

Hascher, Tina; Moser, Peter

Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 217-231



Quellenangabe/ Reference:

Hascher, Tina; Moser, Peter: Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 217-231 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134565 - DOI: 10.25656/01:13456

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134565>

<https://doi.org/10.25656/01:13456>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer

Tina Hascher und Peter Moser

Ziel des Projekts "Lernen im Praktikum" (vgl. Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000) war, die Lernprozesse im Praktikum während der Ausbildung am Sekundarlehramt der Universität Bern differenzieren und erklären zu können. Ein zentrales, wenn auch nicht überraschendes Ergebnis dabei war, dass die Betreuung durch die Praktikumslehrer/innen für die Lernprozesse von Studierenden sehr wichtig ist. Im nachfolgenden Beitrag werden nun die Rollen der Praktikumslehrpersonen und ihre Unterstützungsformen näher beleuchtet. Dazu wird sowohl auf die quantitative als auch die qualitative Studie, sowohl auf die Sicht der Studierenden als auch auf die Perspektive der Praktikumsleiter/innen Bezug genommen. Ebenso werden schwierige Aspekte der Betreuung im Praktikum diskutiert.

Die Bedeutung der Praktikumslehrer/innen für die berufspraktische Ausbildung von Nachwuchslehrer/innen kann in der Lehrer/innenbildung als sehr hoch eingeschätzt werden. Viele Institute der Lehrer/innenbildung übernehmen einen zentralen Teil ihrer Ausbildung an erfahrene und erfolgreiche Lehrer/innen – überwiegend berufspraktische Ausbildungsmodule, die von den Institutionen nicht geleistet werden können. Obwohl Ausbildungsinstitute um einen engen Dialog mit der Praxis bemüht sind, vollziehen sich wesentliche Sozialisations- und Entwicklungsprozesse ausserhalb dieser Institutionen in hoch situativen Kontexten, die den Unterrichtsalltag prägen. Praktikumslehrer/innen sind die zentralen Ansprechpersonen in betreuten Praktika, Vorbilder für angehende Lehrer/innen und hauptverantwortlich für den Lernprozess der Praktikant/innen, selbst wenn diese auch von den Dozent/innen der Institution begleitet, beraten und unterstützt werden. Damit wird erforderlich, die Rollen und Funktionen der Praktikumslehrer/innen und ihre Aufgaben im Bereich Beratung, Begleitung und Coaching detailliert zu untersuchen.

1. Zur Funktion von Praktikumslehrpersonen

Ganz allgemein formuliert fungieren Praktikumslehrer/innen als Vorbilder, sie regen den Lernprozess sowie die Reflexion an und dienen als Berater/innen bei Problemen. Die Rollen der Praktikumslehrer/innen können sowohl als Lernbegleiter/innen, Lernberater/innen, als auch als Unterstützende und Coaches bezeichnet werden. Begleitete Praktika bedeuten, dass Noviz/innen eine Expertin / einen Experten zur Seite haben und dass ihre Erfahrungen in einem weitgehend geschützten und kontrollierten Kontext stattfinden. Sie erfordern je nach Kompetenzen der Praktikant/innen und je nach Lernkontext eine intensive Betreuung durch Praktikumslehrer/innen. In bestimmten Praktika übernehmen Praktikant/innen nur einen Teil der Unterrichtslektionen, so dass ihnen Zeit für Hospitationen, für kooperativen Unterricht, für Schüler/innen-Beobachtung und für die Vorbereitung und die Reflexion des eigenen Unterrichts bleibt. Eine grosse Mehrzahl der Lektionen, in denen der Praktikant / die Praktikantin selbst unterrichtet, wird mit dem/der Praktikumsleiter/in besprochen und - mehr oder weniger - reflektiert. Je nach Situation werden Veränderungsvorschläge gemeinsam erar-

beitet. Man könnte also auch von fallbasiertem Lernen sprechen. Sacher (1988b, S. 132) beschreibt dies folgendermassen:

"... es darf wohl davon ausgegangen werden, daß eine ganze Reihe von Erfahrungen im Praktikum nur dann gemacht werden kann, wenn Praktikumslehrer sie bei den Studierenden anbahnen und womöglich ins Bewußtsein heben."

Diese Aussage streicht zwei Funktionen heraus, die Praktikumslehrpersonen für den Lernprozess der Studierenden einnehmen können: Sie schaffen einen Lernkontext, der Erfahrungen ermöglicht, und weisen die Praktikant/innen auf die Inhalte hin, welche diese - in diesem Kontext - zu lernen haben. Praktikumslehrkräfte müssen folglich die Praktikant/innen zur Reflexion des Unterrichts anregen, sie dabei begleiten und stützen. Putnam & Borko (2000) gehen im Rahmen des situativen Lernens sogar noch weiter, indem sie den sozialen Charakter jedes Wissenserwerbs und Lernprozesses betonen und den Einfluss der Praktikumslehrer/innen nicht nur in Bezug auf die Inhalte, sondern auch auf die Lernform annehmen: "... interaction with the people in one's environment are major determinants of both what is learned and how learning takes place" (Putnam & Borko, 2000, S. 5). Erfahrene Lehrer/innen können eine Form von 'Scaffolding' im Lernprozess der Studierenden entwickeln (d.h. den Lernenden ein Gerüst für Lernprozesse aufbauen), als Modell fungieren, die Selbständigkeit fördern und soziale Unterstützung bieten. Letzteres ist nach van den Akker & Bergen (2000) vor allem wichtig, um das Risiko, das mit neuen Erfahrungen verbunden ist, zu minimieren und Situationen des Ausprobierens ihren bedrohlichen Charakter zu nehmen. Klencke & Krüger (2000) weisen darauf hin, wie wichtig Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten der Lehrpersonen sind, wenn Praktikumslehrer/innen Coaching-Aufgaben übernehmen sollen, da die Lernsituationen diskursiv erfasst und beurteilt, geklärt und interpretiert werden müssen: "... the ability to discuss relevant issues in a professional manner is essential for the learning of the student teacher" (Klencke & Krüger, 2000, S. 171). Erst dann lassen sich Lösungen und Handlungsalternativen entwickeln (vgl. auch Korthagen & Wubbels, 2000). Die Autor/innen unterscheiden zwischen zwei Arten der Beratung, in denen die kommunikativen und diskursiven Kompetenzen einer Praktikumslehrperson besonders gefordert sind.

- (a) Die Betreuung der Unterrichtspraxis und des Verhaltens der Student/innen, auch "work guidance" genannt (Klencke & Krüger, 2000, S. 169).
- (b) Die Begleitung der persönlichen Entwicklung der Studierenden durch Supervision.

Auch Putnam & Borko (2000) weisen auf die Bedeutung der Diskursfähigkeit für die Begleitung von Lernprozessen bei Lehrer/innen hin. Diese ist sowohl für die Reflexion der Unterrichtspraxis als auch für Neuentwicklungen und Veränderungen der Rolle der Lehrperson erforderlich. Gemeinsames Besprechen und Reflektieren unterstützt nicht nur die Praktikant/innen, sondern auch die Lehrpersonen im Prozess ihrer professionellen Weiterentwicklung und stellt damit ein zentrales Kriterium für die Qualität der Betreuung im Praktikum dar.

Die Rolle der Praktikumsleiter/innen darf aber auch nicht überschätzt werden (vgl. Hascher & Moser, 1999). Geht man mit Putnam & Borko (2000) davon aus, dass Lernprozesse stark situativ gebunden sind, so trifft dies nicht nur für Studentinnen

und Studenten zu, sondern auch für die Praxislehrpersonen. Auch ihre Erfahrungen und Handlungskompetenzen sind situativ verankert und daher nur bedingt transferierbar. Carter & Doyle (1989) konnten zeigen, dass das Wissen von Lehrpersonen oftmals episodisch und ereignisbezogen ist, d.h. eng mit der jeweiligen Unterrichtssituation und ihren Akteur/innen verbunden. Dies macht erforderlich, den Kontext und die Situation des Lernens stärker zu berücksichtigen. Die Unterrichtserfahrungen und -methoden der Praxislehrkraft dürfen folglich für Studierende keine Handlungsanleitung, sondern nur Handlungsalternativen darstellen. Die Funktionen von Praktikumslehrpersonen sind damit durchaus nicht unumstritten (vgl. z.B. Borko & Mayfield, 1995; Campbell & Williamson, 1973; Guyton & McIntyre, 1990; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Sacher, 1988a, b; Zeichner, 1987a, b), sondern von der Qualität der Betreuung abhängig (Sacher, 1988a, b) und sie dürfen nicht als singuläre Quelle betrachtet werden. Lernprozesse im Praktikum müssen z.B. auch unter der Perspektive betrachtet werden,

- wie sich die Zusammenarbeit zwischen Praktikant/innen und Praktikumslehrpersonen gestaltet,
- welche Erwartungen Noviz/innen und Expert/innen an das Praktikum haben,
- welches Verständnis eine Praktikumslehrkraft von ihrer Rolle hat,
- wieviel Freiraum Studierenden im Praktikum gewährt wird,
- wie Praktikant/innen unterstützt werden,
- wie Praktikant/innen Feedback erhalten,
- wie sich gegenseitige Lernprozesse entwickeln und
- welche weiteren Faktoren den Lernprozess beeinflussen (z.B. die zu unterrichtenden Klassen).

2. Von der Schwierigkeit, Praktikant/innen in der Schule zu betreuen

Angehende Lehrpersonen sammeln einen Grossteil ihrer berufspraktischen Erfahrungen in Praktika, die von Lehrerinnen und Lehrern betreut und begleitet werden. Praktika sind klar definierte Ausbildungsanteile, deren Lernziele oftmals vorgegeben werden. Als Grundidee hinter diesem Konzept steht die Überzeugung, dass die Schule den besten Ausbildungsplatz für künftige Lehrer/innen darstellt und dass amtierende Lehrkräfte die geeignetsten Auszubildenden sind (Hodkinson & Hodkinson, 1999). Betrachtet man Praktika etwas differenzierter, so zeigt sich jedoch, dass sich Praktikumslehrer/innen aufgrund ihrer Funktionen in Spannungsfeldern bewegen, die z.B. mit folgenden Problemen verbunden sind:

- (1) Praktikumslehrer/innen sind in der Regel erfahrene Lehrpersonen und damit Expert/innen für das künftige Berufsfeld der Praktikant/innen. Darin liegt eine Schwierigkeit der Betreuung: Die Erfahrungsdiskrepanz ist häufig so gross, dass sich ein einseitiges Verhältnis zwischen Noviz/innen und Expert/innen entwickelt (Herrmann & Hertrampf, 2000), das noch dadurch verstärkt wird, dass sich die Praktikant/innen in den Berufsalltag der Praktikumsleiter/innen integrieren bzw. an diesen adaptieren müssen. Dies mag dafür verantwortlich sein, dass Praktikant/innen häufig Verhaltensweisen und -muster der Praktikumsleiter/innen übernehmen (vgl. Alexander, Muir & Chant, 1992), anstatt sie selbst zu entwickeln, was wiederum das erforderliche eigenständige, selbstverantwortete und selbstre-

flexive Lernen (vgl. Herzog & von Felten, 2001; von Felten & Herzog, 2001) verhindert. Diese Vorbildfunktion dominiert und hemmt dabei zugleich den Aufbau von "negativem Wissen" (Oser, Hascher & Spychiger, 1999), das für eine Sicherung des prozeduralen Wissens (Wissen wie) notwendig wäre.

- (2) Da Praktikant/innen Erfahrungen in ihrem künftigen Berufsfeld sammeln und sie die Berufswahl und die beruflichen Ziele mit ihren Praktikumslehrer/innen verbindet, werden Junglehrer/innen meist wie Kolleg/innen behandelt. Es ist den Praktikumslehrer/innen oftmals wichtig, die Praktikant/innen in das Kollegium zu integrieren, eine einheitliche Sprache und einen gemeinsame Identität zu entwickeln sowie - zumindest berufliche - Nähe und Kollegialität zu schaffen. Dies stiftet gegenseitiges Vertrauen und ist zweifelsohne wichtig für einen erfolgreichen Lernprozess (vgl. Hascher & Moser, 1999), bringt aber insofern Schwierigkeiten, als Praktikant/innen primär Lernende sind, den Berufsalltag einer Lehrperson nur partiell und unter teilweise künstlichen Bedingungen erleben (z.B. durch die temporär begrenzte gemeinsame Verantwortung für den Unterricht) und in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen.
- (3) Praktikumslehrer/innen beobachten und begleiten den Lernprozess, geben Rückmeldungen und Anregungen für Handlungsalternativen. Sie sind bei einem Grossteil des Unterrichts der Praktikant/innen anwesend und betreuen die angehenden Lehrer/innen über mehrere Wochen. Es wird von ihnen erwartet, dass die Praktikant/innen einen deutlichen Wissenszuwachs erfahren und relevante Fähigkeiten für den Berufsalltag erwerben. Damit stehen sie unter einem gewissen Erfolgsdruck. In diesem Prozess müssen sie zugleich die Berufseignung der Studierenden und die beruflichen Kompetenzen der Junglehrer/innen beurteilen. Dies hat zur Folge, dass Praktikumslehrer/innen enge Bezugspersonen sind, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Fördern und Beurteilen, zwischen Nähe und Distanz bewegen.
- (4) Praktikumslehrer/innen tragen zu einem grossen Mass die Verantwortung für den Aufbau einer vielseitigen und bedeutungsvollen Lernumgebung für die Nachwuchslehrer/innen und ihre künftigen Kolleginnen und Kollegen. Diese Lernumgebung ist jedoch für sie nicht frei gestaltbar, sondern den Regeln und Abläufen des Schulalltags, den Vorgaben des Curriculums und den Leistungserwartungen von Schüler/innen und Bezugspersonen unterstellt, damit die Schule ihren Auftrag gegenüber den Schüler/innen, deren Familien und gegenüber der Öffentlichkeit erfüllen kann. Der Unterricht der Studierenden ist deshalb so gut wie möglich in den Unterrichtsablauf der betreuenden Lehrperson einzubetten, was zwar die Nähe zum Unterrichtsalltags her stellt, zugleich aber eine Einschränkung bedeutet, da individuelle Lernbedürfnisse der Praktikantin / des Praktikanten in den Hintergrund treten müssen. Ihre/seine Lernziele müssen dem Unterrichtsablauf unterworfen werden, die Fehlertoleranz und Experimentierfreude der Kontrolle über einen erfolgreichen Unterrichtsablauf untergeordnet werden. Freies Experimentieren (Herzog & von Felten, 2001, S. 25, sprechen von "experimenteller Mentalität") ist somit nur begrenzt möglich (Heitzmann & Messner, 2001; Klencke & Krüger, 2000) bzw. in weiten Teilen von den betreuenden Lehrpersonen abhängig.

3. Unterstützung im Praktikum aus der Sicht der Praktikant/innen und der Praktikumslehrer/innen

Wie gehen Praktikumslehrer/innen mit diesen Diskrepanzen und Spannungsfeldern um, wenn sie Praktikant/innen betreuen und unterstützen? Welche Funktionen nehmen Praktikumslehrpersonen wahr? Wie beurteilen Praktikant/innen die erhaltene Unterstützung des Experten / der Expertin? Eine erste Annäherung an die Beantwortung dieser Fragen soll anhand der nachfolgenden Ergebnisse erfolgen. Das Forschungsprojekt "Lernen im Praktikum" (vgl. Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000) bestand in einer Gesamterhebung aller Praktikant/innen des Sekundarlehramts der Universität Bern im Jahr 1999 (Studierende in der Grundausbildung)¹ und ihren Praktikumslehrer/innen. Anhand von Fragebogen, Lerntagebüchern, Praktikumsberichten und Schüler/innen-Befragungen wurde untersucht, welche Lernprozesse sich im Praktikum vollziehen. Erfragt wurden neben Lerninhalten auch die Bedeutung dieser Inhalte, die Vorkenntnisse der Studierenden und die Häufigkeit von Lernsituationen sowie Aspekte der Persönlichkeit, die Rahmenbedingungen der Praktika und die Zusammenarbeit zwischen Praktikumslehrer/innen und Praktikant/innen². In diesem Forschungsprojekt wurde auch der Frage nachgegangen, wie Studierende des Sekundarlehramts der Universität Bern die Unterstützung durch die Praxislehrer/innen beurteilen, welche Lernsituationen von den Praktikumslehrkräften unterstützt und welche Formen der Unterstützung praktiziert werden. Die dargestellten Ergebnisse entstammen zwei Teilstudien in dem genannten Projekt und stützen sich auf die Antworten von Praktikant/innen und Praktikumslehrpersonen zu drei dreiwöchigen Blockpraktika im Verlauf des Studiums: Einführungs-, Zwischen- und Schlusspraktikum 1. Teilstudie 1 bestand in einer schriftlichen Befragung von über 150 Studierenden am Sekundarlehramt und ihren Praktikumslehrer/innen zu Lerninhalten, -prozessen, -faktoren, -kontexten, -quellen und Lernerfolgen im jeweiligen Praktikum. Diese Befragung fand in Anschluss an das absolvierte Praktikum statt. In Teilstudie 2 wurden die Praktikant/innen gebeten, während des Praktikums ein Tagebuch über ihre Lernprozesse zu führen und dabei auch anzugeben, in welchen Bereichen sie dazugelernt hatten und wodurch sie zum Lernen angeregt worden waren. 46 Praktikant/innen stellten uns ihre Dokumentationen für eine inhaltsanalytische Auswertung zur Verfügung. Diese qualitativen Aussagen werden im Folgenden vor allem für eine Illustration der quantitativen Ergebnisse und als Indikatoren für die Art der Unterstützung durch die Praxislehrer/innen verwendet.

3.1 Anregungen zum Lernen im Praktikum

Befragt man Studierende nach den Quellen ihres Lernens im Praktikum, so unterstützt dies die zentrale Bedeutung der Praktikumslehrer/innen. Unter sieben vorgegebenen Lernquellen erachteten angehende Lehrer/innen in allen untersuchten Praktika die Rückmeldungen bzw. das Verhalten der Praktikumsleitenden als die häufigste Quelle ihres Lernprozesses (vgl. Abb. 1: Angabe der Häufigkeiten, was die Studierenden

¹ Für eine detaillierte Erklärung dieser Praktika sei auf Moser & Hascher (2000) oder auf die Richtlinien am Sekundarlehramt der Universität Bern (www.sla.unibe.ch) verwiesen.

² Eine ausführliche Beschreibung der Studie ist in Moser & Hascher (2000) nachzulesen.

zum Lernen angeregt hatte). Im Gegensatz dazu wurde deutlich weniger durch eigenes Forschen und Experimentieren gelernt. Sogar die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler traten im Vergleich zur Rolle der Praktikumslehrpersonen in den Hintergrund. Am wenigsten häufig dienten die eigene Unzufriedenheit, die Kenntnisse aus der Grundausbildung, der Austausch mit Studienkolleg/innen und die Rückmeldungen der Betreuenden vom SLA (bei Praktikumsbesuchen) als Lernquellen.

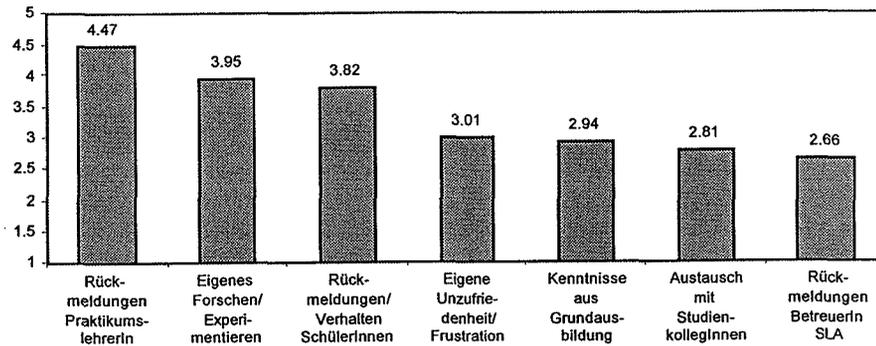


Abbildung 1: Häufigkeit der Lernquellen aus der Sicht der Praktikantinnen und Praktikanten (Mittelwerte, Antwortskala: 1= sehr selten, 5=sehr oft)

Interessant ist bei diesem Ergebnis die folgende Beobachtung: Während nur minimale Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikumslehrer/innen in Bezug auf die Lerninhalte gefunden wurden (vgl. Moser & Hascher, 2000), unterschieden sich die Praktikumslehrer/innen bei den Lernquellen signifikant von ihren Studierenden (geprüft mittels T-Tests für abhängige Stichproben): Die Praktikumslehrpersonen schätzten die Häufigkeit, mit der sie Lernprozesse der Studierenden in Gang gebracht haben, geringer ein als die Praktikant/innen ($M_{\text{Stud}}=4.5$; $M_{\text{PL}}=4.3$; $t=2.42$, $df=114$; $p<.017$). Auch das Forschen und Experimentieren der Studierenden ($M_{\text{Stud}}=3.9$; $M_{\text{PL}}=3.6$; $t=2.80$, $df=98$; $p<.006$), die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler ($M_{\text{Stud}}=3.8$; $M_{\text{PL}}=3.5$; $t=2.31$, $df=110$; $p<.023$) sowie die eigene Unzufriedenheit der Studierenden ($M_{\text{Stud}}=3.1$; $M_{\text{PL}}=2.7$; $t=2.69$, $df=98$; $p<.008$) erachteten sie als eine weniger wichtige Lernquelle. Hingegen bewerteten die Praktikumslehrer/innen den Einfluss der Betreuenden vom Sekundarlehramt höher als die Studierenden ($M_{\text{Stud}}=2.7$; $M_{\text{PL}}=3.3$; $t=-3.88$, $df=84$; $p<.000$).

Auch in den Tagebüchern wurden die Studierenden gebeten einzuschätzen, welcher Quelle sie ihren Lernprozess zuschreiben (vgl. Abb. 2). Im Anschluss an die Beschreibung jeder Lernsituation kreuzten die Studierenden an, was sie zu dem jeweiligen Lernschritt angeregt hatte. Zur Auswahl standen die gleichen Kategorien,

wie sie im Fragebogen verwendet worden waren, Mehrfachnennungen waren möglich. Hier bestätigte sich situativ verankert die hohe Bedeutsamkeit der Praktikumslehrpersonen, die immerhin in über 50% der Situationen eine lernfördernde Wirkung ausübten. Der Aussage von Sacher (1988b), Praktikumslehrer/innen würden viele Lernprozesse anregen, indem sie erforderliche Lerninhalte ins Bewusstsein der Studierenden rücken und darauf aufmerksam machen, kann folglich klar zugestimmt werden. Deutlich wird aber ebenfalls, dass in den erwähnten Lernprozessen die Rückmeldungen der Schüler/innen an Bedeutung gewonnen haben, da sie in knapp 50% der Situationen eine Rolle gespielt haben.

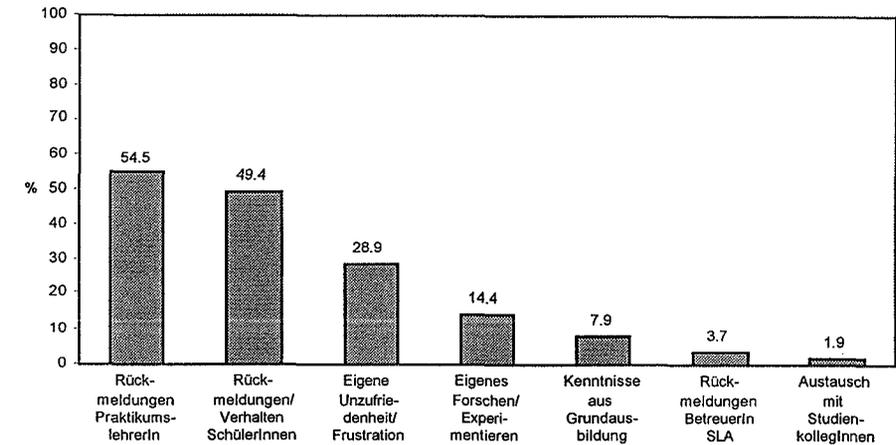


Abbildung 2: Kategorisierung der Lernsituationen anhand der Lernquellen (Prozentwerte der Nennungen in den Tagebüchern)

3.2 Formen der Unterstützung des Lernens im Praktikum

Wie kann die Unterstützung durch Praktikumslehrer/innen charakterisiert werden? Welche Unterstützung erfahren Studierende im Praktikum? Um dies zu erfragen, wurden im Fragebogen drei Formen der Unterstützung thematisiert: vorbereitende Unterstützung (z.B. bei Planungsarbeiten beraten), feedbackgeleitete Unterstützung (z.B. Fehler und Schwächen thematisieren) und sozio-emotionale Unterstützung (z.B. Hilfe bei Misserfolgen erhalten). Ein Überblick über die allgemeinen Ergebnisse zu diesen Formen der Unterstützung ergab, dass die Praktikumslehrer/innen in allen Praktikumsformen den Studierenden recht häufig Hilfe und Betreuung anboten und die Studierenden diese Unterstützung durch die Praxislehrkräfte meist als hilfreich beurteilten (vgl. auch Hascher & Moser, 1999).

Dieses allgemeine Bild der nahezu allgegenwärtigen Unterstützung kann weiter präzisiert werden. Zum einen wurde untersucht, wie Praktikumslehrer/innen Praktika gestalten. Dazu wurden die Studierenden gefragt, ob ihr Praktikum einen Schonraum darstellte, in dem sie jederzeit Unterstützung erhielten und Fehler machen durften, wie

sehr sie von Ratschlägen der Praktikumsleitenden profitiert und wieviel sie durch Beobachtung (im Sinne des Modell-Lernens) gelernt hatten. Die Antworten der Praktikant/innen zeigen eine hohe Übereinstimmung dahingehend, dass

- 90% der angehenden Lehrer/innen von den Ratschlägen der Expertin / des Experten profitierten;
- knapp 80% der Praktikant/innen der Meinung waren, sie durften im durchgeführten Praktikum Fehler machen;
- knapp 70% der Studierenden das Praktikum als einen Schonraum erlebt;
- fast 60% durch Beobachtung der Praktikumslehrperson dazugelernt hatten.

Zum anderen wurden die Lernsituationen in den Tagebüchern näher analysiert. Dazu wurden die Situationen ausgewählt, in denen die Praktikant/innen ihren Praktikumslehrer/innen explizit eine Bedeutung im Lernprozess zugeschrieben hatten (vgl. Abb. 2), und von einer Expertin in Bezug auf die Funktionen der Praktikumslehrkräfte differenziert. Leitfragen dieser induktiven Differenzierung waren: Was hat der Praktikumslehrer / die Praktikumslehrerin gemacht? Welche Absicht lag dahinter? Zu welchem Zeitpunkt hat die Praktikumslehrperson gehandelt? Wie direktiv war diese Handlung? Bei dieser Auswertung zeigte sich, dass diese Unterstützung nicht nur häufig und wichtig, sondern auch vielseitig ist: Praktikumslehrer/innen geben Tipps, Ratschläge, Hinweise, genaue Handlungsanweisungen und fungieren als Vorbilder. Sie greifen, falls erforderlich, in den Unterricht ein. Sie eröffnen in ihren Rückmeldungen Handlungsalternativen und Perspektiven, welche die Praktikant/innen nicht berücksichtigt haben. Sie sprechen Lob aus, machen auf Fehler aufmerksam und ermutigen bei Misserfolg. Sie bestätigen oder widerlegen Vermutungen und Hypothesen der Noviz/innen. Sie bestimmen Lernziele für die angehenden Lehrer/innen und entwickeln gemeinsam mit den Praktikant/innen Unterrichtsziele. In den Tagebücher nahmen die Studierenden oftmals direkt auf diese Unterstützung Bezug. Folgende sechs Beispiele aus dem Einführungspraktikum sollen dies illustrieren:

Eingriff in den Unterricht durch Praktikumslehrer/innen

E 12, Deutsch: "Heute konnte ich die Schüler schon beim Einstieg nicht richtig motivieren. Es war eine Nachmittagsstunde, und die Schüler hingen träge in ihren Stühlen. Mein Praktikumsleiter hat dann eingegriffen und gesagt, alle Schüler sollen aufstehen. Diejenigen, die eine Antwort auf meine Frage wussten, konnten wieder absitzen. Und so wusste plötzlich jeder eine Antwort, und der Unterricht konnte gut weiterlaufen. Ich habe gelernt, dass man gewisse "Tricks" anwenden muss, um die Schüler für etwas begeistern zu können."

Hinweise und Ratschläge durch Praktikumslehrer/innen

E 14, Mathematik: "Mein Praktikumsleiter machte mich, bevor ich meine erste Lektion vorbereitete, darauf aufmerksam, dass es wichtig ist, dass ich mich gut mit dem Stoff auseinandersetze um dann alle Fragen genau beantworten zu können. Beim Vorbereiten merkte ich, dass das enorm wichtig ist und das hinter Themen, die ich für einfach halte, viel dahinter stecken kann."

Handlungsanweisungen durch Praktikumslehrer/innen

E 171, NMM Geografie: "Die Schüler sollen sich gegenseitig geografische Rätsel stellen. -> Die Schüler arbeiten gut, es ist aber sehr laut. Beim nächsten Mal sollte ich "Regeln" aufstellen: z.B. höchstens zu zweit / dritt zusammen arbeiten, leise sprechen, ..."

Lob und Bestätigung durch Praktikumslehrer/innen

E 23, Mathematik: "Da das Erarbeiten des Theorie-Teils länger ging, als ich dachte, hatte ich nachher zu wenig Zeit. Spontan strich ich eine Übung, die ich geplant hatte und wusste nicht recht, ob ich nicht vielleicht besser alle Übungen zeitlich gekürzt hätte. Mein Praktikumsleiter lobte nach der Lektion meinen Mut zum Weglassen und sagte, dass er es auch so gemacht hätte. Das freute mich sehr."

Gemeinsame Lernziele für Schüler/innen entwickeln

E 32, Französisch: "Ich habe im Französisch offene Fragen an die Klasse gestellt. Die Schüler konnten frei antworten. Ich habe jedoch die Antwort einer Schülerin nicht ganz verstanden, weil sie zu leise gesprochen hat. Ich habe sie gebeten, die Antwort zu wiederholen und bin näher an sie heran getreten, wobei sie nicht lauter gesprochen hat. Ich hätte sie darum beten sollen, die Antwort laut und deutlich zu wiederholen und dazu an meinem Platz stehen bleiben sollen. So hätte sie gemerkt, dass sie lauter sprechen muss, damit nicht nur ich, sondern auch die andern Schüler sie verstehen. (Man könnte auch Kontrollfrage an anderen Schüler stellen). Im Gespräch mit dem Praktikumsleiter haben wir festgestellt, dass die Schüler lernen müssen einander zuzuhören und nicht immer damit rechnen können, dass der Lehrer alle Antworten laut und deutlich wiederholt."

Praktikumslehrer/innen als Vorbilder

E 12, NMM Naturkunde: "Als mein Praktikumsleiter der Klasse eine Frage stellte (die Schüler sassen in einem Kreis vor den Pulten), schwiegen alle. Mein Praktikumsleiter sagte darauf wenig später: "Auch schweigen ist gut, das heisst nämlich, dass ihr nachdenkt". Schliesslich fragte der Lehrer eine Schülerin, ob sie nicht den andern mitteilen möchte, was sie vorher herausgefunden hat und ihm zeigte (als die Klasse noch arbeitete). Darauf kam die Diskussion in Gang. Mein Praktikumsleiter sagte mir nach der Stunde, dass es ihm wichtig ist, dass er niemanden blossstellt und er deshalb seine SchülerInnen auch nicht abfragt. Er lässt es den SchülerInnen frei, etwas zu sagen und geht das Risiko ein, dass niemand etwas sagt. Aber die SchülerInnen fühlen sich dadurch freier, merken, dass ihnen die Entscheidung überlassen wird und tragen vielleicht gerade deshalb etwas zu einer Diskussion bei. Mir gefällt diese Idee, ich glaube aber, dass es schwierig ist, so zu handeln, wenn man eine Klasse nicht kennt."

3.3 Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterstützung des Lernens im Praktikum

Dass gegenseitige Sympathie und eine gute Zusammenarbeit für ein erfolgreiches Praktikum gegeben sein müssen, wurde bereits an anderer Stelle dargestellt (vgl. Hascher & Moser 1999). Von verschiedenen Autoren wird neuerdings besonders darauf hingewiesen, wie wichtig die Kommunikations- und Diskursfähigkeit der Expert/innen ist (Klencke & Krüger, 2000; Putnam & Borko, 2000). Es müssen aber auch weitere Bedingungen des Lernerfolgs der Praktikant/innen in Betracht gezogen

werden: Die Praktikumslehrer/innen müssen (a) eine hohe Fachkompetenz besitzen, um den Praktikant/innen z.B. fachdidaktische Grundlagen erklären zu können, (b) didaktische Kompetenzen besitzen, um z.B. den Praktikant/innen Handlungsalternativen aufzuzeigen und eine Methodenwahl begründen zu können, und (c) selbstkompetent sein, um z.B. den unterschiedlichen Unterrichtsstil der Praktikantin / des Praktikanten kritisch würdigen zu können. Deshalb wurden die Studierenden des Sekundarlehramts am Ende ihres Praktikums gebeten, diese Kompetenzen ihrer Praktikumsleiter/innen zu beurteilen. Fast ausnahmslos fallen diese Bewertungen sehr positiv aus, was darauf hindeutet, dass zentrale Bedingungen einer guten Betreuung gegeben waren:

- Über 90% der Praktikant/innen attestierten ihren Praktikumslehrer/innen eine eher hohe bis sehr hohe Fachkompetenz.
- Knapp 90% der Praktikant/innen schätzten die didaktische Kompetenz ihrer Praktikumsleiter/innen als eher hoch bis sehr hoch ein.
- Ebenfalls knapp 90% der Praktikant/innen erlebten ihre Praktikumslehrer/in als hoch bis sehr hoch bezüglich der Selbstkompetenz.
- Über 80% der Praktikant/innen gaben an, die kommunikative Kompetenz ihrer Praktikumslehrer/innen sei eher hoch bis sehr hoch gewesen.

Eine gute Beratung und Unterstützung des Lernens im Praktikum hängt aber auch davon ab, wie präzise die Lerndiagnose ausfällt, d.h. wie gut es den Praktikumslehrer/innen gelingt, die Vorkenntnisse (und damit verbunden die Lernbedürfnisse) der Praktikant/innen einzuschätzen und die Leistungen der Studierenden zu beurteilen. Nach Aussage der Praktikant/innen gelang es den Praktikumslehrkräften meist, ihre Leistungen während des Praktikums angemessen und differenziert zu beurteilen: Insgesamt gesehen stimmten knapp 90% der Studierenden einer entsprechenden Aussage zu. Um die Einschätzung der Vorkenntnisse zu überprüfen, wurden sowohl die Studierenden als auch die Praktikumslehrer/innen gebeten, die Vorkenntnisse in Bezug auf 46 Aufgaben im Lehrberuf zu beurteilen (z.B. die Klasse führen, einen Arbeitsplan schreiben, Sozialformen gezielt einsetzen, auf Fragen der Schüler/innen eingehen und sie beantworten, den Einsatz der eigenen Kräfte optimieren, den Kontakt zu einzelnen Schüler/innen aufnehmen, Gespräche mit Eltern führen usw.). Ein Vergleich dieser Urteile ergab, dass trotz eher hoher Übereinstimmung signifikante Unterschiede dahingehend bestehen, dass Praktikumslehrer/innen die Vorkenntnisse der Studierenden bei über einem Viertel der Aufgaben, vor allem im Bereich der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsauswertung systematisch höher einschätzten (geprüft mittels T-Tests für abhängige Stichproben, vgl. Tab. 1). Interpretiert man dieses Ergebnis als eine Überschätzung der Vorkenntnisse der Studierenden, so deutet sich damit ein neuralgischer Punkt der durchgeführten Praktika an: Einerseits soll dem reflexiven Lernen im Praktikum eine hohe Bedeutung zugemessen werden, andererseits laufen Praktikumslehrer/innen bei zu hoher Einschätzung der Vorkenntnisse Gefahr, die Praktikant/innen in Bezug auf die Praxisreflexion zu wenig zu fördern.

Tabelle 1: Signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden und den Praktikumsleitenden in der Einschätzungen der Vorkenntnisse

Lerninhalt	Studierende		Praktikumslehrpersonen		p
	M	sd	M	sd	
Die eigene Unterrichtstätigkeit selbstkritisch analysieren und beurteilen	3.6	0.89	4.0	1.01	.004
Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten	3.6	0.81	3.8	0.78	.034
Sich in einen grösseren Themenbereich einarbeiten	3.5 °	1.09	3.8 °	0.98	.044
Die eigene Wirkung auf Schüler/innen kritisch analysieren	3.4	0.76	3.6	0.85	.049
Die weitere Unterrichtsplanung auf den Unterrichtsverlauf abstimmen u. anpassen	3.4	0.77	3.6	0.82	.025
Sich im Lehrer/innenzimmer einleben	3.4	0.93	3.8	1.07	.012
Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen korrigieren und auswerten	3.2	0.97	3.7	1.03	.001
Den eigenen Unterrichtsstil entwickeln	3.1	0.82	3.4	0.75	.003
Bedingungen und Voraussetzungen für die Planung klären und berücksichtigen	3.1	0.77	3.6	0.93	.000
Mündliche Lernergebnisse beurteilen	2.9	0.78	3.3	0.81	.000
Den Einsatz der eigenen Kräfte (Ressourcen) optimieren	2.9	0.79	3.5	0.84	.000
Eine längere Unterrichtseinheit nach den funkt. Phasen des Lernens strukturieren	2.8 °	0.78	3.2 °	0.93	.005
Einen Arbeitsplan schreiben	2.6 °	1.06	3.8 °	1.09	.000

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, °=im Einführungspraktikum nicht gefragt, Antwortskala: 1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut, p = Signifikanz der Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikumslehrer/innen

4. Diskussion

Betreuen Lehrer/innen Praktika, so haben sie eine Doppelrolle inne, da sie nicht nur für den Lernprozess ihrer Schüler/innen, sondern zugleich auch für das Lernen ihrer Praktikant/innen Verantwortung übernehmen. Ähnlich wie Neuberger (1985) von Dilemmata der Führung spricht, ist die Rolle der Praktikumslehrer/innen mit folgenden Schwierigkeiten und Diskrepanzen verbunden: Praktikumsbetreuung bewegt sich zwischen

- Sozialisation vs. Lernen: Praktikant/innen sollten in das Berufsfeld einer Lehrperson integriert werden, deren Aufgaben und Rollen adaptieren und gleichzeitig einen eigenen Unterrichtsstil entwickeln.
- Fördern vs. Beurteilen: Praktikant/innen sollen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt werden, zugleich bewerten Praktikumslehrer/innen ihre Berufseignung und die Handlungskompetenzen.

- Vorgaben vs. Entfaltungsmöglichkeiten: Praktika finden im Berufsalltag statt, ermöglichen somit den Praktikant/innen 'originale Begegnungen', sind damit aber vor allem der Entwicklungsförderung der Schüler/innen verpflichtet.
- Fordern vs. Fürsorge: Praktikumslehrer/innen fungieren als Helfende, Beratende und Unterstützende, zugleich sollen Praktikant/innen aber auch auf die Komplexität, auf Anforderungen und Beanspruchungen durch den Lehrberuf vorbereitet werden.
- Erfahrung vs. Innovation: Praktikant/innen bringen neue Ideen, aktuelle Konzepte und individuelle Bedürfnisse mit in das Praktikum, die mit dem Erfahrungswissen der Expert/innen konkurrieren und diesem widersprechen können.
- Ressourcen vs. Defizite: Praktikumslehrer/innen müssen die Ressourcen der Praktikant/innen stärken und dürfen gleichzeitig die Schwächen und Probleme der angehenden Lehrer/innen nicht ausser Acht lassen.

Im Spannungsfeld dieser Dimensionen ist nun wichtig zu diskutieren, wie Praktikumslehrer/innen ihrer Rolle gerecht werden, welche Formen von Unterstützung geleistet, welche wahrgenommen werden und welche Funktionen damit erfüllt werden können. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts "Lernen im Praktikum" spiegeln eine nahezu idealisierte Beurteilung der Praktikumslehrer/innen durch die Studierenden wider: Praktikumslehrerinnen und -lehrer am Sekundarlehramt der Universität Bern werden in berufsrelevanten Bereichen als hochkompetent beurteilt, sie lassen den Praktikant/innen häufige, vielseitige und hilfreiche Unterstützung zuteil werden, sie schaffen ein positives Lernklima, das Fehler zulässt und einen gewissen Schonraum für die Studierenden darstellt, und sie geben in einer Vielzahl von Praktikumsituationen wichtige Impulse für die Lernprozesse der Studierenden. Auch verschiedene Dilemmata, z.B. zwischen Fördern und Beurteilen, scheinen die Praktikumslehrer/innen gut lösen zu können, da sich ein Grossteil der Studierenden sowohl gut unterstützt als auch angemessen bewertet fühlt. Bedenkt man zudem, dass die Praktikant/innen und die Praktikumslehrer/innen nahezu einstimmig von den zahlreichen Lernerfolgen im Praktikum berichten (vgl. Moser & Hascher 2000), so scheinen die Ziele der Berufspraktischen Ausbildung weitgehend erreicht zu sein.

Aufgrund dieser Ergebnisse könnte man nun - zumindest auf den ersten Blick - den Eindruck fast optimaler Praktika erhalten und als Ausbildungsinstitution mit den vorhandenen Strukturen zufrieden sein. Auf den zweiten Blick, d.h. mit einem Blick auf die Lernprozesse und die Quellen des Lernens, wird jedoch deutlich, dass das wertvollste Ziel der Berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen, der Aufbau von Kompetenzen zum reflexiven Lernen (vgl. auch Dick, 1996), noch nicht erreicht ist. Wie Marx, Blumenfeld, Krajcik & Soloway (1998, S. 34) formulieren: "The aim is to develop teachers who are adaptive learners and who have skills to attain competence and information when need arises rather than have everyone learn the same thing at the same time." Die befragten Studierenden aber orientierten sich zu stark an den Expert/innen, und die Resultate lassen vermuten, dass die Praktikant/innen eher Handlungsmuster übernehmen und sich von Ratschlägen leiten lassen als mit ihren Praktikumslehrer/innen Handlungsalternativen zu diskutieren, eigenes Handeln kritisch zu reflektieren und ihren Unterricht auf die Rückmeldungen der Schüler/innen abzustützen. Es muss folglich überlegt werden, wie sich angehende Lehrpersonen

und ihre Praktikumslehrerinnen und -lehrer in gut etablierten und lernstarken Praktikumsstrukturen so entwickeln können, dass Junglehrer/innen weder ihre eigenen subjektiven Theorien noch die ihrer Praktikumslehrer/innen zementieren. Eine solche Entwicklung muss – wie auch schon von Herzog & von Felten (2001) dargestellt – über eine veränderte Rolle der Praktikumslehrer/innen angebahnt werden. Nicht die Meisterlehre darf das pädagogische Verhältnis zwischen Praktikumslehrer/in und Praktikant/in charakterisieren, sondern eine Lernbegleitung, die das eigenständige Lernen der angehenden Lehrpersonen fördert. Dazu kann die Vorbildfunktion eine Rolle im Lernprozesse einnehmen, sie muss aber neben Ratschlägen und Unterstützungsformen vor allem vom Coaching durch die Expertin / den Experten ergänzt werden (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Betreuungsaufgaben im Praktikum

Coaching ist ein interaktiver Prozess, ein Lernprozess, dessen Ziel die Verbesserung der beruflichen Kompetenz (von Passavant, 1997) durch die Förderung der beruflichen Selbstgestaltungspotentiale (Schreyögg, 1998) darstellt. Eine wesentliche Voraussetzung ist dabei die berufliche Solidarpartnerschaft (Schreyögg, 1998), welche in Praktika oftmals intuitiv gegeben zu sein scheint. "Zwar gibt es Coaches, die Coaching als reine Fachberatung und sich selbst als fachliche Vorbilder sehen, ganz nach dem Motto: 'Ich sage dir, wie man's macht: Dann machst Du's genauso – und es wird klappen.' Das ist aber Etikettenschwindel und vor allem meist eher schädlich als förderlich, weil es viel zu wenig flexibles Eingehen auf die speziellen Gegebenheiten und die konstanten Wandlungen, denen diese unterworfen sind, ermöglicht" (von Passavant, 1997, S. 232). Erfahrene Lehrer/innen dürfen durchaus ein Modell für die Praktikant/innen sein, vor allem wenn es nicht um die Anwendung von Unterrichtstechniken, sondern um die Lernbereitschaft und -fähigkeit geht. Eine wichtige Aufgabe der Lehrer/innen-Bildung wird daher sein, sowohl Praktikumslehrer/innen als auch Praktikant/innen auf die Coaching-Aufgabe vorzubereiten. Dies kann nicht nur über ein verändertes Rollenverständnis erfolgen, sondern z.B. über den stärkeren Einbezug der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, anhand der Erweiterung des Feedbacks um die Sichtweise von weiteren Personen, die zur Ausbildung beitragen, durch Formen des Peer-Coachings und mit Hilfe von Instrumentarien, die eine Autonomie des Lernens begleiten (z.B. Lerntagebücher). Die o.g. Dilemmata lassen sich damit zwar nicht auflösen, jedoch wird eine selbstverantwortliche Entwicklung anstelle einer reinen Sozialisation der angehenden Lehrer/innen möglich.

Literatur

- Alexander, D., Muir, D., & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 59-68.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Campbell, L. P. & Williamson, J.A. (1973). Practical problems in the student teacher - cooperative teacher relationships. *Education*, 94, 168-169.
- Carter, K. & Doyle, W. (1989). Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers. In A. E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 51-68). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Handeln zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guyton, E. & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experience. In R.W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum — die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 312-355.
- Heitzmann, A. & Messner, H. (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5-16.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172-191.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, 15 (3), 273-285.
- Klencke, P. & Krüger, M. (2000). Coaching teaching practice; the coach's task. In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch Teacher Education*, (pp. 167-174). Kessel; Apeldoorn: Velon.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2000). Are reflective teachers better teachers? In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch Teacher Education*, (pp. 131-141). Kessel & Apeldoorn: Velon.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S. & Soloway, E. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 33-52.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. www.sla.unibe.ch.
- Neuberger, O. (1985). *Führung*. Stuttgart: Enke.
- Nonnenmacher, F. (2000). Praxisbezug in der Lehrerbildung: Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2000 (3), 323-331.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des "negativen" Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten* (S. 11-41). Opladen: Leske & Budrich.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Rosenbusch, H.S., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Sacher, W. (1988a). Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In H.S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*, (Fs. 11-82). Frankfurt a.M.: Lang.
- Sacher, W. (1988b). Praktika und Praxisbezogenheit im Studium. In H. S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*, (S. 121-176). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schreyögg, A. (1998). *Coaching*. Frankfurt/M.: Campus.
- van den Akker, J. & Bergen, T. (2000). How teachers learn. In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch Teacher Education* (pp.119-130). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- von Felten, R. & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 29-42.
- von Passavant, C. (1997). Coaching für Führungsfrauen und Frauen in Schlüsselpositionen. In B. Stalder et al., *Frauenförderung konkret* (S. 229-244). ETH Zürich: vdf.
- Zeichner, K.M. (1987a). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In M. Haberman & J.M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education* (vol. 3, pp. 94-117). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Zeichner, K.M. (1987b). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565-575.