

von Felten, Regula; Herzog, Walter

Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 29-42



Quellenangabe/ Reference:

von Felten, Regula; Herzog, Walter: Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 29-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134485 - DOI: 10.25656/01:13448

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134485>

<https://doi.org/10.25656/01:13448>

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

Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum

Regula von Felten und Walter Herzog

Der folgende Beitrag stellt ein Konzept für ein Ausbildungspraktikum vor, bei dem die Reflexion des eigenen Handelns im Mittelpunkt steht. Das Konzept basiert auf theoretischen Überlegungen zur Wirkung von implizitem Wissen auf das Handeln in Unterrichtssituationen. Es soll angehenden Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, die praktische Ausbildung als Raum für experimentelles Denken und Handeln zu nützen. Das Konzept ist im Rahmen einer explorativen Studie mit Seminaristinnen und Seminaristen erprobt worden. Die Ergebnisse erlauben es, Folgerungen in bezug auf die Gestaltung und Durchführung reflexiver Praktika und die Ausbildung von Praktikumslehrkräften zu ziehen.

Während ihrer theoretischen Ausbildung erwerben angehende Lehrerinnen und Lehrer erziehungswissenschaftliches Wissen als Grundlage für ihre Lehrtätigkeit. In den Praktika sollen sie lernen, dieses Wissen praktisch zu nutzen. Es zeigt sich jedoch, dass dieser Weg von der Theorie zur Praxis durch implizites Wissen über Unterricht gestört wird: In schwierigen Situationen greifen Praktikantinnen und Praktikanten unbewusst eher auf Mittel zurück, die ihnen aus der eigenen Schulzeit vertraut sind, als auf pädagogisches und didaktisches Wissen aus der Ausbildung. Damit die Praktika nicht zu "Vertrauthitsfallen" werden, muss dieses unbewusste Vorwissen aufgedeckt werden (Herzog & von Felten, 2001). Dies kann dadurch geschehen, dass die Praktikantinnen und Praktikanten aufgefordert werden, ihre Erfahrungen als Lehrende zu kommentieren, um sich bisher unartikuliertem Wissen bewusst zu werden. Im Praktikum sollten angehende Lehrkräfte deshalb - unterstützt durch die Praktikumslehrkraft - Gelegenheit erhalten, den Weg vom Handeln zum Wissen und wieder zum Handeln zu durchlaufen, d.h. ihre Unterrichtstätigkeit zu *reflektieren* (vgl. Erickson & MacKinnon, 1991; Herzog, 1995; Schön, 1987). Indem sie Unterrichtssituationen analysieren, eigenes Handeln begründen, alternative Handlungsmöglichkeiten in Betracht ziehen und deren Wirkung schliesslich erproben, wird das Praktikum zum Experimentierfeld.

Im folgenden wollen wir am Beispiel einer explorativen Studie illustrieren, wie angehende Lehrkräfte angeleitet werden können, ihre Unterrichtstätigkeit zu reflektieren und ihr Handlungsrepertoire schrittweise zu erweitern. Dabei verarbeiten wir auch Ergebnisse aus Untersuchungen zu reflexiven Praktika (Clarke, 1995; Clift, Houston & Pugach, 1990; Erickson & MacKinnon, 1991; Ghisla, 1996; Grimmert & Erickson, 1988; Kramis, 1988; Rovero, 1996; Russell & Munby, 1992; Schön, 1991; Zeichner, 1986), ohne uns allerdings im Detail daran zu orientieren. Nachdem wir unser Konzept reflexiver Praktika erläutert haben (1), schildern wir die methodische Anlage der erwähnten Studie (2) und stellen deren Ergebnisse vor (3). Abschliessend diskutieren wir zwei Probleme, die sich bei der Durchführung reflexiver Praktika ergeben, und plädieren für eine professionelle Ausbildung von Praktikumslehrkräften (4).

1 Das reflexive Praktikum

Unter Reflexion verstehen wir ein Nachdenken über Handlungen und deren Wirkungen in der Praxis, das in sinnvolle Entscheidungen für weitere Handlungen mündet (von Felten, 1998, p. 14; Herzog, 1995). Ziel reflexiver Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Vermittlung der Fähigkeit zur Reflexion des Unterrichtshandelns als einer wichtigen Bedingung erfolgreichen Unterrichts. In reflexiven Praktika sollen Lehrerstudierende lernen, ihren Unterricht in Nachbesprechungen zu analysieren, um allmählich fähig zu werden, auch *während* des unterrichtlichen Handelns zu reflektieren.

Die Aufgabe der Praktikumslehrkraft besteht darin, dem Praktikanten bei der Reflexion seines Unterrichts behilflich zu sein. Dazu übernimmt sie drei Funktionen: *Erstens* sorgt sie für eine möglichst objektive Repräsentation des Unterrichtsverlaufs. *Zweitens* unterstützt sie den Reflexionsprozess des Praktikanten. *Drittens* unterrichtet sie selber, um dem Praktikanten zu demonstrieren, was sich nur unvollständig erklären lässt. Sie bietet sich als Modell an und lenkt den Blick auf kritische Aspekte des Unterrichtens.

In den Praktika, wie sie herkömmlicherweise durchgeführt werden, nimmt die Planung und Realisation des Unterrichts Praktikantinnen und Praktikanten so sehr in Anspruch, dass die Reflexionsarbeit in der Regel zu kurz kommt. Damit wird die Chance vergeben, die Lehrerstudierenden in die konkrete Analyse von Unterricht einzuüben. Basierend auf unseren theoretischen Überlegungen haben wir ein Konzept reflexiver Praktika entwickelt, das neben der Planung und Realisation von Unterricht als drittes Element die *Reflexion* umfasst. Dabei sind uns Vorgaben von Schön (1983, 1987) nützlich gewesen, dessen Ausführungen sich allerdings im wesentlichen auf Praktika in künstlerischen und administrativen Berufen (Architektur, Musik, Städteplanung, Management u. ä.) beziehen. Das Klassenzimmer bietet jedoch eine völlig andere Ausbildungssituation als das Architekturbüro. Im Schulpraktikum werden im allgemeinen zwanzig bis dreissig Schülerinnen und Schüler unterrichtet, so dass die angehende Lehrkraft ihr Handeln nicht *während* des Unterrichts, sondern erst *im nachhinein* mit der Expertin überdenken kann. Im Gegensatz zur Architektur, wo sich Handlungen in Skizzen, Plänen und Modellen niederschlagen, fehlt in den Praktika der Lehrerbildung auch eine sinnliche Referenz, an der sich die Besprechung orientieren könnte. Um zum Diskussionsgegenstand zu werden, muss die Unterrichtssituation daher repräsentiert werden, was an sich schon eine schwierige Aufgabe darstellt und die Gefahr bietet, dass der Reflexionsprozess gar nicht erst in Gang kommt (vgl. Kilbourn, 1988; Russell & Munby, 1991).

Um im Anschluss an den Unterricht Reflexion zu initiieren, müssen die Praktikumslehrkräfte den Studierenden bei der Vergegenwärtigung der Geschehnisse im Unterricht behilflich sein. Verglichen mit herkömmlichen Praktika, ist es in reflexiven Praktika entscheidend, dass die Praktikumslehrkraft den Unterricht der Praktikantin nicht voreilig bewertet. Damit sich Reflexion einstellen kann, muss sich die Praktikumslehrkraft mit Ratschlägen zurückhalten. Nicht die Bewertung des Unterrichts, sondern die Anleitung zu dessen Analyse steht im Zentrum der Zusammenarbeit.

Um die Repräsentation von Unterricht zu objektivieren, haben wir die Methode des "auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens" (Ludwig-

Tauber, 1997; Ludwig-Tauber, Herz, Studer & Stoll, 1997) eingesetzt und für unsere Zwecke angepasst. Die Methode umfasst vier Schritte (vgl. von Felten, 1998, p. 25 ff.): 1. *Beobachtungsauftrag erteilen*: Der Praktikant erteilt der Praktikumslehrerin vor der Durchführung der Lektion einen geeigneten Beobachtungsauftrag (z.B. Wie spreche ich mit den Schülerinnen und Schülern? Wie verteile ich meine Aufmerksamkeit? Wie reagiere ich auf Unterrichtsstörungen und andere unerwünschte Ereignisse?). 2. *Auftragsbezogen beobachten und protokollieren*: Vor der Beobachtung überlegt die Praktikumslehrerin, wie sich der vereinbarte Aspekt am besten beobachten und festhalten lässt (z.B. verbale Aussagen protokollieren, Strichliste anfertigen, Schüleraktivitäten festhalten). Während des Unterrichts protokolliert sie, *ohne zu werten*. Das Protokoll wird unmittelbar nach der Beobachtungsphase in eine lesbare Form gebracht. 3. *Datengestützt reflektieren*: Als Grundlage für die Nachbesprechung mit dem Praktikanten dient das Beobachtungsprotokoll. Der Praktikant äussert sich zu den erhobenen Daten sowie zu seinen Erlebnissen. Es entwickelt sich ein Gespräch, bei dem die Praktikumslehrerin den Praktikanten beim Reflektieren unterstützt. 4. *Reflexion schriftlich festhalten*: Unmittelbar nach der Nachbesprechung hält der Praktikant deren wichtigste Ergebnisse schriftlich fest. Zu zwei Punkten soll sich das Protokoll äussern: a) zum erlebten Unterricht sowie zu den Beobachtungen der Praktikumslehrkraft, b) zu den Konsequenzen für das zukünftige Handeln.

Werden diese vier Schritte befolgt, so kann sich der Praktikant gezielt mit ausgewählten Bereichen seiner Unterrichtstätigkeit auseinandersetzen. Die Praktikumslehrerin stellt ihm ihre Beobachtungen für die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs zur Verfügung und unterstützt ihn bei der Analyse der Lektion. Dabei soll die Praktikumslehrerin vor allem den Praktikanten sprechen lassen und das Nachgespräch nicht durch weitere Themen ergänzen, die ihr als erfahrene Lehrerin ebenfalls dringlich erscheinen.

Um eigene Themen zur Sprache zu bringen, haben wir den Praktikumslehrkräften empfohlen, zeitweise selber den Unterricht zu übernehmen und ausgewählte, auf den Wissensstand ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten abgestimmte Unterrichtsbeispiele zu *demonstrieren*. Solche Demonstrationen vermögen die Aufmerksamkeit der Praktikantin auf Aspekte des Unterrichts zu richten, deren Bedeutung sie sich bisher nicht bewusst war. Zudem regen Demonstrationen, vor allem wenn sie unreflektierte Momente des Unterrichts betreffen, den Reflexionsprozess stärker an als blosse Erklärungen. Sie helfen der Praktikantin, ihren Unterricht neu zu betrachten und können dadurch Handlungsspielräume eröffnen (vgl. Schön, 1987, p. 107 ff.). Gemeint ist nicht, dass die Praktikantin den Praktikumslehrer *imitiert*. Die Funktion von Demonstrationen liegt vielmehr im Aufbau von Diskrepanzen, um die Praktikantin auf implizite Handlungskonzepte aufmerksam zu machen und dadurch ihren Reflexionsprozess zu fördern.

Um durch Demonstrationen ausgelöste Reflexionen zu vertiefen, wird die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens auch dann eingesetzt, wenn die Praktikumslehrkraft unterrichtet. Allerdings wechseln Praktikumslehrerin und Praktikant nun ihre Rollen: Die Praktikumslehrerin erteilt einen Beobachtungsauftrag, durch den der Praktikant auf einen wichtigen Aspekt ihres

Unterrichtshandelns aufmerksam werden soll. Der Praktikant beobachtet das Handeln der Praktikumslehrerin und protokolliert gemäss ihrem Auftrag. Im Nachgespräch teilt er ihr seine Beobachtungen mit; die Praktikumslehrerin kommentiert die Beobachtungen des Praktikanten und erläutert ihr Handeln. Schliesslich hält der Praktikant wiederum schriftlich fest, was er durch Demonstration und Nachgespräch gelernt hat.

2 Durchführung des reflexiven Praktikums

Um die Realisierbarkeit dieser neuen Art von Praktikum zu prüfen, ist mit einer Seminar-klasse und einer Gruppe von Praktikumslehrerinnen und -lehrern des Lehrerseminars Solothurn eine explorative Studie durchgeführt worden (von Felten, 1998). An der Untersuchung haben 15 Seminaristinnen und 5 Seminaristen sowie 3 Praktikumslehrerinnen und 8 Praktikumslehrer teilgenommen. Im Normalfall hat eine Praktikumslehrkraft zwei Seminarist(inn)en betreut. Das Ausbildungspraktikum hat zwei Wochen gedauert und ist im April 1998 durchgeführt worden. Dem eigentlichen Praktikum gingen fünf vorbereitende Halbtage voraus, während derer die Praktikanten dem Unterricht der Praktikumslehrkräfte beiwohnten. Dabei erhielten sie von den Praktikumslehrkräften gezielte Beobachtungsaufträge, die sie nach der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens auszuführen hatten. Im eigentlichen, zweiwöchigen Praktikum wurden dann die Rollen getauscht (wobei ein gegenläufiger Rollenwechsel auch in dieser Phase möglich war).

Die Praktikumslehrerinnen und -lehrer wurden von der Erstautorin über das Vorgehen informiert und erhielten schriftliche Unterlagen. Auf Wunsch wurden sie zudem in ihrem Unterricht besucht und persönlich in ihre neue Rolle eingeführt. Dabei hatten sie sich in die Lage der Praktikantin zu versetzen, und es wurde ihnen demonstriert, wie sie diese beim Reflektieren ihres Unterrichts unterstützen sollten. Die Seminaristinnen und Seminaristen wurden im Didaktik- und Pädagogik/Psychologieunterricht auf das reflexive Praktikum vorbereitet.

Nach der Durchführung des Praktikums wurden die an der Untersuchung beteiligten Seminaristinnen und Seminaristen sowie die Praktikumslehrerinnen und -lehrer aufgefordert, das neue Verfahren mittels eines halbstandardisierten Fragebogens zu beurteilen. Dabei mussten sie auf die einzelnen Schritte der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens sowie die weiteren Elemente der Praktika in dreifacher Weise Bezug nehmen: Ergaben sich unwillkommene Schwierigkeiten? Eröffneten sich besondere Möglichkeiten? Wie werden die Teilschritte bzw. die Methode als Ganzes beurteilt? Die Antworten auf die beiden ersten Fragen konnten frei formuliert werden; bei der dritten Frage stand eine vorgegebene Antwortauswahl zur Verfügung. Der Fragebogen überprüfte theoriegeleitete Fragen, ohne den Blick auf unerwartete Aspekte des Forschungsgegenstands zu versperren. Damit sollte der Standard der Offenheit, der an qualitative Forschung gestellt wird, gewährleistet werden (vgl. Mayring, 1996, p. 16 f.).

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden nach dem Verfahren von Mayring inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring, 1996, p. 91 ff.). Um zu überprüfen, welche Art von Reflexion die reflexiven Praktika bei den beteiligten Seminaristinnen und Seminaristen ermöglichten, wurden Einzelfallanalysen durchgeführt. Dabei konnten neben den Äusserungen in den Fragebogen auch die Beobachtungsprotokolle

und die schriftlichen Reflexionen im Anschluss an die Nachgespräche genutzt werden. Auf diese Weise gelang es, den Verlauf der einzelnen Praktika ziemlich genau zu rekonstruieren.

3 Ergebnisse

Ziel reflexiver Praktika ist es, angehende Lehrerinnen und Lehrer darin zu unterstützen, den eigenen Unterricht differenziert zu analysieren, um im Schulalltag erfolgreich handeln zu können. Inwiefern diese Zielsetzung im Rahmen der explorativen Studie erreicht worden ist, wollen wir im folgenden darstellen. Dabei präsentieren wir zuerst die wichtigsten Ergebnisse zur Zusammenarbeit zwischen der Praktikumslehrkraft und dem Praktikanten bzw. der Praktikantin (3.1). Anschliessend zeigen wir anhand von zwei Fallbeispielen, wie der Reflexionsprozess konkret abgelaufen ist und welche Schwierigkeiten dabei aufgetreten sind (3.2).

3.1 Zusammenarbeit im reflexiven Praktikum

Die Auswertung der Fragebogen zeigt folgende Ergebnisse (von Felten, 1998, p. 34 ff.):

- Zu den vorbereitenden Halbtagen bemerkten zwei Fünftel der Praktikantinnen und Praktikanten, dass sie beim Beobachten ihrer Praktikumslehrkraft profitieren konnten, zwei Drittel bezeichneten die Nachgespräche als nützlich, um von der Expertin bzw. dem Experten zu lernen, und gut die Hälfte meinte, dass ihnen das Vorgehen insgesamt für die Vorbereitung des Praktikums dienlich war.
- Das datengestützte Nachgespräch erlebten zwei Drittel sowohl der Praktikantinnen und Praktikanten als auch der Praktikumslehrkräfte als geeignet, um den Unterricht zu reflektieren, d.h. die Unterrichtssituation vielseitig zu betrachten, sich des eigenen Handelns bewusst zu werden, Handlungsalternativen aufzudecken und Handlungsvorsätze zu fassen.
- Mit dem Erteilen von Beobachtungsaufträgen hatten drei Viertel der Praktikantinnen und Praktikanten sowohl nach eigener Aussage wie nach dem Urteil der Praktikumslehrkräfte Schwierigkeiten. Das Hauptproblem bestand darin, einen sinnvollen Beobachtungsauftrag zu finden.
- Dass Praktikumslehrkräfte auf Bewertungen verzichten und Praktikantinnen und Praktikanten Selbstverantwortung übernehmen, ist nur bedingt erreicht worden. Zwar fand ein Drittel der Praktikumslehrkräfte, dass ihnen die eingesetzte Methode half, Bewertungen zu vermeiden. Damit übereinstimmend bemerkte die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten, dass sie ihr Handeln selber bewerten konnten. Doch zeigen verschiedene Äusserungen, dass dieser Punkt schwer zu verwirklichen war. Lediglich zwei Fünftel der Praktikantinnen und Praktikanten gaben an, im reflexiven Nachgespräch Verantwortung für das eigene Lernen übernommen zu haben.
- Etwas mehr als die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten äusserte die Meinung, dass ihnen die schriftlichen Reflexionen nach den Nachgesprächen geholfen hätten, ihre Eindrücke zu verarbeiten und für die Gestaltung des künftigen Unterrichts zu lernen.

- Demonstration von Unterricht durch die Praktikumslehrkräfte wurde während der zweiwöchigen Hauptphase des Praktikums wenig praktiziert. Spezifisches Berufswissen wurde eher im Gespräch weitergegeben als modellhaft veranschaulicht.
- Viele Praktikumslehrerinnen und -lehrer haben im Nachgespräch Themen angesprochen, die ihnen wichtig erschienen, auch wenn diese nichts mit dem erteilten Beobachtungsauftrag zu tun hatten. Von den Praktikantinnen und Praktikanten wurde diese Aussage bestätigt.
- Knapp die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten und gut die Hälfte der Praktikumslehrkräfte fand, dass das reflexive Praktikum eine partnerschaftliche Zusammenarbeit förderte. Gut die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten fühlte sich von der Praktikumslehrkraft in geeigneter Weise unterstützt, ein Fünftel erlebte sie als zurückhaltend und ein Fünftel als dominant.
- Drei Viertel der Praktikumslehrkräfte erklärten sich bereit, die praktizierte Methode (vorbereitende Halbtage und Hauptphase des Praktikums) bei entsprechender Unterstützung wieder einzusetzen; gut die Hälfte sagte, die Methode von sich aus weiterhin zu benutzen. Praktikumslehrkräfte, die Vorbehalte anbrachten, bezeichneten die Methode als zu anspruchsvoll oder als eine Möglichkeit neben anderen.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das reflexive Praktikum sowohl für die Seminaristinnen und Seminaristen als auch für die Praktikumslehrkräfte ungewohnt war und - gemessen an der seminaristischen Ausbildungskultur - einen Paradigmenwechsel darstellte. Die Auswertung zeigt, dass die eingesetzte Methode den angehenden Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich die Reflexion des eigenen Handelns ermöglichte. Bei auftauchenden Schwierigkeiten griffen die Praktikumslehrkräfte allerdings auf ihr herkömmliches Vorgehen zurück.¹ Dabei muss berücksichtigt werden, dass Zeit und Mittel für die Einführung in die neue Art der Zusammenarbeit beschränkt waren und ein zweiwöchiges Praktikum eine sehr kurze Zeit ist, um diese neue Art von Praktikum zu erproben.

Die Idee des reflexiven Praktikums verlangt, dass die Praktikantinnen und Praktikanten im Anschluss an den Unterricht thematisieren, was sie beschäftigt. Es liegt in erster Linie an ihnen, die Beobachtungsdaten zu interpretieren und zu beurteilen. Eine Praktikantin formulierte treffend: "Ich konnte einfach mal meine Gefühle, Gedanken zum Beobachtungsprotokoll sagen, ohne dass jemand sagte: Das und jenes war nicht gut" (P1, p. 4).² Obwohl die Praktikumslehrkräfte in den Nachgesprächen nicht werten sollten, zeigt die Auswertung der Fragebogen, dass dieser Anspruch nicht von allen erfüllt worden ist. Trifft eine Praktikantin, die das Reflektieren über die Beobachtungsprotokolle schwer fällt, auf einen Praktikumslehrer, der in den Mittelpunkt stellt, was ihn *selber* beschäftigt, wird Reflexion verhindert. Die Praktikantin kann zum Schluss gelangen, dass es für sie hilfreicher wäre, "... wenn der/die PraktikumslehrerIn im Nachgespräch äussern könnte, was ich ändern *sollte*, was er/sie gut

¹ Wie für angehende Lehrerinnen und Lehrer gilt auch für Praktikumslehrkräfte, dass sich alte, implizite Denk- und Wissensformen nicht leicht überwinden lassen (vgl. Herzog & von Felten, 2001).

² P = Praktikant/in. Zitiert wird nach den Fragebogenprotokollen, die in von Felten (1998) dokumentiert sind.

fand" (P18, p. 7). Auf diese Weise kann die Praktikantin nicht lernen, ihr Handeln selbstverantwortlich zu reflektieren und zu entwickeln.

Die Praktikumslehrerinnen und -lehrer wurden darauf aufmerksam gemacht, dass das Erteilen von Beobachtungsaufträgen für Lehrkräfte in der Ausbildung ungewohnt ist. Im Falle von Schwierigkeiten wurde ihnen empfohlen, die Praktikanten bei der Formulierung eines geeigneten Auftrages zu unterstützen (vgl. von Felten, 1998, p. 86 f.). Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass dieser Schritt vielen Praktikantinnen und Praktikanten tatsächlich Mühe bereitete. Die Praktikumslehrkräfte beurteilten diese Schwierigkeiten unterschiedlich. Für einige waren sie Hinweise darauf, dass das neue Vorgehen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer überforderte. Sie entschieden sich, die Methode in wesentlichen Punkten zu verändern: den Beobachtungsauftrag selber zu wählen (PL6, p. 3 ff.)³ oder das Nachgespräch durch Beurteilung zu ergänzen (PL9, p. 6). Andere deuteten die gleichen Probleme als Anfangsschwierigkeiten: "Die Nachbesprechungen verliefen noch harzig, anfangs vor allem auch, weil wir den Auftrag noch nicht genau verstanden hatten, dann weil wir je etwas anderes erwarteten. Mit der Zeit aber fanden wir uns langsam und begannen die Funktion dieser Arbeit zu verstehen. ... Wir gaben uns auf alle Fälle Mühe, im Sinne dieser Methode zu arbeiten" (PL8, p. 1).

3.2 Zwei Fallstudien zum Reflexionsprozess

Die folgenden Fallstudien veranschaulichen die eben dargestellten Ergebnisse und verdeutlichen, wie unterschiedlich Praktikumslehrkräfte und Praktikantinnen bzw. Praktikanten auf die Durchführung der reflexiven Praktika reagierten. Beigezogen werden Daten von zwei Praktikantinnen, deren Praktikumslehrkräfte die Methode mit gutem Gefühl eingesetzt und nicht in entscheidenden Punkten verändert hatten sowie die Bereitschaft zeigten, auch in Zukunft mit reflexiven Praktika zu arbeiten. Zurückgegriffen wird auf die schriftlichen Reflexionen der Praktikantinnen, die ergänzt werden mit Aussagen aus den Fragebogen der Praktikantinnen und der Praktikumslehrkräfte. Wir stellen einen wenig erfolgreichen und einen erfolgreichen Fall dar.

Erstes Fallbeispiel: Frieda⁴

Das erste Beispiel zeigt eine Praktikantin, die sich mit der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens schwer tat. Ihr Praktikumslehrer beurteilte die eingesetzte Methode im Fragebogen als "eher überfordernd" (PL5, p. 6).

Die 21-jährige Frieda unterrichtete eine 5. Klasse und arbeitete mit einem Praktikumslehrer zusammen, der vier Jahre Unterrichtserfahrung hatte und seit einem Jahr in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig war. Frieda hatte wie viele andere Praktikanten Mühe, einen Beobachtungsauftrag zu formulieren, der ihrer Situation angepasst war. "Manchmal wusste ich nicht, was der Lehrer bei mir beobachten musste. Vielleicht, weil ich am Anfang nicht wusste, dass ich von einem Problem (Schwierigkeit), das mich direkt betraf, ausgehen konnte" (P10, p. 3). Erschwerend kam

³ PL = Praktikumslehrkraft. Zitiert wird nach den Fragebogenprotokollen, die in von Felten (1998) dokumentiert sind.

⁴ Die Namen der Praktikantinnen sind geändert worden.

hinzu, dass es Frieda nicht gelang, ihre Klasse klar zu führen, was auch die Nach- und Vorbereitungsphasen belastete. "Ich denke, dass es, um eine Lektion zu reflektieren, eine gewisse Zeit braucht, um das Ganze noch einmal aus einer anderen Ebene zu betrachten. Ich hätte gerne noch mehr Zeit gebraucht zum Nachdenken. Dies hängt aber nicht vom Lehrer ab. Das Problem war einfach, dass ich den ganzen Tag unterrichtete und die Phase zum Überlegen und Nachdenken zu kurz war" (P10, p. 4).

Die Analyse ihrer schriftlichen Reflexionen bestätigt, dass Frieda kaum imstande war, ein Problem gezielt anzugehen. Sie hüpfte von Schwierigkeit zu Schwierigkeit und beschäftigte sich mit zahlreichen Problemen gleichzeitig. Ebenso zahlreich waren ihre Handlungsvorsätze. Um "undiszipliniertes" Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu verhindern, nahm sie sich nach einer ihrer ersten Lektionen vor, alles Material bereitzuhalten, ihre Lektionen besser zu durchdenken, klare Aufträge zu erteilen, Zielvorstellungen bekanntzugeben sowie den Schülerinnen und Schülern klare Grenzen zu setzen.

Aus Friedas schriftlichen Reflexionen lässt sich auf die Art der Zusammenarbeit mit dem Praktikumslehrer schliessen. Dieser versuchte ihr aufzuzeigen, wie sie schwieriges Verhalten der Klasse verhindern könnte (nicht auf unnötige Fragen und provozierende Bemerkungen eingehen, weniger Frontalunterricht, mehr Schüleraktivität), da er spürte, wie sehr sie darunter litt. Dies führte aber nicht zur beabsichtigten Entlastung, sondern zu mehr Stress. Offenbar hatte die Praktikantin nach dem zweiten Gespräch das Gefühl, ihren Schulstil ändern und eine neue Unterrichtsform anwenden zu müssen. Diese Radikallösung irritierte wiederum den Praktikumslehrer. Er kommentierte ihre Reflexion mit der Frage: "Warum musst du etwas verändern?" (Kommentar von PL5 zur Reflexion von P10 vom 28.4.1998).

Ausserungen aus dem Fragebogen des Praktikumslehrers bestätigen die Analyse der Reflexionen Friedas: "Da die Praktikantin mir nicht so konkrete Aufträge stellte (stellen konnte?), legte ich die Bereiche selber fest. Zusätzlich legte ich bei der Nachbesprechung für mich je noch einen Bereich fest, über den wir uns unterhielten" (PL5, p. 4). "Im Verlauf jeder Besprechung stellte ich der Praktikantin jeweils zu einem passenden Thema eine Auswahl 'meiner' Alternativen vor. Zum Teil versuchte sie, Elemente in ihren Unterricht zu integrieren" (PL5, p. 5).

Auffallend ist, dass sich Friedas Praktikumslehrer sehr bemühte, seiner Praktikantin eigenes Wissen und Können weiterzugeben, dazu aber ausschliesslich das *Gespräch* wählte. Im Fragebogen sprach er dieses Problem von sich aus an. Er erwähnte, dass er bereit wäre, die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens wieder einzusetzen, sie aber optimieren möchte. Bei einem nächsten Mal würde er "zusätzlich und unterstützend einzelne Teilaspekte besprechen oder *demonstrieren*" (PL5, p. 6 - unsere Hervorhebung).

Praktikumslehrer und Praktikantin wollten in diesem Fallbeispiel zu viel auf einmal verändern. Sicher hat Frieda oft nur ansatzweise verstanden, was ihr der Praktikumslehrer nach einem anstrengenden Unterrichtstag erklären wollte. Denn sie war extrem gefordert. Sie litt unter dem anstrengenden Verhalten der Schülerinnen und Schüler und empfand ihr Praktikum als Kampf ums Überleben. Ihr Handlungsalternativen *vorzuzeigen*, wäre unter diesen Umständen hilfreich und entlastend gewesen.

Zweites Fallbeispiel: Monika

Das zweite Fallbeispiel zeigt, wie es einer Praktikantin gelang, in einem ausgewählten Bereich ihre reflexive Kompetenz zu entwickeln, indem sie ihrer Praktikumslehrerin über einige Tage gezielte Beobachtungsaufträge erteilte.

Die 21-jährige Monika absolvierte ihr Praktikum an einer 5. Klasse und arbeitete mit einer Praktikumslehrerin zusammen, die vierzehn Jahre Unterrichtserfahrung hatte und seit einem Jahr in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirkte. Die Beobachtungsschwerpunkte ergaben sich bei Monika nach eigener Aussage "wie von selber" (P16, p. 3). Sie liess Bereiche beobachten, die sie "wundernahmen" oder "aktuelle Probleme und Schwierigkeiten" (P16, p. 3) darstellten.

Während der ersten Praktikumswoche befasste sich Monika mit dem Thema "Lehrfragen - Schülerantworten". Als erstes interessierte sie sich für ein Problem, das ihr während des Unterrichtens auffiel: Es ist nicht einfach, den Überblick zu behalten, welche Schüler und Schülerinnen man bereits aufgerufen hat und welche nicht. Die Praktikantin erteilte ihrer Praktikumslehrerin einen entsprechenden Beobachtungsauftrag, reflektierte mit ihr zusammen im Nachgespräch die Daten und schrieb anschliessend eine erste Reflexion. Der folgende Auszug aus Monikas Reflexion zeigt, wie sie dem Problem begegnete, dabei einen weiteren Aspekt der Problematik entdeckte, Handlungsalternativen suchte und neue Handlungsvorsätze fasste⁵:

"[*Problem*] Ich merke oft, wie ich während des Unterrichtens den Überblick verliere, welche Schüler ich oft aufrufe und welche nicht. Es melden sich immer dieselben Schüler. Ich finde es wichtig, dass diese Schüler, die etwas zu sagen haben, auch zu Wort kommen. Trotzdem nehme ich nicht immer zuerst diese an die Reihe, die aufstrecken. Ich finde es auch wichtig, die stillen Schüler bewusst aufzurufen! Anhand des Beobachtungsprotokolls sehe ich, dass ich immer dieselben Schüler aufgerufen habe. [*Neue Sichtweise*] Ich habe jedoch auch Fragen an die Klasse gerichtet, ohne eine Antwort abzuwarten. [*Handlungsvorsatz*] Dies will ich in Zukunft vermeiden. Ich will versuchen, ganz bewusste Fragen zu stellen, Fragen, deren Antworten mich auch wirklich interessieren. [*Handlungsalternative*] Vielleicht frage ich auch einmal die Schüler, warum gewisse sich selten melden, ob jemand findet, er komme nicht zu Wort! - Das sind meine spontanen Überlegungen nach der Protokollbesprechung. [*Handlungsvorsatz*] Ich will besser zuhören, was die Kinder zum Unterricht mündlich beitragen. Ich möchte noch besser darauf eingehen können, mich darauf konzentrieren können" (Reflexion vom 28.4.98).

Am darauf folgenden Unterrichtstag versuchte Monika, ihre Handlungsvorsätze umzusetzen. Der Praktikumslehrerin gab sie den Auftrag, ihren Unterricht anhand folgender Fragestellungen zu beobachten: "Stelle ich Fragen, ohne eine Antwort zu erwarten? Nehme ich die Kinder ernst? Höre ich ihnen auch zu?" (Reflexion vom 29.4.98). Nach der Besprechung des Unterrichts schrieb sie folgendes:

⁵ Einfügungen in eckigen Klammern: unser Kommentar. Dabei werden folgende Reflexionsschritte unterschieden: (1) Darstellung des Problems [*Problem*], (2) kontextuelle Einbettung des Problems [*Kontext*], (3) Entdeckung neuer Sichtweisen [*Neue Sichtweise*], (4) Suche nach Handlungsalternativen [*Handlungsalternative*], (5) Formulierung eines Handlungsvorsatzes [*Handlungsvorsatz*] und (6) Erproben der Lösungs idee (von Felten, 1998, p. 30f., 45 f.).

"Es war richtig spannend, über das Beobachtungsprotokoll zu sprechen. [Erproben der Lösungsidee] Interessant war, dass ich heute wirklich Fragen stellte und meistens (einmal nicht) auch eine Antwort erhalten habe. [Neue Sichtweise] Ich musste jedoch feststellen, dass ich oft eine Frage an alle richte: 'Habt ihr es alle gesehen?' und mich mit der Antwort von zwei Schülern zufrieden gebe! [Handlungsvorsatz 1] Dies möchte ich unbedingt vermeiden. Ich will versuchen, falls ich eine solche Frage an alle stelle, auch Antworten von allen wahrzunehmen. Ich will jeden Einzelnen fragen, ansprechen, anschauen, oder fragen, was meint der Rest dazu? [Handlungsvorsatz 2] Falls mich gar nicht alle Antworten wundernehmen, will ich versuchen, auch keine solchen Fragen zu stellen. Ich möchte echte Fragen stellen. [Handlungsvorsatz 3] Vor allem will ich auch die Schüler und ihre Reaktionen wahrnehmen. Ich will mich darauf konzentrieren, dass ich die Schüler nicht unterbreche, dass ich reagiere, wenn vorlaute Schüler andere unterbrechen. Ich möchte auch versuchen, mir Zeit zu nehmen und den Kindern Zeit zu lassen. [Problem] Ich leide darunter, dass ich immer das Gefühl habe, die Schüler könnten sich langweilen. [Handlungsalternative] Vielleicht kann ich auch in zukünftigen Situationen spontaner reagieren. Reagieren auf Einschübe der Schüler, reagieren auf ihr Verhalten. [Neue Sichtweise] Ich glaube, mit der Erfahrung fällt mir all dies dann auch leichter. Momentan konzentriere ich mich noch ein wenig zu fest auf das, was ich sagen will, vermitteln will. [Handlungsvorsatz 1] Ich möchte in Zukunft vermeiden, dass ich Fragen stelle, auf die ich gar keine Antwort[en] der Kinder erwarte, weil sie fast zu schwer [sind]. [Handlungsvorsatz 2] Auch will ich Fragen vermeiden, die nur einen ganz bestimmten Begriff verlangen. [Handlungsvorsatz 3] Ich will offen sein für die Ideen und Gedanken der Schüler und mich nicht nur auf meine Lösung fixieren" (Reflexion vom 29.4.98).

Diese zweite Reflexion zeigt, dass sich Monika mit dem Fragenstellen im Unterricht in zunehmend differenzierterer Weise auseinandersetzte. Ein weiteres Mal wählte sie den gleichen Beobachtungsschwerpunkt. In der Reflexion kam sie zu folgenden Schlüssen:

"[Erproben der Lösungsidee] Nur ganz kurz: Ich finde, mir ist diese Doppelstunde gut gelungen! Ich konnte die Schüler ernst nehmen, habe meine Zusammenfassung nicht mehr in einer Frage formuliert. Ich habe immer (ausser einmal) alle Kinder antworten lassen, wenn ich die Frage an alle gerichtet hatte! Ich konnte das verbessern, was mich gestern doch noch sehr gestört hatte. [Handlungsvorsatz] Ich will versuchen, dies beizubehalten und mit der Zeit noch unbewusster so 'fragen' können und auf die Kinder 'reagieren' können!" (Reflexion vom 30.4.98).

Die Reflexionsreihe dieser Praktikantin veranschaulicht, wie es ihr gelang, ihr Frageverhalten im Unterricht vielseitig zu betrachten und ihr Handeln schrittweise zu verbessern. Ihre Wortwahl ("Ich merke oft ..., Ich will versuchen ..., Ich leide darunter ..., Ich glaube, ich konnte das verbessern") zeigt, wie eigenständig sie sich mit ihren Schwierigkeiten auseinandersetzen konnte.

Über ihre Erfahrung mit der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens schrieb Monika unter anderem: "Ich habe das Gefühl, am Anfang ist es nicht ganz einfach, mit dieser Methode zu arbeiten. Ich selber habe diese Arbeitsmethode anfangs falsch verstanden. Man muss sich auch genügend Zeit

nehmen, sich in diese Arbeitsmethode einzuarbeiten. Ich glaube, es war ein Lernprozess. Es braucht immer auch wirklich zwei Personen, die willig sind, so zu arbeiten, und die den Sinn darin sehen. Dann habe ich das Gefühl, es funktioniert und ist auch sinnvoll" (P16, p. 7). Ihre Praktikumslehrerin berichtete ähnliches. Im Laufe der Zusammenarbeit "... fanden wir uns langsam und begannen die Funktion dieser Arbeit zu verstehen ..." (PL8, p. 1). "Es hat gut geklappt. Ich stehe hinter dieser Methode" (PL8, p. 2). Sie erlebte ihre Praktikantin während der Zusammenarbeit als selbständig: "Mir fiel auf, dass die Praktikantin immer nur von ihr persönlich schrieb. Ich fand es sehr gut" (PL8 p. 4).

4 Diskussion

Ein wesentliches Ziel der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern liegt darin, diese zu befähigen, in ihrem Berufsfeld situativ zu lernen. Da die Unterrichtssituation äusserst komplex ist, kann das Lernen in der Praxis nicht als einfache Folge von Erfahrung begriffen werden (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Lernen unter komplexen Bedingungen setzt Reflexion voraus. Diese ist an theoretische Vorgaben gebunden, die dem Lernen eine Orientierung geben. Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bemisst sich danach, ob es gelingt, den Konservatismus der Erfahrung zu durchbrechen: Nicht an überkommenen Bildern aus der eigenen Schulzeit sollen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer orientieren. Vielmehr müssen sie ihre Handlungsweisen in der Praxis systematisch erproben. Reflexive Praktika können bei dieser Zielsetzung eine wichtige Rolle spielen. Ihre Aufgabe ist die Förderung der analytischen Kompetenz der Lehrerstudierenden, damit diese fähig werden, ihren Unterricht theoretisch angemessen und praktisch wirksam zu überdenken. Die Chance der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt im Mentalitätswandel von der Erfahrung zum Experiment (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Gelingt es, diesen Mentalitätswandel zu bewirken, ist zu erwarten, dass die Praktikantinnen und Praktikanten auch in die Lage versetzt werden, das erziehungswissenschaftliche Wissen, das sie während ihrer theoretischen Ausbildung erworben haben, in ihrer Berufsarbeit konstruktiv zu nutzen.

Ziel der explorativen Studie, über die wir berichtet haben, war, einen Teil der theoretisch begründeten Ansprüche an reflexive Praktika auf ihre Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Dabei haben wir zwei Akzente gesetzt: (1) Praktikumslehrerinnen und -lehrer geben ihren Praktikantinnen und Praktikanten Raum, um eigene Fragen und Probleme des Unterrichtens zu bearbeiten und ihr Handeln selbstverantwortlich zu reflektieren. (2) Um den Reflexionsprozess zu optimieren, bietet sich die Praktikumslehrkraft als Modell an und ermöglicht der Praktikantin, ihren Unterricht in einem nonverbalen Medium zu reflektieren.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sowohl die Praktikantinnen und Praktikanten als auch die Praktikumslehrkräfte das auf Beobachtungsdaten gestützte Nachgespräch als ein geeignetes Instrument beurteilen, um Unterricht zu reflektieren. Knapp die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten und gut die Hälfte der Praktikumslehrkräfte fand, dass das reflexive Ausbildungspraktikum ein partnerschaftliches Verhältnis fördere. Gut die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten hatte sich im Nachgespräch von ihrer Betreuungsperson in geeigneter Weise unterstützt gefühlt.

Drei Viertel der Praktikumslehrkräfte äusserten sich dahingehend, die für sie neue Methode der Praktikumsbegleitung auch in Zukunft einsetzen zu wollen. Skeptisch stimmt, dass lediglich zwei Fünftel der Praktikantinnen und Praktikanten angaben, im reflexiven Nachgespräch Verantwortung für das eigene Lernen übernommen zu haben. Verschiedene frei formulierte Äusserungen weisen darauf hin, wie ungewohnt es für die angehenden Lehrkräfte war, ihr eigenes Lernen zu steuern und zum eigenen Unterricht Stellung zu nehmen.

Einige der aufgetretenen Schwierigkeiten bei der Durchführung der Studie führen wir auf ihren explorativen Charakter zurück. So wurden die Praktikumslehrkräfte relativ knapp auf die für sie unvertrauten neuen Bedingungen vorbereitet. Auch die Informationsunterlagen, die den Lehrkräften sowie den Seminaristinnen und Seminaristen zur Verfügung gestellt wurden, scheinen die neue Form des Praktikums nicht ausführlich oder nicht deutlich genug dargestellt zu haben. Schliesslich wäre eine intensivere Begleitung der Praktikumslehrkräfte notwendig gewesen, da diese bei Schwierigkeiten allzu schnell auf alte Lösungsmuster zurückgriffen, was den Intentionen reflexiver Praktika zuwiderlief.

Über diese methodisch bedingten Grenzen unserer Studie hinaus sind aber auch systematische Probleme in Erwägung zu ziehen, wobei wir auf drei Punkte aufmerksam machen wollen, die miteinander verknüpft sind. *Erstens* verweisen die Schwierigkeiten der Praktikantinnen und Praktikanten, ihren Betreuern Beobachtungsaufträge zu erteilen, auf die Notwendigkeit, die reflexiven Praktika systematisch in den Kontext der theoretischen Ausbildung einzubinden. Dies war uns nicht möglich gewesen, da wir nur die Gelegenheit hatten, unsere Überlegungen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung zu überprüfen. Wir deuten die Schwierigkeiten bei der Erteilung von Beobachtungsaufträgen als mangelnde bzw. unangemessene Vorbereitung der Seminaristinnen und Seminaristen auf die Unterrichtssituation bzw. die Berufspraktika. Dabei wären zwei Ansprüche zu beachten: (a) Im Rahmen ihrer theoretischen Ausbildung ist den Lehrerstudierenden *wissenschaftliches Denken* so zu vermitteln, dass sie die Bedeutung und den Nutzen einer experimentellen Einstellung erkennen können. Dank dieser Vorbereitung dürfte das Gefühl des Befremdens ausfallen, das einige Seminaristinnen und Seminaristen in unserer Studie daran hinderte, sich auf die Anforderungen reflexiver Praktika einzulassen. (b) Eine *Theorie der pädagogischen Praxis* (vgl. Herzog, 1999) würde es erlauben, die theoretische Ausbildung so zu gestalten, dass auch inhaltlich auf die Reflexion von Unterricht vorbereitet werden könnte. Wie schon Herbart wusste, erfordert die Vorbereitung auf das Lernen im Praxisfeld notwendigerweise theoretisches Wissen (vgl. Herbart 1964, p. 286 f.). Aber nicht *jede* Theorie kann diese Vorbereitung leisten. Nur Theorien, die die *relevanten* Bedingungen unterrichtlichen Handelns aufschlüsseln, sind dazu in der Lage.

Zweitens lässt die von anderen Studien bekannte Tatsache, dass Junglehrkräfte ihre erste Berufsphase als "survival stage" erleben (Carter & Doyle, 1996, p. 133; Fuller & Bown, 1975), darauf schliessen, dass auch in den Praktika Überlebensstra-

tegien gefragter sind als die Reflexion des eigenen Handelns.⁶ Praktikantinnen und Praktikanten sehen sich leicht vor Probleme gestellt, die sie mit existentieller Betroffenheit reagieren und Reflexionsangebote abwehren lässt. "For the student, having to plunge into doing - without knowing, in essential ways, what one needs to learn - provokes feelings of loss. Except in rare cases, students experience a loss of control, competence, and confidence; and with these losses come feelings of vulnerability and enforced dependency. It is easy, under these circumstances, to become defensive" (Schön, 1987, p. 166). Diese Verlustgefühle haben unseres Erachtens wesentlich mit unartikulierten Voreinstellungen zu tun, die während der theoretischen Ausbildung zwar angetastet, aber nicht handlungswirksam relativiert werden konnten. Wenn es ein Ziel reflexiver Praktika ist, solche impliziten Wissensbestände aufzudecken, dann gilt es, sich auf die damit verbundenen Schwierigkeiten einzustellen. Dies dürfte allerdings nur möglich sein, wenn den Praktika grundsätzlich eine neue Funktion zugemessen wird und die Praktikumslehrkräfte systematisch auf ihre neue Aufgabe vorbereitet werden.

Drittens erfordern reflexive Praktika ein professionelles Selbstverständnis der Praktikumslehrkräfte. Die Aufgabe der Praktikumslehrerinnen und -lehrer besteht nicht darin, den angehenden Lehrkräften zu zeigen, "wie man es macht". Es ist auch nicht zu sehen, wie im Rahmen einer tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein praktizistisches Verständnis der Ausbildungspraktika zu begründen wäre (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Auf die Notwendigkeit eines neuen Selbstverständnisses der Praktikumslehrkräfte wollen wir anhand von zwei Problemen hinweisen: (a) Den Praktikumslehrerinnen und -lehrern fiel es zum Teil schwer, sich im Nachgespräch zurückzuhalten und ihre Kommentare auf Bemerkungen zum Beobachtungsprotokoll zu beschränken. Offenbar sitzen normative Vorstellungen über die (einzig) richtige Art, wie Unterricht zu erteilen ist, tief im Bewusstsein der Praktikumslehrkräfte, so dass sie Mühe haben, sich *Alternativen* unterrichtlichen Handelns überhaupt vorzustellen. Hier ist eine Erweiterung der Kompetenzen von Praktikumslehrkräften dringend angezeigt: Diese sind so auszubilden, dass sie über *plurale* Konzepte von gutem Unterricht verfügen. (b) Obwohl wir die Praktikumslehrkräfte aufgefordert hatten, die Aufgaben der Beurteilung und Bewertung der Praktikantinnen und Praktikanten zu trennen, ist dies nicht im gewünschten Ausmass gelungen, was seitens der Seminaristinnen und Seminaristen ungünstige Konsequenzen zur Folge hatte. Sollen reflexive Praktika erfolgreich sein, ist unseres Erachtens dringend geboten, die Aufgabe der Praktikumsbegleitung von Bewertungsfunktionen zu entlasten. Das Coaching der Praktikantinnen und Praktikanten verträgt sich nicht mit dem Erteilen von Zensuren. Nur in einem Raum, der ein experimentelles Denken und Handeln zulässt, kann Reflexion stimuliert und gefördert werden.

Literatur

Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. In J. Si-

⁶ Clarke nennt aufgrund von vier Fallstudien als wesentliche Bedingung reflexiver Praktika die Fähigkeit der Studierenden "to entertain uncertainty" (Clarke, 1995, p. 259 - Hervorhebung weggelassen).

- kula, Th. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd Ed.) (pp. 120-142). New York: Macmillan.
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny. *Teaching & Teacher Education*, 11, 243-261.
- Clift, R.T., Houston, W.R. & Pugach, M.C. (Eds.). (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press.
- Erickson, G.L. & MacKinnon, A.M. (1991). Seeing Classrooms in New Ways: On Becoming a Science Teacher. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (pp. 15-36). New York: Teachers College Press.
- Felten, R. von (1998). Reflexive Praxis in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Qualitative Untersuchung eines Ausbildungspraktikums. Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Ghisla, G. (1996). Die didaktische Werkstatt in der Lehrerbildung: neue Perspektiven der Integration von Unterrichtspraxis und Reflexion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 183-194.
- Grimmett, P.P. & Erickson, G.L. (Eds.). (1988). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Herbart, J.F. (1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J.F. Herbart, Sämtliche Werke, Bd. 1* (S. 179-290). Aalen: Scientia.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 340-374.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Kilbourn, B. (1988). Reflecting on Vignettes of Teaching. In P.P. Grimmett, L. Gaalen & L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 91-111). New York: Teachers College Press.
- Kramis, J. (1988). *Zur Effektivität von Microteaching und Reflective Teaching. Eine quasi-experimentelle Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten*. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 75. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (CH).
- Ludwig-Tauber, M. (1997). *Unterricht beobachten. Vorgehen und Methode. Das Konzept des auftragsbezogenen Hospitierens und des datenbasierten Feedback*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ludwig-Tauber, M., Herz, K., Studer, G. & Stoll, F. (1997). Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 236-243.
- Mayring, Ph. (1966). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rovero, Ph.R. (1966). Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes: recherche-formation centrée sur l'entretien de stage. *Vous avez dit ... pédagogie*, 41. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Sciences de l'éducation.
- Russell, T. & Munby, H. (1991). Reframing: The Role of Experience in Developing Teachers' Professional Knowledge. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (pp. 164-187). New York: Teachers College Press.
- Russell, T. & Munby, H. (Eds.) (1992). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London: Falmer.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K.M. (1986). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-575.