

Meine Praxislehrerin ist meine pädagogische Vertraute

Die Bedeutung der Praxislehrerinnen und Praxislehrer für den Kompetenzerwerb in den Pädagogisch-Praktischen Studien und ihre subjektiven Erlebensdimensionen (SEPRAL)

Emmerich Boxhofer*

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird die Bedeutung des Tätigkeitsbereichs einer Praxislehrkraft beschrieben und im Zusammenhang reflexiver Modelle beleuchtet. Dabei werden theoriegeleitete Reflexionsmodelle und ergänzend Dilemmata im Betreuungssetting angeführt.

SEPRAL ist ein analytisches Verfahren, das im Kontext eines theoretischen Bezugsrahmens und der Bedeutung einer reflexiven Praxis die Erlebensdimensionen von Praxislehrern und Praxislehrerinnen beschreibt.

My practice supervisor is my pedagogic confidant

Abstract

This article describes the importance of the field of activity for so called practice teachers and deals with reflexive models. These theory-based reflection models and supplementary dilemmas are presented in supervising settings.

SEPRAL is an analytical method that describes the experience of different dimensions of practice teachers inbedded in a theoretical framework and the importance of reflective practice.

Schlüsselwörter:

Praxislehrer/innen
Pädagogisch Praktische Studien
Reflexionsmodelle
SURE
SEPRAL

Keywords:

Practice supervisor
School experience studies
Reflection model
SURE
SEPRAL

* Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Salesianumweg 3, 4020 Linz.
Korrespondierender Autor. E-Mail: emmerich.boxhofer@ph-linz.at

1 Einleitung

Eine Maxime pädagogischen Handelns ist Kooperation. In der Pädagogisch-Praktischen Ausbildung sind dabei vielerlei Aspekte zu berücksichtigen. Das Theorie-Praxis-Dilemma wird hier nicht explizit thematisiert, dennoch stellt sich die Frage, ob auch die zukünftige Bedeutung von eminenzorientierter Betreuung von Studierenden eine stringente Balancierung zu einer evidenzbasierten, theoretischen Grundlage schafft.

Praxislehrer/innen, Praxispädagogen/Praxispädagoginnen, Praxismentoren/Praxismentorinnen, Praxisbegleiter/innen (die Bezeichnungen variieren hier) sind eine Personengruppe, die Studierenden die Möglichkeit bietet, an ihren Schulen und in ihren Klassen pädagogische Erfahrungen zu machen. Dabei steht ein dialogorientierter Prozess im Vordergrund, der in einer Triade von Student/in, Praxislehrer/in und Praxisberatung manifest ist.

Die Aufgaben für die Praxislehrkraft sind dabei einer Antinomie unterworfen. Einerseits sollten sie ihre pädagogische Erfahrungswelt zur Verfügung stellen, andererseits aber auch Bedingungen für anspruchsvolles, individuelles Lernen der Studierenden ermöglichen. (Arnold et al., 2011, S. 103).

Studierende an Pädagogischen Hochschulen erleben diese Antinomie von Imitation und Entwicklung einer persönlichen Didaktik, stellen aber ihren Praxislehrern und Praxislehrerinnen ein gutes Zeugnis aus, wenn sie deren Bedeutung für ihren eigenen Kompetenzerwerb im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien einschätzen. Vertrauen und Achtsamkeit in der Betreuung von Studierenden in diesem doch sehr personbezogenen Studienfeld ist daher nicht nur eine Frage der Aktualität, sondern sollte sich in einem „pädagogischen Habitus“ manifestieren. „Meine Praxislehrerin ist meine pädagogische Vertraute“, hat eine Studierende formuliert und damit angedeutet, dass alle Aspekte und Dimensionen, die sich im Studienfeld ergeben, erwähnenswert und diskutierbar sind. Erst wenn Vertrauen im Reflexionsprozess herrscht, können persönliche Positionen, Fragestellungen und Zielvorstellungen mit speziellen Unterrichtssituationen verbunden werden. (Seyfried, 2002). Die Schwelle, sich im Reflexionsprozess zu exponieren, ist auch mit Überwindung verbunden und von den Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden abhängig. Jede pädagogische Situation ist einmalig, daher muss man auch jeder Reflexionsaktivität diese Einmaligkeit zugestehen. Die Prozesse sind dabei volatil.

2 Reflexive Praxis

Die Wirksamkeit der Pädagogisch-Praktischen Studien für die Kompetenzorientierung von Lehramtsstudierenden wird sehr kontroversiell diskutiert. Einerseits belegen Studien, dass diese Wirksamkeit scheinbar stark überschätzt wird, andererseits sehen amtierende und angehende Lehrerinnen und Lehrer diesen Bereich als den bedeutsamsten in der Ausbildung. So berichten Arnold et al. von verschiedenen empirischen Studien, die die Wirksamkeit von Praktika kritisch durchleuchten. Dabei beschreiben sie 6 Kritikpunkte:

1. Schulspezifische Sozialisation statt Kompetenzerwerb,
2. Zu geringe unterrichtsübergreifende Orientierung,
3. Unreflektierte Attribution hinsichtlich Bedeutung und Qualität der Praxis,
4. Belastung, wenn Überlagerung mit negativen Emotionen geschieht,
5. Studierende erreichen keine Verknüpfung von theorieorientierten Lehrveranstaltungen mit didaktischem Wissen,
6. die Wirksamkeit schulpraktischer Ausbildung ist in besonderem Maße von den Praxisbegleitern und Praxisbegleiterinnen abhängig, die die Effekte ihrer Tätigkeit überschätzen.

(Arnold et al., 2013, S. 74)

Dass Studierende die praktische Ausbildung als besonders bedeutsam für ihren Kompetenzerwerb wahrnehmen, konnten u.a. bereits Boxhofer & Hochwind in ihrer Studie „Lehrerfähigkeiten in der Schulpraxis“ zeigen. Studierende wurden befragt, welche Lehrveranstaltungen sie für verschiedene Kompetenzbereiche wichtig erachten:

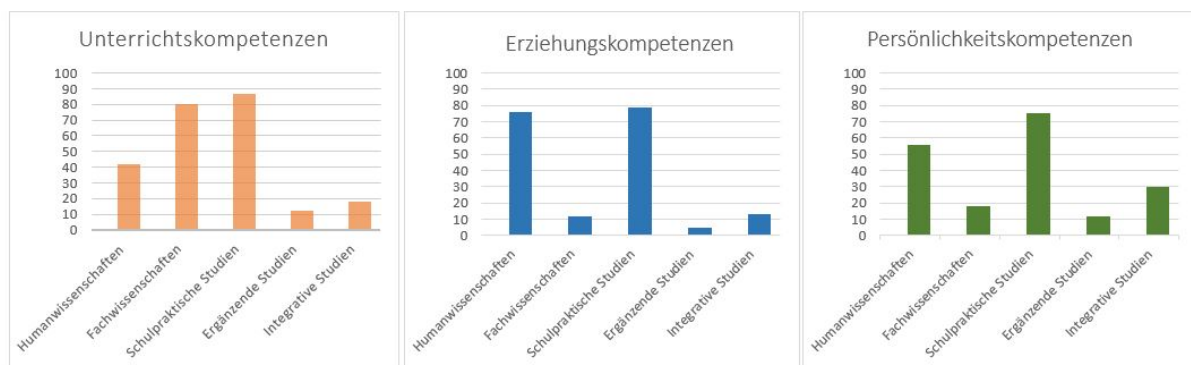


Abbildung 1: Bedeutsamkeit von Lehrveranstaltungstypen für Unterrichts-, Erziehungs- und Persönlichkeitskompetenzen – Boxhofer & Hochwind (2001, S. 6) (n = 104). Mehrfachnennungen möglich – Angaben in Prozent.

Den Schulpraktischen Studien wird in allen drei Bereichen (Unterrichts-, Erziehungs- und Persönlichkeitskompetenzen) die größte Bedeutung zugeschrieben.

Praxisergebnisse unterliegen der Ausbalancierung von Instruktion der Ausbildungslehrer/innen und der Reflexion der Studierenden. (Teml & Teml, 2011, S. 15).

Dabei ist entscheidend, inwiefern eine dialogorientierte Basis in der Triade Studierende-Praxisbegleitung-Praxisberatung vorherrscht. Entwicklungsorientierte Ausrichtungen mit dem Ziel einer kontinuierlichen Kompetenzerwerb der Studierenden sind ebenso bedeutsam, wie die Ermöglichung von individuellen, forschenden und selbsttätigen Lernprozessen.

Unbestritten ist in der Literatur, dass eine reflexive Praxis ein Qualitätsmerkmal darstellt (Teml & Teml, 2011; Hollick & Reitingner, 2013; Rohr et al., 2013; Seyfried, 2002; Niggli, 2005).

Reflexionsmöglichkeiten in die Selbstbewertung des Unterrichts von Studierenden zu integrieren stellt eine wichtige Säule im Kompetenzerwerb im Bereich der Schulpraktischen Studien dar. Karner beschreibt Reflexionsfähigkeit als Dimension der Selbstkompetenz in ihrem Kompetenzprofil. (Karner, 2012, S. 24).

Die Bewertungen von Unterricht und die Dissemination von alternativen Handlungsansätzen ist eine der grundlegenden Reflexionsmethoden für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden. Seyfried spricht in

diesem Zusammenhang von einer persönlichen Bezugnahme: „Wer den Unterricht ohne eigene persönliche Einbeziehung reflektiert, Fragestellungen aus der Reflexion ohne persönliche Bezugnahme bearbeitet, wird der Komplexität des Unterrichts schwer gerecht und läuft Gefahr, in seiner Arbeit die Person auszugrenzen.“ (Seyfried, 2002, S. 44).

Praxislehrerinnen und Praxislehrer stehen in einem Spannungsfeld von personbezogener Reflexion – und die daraus folgenden Handlungsabsichten – und dem instruktiven Transfer eigener Expertise.

Reflexion hat das Ziel, neue Handlungsalternativen, aber auch neues Wissen zu generieren. Dem Dialog mit Praxislehrerinnen und Praxislehrern kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Dabei können Rekonstruktionen bestehender Konzepte entstehen, die wiederum in neues praktisches Handeln integriert werden. Niggli beschreibt diesen Vorgang als authentischen Prozess.

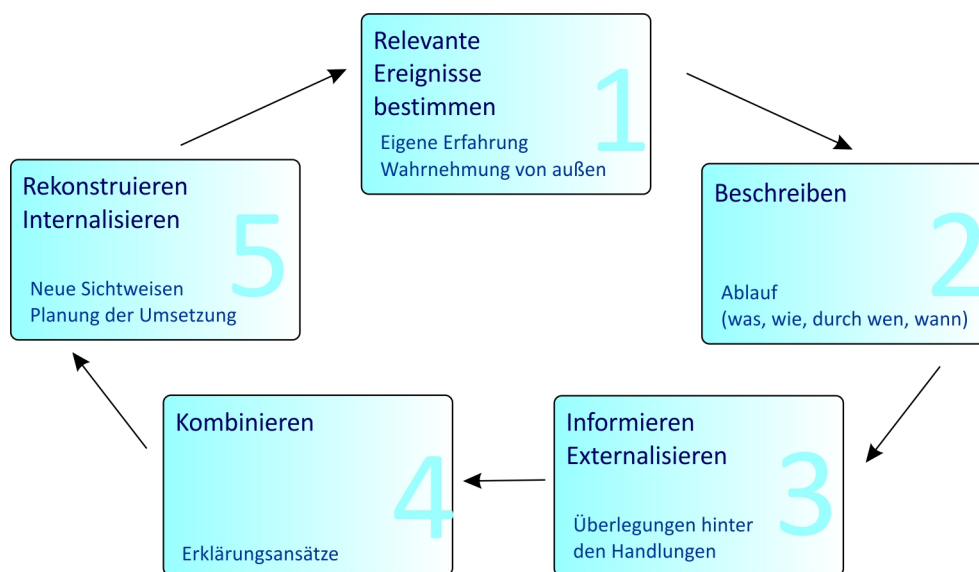


Abbildung 2: Lernzyklus beim reflexiven Praxisgespräch nach Niggli, 2005, S. 97.

2.1 Subjektives Relevanzmodell (SURE) nach Seyfried

Seyfried geht über das Modell von Niggli hinaus und beschreibt die Wirkung von innerer und äußerer Dynamik für die Erlebenswelt in diesem Studienbereich. Dabei nennt er Kriterien, die für die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien bedeutsam sind:

- Persönliche Bezugnahme
- Komplexbewusstsein versus Konkretheit
- Ressourcenbewusstheit
- Selbststeuerungsbewusstheit

Als zweite Säule seines Modells sieht Seyfried das Auffinden und Bewerten von Handlungsalternativen. Die größte Bedeutung kommt dabei der Definition der Relevanzsituation zu. Hier findet sich der Konnex zu Niggli, der als ersten Schritt seines Lernzyklus das Bestimmen relevanter Ereignisse beschreibt.

Seyfried betont, dass Handlungen auf ihre Durchführbarkeit bzw. Gangbarkeit überprüft werden müssen. (Viabilität). Eine Handlung ist dann viabel, wenn sie zu dem Zweck passt, für den wir sie benutzen. Fällt diese Viabilitätsprüfung negativ aus, werden entsprechende Handlungsalternativen kreiert, deren lang- und kurzfristige Konsequenzen und deren Aufwand-Nutzen-Relation eingeschätzt werden.

SURE

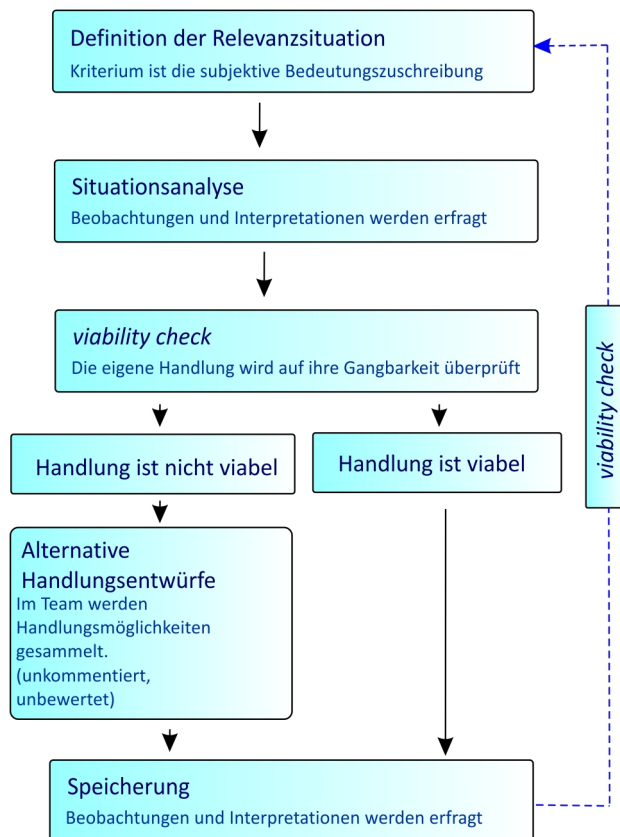


Abbildung 3: Subjektives Relevanzmodell (SURE) nach Seyfried, 2002, S.46 ff.

Die Umsetzung dieses „search for alternatives“ impliziert, überraschende Handlungsvorgänge in die persönliche Bezugnahme zu integrieren und eine Durchlässigkeit zwischen innerer und äußerer Dynamik der schulpraktischen Erlebniswelt zu ermöglichen. Die Speicherung dieses neuen Handlungsrepertoires ermöglicht eine spätere neuerliche Viabilitätsprüfung für neue Situationen. Seyfried versteht sein Modell auch als Möglichkeit der Klärung, wie man von der Reflexion zu einer Kompetenz gelangt. Der Weg von der Reflexion zur Kompetenz ist häufig unklar und nebulos. SURE stellt sich als mögliches Modell zur Klärung dieses Weges dar. Dabei wird die „Idee der Reflexion“ entsprechend manifest und erhält Form. Diese Idee impliziert, dass Veränderung in einem Prozess passiert.

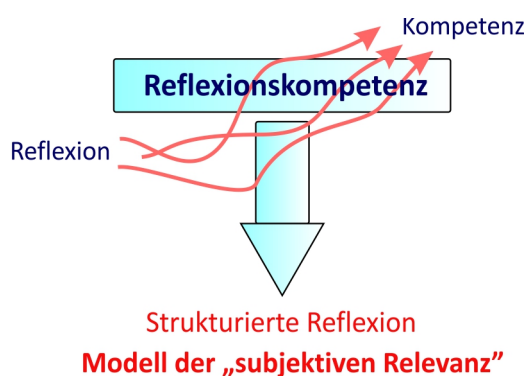


Abbildung 4: Modell der subjektiven Relevanz nach Seyfried.

Der norwegische Dichter Jostein Gaarder beschreibt in seinem Buch „Sofies Welt“ die philosophischen Gedanken Platons und Aristoteles' und erzählt folgende Geschichte:

„Ein kleiner Junge sieht einen Bildhauer vor einem großen, quaderförmigen Steinblock stehen. Der Mann bearbeitet ihn gerade mit Meißel und Hammer. „Was machst du da?“, fragt der Junge. „Wirst du schon sehen!“, ist die Antwort. Wochen später, als der Junge den Bildhauer wieder besucht, hat jener aus dem Steinblock ein Pferd gemeißelt. Der Junge fragt ganz erstaunt: „Woher hast du gewusst, dass da ein Pferd drinnen ist?“ (nach Gaarder, 1991, S. 127)

"Ein Pferd aus einem Steinblock meißeln" ist gewiss eine reizvolle Aufgabe. Aber vorher muss der Bildhauer wissen, wie ein Pferd aussieht, wahrscheinlich auch einige Charakterzüge kennen. Die Ambivalenz zwischen Form und Inhalt stellt sich ja in vielen Bereichen des Lebens und auch in der schulpraktischen Ausbildung (Boxhofer & Hochwind, 2001).

Das Seyfried'sche Relevanzmodell versucht der „Idee der Reflexion“ eine Form zu geben, dabei implementiert es die Bedeutung der situativen Wirklichkeit im schulpraktischen Alltag, indem es situative Handlungscluster in Form von Alternativen einfordert. Wie gesagt: Jede pädagogische Situation ist einmalig.

2.2 Betreuungsdilemmata

Die Gestaltung von wirksamen Lernumgebungen im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien ist anspruchsvoll und komplex. Komplexität impliziert auch eine gewisse Unberechenbarkeit von Situationen. Diesem Umstand muss eine gelingende Bereitstellung von Konstellationen gerecht werden. Dabei kommt den Praxislehrern/Praxislehrerinnen eine ganz besondere Rolle zu. Arnold et al. beschreiben vier Akzente, die zu Irritationen in der Rollenzuweisung führen können.

- 1) Novize/Novizin-Experte/Expertin-Gefälle
- 2) Nichtverfügbarkeit
- 3) Explizites und implizites Wissen
- 4) Lernen (Lehren) und Beurteilen

Diesen 4 Dilemmata sind Praxislehrer/innen in ihrer Tätigkeit als Experten/Expertinnen ständig ausgesetzt:

1) Sie verfügen über ein automatisiertes Wissen, ihnen stehen bereits mehr Handlungsalternativen zur Verfügung, sie tragen bereits bei der Planung des Unterrichts individuellen, sozialen und physikalischen Voraussetzungen Rechnung. Novizen/Novizinnen verfügen noch nicht über die Kompetenzen einer umfassenden Bedingungsanalyse. Arnold et al. stellen die Frage, inwieweit durch dieses Kompetenzgefälle eine auf Gegenseitigkeit beruhende Ko-Konstruktion realisierbar ist und verweisen auf D'Abate, Eddy & Tannenbaum, 2003.

2) Pädagogisch-Praktische Studien sind modular organisiert, andererseits werden Kompetenzen erwartet, die nicht modular beschreibbar sind, sondern einem Kontinuum der Intensität der Kompetenzverfügung unterliegen. Studierende sollen dem Gesamtgefüge Unterricht gerecht werden und verfügen häufig noch nicht über die nötigen Ausprägungen dieser Kompetenzen. „Adler steigen keine Treppen“, wie Freinet dies einst formuliert hat. Die fortschreitende Perfektionierung ist nicht determinierbar oder in Curricula zu fassen. Das Prinzip der Unverfügbarkeit wird hier manifest.

3) Handlungen von Lehrern/Lehrerinnen sind meist implizit gesteuert, das heißt, dass Lehrende nur ab und zu bewusste Entscheidungen treffen. Reaktionen in Lern-Lehrsituationen sind oft intuitiv und das erschwert eine Explikation für die Studierenden, weil implizites Wissen so strukturiert ist, das es nur schwer kommunizierbar ist.

4) In jedem institutionellen Lernarrangement herrscht die klassische Antinomie von Fördern und Beurteilen. Dem Spannungsfeld dieser beiden Aktionen sind Praxislehrer/innen ständig unterworfen. Einerseits sollen sie Studierende animieren, ihre eigene pädagogische Erfahrung zu reflektieren, sich dabei zu öffnen und auch

eigene Schwachpunkte zu artikulieren, andererseits sollen sie eben diese selbstkritisch eröffneten Schwächen beurteilen (Arnold et al., 2011, S. 101 ff).

Ergänzend kann von einem weiteren Dilemma gesprochen werden: dem Dilemma der Subjekt-Objekt-Attributierung. Auch Schüler/innen sind Teil der praktischen Studien – aus der Triade wird ein „Tetraktys“, ein Quartett mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Die Frage, ob man Schüler/innen in diesem Kontext als Objekte der pädagogischen Entwicklungen der Studierenden oder als Subjekte in der Ko-Konstruktion von Lernsituationen wahrnimmt, wird aktuell zu wenig gestellt. In diversen Bedingungsanalysen wird das Sozialfeld der Schüler/innen zwar skizziert, ihren interaktiven Anteil an der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden wird man dadurch nicht gerecht.

3 Subjektive Erlebensdimensionen von Praxislehrer/innen (SEPRAL)

Wenn Praxislehrer/innen bedeutsame Begleiter im Prozess des Kompetenzerwerbs der Studierenden sind, ist deren Einstellung zu diesem Tätigkeitsbereich ein Forschungsfeld, das bislang noch zu wenig umgesetzt wurde. SEPRAL versucht daher die Bewertungen der Praxislehrer/innen zu analysieren. Die Dimensionen dieses Inventars wurden auf Grund von Interviews mit den Probanden/Propandinnen entwickelt.

3.1 Evaluierungskonzept

Die vorliegende Studie überprüfte das subjektive Erleben von Praxislehrern/Praxislehrerinnen hinsichtlich relevanter Dimensionen, die im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit stehen.

- A) Grundeinstellung – Zufriedenheit mit der Tätigkeit,
- B) Erweiterung der beruflicher Kompetenz,
- C) Persönliche Belastung,
- D) Organisatorische Belastung an der Schule,
- E) Bewertung der Studierenden,
- F) Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule,
- G) Entwicklungspotenziale – Zukunftsperspektiven

Für jede Dimension wurden drei Items erstellt. Diese Items waren mit der 5-stufigen Skala von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 5 („stimme voll und ganz zu“) zu beantworten.

A) Dimension Grundeinstellung – Zufriedenheit mit der Tätigkeit

- A1: Ich bin gerne Praxislehrer/in.
- A2: Die Bezahlung für meine Tätigkeit als Praxislehrer/in ist angemessen.
- A3: Ich bin stolz darauf, Praxislehrer/in zu sein.

B) Dimension Erweiterung der beruflicher Kompetenz

- B1: Praxislehrer/in zu sein erweitert den Horizont im Bildungsbereich.
- B2: Praxislehrer/in zu sein ist ein Qualitätsmerkmal für Lehrer/innen.
- B3: Ich profitiere durch die Arbeit mit den Studierenden für meine Kompetenz als Lehrer/in.

C) Dimension persönliche Belastung

- C1: Die Tätigkeit als Praxislehrer/in stellt für mich eine Belastung dar.
- C2: Am Praxistag bin ich immer sehr angespannt.
- C2: Wenn Studierende bei mir hospitieren, versetzt mich das in Stress.

D) Dimension organisatorische Belastung an der Schule

- D1: Schulpraxis stellt für die betroffenen Schulklassen eine Belastung dar.
- D2: An unserer Schule sind zu viele Studierende.
- D3: Ich glaube, meiner Klasse wäre es lieber, wenn keine Studierenden da wären.

E) Dimension Bewertung der Studierenden

- E1: Die Studierenden sind in den Schulpraktischen Studien sehr motiviert.
- E2: Die Studierenden bereiten sich meist sehr gut auf ihre Unterrichtsauftritte vor.
- E3: Ich bin mit der pädagogischen Kompetenz meiner Studierenden zufrieden.

F) Dimension Zufriedenheit mit der Kooperation Zusammenarbeit mit DSP

- F1: Ich bin mit der Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule zufrieden.
- F2: Die Informationen, die ich von der Pädagogischen Hochschule erhalte, sind ausreichend.
- F3: Die Mitarbeiter/innen der Pädagogischen Hochschule behandeln mich wertschätzend und freundlich.

G) Dimension Entwicklungspotenziale – Zukunftsperspektiven

- G1: Eine Supervision für Praxislehrer/innen wäre sinnvoll.
- G2: Ich wünsche mir mehr spezielle Fortbildung an der PH für Praxislehrer/innen.
- G3: Ich glaube, dass ich mich als Praxislehrer/in noch weiterentwickeln kann.

Probanden/Probandinnen für die vorliegende Studie waren alle Praxislehrer/innen aus den Studienrichtungen Volksschullehrer/innen, NMS-Lehrer/innen und Sonderschullehrer/innen und auch Religionslehrer/innen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. (n = 253). Die nebenstehende Grafik zeigt die Verteilung der einzelnen Studienrichtungen, wobei zu bemerken ist, dass die Rücklaufquote aus dem Bereich Sonderschullehrer/innen sehr hoch war.

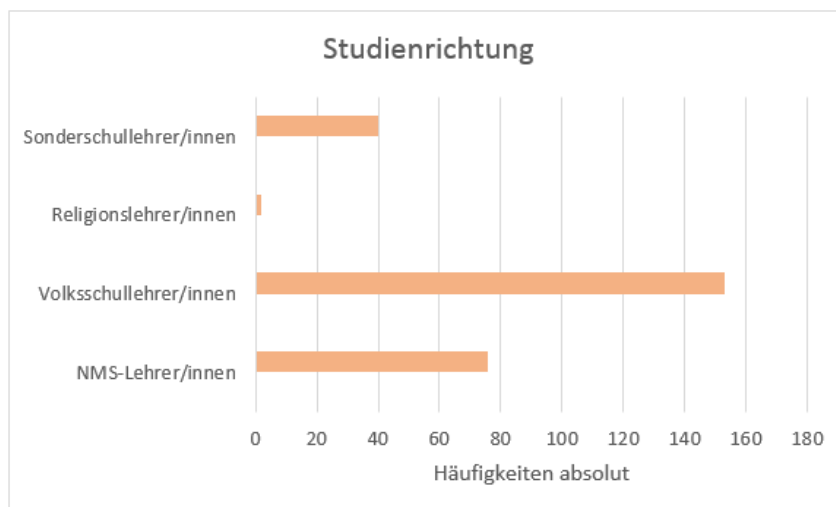


Abbildung 5: Häufigkeiten der Praxislehrer/innen je Studienrichtung (n = 253).

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig NMS-Lehrer/innen	76	30,0	30,0	30,0
Religionslehrer/innen	2	,8	,8	30,8
Sonderschullehrer/innen	40	15,8	15,8	46,6
Volksschullehrer/innen	135	53,4	53,4	100,0
Gesamtsumme	253	100,0	100,0	

Tabelle 1: Häufigkeiten der Praxislehrer/innen je Studienrichtung (n = 253).

86 % der Probanden/Probandinnen waren weiblich, 14 % männlich. Die meisten Rückmeldungen kamen von jenen Praxislehrern/Praxislehrerinnen, die diese Tätigkeit zwischen 2 und 5 Jahren ausüben.

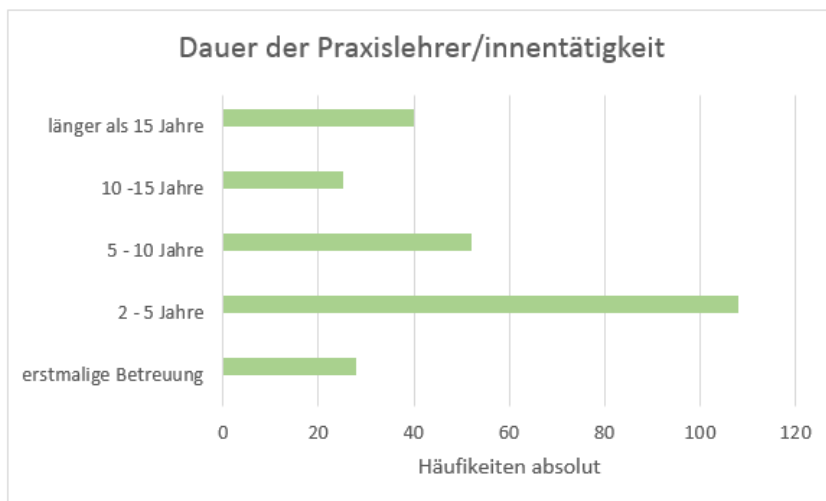


Abbildung 6: Dauer der Praxislehrertätigkeit (n = 253).

Dauer der Tätigkeit als Praxislehrer/in					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Ich betreue Studierende das erste Mal.	28	11,1	11,1	11,1
	2 - 5 Jahre	108	42,7	42,7	53,8
	5 - 10 Jahre	52	20,6	20,6	74,3
	10 - 15 Jahre	25	9,9	9,9	84,2
	länger als 15 Jahre	40	15,8	15,8	100,0
	Gesamtsumme	253	100,0	100,0	

Tabelle 2: Dauer der Tätigkeit als Praxislehrer/in (n = 253).

3.2 Befunde und Ergebnisse

Grundsätzlich ist zu sagen, dass Praxislehrer/innen ihre Tätigkeit sehr gerne ausführen und als bereichernd für die Professionalisierung in der Schule einstufen. Die persönlichen Belastungen und jene für die Schüler/innen und die Schulorganisation werden als gering eingestuft.

Den Studierenden werden hohe Motivation und auch pädagogische Kompetenz adjustiert. Entwicklungsmöglichkeiten sehen die Praxislehrer/innen für sich persönlich, allerdings nicht im Kontext zu Angeboten an der Pädagogischen Hochschule.

Der Hochschule wird eine hohe Bewertung hinsichtlich Kooperation, wertschätzendem Umgang und Informationszugang gegeben.

Die Reliabilitäten der einzelnen Dimensionen zeigen eine annehmbare bis gute innere Konsistenz.

Dimension	Reliabilität Cronbach's Alpha
A) Dimension Grundeinstellung – Zufriedenheit mit der Tätigkeit	.544
B) Dimension Erweiterung der beruflicher Kompetenz	.651
C) Dimension persönliche Belastung	.665
D) Dimension organisatorische Belastung an der Schule	.642
E) Dimension Bewertung der Studierenden	.802
F) Dimension Zufriedenheit mit der Kooperation Zusammenarbeit mit der PH	.793
G) Dimension Entwicklungspotenziale – Zukunftsperspektiven	.602

Tabelle 3: Reliabilität Cronbach's Alpha.

Die Mittelwerte für die kumulierten Itemwerte (Max. = 15) innerhalb der einzelnen Dimensionen zeigen deutlich, dass die Dimensionen für die Belastungen (C und D) gering bewertet werden, das Belastungserleben also nicht sehr hoch ist.

Dimension	MW	SD
A) Dimension Grundeinstellung – Zufriedenheit mit der Tätigkeit	12,0	2,3
B) Dimension Erweiterung der beruflicher Kompetenz	12,1	2,5
C) Dimension persönliche Belastung	5,6	2,3
D) Dimension Organisatorische Belastung an der Schule	5,5	2,4
E) Dimension Bewertung der Studierenden	12,1	2,4
F) Dimension Zufriedenheit mit der Kooperation Zusammenarbeit mit der PH	12,6	2,7
G) Dimension Entwicklungspotenziale – Zukunftsperspektiven	10,3	2,4

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichung.

Der t-Test für Mittelwertvergleiche zeigt keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich Geschlecht. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt zudem keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich Studienrichtung. Signifikante Unterschiede zeigen sich in der Dimension „Zufriedenheit mit der Kooperation mit der PH“ zwischen jenen Praxislehrer/innen, die Studierende das erste Mal betreuen und Praxislehrer/innen, die seit 2–5 Jahren bzw. seit 10–15 Jahren diese Tätigkeit ausüben. Hier zeigen sich erhöhte Mittelwertdifferenzen. Je länger Praxislehrer/innen diese Tätigkeit ausüben, desto zufriedener sind sie mit der Kooperation.

Detailangaben

Die folgenden Tabellen zeigen Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items. Den Diagrammen sind die Werte für die einzelnen Antwortkategorien zu entnehmen.

A) Dimension Grundeinstellung – Zufriedenheit mit der Tätigkeit

		A1_ Ich bin gerne Praxislehrer/in.	A2_Die Bezahlung für meine Tätigkeit als Praxislehrer/in ist angemessen.	A3_ Ich bin stolz darauf Praxislehrer/in zu sein.
N	Gültig	253	253	253
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		4,68	3,43	3,93
Standardabweichung		,876	1,212	1,109

Tabelle 5: Häufigkeiten und Standardabweichungen der Items für Dimension A (n = 253).

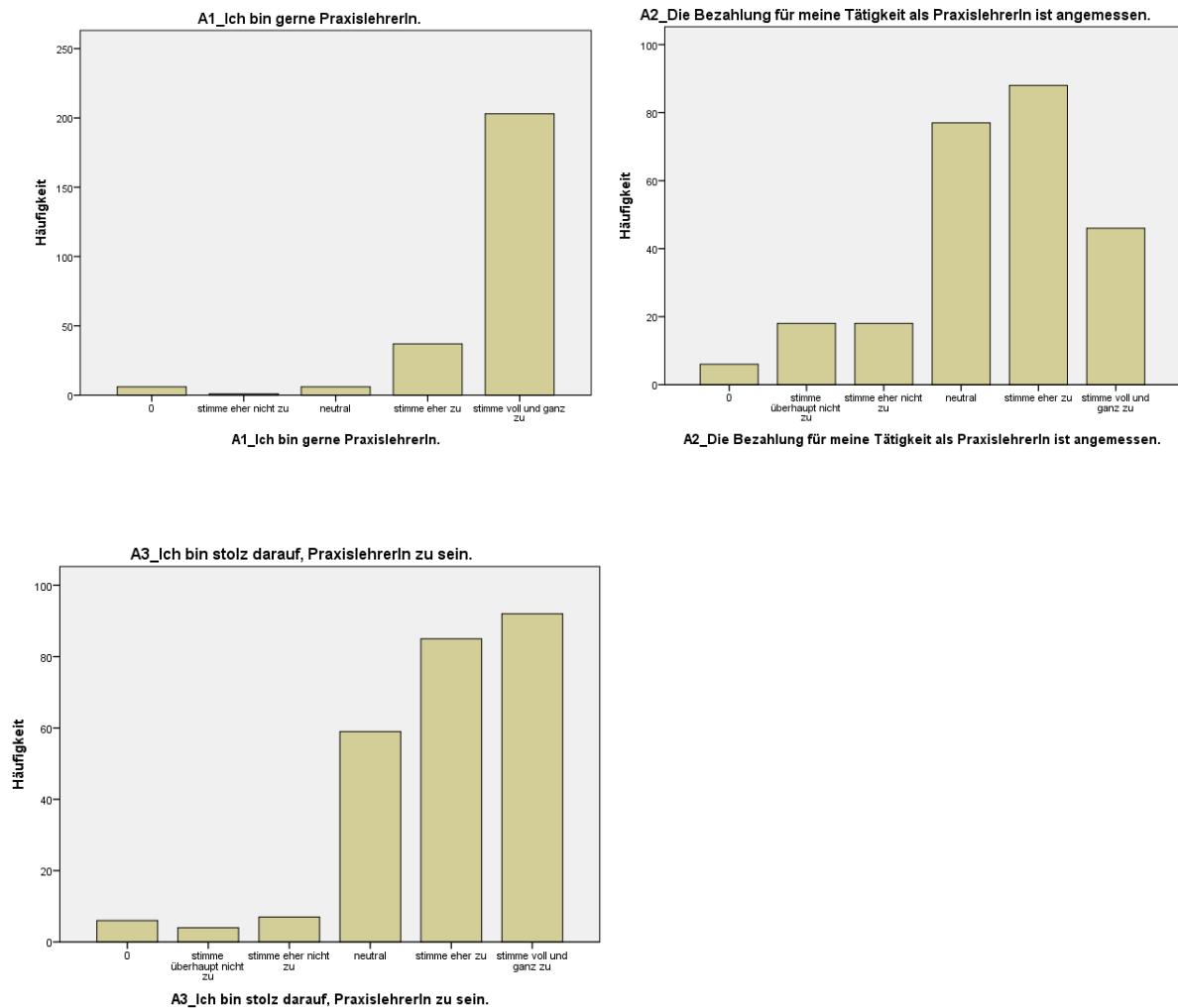


Abbildung 7: Häufigkeiten der Antwortkategorien der Items für Dimension A (n = 253).

B) Dimension Erweiterung der beruflichen Kompetenz

		B1_Praxislehrer/in zu sein erweitert meinen Horizont im Bildungsbereich.	B2_Praxislehrer/in zu sein ist ein Qualitätsmerkmal für Lehrer/innen.	B3_Ich profitiere durch die Arbeit mit den Studierenden für meine Kompetenz als Lehrer/in.
N	Gültig	253	253	253
	Fehlend	0	0	0
	Mittelwert	4,37	3,55	4,22
	Standardabweichung	1,044	1,110	1,061

Tabelle 6: Häufigkeiten und Standardabweichungen der Items für Dimension B (n = 253).

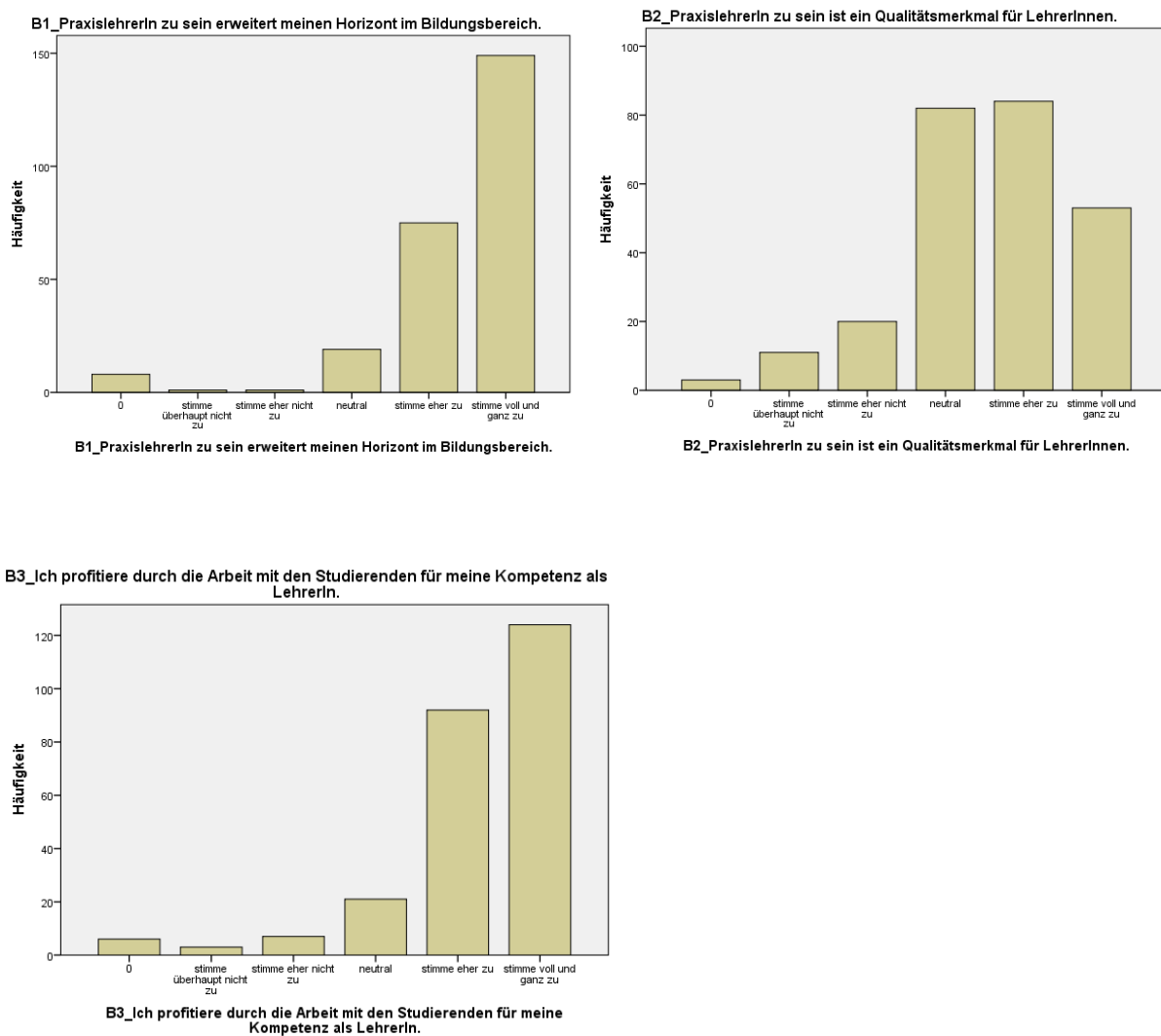


Abbildung 8: Häufigkeiten der Antwortkategorien der Items für Dimension B (n = 253).

C) Dimension persönliche Belastung

		C1_Die Tätigkeit als Praxislehrer/in stellt für mich eine Belastung dar.	C2_Am Praxistag bin ich immer sehr angespannt.	C3_Wenn Studierende bei mir hospitieren, versetzt mich das in Stress.
N	Gültig	253	253	253
	Fehlend	0	0	0
	Mittelwert	2,28	1,73	1,62
	Standardabweichung	1,122	1,015	,826

Tabelle 7: Häufigkeiten und Standardabweichungen der Items für Dimension C (n= 253).

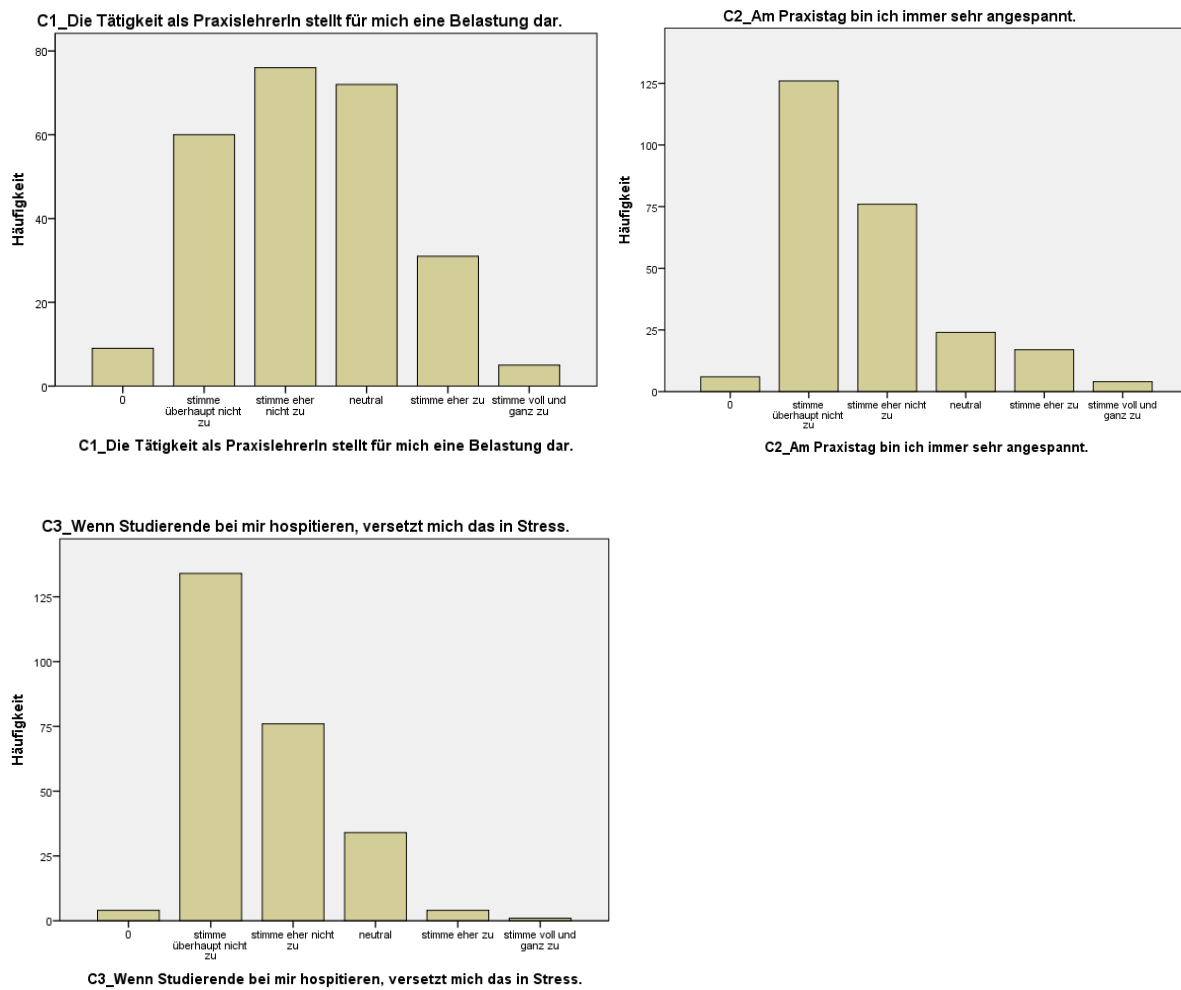


Abbildung 9: Häufigkeiten der Antwortkategorien der Items für Dimension C (n = 253).

D) Dimension organisatorische Belastung an der Schule

		D1_Schulpraxis stellt für die betroffenen Schulklassen eine Belastung dar.	D2_An unserer Schule sind zu viele Studierende.	D3_Ich glaube, meiner Klasse wäre es lieber, wenn keine Studierenden da wären.
N	Gültig	253	253	253
	Fehlend	0	0	0
	Mittelwert	2,04	1,84	1,61
	Standardabweichung	1,061	1,168	,930

Tabelle 8: Häufigkeiten und Standardabweichungen der Items für Dimension D (n = 253).

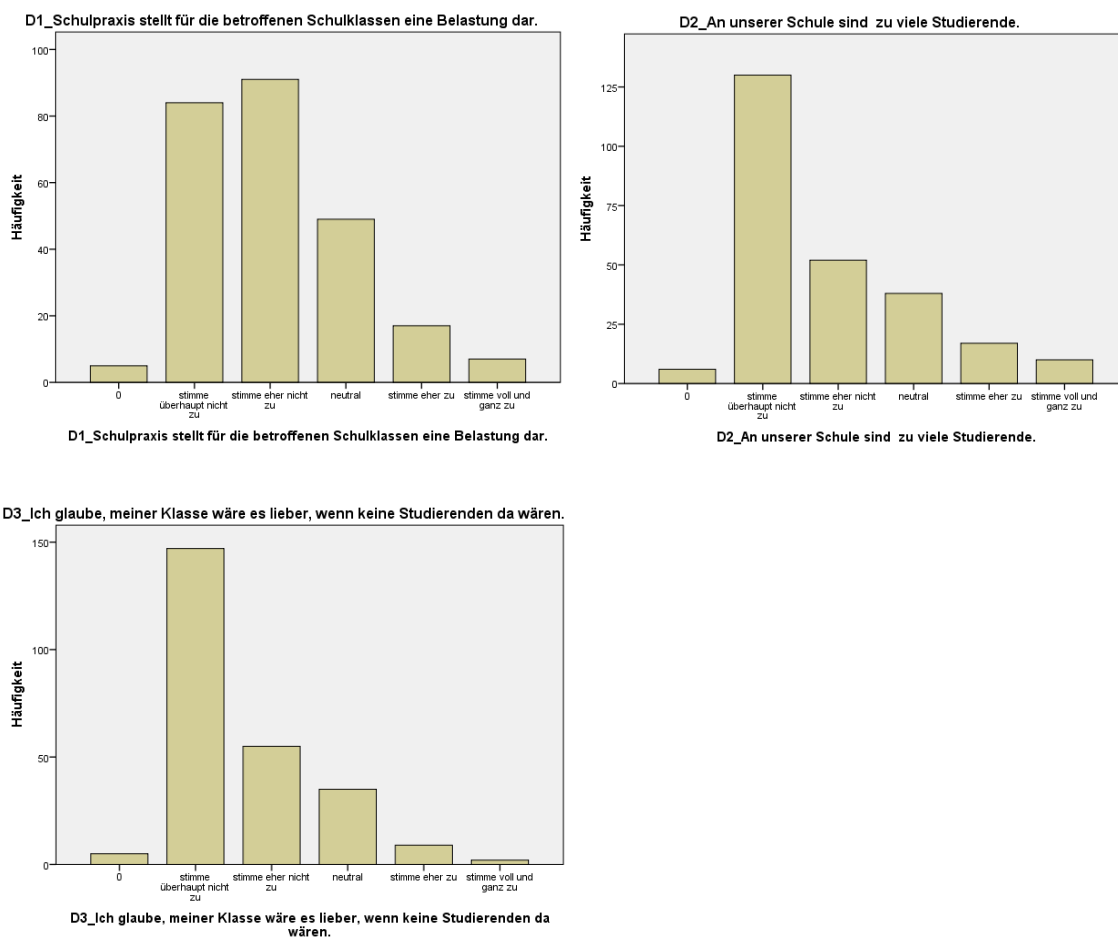


Abbildung 10: Häufigkeiten der Antwortkategorien der Items für Dimension D (n = 253).

E) Dimension Bewertung der Studierenden

		E1_Die Studierenden sind in den Schulpraktischen Studien sehr motiviert.	E2_Die Studierenden bereiten sich meist sehr gut auf ihre Unterrichtsauftritte vor.	E3_ Ich bin mit der pädagogischen Kompetenz meiner Studierenden zufrieden.
N	Gültig	253	253	253
	Fehlend	0	0	0
	Mittelwert	4,18	4,23	3,74
	Standardabweichung	,941	,857	1,006

Tabelle 9: Häufigkeiten und Standardabweichungen der Items für Dimension E (n = 253).

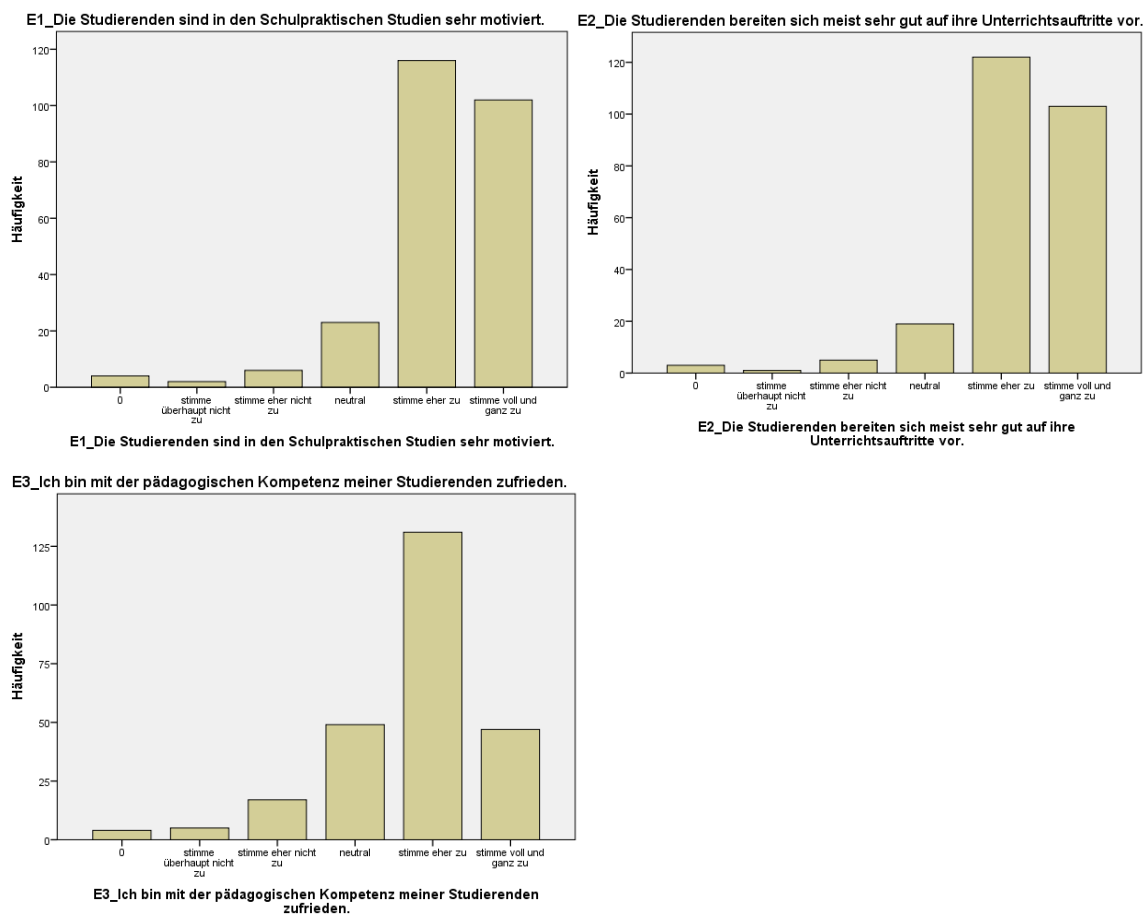


Abbildung 11: Häufigkeiten der Antwortkategorien der Items für Dimension E (n = 253).

F) Dimension Zufriedenheit mit der Kooperation Zusammenarbeit mit DSP

		F1_ Ich bin mit der Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule zufrieden.	F2_Die Informationen, die ich von der Pädagogischen Hochschule erhalte, sind ausreichend.	F3_Die Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule behandeln mich wertschätzend und freundlich.
N	Gültig	253	253	253
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		4,06	4,05	4,54
Standardabweichung		1,170	1,075	,965

Tabelle 10: Häufigkeiten und Standardabweichungen der Items für Dimension F (n = 253).

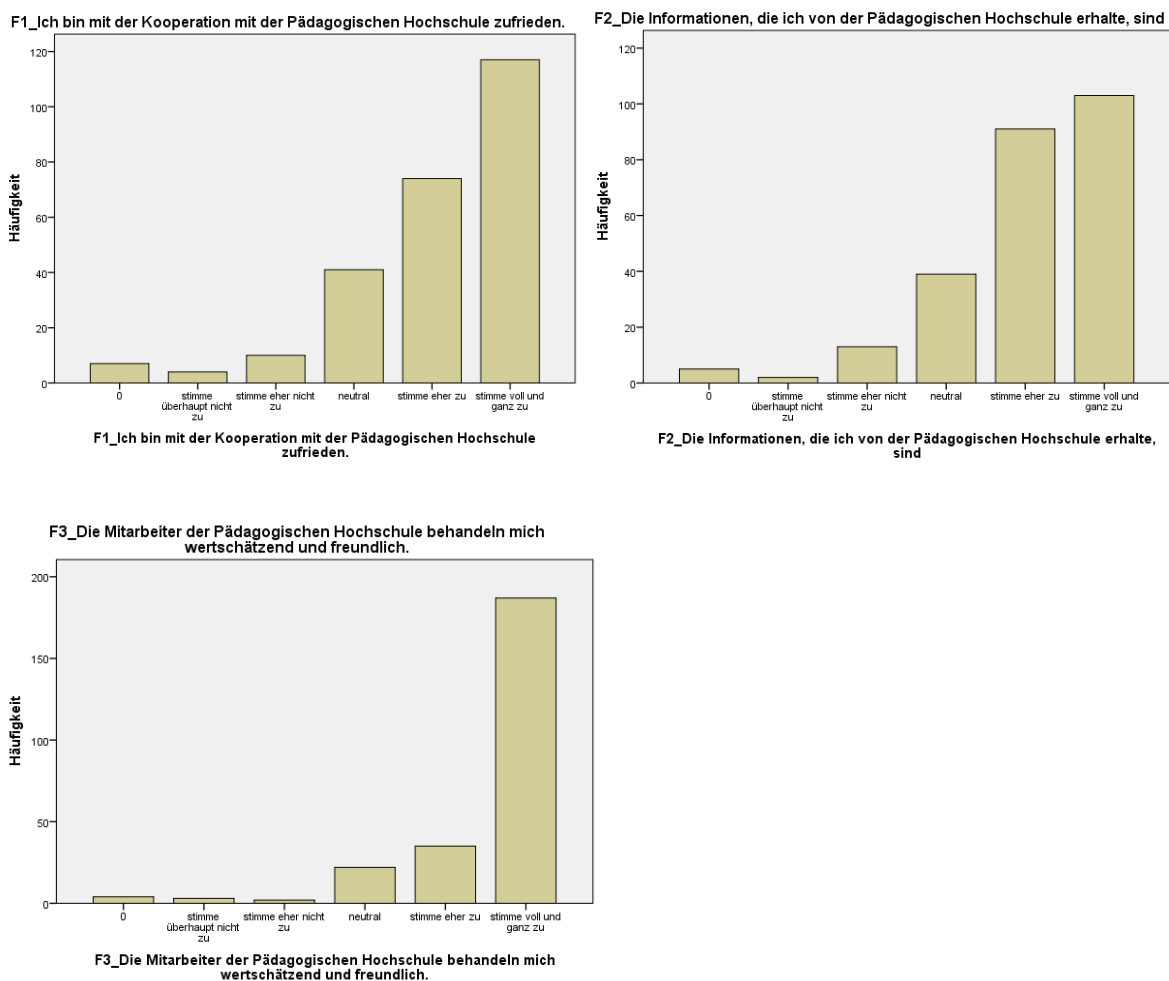


Abbildung 12: Häufigkeiten der Antwortkategorien der Items für Dimension F (n = 253).

G) Dimension Entwicklungspotenziale – Zukunftsperspektiven

		G1_Eine Supervision für Praxislehrer/innen wäre sinnvoll.	G2_Ich wünsche mir mehr spezielle Fortbildung an der PH für Praxislehrer/innen.	G3_Ich glaube, dass ich mich als Praxislehrer/in noch weiterentwickeln kann.
N	Gültig	253	253	253
	Fehlend	0	0	0
	Mittelwert	3,08	2,93	4,25
	Standardabweichung	1,147	1,166	,895

Tabelle 11: Häufigkeiten und Standardabweichungen der Items für Dimension G (n = 253).

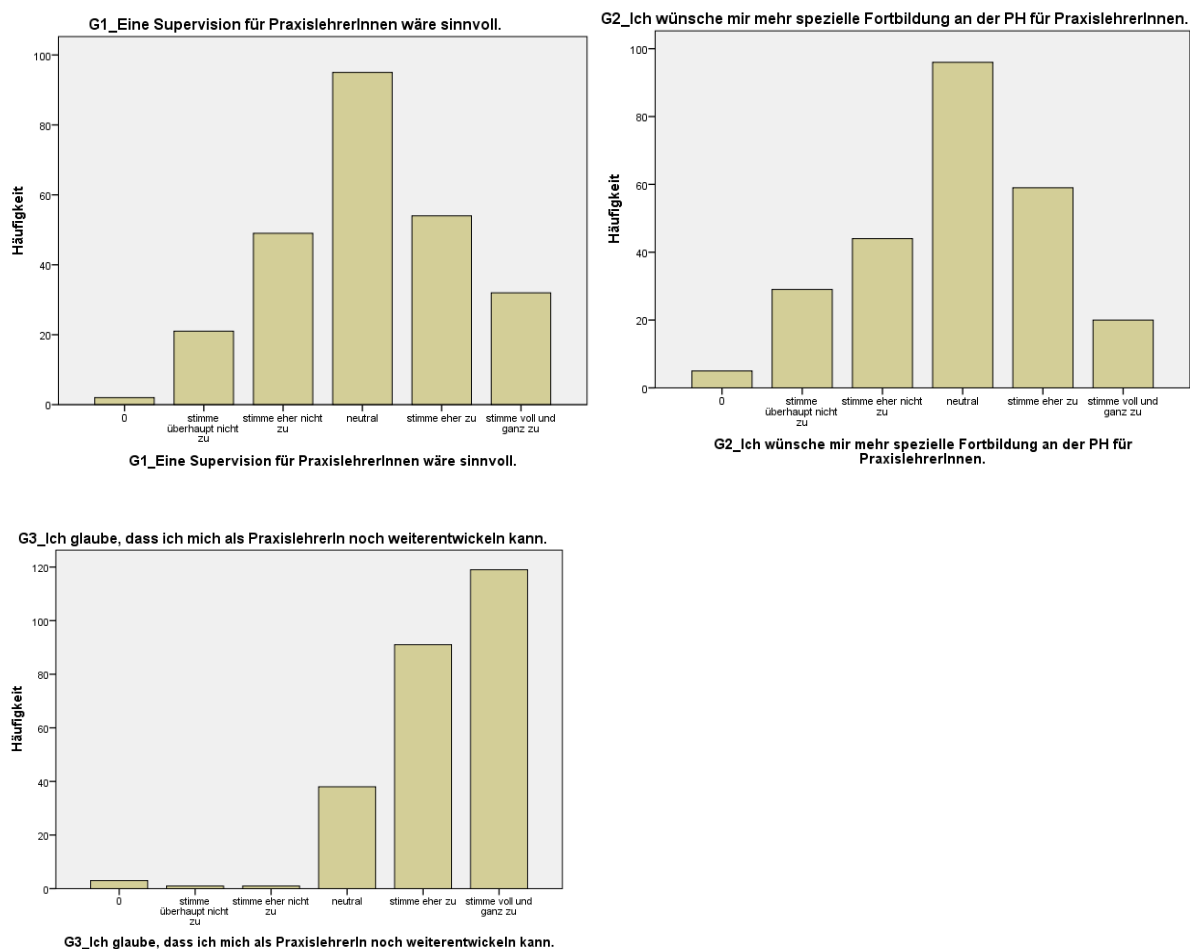


Abbildung 13: Häufigkeiten der Antwortkategorien der Items für Dimension G (n = 253).

3.3 Qualitative Analyse eines ergänzenden Befragungsszenarios

Ergänzend zur quantitativen Analyse wurden im Rahmen einer Informationsveranstaltung die Praxislehrerinnen und Praxislehrer ersucht, zu für sie relevanten Themen Stellung zu beziehen. Die Fragestellungen wurden im Vorfeld mittels einiger Interviews von Vertretern der Praxislehrer/innen erarbeitet. Das Setting gab eine Diskussionsgruppe von mindestens 4 Personen vor, die im Diskurs zu drei Fragen ihre Meinung äußern sollten. Eines der Gruppenmitglieder sollte die geäußerten Aussagen dokumentieren. Es wurden 47 Fragebögen abgegeben, so dass man von ca. 190–200 Probanden/Probandinnen ausgehen kann.

Frage 1 bezog sich auf die organisatorische Form des Praktikums:

„Welche organisatorische Form des Praktikums ist Ihrer Meinung nach am besten?“

Die verbalen Rückmeldungen beziehen sich nicht nur auf die reine Organisationsstruktur, sondern beinhalteten auch diverse Wertungen und Spezifizierungen. Die Begriffe „Blockpraktikum, geblocktes Tagespraktikum, Blockwochen...“ sind hier zusammengefasst und wurden am häufigsten erwähnt (17). Sehr hoch ist auch die Zustimmung zum bestehenden System (14). Dass grundsätzlich mehr Praxis (5) erwünscht wäre, ist ebenso von Bedeutung wie die Maximalzahl von 2 Studierenden pro Praxisplatz und ein kontinuierliches Tagespraktikum.

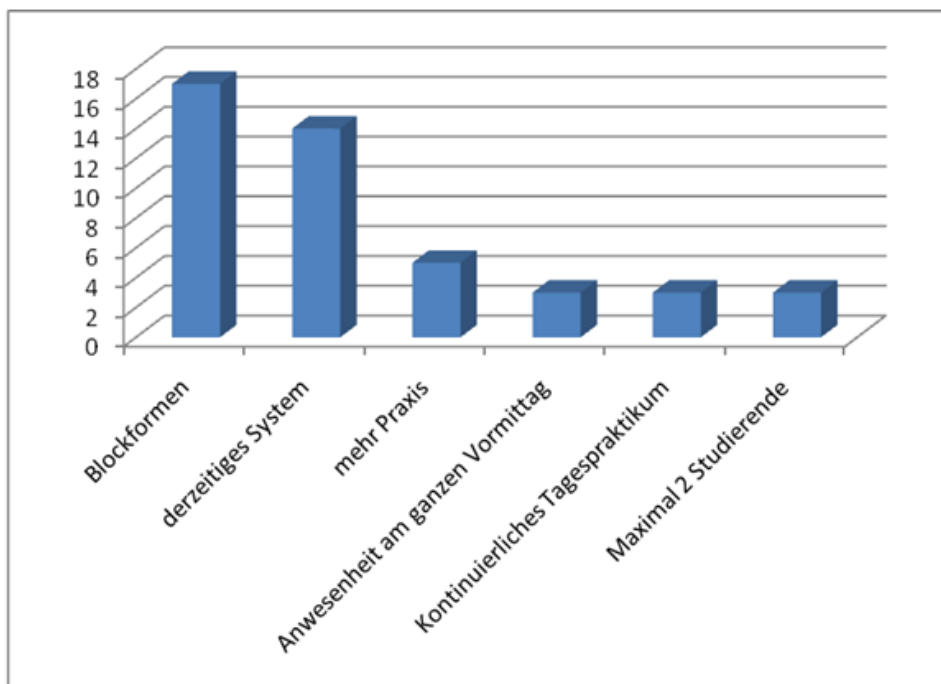


Abbildung 14: Häufigkeiten Begriffe zur äußeren Organisation (n = 47).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine hohe Akzeptanz des derzeitigen Systems – mit einer Mischung aus Tagespraktikum und geblockten Praktika – besteht, allerdings mit dem Wunsch, verstärkt in Richtung geblockter Formen zu gehen. Ein kontinuierliches Tagespraktikum wird dreimal erwähnt.

Die weiteren Rückmeldungen beziehen sich auf die „innere Organisation“ und beschreiben Wünsche, die sich auf die „Anzahl der Studierenden und auf die Anwesenheitsdauer“ (je 3 Erwähnungen) beziehen.

Eine Erwähnung erhielten folgende Punkte:

- Semesterstart mit mehrtägiger Hospitation
- Probejahr
- Bedeutung der STEOP
- 1 Semester Praxis vor Studienbeginn

Frage 2

„Wenn Sie an junge Kollegen/Kolleginnen denken, auf welche Herausforderungen sind sie nicht gut genug vorbereitet? Vorschläge für Inhalte in den Schulpraktischen Studien!“

Die Rückmeldungen sind hier sehr vielfältig und in verschiedene Bereiche geclustert.

1) Herausforderungsfeld Schüler/innen

Hier wurden Begrifflichkeiten wie „Umgang mit schwierigen, verhaltensauffälligen Kindern, schwierige soziale Situationen, soziales Lernen, *besondere* Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund...“ zusammengefasst. Rückmeldungen, die sich hier zuordnen lassen, wurden 21-mal erwähnt.

2) Herausforderungsfeld Eltern

Die Begriffe „Elternarbeit, Elterngespräche, Umgang mit Eltern, Elternabende“ wurden hier im Herausforderungsfeld „Eltern“ subsumiert. (25).

3) Organisatorische Planungen

Eine hohe Rückmeldungsquantität bezieht sich auf Probleme im Bereich der organisatorischen Planungen. Hierzu wurden Begriffe wie „Tagesplanstruktur, Administration, Zeitmanagement, organisatorische Abläufe, Schulveranstaltungen...“ integriert. Der Begriff „Klassenbuch“, der 8-mal erwähnt wurde, ist ebenfalls hier angesiedelt.

4) Herausforderungsfeld Beurteilung

Praxislehrer/innen sehen in der Beurteilung von Schularbeiten und auch bei anderen Leistungsnachweisen ein besonderes Problemfeld.

Das Feld „Unterrichtsmethoden“ beinhaltet hier Begriffe wie „Differenzierungskompetenz, fächerübergreifende Planungen, EVA, offene Lernformen...“. Die fachliche Kompetenz (inklusive Rechtschreibkompetenz) wird 6-mal erwähnt.

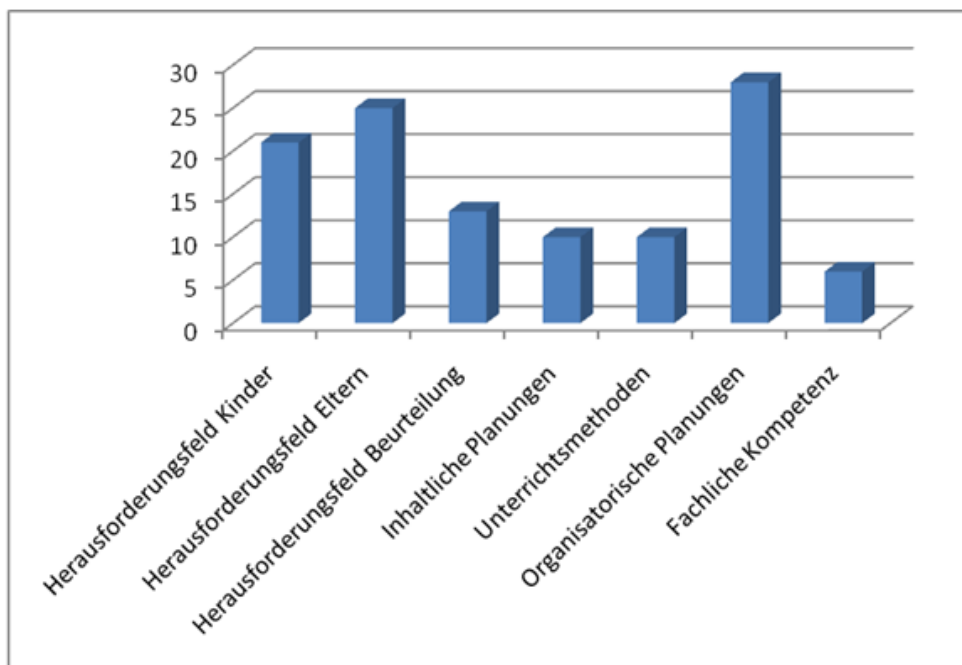


Abbildung 15: Häufigkeiten Begriffe zu verschiedenen Herausforderungsfeldern (n = 47).

Ergänzend seien Einzelbemerkungen im Hinblick auf „Rituale, Teamteaching, Bildungsstandards, Unterrichtssprache, äußerliche Erscheinung, Förderpläne und Persönlichkeitsbildung“ erwähnt. Probleme im Hinblick auf rechtliche Grundlagen wurden 3-mal erwähnt.

Die einzelnen Herausforderungsfelder sind aktuell in den curricularen Beschreibungen der Schulpraktischen Studien enthalten, allerdings scheint die Dissemination in die reale Umsetzung aus Sicht der Praxislehrer/innen nicht gegeben.

Insbesondere der Aspekt der „Elternarbeit“ und der „Kompetenz im Umgang mit speziellen Verhaltensweisen und Persönlichkeitsdispositionen von Kindern“ könnte hinkünftig mehr akzentuiert werden. Dies wäre in den semesterbezogenen Anforderungen und Schwerpunktsetzungen zu beachten.

Frage 3

Welche Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende in der Schulpraxis halten Sie für besonders wichtig?

- Mentor: Coaching, Training, Diskussion, Beratung, ...
- Experte: Seminar, Kurse, Materialien, Fort- und Weiterbildungsangebote
- Peer: Teamteaching, Kollegiales Feedback, Face-to-face-Treffen, Netzwerk mit anderen Schulen,
- Selbstreflexion: Selbstbeobachtung, Reflexionsbericht, Tagebuch, Portfolio
- Sonstiges: ...

Praxislehrer/-innen erachten alle Unterstützungsmöglichkeiten für wichtig, wenn auch die Bereiche Mentoring und Reflexion von besonderer Bedeutung sein dürfte.

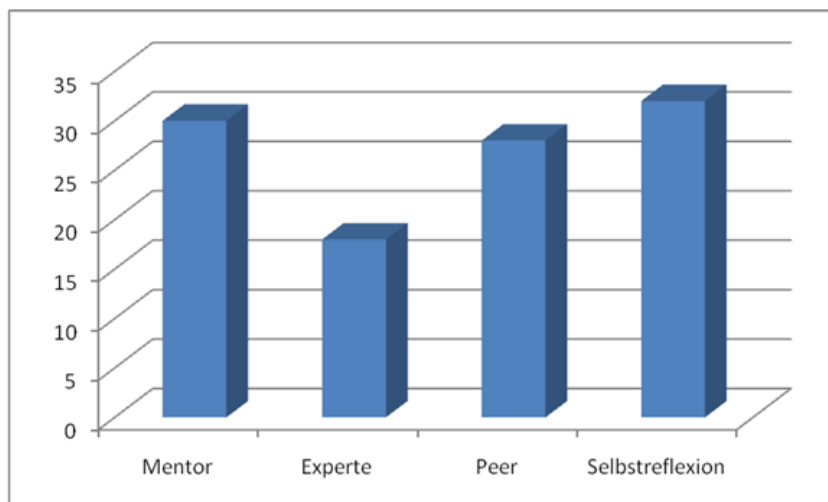


Abbildung 16: Häufigkeiten Unterstützungsbereiche (n = 47).

Unter dem Punkt „Sonstiges“ sind die Begriffe „mehr Hospitationen“, „Supervision“, „Praxisberater einsparen“ und „mehr Transparenz bei Anforderungen“ zu finden. Die Bedeutung der Selbstreflexion und des Mentorings ist in der Literatur zur Genüge dargelegt und wird auch von Seiten der Praxislehrer/innen entsprechend bewertet. Das aktuelle Betreuungssystem mit einem hohen Mentoringgehalt und einer ausgeprägten Schärfung der Reflexionskompetenz scheint auch aus Sicht der Praxislehrer/innen positiv bewertet zu werden.

4 Conclusio

Die Quintessenz der Pädagogisch Praktischen Studien liegt in der Erhöhung der Optionen für die Studierenden. Praxislehrer/innen sehen sich als Teil dieser Ausbildung und definieren ihren Tätigkeitsbereich als wichtige Aufgabe. Dabei erleben sie Belastungen in diesem Zusammenhang gering, vielmehr sehen Sie eine Verbesserung ihrer individuellen Professionalisierung. Reflexion – auch wenn dieses Wort ab und an eine gewisse Neigung zur Redundanz entwickelt – ist für sie ein bedeutsames Instrumentarium auf dem Weg zu einem pädagogischen Habitus.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Boxhofer, E. (2015). Die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen im Kontext von Heterogenität und Diversität. In: Hollik, D. et al. (Hrsg.) Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. kassel university press Kassel.
- Boxhofer, E. (2014). SPAVEM – Schulpraxisbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster im Kontext der Änderung von Persönlichkeitsmerkmalen. In: Benischek, I. et al (Hrsg.) Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Band 4. facultas Wien.
- Boxhofer, E. & Hochwind, S. (2001). „Woher hast du gewusst, dass da ein Pferd drinnen ist?“ Lehrerfähigkeiten in der Schulpraxis. Unser Weg, 56. Jahrgang, Heft 1/2001. Leykam Graz.
- D’Abate, C., Eddy, E. & Tannenbaum, S. T. (2003). What’s in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. Human Resource Development Review, 2(4), 360–384.
- Gaarder, J. (1993). Sofies Welt. Hanser München.
- Hollik, D. & Reitingner J. (2013). Informelles Lernen in der Gestaltung und Reflexion forschender Lernarrangements. In Weinberger, A. (Hrsg.) Reflexion im pädagogischen Kontext. LIT Verlag Wien.
- Karner, C. (2012). Mein Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft. Trauner Linz.
- Kreis, A. (2012). Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Haupt Bern.
- Niggli, A. (2005). Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Sauerländer Oberentfelden.
- Rohr, D. et al. (2013): Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität Köln. Waxman Münster.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In Klement K. (Hrsg.) Schulpraktische Studien. Studienverlag Innsbruck.
- Seyfried, C. & Seel, A. (2005). Subjektive Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. Journal für LehrerInnenbildung 1, 17–24.
- Seyfried, C., Seel, A. & Huber, A. (2006). Praxiskompetenz durch Reflexion „Subjektiver Relevanz“. Evaluierung eines Modells für den Aufbau von Reflexions- und Praxiskompetenz. In: Heinrich, M. & Greiner, U.(Hrsg.). Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Lit Wien.
- Teml, H. & Teml H. (2011). Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Studienverlag Innsbruck.