

Praxiserfahrungen. Die studentische Wahrnehmung und Verarbeitung Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium.

Dr. Wolfgang Lührmann, Zentrum für interdisziplinäre Lehraufgaben der JLU Gießen

Vorbemerkung

In der Konzeption und der Diskussion der Schulpraktischen Studien als Bestandteil der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung überwiegen Überlegungen zu den Zielen, Themen und Strukturen der Schulpraktika und ihrer akademischen Vor- und Nachbereitung. Wenn auch unumstritten ist, dass es in ihnen ganz wesentlich um die Möglichkeit zur Erfahrung schulischer Wirklichkeit durch die Studierenden geht, spielen in den Diskussionen die Erfahrungen, die die Studierenden in diesem Studienelement tatsächlich und konkret sammeln, eine nur geringe Rolle. Die Debatte um die Schulpraktischen Studien steht daher in der Gefahr voluntaristisch zu werden, geprägt von Soll-Vorstellungen, deren Realisierungen unbekannt bleiben, und von Vorstellungen zu Verfahrens- und Vorgehensweisen, über deren Effekte wir - wenn überhaupt - nur wenig wissen.

Der hier vorgelegte Zwischenbericht über Gespräche mit Studierenden nach ihren Praktika versucht einige – durchaus vorläufige, auf Repräsentativität zunächst noch verzichtende – Antworten auf die Frage zu geben, was Studierende in den Schulpraktischen Studien wahrnehmen und erfahren – und wie sie diese Wahrnehmungen und Erfahrungen verarbeiten. Die in Form offener Interviews geführten Gespräche sollten Auskunft geben über die Art der Erfahrungen und über die Erfahrungsthemen und – soweit wie möglich - über die Wirkungen dieser Erfahrungen.

Die Informationen aus den bislang zehn Gesprächen werden ergänzt um Ergebnisse von Auswertungen der Praktikumserfahrungen in einer Kleingruppe von zwölf Studierenden: hier wurde mit assoziativen und Schreibübungen versucht, Aspekte der Praktikumserfahrungen einzufangen, die sich in der narrativen Darstellung im Interview – der anderen Reflexionsweise wegen - in der Regel nicht zeigen.

Die studentischen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner¹ kommen aus allen vier an der JLU angebotenen und in die Schulpraktischen Studien einbezogenen Lehramtsstudiengängen (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Sonderschulen); sie befanden sich zum Gesprächszeitpunkt überwiegend in der zweiten Studiehälfte und hatten beide Praktika absolviert; drei von ihnen hatten bereits das Studium abgeschlossen und befanden sich im Referendariat. Die Auswahl der Interviewten ergab sich aus Arbeitskontakten in einem über mehrere Jahre durchgeführten Projekt (es handelte sich um ein Lernzentrum zur Verbesserung der Studienorientierung von Lehramtsstudierenden) – insofern ist sie nicht zufällig und stellt

¹ Ich möchte es bezüglich der geschlechtsspezifisch korrekten Bezeichnungen so halten, dass ich wo immer dies möglich ist von Studenten und Studentinnen, von Praktikantinnen und Praktikanten, von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülern und Schülerinnen spreche, damit immer klar ist, ob von Männern und Frauen oder von beiden die Rede ist; nur wenn etwa in Aufzählungen von Schülern, Praktikanten und Lehrern die Rede ist, sind, um Unlesbarkeiten zu vermeiden, ausnahmsweise auch die Schülerinnen, die Praktikantinnen und die Lehrerinnen mitgemeint. Ebenso habe ich den eingeführten Begriff Lehrerrolle der Einfachheit halber beibehalten und nicht in Lehrerinnen- und Lehrerrolle umgewandelt. Ich hoffe, dass alle Seiten sich in dieser an sprachlicher Einfachheit orientierten Schreibweise wiederfinden können.

eine Auswahl überdurchschnittlich engagierter, mit ihrem Lehramtsstudium stark identifizierter und entsprechend sachkundiger Studierender dar.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kleingruppe, deren Praxiserfahrungen ergänzend einfließen, stellt insofern eine spezifische Gruppe dar, als alle das Wahlfach Deutsch studieren und zuvor das Fachpraktikum in diesem Fach absolviert hatten.

Auch wenn Repräsentativität nicht beansprucht wird, kann davon ausgegangen werden, dass die erfassten Wahrnehmungen, Erfahrungen und Verarbeitungsweisen ein aussagekräftiges Bild der Möglichkeiten zeichnen, auch wenn wir nicht wissen, welche Formen in welchem Ausmaß bei welchen Studierendengruppen vorkommen und wir nicht generell ausschließen können, dass es Formen der Wahrnehmung und Verarbeitung gibt, die hier nicht erfasst sind. Aber auch ohne die genaue Kenntnis von Quantitäten, Kausalitäten und Korrelationen können die ermittelten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen gut zur Orientierung im hochschuldidaktisch nach wie vor ebenso umstrittenen wie schwierigen Feld der Schulpraktischen Studien dienen.

Die Gespräche mit den Studierenden wurden auf Tonband aufgezeichnet, im mehrmaligen Durchgang auf zentrale Themen hindurchgehört und teilweise transkribiert.

Das Material zeigt zwei differente, wenn auch stark zusammenhängende Weisen der Erfahrung: zum einen ergeben sich offensichtlich einerseits Erfahrungen des Praktikums als Ganzes und andererseits sehr bestimmte Erfahrungen einzelner Aspekte im Praktikum. So können zum Beispiel Praktika im Ganzen als große Anstrengung erlebt werden und in den Praktika Erfahrungen mit dem eigenen Unterricht und seiner Vorbereitung gemacht werden. Natürlich können auch umgekehrt sehr spezielle Anstrengungen erfahren werden und das Praktikum im Ganzen als eine vornehmlich vom Unterricht als sozialer Situation geprägte Angelegenheit erlebt werden. Insofern überlappen sich die Erfahrungsweisen und -themen. Dennoch bleibt ein Unterschied: die eine Erfahrungsweise wird dem Praktikum als einer Situation zugeschrieben, die anderen Erfahrungen einzelnen Aspekten und Situationen im Praktikum.

Die Erfahrungen der Praktika als Ganze werden im ersten Kapitel dargestellt, die Einzelerfahrungen im zweiten. Im dritten Abschnitt werden die Erfahrungen vor allem im Hinblick auf eine angemessene Konzeption der Schulpraktischen Studien diskutiert und in einer abschließenden Bemerkung werden Praktikum und Praktikumserfahrungen in den konzeptionellen Zusammenhang einer Praxisorientierung des Lehramtsstudiums eingeordnet.

1. Die Erfahrung des Praktikums als ...

Die Studierenden erfahren das Praktikum als **thematische Fülle**, die zum Teil schier ihre Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit überlastet. Sie erleben Schulen in tausend Facetten, die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer als Kollektive und in ihren individuellen Unterschiedlichkeiten; sie erfahren Organisationsformen, Zeitrhythmen, Rituale und Gewohnheiten, Stoffe, Fächer, Räume und nicht zuletzt sich selber in ungewohnter Rolle und Umgebung.

Die Praktika sind eine geballte Ladung Eindrücke und auch die Beschränkung auf zum Beispiel den Unterricht macht die Fülle nicht kleiner: auch er erscheint den Praktikantinnen und Praktikanten von tendenziell unergründlicher Komplexität. Seine Bedingungsfaktoren liegen ihnen ebenso im Nebel wie die ihrer inneren Regungen, denen sie sich ebenso ausgesetzt fühlen wie den von außen kommenden Eindrücken. Und für beides wissen sie noch keine Strategien, sie zu steuern, mindestens zu beeinflussen.

Das erklärt zu Teilen auch, dass die Studierenden das Praktikum als **ein sie stark emotionalisierendes Ereignis** erfahren. Mehr noch als den Interviews lässt sich dies den Ergebnissen einer kleinen Übung entnehmen, in denen die Studierenden der erwähnten Kleingruppe gebeten wurden, sich in die Zeit vor ihrem Praktikum, in die Zeit während des Praktikums und in die Zeit nach seinem Abschluss zurückzusetzen und zu notieren, welche Empfindungen zum jeweiligen Zeitraum die für sie beherrschenden waren.²

ANGST

Angst
Angst
Angst
Angst / aufgeregt
Angst / Unsicherheit
unsicher

SPANNUNG

Spannung
Spannung
angespannt
wie wird das werden?

NEUGIER

Neugier
Neugier
neugierig
Neugier
hohe Erwartung

NERVOSITÄT

Nervosität
nervös
Lampenfieber vor der Klasse
Nimmt die Klasse mich für voll?

STRESS

anstrengend
Stress
Stress
hat mich zu dieser Zeit
ausschließlich beschäftigt
Stress und Freude

FREUDE/SPASS

Freude
Freude
Freude
jippeh, es klappt!
sie sind begeistert dabei
Freude und Spaß
Spaß
Spaß
Spaß
Spaß

KOMPETENZ

Kompetenz gespürt
Kompetenz gefühlt
kreativ gewesen
viele interessante Gespräche und
Diskussionen
viel Platz für Eigeninitiative
Überraschendes
Feedback von den Schülern

BESTÄTIGUNG

bestätigt
bestätigt
Bestätigung
ich bin in meiner Berufswahl
bestätigt worden
Kann's das sein?
Zweifel

ZUFRIEDENHEIT

zufrieden
Zufriedenheit mit der Schule
zufrieden
Zufriedenheit
Zufriedenheit
Zufriedenheit, viel
Unterstützung vom Mentor
unzufrieden mit dem Mentor

ERLEICHTERUNG

Erleichterung
Erleichterung
Erleichterung
frei / erleichtert
Erleichterung bezügl. des Umgangs mit den
Schülern
loslassen
glücklich
entspannt
traurig und erlöst

² Die Studierenden sollten dazu die Empfindungen auf kleine Zettel schreiben; diese Zettel wurden in einem Gruppengespräch erläutert und thematisch geordnet. Die Darstellung folgt den gemeinsamen Themen und führt die einzelnen Zettel zur Verdeutlichung der Häufigkeit der einzelnen Empfindungen auf.

Angst, Unsicherheit, (An-)Spannung, Neugier und (hohe) Erwartungen kennzeichnen die Vorphase: auch wenn es sich nur bei einigen um das erste Praktikum im Studium handelte, löste sich die noch in der Vorbereitungszeit vorherrschende Gelassenheit – „ich lass‘ das mal auf mich zukommen...“ - je näher der Praktikumsbeginn rückte, auf und wurde von einer eher negativen Grundstimmung abgelöst. Die Ängste signalisieren, dass die Studierenden dem Praktikum eine hohe Bedeutung zumessen und sich ihnen die drängende Frage stellt, ob und wie sie damit zurechtkommen werden. Diese Ängste sind auf die Schule generell bezogen – „Wie werde ich dort aufgenommen?“ -, auf die Schülerinnen und Schüler – „Nehmen die mich für voll?“ -, auf die Lehrerinnen und Lehrer – „Werden die mich akzeptieren?“, auf den Unterricht – „Klappt es oder erleide ich Schiffbruch?“ - und darauf, dass am Ende des Praktikums möglicherweise die (Selbst-) Erkenntnis steht, wohl doch die falsche Berufswahl getroffen zu haben.

Dennoch sieht die Zeit vor dem Praktikum die Studierenden nicht ausschließlich in ängstlicher und unsicherer Erwartung. Die zukünftigen Praktikantinnen und Praktikanten spüren eine starke Anspannung und eine ebenso entwickelte Neugier; sie wollen „es“ wissen: wie die Schule aus ihrer heutigen Sicht als Studierende aussieht und wie sie zurechtkommen werden mit den dort gestellten Anforderungen. Diese Fragehaltung ist positiv getönt, denn die Schule, der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Vermittlung von Wissen in den von ihnen gewählten Fächern bilden immerhin das Ziel, auf das sie biographisch mit ihrem Studium hinarbeiten. Für eine begrenzte Zeit werden sie in die Rolle schlüpfen, die sie sich als Beruf ausgesucht haben und die sie zu ihrem Lebensberuf machen wollen; für diese Zeit werden sie sozusagen schon einmal kurzzeitig und vorübergehend am Ziel sein. Das gibt der Vorerwartung auch eine positive Tönung.

Durch die ersten Kontakte mit der Schule und in den ersten Tagen des Praktikums, die dem Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer und des Unterricht durch ausgedehnte Hospitationen dienen, stellt sich eine gewisse Beruhigung ein. Sie verwandelt sich allerdings in Nervosität, wenn die ersten eigenen Unterrichtsversuche anstehen. Das Lampenfieber dieser (ersten) Auftritte in der Lehrerrolle ist vor allem an die Frage gebunden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler diesen neuen „halben“ Lehrer für voll nehmen oder ob sie ihn bzw. sie – wie eine der beliebtesten Lehrerphantasien es als Teufel an die Wand malt – schlicht „in die Pfanne hauen, nicht mitmachen, über Tisch und Bänke gehen“ und sich von „dem da, von der da schon gar nichts sagen lassen“: die Angst des Praktikanten vor seinem Schüler. In der Regel passiert von alledem nichts oder nur wenig und die kleinen und großen Pannen des Unterrichts – wenig motivierender Einstieg, unverständliche Arbeitsanweisungen, falsche Zeiteinteilung, ungeliebtes Unterrichtsthema, verpasste Ergebnissicherung – stecken die Praktikantinnen und Praktikanten eher locker weg – und verbuchen sie sogar – Lob des Fehlers - eher produktiv als Lernerfahrung.

Die Ängste lösen sich spätestens dann in pure Freude auf, wenn – „jippeh“ – der Unterricht klappt und die Schülerinnen und Schüler mitmachen. Dann macht das Praktikum Spaß, die Studierenden gewinnen und genießen das Gefühl, die richtigen Leute am richtigen Ort zu sein, die mit den Schülerinnen und Schülern, mit dem Unterricht und der Schulsituation im Ganzen zurechtkommen.

Die Praktikantinnen und Praktikanten erfahren sich (plötzlich) als kompetent und entwickeln eine ganz eigene Kreativität, machen gute Erfahrungen in Gesprächen und Diskussionen mit den Lehrerinnen und Lehrern und den Mitpraktikanten, kooperieren sehr produktiv mit ihnen und entwickeln Eigeninitiative.

Die Erfahrung, etwas planen und „gleich am nächsten Tag“ umzusetzen, auf das Getane auch Feedback zu bekommen und entsprechende Kompetenzgefühle zu entwickeln, ist für sie als

Studierende neu und auch ganz überraschend: in einer so konkreten und zu erheblichen Teilen selbstgestalteten Arbeitssituation auf soziale Resonanz zu stoßen, kann ganz anders als dies dem an Rückmeldung armen Studienbetrieb möglich ist, helfen, zu einem positiven Selbstbild zu kommen.

Sie fühlen sich bestätigt und in der Berufswahl bestärkt: nicht nur im Lehrerberuf allgemein, sondern auch ganz speziell im gewählten Lehramt. Natürlich nicht alle und natürlich nicht ohne Einschränkung: es bleiben aber auch Zweifel und die Frage, ob dieser Beruf wirklich ihr ganzes Berufsleben füllen kann und ob es nicht auch anderes gibt. L3-Studierende scheinen von diesen Zweifeln eher befallen zu sein als die anderen.

Im Ergebnis aber stellt sich ein kräftiges Gefühl der Zufriedenheit ein, das sich nicht nur auf die Erfahrungen mit sich selbst bezieht, sondern das auch eine Zufriedenheit mit der Schule und dem Mentor, der Mentorin ist. Allerdings nicht durchgängig: Schulen und Mentoren gehen nicht immer förderlich mit den Praktikanten um und solche misslichen Erfahrungen trüben entsprechend die Zufriedenheitsempfindungen.

Wenn sich das Praktikum dem Ende zuneigt und dann auch wirklich zu Ende geht, reagieren die Studierenden mit Erleichterung. Das meiste hat sich viel positiver dargestellt und entwickelt, Befürchtungen sind nicht eingetreten, Hoffnungen haben sich erfüllt. Eine wesentliche Rolle spielt hier die Frage des Umgangs, des Zurechtkommens mit den Schülerinnen und Schülern. Wenn die diesbezüglichen Erfahrungen positiv waren – und sie sind es in einer erstaunlich durchgängigen Weise – fällt, beinahe überraschend der Abschied von Praktikumschule und Praktikum auch schwer; so sehr man sich nun entlastet und entspannt fühlt, man muss auch loslassen und feststellen, dass sich ein wenig Traurigkeit einstellt.

Wenn das Praktikum von den Studierenden in dieser Weise als ein sie stark emotionalisierendes Ereignis erfahren wird und auf sie einen entsprechend starken persönlichen Eindruck macht, können wir schon an dieser Stelle konstatieren, dass Praktika bedeutsame Stationen der persönlichen und Berufsbiographie sind.

Die Studierenden erfahren das Praktikum dabei als **Ereignis zu einem biographisch jeweils spezifischen Zeitpunkt**; das Praktikum steht in einem lebensgeschichtlichen Kontext. Das Praktikum fand „damals“ zu einem Zeitpunkt statt,

- als man von zu Hause auszog,
- als eine Beziehung beendet wurde oder eine andere begann;
- als ein Fachwechsel vollzogen wurde,
- als es langsam ernst wurde und man sich zu entscheiden hatte, ob nun dieses Studium fortgesetzt oder ein anderes oder eine Ausbildung begonnen werden sollte,
- als sich die bis dahin gehegte Hoffnung auf die Aufnahme in die Hebammenschulen endgültig zerschlagen hatte und nun nichts anderes blieb als weiter zu studieren,
- als mit dem Studentenstreik ein neues persönliches Kapitel im Studium aufgeschlagen wurde,
- als die ersten Überlegungen zur Frage des Kinderkriegens angestellt wurden,
- als der Hochschulwechsel nach anderswo sich zerschlagen hatte,
- als die Eltern sich scheiden ließen,
- als der Vater plötzlich verstarb,
- als man persönlich irgendwie in der Krise war oder man die Sache mit dem Studium aus anderen Gründen noch immer oder zeitweise nicht so richtig ernst nahm,

- als das Studieneinde und das Referendariat immer näher rückten.

Insbesondere an das erste Praktikum können sich manche Studierende im Nachhinein schon nach wenigen Semestern kaum noch erinnern; sie seien, sagen sie, einfach da reingeschlittert, ohne dass ihnen so recht klar war, was sie da taten. Wir werden darauf später im Zusammenhang mit den Erfahrungsunterschieden bezüglich des ersten und des zweiten Praktikums noch einmal zurückkommen. Hier sei aber festgehalten, dass das erste und das zweite Praktikum an einem jeweils unterschiedlichen biographischen Entwicklungsstand absolviert wird: zum zweiten Praktikum, sagt eine Studentin, sei sie einfach älter und natürlich auch persönlich „weiter“ gewesen. Die Reifeprozesse werden dann in aller Regel mit Erfahrungen außerhalb der Universität in Zusammenhang gebracht, mit persönlichen Veränderungen und Entwicklungen, die mit dem Studium unmittelbar nichts zu tun haben.

Die Studierenden erfahren das Praktikum **teilweise als ein sie in einer bedeutsamen Lebensfrage betreffendes Ereignis**.

Am deutlichsten wird diese Erfahrung an der Erzählung einer türkischen Studentin. Für sie war das Wichtigste am Praktikum die Erfahrung, von Schülerseite

„zu keinem Zeitpunkt mit irgendwelchen ausländerfeindlichen Parolen beworfen“

und von den Lehrerinnen und Lehrern vollständig akzeptiert worden zu sein. Türkische Schülerinnen und Schülern hätten sehr erfreut darauf reagiert, eine zukünftige Lehrerin mit gleicher Herkunft zu haben.

„Und das war für mich das schönste Praktikumserlebnis: so angenommen zu werden, wie man ist. Ohne Unterschied auf Herkunft, Rasse usw. zu machen. Für die Schüler und Kollegen war ich eine Lehramtsstudentin, die ihr Praktikum zu machen hatte. Nicht mehr und nicht weniger! Vielleicht können andere das nicht nachvollziehen, vielleicht würden andere an meiner Stelle vom geglückten Unterrichten, ..., berichten; bei mir war es eben meine Herkunft, auf die ich nicht angesprochen, sondern als gleichwertige Person betrachtet wurde.“

In ganz ähnliche Richtung geht aber auch die Erfahrung eines Studierenden, der sich nach eigener Einschätzung noch nicht ganz im Klaren war, ob er persönlich schon so weit sei, langsam aber sicher in die Rolle des Lehrers als eines Erwachsenen hineinzuwachsen. Für ihn war das Praktikum von der Frage begleitet, ob er in den Erwachsenenkreis der Lehrerinnen und Lehrer wohl aufgenommen oder von ihnen eher ausgegrenzt werden würde. Sein schon leicht verfestigtes, offensichtlich auch an ein unattraktives Äußeres gebundenes Selbstbild eines potentiellen Außenseiters, wurde aber – zu seiner Erleichterung und Freude – in keiner Weise bestätigt. Im Gegenteil wurden seine Fähigkeiten und sein Engagement sehr anerkannt und ihm durch direkte und indirekte Rückmeldungen geholfen, in dieser Frage sein Selbstbild positiv zu akzentuieren.

Die Frage nach der Akzeptanz spielt auch im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, wie wir noch genauer sehen werden, eine entscheidende Rolle. Sie bildet die passive, abhängige Seite eines Selbstprüfungsgeschehens, das vor allem von den beiden folgenden Erfahrungen des „Praktikums als ...“ getragen wird.

Das Praktikum wird nämlich ganz unüberhör- und unübersehbar **als Test-Situation** erfahren. Mindestens unterschwellig, meistens aber mit vollem Bewusstsein gehen die Studierenden in

ihr Praktikum in der Erwartung, es als Bestätigung oder als Korrektur ihrer Berufswahl zu erfahren: das betrifft manchmal das gesamte Lehramt, mitunter nur die Frage nach der richtigen Schulstufen- bzw. Schulartenwahl, manchmal auch nur eine Fächerwahlfrage. Das Praktikum dient der Überprüfung bisheriger und als möglicher Anlass neuer Entscheidungen.

Mit der Test-Frage eng verbunden, aber doch unterschieden von ihr, wird das Praktikum **als eine Bewährungssituation** erfahren. Dahinter steckt die Frage danach, ob man grundsätzlich in der Schule zurechtkommt bzw. perspektivisch als Lehrer oder Lehrerin langfristig zurecht kommen wird, ob man den Anforderungen entsprechen kann, den Belastungen standhält. Die Test-Frage ist: „Will ich Lehrerin, Lehrer werden, in dieser Schulstufe mit diesen Fächern?“, die Bewährungsfrage ist: „Kann ich es?“. Das Praktikum als Bewährungssituation ist von den Studierenden nicht mit dem Anspruch behaftet, aktuell schon mit allem zurechtkommen. Die Erfahrung des Praktikums als Bewährungssituation zielt vielmehr aufs Prinzipielle. Nicht jede Beobachtung muss richtig, nicht jede gehaltene Stunde muss gelingen, nicht jede Interaktion muss zufriedenstellend ausgefallen sein. Aber die Erfahrung muss die Selbstdiagnose hinterlassen: „Du willst nicht nur, du kannst auch - noch nicht jetzt schon alles, aber langfristig kannst du es hinbekommen!“

Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang alle Formen des Feedback. Ob auf konkrete Anlässe hin oder allgemein gehalten, ob spontan oder geplant, ob als solches gemeint oder nicht, ob von Schüler- oder Lehrerseite, ob durch den Praktikumsbeauftragten oder die Kommilitonen – jede Form der Rückmeldung wird begierig aufgenommen und für die Beantwortung der Bewährungsfrage verwendet. Noch das ausgebliebene, das vorenthaltene Feedback hat, weil die Studierenden sein Ausbleiben interpretieren, Folgen: ungewisse Folgen. Im positiven Fall schafft das Praktikum (endgültig) Klarheit in bezug auf die Berufs- und damit die Studienwahl. Im negativen Fall bleiben Unklarheiten und Zweifel bestehen; nur selten ist das Feedback so, dass es zur Änderung der Berufswahl führt oder beiträgt.

Die Studierenden erfahren das Praktikum **als eine große Anstrengung** und es scheint, dass diese Erfahrung für sie sehr überraschend kommt: so als hätten sie damit nicht gerechnet.

Das hat einmal sicherlich mit der für die Studierenden neuen Rolle als Praktikantinnen und Praktikanten zu tun; damit, dass sie in fremder sozialer Umgebung agieren müssen und von daher mit jener nicht ganz einfachen Identitätsarbeit beschäftigt sind, die immer ansteht, wenn man irgendwo neu ist - und dann auch noch in biographisch neuer Rolle. Auch Studienanfänge machen zum Beispiel eine solche Art von Stress.

Dass das Praktikum als große Anstrengung erlebt wird, hat aber auch damit zu tun, dass es mit seinen Anforderungen täglicher und im Durchschnitt mindestens vierstündiger Anwesenheit in der Schule die Studierenden in einen pädagogischen Berufsalltag einbindet, der im Unterschied zum eher anstrengungsarmen und relativ unverbindlichen Studienalltag ganz objektiv auch anstrengender ist. Zumal die Praktikantinnen und Praktikanten hier schon sehr schnell mit eigenen Leistungen gefordert sind, als einzelne sich zeigen müssen und die Ergebnisse ihres Tuns – Erfolg oder Scheitern - schonungslos öffentlich sind.

Zu den Lernerfahrungen dieser Phase gehört die Erfahrung, wie sehr zeit- und arbeitsaufwendig es ist, Unterricht zu planen, wie sehr genau der Ablauf vorüberlegt werden muss, wie schnell ein Einstieg, ein Vorgehen, bei den Schülerinnen und Schülern auf Unverständnis trifft, wie heftig das Schülerdesinteresse an manchen Themen sein kann. Da die Studierenden in bezug auf Unterrichtsstoff und Unterrichtsmaterialien vom Studium und zum Teil auch von der Vorbereitung her oft nur wenig mitbringen, werden in dieser Phase die

Lehrerinnen und Lehrer, vor allem natürlich die Mentorin, der Mentor wichtig. Sie retten mit Lehr- und Lernmaterial unter kräftiger Zuhilfenahme des Schulkopierers vor dem horror vacui der leeren Unterrichtsvorbereitungs-Bögen: „Was mach ich bloß, was kann ich einsetzen, wie baue ich die Stunde auf?“

Aber auch dann, wenn diese Fragen befriedigend gelöst werden können, bleibt es eine ganz beherrschende Praktikumserfahrung, dass es anstrengend ist, stressig und dass sich in dieser Zeit fast alles nur ums Praktikum dreht. Einzelne Studierende berichten erstaunt von biographisch ersten Mittagsschlafbedürfnissen, andere von einem völligen Zusammenbruch ihrer Freizeitaktivitäten, wieder andere erinnern sich dankbar der Versorgung mit Essen, Trinken und sauberen T-Shirts durch Mütter, Freundinnen, Freunde, Ehepartner, WG-Mitbewohner. Im studentischen Alltag einer Fünf-Tage-Woche entwöhnt, bedeuten schon die tägliche „Schulpflicht“ und der Zwang zur nachmittäglichen Vorbereitung eine große Anstrengung (s.u.). Die Unvertrautheit der Arbeitssituation, die ungewohnte Rolle, die Unkalkulierbarkeit des Erfolges der eigenen Arbeit, vor allem aber die Tatsache, ganz individuell gefordert zu sein, sich nicht mehr hinter anderen verstecken oder Arbeiten aufschieben zu können (wozu der akademische Lehrbetrieb so viele Möglichkeiten bietet), lösen durchaus verständliche, im Grunde erwartbare, Stressreaktionen aus.

Die Erfahrung anstrengender und fordernder Praxis hat aber wohl auch zu tun mit der zur mehr oder minder bewussten individuellen Erwartung gewordenen notorischen öffentlichen Zuschreibung an den Lehrerberuf: der, dass er ein leichter Beruf sei. Das hätte er nicht vermutet, sagt im Interview ein Student, dass so viel Arbeit dahinterstecke und meint vor allem die Arbeit außerhalb des Unterrichts: Absprachen, Vorbereitungen, Besprechungen, Konferenzen. Die Krise der Erwartung wird dann zur Stunde der Erfahrung, wie es bei Odo Marquardt irgendwo heißt. Die Fehlerwartung zeigt sich in der Überraschung: nicht nur für mich hier ist die Sache anstrengend, sondern auch für die berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer ist es dies in viel höherem Maße als die mitgebrachte Schülersicht wusste.

Die Erfahrung des Praktikums ist für die Studierenden in mehrfacher Hinsicht **eine Erfahrung von Differenzen**. Die Schule sieht aus der Praktikantenrolle ganz anders aus als aus der Schülerrolle; eine Unterrichtssituation sieht aus der Perspektive eines Unterrichtenden ganz anders aus als aus der Hospitierendenrolle und alles zusammen sieht anders aus, als es sich im universitären Lehrbetrieb angehört hat.

Die Tatsache, dass die Berufswahl Lehrerin bzw. Lehrer auf einen Berufsbereich zielt, den alle, die diese Entscheidung treffen, aus mindestens dreizehn eigenen Schuljahren schon viel länger kennen als dies bei jeder anderen Berufswahl in bezug auf den Berufsbereich möglich ist, hinterlässt eine tiefgreifende Vertrautheitsillusion. (Auch die langwierigste Zahnspangenbehandlung macht erheblich wesentlich weniger Anwesenheitsstunden in der Zahnarztpraxis nötig, als dass jemand, der später den Zahnarztberuf wählt, eine ähnlich Vorerfahrung mitbrächte wie der zukünftige Lehramtsstudent). Eigentlich, glaubt man, sei in der Schule (und auch vorher schon im Studium) wenig Neues zu erwarten.³ Dass es da doch noch viel Neues, Nichterfahrenes gibt, muss erst einmal erfahren werden.

Die Erfahrung der Differenz zwischen den Inhalten des Studiums und den Realitäten der Schule kommt weniger überraschend. Sie entspricht einer geradezu allseitigen geteilten Grundvermutung und wird von den Studierenden nicht anders erwartet. Die Praktikumserfahrung kontrastiert das erfahrene Studium zur schulischen Realität und den in ihr erfahrenen Bewältigungsanforderungen – und das Studium schneidet dabei schlecht ab: es

³ Diese Haltung ist nicht ungewöhnlich, sondern im Gegenteil typisch: auch pädagogische Laien fühlen sich etwa im Rahmen schulpolitischer Debatten als Experten: sie waren ja lange genug selber Schülerinnen und Schüler und glauben entsprechend, die Schule zu kennen.

scheint weder ein intellektuelles Raster zur Einordnung des Wahrgenommenen und Erfahrenen, noch Hilfen fürs erste unterrichtliche Handeln zu bieten. Überraschend ist hier, dass vor allem L3-Studierende sich fachwissenschaftlich so schlecht auf die Unterrichtsinhalte vorbereitet fühlen. Insbesondere trifft dies die Sekundarstufe I:

„Ich war in der Mittelstufe eingesetzt – dafür bist du null ausgebildet“,

kommentiert eine Studentin dies. Aber auch auf die Stoffe der Sekundarstufe II bezieht sich in ihrer Erfahrung das Studium nur höchst unzureichend. Die Studierenden buchen das studentische Lernen dann als für sie persönlich ganz interessant, aber schulisch nicht sehr relevant ab. Der mangelnde Schulbezug des Studiums wird zum Teil auch selbstkritisch kommentiert: das Praktikum habe gezeigt, dass sie sich wohl bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen zu sehr von persönlichen Interessen oder zeitlichen Erwägungen als von schulischen Notwendigkeiten hätten leiten lassen, sagen die Studierenden dann.

Gemildert wird die Kritik am Studium auf dem Hintergrund der Praktikumserfahrung dann, wenn die Studierenden eine kompetente Vorbereitung erfahren haben. Verstärkt wird die Kritik dann, wenn das nicht der Fall ist: wenn die Vorbereitung als oberflächlich, schulfern, lust-, anstrengungs- und konzeptionslos erlebt wurde oder nur als ein weiteres didaktisches Seminar, das, wie es ein Student formulierte, ganz gut war für die spätere Prüfung, aber für die Zeit im Schulpraktikum nichts gebracht habe. Auch didaktisches Wissen ist nicht davor gefeit, nurmehr als bloßes Prüfungswissen erlebt zu werden.

Engagierte und anspruchsvolle Vorbereitungen werden auch dann positiv hervorgehoben, wenn sie als arbeitsreich und anstrengend erlebt wurden. Das gilt insbesondere, wenn in klaren Strukturen Platz für eigenständige Erarbeitungen gegeben wurde und mit Hilfe von Übungen und Simulationen erkennbare Anstrengungen unternommen wurden, reine Wissensstrukturen in Könnensstrukturen zu überführen.

Ganz generell erfahren die Praktikantinnen und Praktikanten das Praktikum überwiegend **als Begegnung mit der Schule**.

Die Erfahrung der universitären Vor- und Nachbereitungen tritt in aller Regel in den Hintergrund. Dies ist insofern erstaunlich, als dass Studierende in den Lehramtsstudiengängen nicht gerade häufig eine solch günstige Lehrsituation wie in der Praktikumsvorbereitung vorfinden: die Praktikumsgruppen bestehen in aller Regel nur aus zwölf - selten mehr, manchmal weniger – Studierenden und die Veranstaltungen können aufgrund des projektartigen Charakters des gesamten Praktikums sehr zielgerichtet arbeiten. Bis auf als besonders positiv oder besonders negativ erlebte Veranstaltungen besitzen sie aber offensichtlich keine große Erfahrungsrelevanz – zumindest nicht in Relation zur Erfahrung der Zeit in der Schule. Das dort Gesehene, Gehörte, Erlebte, Erfahrene, Getane hinterlässt den deutlich tieferen Eindruck. Andererseits ist aus den Beiträgen der Studierenden herauszuhören, wie sehr sich manche Erfahrung auf die Arbeit der Vorbereitung zurückführen lässt. Die Nachbereitung bleibt aber nur sehr schemenhaft in der Erinnerung. Dies gilt auch für die Betreuung durch die Praktikumsbeauftragten während des Praktikums. Es ist nicht erkennbar, ob dies daran liegt, dass solche „kleinen“ Erfahrungen gegenüber der „großen“ Erfahrung des Praktikums als Begegnung mit der Schule verschwindet oder daran, dass Betreuung und Nachbereitung einfach wenig ergiebig waren und etwa im Falle der Nachbereitung in nur wenigen Stunden erledigt wurde.

Auf Nachfragen, geben die Studierenden an, unbefriedigende Verläufe und Ergebnisse der Vor- und Nachbereitung sowie der Betreuung „natürlich nicht“ gegenüber den Praktikumsbeauftragten zur Sprache gebracht zu haben.

Ganz eindeutig ist, dass die Studierenden ihre Praxiserfahrungen **als Erfahrungen im ersten bzw. zweiten Praktikum** unterscheiden. Das erste Praktikum ist einerseits eine tendenziell wenig prägnante und eher verwirrende Angelegenheit, die Erfahrungen in ihm wirken in der Rückschau vage, eingetrübt und leicht vernebelt. Andererseits wird es aber auch als das Praktikum erinnert, das insofern von entscheidender persönlicher Bedeutung war, als es Klarheit über die Richtigkeit des Berufswunsches gebracht hat bzw. es, da es ein „schlechtes“ Praktikum war, diese Klarheit nicht erbracht hat. Die studentischen Gesprächspartnerinnen und -partner erzählen von diesem ersten Praktikum, als seien sie damals mindestens streckenweise mit dem Kopf ganz woanders anders gewesen. Die Erfahrung des zweiten Praktikums ist dagegen eine deutlich konturiertere Erfahrung und fast schon eine Vorbereitung aufs Referendariat und den Berufseinstieg; es hat auch eine größere orientierende Wirkung auf den Rest des Studiums

Das erste Praktikum hat erkennbar noch sehr mit der Ablösung von der Schülerrolle zu tun, mit der Adaption an den universitären Studierbetrieb und den Aufbau der Studentenrolle. Die allgemeinen biographischen Um- und Neuorientierungen sind offensichtlich hier noch bei weitem nicht abgeschlossen: Eingewöhnung in die Universität, den Studiengang, die Fächer; Ablösung vom Elternhaus und von bisherigen Peergroups, Aufbau neuer sozialer und persönlicher Beziehungen, Bemühungen um die Studiensebstfinanzierung und die Entwicklung einer entsprechenden Spagat-Existenz, die Beteiligung am studentischen social life mit Partys, Freizeit, Ferienreisen etc. Im ersten Praktikum sieht man das Ende des Studiums noch nicht und schaut erst recht nicht über das Studium hinaus.

Im zweiten Praktikum werden die Schule, die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer schärfer wahrgenommen. Die Beziehungen werden klarer und auch der Test- und Bewährungscharakter des Praktikums werden eindeutiger erlebt. Ebenso sind, wie gesagt, die Folgerungen, die aus der Praktikumserfahrung in bezug auf den weiteren Studienverlauf gezogen werden, präziser.

Das erste Praktikum dient der Grob-, das zweite Praktikum der Feinorientierung. Zwar stellt sich auch hier noch einmal die Frage, ob man im gewählten Beruf, im gewählten Lehramt und in den gewählten Fächer richtig ist, aber die Wahrnehmung ist doch für die allgemein schulischen und die unterrichtlichen Belange offener. Die Studierenden verbinden mit dem zweiten Praktikum das Gefühl, dass es jetzt langsam ernst wird, dass viel (Studien-) Zeit nicht mehr bleibt, dass man schon bald im Vorbereitungsdienst steht, dass die Zeit der Unverbindlichkeiten und Vorläufigkeiten zu Ende geht.

Die Studierenden erfahren das Praktikum **als eine Orientierung für ihr Studium**. Man könnte sagen, dass das Praktikum so etwas wie eine kognitive Landkarte entstehen lässt, auf deren Eintragungen und weiße Flecken die akademischen Inhalte bezogen werden können. Das Praktikum lässt ein - wenn auch sprachlich noch nicht gut durchgearbeitetes - Problembewusstsein entstehen, das den Studierenden anzeigt, worum sie sich im weiteren Verlauf ihres Studiums etwa durch die Auswahl von Lehrveranstaltungen und/oder durch ein entsprechendes Selbststudium bemühen sollten. Die Gesprächspartner machten das deutlich in Bemerkungen wie:

„Jetzt weiß ich, was mir noch fehlt, jetzt weiß ich auch, was diese ganze Didaktik soll.“

„Danach wusste ich, was das mit dem ‚Lesen durch Schreiben‘ heisst.“

„Ich hab‘den Schluss draus gezogen, dass ich mein Studium breiter anlegen muss, und mich vor allem inhaltlich mehr auf die Sekundarstufe I konzentrieren muss.“

Die Erfahrungen mit der Schule, dem Unterricht und dem Beruf führen zu einer vertieften und verbreiterten Vorstellung der schulischen Wirklichkeit und geben den „theoretischen“ Auseinandersetzungen der kommenden Semester eine solide Erfahrungsbasis; sie hinterlassen Themen, mit denen es sich im weiteren Studium auseinander zu setzen lohnt (z.B. und vor allem: das Thema der Lehrerrolle) und die Praktikumserfahrungen motivieren ganz generell für die Fortführung des Studiums: sie beantworten die Frage „Wozu mach‘ ich das eigentlich?“ und geben dem studentischen Studierwillen neuen Schwung.

Last but not least wird das Praktikum **als Bewertungsobjekt** erfahren. Und wenn der Zeitpunkt einer solch wertenden Äußerung in den Interviews ausschlaggebend wäre, hatte diese Erfahrung des „Praktikums als ...“ eigentlich als erste aufgeführt werden müssen. Denn auf die offene Eingangsfrage in den Interviews „Wenn Sie so zurückdenken, was fällt Ihnen zu Ihrem Praktikum ein?“ kommt fast immer als erstes eine Bewertung. „Super, toll, gut, ging so, total daneben, furchtbar, grottenschlecht...“. Lehramtsstudierende wären wohl nicht Lehramtsstudierende wenn sie an ihre Erfahrungen nicht mit einer gewissen Zensierungshaltung herangingen, nicht den Drang verspürten, Noten zu geben. Ohne große Hemmungen zensieren sie Praktikumsbeauftragte, Mentorinnen und Mentoren, die übrigen Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Schule insgesamt. Aber sie bewerten auch sich und ihre Leistungen und verarbeiten zum Teil erstaunlich produktiv ihre eigenen Mängel und Fehler.

Die Vorbereitung beurteilen sie positiv, wenn sie schul- und unterrichtsbezogen war, wenn sie eine klare Struktur besaß und wenn ihnen in dieser Struktur genügend Spielraum für die Entwicklung eigener Vorstellungen und eigener Vorhaben gelassen wurde. Als besonders gut erleben die Studierenden die Vorbereitung dann, wenn sie in der Veranstaltung „auch was machen konnten“: wenn die Vorbereitung übend und simulierend Schulisches und vor allem Unterrichtliches antizipiert hat, wenn sie eigene Unterrichtsentwürfe produzieren konnten. Überaus positiv bewerten die Studierenden, wenn das Vorgehen und der Umgangstil des bzw. der Praktikumsbeauftragten für sie Modellcharakter bekommen hat:

„... da konnte man sich einiges abgucken“.

Die Studierenden beurteilen die Vorbereitung negativ, wenn sie kein Konzept erkennen ließ, der Schul- und Unterrichtsbezug zu dünn war und die Kleingruppensituation verspielt wurde und

„es letztendlich auf ein ganz normales Didaktikseminar herauslief.“

Die Nachbereitung wurde in den geführten Gesprächen kaum einmal positiv erwähnt. Negativ wird angemerkt, dass die Veranstaltung wenig Sinn gemacht hat, nicht klar war, was sie sollte und

„zum Schluss nur die gemachten Erfahrungen breitgetreten wurden“.

Die Beurteilung des schulischen Beitrags bezieht sich darauf, wie die Studierenden in der Schule aufgenommen wurden, wie gut von schulischer Seite die Zuständigkeit von Ansprechpartnern, die Hospitationsmöglichkeiten und die Unterrichtsversuche vororganisiert waren und wie sie von ihren Mentorinnen und Mentoren in deren Unterrichtsarbeit

einbezogen und bei eigenen Unterrichtsversuchen unterstützt wurden, wie mit ihnen Unterricht besprochen und wie ihnen Feedback gegeben wurde.

Ihre eigene Tätigkeit beurteilen sie insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Ernsthaftigkeit, mit der sie das Praktikum angegangen sind und des persönlichen Entwicklungsstandes, den sie zum jeweiligen Praktikumszeitpunkt nach eigener Einschätzung erreicht hatten. Sie bringen ihre Praktikumsleistungen in Zusammenhang mit dem vorangegangenen Studium und kritisieren aus dieser Perspektive auch ihre eigene Studiengestaltung. Wie wir unter dem Aspekt der Orientierung, die das Praktikum den Studierenden für ihr (weiteres) Studium vermittelt, schon erläutert haben, sehen die Studierenden ihre Wissenslücken sehr kritisch. Es scheint ihnen nicht schwer zu fallen, diese durchaus auch selbstverschuldeten Mängel zu sehen; ebenso wie es ihnen auch nicht schwer fällt, etwa ihre eigenen Unterrichtsversuche kritisch zu beurteilen. Aber soweit sie für sich entschieden haben, das Praktikum als Test- und Bewährungssituation gut gemeistert zu haben, verwandeln sich diese kritischen Selbstbeurteilungen in an die eigene Person gestellte Verbesserungsvorstellungen und -absichten.

In den Gesprächen mit den Studierenden findet sich **kein Hinweis darauf, dass das Praktikum als eine genuin fachdidaktische Angelegenheit erfahren würde**. Im Gegenteil scheinen alle fachlichen Fragen hinter allgemeinen Erfahrungsthemen zurückzustehen. Dieses wird deutlich, wenn wir uns im nächsten Kapitel die Erfahrungen während der Praktikumszeit im Einzelnen anschauen. Studierende im Praktikum fühlen sich nicht als Experten ihrer Fächer im fachwissenschaftlichen Sinne: dazu hat ihnen das Studium zu wenig von den Inhalten vermittelt, die den Schulstoff des Faches bilden. Sie fühlen sich auch nicht als fachdidaktische Experten: dazu sind die fachdidaktischen Anteile zu klein und letztlich auch mit zu großen Transferproblemen behaftet.

2. Erfahrungen im Praktikum

Die Praktikantinnen und Praktikanten erfahren, wenn sie zu Praktikumsbeginn oder auch schon zuvor bei ersten Hospitationen während des Vorbereitungssemesters in ihre Praktikumschule kommen, zuallererst **ihre Aufnahme in der Schule**: durch die Schulleitung, das Kollegium und die Mentorinnen und Mentoren, die ihre Betreuung übernommen bzw. übertragen bekommen haben. Von dieser Erfahrung ist sehr viel abhängig. Ob die Studierenden wohlwollend-aufnehmend oder desinteressiert-abweisend behandelt werden, gibt ihrem Praktikum eine Grundtönung in Stimmung, Befindlichkeit und Selbsterleben. Auch wenn der erste Eindruck nicht immer richtig ist und der Kontakt der Praktikanten zur Schule sich natürlich auch erst langsam entwickelt, gilt die Aufnahme als Indikator mindestens dafür, wie gerne gesehen die Praktikantinnen und Praktikanten sind und welcher Umgangsstil in der Schule herrscht. Das Spektrum scheint groß: es reicht von der offiziellen und freundlichen Begrüßung durch Schulleitung und Mentoren mit Rundgang durch die Schule und Vorstellung der Praktikanten im Kollegium bis hin zum offenherzigen, aber niederschmetternden Geständnis des Mentors, den Praktikanten so nötig zu haben wie ein weiteres Loch im Kopf. Bedenken wir die geschilderte Befindlichkeit von Praktikanten vor dem Praktikum, lässt sich die – nachhaltige – Wirkung der unterschiedlichen Aufnahmeweisen leicht vorstellen.

Ebenfalls sehr früh erfahren die Praktikantinnen und Praktikanten **die Schule als Ort und Räumlichkeit** mit ihren architektonischen und sonstigen äußeren Eigenheiten **und als sozialen Ort** mit einem spezifischen sozialen Klima, einer spürbar eigenen Atmosphäre.

Ob die Gebäude äußerlich attraktiv - modern oder schön alt - sind oder verbaut und hässlich, ob der Schulhof angenehm gestaltet oder eine eintönige Fläche ist, ob die Räume einen gepflegten oder eher versifften Eindruck machen: das Ambiente drängt sich als eines der ersten Erfahrungsthemen auf, auch der Standort der Schule in Gemeinde oder Stadt – „mitten drin“ oder „ganz weit draußen“, ruhig oder laut gelegen – prägt eine Schule in der Wahrnehmung der Praktikanten entscheidend.

Diese Erfahrung verbindet sich mit der eher sozialen Erfahrung: wie es zugeht auf dem Schulhof, auf den Fluren, in den Klassen; ob es Rituale des gemeinsamen Betretens des Schulgebäudes oder einzelner Bereiche gibt, wie die einzelnen Bereiche der Schule gestaltet sind und wer dafür verantwortlich ist; welche Räume wann verschlossen sind, welche Aufenthaltsmöglichkeiten (Cafeteria etc.) oder Rückzugsecken es gibt.

Wer in welche Räume hineindarf und wer sich bevorzugt wo aufhält, signalisiert schon mehr als die bloße Gewohnheit besagt: hierin repräsentieren sich Beziehungen und Gruppierungen, Offenheiten und Ausschlüsse, aber auch Intimitäten und respektierte Ansprüche.

Schon bald während der Hospitationen, die in aller Regel die erste Praktikumswoche dominieren, erfahren die Praktikantinnen und Praktikanten **Lehrerinnen und Lehrer**. Sie erfahren sie **als Personen**: wohlmeinende, strenge, lebendige, zynische, alte, junge, attraktive, verwahrloste, abgestumpfte, wache Menschen, denen sie auf den Treppen, Gängen und im Lehrerzimmer begegnen und in deren Unterricht sie, wenn auch mitunter nur sehr kurz, zu Gast sind. Dort erfahren die Praktikantinnen und Praktikanten die **Lehrerinnen und Lehrer als Unterrichtende**: engagiert oder nicht, fachlich kompetent oder nicht, methodisch versiert oder nicht, Vorbild (für sie, die Praktikanten) oder nicht. Sie erleben routinierte, sich weiterentwickelnde, Neues probierende ebenso wie zurückgebliebene und solche Lehrerinnen und Lehrer, die innerlich mit der Arbeit abgeschlossen haben.

Die Studierenden erfahren die **Lehrerinnen und Lehrer in der Beziehung zueinander und als Kollegium**. Sie nehmen die Bündnisse und Animositäten, die Kooperationen und Konkurrenzen, die Unterstützungen und Gleichgültigkeiten wahr und sie erleben wie sehr diese Beziehungen auch von den äußeren Umständen geformt sind. Kleine Schulen mit einem entsprechend kleinen Kollegium kennzeichnet eine andere Beziehungsstruktur als sie in großen Schulen mit mehr als einhundert Lehrerinnen und Lehrer vorherrscht. Für die Praktikantinnen und Praktikanten bietet sich hier ein Einblick in eine ihnen bis dahin weitgehend unbekannt soziale Realität: in das soziale Klima am Arbeitsplatz Schule.

Wahrnehmbar werden **auch die unterschiedlichen persönlichen Handhabungen der Lehrerrolle**. Die Studierenden erfahren wie sehr die ausgeübte Rolle von der ausübenden Person geprägt ist und dass diese Prägung bis zur puren Instrumentierung der Rolle für die unterschiedlichsten persönlichen Bedürfnislagen geht. Sie erleben sehr mütterliche resp. väterliche, distanzierte und sehr schülernahe, mehr an den Personen oder mehr an ihren Fächern interessierte Lehrerinnen und Lehrer. Sie erleben solche, für die der Beruf der Hauptlebensinhalt ist ebenso wie die Nebentätigkeitslehrerinnen und -lehrer. Sie erleben Sportlehrer, die ihrer Bundeswehr-Unterroffiziers-Zeit nachtrauern und den Sportunterricht wie einen Ersatz inszenieren und den Physiklehrer, der seiner Zeit als Uni-Assistent nachhängt und mit einem falschverstandenen Leistungsanspruch seine Kurse leerunterrichtet. Sie erleben die Kunstlehrerin, die ihrem Selbstverständnis nach eine freie Künstlerin ist, davon aber nicht leben kann und die Lehrerinnentätigkeit – mit entsprechenden Folgen für den Unterricht - als pure Existenzsicherung betreibt. Sie erleben die „Mutter der Kompanie“, die zwischen hilfreicher Kollegialität und kollegialen Umerziehungsversuchen oszilliert und den Karrieristen, der auf dem Weg zur angestrebten Schulleiterstelle selbst dort noch konkurriert, wo niemand ist, gegen den zu konkurrieren wäre und sich auch da noch zu profilieren sucht, wo ihm entsprechende Kompetenzen völlig fehlen. Und sie erleben, dass mit solchen Dingen auch am Arbeitsplatz Schule nicht unbedingt offener und besser als anderswo umgegangen wird.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer während der Zeit, in denen Praktikantinnen und Praktikanten in der Schule sind, den Eindruck haben, stark unter Beobachtung zu stehen, kann man auf dem Hintergrund der studentischen Erfahrungsbereiche nur konstatieren: dieser Eindruck trägt nicht. In den Berichten der Studierenden herrscht diesbezüglich ein moralisierender Grundton vor - es gibt gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer – und diese Erfahrung wird wesentlich personalistisch verarbeitet: gut und schlecht sind in der Persönlichkeit des bzw. der Betroffenen begründet - Überlegungen zu etwa strukturellen Problemen in der Lehrerrolle werden kaum angestellt (wir kommen darauf noch zurück.)

Mindestens ebenso eindringlich nehmen die Studierenden **die Schülerinnen und Schüler als Kollektiv und als Einzelpersonen** wahr. Diese Erfahrung steht zunächst einmal unter der Fragestellung, ob sie – die Praktikantin, der Praktikant – mit ihnen – den Schülerinnen und Schülern – wohl zurecht kommen, ob sie von ihnen akzeptiert werden und einen Zugang zu ihnen finden. Auf den zweiten Blick nehmen die Studierenden die Schülerinnen und Schüler als Lernende wahr: gute und schlechte, konzentrierte und unkonzentrierte, interessierte und uninteressierte, aufnahmefähige und nicht aufnahmefähige, störende und gestörte Lernende. Es entsteht im Laufe der Zeit auch ein Blick für die Schülerschaft der jeweiligen Schule besonders bezüglich ihres sozialen Hintergrundes und der daraus und aus dem Schultyp resultierenden sozialen Perspektive. Dieses Bild differenziert sich mit den zunehmenden und

sich intensivierenden Kontakten zu den Schülerinnen und Schüler aus, und die Schülerinnen und Schüler gewinnen dann auch als Einzelpersonlichkeiten Konturen.

Wenn die Studierenden bei der Frage nach ihrer Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schüler noch davon ausgehen, dass diese Akzeptanz auch und ganz besonders von ihrer Person abhängig ist, sie sich hier also „des eigenen Anteils“ bewusst sind, „objektiviert“ sich späterhin ihre Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler - von den üblichen Sympathie- und Antipathiegefühlen einmal abgesehen. Sie reflektieren dann weniger, dass das von ihnen Erfahrene auch davon bestimmt ist, dass sie Teil des Handlungsfeldes waren und dass ihre Erfahrungen auch von ihren Wahrnehmungsmustern bestimmt sind. Sie bedienen sich für diese „Objektivierung“ einer weitgehend unreflektierten, überwiegend psychologisierenden, z.T. soziologisierenden Sprache. Hauptwörter dieser Sprache sind: „Motivation“ bzw. „Interesse“, „Begabung“, „Leistungsbereitschaft“ und „sozialer Hintergrund/soziales Milieu“.

Die Studierenden erfahren **Unterricht**. Sie erfahren in den Hospitationen bei ihren Mentoren und bei anderen Lehrerinnen und Lehrern guten und schlechten, unterschiedlich gestalteten und gar nicht gestalteten, interessanten und langweiligen, aktivierenden und lähmenden, leichten und überfordernden, fördernden und entmutigenden, liebevollen und strafenden, reglementierenden und aus den Fugen gehenden Unterricht. Sie verarbeiten diese Unterrichtserfahrung erlebens- und befindlichkeitsorientiert. Ausschlaggebend ist wie sie sich in diesem Unterricht gefühlt haben und wie sich in ihrer Wahrnehmung die Schülerinnen und Schüler gefühlt haben.

Sie erfahren **selbstgehaltenen Unterricht**. Vorsichtig, tastend, sich absichernd und experimentierend, mitunter auch ins kalte Wasser geworfen, wechseln die Studierenden aus der Schüler- und der Hospitantenrolle in die aktive Rolle „vor der Klasse“ und erfahren dabei zuallererst, dass die Wirklichkeit aus dieser Perspektive ganz anders aussieht, vor allem sich ganz anders anfühlt und dass sie sich selber auch ganz anders „anfühlen“. Die Unterrichtssituation erscheint leer und übertoll zugleich: leer, wenn sich die Studierenden fragen, womit sie bloß die Stunde(n) füllen sollen und übertoll, wenn sie in der Situation den Überblick über das komplexe Sach- und Sozialgeschehen zu verlieren drohen. Sie spüren, dass es so einfach nicht ist, gleichzeitig planvoll vorzugehen und zugleich spontan Schüleräußerungen aufzunehmen, die Befindlichkeiten und Beteiligungen einer so großen Lerngruppe wahrzunehmen und zu verfolgen, wer wie „mitkommt“. Ganz abgesehen davon, dass die Zeit in pädagogischen Situationen auf ganz geheimnisvolle Weise verstreicht: manchmal sehr zäh – besonders dann, wenn man sowieso nicht mehr recht weiterweiß – und manchmal sehr schnell – meistens dann, wenn man ohnehin schon knapp mit der Zeit ist - und häufig auch nur eben ganz anders, als man es sich vorgestellt hat: gerade Praktikantinnen und Praktikanten müssen erst ein Gefühl dafür entwickeln, was wie lange dauert.

Manchmal machen sie aber auch merkwürdige Erfahrungen mit dem selbstgehaltenen Unterricht: die zum Beispiel, dass ihnen nicht oder kaum vorbereiteter Unterricht – in eigener Einschätzung - besser gelingt, als intensiv vorbereiteter. Denn gar nicht selten werden Praktikantinnen und Praktikanten gefragt, ob sie nicht schnell als Vertretung einspringen könnten, wenn ein Lehrer unerwartet ausfällt. Häufig ist dann eine „richtige“ Vorbereitung nicht mehr möglich und die Studierenden müssen improvisieren, sich am Material des Lehrers entlang hangeln oder sie mussten auf irgendein anderes, ihnen vertrautes, vom bisherigen Unterrichtsgeschehen u.U. aber weit entferntes Thema ausweichen. Schlecht scheinen die Erfahrungen aus solchen Situationen nicht zu sein. Im Gegenteil stärkt die Bewältigung dieser Anforderung Verantwortungsgefühl und Kompetenzerleben. (Natürlich ist dies kein Plädoyer für einen möglichst breiten Einsatz von Praktikantinnen und Praktikanten als schulische Vertretungsreserve oder für einen grundsätzlich unvorbereiteten Unterricht.)

Die merkwürdigen Erfahrungen bleiben aber die Ausnahme. In der Regel wird von den Studierenden **Unterricht als etwas erfahren, das man planen und vorbereiten muss** und das dann gelingt - oder auch nicht. Dabei erfahren sie, dass es in der Schule eine schier unübersichtliche Fülle hilfreicher Materialien für die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht gibt, von denen sie im Studiums nichts oder nur wenig erfahren haben, in die sie sich nun einarbeiten können und für die sie ausgesprochen dankbar sind.

Denn diese Materialien erleichtern ihnen **die Anstrengungen der Unterrichtsvorbereitung**. Die allerdings erfahren die Studierenden in ganz gravierender Weise wie sie – s.o. – auch das Praktikum im Ganzen als große Anstrengung erleben. Pläne für die eigenen Unterrichtsversuche zu erarbeiten, entsprechendes Material zusammen zu suchen, sich zum Teil auch erst einmal fachlich kundig zu machen und dabei nach Möglichkeit den bisherigen Unterricht und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler richtig einzubeziehen, erfordert schon rein zeitlich einen offensichtlich überraschend hohen Aufwand: die Studierenden haben nach ihren Berichten ganze Nachmittage, Abende und Wochenende damit zugebracht. Die diesbezügliche, kecke Antizipation eines Praktikanten „Unterrichtsvorbereitung – machen die Lehrer doch auch nicht!“ erweist sich gerade in gut geführten Praktika als Fehleinschätzung. Hier vor allem zeigt sich die Qualität von universitärer Vorbereitung und schulischer Betreuung. Die Studierenden haben in ihrem bisherigen Studium in aller Regel kaum Kompetenzen zur Gestaltung von Unterricht erworben. Inwieweit sie im Praktikum über ein gewisses Handwerkszeug dafür verfügen, hängt deshalb beinahe ausschließlich von der Arbeit ab, die in der Vorbereitenden Veranstaltung geleistet wurde. Studierende im zweiten Praktikum greifen dabei teilweise auch schon auf die Erfahrungen aus dem ersten Praktikum zurück. In jedem Fall aber bleibt die Suche nach den richtigen Phasen zwischen Einstieg und Ergebnisssicherung, nach dem richtigen Material und den nützlichen Medien eine Hauptarbeit des Praktikums. Mitunter erfordert schon die Einarbeitung in den Stoff einen nicht geringeren Aufwand: die Studieninhalte decken die schulischen Stoffe nur sehr unvollständig ab und manches, was jetzt zum Praktikum gebraucht würde, kommt im Studium möglicherweise erst später.

Den **Verlauf des eigenen Unterrichts** erleben die Praktikantinnen und Praktikanten dann als Probe aufs Exempel: ob der Plan realistisch war, ob das, was sie wollen bei den Schülerinnen und Schülern auch ankommt, ob diese „mitmachen“, ob die zeitlichen Einteilungen gestimmt haben usw. In ihrer eigenen Beurteilung spielt der interaktionelle Aspekt - wird verstanden, was ich will, reagieren die Schülerinnen und Schüler entsprechend – die Hauptrolle; handwerkliche Mängel bei der Materialauswahl, der Zeiteinteilung – werden selbstkritisch gesehen, aber als „reine Übungssache“ eher gelassen beurteilt.

Dieser eigene Unterricht wird vor allem als Unterricht in einem allgemeinen Sinne erfahren; nicht schon als Deutsch- oder Mathematik- oder sonstiger Fachunterricht. (Da Studierende im Praktikum sich – s.o. - häufig fachlich noch gar nicht als Experten erleben, kann dies auch nicht verwundern.)

Der selbstgehaltene Unterricht konfrontiert die Praktikantinnen und Praktikanten mit der aus ihrer Sicht bemerkenswerten und unerwarteten **Erfahrung, dass sie beim Unterrichten – ohne dies bewusst zu wollen – ganz ähnlich agieren wie eigene frühere Lehrerinnen und Lehrer oder wie der bzw. die Praktikumsbeauftragte in der Vorbereitung oder ihr Mentor bzw. ihre Mentorin**. Mitunter ist ihnen dies auch nur als Versuchung, gegen die sie ankämpfen müssen, präsent. Oder sie ertappen sich beim Versuch, das eigene Handeln als glattes Gegenteil des bei diesen anderen erlebten Handelns anzulegen.

Das Lernen auch von Studierenden ist – und dies wird in den Debatten um die LehrerInnenausbildung und in ihrem Alltag oft nicht hinreichend gesehen - außerordentlich

abhängig von den in der Form von Rollenmodellen internalisierten Erfahrungen der eigenen Kindheit und Schülerzeit, von den Identifikationen und Gegen-Identifikationen mit den damals erlebten Autoritäten und den jetzt erlebten. Im studentischen Praxishandeln zeigen sich plötzlich Elemente, die mit dem gewünschten, gewollten und geplanten Handeln wenig zu tun haben. Die persönliche Vergangenheit übt einen offensichtlich starken Einfluss auf dieses Praxishandeln aus und der Einfluss der Gegenwart zeigt sich in den mimetischen Zügen des Handelns.

Dass die Studierenden dabei vor allem in einen frontalen, lehrerzentrierten Unterricht verfallen oder versucht sind zu verfallen, ist dann ein interessantes Indiz für die Art des von ihnen in Schule und Hochschule biographisch überwiegend erlebten Unterrichts. Andere Unterrichtsformen müssen dementsprechend an mehreren Fronten zugleich durchgesetzt werden: in der Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern, die solche Formen in ihrem sonstigen Unterricht selten erleben und darin entsprechend ungeübt sind, in der Auseinandersetzung mit den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern (auch den Praktikumsbeauftragten), die moderne Unterrichtsformen vielleicht auch nur selten praktizieren und nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit den Widerständen in sich selbst. Insofern erfahren sich die Studierenden in eigenen Unterrichtsversuchen, die sie an ‚modernen‘ Unterrichtsformen orientieren, äußerlich und innerlich in Konfrontation mit einer ‚altmodischen‘ Schule.

Die Studierenden erfahren im Praktikum in vielfältiger Weise sich selbst. Natürlich hat dies zunächst mit der Erfahrung des Praktikums als Bewährungssituation zu tun und damit, dass es ein sie stark emotionalisierendes Ereignis ist, wie wir im ersten Kapitel gesehen haben.

Es treten aber auch andere Momente hinzu und die Studierenden erfahren **sich selbst in einer sozialen Rolle**.

Dies ist zunächst einmal die soziale Zwischenrolle als Praktikantinnen und Praktikanten: sie sind nicht mehr Schüler und noch nicht Lehrer. Sie sind einmal der Schüler-, ein anderes mal der Lehrerrolle näher. Wenn sie im Unterricht der Mentoren oder anderer Lehrer hospitieren, fallen sie mindestens emotional wieder in die Schülerrolle zurück, wenn sie selbst unterrichten, spüren sie eindeutig den Rollenwechsel und werden schon sehr lehrerähnlich, worin sie von den Schülerinnen und Schülern auch bestärkt werden, denn diese akzeptieren sie in aller Regel schon als Lehrerin bzw. Lehrer. Ganz Lehrer bzw. Lehrerin sind sie natürlich auch dann nicht, was sich für sie vor allem darin dokumentiert, dass sie – glücklicherweise wie sie in der Regel finden – mit der Schülerbeurteilung oder gar der Notengebung noch nichts zu tun haben.

„Da kann man noch gut Freund sein mit den Schülern“,

kommentiert dies einer der Studierenden. Spürbar befinden sie sich in einer Übergangssituation, in der sie selbst versuchen, herauszufinden, welchen Stand sie schon erreicht haben: wie nah sie den Schülern noch sind und wie nah schon den Lehrern. Im Lehrerzimmer kann es ihnen einerseits noch passieren, für einen unerlaubterweise eingedrungenen Schüler gehalten zu werden und andererseits sind sie für die Schüler keine Mitschüler mehr, erhalten allerdings einen gewissen Schonraum zugestanden.

Ganz folgerichtig erleben die Praktikantinnen und Praktikanten **sich selbst letztlich doch in der Lehrerrolle**. Auch wenn sie sich im Einzelfall und zu Praktikumsbeginn nur zögerlich in diese Rolle hinein bewegen, werden sie rasch mit den typischen Erwartungen, Ansprüchen, Gefühlen und Zumutungen, auch Aggressionen, konfrontiert, mit denen Schülerinnen und Schüler Lehrerinnen und Lehrern gegenüber auftreten. Nicht mehr sie als Person, sondern sie

als Rollenträger sind angesprochen und Schülerinnen und Schüler nehmen es Praktikantinnen und Praktikanten übel, wenn sie versuchen, unter diesen Anforderungen „wegzutauchen“ und sich auf einer vermeintlichen Von-gleich-zu-gleich-Ebene mit den Schülern zu verschwistern. Das Praktikum ist eine lange Lektion in Sachen Lehrerrolle. Es setzt die Person des Praktikanten Interaktionen aus, die nicht persönlich gemeint sind, und die zugewiesene Quasi-Lehrerrolle gibt ihnen gleichzeitig die Möglichkeit, als Personen in ihr Schutz zu suchen. Eine Praktikantin brachte dies mit der Formulierung auf den Punkt, die Rolle sei auch eine Art Hülle, an der man vieles abprallen lassen könne, weil man wisse, das es nicht auf die eigene Person gezielt war; ihr sei klargeworden,

„dass für die Schüler nicht einfach ein Mitmensch, einer von ihnen, vor ihnen steht, sondern ein Lehrer. Die andere Seite. Das ‚Gegenteil‘ von ihnen. Für manche vielleicht auch ein Gegner. Aber nicht ein Gegner, weil es ein gemeiner Mensch wäre, sondern einfach, weil es eben ein Lehrer ist. Und alles was sie machen, ist keine Reaktion auf dich als Mensch, sondern auf dich als Lehrer. Ich bin während der Stunden, die ich gehalten habe, aus meiner Rolle als Mensch sozusagen ‚herausgeschlüpft‘ und bin stattdessen in die Rolle des Lehrers geschlüpft. ‚Geschlüpft‘ passt gut; du kannst es dir tatsächlich am besten bildlich vorstellen. Und von dieser Lehrhülle um mich herum ist dann alles abgeprallt, was an Attacken so kam von den Schülern.“

Die Lehrerrolle anzunehmen, ist dabei unterschiedlich schwer und auch schulformen- und altersabhängig. Grundschulpraktikanten finden es weniger schwierig, für die Praktikanten aus dem Studiengang für das Lehramt an Gymnasium, die in ihrem ersten Praktikum nur wenig älter als „ihre“ Schülerinnen und Schüler sind, macht der Umstieg deutlich größere Mühe. Unverkennbar ist, dass die individuelle Umstellung stark von außerschulischen Praxiserfahrungen abhängig ist. Die langjährige CVJM-Jugendgruppenleiterin hat es hier selbst in der Konfrontation mit Schwerstpubertierenden in den oberen Haupt- und Realschulklassen deutlich leichter als die sozial wenig trainierte Grundschullehramtstudentin in der zweiten Klasse einer ruhigen Vorstadtgrundschule.

Die Studierenden erfahren **sich selbst in Konfrontation mit der Schulklasse und mit der Unterrichtssituation als einem Ensemble sachlicher und sozialer Anforderungen**. Ihre Frage dabei ist: „Krieg ich das hin, was machen die mit mir, akzeptieren die mich?“ Sie suchen letztlich nach einer Antwort auf die biographischen Frage: „Bin ich (schon) eine respektable und kompetente Person oder nicht, bin ich schon groß und stark oder noch klein und dumm.“

Mit dieser Frage ist teilweise auch ihre Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer – s.o. - unterlegt. Denn die Studierenden erfahren **sich selbst im Unterschied zu und in der Identität mit den Lehrerinnen und Lehrern ihrer Praktikumsschule**. Die Studierenden scheinen sich bei der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer zu fragen, ob sie zu dieser Gruppe ganz generell passen, ob sie zu ihr jetzt schon passen oder noch einige Entwicklung brauchen oder ob sie wohl nie dazu passen werden. Sie suchen dabei im positiven Sinne nach Lehrerinnen und Lehrern, die so sind, wie sie sich vorstellen können, auch werden zu können und sie fragen sich im negativen Sinne bei einzelnen Lehrerinnen und Lehrern, ob sie wohl auch so werden. Von der Antwort auf diese Fragen ist die Bestätigung des Berufswunsches ebenso abhängig wie von der Bewährungserfahrung im Unterricht und im allgemeinen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.

Nicht nur im Zusammenhang mit sich selbst, aber doch hier besonders, erfahren die Praktikantinnen und Praktikanten im Praktikum auch **Überraschendes**. Eine Studentin, für die die Entscheidung fürs gymnasiale Lehramt felsenfest stand, verlässt ihr Praktikum mit der klaren und sofort in die Tat umgesetzte Entscheidung zu einem Wechsel in den Studiengang für das Lehramt an Haupt- und Realschulen, weil die Praktikumserfahrung ihr völlig unerwartet gezeigt hat, dass ihr die Sekundarstufe I viel mehr liegt. In einem anderen Fall, wird einem Studierenden im Praktikum klar, dass er seine Fächer Physik und Englisch zwar nach wie vor sehr mag, aber sich nicht vorstellen kann, insbesondere die Physik in den unteren Klassen zu unterrichten. Damit habe er, wie er sagt, überhaupt nicht gerechnet, sich aber auch vorher keine großen Gedanken gemacht. Seine Konsequenz aus dieser Erfahrung ist, das Lehramtsstudium zwar nicht abzubrechen, sich nach dem Staatsexamen beruflich aber anderweitig zu orientieren.

Last not least erfahren die Studierenden die **Schule als Institution in ihren unterschiedlichen Organisationsformen und in ihrer Selektionsfunktion**. Sie erfahren hierin die Schule nicht als Gesamt aus Schülern und Lehrern, sondern von ihrer harten Seite. In dieser Schule gibt es Regeln, die sich aus der Schulpflicht ergeben und aus dem Beamtenrecht. In dieser Schule wird nach bestimmten Regeln aus Erfolg und Versagen im Unterricht sozialer Auf- oder Abstieg. Hier werden Ausleseprozesse beim Übergang zu den weiterbildenden Schulen abgewickelt, dort werden sie in der Förderstufe oder den ersten Schuljahren weiterbetrieben und zwar auf nach Schulformen unterschiedliche Weise. Die ‚heißen‘ interaktionellen und persönlichen Themen des Praktikums erfahren hier eine empfindliche Abkühlung und es hat den Anschein, als ob die Praktikantinnen und Praktikanten sich mit dieser Seite der Schule lieber (noch) nicht so intensiv auseinandersetzen mögen - auch wenn diese Aspekte spürbar ihre Erfahrungen der Lehrerrolle beeinflussen.

3. Diskussion

Die hohe emotionale Besetzung des Praktikums durch die Studierenden und der ihm von ihnen zugeschriebene Charakter als Test und Bewährungsprobe, die klären soll, ob der Lehrerberuf der persönlich richtige Beruf ist, machen deutlich, dass das Praktikum ein hochbedeutsames Ereignis im Verlauf eines Lehramtsstudiums darstellt. Dass es sich beim Praktikum um ein biographisches Schlüsselerlebnis handelt, ist terminologisch vielleicht ein wenig zu hoch gegriffen, aber in der Tendenz stimmt es durchaus. Vor allem handelt es sich beim Praktikum in der Sicht der Studierenden um eine völlig selbstverständliche Angelegenheit, die in einer ihren persönlichen Studienbedürfnissen und Ausbildungserwartungen entsprechenden Weise Einblicke in die berufliche Realität ermöglicht, die individuelle Berufsentscheidung klärt und die Entwicklung der Kompetenzen fördert, die sie später „wirklich“ brauchen. Die Praxiserfahrungen konterkarieren dabei die akademische Ausbildung in aller Regel und stützen einerseits die studentische Grundauffassung, dass das Studium nur wenig praxisorientiert und berufsqualifizierend sei, führen andererseits aber auch zu einer bewussteren Studienplanung, was den Schluss zulässt, dass die Praxisferne des Studiums individuell und unter optimaler Ausnutzung der Angebote auch abgemildert werden kann.

Das jeweilige Praktikum hat seinen Ort und seine persönliche Bedeutung in einem jeweils spezifischen Kontext, sowohl was die Studienbiographie als auch was die persönliche Biographie angeht. Deshalb hat das erste, früh im Studium angesiedelte Praktikum subjektiv auch einen anderen Charakter als das spätere – wozu offensichtlich die persönliche Entwicklung einen größeren Beitrag leistet als die fachliche Entwicklung. Das zweite Praktikum erhält allein durch das nunmehr schon absehbare Studienende und das kommende Referendariat einen höheren Ernstfallcharakter.

Dieses Ergebnis legt nahe, daran festzuhalten, die Studierenden mit gewissem zeitlichen Abstand mindestens zweimal im Studium für einen „mittellangen“ Zeitraum in die Schule zu schicken und nicht etwa nur einmal für einen längeren Zeitraum. Die Studierenden würden durchaus auch länger als fünf Wochen in der Schule bleiben, aber für mehr als zwei Monate am Stück in der gleichen Schule zu sein, finden sie weder in ihrem Studienablauf den richtigen Platz noch erwarten sie dadurch einen höheren Effektivitätsgrad. Der mindestens zweimalige Praxiskontakt entspricht den biographischen Entwicklungen, dem Prozess der Entscheidungsfindung und –festigung, den Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, aber auch dem Stand in der Entwicklung von Fachwissen und Kommunikationskompetenz seitens der Studierenden. Der erste Kontakt hilft beim Sich-in-das-Studium-Hineinfinden, der zweite Kontakt hilft schon beim Sich-über-das-Studium-Hinausorientieren. Und beides gibt dem Praktikum neben dem persönlich bedeutungsvollen Aspekt der beruflichen Selbstfindung die Funktion einer wirksamen Studienorientierung.

Die Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle nimmt im Praktikum einen zentralen Stellenwert ein. Die sich ohnehin aufdrängende Selbstwahrnehmung, die – wie geschildert eindringliche – Beobachtung des Verhaltens der an den Praktikumschulen arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern führen zu einer noch weit nach Praktikumsende anhaltenden Reflexion von Funktion, Rolle und Identität des Lehrerberufs samt seinen Anstrengungen, der von ihm ausgehenden Gefährdungen für die persönliche Identität und den erfahrenen Arten, den Beruf in – guter oder schlechter – persönlicher Weise auszuüben. Denn natürlich sehen die Studierenden auch ganz grausiges Lehrerverhalten, sie reflektieren diese Erfahrung vornehmlich in der

Perspektive der persönlichen Frage, ob und wie sie glauben, mit dieser Rolle später zurechtzukommen.

Sowohl bei der Beobachtung wie auch bei der Reflexion bedienen sich die Studierenden überwiegend einer personalistisch-moralisierenden Sprache. Die angemesseneren Reflexionsweisen wie sie Soziologie, Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft anbieten, sind ihnen entweder nicht zugänglich gemacht worden oder – wenn doch – weitgehend ohne Effekt geblieben. Den Studierenden fehlt erkennbar ein intellektuelles Konzept, um problematisches Lehrerverhalten angemessen reflektieren zu können. Stärker auf interaktionelle, systemische und strukturelle Zusammenhänge abhebende Sicht- und Denkweisen sind ihnen offensichtlich fremd. Das macht sich auch bemerkbar, wenn sie Schülerverhalten beschreiben und reflektieren. Auch hier gelingt es ihnen kaum, beobachtetes Verhalten auch zum Beispiel mit Rollenproblemen in Verbindung zu bringen. Zum Schluss bleibt nur der inständige Wunsch, nie so zu werden wie manche der Lehrerinnen und Lehrer, die sie gesehen haben, und (später) irgendwie klarzukommen mit den Schülerinnen und Schülern, die sie in ihrem Verhalten problematisch fanden.

Die Studierenden erleben an sich selbst wie sehr die Entwicklung praktisch-pädagogischer Kompetenz von Identifikations- und mimetischen Prozessen abhängig ist. Offensichtlich bleiben diese Prozesse aber weitgehend unthematisiert. Möglicherweise gewinnen sie gerade wegen der Missachtung des zugrundeliegenden Vorgangs eine viele höhere praktische Bedeutung, als die eher rationalistische und rezeptiv orientierende akademische Lehrerausbildung sich vorzustellen vermag. Aber soziales Handeln orientiert sich nun einmal an biographischen Erfahrungen, es baut sich u.a. in Identifikations- und Gegenidentifikationsprozessen auf und ist in vielem nachahmend. Es ist ganz selbstverständlich, dass gerade in den ersten Versuchen, Praxis zu bewältigen, biographische Prägungen durchschlagen. In der psychoanalytischen Pädagogik etwa nimmt die Diskussion dieses Zusammenhangs einen breiten Raum ein. Den Studierenden fehlt aber auch für diese Erfahrung eine Reflexionsweise, die sie oberhalb alltagspsychologischer Kommentierungen zu erfassen vermag. Wohl weil die Sache selbst so regressiv anmutet, bleibt das Thema dann ein wenig zu peinlich, als dass eine Auseinandersetzung stattfinden würde.

Das Praktikum bekommt für die Studierenden auch deshalb eine so hohe Bedeutung zugeschrieben, weil sie hier aus dem sie dauerhaft zu einer passiven Lernhaltung zwingenden Studienalltag ausscheren können: etwas selbst zu machen, auszuprobieren und in seinen Folgen mitzuerleben, entspricht der Lebensphase der Studierenden – es handelt sich immerhin um 22- bis 28jährige – weit mehr als die (Hoch-) Schülerrolle im akademischen Lehrbetrieb, der sie durch die Massensituation im überwiegenden Teil des Studiums noch deutlich stärker in die Passivität drängt als die Schülerrolle in der gymnasialen Oberstufe dies tat. Die anomischen Strukturen des Studiums führen zudem in Beliebigkeiten und zu Absentismen, die wiederum (mit-)erklären, warum das Praktikum als große Anstrengung erlebt wird: weil das Studium aufs Ganze gesehen eher unterfordert. Im Praktikum merken die Studierenden wie leistungsfähig sie durchaus sein können, wenn es darauf ankommt, und wie sehr sie sich mit diesen leistungsfordernden Tätigkeiten auch zu identifizieren vermögen. Auch hierin liegt ein identitätsbildender Wert des Praktikums.

Wenn wir uns die referierten studentischen Erfahrungen anschauen, wirken sie in ihrer Fülle beinahe verwirrend, vor allem, wenn wir uns dann auch noch fragen, was diese Erfahrungen uns sagen für die Konzeption des Praktikums im Ganzen – dazu wurde in bezug auf die wiederholte Praxiserfahrung ein Aspekt schon erwähnt – und für die der vor- und

nachbereitenden Lehrveranstaltungen des Praktikums im besonderen. Aber die Fülle verwirrt nur auf den ersten Blick.

Denn die Berichte der Studierenden legen nahe, dass ihre Erfahrungen in dieser Weise und vor allem in ihrer Prägnanz nur zustande kommen, wenn und weil die Praktikantinnen und Praktikanten Erfahrungen mit selbstgehaltenem Unterricht sammeln. Der selbstgehaltene Unterricht ist der Ernstfall, der aus schlichtem (Mit-)Erleben Erfahrungen werden lässt. Alle signifikanten Praktikumserfahrungen bilden sich im Medium der eigenen Unterrichtsarbeit oder werden von dieser Unterrichtsarbeit mit Bedeutung gefüllt. Nur in der Erwartung, (bald) selbst vor der Klasse zu stehen, und durch die Erfahrung des eigenen Unterrichts schärft sich die Wahrnehmung des hospitierten Unterrichts und der Unterrichtenden; nur durch den selbst gehaltenen Unterricht lässt sich der Test auf die eigene Eignung wirklich machen, nur hier formuliert sich ein persönlich bedeutsames Bild vom Unterricht als dem Zentrum der Lehrertätigkeit. Was immer das Praktikum erreichen und vermitteln will, es erreicht und vermittelt dies ganz überwiegend über die Erfahrungen der Studierenden im eigenen Unterricht. Wenn bei den referierten Erfahrungen die persönlichen und sozialen Themen auch dominieren, ist damit trotzdem der Unterricht auch das Zentrum der Praktikantentätigkeit.

Der Unterricht und die Vorbereitung der Studierenden darauf, selber Unterricht zu halten, bilden deshalb auch den ganz selbstverständlichen Fokus mindestens der Praktikumsvorbereitung. Sie müsste allerdings auch vermitteln bzw. entdeckbar machen, wie sehr Unterricht – ganz „natürlicherweise“ – von alten Erfahrungen, von Identifikationen und von nachahmenden Handlungsweisen geprägt ist. Ansonsten aber setzt sie sich natürlich vornehmlich mit den Sachen selbst auseinander: dem Fach, dem Unterricht, der Unterrichtsplanung und –vorbereitung, den Methoden und Medien, den Unterrichtsprozessen und –problemen. Und dies tut sie möglichst nicht nur wissensvermittelnd und –aufnehmend, sondern übend, simulierend und produktorientiert. Nur eine weitere didaktische Lehrveranstaltung anzubieten, vermag das Praktikum nicht angemessen vorzubereiten.

Auf dem Hintergrund der hier dargestellten Erfahrungen der Studierenden im Praktikum stellt sich für die Vor- und Nachbereitung die grundlegende Frage, auf welche Erfahrungen wie vorbereitet werden kann und soll beziehungsweise welche Erfahrungen in der Nachbereitung thematisiert werden können, sollen und müssen. Denn unübersehbar setzen sich die referierten Erfahrungen aus „öffentlichen“ und „privat-persönlichen“ Themen zusammen.

Es ist einerseits nicht Sache der Universität, sich sozusagen selbsterfahrungs-verordnend auf die privat-persönlichen Themen zu stürzen. Andererseits ist pädagogisches Wissen und Handeln immer ein sehr persongebundenes Wissen und Handeln und nicht unabhängig von biographischen Erfahrungen, den persönlichen Orientierungen und der gegenwärtigen Lebenssituation. Die im Praktikum – und möglicherweise hier erstmals in dieser Prägnanz – erfahrene persönliche Kompetenz in der Bewältigung einer pädagogischen Mehrpersonensituation bei gleichzeitiger Sach- und Zielorientierung ist von den lebensgeschichtlich erworbenen, sehr persönlichen Interaktions- und Kommunikationskompetenzen abhängig. Pädagogische Arbeit lässt sich generell nur schwer unabhängig von Beziehungs- und Befindlichkeitsthemen leisten und reflektieren.

Insofern darf die Vorbereitung durchaus auf die emotionalen Anstrengungen hinweisen, die das Praktikum mit sich bringt; sie darf durchaus die mimetischen Züge in der Entwicklung der pädagogischen Kompetenz darstellen und sie darf dazu durchaus so etwas wie eine „biographische Unterrichtsanalyse“ anregen, um die intuitiven Konzepte, die vor aller bewussten Planung vorhanden sind, explizit zu machen.

In der Begleitung und in der Nachbereitung des Praktikums ist es durchaus richtig, den Studierenden ein umfassendes Feedback ihrer Praktikumsarbeit zu geben und die ohnedies

virulente Frage nach der richtigen oder korrekturbedürftigen Berufsentscheidung aufzugreifen.

Die Nachbereitung könnte dann die persönlichen Erfahrungen aus dem Praktikum aufnehmen und sie als Schritte auf dem Weg zu einer persönlichen pädagogischen Kompetenz sichtbar machen. So wie die Vorbereitung sich praktisch-übender und produzierend-projektartiger Arbeitsweisen bedient, arbeitet sie zunächst einmal (selbst-)erfahrungsorientiert. Sie wendet sich dann aber der akademischen Debatte zu, die über die Erfahrungsthemen geführt wird. Denn niemand wird allein aus Erfahrung klug; erst die angemessene Verarbeitung von Erfahrungen schafft Qualifikation und zu dieser Verarbeitung liegen in den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen ebenso wie in den didaktischen Studienfächern mannigfaltige wissenschaftliche Konzepte vor.

Das ist der Weg des Praktikums: von den Theorien und Konzepten zu Erfahrung und Handlung – und von dort wieder zurück zu den Theorien und Konzepten. Die Vorbereitung sollte die Studierenden mit einem Wissen und partiell auch schon Können ausstatten, die ihnen Orientierung im pädagogischen Feld und erste Handlungsversuche ermöglichen; sie sollte ihnen ein Prozesswissen und ein terminologisches Raster zur Verfügung stellen, das ihre Wahrnehmungsfähigkeit schärft und sie auf die Erfahrungen vorbereitet, die auf sie zukommen und ihnen damit auch eine Sprache vermitteln, die ihnen hilft, das Erfahrene „oberhalb“ des Alltagswissens zu reflektieren, zu verstehen und zu verarbeiten.

Das Praktikum ist eine vielschichtige und eine individuell sehr unterschiedliche, in der Regel aber biographisch hochrelevante Erfahrung mit einem klaren Ergebnis: die Studierenden beziehen aus ihm im günstigen Fall eine Festigung ihrer (antizipatorischen) beruflichen Identität und eine Orientierung fürs Studium oder sie beziehen aus ihm Hinweise, die die Berufswahl in Zweifel zieht und eine Neuorientierung nötig macht. Diese zweite Möglichkeit ist aber in aller Regel eine hypothetische Möglichkeit: die Studierenden schließen nicht aus, dass sie eintritt – tatsächlich tut sie das aber nur in seltenen Fällen.

Der ungünstige Fall eines „schlechten“ Praktikums liegt darin, dass das Praktikum bezüglich dieser Fragestellung nichtssagend bleibt: die befürchtete Negativerfahrung einer falschen Berufswahl bleibt zwar aus, aber die Bestätigung einer richtigen Berufswahl auch. Und eine Orientierung fürs Studium leistet das Praktikum dann auch nicht. Im Gegenteil können auch Fehlorientierungen entstehen bzw. sich verfestigen: Schule ist anders als gedacht, die wissenschaftlichen Inhalte helfen zur Bewältigung ihres Alltags nicht weiter, das Studium ist nur ein notwendiges Übel, das man möglichst rasch hinter sich bringen muss. Hier sind auch entsprechende Einwirkungen der Schule nach wie vor an der Tagesordnung: der Satz, demzufolge es das beste sei, schnell zu vergessen, „was da in der Uni erzählt wird“, ist nach wie vor ein gängiger Satz und oft wird nach ihm auch dann verfahren, wenn er nicht ausgesprochen wurde.

Dass die Universität und die Schule zum Teil sehr weit voneinander entfernt sind und nicht selten gegeneinander stehen und jede Seite starrköpfig auf ihren Richtigkeiten und den Falschheiten der anderen Seite besteht, gehört natürlich auch zu den Praktikumserfahrungen. Wir können mindestens nicht ausschließen, dass die Studierenden sich im negativen Fall durch die Praktikumserfahrung in ihrer kritischen Distanz zum wissenschaftlichen Lehramtsstudium bestärkt fühlen.

Für die hochschulische Lehre – und zwar für die der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften gleichermaßen – zeigen die Praktikumserfahrungen wie wenig sie die Studierenden in vielem zu erreichen vermag. Die Praxiserfahrungen verifizieren auf sehr praktische Weise die (theoretische) studentische Vermutung, dass das Studium nur wenig praktisch Nützliches enthält. Eine gute Aufarbeitung der Praxiserfahrungen in der Praktikumsnachbereitenden Veranstaltung kann aber auch das Gegenteil demonstrieren, da es von der Sache her ja durchaus machbar ist. Gelingt dies auch dort nicht, entsteht bei den Studierenden das Bild vom Lehrer als einem Autodidakten, der sich nach unergiebigem Studium seine Stoffe selbst aneignet, wenn er sie unterrichtlich braucht und der eine Unterrichtsgestaltung mithilfe aufgeschnappter und selbstgestrickter Ideen im trial-and-error-Verfahren betreibt.

Das Studium ist ein biographischer Prozess; nicht nur ein Vorgang, in dem Studierende mit Wissen abgefüllt und zur Selbstabfüllung angestiftet werden (sollen). In diesem Prozess entwickelt sich Identität; sie entwickelt sich nicht neu, sondern weiter bis hin zu subjektiv spürbaren Veränderungen. Identität fußt auf vorherigen Entwicklungen, formuliert von sich aus Anforderungen an die Lernumwelt und bedarf der Medien zur Weiterentwicklung: fachliche Lernprozesse, allgemeine theoriegeleitete Reflexionsprozesse, Prozesse des Ausprobierens und des Übens, des sich Identifizierens und sich Korrigierens. Und Identität bedarf der Perspektive – eines Zieles auf das hin sie entworfen wird. Sie bedarf einer oder besser mehrerer Möglichkeiten, in denen sich der einzelne vertraut machen kann mit den sozialen Orten, auf die er sich hinbewegt. Das nicht gelingende, „schlechte“ Praktikum betrügt die Studierenden um eine zentral wichtige Erfahrung im Prozess der Ausbildung und der Entwicklung beruflicher Identität.

Das akademische Lernen – gerade die Auseinandersetzung mit Theorie und Forschungsergebnissen – braucht die Erfahrung von und den Umgang mit Realitäten, um die wissenschaftlichen Texte subjektiv ein- und inhaltlich zuordnen zu können. Ein wesentlicher Ertrag des Praktikums liegt darin, dass die Studierenden Strukturen, Situationen und Personen erleben, dass sie Erfahrungen machen, durch die ihnen beispielhaft schulische Realität zugänglich wird, dass ihre Erfahrungswelt um zahlreiche Einzelaspekte des schulischen Lebens, die sie im Studium als ‚personal knowledge‘ zur Entschlüsselung der akademischen Texte verwenden können, bereichert wird.

Das gelingende Praktikum kann durchaus das Ziel erreichen, die studentischen Wahrnehmungshorizonte deutlich zu erweitern, die Wahrnehmungsfähigkeit deutlich zu fördern und zwar sowohl in bezug auf die Selbstwahrnehmung als auch auf die Wahrnehmung der äußeren Gegebenheiten. Dem akademischen Studium wird dadurch die unerlässliche Erfahrungsbasis gegeben.

Ob es auch die Handlungsfähigkeit direkt zu fördern vermag, lässt sich aus den uns in der Befragung zugänglich gewordenen Erfahrungen heraus nicht beurteilen; eine Stärkung der Handlungsbereitschaft und des Zutrauens in die eigenen Handlungsfähigkeit gelingt aber ganz sicher.

Schlussbemerkung

Die dargelegten Ergebnisse von Gesprächen mit Lehramtsstudierenden über ihre Praktikumserfahrungen stellen Zwischenergebnisse dar. Nicht mehr und nicht weniger. Further investigation is needed. Zunächst einmal soll in weiteren Gesprächen versucht werden, die Basis dieser qualitativ orientierten Erhebung zu verbreitern. Dem könnte sich eine repräsentative Befragung zumindest von Teilaspekten anschließen, um Aufschluss über Häufigkeiten und Korrelationen von Aspekten zu erhalten. Manches kann auf dem hier eingeschlagenen Wege ohnehin nicht hinreichend herausgearbeitet werden. Denn ob offene oder standardisierte, mündliche oder schriftliche Befragungen – sie zeigen uns immer nur das, was den Befragten auch selber zugänglich ist und nicht auch das, was erst ein Blick von außen auf zum Beispiel das tatsächliche Unterrichtshandeln der Praktikantinnen und Praktikanten zeigen würde. Dieses ließe sich erst erkennen, wenn wir zur Analyse des Geschehens z.B. Videoaufzeichnungen heranziehen würden, die ja auch dort, wo sie verwendet werden, Aspekte zeigen, die für die Studierenden selbstreflexiv nicht erkennbar sind. Wir sehen ja auch von außen etwa ganz regelmäßig, dass manche Schwierigkeit von Praktikanten nicht daher rührt, dass ihre Vorbereitung zu gering oder zu schlecht war oder dass die von ihnen gewählte Vorgehensweise ‚an sich‘ nicht die richtige war oder dass Schüler generell so und nicht anders sind und deshalb manches hätte anders gemacht werden müssen. Manches rührt schlicht daher, dass die Studierenden im Umgang mit Kommunikationssituationen schlechthin in aller Regel eher ungeübt sind und deshalb in einer Unterrichtssituation mehr mit sich und ihren eigenen diesbezüglichen Unbeholfenheiten kämpfen, als dass sie sich tatsächlich schon auf den Stoff, die Schüler, den Unterrichtsablauf, die Lernprozesse etc. konzentrieren könnten. Von außen sehen wir auch, dass andere Probleme, zum Beispiel die von Studierenden für das gymnasiale Lehramt, in ihrer übermäßigen (und vom Studium noch verstärkten) Fachfixierung begründet sind, der ihnen den Blick für die Realität der Schülerinteressen, der Lernprozesse und des sozialen Geschehens in Schule und Unterricht verstellt. Das alles kann in dieser Form in der Erfahrungswelt nicht präsent sein. Für die Konzeption schulpraktischer Studien müssen diese Aspekte aber ebenso mit berücksichtigt werden wie die, die in den studentischen Erfahrungen repräsentiert sind.

Für mich zeigen schon diese Zwischenergebnisse, dass die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien weniger darin liegen wird, neue äußerer Formen zu entwickeln oder sie möglicherweise gar ganz aus dem universitären Curriculum ausgliedern und sie den Studienseminaren anzuvertrauen o.ä. Weder die Strukturen noch der soziale Ort noch das Personal sind entscheidend für das Gelingen schulpraktischer Studien. Die Weiterentwicklung wird von der Möglichkeit abhängen, in diesem Teil des Studiums für hinreichend Qualität zu sorgen – so wie der Wert und Nutzen auch anderer Studienanteile davon abhängig ist, dass die Qualität verbessert und dauerhaft auf höherem Niveau gehalten werden kann. In unserem Fall bedarf es der Qualitätsverbesserungen sowohl auf universitärer Ebene (Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung während der Praktika) und auf schulischer Seite (Auswahl der Betreuungslehrer, Planung des Einsatzes der Praktikanten, Beratung, Rückmeldung, Beurteilung).

Ganz praktisch nötig wäre als erstes die Implementierung von Rückmeldemöglichkeiten. Studierende müssen ihren Praktikumsbeauftragten und ihren Mentoren sanktionsbefürchtungsfrei Rückmeldung geben können wie sie von diesen angemessen Rückmeldung über ihre Leistungen erhalten müssen. Die schulische Seite und die universitäre

Seite müssen lernen, sich möglichst kränkungs- und verärgerungsarm gegenseitig Rückmeldung über Vorbereitung und Betreuung zu geben.

Die Bemühungen um die Schulpraktischen Studien verstehen sich als Beitrag zu einer Verbesserung der Praxisorientierung des Lehramtsstudiums. Bezüglich der Praxisorientierung gibt es eine unendlich lange, unendlich breite Diskussion, die voller Widersprüche und nicht ohne bizarre Züge ist. Während Studierendenschaft und Praktiker (ebenso wie manche Bildungspolitiker) die Praxisorientierung wie einen Fetisch hochhalten, ohne recht zu wissen, was sie hier eigentlich fordern und wie das Geforderte bewerkstelligt werden könnte, macht sich bis weit in die Erziehungswissenschaften und die Didaktiken ein geradezu exorzistischer Grundzug breit. Mit den Schulpraktischen Studien so wenig wie möglich zu tun zu bekommen und sich so wenig wie möglich darum kümmern zu müssen, halten nicht wenige Lehrende für ein akademisches Grundrecht und bedauerlicherweise entspricht ihr Unwille häufig auch ihrem Unvermögen, Praktikantinnen und Praktikanten kompetent anzuleiten – besserer Wille würde allein also auch keine Veränderung bewirken können. Praxisbezug muss nicht nur gewollt, er muss auch gekonnt sein, was sich auch durch die Übung nicht verdecken lässt, dem Unwillen und dem Unvermögen das rationalisierende Mäntelchen der Unnötigkeit dieses Anteils des wissenschaftlichen Lehrerstudiums umzuhängen und seine Zwecke an andere Institutionen delegieren und auf andere Zeiten verschieben zu wollen.

Praxisorientierung der Lehrerausbildung – in die die Schulpraktischen Studien sich konzeptionell einfügen können – kann und soll und darf nicht bedeuten, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer schon früh im Studium und gründlich an die vorhandene (Schul-) Praxis zu adaptieren, sie in diese nur einzuüben. Es geht auch nicht darum, schon im Studium zu einer gefestigten unterrichtlichen Kompetenz kommen zu wollen – dies kann gar nicht gelingen.

Praxisorientierung heißt, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung so zu organisieren, dass thematisch in ihr tatsächlich von der Schule und von dem, was sich in ihr ereignet (Lernen und Unterricht, Erziehung und Bildung usw. usw.) auch hauptsächlich die Rede ist. Praxisorientierung heißt, das Studium so einzurichten, dass die schulische Bedeutung der einzelnen Themen sich in den Studienplänen spiegelt und nicht wie heute manches ganz entfällt, manches in viel zu geringem Umfang bearbeitet wird, während manch anderes völlig hypertrophiert den anderen Themen Raum und Luft nimmt und damit ganze Gebiete den Selbststrickverfahren im studentischen Lernen überlässt.

Praxisorientierung heißt, dass es im Studium – gut verteilt, um der studentischen Lernbiographie zu entsprechen – Praxiskontakte gibt, die der wirksamen und nicht nur fassadären Aneignung der akademischen Stoffe den notwendigen Erfahrungshintergrund verschaffen; die Erfahrungsräume eröffnen, auf die die Studierenden die akademischen Stoffe beziehen können (an denen die Studierenden aber natürlich auch u.U. erkennen können und wollen, dass es akademische Stoffe gibt, die nur von geringem oder gar ganz ohne schulischen Belang sind).

Praxisorientierung heißt, der theoretischen Arbeit des Studierens die unerlässliche Anschauung zu liefern, ohne die die Begriffe bekanntlich leer bleiben – wie die Anschauung ohne die Begriffe blind ist – und ohne die das Lernen totes Lernen wird.

Die Praxiskontakte im Studium sollen über die Frage der Studien- und Berufsentscheidung hinaus in den Köpfen der Studierenden eine kognitive Landkarte entstehen lassen, auf deren Eintragungen und weiße Flecke die akademischen Inhalte bezogen werden können; sie sollen damit ein Problembewusstsein schaffen, das den Studierenden Fragen und Orientierungen an die Hand gibt, mit deren Hilfe sie ihr Studium - die Auswahl der Lehrveranstaltungen ebenso wie die Bemühungen ihres Selbststudiums - strukturieren können.

Vor Ort – in der Schule – können Studierende und Lehrende sehen und beobachten (also wahrnehmen), erleben und handelnd ausprobieren (also erfahren), auswerten und auf die akademische Diskussion beziehen (also reflektieren), was praktisch Sache und intellektuell zu klären ist.

Praxisorientierung des Studiums heißt gerade nicht, sich einem bloß nachahmenden Praktizismus zu verschreiben, sondern durch angeleitete und ausgewertete Erfahrung und durch von Erfahrung gestützte Reflexivität einen wichtigen Schritt auf eine persönlich passende, wissenschaftlich begründete und pädagogisch verantwortete pädagogische Kompetenz hin zu tun.