



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Entwicklungsaufgaben von JunglehrerInnen im
Unterrichtspraktikum.

Eine qualitative Untersuchung über die Situation des
Unterrichtspraktikums von SprachlehrerInnen aus
bildungsgangtheoretischer Perspektive.

Verfasserin

Julie Chabrol

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 190 347 350
UF Französisch UF Italienisch
Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

DANKSAGUNG

An dieser Stelle bedanke ich mich bei allen Personen, die mich unterstützt haben und es mir ermöglichten, diese Arbeit zu verfassen.

Ganz besonderer Dank gebührt meinen beiden Betreuerinnen, UNIV. PROF. MAG. DR. EVA VETTER und UNIV. PROF. DR. ANKE WEGNER, die mich in meinem Fortschreiten begleitet haben und stets unterstützend und motivierend an meiner Seite standen. Erst durch ihre Kooperation war es möglich, meiner Diplomarbeit die vorliegenden Strukturen und Inhalte zu verleihen. Ich bin ihnen sehr verbunden für diese so wundervolle Betreuung, die hilfreichen Tipps und ihre professionelle Unterstützung.

Ich danke auch all jenen, die sich die Zeit genommen haben, mit mir die Interviews zu führen und mir vertrauensvoll einen Einblick in ihre Lebenswelt ermöglicht haben. Danke Elisabeth, Sandrine und Tanja!

Dank gebührt auch meinen Eltern Paul und Annemarie Chabrol, dafür, dass sie mir dieses Studium ermöglicht haben und immer hinter mir stehen. Besonders danke ich Christian Riedl für seine liebevolle Unterstützung und seine konstruktiven Ratschläge.

Julie Chabrol

Wien, am 14.05.2013

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	9
1.1	MOTIVATION UND WAHL DES THEMAS.....	9
1.2	PROBLEMSTELLUNG UND ZIELE DER ARBEIT	10
1.3	AUFBAU DER ARBEIT	12
2	DER WEG IN DEN LEHRBERUF	13
2.1	DIE AUSBILDUNG ZUM LEHRER/ ZUR LEHRERIN	13
2.1.1	DAS LEHRAMTSSTUDIUM AN DER UNIVERSITÄT WIEN	13
2.1.2	DAS UNTERRICHTSPRAKTIKUM	14
2.2	FORSCHUNGEN ZUM BERUFSEINSTIEG	17
2.2.1	EIN ÜBERBLICK	17
2.2.2	DIE BEDEUTUNG DES BERUFSEINSTIEGS	19
3	ENTWICKLUNGSAUFGABEN – EIN KONZEPT DER BILDUNGSGANGFORSCHUNG	23
3.1	DIE BILDUNGSGANGFORSCHUNG	23
3.2	DIE ENTWICKLUNGSAUFGABEN BEI UWE HERICKS.....	26
3.2.1	ENTWICKLUNGSAUFGABEN FÜR LEHRERINNEN.....	27
3.2.2	ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND PROFESSIONALITÄT	29
3.2.3	DIE SEQUENTIALITÄT DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN.....	32
3.2.4	DETAILLIERTE BESCHREIBUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN.....	33
3.2.5	ABSCHLIESSEND	41
3.3	EIGENE POSITIONIERUNG	42

4	VORGEHENSWEISE UND METHODEN	47
4.1	ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS	47
4.2	QUALITATIVE FORSCHUNG.....	49
4.2.1	ENTWICKLUNG UND ZIELE DES QUALITATIVEN PARADIGMAS.....	49
4.2.2	CHARAKTERISTIKA QUALITATIVER FORSCHUNG	50
4.2.3	DIE FRAGE NACH DER GÜLTIGKEIT.....	52
4.3	DAS INTERVIEW	55
4.3.1	QUALITATIVE INTERVIEWS	55
4.3.2	DAS BIOGRAPHISCHE INTERVIEW	59
4.4	DIE DOKUMENTARISCHE METHODE.....	62
4.4.1	DER THEORETISCHE HINTERGRUND.....	63
4.4.2	DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG.....	65
5	DIE INTERVIEWS	69
5.1	OPERATIONALISIERUNG.....	69
5.1.1	EINLEITENDE ÜBERLEGUNGEN.....	69
5.1.2	VORBEREITUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTES.....	72
5.1.3	ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZU DEN INTERVIEWS.....	77
5.2	INTERVIEW MIT SANDRINE	78
5.2.1	REFLEKTIERENDE INTERPRETATION.....	78
5.2.2	ZUSAMMENFASSUNG	92
5.3	INTERVIEW MIT ELISABETH.....	95
5.3.1	REFLEKTIERENDE INTERPRETATION.....	95
5.3.2	ZUSAMMENFASSUNG	108
5.4	INTERVIEW MIT TANJA	111
5.4.1	REFLEKTIERENDE INTERPRETATION.....	111
5.4.2	ZUSAMMENFASSUNG	122
5.5	ERGEBNISSE DER STUDIE	126

5.5.1	DIE VIER ENTWICKLUNGSAUFGABEN.....	126
5.5.2	THEMEN DIE DEM UNTERRICHTSPRAKTIKUM EIGEN SIND.....	131
5.6	FAZIT	136
6	LITERATURVERZEICHNIS	139
7	ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	143
8	ANHANG	145
8.1	UNTERLAGEN FÜR DAS INTERVIEW	145
8.2	INTERVIEW SANDRINE.....	147
8.2.1	THEMATISCHER VERLAUF SANDRINE	147
8.2.2	TRANSKRPTION SANDRINE	150
8.2.3	FORMULIERENDE FEININTERPRETATION SANDRINE	170
8.3	INTERVIEW ELISABETH	179
8.3.1	THEMATISCHER VERLAUF ELISABETH	179
8.3.2	TRANSKRPTION ELISABETH.....	182
8.3.3	FORMULIERENDE FEININTERPRETATION ELISABETH.....	198
8.4	INTERVIEW TANJA	208
8.4.1	THEMATISCHER VERLAUF TANJA.....	208
8.4.2	TRANSKRPTION TANJA	210
8.4.3	FORMULIERENDE FEININTERPRETATION TANJA	222
9	RÉSUMÉ	231
10	ABSTRACT	243
11	CURRICULUM VITAE	245

1 EINLEITUNG

1.1 MOTIVATION UND WAHL DES THEMAS

Zum ersten Mal begann ich mich im Zuge der im Pädagogik-Studium besuchten Vorlesung *Erziehen und Beraten* näher mit dem Thema Berufseinstieg auseinanderzusetzen. Im Seminar arbeiteten wir (unter anderem) an einem Artikel von Jeanne Moll, in dem es um die Schwierigkeiten von JunglehrerInnen in Frankreich geht und ich fand das Thema schon damals recht faszinierend.

Stärker in den Vordergrund trat dieses Thema dann wieder kurz bevor ich mit meiner Diplomarbeit begann. Zu diesem Zeitpunkt begannen einige Personen meines Freundeskreises erste Praxiserfahrungen als LehrerInnen zu machen. Im Zuge von Gesprächen mit eben jenen Berufseinsteigern/ Berufseinsteigerinnen begann meine Faszination an dem Thema zu wachsen.

Mit einer dieser Bekannten führte ich eine Vorstudie in Form eines offenen narrativen Interviews durch und bekam somit bereits einen Einblick in die Vielschichtigkeit der Einstiegsanforderungen. So erzählt sie mir vom großen Zeitaufwand am Anfang, der auch dadurch entsteht, dass es immer und überall etwas dazuzulernen gibt. Insbesondere gilt dies für das Erstellen und die Verbesserung der ersten Schularbeit. Auch mit Disziplin hat sie zu kämpfen, in Form des Austestens von Grenzen und mit Desinteresse älterer SchülerInnen. Sie berichtet mir davon, wie hilfreich andere Kollegen und Kolleginnen sind, mit denen sie aktiv Material austauscht und vom Wunsch nach einer zentralen Anlaufstelle für JunglehrerInnen, wo auch hier Material und Erfahrungen ausgetauscht werden können. Durch ihre Tätigkeit am Gymnasium wird ihr bewusst, dass sie ihre Arbeit mit den ganz jungen SchülerInnen anders gestalten muss als in der Oberstufe. Ihre Zusatzstunden empfindet sie als hilfreich, um einen guten Anschluss ans Kollegium zu finden und glaubt, dass dies nur mit den Stunden des Unterrichtspraktikums schwierig gewesen wäre. BetreuungslehrerInnen sieht sie zwar als

potentielle Hilfsquelle an, da diese bereits mehr Erfahrung haben, jedoch führt an ihnen auch kein Weg vorbei. Dies ist etwas, das sie oft als unbefriedigend empfindet. Dies ist für sie vor allem dann besonders schwierig, wenn die BetreuungslehrerInnen ihren Unterricht zu sehr beeinflussen und ihr zu wenig Freiraum lassen. Im Unterschied dazu empfindet sie ihre Zusatzstunden, in denen sie selbstständig unterrichtet als sehr angenehm. In einigen Bereichen hätte sie sich eine bessere Vorbereitung durch das Studium gewünscht. Dies betrifft etwa das Erstellen von Schularbeiten, längere Praxisphasen und intensivere Auseinandersetzung damit, wie Unterricht in spezieller Auseinandersetzung mit der Unter-Oberstufenproblematik gestaltet werden kann.

Da auch ich gerade dabei bin, mein Lehramtsstudium zu beenden und kurz davor stehe, die Erfahrungen des Berufseinstiegs zu machen, ist auch mein persönliches Interesse am Thema sehr stark. Ich stelle mir die Frage, welches Wissen und welche Kompetenzen ich eigentlich konkret als LehrerIn brauche und was mich wohl nächstes Jahr erwarten wird. All dies veranlasste mich dazu, mich näher mit dem Berufseinstieg zu befassen und schließlich wurde das Thema zum Kernpunkt meiner Diplomarbeit.

1.2 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELE DER ARBEIT

Anliegen meiner Arbeit ist es, einen Einblick in die Situation von Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen an österreichischen Schulen zu bekommen, welche eine Sprachlehrausbildung an der Universität Wien absolviert haben. Ich beziehe mich also auf die spezielle Phase des Unterrichtspraktikums und stelle mir die Frage, wie diese von den angehenden Lehrern und Lehrerinnen erlebt wird. Meine Intention ist es, Erfahrungen aus der subjektiven Sicht der Akteure herauszuarbeiten, um diese zu analysieren und mit der Forschungsliteratur in Verbindung zu bringen. Vor allem soll dies im Zusammenhang mit dem Modell der Entwicklungsaufgaben von Uwe HERICKS geschehen, der eine vergleichbare Studie mit JunglehrerInnen durchgeführt hat. Ich möchte herausfinden, inwieweit meine Ergebnisse mit den seinen übereinstimmen und ob - beziehungsweise wo - Differenzen bestehen.

Drei Fragen bilden die Basis meiner Forschungsarbeit: Was beschäftigt österreichische SprachlehrerInnen während ihres Unterrichtspraktikums? Mit welchen Entwicklungsaufgaben setzen sie sich auseinander? Stimmen die Ergebnisse mit dem Modell von Uwe HERICKS überein?

Meine theoretischen Grundannahmen zum Thema des Berufseinstiegs basieren auf der Tradition der Bildungsgangtheorie, bei welcher von vier Entwicklungsaufgaben zur Beschreibung von Lehrerkompetenzen ausgegangen wird (Vgl. Kapitel 0). Um Antworten auf die oben gestellten Fragen zu kommen, verwende ich Vorgehensweisen des qualitativen Paradigmas. Ausschlaggebend war hierfür auch, dass das Unterrichtspraktikum ein kaum erforschtes Feld darstellt. Davon ausgehend habe ich mich dafür entschieden narrative Interviews mit der Erhebungsmethode des BIOGRAPHISCHEN INTERVIEWS zu führen und diese anhand der DOKUMENTARISCHEN METHODE auszuwerten. (Vgl. Kapitel 4)

Was möchte ich mit meiner Arbeit erreichen? Vor allem möchte ich einen ersten Blick auf die Situation von JunglehrerInnen während des Unterrichtspraktikums an österreichischen Schulen werfen, da in diesem Feld kaum Forschungsergebnisse vorliegen. Meine Arbeit hat somit den Anspruch einer ersten Annäherung an dieses Feld und soll einen kleinen Ausschnitt aus der Erlebniswelt von Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen beleuchten. Ich möchte etwaige Probleme und Schwierigkeiten aufzeigen, mit denen Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen zu kämpfen haben und aufzeigen, wie die JunglehrerInnen die von HERICKS erstellten Entwicklungsaufgaben bearbeiten. In diesem Zusammenhang hoffe ich, dass meine Arbeit auch für zukünftige LehrerInnen oder bereits aktive JunglehrerInnen interessant sein kann, um diese auf ihre weiteren Aufgaben einzustimmen und ihnen mögliche Problembereiche bewusst zu machen. Mit dem Vorwissen über eventuelle Schwierigkeiten können sie sich besser auf die Situation vorbereiten.

Auf keinen Fall hat die Arbeit den Anspruch, ein vollkommenes Bild der Situation aufzeigen zu wollen, da dies mit meiner Untersuchung kaum möglich sein wird. Einerseits ist das auf die geringe Anzahl der befragten Personen zurückzuführen, andererseits stellt diese Arbeit die subjektive Sicht der Befragten in den Mittelpunkt und zeigt somit nur jene Aspekte auf, die die Personen selbst beschäftigen. Dies liegt natürlich auch an der Wahl der qualitativen Orientierung dieser Studie, welche aus Einzelfällen Hypothesen generieren will (Vgl. LAMNEK 2010 20).

Deshalb, so hoffe ich, kann diese Arbeit als Basis für weitere Untersuchungen dienen und soll einen Anreiz für weitere Forschungen in diesem Bereich darstellen. Ausgehend von der These, dass sich im Berufseinstieg Strukturen formen und Handlungsmuster ausbilden, welche für die weitere Berufslaufbahn grundlegend sind (Vgl. HERICKS 2006 16), so sollte es von großem Interesse sein, in dieser essentiellen Phase der LehrerInnenlaufbahn

entsprechende Maßnahmen zu setzen um vor allem zu diesem Zeitpunkt die Professionalisierung von Lehrpersonen zu fördern.

Vielleicht kann die Arbeit auch einen Beitrag für die Neustrukturierung der LehrerInnenbildung, die zurzeit konzipiert wird, leisten und Anreize geben, in welchem Ausmaß Themen stärker fokussiert werden können.

1.3 AUFBAU DER ARBEIT

Nachdem ich hier Gründe für die Wahl des Themas, die Forschungsfrage und daraus resultierende Annahmen angeführt habe, werde ich mich im nächsten Kapitel näher mit dem Einstieg in den Lehrberuf beschäftigen (Vgl. Kapitel 0). Darin schreibe ich zunächst allgemein über die Lehrerausbildung in Österreich (Vgl. Kapitel 2.1), welche neben dem Studium auch das Unterrichtspraktikum miteinschließt. Anschließend berichte ich über Forschungen zum Berufseinstieg (Vgl. Kapitel 2.2) und gehe auf die besondere Bedeutung dieser Phase ein.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der BILDUNGSGANGFORSCHUNG im Allgemeinen (Vgl. Kapitel 3.1) und den ENTWICKLUNGSAUFGABEN für LehrerInnen, welche Uwe HERICKS als Resultat der Überlegungen dieser Strömung entwickelt hat (Vgl. Kapitel 3.2). Abschließend stelle ich meine eigene Positionierung im Forschungsfeld dar (Vgl. Kapitel 3.3).

Die Entwicklung des Forschungsdesigns bildet den Grundstein für ein weiteres Kapitel (Vgl. Kapitel 4.1). Anschließend erläutere ich, was es bedeutet, qualitativ vor zu gehen (Vgl. Kapitel 4.2) und füge eine genaue Beschreibung der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden an. Diese sind das BIOGRAPHISCHE INTERVIEW und die DOKUMENTARISCHE METHODE (Vgl. Kapitel 4.3, 4.4).

Das letzte Kapitel beinhaltet den empirischen Teil meiner Arbeit. Neben genaueren Informationen zur Operationalisierung (Vgl. Kapitel 5.1) ist in dem Kapitel auch die Auswertung und Interpretation der Interviews anhand der dokumentarischen Methode zu finden (Vgl. Kapitel 5.2 bis 5.4). Im abschließenden Teil werden die Ergebnisse meiner Studie zusammenfassend dargestellt und die einzelnen Interviews miteinander verglichen (Vgl. Kapitel 5.5). Den Schluss bildet ein Fazit über die gewonnenen Erkenntnisse (Vgl. Kapitel 5.6).

2 DER WEG IN DEN LEHRBERUF

2.1 DIE AUSBILDUNG ZUM LEHRER/ ZUR LEHRERIN

2.1.1 DAS LEHRAMTSSTUDIUM AN DER UNIVERSITÄT WIEN

Die Universität Wien ist die größte Institution Österreichs, welche für die Ausbildung von LehrerInnen zuständig ist. Im Wintersemester 2011/12 waren circa 8940 Inskriptionen für das Lehramtsstudium zu verzeichnen, dies entspricht 9,8% aller Studierenden der Universität Wien. Da diese Zahl aber alle Studienrichtungen betrifft, kann sich dieser Prozentsatz an den einzelnen Instituten, an denen das Lehramt angeboten wird, beträchtlich erhöhen. (Vgl. LB: Die LB an der UNI)

Das Lehramtsstudium basiert auf dem sogenannten „integrierten Vier-Säulen-Modell[s]“ (STGLA 2008), welches auf der Verbindung von vier zentralen Ausbildungsschwerpunkten beruht. Konkret bedeutet dies, dass die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik, die Bildungswissenschaft oder Pädagogik und die schulpraktische Ausbildung während des gesamten Studiums präsent sind und auch ineinandergreifen. (Vgl. LB der UNI: Die LB an der UNI)

Die Ausbildung zum Lehrer/ zur Lehrerin an der Universität Wien ist derzeit als Diplomstudium konzipiert, das mit dem Titel Magister/Magistra (Mag.) abschließt und nach Erlangen der Reifeprüfung oder der Studienberechtigungsprüfung begonnen werden kann. Die Mindeststudiendauer liegt bei neun Semestern und nach deren Abschluss folgt das einjährige Unterrichtspraktikum, welches ich später noch genauer erläutern werde.

Bei fast allen Fächern (Ausnahmen bilden hier Katholische Religionspädagogik, Islamische Religionspädagogik oder Sinologie) besteht eine Kombinationspflicht von mindestens zwei Unterrichtsfächern, welche frei aus 26 Wahlmöglichkeiten kombiniert werden können. Was

die Fremdsprachen betrifft, so werden Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Polnisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch zur Auswahl angeboten. (Vgl. Student Point: Lehramtsstudien an der Universität Wien; LB: Unterrichtsfächer an der Universität Wien; LB: Studium und Weiterbildung)

Während die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik am jeweiligen Fachinstitut absolviert werden, ist für die pädagogische und schulpraktische Ausbildung das Institut für Bildungswissenschaft zuständig. Der Studienplan der *Pädagogisch Wissenschaftlichen Berufsvorbildung (PWB) und Schulpraktischen Ausbildung (SPA) für Lehramtsstudierende* sieht vor, dass auch Teile der Ausbildung im Praxisfeld Schule, stets unter der einführenden Begleitung eines Betreuungslehrers/ einer Betreuungslehrerin, absolviert werden. Anmerken muss man hier allerdings, dass dies lediglich ein kleines „Hineinschnuppern“ in die Praxis bedeutet und praktische Kompetenzen nur im geringen Maß ausgebildet werden. (SSS LB: Studienplan der LehrerInnenbildung; LB: Studium und Weiterbildung)

Wie es auch das Institut LehrerInnenbildung betont, ist eine „qualitätsvolle wissenschaftlich fundierte“ (LB: Die LB an der UNI) Ausbildung der Lehrkräfte von großer Bedeutsamkeit, da die Bildung der SchülerInnen bestimmend für die Zukunft unserer Gesellschaft ist. So ist auch die Universität Wien bemüht, aktuellen Entwicklungen Folge zu leisten und die LehrerInnenbildung stets auf aktuellem Stand zu halten. Zuletzt geschah dies etwa im Zusammenhang mit der Anpassung an die im Bologna-Prozess geforderten Neuerungen, mit der Schaffung von fachdidaktischen Zentren und der Einrichtung des *Zentrums für LehrerInnenbildung* unter der Leitung von Prof. Lutz-Helmut Schön, das die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung an der Universität Wien im Fokus hat. (Vgl. LB: Die LB an der UNI; BLUM 2012)

Aktuell steht die LehrerInnenbildung wieder in einer größeren Umbruch-Phase und es sind in voraussehbarer Zukunft im Zuge der Bildungsreform Änderungen zu erwarten. Große Hoffnungen werden dabei in das *Zentrum für LehrerInnenbildung* und dessen Expertenteam gelegt. (Vgl. BLUM 2012)

2.1.2 DAS UNTERRICHTSPRAKTIKUM

Wie bereits erwähnt, folgt nach der universitären Ausbildung das einjährige Unterrichtspraktikum an einer Schule. Zeitgleich zur Praxis soll ein begleitender Lehrgang an

einer Pädagogischen Hochschule besucht werden, der den Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen unterstützend zur Seite stehen soll. (Vgl. Bm:ukk: UPG; PH Wien: Begleitstudium für Unterrichtspraktikant/innen)

Obwohl das Praktikum bereits bezahlt wird und die Anmeldung über den Landesschulrat verläuft, befindet man sich in dieser Phase noch in Ausbildung und nicht in einem Dienstverhältnis. Die TeilnehmerInnen sollen in den Beruf eingeführt werden, gleichzeitig müssen sie aber auch ihre Eignung für den Beruf unter Beweis stellen, denn der Einstieg in die aktive Tätigkeit des Lehrberufs wird in Österreich durch ein erfolgreich absolviertes Unterrichtspraktikum bedingt. (Vgl. Bm:ukk: UPG; PH Wien: Begleitstudium für Unterrichtspraktikant/innen)

Im Kapitel *Einführung in das praktische Lehramt an der Schule* des Unterrichtspraktikumsgesetzes (UPG) findet man die gesetzlichen Vorgaben für die Praxis. Diese sehen vor, dass der Unterrichtspraktikant/ die Unterrichtspraktikantin in einem Ausmaß von mindestens vier Wochenstunden Schülergruppen in beiden von ihm studierten Fächern unterrichtet. Das bedeutet, dass er „eigenständige und verantwortliche Unterrichtsarbeit [...] und Erziehungsarbeit“ (Bm:ukk: UPG) leisten muss, worin er jedoch von einem/ einer BetreuungslehrerIn unterstützt, begleitet und beaufsichtigt wird. Mit diesem/ dieser erfolgen Vor- und Nachbesprechungen von Unterrichtseinheiten, es werden Unterrichtspläne besprochen, Schularbeiten müssen ihm/ ihr vorgelegt werden und er/ sie kontrolliert die vom Unterrichtspraktikanten/ von der Unterrichtspraktikantin vorgesehene Benotung der SchülerInnen. (Vgl. Bm:ukk: UPG)

Weitere Pflichten des Unterrichtspraktikanten/ der Unterrichtspraktikantin sehen vor, dass einige Stunden beim Betreuungslehrer/ der Betreuungslehrerin hospitiert werden, dass an Veranstaltungen der Schule teilgenommen wird und dass er, wenn aufgefordert, in seinem Unterrichtsgegenstand Supplier-Einheiten übernimmt. (Vgl. Bm:ukk: UPG)

Die *Teilnahme am Lehrgang der Pädagogischen Hochschule* im UPG bestimmt die Richtlinien für die zweite Ausbildungsschiene während des Unterrichtspraktikums und soll die Praktikanten und Praktikantinnen in Seminaren mit besonderem Fokus auf die Praxis weiterbilden. (Vgl. Bm:ukk: UPG)

Themenschwerpunkte sind die Struktur des Schulwesens, die Schulverwaltung und schulrechtliche Grundlagen, aber auch „Methoden der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht“ (Bm:ukk: UPG) und allgemeine Aspekte im Zusammenhang mit

Schule. Die Ausbildung soll zur Professionalisierung der Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen beitragen und ihnen gleichzeitig helfen, ihre Erfahrungen reflektieren und besprechen zu können. (Vgl. Bm:ukk: UPG; PH Wien: Begleitstudium für Unterrichtspraktikant/innen)

Nach dem Besuch eines zweitägigen Einführungslehrgangs auf der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) vor Schulbeginn teilt sich die Ausbildung auf einige über das Schuljahr verlaufende, eventuell geblockte, Seminare auf. Themenschwerpunkte sind *Schulrecht*, *Allgemeine Didaktik/ Erziehung und Schule* und *Fachdidaktik* in jeweils beiden Lehramtsfächern. (Vgl. Bm:ukk: UPG; PH Wien: Begleitstudium für Unterrichtspraktikant/innen)

Nach Abschluss des Unterrichtspraktikums wird der Auszubildende vom Betreuungslehrer/ von der Betreuungslehrerin beurteilt. Dies zwingt diesen in eine etwas paradoxe Rolle, da er einerseits eine unterstützend-fördernde und andererseits eine beurteilend-wertende Haltung zur Arbeit des Unterrichtspraktikanten/ der Unterrichtspraktikantin einnehmen muss. Schwerpunkte dieser Beurteilung sind die Vermittlung des im Lehrplan vorgeschriebenen Stoffes, erzieherisches Wirken, die Zusammenarbeit mit beteiligten Personen (LehrerInnen und Eltern), und die Erfüllung administrativer Arbeiten. Der Unterrichtspraktikant/ die Unterrichtspraktikantin kann eine der folgenden drei Erfolgsstufen erreichen: Erstens „durch besondere Leistungen erheblich überschritten“ (Bm:ukk: UPG), zweitens „aufgewiesen“ (ebd.) oder drittens „trotz nachweislicher Ermahnung nicht aufgewiesen“ (ebd.). (Vgl. Bm:ukk: UPG; Figdor 1999 32)

Der Kern der oben genannten Problematik liegt in dem Nicht-Zustandekommen einer Vertrauenssituation, welche aber laut des Wiener psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsmodells eine der Grundvoraussetzungen für eine gelungene Beratungssituation darstellt. Ist diese Bedingung nicht gegeben, so wird der/ die Hilfesuchende (manchmal auch unbewusst) nicht wagen, sein/ ihr Problem anzusprechen. (Vgl. Figdor 1999 32f)

„Der Ratsuchende muß (sic) dem Ratenden vertrauen. Denn nur dann ist damit zu rechnen, daß (sic) er auch tatsächlich von seinem wirklichen, also affektiv zentral besetzten Problem spricht.“ (Figdor 1999 33)

Die LehrerInnenausbildung in Österreich verläuft somit in zwei Phasen, wobei erstere vor allem theoretische Inhalte über Fachwissenschaft, Pädagogik und Fachdidaktik vermittelt und

erst in zweiter Instanz, also im Unterrichtspraktikum, verstärkt die Anwendung des Gelernten in der Praxis erfolgt.

2.2 FORSCHUNGEN ZUM BERUFSEINSTIEG

2.2.1 EIN ÜBERBLICK

Im Folgenden gebe ich einen kurzen Einblick in bisherige Forschungen zum Berufseinstieg, um in die Thematik einzuführen und aufzuzeigen, welche Ergebnisse zum aktuellen Stand der Forschung beigetragen haben.

Aus den sozialisationstheoretischen Studien der 1970er Jahre entstammt das Bild der Konstanzer Wanne zur Darstellung des Einstellungswandels von JunglehrerInnen im Berufseinstieg. Der im Zusammenhang damit auftauchende Begriff des *Praxischocks* bezieht sich auf die Angleichung und Anpassung der BerufseinsteigerInnen an die Institution Schule.

Durch Berufsbiografieforschung veränderte sich diese Sichtweise dahingehend, dass in diesem Einstellungswandel auch Positives gesehen wurde, denn die Veränderung bedeutet gleichermaßen ein Lernen aus der konkreten Situation und die Verarbeitung der Realität. Heute versteht man unter dem Begriff vor allem die schwierige Phase, die Berufseinsteiger durchmachen. Haben sie diese überwunden und etwas Sicherheit gewonnen, so können sie sich neben der eigenen Beanspruchung auch auf die Bedürfnisse der SchülerInnen konzentrieren. (Vgl. HERICKS 2006 35-37; KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 296)

Einige Studien, welche eine Auflistung von Problemfeldern und Anfangsschwierigkeiten als Ergebnis haben, gehen davon aus, dass in der Berufseinstiegsphase eine Kompetenzentwicklung vor sich gehen muss, da die zu bewältigenden Aufgaben im Vorhinein nicht gelernt und trainiert werden konnten. Beispiele hierfür sind etwa die Studien von Simon VEENMAN oder Ewald TERHART. Des Weiteren resultiert aus diesen Studien, dass der Unterricht als zentraler Aspekt des LehrerInnenhandelns zu begreifen ist (VEENMAN) und dass die genannten ursprünglichen Probleme den befragten Personen im Nachhinein weniger gravierend erscheinen (TERHART). Dahingehend kann davon ausgegangen werden, dass diese Phase des anfänglichen Praxischocks auch wieder vorbei geht. Dies könnte allerdings dazu veranlassen, über die Problematik hinwegzusehen. HERICKS kritisiert allerdings die zu wenig offenen Forschungsmethoden TERHARTS Untersuchung. Außerdem bleibt offen, ob sich die

Lehrpersonen wirklich in eine professionelle Richtung weiterentwickelt haben. (Vgl. HERICKS 2006 38-40; KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 297f; KELLER-SCHNEIDER 2009 15)

Berufsbiografische Studien mit „*life-span* Orientierung“ (KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 298) lösen in den 1980er Jahren die Sichtweise der Sozialisationsforschung ab, indem sie den Fokus auf die Eigenaktivität des Lehrers/ der Lehrerin legen. Es wird davon ausgegangen, dass sich LehrerInnen in aktiver Auseinandersetzung mit der Berufswelt, durch das Gewinnen von neuen Erkenntnissen und Erfahrungen, über die Zeit hinweg ihre berufliche Identität aneignen. Dieser Prozess des Lehrer-Werdens ist oft mit Krisen und Rollenkonflikten verbunden und kann je nach Situation und LehrerInnen-Persönlichkeit sehr unterschiedlich erfolgen. Wie die Einstiegsphase also subjektiv erlebt wird, hängt stark von der jeweiligen Person ab und die Erfahrungen können von sehr unterschiedlicher Intensivität sein. (Vgl. HERICKS 2006 15,40f; KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 298)

In die eben genannte Richtung läuft auch das aus 1975 stammende Modell von FULLER und BROWN, in dem der ideal verlaufende Aufbau von Handlungskompetenzen für LehrerInnen in drei Stufen beschrieben wird. Es besteht aus dem „survival stage“ (HERICKS 2006 42), in dem der Junglehrer/ die Junglehrerin vorwiegend mit sich selbst beschäftigt ist und um das Überleben im Klassenzimmer kämpft, dem „mastery stage“ (HERICKS 2006 42), wo es darum geht, angemessen Unterricht gestalten zu können und die „routine stage“ (HERICKS 2006 42), in der die SchülerInnen ins Blickfeld geraten und auf sie pädagogisch angemessen eingegangen werden kann. Es wird hier davon ausgegangen, dass der Kernpunkt des LehrerInnenhandelns im Unterricht liegt und immer auf die Entwicklung und Bildung der SchülerInnen fokussiert sein muss. Das Modell hat allerdings keinen Bezug zu real verlaufenden Kompetenzsteigerungen, sondern zeigt nur auf, wie der Berufseinstieg idealer Weise verlaufen sollte. Dieser bei FULLER und BROWN vermisste Bezug zur LehrerInnen-Persönlichkeit kommt in einer weiteren Studie zutage, es handelt sich dabei um die 2003 von Frank LIPOWSKY veröffentlichte Untersuchung über BerufseinsteigerInnen. In seiner Studie „Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase“ geht er davon aus, dass JunglehrerInnen ihr Handeln aktiv und bewusst beeinflussen können und somit ihre Biografie selbst mitgestalten. (Vgl. HERICKS 2006 41,56; LIPOWSKY 2003, 6)

Ewald TERHART hat mit seinen Gedanken einen entscheidenden Beitrag geleistet, indem er den Berufseinstieg von LehrerInnen mit ihrer Professionalisierung verknüpft hat. „Lehrerbildung und Professionalität im Lehrberuf stellt sich damit als ein

berufsbiographisches Entwicklungsproblem dar [...]“ (HERICKS 2011 23), schreibt Uwe HERICKS und betont, dass sich der Berufseinstieg somit als bedeutende Phase in der Lehrerbiografie herauskristallisiert. (Vgl. HERICKS 2011 23; KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 298f)

Infolge dessen lassen sich drei aktuelle Strömungen im Zusammenhang mit Forschungen zum Berufseinstieg identifizieren. Die Anhänger des strukturorientierten Ansatzes versuchen einerseits die Besonderheiten der Struktur des Lehrerhandelns zu charakterisieren und stellen die Professionalisierung als einen Weg „zwischen *allgemeiner Wahrheit* und *Situationsbezogener Angemessenheit*“ (KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 300) dar. Der kompetenzorientierte Ansatz auf der anderen Seite beschreibt Lehrerhandeln und deren Professionalität durch die Kategorie der Kompetenz, allerdings gibt es keinen einheitlichen Kompetenzkatalog, welcher diese für den Lehrberuf einheitlich darstellen könnte. KELLER-SCHNEIDER und HERICKS sehen die Bildungsgangforschung als einen Mittelweg zwischen den beiden Strömungen. Die Bildungsgangforschung beschreibt die „Handlungsanforderungen eines Feldes oder der Gesellschaft als Ganze“ in Form von Entwicklungsaufgaben und bringt dies in Verbindung mit der Biografie des Einzelnen. Diese „biographische[n] Entwicklungsprozesse“ (KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 301) werden also als „Lern- und Bildungsprozesse“ (ebd.) betrachtet. Somit können die Anforderungen des Berufseinstiegs durch Entwicklungsaufgaben beschrieben und strukturiert werden, wobei ein Zusammenspiel aus objektiven Anforderungen und deren individuelle Bearbeitung durch die einzelnen Personen entsteht. (Vgl. KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 299-301)

Wichtige weitere Überlegungen zum Berufseinstieg aus der Sicht der Bildungsgangforschung stellt Uwe HERICKS in seiner 2006 veröffentlichten Studie vor. Da die damit zusammenhängenden Grundannahmen ebenfalls die Ausgangsbasis meiner Forschungsarbeit bilden, komme ich in Kapitel 4 noch einmal darauf zurück und werde diese im Zusammenhang mit der Bildungsgangforschung ausführlicher erörtern. Zunächst gehe ich jedoch noch kurz auf die Relevanz des Berufsbeginns für die Lehrerbiografie ein.

2.2.2 DIE BEDEUTUNG DES BERUFSEINSTIEGS

Wie bereits erwähnt, hat sich der Einstieg in den Lehrberuf spätestens seit den Forschungen zu Lehrerbiografien als eine markante und wichtige Phase des beruflichen Werdegangs herauskristallisiert. Im folgenden Kapitel werde ich das Thema des Berufseinstiegs von

LehrerInnen etwas genauer besprechen, um ihn als in mehrerer Hinsicht signifikante Phase auszuweisen. Insbesondere gilt dies für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle einige Gedanken zu diesem Gebiet im Zusammenhang mit der Einstiegsphase in den Lehrberuf aufgreifen. (Vgl. HERICKS 2006 15f; KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 298)

Das im Studium erlernte Wissen reicht oft nicht aus, um Situationen im Berufsalltag bewältigen zu können, da das Handeln jeweils situationsabhängig angepasst werden muss. Deshalb erfordert dies ein Weiterlernen der JunglehrerInnen, um eine Steigerung der Kompetenz zu erreichen und dies verläuft je nach Situation und Person auf verschiedene Weise. (Vgl. KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 296)

Manuela KELLER-SCHNEIDER fügt hinzu, dass der Einstieg in den Lehrberuf auch deshalb problematisch ist, weil man von Beginn an alle komplexen Anforderungen erfüllen muss. „Ein schrittweises Einarbeiten und sukzessives Erweitern des Tätigkeitsbereiches und des Verantwortungsrahmens ist nicht möglich.“ (KELLER-SCHNEIDER 2009 9), erläutert sie. (Vgl. KELLER-SCHNEIDER 2009 9)

Beschäftigt man sich mit Professionalisierung im Zusammenhang mit Bildungsgangforschung, so ist man hier der Auffassung, dass sich Kompetenz erst mit der Zeit entwickelt und sich die berufliche Identität im Laufe der Zeit festigt. Für LehrerInnen bedeutet dies, dass sich Professionalität erst im Laufe der Berufslaufbahn entwickelt und deren Erweiterung ständig andauern kann. Eine solche Einstellung könnte laut HERICKS auch etwaige Defizite der Ausbildung relativieren. (Vgl. HERICKS 2006 23,57f,63)

Uwe HERICKS und Manuela KELLER-SCHNEIDER weisen den Berufseinstieg betreffend darauf hin, dass dieser sogar für das Gelingen der Karriere überhaupt entscheidend sein kann. HERICKS sieht den Einstieg in den Lehrberuf in zwei Phasen verlaufend. Was in der Literatur oft auf zugespitzte Weise mit dem Begriff *Praxisschock* in Verbindung gebracht wird, ist die „Erfahrung einer anfänglichen, massiv erlebten und mit starken Selbstzweifeln verbundenen Überforderungssituation“ (HERICKS 2006 15), welche die erste dieser Phasen kennzeichnet. Laut Manuela Keller-Schneider kommt auch noch erschwerend hinzu, dass JunglererInnen oft hohe Ansprüche an sich selbst stellen und sich stark dafür engagieren, diesen gerecht zu werden um somit ihre eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht zu verwirklichen. (Vgl. HERICKS 2006 15f; KELLER-SCHNEIDER 2009 9,15)

Überwunden werden kann die erste Phase durch eine „Positiverfahrung“ (HERICKS 2006 15), welche den Weg zur Professionalität aufbereitet und im besten Fall in einem aktiven Engagement für die Schule resultiert. Solch eine Positiv-Erfahrung beschreibt Manuela KELLER-SCHNEIDER als beglückenden Moment und bemerkt: „Die positiven Erfahrungen, schwierige Situationen bewältigen und gestalten zu können, sind für die weitere Entwicklung grundlegend und stellen den Anfang der beruflichen Entwicklung dar.“ (Vgl. HERICKS 2006 15f; Keller-Schneider 2009 19)

Wird die erste Phase nicht überwunden, so kann dies entweder im Aufgeben der Bearbeitung weiterer Entwicklungen und somit zu Deprofessionalisierung führen, oder sogar in der Aufgabe des Berufs resultieren. (Vgl. HERICKS 2006 15f)

Wenn auch dieser Abschnitt besondere Problematiken in sich birgt, so sind in ihm gleichzeitig große Chancen verborgen, nämlich die Weiterentwicklung der Professionalität von LehrerInnen betreffend. Die *Gemischte Kommission Lehrerbildung* der deutschen Kulturlministerkonferenz kommt in ihrem Abschlussbericht zu dem Ergebnis, dass die Berufseinstiegsphase für LehrerInnen auch für den späteren beruflichen Werdegang wegweisend ist und in dieser grundlegende Strukturen und Einstellungen zum Beruf entstehen. (Vgl. HERICKS 2006 16) Im Bericht steht dazu:

„Die Berufseingangsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“ (TERHART 2000, 128)

Auch in den Lehrerforschungen von HERRMANN und HERTRAMPH wird die Einstiegsphase des Berufs als entscheidende Phase betrachtet, in der sich gewisse Muster ausbilden und sich die Einstellung der LehrerInnen zum Beruf entwickelt. Dies kann etwa entscheiden, ob ein Lehrer/ eine Lehrerin die Haltung des lebenslangen Lernens einnehmen wird, oder die eigene Weiterentwicklung ins Stocken gerät und das Selbst als professionell genug entwickelt angesehen wird. In dieser Einstiegsphase entwickelt also jeder Lehrer/ jede Lehrerin seine eigene Art des Lehrerseins und die dort gemachten Erfahrungen sind für das ganze weitere Berufsleben bedeutend. (Vgl. HERICKS 2006 16)

Davon ausgehend, dass sich in dieser Phase grundlegende Verhaltensmuster ausbilden, die für den gesamten Werdegang der Lehrperson bedeutend sein werden, sollte deutlich werden, wie einflussreich diese Phase für das Lehrerhandeln allgemein und damit auch für Professionalisierung ist. (Vgl. HERICKS 2006 16)

Wird die immense Bedeutung berücksichtigt, die aufgrund dieser Forschungen dem Berufseinstieg zufällt, so muss für die Professionalität von LehrerInnen sichergestellt werden, dass dieser so erfolgreich verläuft wie möglich. Somit erscheint es unerlässlich, gerade in dieser Phase Maßnahmen zur Unterstützung oder Begleitung der jungen LehrerInnen bereitzustellen. Denn geht man davon aus, dass in dieser Einstiegsphase Einstellungen zum Beruf geprägt werden, welche das weitere Handeln bestimmen und für die gesamte Berufslaufbahn bedeutend sind, so kann genau hier angesetzt werden, um professionalitätssteigernde Maßnahmen zu ergreifen. Diese können etwa der Selbstüberlastung gegensteuern oder das lebenslange Lernen begünstigen. Zudem kann es nur förderlich sein, gleich von Beginn an zu versuchen, ein so hohes Maß an Professionalität wie möglich zu erreichen. (Vgl. TERHART 2000, 128)

Der Berufseinstieg kann also eng im Zusammenhang mit Professionalisierung von LehrerInnen betrachtet werden. Auch wenn es eine krisenhafte Erfahrung ist, so bietet diese aber große Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Professionalisierung, da zu diesem Zeitpunkt grundlegende Handlungsstrukturen und Einstellungen entstehen. In dieser Hinsicht ist es wichtig, einen genaueren Blick darauf zu werfen, wie diese Phase konkret von den BerufseinsteigerInnen erlebt wird und ob für gewisse Bereiche Verbesserungsbedarf besteht.

3 ENTWICKLUNGSAUFGABEN – EIN KONZEPT DER BILDUNGSGANGFORSCHUNG

3.1 DIE BILDUNGSGANGFORSCHUNG

Da mein Forschungsprojekt in der Tradition der Bildungsgangforschung verwurzelt ist, gehe ich im folgenden Kapitel genauer darauf ein, was unter „Bildungsgangforschung“ zu verstehen ist. Dazu blicke ich zunächst auf deren Ursprünge zurück und kommentiere ihre weitere Entwicklung im deutschen Sprachraum. Hier ist das von Uwe HERICKS entwickelte Konzept zu den Entwicklungsaufgaben für LehrerInnen angesiedelt, welches im Anschluss daran näher beschreibe.

Die Ursprünge der Bildungsgangtheorie liegen in der Arbeit des amerikanischen Forschers Robert J. Havinghurst über „*developmental task[s]*“. Leben und Aufwachsen setzt er gleich mit Lernen und gelernt werden muss ein ganzes Leben lang. Verwirklicht wird dies in Form von Entwicklungsaufgaben, die für je einen Lebensabschnitt gelten und „zwischen (*midway between*) subjektiven Bedürfnissen und gesellschaftlichen Ansprüchen“ (Trautmann 2004b, 19) stehen. Das Individuum ist für die Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben verantwortlich, welche „im Zusammenspiel innerer Ressourcen (physische Reifung, Wachstum) und äußerer Kräfte (neue Forderungen und Erwartungen der Gesellschaft [...])“ (Trautmann 2004b, 23) entstehen, welche also bedingt sind durch individuelle Bedürfnisse und objektive Anforderungen. (Vgl. Trautmann 2004b 19,21,23f)

Ende des zwanzigsten Jahrhunderts findet die Bildungsgangtheorie auch im deutschsprachigen Gebiet Einzug und bekommt besonders im Zusammenhang mit einem Kollegsulversuch der 1970er Jahre in Nordrhein-Westfalen Kontur. Das Reformprojekt, unter der Leitung von Herwig Blankertz, überträgt Havinghursts Prinzipien auf institutionelle Bildungsprozesse. Grundlegende terminologische Begriffe der Bildungsgangtheorie werden

in dem Projekt aufgegriffen und der Grundstein für eine Strömung gelegt, die sich in weiterer Folge als Bildungsgangforschung herauskristallisiert. (Vgl. Trautmann 2004a 7; Lechte/Trautmann 2004 64)

In der Studie werden individuelle Bildungsgänge rekonstruiert, die sich als konkrete Aneignungsprozesse innerhalb eines Rahmens objektiver, gesellschaftlicher Anforderungen beschreiben lassen. Diese Bildungsprozesse werden in Form von Entwicklungsaufgaben dargestellt, es „[...] wird der jeweilige Bildungsgang (z.B. der Erzieherin/des Erziehers) als Bewältigung von speziellen oder berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben beschrieben“ (Lechte/Trautmann 2004 67). (Vgl. Trautmann 2004a, 7f; Lechte/Trautmann 2004 67)

Die Bildungsgangforschung hat sich zu einer „Lehr-Lern-Forschung“ (MEYER 2005 18) entwickelt, wobei bildungsgangtheoretische Überlegungen solchen Forschungsprojekten einen Rahmen geben können. Der Vorteil der Bildungsgangforschung liegt in der genauen Ausleuchtung des untersuchten Feldes, da mehrere Aspekte miteinander verbunden werden. So beschäftigt sie sich damit, wie der Beruf, die Biografie des Einzelnen, Handlungsstrukturen und individuelle Entwicklungen zusammenhängen. (Vgl. MEYER 2005 18; HERICKS 2006 57f; Schenk 2005 9)

Für den Einsatz der Bildungsgangforschung im schulischen Bereich stellt Barbara Schenk folgende Definition auf:

„Das Ziel der Bildungsgangforschung ist die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen unter den gesellschaftlich gesetzten Rahmenbedingungen von Schule, Lebens- und Arbeitswelt.“ (Schenk 2005, 9).

In der Bildungsgangforschung werden Bildungsprozesse allgemein als Entwicklungsaufgaben gesehen – ob sie nun in der Schule ablaufen oder nicht. Diese sind „individuelle Projekte der eigenen Entwicklung“ (Hahn 2005 91) und erst über deren Bearbeitung wird es möglich, die Entwicklung der eigenen Kompetenz und Identität zu erreichen. (Vgl. Hahn 2005, 91; HERICKS 2004 117) HERICKS definiert dies folgendermaßen:

„*Entwicklungsaufgaben* sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden (können). Entwicklungsaufgaben müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll.“ (HERICKS 2004 117)

Dies bedeutet, dass im Konzept der Entwicklungsaufgaben subjektive und objektive Bildungsanforderungen ineinander fließen, indem objektive Anforderungen erst dann zu konkreten Entwicklungsaufgaben werden, wenn sie subjektiv bedeutungsvoll und damit vom Individuum als erstrebenswertes Ziel angesehen werden. (Vgl. HERICKS/Spörlein 2001, 34)

Uwe HERICKS und Eva Spörlein schreiben zu diesem Thema:

„Entwicklungsaufgaben formulieren einerseits objektive, d.h. gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in jeweils ähnlichen biografischen Lebenssituationen (z.B. an Jugendliche). Damit solche Anforderungen biografisch wirksam werden, müssen sie andererseits individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet und ausgeformt werden.“ (HERICKS/Spörlein 2001 34)

Oft wird im Zusammenhang mit Bildungsgangforschung auch von Bildungsgangdidaktik gesprochen. In diesem Fall ist diese auch als Unterrichtsforschung zu verstehen. Moderne Didaktik sollte in Meinert MEYER'S Augen als Bildungsgangdidaktik aufgefasst werden. Als solche beschreibt sie den bildenden Gang junger Menschen durch Entwicklungsprozesse. (Vgl. Schenk 2005, 13; MEYER 2004 89)

Stefan Hahn sieht die Rolle der Lehrperson als Ersteller von Lerngelegenheiten, indem er/ sie „produktive Arrangements“ (Hahn 2005, 91) kreiert, welche das Lernen der SchülerInnen fördert.

„Personen aus dem sozialen Nahraum wie Eltern, Geschwister, Lehrer, Mitschüler und Peers werden als „Ressourcen“ angesehen, die sowohl zu einer Setzung von Entwicklungsaufgaben inspirieren als auch deren Bearbeitung unterstützen.“ (Hahn 2005, 91) (Vgl. Hahn 2005, 91)

Die Bildungsgangforschung beschäftigt sich auf diesem Gebiet damit, wie die oben genannten Arrangements im schulischen Kontext gestaltet werden können und fragt sich, welche Faktoren für den Lernerfolg der SchülerInnen förderlich oder hinderlich sind und diesen mehr oder weniger wahrscheinlich machen. Ihr Bemühen darum, dass „Lehr-Lern-Prozesse verstanden, angemessen beschrieben, rekonstruiert, bewertet und geplant werden können“ (Hahn 2005 91) ist insofern relevant, dass LehrerInnen über solche Prozesse (und damit über die Ergebnisse von Lehr-Lern-Studien) Bescheid wissen müssen, um ihren Unterricht angemessen gestalten zu können. (Vgl. Hahn 2005 91f)

In diesem Kapitel wurden zunächst die Ursprünge der Bildungsgangtheorie beschrieben, anschließend folgten Erläuterungen darüber, was heute unter „Bildungsgangtheorie“ und „Bildungsgangforschung“ verstanden wird. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit einer

ganz besonderen Arbeit, die aus der Weiterführung dieser Überlegungen entstanden ist. Es handelt sich um jene von Uwe HERICKS, der das Konzept der Entwicklungsaufgaben mit dem Bildungsgang von LehrerInnen verknüpfte.

3.2 DIE ENTWICKLUNGSAUFGABEN BEI UWE HERICKS

In seinem Buch *„Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern“* (HERICKS 2006) stellt Uwe HERICKS ein Modell zur Darstellung von Lehrerkompetenzen durch Entwicklungsaufgaben vor. Darin untersucht er den Berufseinstieg von LehrerInnen und bespricht seine Theorien zur Professionalisierung von LehrerInnen.

Uwe HERICKS Studie ist in ihren theoretischen Ausführungen in der im vorangegangenen Kapitel genauer besprochenen Tradition der Bildungsgangforschung verwurzelt und übernimmt einige wichtige Gedanken und Erkenntnisse der oben angeführten Studien, um sie in seiner Theoriebildung zusammenzuführen (Vgl. Kapitel 2.2.1). (Vgl. HERICKS 2006 57f)

In seiner Studie befragt Uwe HERICKS JunglehrerInnen allgemeinbildender Hamburger Schulen während ihres Refendariats, welche zumindest ein Fach in Naturwissenschaften unterrichten. Er begleitet diese LehrerInnen eineinhalb bis zwei Jahre lang und untersucht drei Werdegänge in seinem Buch genauer. Dazu führt er mit ihnen mehrere episodische Interviews und wertet diese mit einer Methodentriangulation aus objektiver Hermeneutik und der DOKUMENTARISCHEN METHODE aus. (Vgl. HERICKS 2006 30f, 155)

Uwe HERICKS Fokus liegt in der Studie auf den „Erfahrungen und Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase“ (HERICKS 2006 29). Er geht davon aus, dass es vier zentrale Entwicklungsaufgaben für LehrerInnen gibt. Damit will er herausfinden, welche Bereiche für die JunglehrerInnen problematisch sind und auf welche Weise sie diese Probleme lösen. Des Weiteren untersucht er ihre Einstellungen zum Unterricht, ihre Verhaltensweisen zu den SchülerInnen und greift das Thema der institutionellen Rahmenbedingungen auf. Durch narrative Interviews gelingt es ihm, soziale Realitäten aus der Sicht der Interviewten zu untersuchen, wodurch die Relevanz-Systeme der Befragten in die Forschung einfließen können. (Vgl. HERICKS 2006 29;140f)

Das Miteinbeziehen einer möglichen Veränderung von Situationen, Denk- oder Handlungsmustern ist typisch für die Perspektive der Bildungsgangforschung. Der berufliche

Werdegang wird als kontinuierlicher Vorgang aufgefasst, der im Sinne von lebenslangem Lernen mit der Ausbildung erst beginnt und sich über das gesamte Berufsleben erstreckt. So gesehen gelten auch die Entwicklungsaufgaben ein ganzes Leben lang und sind nicht auf das Unterrichtspraktikum oder die ersten Berufsjahre beschränkt.

„Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben entwickelt sich die berufliche Kompetenz und stabilisiert sich die berufliche Identität der einzelnen Lehrkraft; dies ist die Grundthese der Bildungsgangforschung.“ (HERICKS 2006 63)

Dadurch entsteht nicht das Idealbild eines vollkommenen Lehrers/ einer vollkommenen Lehrerin, das ein wohl illusorisches Ziel jeder Bestrebungen ist, sondern es ist im Gegenteil erwünscht, sein eigenes Handeln stets zu hinterfragen, sodass die Möglichkeit ständigen Weiterlernens im Beruf bestehen bleibt. (Vgl. HERICKS 2006 57,63,67)

3.2.1 ENTWICKLUNGSAUFGABEN FÜR LEHRERINNEN

Wie sehen diese Entwicklungsaufgaben nun konkret aus? HERICKS lehnt seine Theorie an die von Andreas Gruschka 1985 erstellte Studie über Kollegschulevaluation an, in welcher bereits von vier Entwicklungsaufgaben ausgegangen wird. Als zentrale Idee steckt dahinter, dass sich auf dieser Basis die speziellen beruflichen Anforderungen für LehrerInnen darstellen und beschreiben lassen. (Vgl. HERICKS 2006 57,63)

Entwicklungsaufgabe	Zentrale berufliche Anforderungen
<i>Kompetenz</i>	▪ <i>Rollenhandeln</i> und <i>Handeln als ganze Person</i> ausbalancieren. Dabei die eigenen Möglichkeiten und Grenzen in den Blick nehmen, ▪ <i>Nähe</i> und <i>Distanz</i>, <i>diffuse</i> und <i>spezifische Anteile</i> der Lehrer-Schüler-Beziehung ausbalancieren. Zu einem eigenen Stil des Umgangs mit den Schülern finden, ▪ über <i>fallrekonstruktive</i> Kompetenzen insbesondere im Bereich des Unterrichts verfügen.
<i>Vermittlung</i>	▪ Die eigene Rolle als <i>Fachexperte</i> und als <i>Vermittler</i> von Fachinhalten klären, ▪ die Frage der <i>Auswahl</i> der Fachinhalte und Fachaspekte bearbeiten.
<i>Anerkennung</i>	▪ In einer Haltung der pädagogischen Fremdwahrnehmung die Lernenden als <i>fachliche Laien</i> anerkennen, ▪ über ein eigenes Konzept der Bedeutung und Relativität der <i>schulischen Bewertungsfunktion</i> verfügen.
<i>Institution</i>	▪ Das eigene Handeln als eingebunden in <i>institutionelle Strukturen</i> erkennen, ▪ die <i>Möglichkeiten</i> und <i>Grenzen</i> gestalterischen Handelns innerhalb der Institution ausloten.

Abbildung 1 - Anforderungen für den Lehrberuf nach Uwe HERICKS (HERICKS 2006 92)

HERICKS geht demnach davon aus, dass die der „Struktur pädagogischen Handelns innewohnenden Themen und Probleme als berufliche Entwicklungsaufgaben“ (HERICKS 2006 57) beschrieben werden können. Somit stellt sich die „objektive Anforderungsstruktur pädagogischen Handelns“ (Vgl. HERICKS 2006 63) des Lehrers/ der Lehrerin in vier Bereiche unterteilt dar, aus denen die Entwicklungsaufgaben KOMPETENZ, VERMITTLUNG, ANERKENNUNG und INSTITUTION resultieren. (Vgl. HERICKS 2006 57,63)

Der Ursprung der vier Entwicklungsaufgaben für LehrerInnen ist im didaktischen Dreieck der Schüler-Lehrer-Stoff - Beziehung zu finden, welches vom zusätzlichen Aspekt der Institution umrandet wird. Meinert MEYER erweitert das Modell, indem er in seiner Grafik die SchülerInnen an die Spitze des Dreiecks stellt, da er die Wichtigkeit ihrer Rolle betonen will. Er fügt noch ein weiteres Detail hinzu, nämlich die Auffassung, dass Lernen gleichzeitig bedeutet, Erfahrungen zu machen. Auch Combe versteht Lernen als Transformation und Bearbeitung von Erfahrungen und Erfahrungskrisen. „Leitend hierfür ist die Idee, dass die Konstruktion der eigenen Biographie als Lernbiographie stets auch [...] Resultat der Verarbeitung von Erfahrungskrisen ist.“ (Combe 2004, 49f) (Vgl. HERICKS 2006 6; MEYER 2004 92,97; Combe 2004 49f)

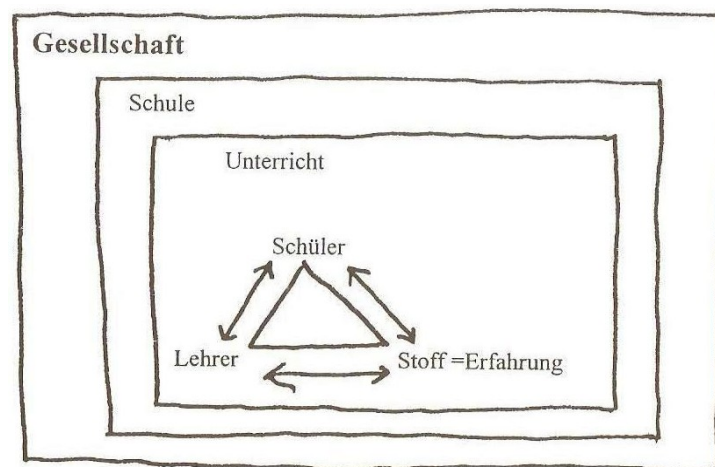


Abbildung 2 - Didaktisches Dreieck im Rahmen der Institution (MEYER 2012 107)

Der Versuch, die komplexen und vielfältigen Anforderungen des Lehrerhandelns schematisch und übersichtlich darzustellen, ist bisher kaum erfolgreich gelungen. HERICKS bietet hier erstmals eine annehmbare Alternative und bemerkt zu Recht, dass gerade dies einer der großen Vorteile des Modells ist. (Vgl. HERICKS 2006 65)

„Der Charme des Entwicklungsaufgabenansatzes liegt m.E. darin, die Fülle möglicher Anforderungen auf wenige übergreifende, damit zugleich relativ abstrakte Strukturmerkmale des Handlungsfeldes zurückzuführen.“ (HERICKS 2006 65).

Für HERICKS verbildlichen die Entwicklungsaufgaben die Vielschichtigkeit und Gleichzeitigkeit der Anforderungen des Lehrerhandelns. Gleichzeitig berücksichtigt das Modell den Umstand, dass LehrerInnen mit Anforderungen auf unterschiedliche Weise umgehen. Denn jeder steigt mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in den Beruf ein und bearbeitet Situationen auf unterschiedliche Weise. So muss nicht jede Entwicklungsaufgabe gleich wichtig sein und wird auf individuelle Weise bearbeitet. (Vgl. HERICKS 2006 66)

Da das Modell also für verschiedene, individuell bearbeitbare Anforderungen offen ist und aus keiner Liste von fixen, konkreten Schwierigkeiten besteht, wird es möglich, das Modell an jede Person individuell anzupassen und es als übergreifendes System zu verwenden. Die Beschreibung der Anforderungen fällt aus diesem Grund bei HERICKS absichtlich sehr allgemein aus, um damit „vielfältige subjektive Deutungen und Bearbeitungsstrategien“ (Vgl. HERICKS 2006 92) der Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen. (Vgl. HERICKS 2006 65,92)

3.2.2 ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND PROFESSIONALITÄT

Indem also die spezifischen „Strukturen und Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes Schule“ (HERICKS 2006, 63) als vier Entwicklungsaufgaben darstellt werden wird es möglich, ein individuelles Profil der Kompetenzen von LehrerInnen zu erstellen. Es bleibt jedoch nicht allein dabei, denn mit Hilfe der Entwicklungsaufgaben kann die Professionalität von LehrerInnen beschrieben und gefördert werden. (Vgl. HERICKS 2006 65,91)

Wenn im Bereich der Lehrerkompetenz - und damit auch der Professionalisierung - eine Veränderung eintreten soll, müssen die Entwicklungsaufgaben unausweichlich bearbeitet werden.

„Entwicklungsaufgaben sind „unhintergebar“, d.h. sie müssen wahrgenommen, angegangen und bewältigt werden, wenn es zu einer Progression in der Kompetenzentwicklung und zur Konstitution von Identität kommen soll.“ (Vgl. HERICKS/SPÖRLEIN 2001, 34)

Das Abrufen eigener Ressourcen ist gefordert – hat diese Auseinandersetzung jedoch Erfolg, so führt sie wiederum zum Aufbau neuer Ressourcen. So geht HERICKS des Weiteren davon aus, dass die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben neben der Förderung von

Professionalität auch zur psychisch-physischen Stabilität von Lehrpersonen beiträgt. (Vgl. KELLER-SCHNEIDER /HERICKS 2011 301; HERICKS 2006 62)

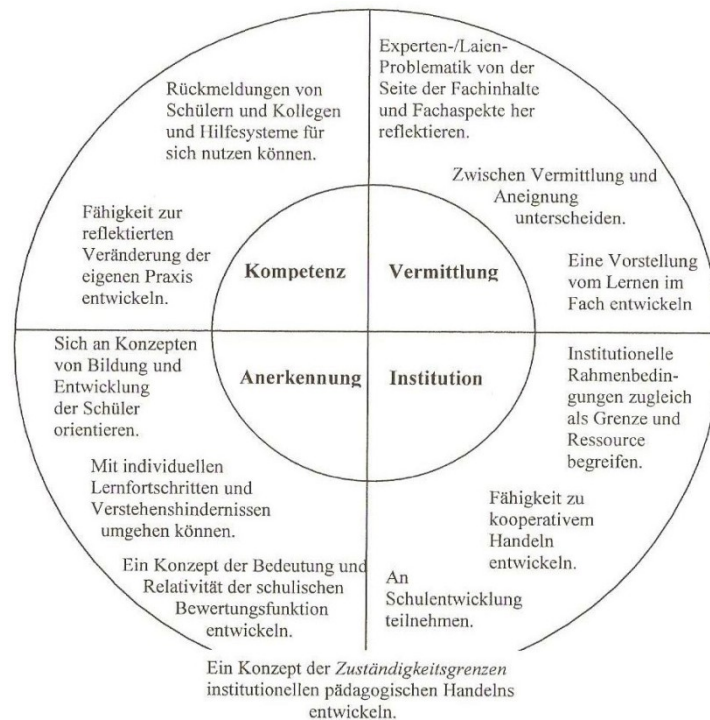


Abbildung 3 - Professionalität und berufliche Entwicklungsaufgaben. (HERICKS 2006 94)

HERICKS stellt für die jeweiligen Entwicklungsaufgaben „Bearbeitungsstrategien und Lösungen“ (HERICKS 2006 93) vor. Dabei bedeutet für ihn die Beschäftigung mit eben diesen Strategien einen Professionalisierungsprozess (Vgl. Abbildung 3).

Um als LehrerIn professionell zu handeln, bedeutet dies etwa – im Bereich der Entwicklungsaufgabe Kompetenz – angemessen mit Feedback umgehen zu können und im Stande zu sein, „vorhandene Hilfesysteme“ (HERICKS 2006 93) zu nutzen.

Die Entwicklungsaufgabe Vermittlung betreffend, muss sich der/ die Lehrende der unterschiedlichen Perspektiven des Lehrers/ der Lehrerin als Experten/ Expertin und des Schülers/ der Schülerin als Laien/ Laiin bewusst werden und er/ sie muss beachten, dass Vermittlung mit Aneignung nicht gleichzusetzen ist.

Für den Bereich Anerkennung sollte der Unterricht an den „individuellen Lernfortschritten und Verstehenshindernissen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Bildung und Entwicklung“ (HERICKS 2006 93) angepasst werden.

Für die Bearbeitung institutioneller Aufgaben ist es wichtig, mit Kollegen kooperieren zu können und vorhandene Ressourcen zu nutzen. Uwe HERICKS erstellt diese Liste nicht

willkürlich, sondern auf Basis von aktuellen, empirischen Forschungsergebnissen. Damit sind Resultate der aktuellen Lehr- und Lernforschung von zentraler Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. (Vgl. HERICKS 2006 93,95)

Damit kommt ein weiterer wichtiger Aspekt des Modells zur Sprache. Der Kernpunkt für die Professionalisierung im Lehrberuf ist aus Uwe HERICKS Sicht in der Vermittlungstätigkeit zu finden. Wird die „Bildung und Entwicklung“ (HERICKS 2006 95) der SchülerInnen als die zentrale Aufgabe von Schule betrachtet, so bedeutet professionelles Lehrerhandeln gleichermaßen „produktiven Unterricht“ (HERICKS 2006 95) gestalten zu können. Lehrerhandeln und dessen zentrales Ziel ist also nicht auf den Lehrer/ die Lehrerin oder auf das reibungslose Ablaufen des Unterrichts fokussiert, sondern einzig und allein auf den Lernerfolg und die Entwicklung der SchülerInnen. (Vgl. HERICKS 2006 41,91,95)

„Schülerinnen und Schüler in der Institution Schule mit zunächst fremden Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten zu konfrontieren und eine darauf bezogene Bewertung vorzunehmen, ist für diese Schülerinnen und Schüler als ganze Person objektiv folgenreich und bedarf der professionellen Handhabung und Kontrolle.“ (Hericks 2006 95)

In dieser zentralen Kernaussage kommen wiederum alle vier Entwicklungsaufgaben zum Ausdruck. (Vgl. HERICKS 2006 95)

Die Entwicklungsaufgaben, so zeigt es auch HERICKS Studie, können nicht getrennt voneinander gesehen werden, sondern stehen in gegenseitiger Abhängigkeit. Aber der zentrale Brennpunkt, in dem sich alle Aspekte vereinen, ist der Unterricht selbst. Die Art und Weise, wie LehrerInnen ihren eigenen Unterricht wahrnehmen, betreffen alle vier Entwicklungsaufgaben. Umgekehrt bedeutet eine Weiterentwicklung in jeder einzelnen Entwicklungsaufgabe auch eine Veränderung für das unterrichtliche Handeln. Diese Auffassung ist auch für die Studie relevant, denn so kann man im Gespräch mit den LehrerInnen Rückschlüsse ziehen, wie die Entwicklungsaufgaben von ihnen bearbeitet werden. (Vgl. HERICKS 2006 94)

„Die Art und Weise, wie Lehrerinnen und Lehrer über ihren Unterricht sprechen, ihre expliziten und impliziten Vorstellungen über guten Unterricht und Entwicklungen in diesem Bereich berühren alle vier Handlungsdimensionen zentral; und umgekehrt: Entwicklungen innerhalb einer Einzeldimension wirken sich zuallererst auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft aus. Das ist die zentrale These dieser Abhandlung.“ (HERICKS 2006 94f)

Damit untermauert HERICKS die These von TERHART, nach welcher die „Fähigkeit zur Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht den *Kernbereich* der Kompetenzen von Lehrern“ (HERICKS 2006 95) ausmacht. (Vgl. HERICKS 2006 94f)

3.2.3 DIE SEQUENTIALITÄT DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Zu Beginn seiner Untersuchung ging Uwe HERICKS davon aus, dass die jeweiligen Entwicklungsaufgaben je nach Vorerfahrung und Persönlichkeitsausprägung für die JunglehrerInnen unterschiedlich bedeutsam wären und mit jeweils unterschiedlicher Dringlichkeit in den Fokus der JunglehrerInnen geraten würden. Im Gegensatz dazu stellte sich heraus, dass die Entwicklungsaufgaben in einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet werden und somit aufeinander aufbauen. Deren Bearbeitung beginnt im Bereich der KOMPETENZ, geht anschließend über in die Entwicklungsaufgaben VERMITTLUNG und ANERKENNUNG und endet im Bereich der INSTITUTION. (Vgl. HERICKS 2006 423)

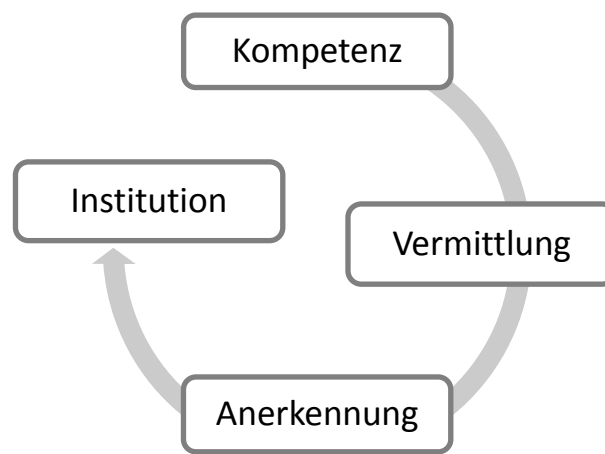


Abbildung 4 - Die Sequentialität der Entwicklungsaufgaben (Julie Chabrol nach Uwe HERICKS)

Je weiter sich ein Lehrender/ eine Lehrende im Bearbeitungszyklus der Entwicklungsaufgaben befindet, das heißt, je tragfähiger sein Unterrichtsmodell ist und je mehr Entwicklungsaufgaben von ihm bearbeitet werden, desto weiter schreitet seine Professionalisierung vor. Spricht HERICKS also von subjektiv tragfähigen Lösungen, so meint er damit erfolgreich bearbeitete Entwicklungsaufgaben. Ein Stillstand in der Entwicklung hat eine „deprofessionalisierende Wirkung“ (HERICKS 2006 427) zur Folge. Die Arbeit an den vier Entwicklungsaufgaben hat jedoch wiederum positive Auswirkungen auf den eigenen Unterricht. (Vgl. HERICKS 2006 427; HERICKS/SPÖRLEIN 2001, 38)

3.2.4 DETAILLIERTE BESCHREIBUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ betrifft die Ebene der „personalen und fachlichen Kompetenzen“ (HERICKS 2006 63) des/ der Lehrenden, also alle Aspekte, die direkt die Person der Lehrerin/ des Lehrers betreffen. Da der Berufseinstieg generell mit einer Arbeitsüberlastung in Verbindung steht, geht es zunächst darum, sich „Überlebensstrategien und erste Routinen“ (HERICKS 2006 423) anzueignen. Alle damit verbundenen Aufgaben fallen in den Bereich der Entwicklungsaufgabe Kompetenz. (Vgl. HERICKS 2006 63,423)

„Mit den eigenen Ansprüchen, Möglichkeiten, Ressourcen und Grenzen umgehen zu lernen, sich nicht zu überfordern, die Wirkung des eigenen Tuns und der eigenen Persönlichkeit auf Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, entsprechende Rückmeldungen aufzunehmen und umzusetzen, Handlungssequenzen und Rituale herauszubilden, die ein erstes „Überleben im Klassenzimmer“ sicherstellen, sind die vordringlichen Anforderungen des Anfangs.“ (Hericks 2006 423)

Es geht also um das Meistern des „survival stage“ (HERICKS 2006 41) im Sinne von Fuller und Brown (Vgl. Kapitel 2.2.1), den Umgang mit individuellen Ressourcen und die Bewältigung der Herausforderungen des Berufseinstiegs. (Vgl. HERICKS 2006 41,63,423)

Kompetenz bezieht sich damit weniger auf die Fachkompetenz, denn diese sollte in der ersten Phase der Ausbildung bereits gefestigt worden sein, es geht hier mehr darum, die vorhandenen Mittel so einzusetzen, dass durch die Entwicklung eines individuellen Stils produktiver Unterricht möglich wird. (Vgl. HERICKS 2006 99f)

Teilbereiche der Entwicklungsaufgabe Kompetenz sind auch das Einleben in die Lehrerrolle und das Finden eines angemessenen Umgangs mit Schülerinnen und Schülern. (Vgl. HERICKS 2006 63,102,109)

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ betrifft also in erster Linie die Person des/ der Lehrenden und den damit zusammenhängenden Aufgaben des Einfindens in die neue Rolle, des Haushaltens mit eigenen Ressourcen und des Findens eines individuellen Unterrichtsstils.

Ist die eigene Kompetenz gefestigt, tritt der Bereich des Fachunterrichts in den Vordergrund, dessen eigentliches Ziel die Gestaltung von qualitativem Unterricht ist. Diese zweite ENTWICKLUNGSAUFGABE DER VERMITTLUNG implementiert also, dass die Lehrperson ein

tragfähiges Konzept der eigenen Sach- und Fachvermittlung für sich entwickelt. (Vgl. HERICKS 2006 41,63)

Die Lehrperson ist „Experte für die *Inhalte*, *Methoden* und *Denkstile* seiner Unterrichtsfächer“ (HERICKS 2006 110), schreibt HERICKS und führt weiter aus: „Es geht um Fragen wie die Auswahl von Lerninhalten, die Erprobung experimenteller Arrangements, die Planung von Unterrichtsreihen und Klassenarbeiten.“ (HERICKS 2006 424).

Thema ist hier also der eigene Unterricht im Hinblick auf die Fragen wie gelehrt wird und auf welche Weise der Unterricht eines bestimmten Faches gestaltet wird. In der englischsprachigen Didaktik ist dieses Wissen über die Vermittlung der Inhalte an SchülerInnen unter dem Begriff „*pedagogical content knowledge*“ (MEYER 2005, 23) bekannt. (Vgl. HERICKS 2006 63,110,424; MEYER 2005, 23)

Der/ die LehrerIn muss auch in gewissem Sinne Experte für das Lernen sein. Ihm/ ihr unterliegt die Aufgabe, sich des Unterschieds zwischen den traditionell als Einheit aufgefassten Begriffen der Vermittlung und der Aneignung bewusst zu werden, denn diese verhalten sich zueinander kontingent. Die zu unterrichtenden Subjekte sind zwar prinzipiell in der Lage, sich Dinge anzueignen, jedoch bedeutet etwas zu lehren nicht, dass dies gleichzeitig auch gelernt wird.

„Als berufliche Entwicklungsaufgabe reformuliert bedeutet diese Beschreibung, dass LehrerInnen als Angehörige des pädagogischen Systems um die prinzipielle Unverzichtbarkeit der Adressaten wissen müssen und nicht das, was im Unterricht „dran“ gewesen ist, mit dem verwechseln dürfen, was „angekommen“ ist.“ (HERICKS 2006 110), so HERICKS. (Vgl. HERICKS 2006 110f)

Infolge dessen stellt sich die Frage, wie diese Vermittlung der Inhalte funktioniert und welche Maßnahmen dafür förderlich sind. Die Lösung sieht Uwe Hericks insbesondere in der Unterrichtskommunikation. Indem die SchülerInnen mit eigenständigen Äußerungen wiederholen, was der/ die LehrerIn zu vermitteln versucht hat, kann letztere/ letzterer nachvollziehen, ob die Inhalte auch verstanden wurden. Lehrende müssen also die SchülerInnen dazu animieren solche Beiträge zu äußern, um das Verstehen der LernerInnen beobachtbar zu machen. (Vgl. HERICKS 2006 112ff)

Erschwert wird die oben genannte Kommunikation oft dadurch, dass es sich um komplexe Sachgehalte handelt, die zwar dem Lehrer/ der Lehrerin vertraut, jedoch für SchülerInnen unbekannt sind. Um diese zu verstehen, erfordert es gewisse Denkprozesse, die speziell mit

dem Fach zusammenhängen und die für die SchülerInnen zunächst völlig fremd sind. Angesprochen werden hiermit die „Experten-Laien-Differenz“ (HERICKS 2006 128) und die Kommunikationsprobleme, die dadurch entstehen können. Das bedeutet, dass sich der Lehrer/ die Lehrerin dieser Differenz bewusst werden muss und dass das zu erschließende Gebiet somit auf eine den SchülerInnen verständliche Weise erklärt werden muss. (Vgl. HERICKS 2006 110,115f,128)

Die Konfrontation der SchülerInnen mit solchen neuen Inhalten beschreibt HERICKS als „Fremdheitszumutung“ (HERICKS 2006 391). Das bedeutet, dass die SchülerInnen mit einer neuen „Erfahrungswelt und Weltansicht“ (HERICKS 2006 115) konfrontiert werden, welche in direktem Zusammenhang mit dem Fach steht und dass sie einen gewissen Aufwand leisten müssen, wenn sie etwas lernen wollen. „Mittlerweile liegen auch empirische Hinweise dafür vor, dass die Begegnung mit einer vom Fach verkörperten Erfahrungswelt und Weltansicht spezifische kognitive und motivationale Ressourcen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mobilisieren, aber auch binden und beeinträchtigen kann.“ (HERICKS 2006 115), schreibt HERICKS. (Vgl. 115,391)



Abbildung 5 - Wissenschaftswissen vs. Alltagswissen (MEYER 2004 97)

Die zuvor erwähnte unterschiedliche Sichtweise der Beteiligten in Bezug auf das Fach hat noch ein weiteres Phänomen zur Folge – nämlich die Tatsache, dass Fachinhalte in der Regel für SchülerInnen weniger bedeutsam sind als für die Lehrperson. Ausgehend vom Grundprinzip der Entwicklungsaufgaben müssen SchülerInnen überhaupt erst an einer Thematik interessiert sein, um sich auf neue Inhalte einzulassen. Dies ist abhängig von der Relevanz, die die einzelnen Schüler den Inhalten zugestehen und infolgedessen damit, ob sie diese als eigene Entwicklungsaufgabe - und damit als Ziel ihres Handelns - betrachten. (Vgl. HERICKS 2006 117,128)

„Die Vermittlungsaufgabe besteht darin, kontingentes Wissen, das für den Fachlehrer/ die Fachlehrerin in der Regel biographisch höchst bedeutsam ist, an Personen zu vermitteln, die diesen Bedeutungshorizont zumeist nicht teilen und deren Aneignungsprozesse der Lehrkraft verborgen bleiben, und dies so zu tun, dass die eigenen Bedeutungszuschreibungen und die eigene Fachfaszination keinen Schaden nehmen.“ (HERICKS 2006 128)

Sich als LehrerIn dieses Bedeutungsunterschieds bewusst zu sein und sich nicht persönlich abgelehnt zu fühlen, wenn SchülerInnen geringes Interesse am Fach zeigen, scheint gerade für JunglehrerInnen eine besonders wichtige Aufgabe zu sein. (Vgl. HERICKS 2006 117,128)

Uwe HERICKS erwähnt in seiner Untersuchung auch das „oberstufenspezifische Problem des *fachlichen Desinteresses*“ (HERICKS 2006 405). Die SchülerInnen schwanken in dieser Hinsicht laut HERICKS zwischen strategisch geringem Einsatz und dem eigenen Interesse. Neben persönlichen Interessenslagen sind oftmals die Rahmenbedingungen Grund für das Desinteresse der SchülerInnen. Die momentan prioritäre Behandlung eines anderen Schulfaches kann temporär für ein vermindertes Interesse ausschlaggebend sein, sowie auch die generell geringe Bedeutung eines Faches innerhalb der Schule in dieser Hinsicht problematisch sein kann. (Vgl. HERICKS 2006 405,407f)

Dies sieht HERICKS als ein institutionelles Problem und spricht damit unter anderem an, dass Haupt- und Nebenfächer unterschiedlich bewertet werden. (Vgl. HERICKS 2006 405,407f)

„[S]chulischen Inhalten [wird] unterstellt [...], dass sie für den weiteren Bildungsgang bzw. für das weitere Leben der Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Form „bedeutungsvoll“ sind [...]. Die Lernenden selbst nehmen die Bedeutung eines Faches hingegen nicht primär über dessen potenziellen Bildungs- oder Gebrauchswert, sondern über dessen Stellenwert im Gesamtcurriculum wahr.“ (HERICKS 2006 407f)

HERICKS fügt ergänzend hinzu, dass *Desinteresse* der falsche Begriff ist, denn eigentlich geht es um den Einsatz von „Kraft, Zeit und Einsatzbereitschaft“ (HERICKS 2006 408), welche SchülerInnen in sehr kalkulierter Weise aufbringen. Durch den hohen subjektiven Stellenwert, den eine Lehrperson ihrem Fach zugesteht, ist es für sie oft schwer, diese Denk- und Argumentationsweise der SchülerInnen nachvollziehen zu können. (Vgl. HERICKS 2006 107-409)

„Je ausgeprägter die biographische Bindung an das Fach, umso schwerer kann es fallen, die institutionelle Bedingtheit des unterrichtlichen Handelns wahrzunehmen und ihr gemäß zu handeln.“ (HERICKS 2006 109).

HERICKS ist auch der Meinung, dass Lehrpersonen von der Beteiligung der SchülerInnen im Unterricht profitieren können. Fachinhalte sind zwar für LehrerInnen grundsätzlich bedeutungsvoller, aber durch ihre individuell unterschiedlichen und möglicherweise originellen Zugangsweisen können auch SchülerInnen wesentlich zur Gestaltung des Unterrichts beitragen, was wiederum die fachliche Perspektive des/ der LehrerIn bereichern

kann. Dies zu erreichen, sieht HERICKS als zentrale Aufgaben von LehrerInnen. (Vgl. HERICKS 2007 224)

„Dieser Bedeutungsdifferenz in entwicklungsorientierten Anerkennungsverhältnissen Rechnung zu tragen, ohne in die resignative Grundhaltung zu verfallen, permanent ‚unter dem Niveau‘ arbeiten zu müssen, stellt eine langfristig tragfähige Bearbeitungsform der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* dar.“ (HERICKS 2007 224)

Ein weiteres wichtiges Element der Entwicklungsaufgabe Vermittlung ist es, eine „*Auswahl* potentiell bedeutsamer Lehrinhalte“ (HERICKS 2006 114) vorzunehmen. Für SchülerInnen biografisch bedeutsame Inhalte auszuwählen ist jedoch mit gewissen Problemen verbunden. Zunächst geht es um die klassische Frage, was eigentlich Allgemeinbildung bedeutet und welche Inhalte diesem diesen Bereich zuzuordnen sind. Außerdem ist das Ziel der Erziehung ungewiss und ein Lehrer/ eine Lehrerin kann nie genau wissen, was für SchülerInnen bedeutsam ist beziehungsweise sein wird. Dies verstärkt wiederum das institutionelle Problem des Desinteresses, da die Inhalte erst zu einem späteren Zeitpunkt für die SchülerInnen bedeutend werden – und auch das nur möglicherweise – sie es aber zum aktuellen Zeitpunkt oft noch nicht sind. (Vgl. HERICKS 114,119)

Eine Möglichkeit, die Situation zu verbessern sieht Uwe HERICKS in dem aktuell diskutierten „*Literacy-Konzept[s]*“ (HERICKS 117). Dieses sieht vor, die Unterrichtsinhalte in „*authentischen Anwendungssituationen*“ (HERICKS 117) zu vermitteln. So würden sie an Relevanz gewinnen. Wichtig ist außerdem, dass die LernerInnen die Inhalte nicht nur verstehen, sondern auch anwenden können. (Vgl. HERICKS 115-118)

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG betrifft die Sach- und Fachvermittlung. Für Lehrende bedeutet dies, dass sie sich des Unterschiedes zwischen Aneignung und Vermittlung bewusst werden müssen, dass sie sich der Aneignungsprozesse der LernerInnen durch das Fördern von Schüleräußerungen überzeugen und dass sie sich die Relevanz der ausgewählten Inhalte für die SchülerInnen vor Augen führen.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG ist jener der Vermittlung sehr nahe, jedoch liegt ihr eine andere Perspektive zugrunde. Das eigentliche Ziel pädagogischen Handelns und somit auch das des Unterrichts, so HERICKS, sind die SchülerInnen und deren Bildung. Es geht um die „Entwicklung ihrer Persönlichkeiten, ihrer fachlichen und allgemeinen Kompetenzen“ (HERICKS 2006 118). Die Entwicklungsaufgabe Anerkennung richtet sich hiermit primär an

die Adressaten als entwicklungsbedürftigen Lerner und es geht um eine Einstellung der „pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung“ (HERICKS 2006 63) der Lehrperson. (Vgl. HERICKS 2006 63,118,128)

Liegt der Fokus auf den SchülerInnen, so kommt auch die Frage nach Bedeutungsveränderungen und Stoffaneignung auf ihrer Seite ins Spiel und damit einhergehend die Diskussion um Bildungs- und Erziehungsziele. Mit der Entwicklungsaufgabe Anerkennung sollte es den Lehrkräften möglich werden, die SchülerInnen in ihrer Individualität wahrzunehmen und danach zu fragen, wie die SchülerInnen Inhalte verarbeiten, welche Lehr- und Lernformen sie gewöhnt sind oder wo ihre „fachlichen Interessen und Bedürfnisse“ liegen. (Vgl. HERICKS 2006 41,424,128)

Uwe HERICKS bezieht sich in seinen Erläuterungen auf Axel HONNETH und dessen Aussagen über die Formen der reziproken Anerkennung von *Liebe*, *Recht* und *Solidarität*.

Die erste der drei Formen erfolgt im schulischen Bereich „auf einem höheren professionellen Niveau“ (HERICKS 2006 121). HERICKS spricht hierbei die oft benötigte Gratwanderung zwischen emotioneller Fürsorge und professioneller Distanzierung an. LehrerInnen müssen einerseits auf die SchülerInnen eingehen und sich an ihren Bedürfnissen ausrichten, aber gleichzeitig eine gewisse professionelle Distanz wahren, welche durch die Aufgaben der Lehrerrolle erforderlich ist. Dieser Anforderung gerecht zu werden, bedeutet das erfolgreiche Bearbeiten der *Entwicklungsaufgabe Anerkennung*. (Vgl. HERICKS 2006 121)

Die zweite Form der Anerkennung betrifft im weiten Sinne die schulische Benotung. Für Lehrpersonen gilt es zunächst anzuerkennen, dass sich die SchülerInnen mit einem ihnen unbekannten Gegenstandsbereich beschäftigen und sich damit einer „Fremdheitszumutung“ (HERICKS 2006 122) stellen. In diesem Zusammenhang können sie unterschiedliche Zugangsweisen aufweisen. Außerdem gilt es anzuerkennen, dass Bedeutungszuschreibungen – beziehungsweise Aneignungsprozesse - für die SchülerInnen einen großen Aufwand darstellen. LehrerInnen müssen sich dieses großen Aufwands bewusst werden, mit dem „subjektive Aneignungsprozesse“ (HERICKS 2006 123) verbunden sind und diesen Umstand im eigenen Unterricht mitberücksichtigen. (Vgl. HERICKS 2006 122f)

Gleichzeitig muss aber auch anerkannt werden, dass manche SchülerInnen diesen Aufwand eben nicht auf sich nehmen, die „[...] [s]achlichen Fremdheitszumutungen also zurückweisen, keine Anschlüsse herstellen, keine tragfähigen Bedeutungszuschreibungen vornehmen.“ (HERICKS 2006 122) HERICKS weist hiermit darauf hin, dass durchaus die Möglichkeit besteht,

dass SchülerInnen es verweigern, sich näher mit Fachinhalten zu beschäftigen. (Vgl. HERICKS 2006 122)

Für LehrerInnen entsteht dadurch eine schwierige Situation, denn sie haben einerseits die Aufgabe SchülerInnen zum Lernen zu motivieren, andererseits sollen sie es aber auch akzeptieren, wenn SchülerInnen dies nicht erfüllen. (Vgl. HERICKS 2006 122)

„Für die Lehrkraft impliziert dies die paradoxe Anforderung (sic), sich in ihrem Handeln auf die Schüler als Teilnehmer zu beziehen, die grundsätzlich zur Partizipation an der Sache berufen sind, auch wenn sie diese aus unterschiedlichen Gründen häufig nicht in Anspruch nehmen.“ (HERICKS 2006 122)

HERICKS fordert einerseits von den LehrerInnen ihre Bewertungsmaßstäbe offen zu legen, damit SchülerInnen wissen was von ihnen verlangt wird. Andererseits muss es LehrerInnen auch gelingen, jene SchülerInnen anzuerkennen, welche die gewünschte Leistung nicht erbringen, ohne die LernerInnen deshalb als Person zu „disqualifizieren“ (HERICKS 2006 125). Der/ die LehrerIn darf nie vergessen, dass diesen stets Verbesserungsmöglichkeiten offen stehen. (Vgl. HERICKS 2006 122-125)

Eine gelungene Anerkennung der SchülerInnen beschreibt HERICKS als „Haltung *praktischer Solidarität*“. Solch eine Haltung stigmatisiert die SchülerInnen einerseits nicht dazu „ohnehin zu dumm oder zu faul“ zu sein, andererseits impliziert es nicht die Auffassung, dass die SchülerInnen dem Fach dieselbe „subjektive Bedeutsamkeit“ zuweisen wie der/ die LehrerIn. (Vgl. HERICKS 2006 122f)

Meinert MEYER schreibt zu der Thematik der Anerkennung:

„Wer immer nur an sich und sein Fach denkt, wer nur logotrop orientiert ist, der kann nicht erfolgreich als Lehrer tätig sein. Er entdeckt nicht, dass die legitimen Interessenlagen seiner Schülerinnen und Schüler nicht seine eigenen sein müssen.“ (MEYER 2005, 23)

Will man also ein tragfähiges Unterrichtskonzept entwickeln, muss man die SchülerInnen in ihrer Andersartigkeit anerkennen. (Vgl. MEYER 2005, 23)

Die gelungene Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe Anerkennung soll dazu führen, dass auch die Lehrperson - im Sinne reziproker Solidarität – Anerkennung erfährt, und zwar als „Experte, der über bestimmte Kompetenzen und eine bestimmte Sicht von Welt verfügt.“ (HERICKS 2006 129). (Vgl. HERICKS 2006 129)

Der Fokus der ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG liegt auf den Lernern und Lernerinnen, Lehrpersonen müssen deren Andersartigkeit anerkennen.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION spricht die „Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen“ (HERICKS 2006 63) an und bezieht sich auf deren Bearbeitung durch den Lehrer/ die Lehrerin im Sinne von Schulentwicklung oder Kooperation. HERICKS kommt zu dem Schluss, dass erst ein tragfähiges Unterrichtsmodell mit der Bearbeitung aller drei vorangehenden Entwicklungsaufgaben zur intensiveren und erfolgreichen Beschäftigung mit dem Bereich der Institution führen kann. (Vgl. HERICKS 2006 63, 427)

Worum geht es in diesem Bereich? Alle schulischen Abläufe geschehen innerhalb des schulisch-institutionellen Rahmens, welcher der Handlungsfreiheit der Akteure Grenzen setzt. HERICKS geht davon aus, dass institutionelle Strukturen im Lehrerhandeln und -sprechen immer vorhanden sind, sie jedoch eine gewisse individuelle Freiheit haben, diese zu gestalten. Solche Handlungsfreiräume zu erkennen und institutionelle Ressourcen zu nutzen erachtet HERICKS als Teil dieser letzten Entwicklungsaufgabe. (Vgl. HERICKS 2006 130-134)

„Das eigene Handeln als eingebunden in institutionelle Strukturen zu begreifen, die dadurch gegebenen Grenzen und Möglichkeiten für gestalterisches Handeln zu erkennen, ist der Kern der Entwicklungsaufgabe *Institution*.“ (HERICKS 2006 132).

HERICKS versteht die Institution als ein „soziales System“ (HERICKS 2006 133), das durch räumliche und zeitliche Kontinuität charakterisiert ist. Institutionen sind hier als gleichbedeutend mit „situierter[n] Aktivitäten handelnder Menschen“ (HERICKS 2006 136) zu begreifen. (Vgl. HERICKS 2006 133)

Er folgt damit den Gedanken Bourdieus, der die Strukturen der Institution Schule (und somit auch diese selbst) als durch die LehrerInnen selbst entstanden versteht und letztere sozusagen als „menschgewordene Schule“ aufzufassen sind. So gesehen liegt auch in den Händen der LehrerInnen Kraft für Erneuerungen, wenn auch der schulinterne Habitus dem oft entgegenwirkt. Deshalb steckt, so HERICKS, besonders in JunglehrerInnen eine treibende Kraft für Veränderungen. Denn diese haben die automatischen, habituellen Handlungsabläufe der Institution noch nicht verinnerlicht und deshalb das Potential neue Lösungswege zu finden. Dies ist wiederum in Anlehnung an OEVERMANNs Theorie zur Entstehung von Neuem zu verstehen, welcher diesen Prozess als „[individuelle] Überschreitung des Üblichen“

(HERICKS/SPÖRLEIN 2001 38) beschreibt. Am Berufsanfang sind Neueinsteiger nicht dazu gezwungen, sich den Regeln der Institution zu unterwerfen, sondern können diese auch aktiv verändern und mitgestalten. (Vgl. HERICKS 2006 135ff)

Genau hier sieht HERICKS die Möglichkeit, Maßnahmen zur Schulentwicklung anzusetzen. Dazu ist es allerdings nötig, dass alle LehrerInnen eine Einstellung gewinnen, die eine Bereitschaft zur kontinuierlichen Veränderung und Erneuerung mit einschließt. (Vgl. HERICKS 2006 93,136f)

Einen zusätzlichen zentralen Aspekt der Entwicklungsaufgabe Institution sieht der Verfasser des Buches im Aufbau und der Beibehaltung kollegialer Beziehungen. „Kollegiale Subteams“ (HERICKS 2006 411) können die eigene Position festigen und Rückhalt geben. Anschluss im Kollegium zu finden, auf Akzeptanz für eigene Vorstellungen zu treffen und Unterstützung zu bekommen um diese zu realisieren, sind hier äußerst wichtige Faktoren. HERICKS sieht die „Verortung in differierende kollegiale Teams als ein[en] Beitrag zur Schulentwicklung und zugleich als eine inhärente Aufgabe gelingender Professionalisierung“ (HERICKS 2006 414). (Vgl. HERICKS 2006 410-414)

Institutionelle Rahmenbedingungen wahrzunehmen, in Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen zu treten und sich bei Schulentwicklungsprojekten zu engagieren, sind Teilaspekte der ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION.

3.2.5 ABSCHLIESSEND

Für Uwe HERICKS hat sich die Theorie im Laufe seines Forschungsprojektes bestätigt:

„Im Verlauf der Untersuchung wird sich zeigen, dass der vorgeschlagene Kanon beruflicher Entwicklungsaufgaben tatsächlich geeignet ist, die beruflichen Anforderungen und Bewältigungsstrategien von Berufseinsteigern angemessen zu rekonstruieren und zu bündeln.“ (HERICKS 2006 64)

Die Theorie Uwe HERICKS wird von Manuela KELLER-SCHNEIDER untermauert, da sie in ihrer 2010 veröffentlichten Studie „Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen“ über den Lehrbeginn von VolksschullehrerInnen ähnliche Kategorien zur Beschreibung der Professionalität von Lehrpersonen wie Uwe HERICKS verwendet. (Vgl. HERICKS 2006 64; KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 306)

Anschließend an seine Forschungsergebnisse schlägt HERICKS für JunglehrerInnen im Berufseinstieg eine „Kombination aus *kollegialer Fachberatung* und einer sogenannten *bildungsgangdidaktischen Supervision*“ (HERICKS 2006 453) vor, wodurch er die Förderung von Schulentwicklung und die Unterstützung von Professionalisierung erreichen will. Dies schließt auch ein, dass sich erfahrene LehrerInnen für Erneuerungen öffnen und mit den jungen Kollegen und Kolleginnen kooperieren. Die Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkörpers ist seiner Ansicht nach ein zentrales Thema in der Debatte um Professionalisierung und sollte deshalb im Schulalltag zur Normalität werden. (Vgl. HERICKS 2006 453-455)

Mit HERICKS Modell wird es möglich, Kompetenzen von LehrerInnen und deren Professionalisierung genauer zu beschreiben und mit einem Theoriemodell zu umrahmen. Seine Ausführungen eröffnen eine neue Sicht auf das Thema des Berufseinstiegs auf wissenschaftlicher Ebene.

3.3 EIGENE POSITIONIERUNG

Wie bereits erwähnt, habe ich HERICKS Projekt deshalb besonders ausführlich bearbeitet, da meine Forschungsarbeit auf seinen Theorien aufbaut und die Studie als Referenzwerk für meine Arbeit dient. In diesem Abschnitt kläre ich meine eigene Positionierung im Forschungsfeld.

Auch ich bewege mich mit meiner Diplomarbeit im Rahmen der Bildungsgangforschung und gehe davon aus, dass sich Bildungsprozesse anhand von Entwicklungsaufgaben beschreiben lassen. Ich interessiere mich, ebenso wie HERICKS, für das subjektive Erleben der Berufseinstiegsphase sowie für die „inhärenten Anforderungen und Strukturen pädagogischen Handelns“ (HERICKS 2006 35). Ich gehe davon aus, dass diese durch Entwicklungsaufgaben beschrieben werden können und dass die ENTWICKLUNGSAUFGABEN KOMPETENZ, VERMITTLUNG, ANERKENNUNG und INSTITUTION auf jeden Fall Teil davon sind. Im Zuge meiner Forschung versuche ich herauszufinden, inwieweit sich die von HERICKS aufgestellten Kategorien auf das Unterrichtspraktikum übertragen lassen. Gleichzeitig bleibe ich jedoch offen für das Entdecken neuer Erkenntnisse.

Des Weiteren gehe ich von einer stetigen Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz als notwendiger Aspekt der Professionalisierung von LehrerInnen aus (Vgl. HERICKS 2006 22f).

In Anlehnung an Meinert MEYER sehe ich den Beginn des Aufbaus von Wissen und Kompetenzen für den Lehrberuf bereits in der eigenen Schulzeit verwurzelt, wo man mit ersten Konzepten in Zusammenhang mit Schule und Unterricht konfrontiert wird. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema findet während des Studiums statt und mit dem Einstieg in die Berufswelt beginnt die letzte Phase der Entwicklung professioneller Kompetenzen für den Lehrberuf. MEYER verdeutlicht diese Auffassung von Professionalisierung durch die Darstellung einer Entwicklungs- oder Bildungstreppe. (Vgl. MEYER 2012 159)

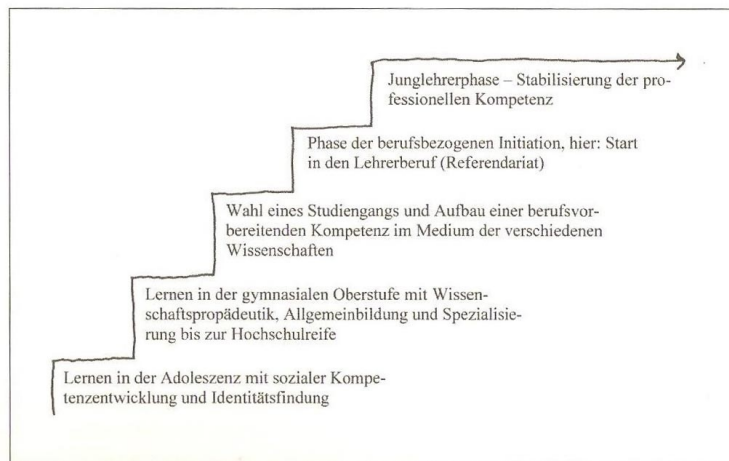


Abbildung 6 - Bildungsgangtreppe für LehrerInnen (Vgl. MEYER 2012 159)

Ich definiere die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung in Anlehnung an Arno COMBE. Das Wort Profession bezieht sich in meiner Arbeit auf die Eigenschaft des Lehrers/ der Lehrerin, und weist auf die Fragen nach den Eigenschaften, die diese bestimmte Profession kennzeichnen, hin. Professionalität bezieht sich auf einen „erreichten Zustand“ (Combe 2005 69). „Wenn wir von „Professionalität“ sprechen, sprechen wir von einem erreichten Zustand, einem Zustand der Könnerschaft.“ (COMBE 2005 69), schreibt hier Combe. Professionalisierung bezieht sich hingegen auf den Prozess der Entwicklung von Professionalität. „Im Vergleich zum Stichwort Professionalität verweist Professionalisierung auf einen Erwerbsprozess bzw. eine Entwicklungsdynamik.“ (COMBE 2005 70).

In Ergänzung zu HERICKS Theorien über Professionalisierung möchte ich auch noch einige Gedanken Meinert MEYERS in diesem Zusammenhang aufgreifen. Ich beziehe mich dabei auf seine Abhandlung „Kultur, Kompetenz und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung“ (MEYER 2012).

Der Autor macht sich darin Gedanken über Lehrerprofessionalität und versucht zunächst zu erklären, welche Bedeutung der im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben auftauchende Begriff *Kompetenz* in seinen Augen einnimmt. Diesen definiert er als etwas, das „man kann“ und stellt den Vergleich zur Fremdsprachendidaktik auf, indem er festhält: „Wer fremdsprachlich-kommunikativ kompetent ist, kann etwas, er kann sich zum Beispiel mit Sprechern fremder Sprachen verständigen.“ (MEYER 2012 155). Für den Lehrberuf bedeutet dies: „Ein kompetenter Lehrer kann gut unterrichten. Er beherrscht, was von ihm erwartet wird mit „professioneller Kompetenz“. (MEYER 2012 156). MEYER erachtet Kompetenzen zudem als „erlernbare kognitive Fähigkeiten“ (MEYER 2012 155) und geht davon aus, dass diese Problemlösungsstrategien darstellen. (Vgl. MEYER 2012 155f)

Dabei ist, so MEYER, neben dem Erwerb von Wissen und Kompetenz auch die reflexive Praxis im Sinne eines „*reflective practitioner*“ grundlegend. (Vgl. MEYER 2012 156)

„Aus der Perspektive der Bildungsgangforschung kann der Erwerb von fachlichem Wissen und der Aufbau von beruflicher Kompetenz einschließlich ihrer reflexiven Qualitäten als erfolgreiche Bearbeitung professioneller „Entwicklungsaufgaben“ verstanden werden.“ (MEYER 2012 156).

LehrerInnen haben ein bestimmtes „tief verankertes Bild von gutem Unterricht“ (MEYER 2012 159), das sie sich im Verlauf ihrer Entwicklung angeeignet haben. Reflexion ist für Professionalisierung nun deshalb so wichtig, weil LehrerInnen diese Vorstellungen bearbeiten und eventuell revidieren müssen. Da Entwicklungsaufgaben auch Identität schaffen, bringt dies also auch eine Veränderung des LehrerInnenbildes und somit der eigenen Identität mit sich. MEYER schlägt infolgedessen vor, diese Vorstellungen mit fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Erkenntnissen zu verknüpfen und dahingehend zu verändern. Dies betrachtet der Autor wegweisend für das Lösen professioneller Entwicklungsaufgaben. (Vgl. MEYER 2012 159f)

Aus der Perspektive der Bildungsgangforschung definiert MEYER Kompetenz nun folgendermaßen:

„Fachlich kompetent und damit zu professioneller Arbeit fähig ist derjenige Lehrer, dem es gelingt, die fachliche Kompetenz im engeren Sinne mit der Vermittlungsaufgabe, mit der Förderung der Schülerinnen und Schüler und der Anerkennung ihrer Andersartigkeit in Übereinstimmung zu bringen, und dies unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Lehren und Lernen in der Institution Schule stattfindet.“ (Vgl. MEYER 2012 167)

MEYER vergleicht in dem Zusammenhang die Kompetenz des Lehrers/ der Lehrerin mit der Sprachkompetenz von Sprachenlernern und dem Phänomen des *Interlanguage*. Manche LernerInnen bleiben in der Entwicklung ihrer *Interlanguage* hängen, sobald sie fähig sind, sich mehr oder weniger in der Fremdsprache zu verständigen. Bei HERICKS wäre dies wohl mit der Entwicklungsaufgabe Kompetenz zu vergleichen. LehrerInnen dürfen sich nicht damit zufrieden geben, dass ihr Unterricht aus ihrer Sicht reibungslos verläuft. Denn wie wir gesehen haben, ist das Ziel pädagogischer Bemühungen auf die Weiterentwicklung der SchülerInnen fokussiert. Dazu ist es wichtig, dass LehrerInnen nicht auf einer Etappe ihrer Entwicklung stehen bleiben, sondern dass sie sich konsequent weiterentwickeln und professionalisieren. (Vgl. MEYER 2012 171)

„Die realen Professionalisierungsprozesse, die wir empirisch fassen können, sind durch Entwicklungsschübe, aber auch durch Stagnation, Retardierung und Fossilisierung, aber auch durch krisenhafte Entwicklungen bestimmt.“ (MEYER 2012 171).

MEYER fügt also hinzu, dass diese Entwicklung kein glatter, kontinuierlicher Prozess ist. Berücksichtigt man dies, so kann man die Berufseinstiegsphase, trotz aller Schwierigkeiten, die sie mit sich bringen mag, verstärkt als einen chancenbringenden Abschnitt auffassen, in dem die Ausbildung professioneller Handlungspraxis verstärkt gefördert werden kann.

Dies sind die wissenschaftlichen Überlegungen, welche meinem Forschungsprojekt zu Grunde liegen und die für meine Studie den theoretischen Rahmen bilden.

4 VORGEHENSWEISE UND METHODEN

4.1 ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS

Oft wurde die qualitative Forschung mit Kritik überhäuft, da es ihr aus den Augen der quantitativen, standardisierten Forschung an festen Kriterien und Gültigkeit fehlt. Es gibt jedoch Fälle, wo das Befolgen des qualitativen Paradigmas als der einzig sinnhafte Weg erscheint. So steht es auch um mein Forschungsprojekt, in dem die Nützlichkeit der gewählten Methoden zum Vorschein kommt und meine Wahl somit begründet.

Ausgehend von meiner Forschungsfrage suchte ich nach den richtigen Methoden, um an die empirischen Daten zu gelangen. Wie konnte ich etwas darüber erfahren, wie die InterviewpartnerInnen die Berufseinstiegsphase erleben? Wonach sollte ich fragen, um herauszufinden, ob und wenn ja, welche Entwicklungsaufgaben von den befragten Personen behandelt wurden? Zudem wollte ich offen bleiben dafür, ob meine Ergebnisse überhaupt mit denen von Uwe HERICKS übereinstimmen würden, da das von ihm erforschte Gebiet sich von meinem in einigen Punkten unterscheidet. Zum einen bezieht sich der Autor auf naturwissenschaftliche Fächer, während ich mich auf den Sprachunterricht konzentriere. Zum anderen bringt die Situation des Unterrichtspraktikums im Vergleich zur regulären Lehrertätigkeit einige Besonderheiten mit sich. Dies allein schon deshalb, weil sich die Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen offiziell noch in einer Ausbildungssituation befinden.

Nachdem ich bereits einige Gespräche mit Bekannten zu dem Thema geführt hatte, wollte ich eine Methode finden, solche Gespräche zu vertiefen, um somit mehr darüber zu erfahren, wie die Personen die Berufseingangsphase individuell erlebten. Dies brachte mich zu dem Entschluss, Interviews zu führen. Denn dadurch wurde es möglich, zu entdecken, wie die Geschehnisse aus ihrer Sicht erlebt werden und wie sie gewisse Situationen empfinden.

Jedoch stieß ich bei der Erstellung eines standardisierten Interviews bald an eine Grenze, die mir bemerkenswert erschien und nach einer Lösung abverlangte. Diese vermochte ich in den Vorgehensweisen standardisierter Methoden jedoch nicht zu finden und es veranlasste mich, in andere Richtungen weiterzusuchen. Dies ließ mich den Weg der qualitativen Forschung einschlagen.

Die Vielschichtigkeit des Lehrerhandelns und die Mannigfaltigkeit der zu bewältigenden Aufgaben führen zu einem breiten Spektrum möglicher Schwierigkeiten, welche sich von Person zu Person unterschiedlich manifestieren und dadurch in verschiedenen Stärken und Ausprägungen auftreten können (Vgl. HERICKS 15,66). Des Weiteren bewege ich mich in einem Gebiet, das noch relativ wenig genau erforscht ist und nicht in allen Aspekten klar definiert ist, woher auch die Schwierigkeit rührt, gezielt auf gewisse Aspekte hin zu fragen.

Ein standardisiertes Interview kam damit aus diesen Gründen kaum in Frage, ich musste weiter suchen, um eine Lösung für meine Probleme zu finden. Bei meiner Informationssuche nach qualitativen Methoden fand ich dann genau das, wonach ich suchte. Durch die Möglichkeit offener Interviews löste sich das Dilemma, gezielt nach etwas fragen zu müssen, von dem ich eigentlich nicht wusste, was es war, da sich dies erst durch die Antworten ergeben konnte. Darin liegt auch die Begründung für die Wahl meiner Erhebungsmethode. Es schien mir sofort klar, dass ich nur durch eine derartige Frageweise zu den von mir erhofften Ergebnissen gelangen würde, ohne diese unausweichlich zu verfälschen oder zu verzerren. Des Weiteren gelang es mir dadurch, zu einer Gewichtung der angesprochenen Punkte zu gelangen, da die erwähnten Aspekte schon von vorn herein jene sein würden, welche den Befragten am Herzen liegen und ihnen wichtig sind. Andererseits würden sie auf für sie unwichtige oder unproblematische Teilbereiche erst gar nicht zu sprechen kommen.

Uwe FLICK betont, dass qualitative Forschung gerade dann sinnvoll ist, wenn man sich einem wenig erforschten Gebiet nähert. Die dadurch entstandenen Hypothesen können auch die Basis für weitere, eventuell umfangreichere oder standardisierte Forschungen bilden. (Vgl. FLICK 17,25)

„Standardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z.B. ein Fragebogen) eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann.“ (FLICK 2004 17)

4.2 QUALITATIVE FORSCHUNG

4.2.1 ENTWICKLUNG UND ZIELE DES QUALITATIVEN PARADIGMAS

Die Verwendung qualitativer Methoden hat sich bis zum heutigen Zeitpunkt in den unterschiedlichsten, vor allem aber sozialwissenschaftlichen, Disziplinen immer mehr durchgesetzt und ihre Methoden haben sich, trotz zahlreicher Kritik, als gebräuchliche Wissenschaft etabliert. Vor allem ab der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts begann sich die Praxis in diesem Bereich zu entwickeln und an Signifikanz zu gewinnen. Bemängelt wurde von ihren Vertretern vor allem, dass quantitative Studien durch ihre Methoden das untersuchte Feld nur teilweise erfassen und es nur oberflächlich darzustellen vermögen. (Vgl. LAMNEK 2010 1,4; FLICK 2004 13)

Die erwähnte Kritik betrifft meist den Vorwurf des Mangels an Gültigkeit durch zu kleine Stichprobengrößen, das Fehlen des Zufallsprinzips bei der Auswahl der Fälle, das Fehlen einer statistischen Auswertung der Ergebnisse und das nicht Berücksichtigen quantitativer Grundsätze. Diese Vorwürfe treffen jedoch nicht immer auf qualitative Forschungsprojekte zu. Es wird sich zeigen, dass es Bereiche gibt, in denen es durchaus gerechtfertigt ist, ein solches Forschungsdesign zu verwenden. Dies erwächst nicht zuletzt aus dem Umstand, dass qualitative Methoden genau auf den Forschungsgegenstand angepasst werden können. (Vgl. LAMNEK 2010 3; FLICK 22)

FLICK beschreibt das Anliegen qualitativer Forschung als das Erfassen der sozialen Welt „aus der Sicht der handelnden Menschen“ (FLICK 2004 14) heraus. So soll es möglich werden, diese „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ (FLICK 2004 14) der Lebensbereiche detailgenau zu erfassen. (Vgl. FLICK 2004 14)

Die qualitative Sozialforschung untersucht den Menschen und dessen subjektive Deutungen der Welt. Es geht darum, Hintergründe, Strukturen und Zusammenhänge dieser Deutungen nachzuvollziehen um somit zu Informationen über die Individuen zu gelangen, welche sich in einem gewissen sozialen Feld bewegen. Die Forschung will jene Prozesse erfassen, durch welche soziale Wirklichkeit hergestellt wird. (Vgl. LAMNEK 2010 4,30)

4.2.2 CHARAKTERISTIKA QUALITATIVER FORSCHUNG

Vorwiegend wegen der Vielfältigkeit und des Facettenreichtums, auf Grund derer qualitative Methoden nur schwer unter einen Nenner zu bringen sind, werden letztere oft in Abgrenzung zu den traditionellen, standardisierten Forschungsmethoden definiert. So stellt auch Siegfried LAMNEK in seiner Charakterisierung vor allem ihre Unterschiede zu den Standardverfahren dar. (Vgl. LAMNEK 2010 1; FLICK 2004 13)

Trotz der unterschiedlichen theoretischen Basis und der Vielfalt methodischer Vorgehensweisen, welche in der qualitativen Forschung zu finden sind, kann man einige der Hauptmerkmale, durch die sie charakterisiert wird, zusammenfassen. LAMNEK sieht die fundamentalen Charakteristika qualitativer Forschung in ihrer „Offenheit“, in ihrem Verständnis von „Forschung als Kommunikation“, in dem „Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand“, in der „Reflexivität von Gegenstand und Analyse“, in der „Explikation“ und in ihrer „Flexibilität“ (LAMNEK 2010 19). Auch FLICK zählt eine große Anzahl an Merkmalen auf, welche sich Großteils mit den von LAMNEK genannten Punkten überschneiden. (Vgl. FLICK 2004 20-24; LAMNEK 2010 19)

Unter OFFENHEIT versteht LAMNEK eine Zugangsweise zum Forschungsfeld, die es ermöglicht, „auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten“ (LAMNEK 2010 20). Der Forscher/ die Forscherin sollte also eine offene Haltung für Neues einnehmen und unvoreingenommen, das heißt ohne Hypothesenbildung im Vorhinein, an das Feld herangehen. So soll es möglich werden aus der Untersuchung heraus Theorien zu entwickeln. (Vgl. LAMNEK 2010 20)

FLICK spricht von einer „entdeckende[n] Wissenschaft“ (FLICK 2004 24), welche das Aufspüren von Neuem zum Ziel hat und somit erst aus den Daten heraus Hypothesen formuliert. Die Offenheit für die Welt der Erforschten und ihre inneren Zusammenhänge und Funktionsweisen ist dabei für die Vorgehensweise fundamental. Durch das Aufmerksam werden auf das Fremde, Ungewöhnliche und Überraschende wird es möglich, Erkenntnisse zu gewinnen. (Vgl. FLICK 2004 14,21-24)

KOMMUNIKATIV ist die qualitative Forschung insofern, dass sie ihre Informationen aus der Interaktion mit den zu erforschenden Personen bezieht. In meinem Fall sind dies die Interviewpartner, die als Experten für das untersuchte Feld angesehen werden. (Vgl. LAMNEK 2010 20f; FLICK 2004 350)

Diese Art der Gewinnung von Informationen führt dazu, dass der Zugang zur Realität immer unter einer bestimmten Perspektive geschieht, denn die Erforschten orientieren sich in ihrer Wirklichkeit und deuten diese stets auf eigene Weise. Zusammenhänge und Bedeutungszuschreibungen sind also jeweils vor dem Hintergrund der subjektiven Interpretation zu sehen, dies gilt übrigens nicht nur für die Befragten, sondern auch für den Forscher/ die Forscherin. Im Interview soll die subjektive Sicht der Wirklichkeit des Gegenübers ausdiskutiert und vom Interviewer verstanden werden. (Vgl. LAMNEK 2010 21; FLICK 2004 20f,350)

Die zu erforschende soziale Wirklichkeit offenbart sich also in der und durch die Kommunikation der Akteure und wird durch diese konstruiert. Die Forschung besteht aus einer „perspektivischen Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit“ (FLICK 2004 21). Durch die Interpretation dieser Interaktionspassagen gelangt man anschließend zu den Ergebnissen der Forschung. (Vgl. FLICK 2004 20f)

Um Missverständnisse im Kommunikationsprozess zwischen ForscherIn und Erforschem/ Erforschter zu vermeiden, gibt es einige Dinge zu beachten. Erstens soll sich der Forscher/ die Forscherin an die Alltagssprache und die Begrifflichkeit der interviewten Personen anpassen und keine Wissenschaftssprache verwenden. Zudem ist es von Bedeutung, anders oder unklar gebrauchte Begriffe abzuklären, so dass der Forscher/ die Forscherin sicher sein kann, auch das zu verstehen, was sein Gegenüber mit dem Gesagten ausdrücken will. (Vgl. LAMNEK 2010 107)

Die PROZESSHAFTIGKEIT spiegelt sich in allen Bereichen der Forschung wieder, denn genauso wie der Forschungsgegenstand, ist auch die Untersuchung an sich als Prozess zu sehen. Dem wird auch in meinem Forschungsbereich Rechnung getragen, denn gerade in Bezug zur Bildungsgangforschung ist es sinnvoll, die Prozesshaftigkeit der Vorläufe zu berücksichtigen. (Vgl. LAMNEK 2010 21,22; FLICK 2004 20; NOHL 2008 32)

Eine der zentralen Forderungen an die qualitative Forschung ist, dass sie stets REFLEXIV ist. So soll der Forscher/ die Forscherin etwa neben den Aussagen der Erforschten vor allem auch sein eigenes Tun reflektieren. Des Weiteren muss die qualitative Forschung immer EXPLIKATIVEN CHARAKTER aufweisen. Forscher sollen ihre Ergebnisse klar und offen darstellen, damit die Nachvollziehbarkeit ihres Tuns gesichert ist und sie somit durch Intersubjektivität eine gewisse Gültigkeit entstehen kann. (Vgl. LAMNEK 2010 22f; FLICK 2004 20,23)

Der letzte Punkt den LAMNEK anspricht, ist die FLEXIBILITÄT der Forschung. Flexibel ist die Forschung allein durch ihr Selbstverständnis, da sie durch eine vielfältige und je fallspezifische Methodologie gekennzeichnet ist und an jedes Forschungsgebiet genau angepasst werden kann (Vgl. LAMNEK 2010 25,75).

LAMNEK schlägt vor, eher von einem Feld qualitativer Methoden zu sprechen und deutet damit die Unüberschaubarkeit des qualitativen Paradigmas durch die unbegrenzten Anwendungsmöglichkeiten qualitativer Vorgehensweisen an. Aus diesem Spektrum an Möglichkeiten kann, angepasst an den Forschungsgegenstand und den wissenschaftlichen Hintergrund, ausgewählt werden. Diese „Gegenstandsangemessenheit“ (FLICK 2004 22) ist fundamental für das Gelingen des Forschungsprojekts, welches nur möglich ist, wenn die Methoden gezielt ausgewählt und angepasst werden. (Vgl. FLICK 2004 22)

Da man außerdem im Vorhinein nicht planen kann, zu welchen Ergebnissen und Hypothesen man gelangen wird, kann es möglich sein, dass sich im Laufe der Erforschung eines Gegenstandes neue Blickwinkel eröffnen und eine andere Sichtweise auf den Forschungsgegenstand entsteht. Gewonnene Erkenntnisse können für das weitere Vorgehen berücksichtigt werden und das qualitative Paradigma erlaubt es somit, sich an die jeweiligen strukturellen Begebenheiten des speziellen Forschungsgegenstandes anzupassen. (Vgl. LAMNEK 2010 23f)

Unter dem Stichwort der Flexibilität bleibt die Liste der Charakteristika jedoch offen und muss an den jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden. Diese Liste aus grundlegenden Charakteristika ist jedoch eine gute Basis für die Bearbeitung eines Forschungsprojekts. (Vgl. LAMNEK 2010 24)

4.2.3 DIE FRAGE NACH DER GÜLTIGKEIT

Wie kann auch die qualitative Forschung sicherstellen, dass die „Qualität des Weges zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ (LAMNEK 2010 127) gesichert und überprüfbar ist? Da jedes Forschungsprojekt stets an die konkrete Situation angepasst und an sich flexibel ist, stellt es sich als schwierig heraus, übergreifende Kriterien zu finden. Laut LAMNEK existiert (noch) kein einheitlich anerkannter Kanon von Richtlinien für die qualitative Forschung. (Vgl. LAMNEK 2010 128)

Um die Gültigkeit quantitativer Forschung abzusichern, beruft man sich meist auf den Erfüllungsgrad der ihr zu Grunde liegenden Gütekriterien der Repräsentativität, Validität, Reliabilität und Generalisierbarkeit. Nun ist es möglich, diese Kriterien auf die qualitative Vorgehensweise zu übertragen, indem man diese etwas anders auslegt. Viele geben sich aber mit dieser Lösung nicht zufrieden, da sie der Auffassung sind, dass diese Kriterien auf die qualitative Forschungsweise nicht oder nur teilweise übertragbar sind. Das sei allein schon deshalb der Fall, weil hier andere Bereiche fokussiert würden, denn es wird hier die Innenperspektive der Personen behandelt. Durch die zugrunde liegenden Verfahren gelangt man somit auch zu anderen Informationen bei Abschluss des Projektes. In diesem Fall gilt es neue Kriterien zu erstellen, denn es wird davon ausgegangen, dass qualitative Forschung eigenen Gesetzen folgt und nicht direkt mit standardisierten Verfahren vergleichbar ist. (Vgl. LAMNEK 2010 108,127-130; FLICK 2004 319f)

Eine Möglichkeit, die Gültigkeit der Forschung zu sichern, ist ihre jeweilige Begründung, Erklärung und Darlegung am jeweiligen Forschungskontext. Unter diesem Blickwinkel sieht Lamnek in der „Angemessenheit“ (Lamnek 2010 129) ein mögliches, übergreifendes Gütekriterium für qualitative Forschung. Unter angemessen versteht er die Anpassung der Forschung an das konkrete Forschungsprojekt und die Ziele, die vom Forscher/ von der Forscherin verfolgt werden. (Vgl. Lamnek 2010 129f)

„Wissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden sind dann als angemessen zu bezeichnen, wenn sie dem Erkenntnisziel des Forschers und den empirischen Gegebenheiten gerecht werden. Unter der Güte von sozialwissenschaftlichen Theorien, Methoden und Begriffen soll der Grad ihrer Angemessenheit an die empirische Realität und an das Erkenntnisziel des Forschers verstanden werden.“ (Lamnek 2010 130)

Philipp MAYRING hat eine Liste von Gütekriterien für die qualitative Forschung entwickelt, welche einen Anhaltspunkt darstellen kann. Erste Kriterien befassen sich vor allem mit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Vorgangsweisen. Die genaue Darstellung des eigenen Vorgehens durch den Forscher/ die Forscherin durch die „Verfahrensdokumentation“ (LAMNEK 2010 131) und die präzise Erklärung der Interpretationsschritte in der „argumentative[n] Interpretationsabsicherung“ (ebd.) sollen für diese garantieren. Ein weiteres Kriterium ist jenes der „Nähe zum Gegenstand“ (LAMNEK 2010 132), welche immer gegeben sein muss. (Vgl. LAMNEK 2010 131f)

MAYRING streicht besonders hervor, dass qualitative Forschung (wenn auch flexibel und offen) nicht willkürlich sein darf, und einer gewissen „Regelgeleitetheit“ (LAMNEK 2010 131) Folge leisten muss. Dies entspricht der mehrheitlichen Auffassung, dass gewisse Normen unbedingt befolgt werden müssen. Welche dies genau sind und wie sie bearbeitet werden, steht jedoch einstweilen jedem Forscher/ jeder Forscherin noch offen. (Vgl. LAMNEK 2010 131; FLICK 2004 321)

Qualitative Forschung setzt oft zusätzliche Maßnahmen, um die gewonnenen Ergebnisse und Informationen zu validieren. Zwei dieser Methoden, MAYRING erwähnt sie auch in seinem Katalog, sind die „Kommunikative Validierung“ (FLICK 2004 320) oder „member check“ (ebd.), bei der den Interviewten die eigenen Aussagen zur Überprüfung noch einmal vorgelegt werden, und die „Triangulation“ (ebd.). Letztere wird beschrieben als die Verwendung verschiedener „[...] Methoden, Theorieansätze, Interpreten, Datenquellen etc., die dazu herangezogen werden, Phänomene umfassender, abgesicherter und gründlicher zu erfassen.“(ebd.). (Vgl. FLICK 320)

Auch FLICK erstellt eine Liste eigener Kriterien, da er die quantitativen Richtlinien als nicht geeignet betrachtet. Zudem will er damit größere Akzeptanz qualitativer Forschung außerhalb der „scientific community“ (FLICK 2004 322) erreichen. Da jedoch eine zu starke Einengung der Grundidee qualitativer Forschung widersprechen würde, sind die Kriterien erstens offen konzipiert und zur Orientierung gedacht, zweitens können sie jeweils „konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt“ (FLICK 2004 324) werden. (Vgl. FLICK 2004 322ff)

FLICKS Kriterien ähneln jenen von MAYRING, jedoch fügt er noch einige weitere hinzu. Auch FLICK fordert in erster Linie intersubjektive Nachvollziehbarkeit zur Überprüfung des Forschungswegs. Dies soll vor allem durch das genaue Dokumentieren des Forschungsprozesses geschehen, welches er als eine grundlegende Vorgehensweise in der qualitativen Forschung sieht. Zusätzlich kann auch durch die Interpretation durch mehrere Personen und das Vorgehen nach bereits erprobten Methoden die Nachvollziehbarkeit stärken. (Vgl. FLICK 2004 324ff)

Mit der „Indikation des Forschungsprozesses“ (FLICK 2004 326) meint FLICK die Angemessenheit der Forschung am Gegenstand. Der Forscher/ die Forscherin muss sich die Frage stellen, ob der Zugang zum Forschungsgebiet angemessen ist, ob die Methoden zur Erhebung und Auswertung der Informationen gut gewählt sind, ob die Auswahl der Fälle

adäquat ist, ob die zugrunde liegenden Kriterien stimmig sind und Ähnliches mehr. (Vgl. FLICK 2004 326ff)

Durch die „Empirische Verankerung“ (FLICK 2004 328) soll sichergestellt werden, dass es möglich ist, Neues zu entdecken um dadurch eine Theorie zu entwickeln. Neben der „Limitation“ (FLICK 2004 329) der Forschung, die dessen Allgemeingültigkeit und Grenzen prüfen soll, sind auch ihre „Kohärenz“, ihre „Relevanz“, und die „Reflektierte Subjektivität“ (FLICK 2004 330), die sich auf die Selbstreflexion des Forschers/ der Forscherin bezieht, von Bedeutung. (Vgl. FLICK 2004 328ff)

Durch die Offenheit qualitativer Forschung wird es mir möglich, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Dies interessiert mich besonders deshalb, weil das Interessensgebiet meiner Untersuchung kaum erforscht ist und somit im Vorfeld keine Hypothesen aufgestellt werden können. Mittels der Interviewkommunikation gelange ich zu empirischen Daten. Im Gespräch wird es mir möglich, auch subjektive Sichtweisen der Interviewten zu erfassen. Relevant sind hier zudem Entwicklungsprozesse, welche die Befragten durchleben.

Da qualitative Forschung flexibel ist, wird es mir möglich, Erhebungs-, Aufzeichnungs- und Auswertungsmethoden zielgerecht für mein Forschungsprojekt auszuwählen. Durch die Verwendung der von Arnd-Michael NOHL entwickelten Methoden soll es mir gelingen, regelgeleitet vorzugehen.

Meine Forschungsfrage legt also die Verwendung des qualitativen Paradigmas nahe, da es mir erlaubt, Einsicht in die Erlebenswelt der Befragten zu bekommen und es die Möglichkeit bietet, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

4.3 DAS INTERVIEW

4.3.1 QUALITATIVE INTERVIEWS

Da ich mich für die Sichtweisen, Erlebnisse und Erfahrungen der einzelnen Personen interessiere und ihre Situation im Einzelnen genau erfassen möchte, fiel meine Wahl darauf, qualitative Interviews zu führen.

Über die „subjektiven Sichtweisen“ (FLICK 2004 20) der Interviewten möchte ich zu einem Bild über deren Entwicklungsaufgaben gelangen. Dies hoffe ich durch die Erhebung der

Daten mittels BIOGRAPHISCHER INTERVIEWS und der Verwendung der DOKUMENTARISCHEN METHODE als Auswertungsverfahren zu erreichen, welche ich in Folge genauer besprechen werde.

Der Begriff *Interview* kommt aus dem Englischen und hat seine Wurzeln im französischen Wort *entrevue*, welches so viel wie verabredete Zusammenkunft bedeutet. Im Duden steht das Wort wie folgt beschrieben:

„von einem Berichterstatter von Presse, Rundfunk od. Fernsehen mit einer meist bekannten Persönlichkeit geführtes Gespräch, in dem diese sich zu gezielten, aktuelle [politische] Themen od. die eigene Person betreffenden Fragen äußert“ (Duden 2007 893).

Es kann jedoch auch zur Erstellung von Statistiken dienen oder eine methodische Befragung im Bereich der Medizin und Psychologie bedeuten. Hier wird ersichtlich, dass der Begriff in der Alltagssprache vor allem im Bereich der Medien seine Bedeutung findet. Auch für den wissenschaftlichen Bereich beschreibt LAMNEK das Interview als eine bewusst hergestellte, asymmetrische Gesprächssituation, da eine Person von der anderen Informationen erfragt, also einer erzählt und der andere zuhört. Die Beteiligten befinden sich in einem komplexen Kommunikationsgeschehen, in dem die Individuen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven in den Prozess mit einfließen. (Vgl. LAMNEK 2010 301,324; FLICK 23; Duden online, Interview)

Das QUALITATIVE, NICHT STANDARDISIERTE INTERVIEW ist in der Sozialforschung weit verbreitet. LAMNEK geht sogar so weit, es zum Königsweg der qualitativen Methoden zu erheben. Es ist einfach zu organisieren, da man keinen direkten Feldzugang braucht, außerdem ist die Analyse von Texten ein gut erforschtes Gebiet, in dem zahlreiche Möglichkeiten für die Gestaltung des Vorgehens vorliegen. Denn im Grunde sind es die Transkriptionen von Interviews, welche zur Interpretation herangezogen werden, und es geht also unter anderem auch um Textwissenschaft. (Vgl. LAMNEK 2010 301; FLICK 2004 24,349; NOHL 2008 19)

Narrative Interviews fördern dadurch den intersubjektiv nachvollziehbaren Charakter der Forschung, da die Texte eine authentische Grundlage bilden, die in der Transkription fixiert werden. Dadurch wird es möglich, den Text und die Interpretation direkt in Verbindung zu bringen und der Prozess der Interpretation wird auch für dritte offen dargelegt. Dies ist bei anderen Verfahren wie etwa bei der teilnehmenden Beobachtung nicht möglich. (Vgl. LAMNEK 2010 301)

Auch wenn die Situation am “Alltagsgeschehen und/oder am Alltagswissen“ (FLICK 2004 23) der Befragten orientiert ist und sich an die natürlichen Regeln der Kommunikation anlehnt, muss der Vorgang vom Forscher/ von der Forscherin genau durchdacht werden, um durch zielgerichtetes Fragen und adäquate Impulse den Informanten zur Äußerung der gewünschten Informationen zu bewegen. Qualitative Forschung heißt zwar offen, flexibel und am natürlichen Kontext orientiert vorzugehen, jedoch keineswegs ungeplant und unreflektiert. „Offenheit der Kommunikation bedeutet allerdings nicht, dass in der rekonstruktiven Sozialforschung Interviews jeglicher Strukturierung entbehren.“ (NOHL 2008 19), schreibt dazu NOHL, denn diese werde immer durch den Interviewer in der Interaktion strukturiert. (Vgl. LAMNEK 2010 302; FLICK 2004 23; NOHL 2008 19)

Qualitative Interviews werden im Stil alltäglicher Kommunikationen durchgeführt und sollen eine angenehme, gewohnte Atmosphäre herstellen. Die Art zu fragen ist ein entscheidender Unterschied zum quantitativen Interview, denn es handelt sich immer um offene Fragen, für die keine fixen Antwortmöglichkeiten existieren. Außerdem wird immer mündlich und in direkter, persönlicher Kommunikation interviewt. (Vgl. LAMNEK 2010 302)

Der Befragte antwortet frei auf die Fragen und kann somit in die Tiefe gehen und so weit ausholen, wie es ihm beliebt. Er kann Details erzählen, die bei einem standardisierten Interview vielleicht keinen Eingang gefunden hätten und er kann auf Aspekte zu sprechen kommen, welche vom Interviewer nicht als Antwort erwartet wurden. Der Interviewte kann alles erzählen, was ihm wichtig ist und ist nicht gezwungen sich an einen Rahmen von Antwortmöglichkeiten zu halten, er kann seine Bedürfnisse in der Vermittlung befriedigen. (Vgl. LAMNEK 2010 306ff)

Durch die offene Frageweise und die Möglichkeit der freien Gestaltung der Antworten durch den Befragten, wird den zu Tage tretenden Inhalten eine hohe Bedeutsamkeit zuteil. Denn Unwichtiges bleibt aus dem Gespräch ausgeklammert und damit erfährt man sozusagen indirekt, dass das nicht Erwähnte für den Betroffenen von keiner großen Bedeutung ist. (Vgl. LAMNEK 2010 307,311)

All dies ermöglicht es, sich vom „Fragenkorsett“ (LAMNEK 2010 308) zu befreien, welches standardisierte Interviewsituationen charakterisiert. Es kann auf spezielle Details näher eingegangen werden und in neue Richtungen nachgefragt werden. Die Antworten gewinnen in diesem Sinne an Gültigkeit, da sie nicht so stark durch den Forschenden gelenkt werden. (Vgl. LAMNEK 2010 308f)

Fördernd für das narrative Interview ist ein sogenannter „weicher“ oder „neutraler Kommunikationsstil“ (LAMNEK 2010 213). Das Gespräch soll keinem Verhör gleichen, sondern es soll durch eine vertrauensvolle Atmosphäre die Nähe zum Interviewpartner gesucht werden. Dieser kann sich in solch einer Situation öffnen und sich seinem Gegenüber anvertrauen. Ein „Vertrauensverhältnis“ (LAMNEK 2010 213) und das Zeigen von „Sympathie“ (LAMNEK 2010 213) sind eine wichtige Haltung des Forschenden während der Interviews. Je neutraler die Kommunikation gelingt, desto weniger werden die Ergebnisse durch den Einfluss des Interviewers verzerrt. (Vgl. LAMNEK 2010 213f)

Trotz der gezeigten Empathie soll der Interviewer, um es mit LAMNEKS Worten auszudrücken, „zurückhaltend-interessiert“ (LAMNEK 2010 324) wirken, um das Gesagte möglichst wenig zu beeinflussen. Er soll Unbekanntes annehmen ohne geäußerte Inhalte sofort selbst zu deuten, er muss also ständig sich selbst reflektieren und er muss zuhören können. Der Interviewer nimmt sich somit zurück und tritt erst wieder verstärkt in den Vordergrund, wenn das Gespräch zum Stocken kommt. (Vgl. LAMNEK 2010 324)

Dank „Zugzwängen des Erzählens“ (NOHL 2008 29) kommt es in den Schilderungen vom einen zum anderen und wird so für den Zuhörer besser verständlich. Durch sie werden die Ereignisse genauer beschrieben, Gründe für die Handlungen können genannt werden oder es werden die Umstände näher erklärt, um sie für den Zuhörer, der ja keine Einsicht in das Erfahrungsgeschehen hatte, angemessen darzustellen. Dadurch entsteht eine gewisse logische Abfolge in den Erzählungen, begonnene Abschnitte erschließen sich üblicherweise zu einer Einheit und es werden nur jene Aspekte genannt, welche für die Situation relevant sind. Auf diese Weise wird es möglich, neue Bereiche zu erschließen und die zugrunde liegenden Strukturen der sozialen Realität des Erforschten in einem ganzheitlichem Bild festzuhalten. (Vgl. LAMNEK 2010 311f; NOHL 2008 29)

Formen des narrativen Interviews fordern damit die befragten Personen zwar mehr, jedoch gelingt es, durch die längeren und differenzierteren Erzählungen, tiefreichende Einblicke in die Situation der Befragten zu bekommen. Dies geschieht durch das „Verstehen von komplexen Zusammenhängen“ (FLICK 2004 23) und dem „Nachvollzug der Perspektive des anderen“ (FLICK 2004 23) im Sinne von Fremdverstehen, ermöglicht werden. Zudem ist meist die Dauer nicht standardisierter Interviews länger und die Vorgehensweise verlangt daher mehr Zeit und Ressourcen ab. Aber durch die Konzentration auf wenige Fälle kann man versuchen, diese bis ins kleinste Detail zu verstehen, um damit eine klarere Einsicht in den Einzelfall zu gewinnen. (Vgl. LAMNEK 2010 24,307,310; FLICK 2004 23)

Mit Hilfe des Interviews will man an das „Expertenwissen“ (FLICK 2004 350) der Befragten gelangen, um deren „subjektive[n] Perspektive“ (FLICK 2004 350) zu erfassen oder zu Informationen über deren Biografie zu gelangen. (Vgl. LAMNEK 2010 315; FLICK 2004 350)

Wie gelangt man nun zu diesen Informationen? LAMNEK beschreibt den Vorgang als eine „sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern“ (LAMNEK 2010 317), durch die die „Wirklichkeitsdefinitionen“ (LAMNEK 2010 317) der Befragten erschlossen werden sollen. Ermöglicht wird dies vor allem durch Fremdverstehen, welches zum einen gelingt, da der Forscher/ die Forscherin und das erforschte Subjekt einen gemeinsamen kulturellen Code besitzen, zum anderen hilft dabei auch die Möglichkeit des Hineinversetzens in den anderen, um einen Einblick in dessen Realität zu gewinnen. Fundamental ist also die Miteinbeziehung der Erforschten in den Prozess, denn durch diesen gelangt der Forscher/ die Forscherin zur Realität. (Vgl. LAMNEK 2010 30,77,79; FLICK 2004 23)

Anzumerken ist noch, dass es bei der Durchführung narrativer Interviews nicht üblich ist, die Fragen fix auszuformulieren oder eine Reihenfolge festzulegen. (Vgl. LAMNEK 2010 321f)

Es ist also besonders die Frageweise, die es ermöglicht, tieferen Einblick in die Lebenswelt des Gegenübers zu erlangen. Indem auf die Personen eingegangen werden kann und flexibel auf ihre Aussagen reagiert werden kann, soll es gelingen, Hintergründe zu erfahren und ein umfängliches Bild der Situation erfassen zu können.

4.3.2 DAS BIOGRAPHISCHE INTERVIEW

Die Methode des BIOGRAPHISCHEN INTERVIEWS entstammt vor allem den Forschungen von Fritz SCHÜTZE, welcher sich zunächst mit narrativen Interviews generell beschäftigte und anschließend eine fundierte Theorie und Methodologie für BIOGRAPHISCHE INTERVIEWS entwickelte. Seine wissenschaftliche Basis beruht auf der Erzähltheorie und gibt seinen Methoden einen biografiethoretischen Rahmen. (Vgl.: NOHL 2008 23)

In den Erziehungswissenschaften findet die von mir gewählte Interviewmethode oft Eingang, da sie genau jene Aspekte bearbeitet, welche in diesem Bereich von Bedeutung sind. In den von SCHÜTZE entwickelten „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ (NOHL 2006 31) findet man diese wieder. Seine Prozessstrukturen fassen jene Bereiche zusammen, welche im BIOGRAPHISCHEN INTERVIEW herausgearbeitet werden. Diese sind „institutionelle Ablaufmuster“, „Erleidensprozesse“, „Handlungsintentionen und -schemata“ sowie

Wandlungsprozesse“ (NOHL 2008 32), also Entwicklungsprozesse. Genau diese Aspekte werden auch in meiner Untersuchung eine Rolle spielen. (Vgl. NOHL 2008 31f)

Mittels der Methoden soll es gelingen, zu biografischen „Stegreiferzählungen“ (NOHL 2008 23) zu gelangen, welche anschließend als Basis für die Interpretation zur Verfügung stehen. (Vgl. NOHL 2008 23)

NOHL sagt zu den narrativen Interviews:

„[...] es geht immer darum, nicht nur Meinungen, Einschätzungen, Alltagstheorien und Stellungnahmen der befragten Personen abzufragen, sondern Erzählungen zu deren persönlichen Erfahrungen hervorzulocken.“ (NOHL 2008 20)

Laut SCHÜTZE geben diese Stegreiferzählungen direkt Rückschluss auf das von den Akteuren erlebte Geschehen und entwerfen durch ihre eigene Dynamik ein ganzheitliches und tiefgründiges Bild des individuellen Erlebens. Er sieht hier eine sehr enge Verbindung zwischen dem Erzählten und dem wirklich Erlebten. Dadurch ist es möglich, eine hohe Authentizität der empirischen Daten zu gewährleisten. Es geht in der Wiederherstellung der Ereignisse um die besondere Sicht des Erzählenden und wie er die Situation erlebt hat. Seine Haltungen fließen in dieses von ihm konstruierte Bild der Wirklichkeit ein. (Vgl. NOHL 2008 29f)

„Auf faktische Geschehensabläufe kann im narrativen Interview mithin kein Zugriff gewonnen werden, wohl aber auf die von den befragten Personen erzählte Erfahrung mit diesen Geschehensabläufen.“ (NOHL 2008 30)

So wird es mir möglich, zum subjektiven Erleben der Interviewten vorzudringen, denn durch die Rekonstruktion der Erfahrung gelangt man zu dieser selbst, da die Verformung in der Erzählung offensichtlich und identifizierbar bleibt. Laut NOHL ist sie vor allem in den argumentativen Erzählteilen zu finden. (Vgl. NOHL 2008 30)

Um wieder den Gedanken SCHÜTZES zu folgen, so differenziert dieser zwischen reflexiven (beschreibenden) und evaluativen (argumentativen, bewertenden) Passagen einerseits, welche sich stets auf die Kommunikationssituation beziehen und narrativen Passagen andererseits, die den eigentlichen Erfahrungsbericht beinhalten. Die Verankerung der BIOGRAPHISCHEN INTERVIEWS in der narrativen Interviewtradition wird für die Interpretation durch die DOKUMENTARISCHE METHODE ein wichtiger Aspekt sein, da die narrativen Erzählpassagen dort eine fundamentale Rolle spielen (siehe Kapitel 4.4). (Vgl. NOHL 2008 19f,30)

Wie läuft das BIOGRAPHISCHE INTERVIEW nun ab? Es geht zunächst darum, eine biografische, erzählgenerierende „Eingangsfrage“ (NOHL 2008 19) zu stellen, welche den Befragten zu einer längeren Erzählsequenz anregen sollte. Der Forscher/ die Forscherin verhält sich vorwiegend passiv und hört aufmerksam zu, was die Person zu dem Thema zu sagen hat. Ist diese Sequenz vorüber, so sollen zunächst Themenbereiche wieder aufgenommen werden, welche bereits im Gespräch vorgekommen sind. Durch dieses „immanente Nachfragen“ (NOHL 2008 19) können Unklarheiten geklärt werden und Details vertieft besprochen werden. Erst dann können, durch das Stellen sogenannter „exmanente[r] Fragen“ (NOHL 2008 19), auch neue Themen eingebracht werden oder das Gespräch kritisch diskutiert werden. (Vgl. NOHL 2008 19)

Dieser Ablauf wird (bereits bei SCHÜTZE) in drei Segmente aufgeteilt. Das Interview beginnt mit einer Erzählaufforderung zum Gegenstandsbereich und soll die Befragten dazu anregen „möglichst ausführlich, erzählend, also von sich aus frei gestaltend, Stellung zu nehmen“ (LAMNEK 2010 310). Diese EINGANGSERZÄHLUNG bezieht sich in meinem Fall auf den biografischen Abschnitt des Berufseinstiegs. Die darauf folgende Erzählung wird vom Interviewer nicht unterbrochen und endet erst, wenn eine Erzählkoda auftritt und signalisiert wird, dass das Thema nun für die Person abgeschlossen ist. NOHL empfiehlt hier gut abzuwarten, ob eventuell nach Pausen der Überlegung noch etwas erzählt wird und erst dann mit dem nächsten Abschnitt fortzufahren. Der Interviewer kann dabei, um den Redefluss aufrecht zu erhalten, Erzählimpulse geben. Diese können ein Nicken des Kopfes, eine zustimmende Bemerkung, oder andere Ermutigungen zum Weitererzählen sein. (Vgl. LAMNEK 2010 310; NOHL 2008 23f)

Der zweite Teil ist der NARRATIVE NACHFRAGETEIL, in welchem gewisse Aspekte des Interviews wieder aufgegriffen und ins Detail besprochen werden. Diese können etwa kurz erwähnte Themen sein, die jedoch in der Eingangserzählung nicht näher ausgeführt wurden oder unklare oder für den Interviewer nicht nachvollziehbare Passagen. Sie werden durch immanentes Fragen abgeklärt. Auf die offene Eingangsfrage folgen weitere offene Fragen, die beschriebene Wirklichkeit soll allein mit den Mitteln des Interviewten und durch seine Informationen gestaltet werden. So kann das Bild authentisch bleiben, denn es geht um seine Art der Darstellung und die Erforschung seiner individuellen Bedeutungsstrukturen. (Vgl. LAMNEK 2010 315; NOHL 2008 25)

Im ARGUMENTATIV-BESCHREIBENDEN FRAGETEIL will man nicht mehr primär Erzählungen hervorzubringen, sondern es geht darum „[...]detailliertere Beschreibungen von für die

Biografie wichtigen Orten, sich wiederholenden Handlungsabläufen [...] und Zuständen zu erhalten.“ (NOHL 2008 26) Des Weiteren soll es gelingen, zu Rechtfertigungen für das eigene Handeln der Interviewten zu gelangen. Es können Hintergründe und Motivationen für bestimmte Handlungen besprochen und kritisch hinterfragt werden und der Befragte soll sich reflexiv selbst erklären. (Vgl. NOHL 2008 25f)

Nachdem hier die Besonderheiten der qualitativen Interviews generell und des BIOGRAPHISCHEN INTERVIEWS im Besonderen besprochen wurden, folgt ein Kapitel über die Methode, mit welcher ich die gewonnenen Informationen bearbeite.

4.4 DIE DOKUMENTARISCHE METHODE

Die Interpretation der Interviews soll auf Basis der DOKUMENTARISCHEN METHODE nach dem Modell von Arnd-Michael NOHL geschehen. Diese Art der Datenbearbeitung kam bereits in den verschiedensten sozialwissenschaftlichen Bereichen – von Jugendforschung über Medizin bis Medienforschung, um nur einige Beispiele zu nennen – zum Einsatz. Auch Uwe HERICKS verwendet die DOKUMENTARISCHE METHODE in der Methodentriangulation seines Forschungsprojekts zu den Entwicklungsaufgaben von LehrerInnen (siehe Kapitel 3.2). (Vgl. NOHL 2008 14f)

Ursprünglich entstammt die Methode Ralf BOHNSACKS Bemühungen um eine regelgeleitete Vorgehensweise zur Auswertung der Daten im Bereich qualitativer Forschung. Er setzte sich für deren Ausarbeitung mit den Theorien von Harold GARFINKEL und Karl MANNHEIM auseinander. Vor allem die Theorien des Letzteren sind für die theoretische Basis der Methode grundlegend. Am Anfang wurde die Methode zur Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt, jedoch kam sie auch bei der Interpretation von Bildern, Filmen oder der teilnehmenden Beobachtung zum Einsatz. (Vgl. NOHL 2008 7,14f)

Für die Interpretation von Interviews wurde sie zunächst nur selten verwendet, ist aber in diesem Bereich dennoch zu finden - etwa auch bei Ralf BOHNSACK. Arnd-Michael NOHL vertieft nun diese Verbindung und stellt die DOKUMENTARISCHE METHODE als Auswertungsverfahren für Interviews und Beispiele für deren Anwendung in seinem Werk „Interview und Dokumentarische Methode“ vor. Er lässt in dem Buch seine eigenen Erfahrungen mit jahrelanger Forschertätigkeit mit einfließen und leistet somit einen wichtigen

Beitrag zur Konsolidierung der DOKUMENTARISCHEN METHODE im Zusammenhang mit narrativen Interviews (Vgl. NOHL 2008 14f)

NOHL schreibt über die Ziele der Methode:

„Sie dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis.“ (NOHL 2008 8)

Die durch das Interview gewonnenen Daten über „Erfahrungen“ und „Orientierungen“ (NOHL 2008 7) der Befragten sollen in der Auswertungsmethode in ihrem Zusammenhang bearbeitet werden und so zur Realität hinführen. (Vgl. NOHL 2008 7f)

4.4.1 DER THEORETISCHE HINTERGRUND

Wie bereits erwähnt entstammen einige grundlegende Konzepte der Methode aus der Forschungsarbeit Karl Mannheims. Dieser kommt zu einer Unterscheidung zwischen dem IMMANENTEN und dem DOKUMENTARISCHEN SINNGEHALT. Während sich der erste auf das „Was“ (NOHL 2008 8) bezieht, also das wörtlich und explizit Gesagte, so beschreibt der Dokumentsinn das „Wie“ (NOHL 2008 8) des Gesagten. Dieser letztere Sinngehalt bezieht sich darauf, wie das Erzählte konstruiert ist und in welcher Rahmenorientierung die Erfahrung geäußert wird, es geht also um die strukturgebenden Elemente des Gesagten. Dokumentarische Sinngehalte sind schwieriger zu rekonstruieren, da es sich dabei oft um Handlungsprozesse handelt, welche von den Personen nicht so einfach auf sprachlicher Ebene zum Ausdruck gebracht werden können. Diese Differenzierung kommt in der DOKUMENTARISCHEN METHODE insofern zu tragen, als diese zwei Sinnebenen bei der Analyse differenziert werden (Siehe unten: Formulierende und reflektierende Interpretation). (Vgl. NOHL 2008 8f)

Weitere wichtige Begriffe aus Mannheims Theorien sind das ATHEORETISCHE WISSEN und die KONJUNKTIVE ERFAHRUNG. Ersteres betrifft das Wissen über eine von einer bestimmten Gruppe verinnerlichte, zur Routine gewordene Handlung, die automatisiert und intuitiv durchgeführt wird (etwa Rad fahren, telefonieren oder diskutieren). Erst wenn dieses Wissen jemandem erklärt werden soll, welcher der Gruppe nicht angehört, muss die Handlung explizit beschrieben und in Worte gefasst werden (etwa wenn man einem Kind das Rad fahren beibringt oder jemandem die Bräuche einer fremden Religion erklärt). „Atheoretisches

Wissen verbindet Menschen, beruht es doch auf einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung.“ (NOHL 2008 11), schreibt NOHL. Es basiert also auf der konjunktiven Erfahrung, welche von allen Mitgliedern der Gruppe (etwa der Radfahrer) geteilt wird. Beides ist für den Forscher/ die Forscherin insofern interessant, da es viel über die „spezifische[n] Praxis von Menschen in ihren Biographien und Milieus“ (NOHL 2008 11) aussagt. (Vgl. NOHL 2008 10f)

Durch die KOMPARATIVE SEQUENZANALYSE der DOKUMENTARISCHEN METHODE soll das atheoretische Wissen, das die Befragten oft nicht explizit erklären können, durch den Forscher/ die Forscherin rekonstruiert und komparativ bestätigt werden. Die Ergebnisse sollen also dadurch gefestigt werden, dass sie mit anderen Fällen verglichen werden. Werden genug Fälle analysiert und verglichen, kann man anschließend zu einer Typenbildung gelangen, und somit Hypothesen fixieren. (Vgl. NOHL 2008 11-13)

Ein weiterer Anhaltspunkt für NOHLS Methodenausarbeitung ist die NARRATIONSSTRUKTURANALYSE von Fritz SCHÜTZE, welche speziell für die Interpretation von Interviews entwickelt wurde. Die Methode weist einige Parallelen zur DOKUMENTARISCHEN METHODE auf, diese sind etwa in der Textsortentrennung oder der Beschreibung der Textpassagen im Sinne des „Wie“ (also wie etwas beschrieben und dargestellt wird) zu finden. (Vgl. NOHL 2008 33f)

NOHL kritisiert vor allem den dritten Schritt des von SCHÜTZE entwickelten Modells, bei dem der Forscher/ die Forscherin zwischen fallspezifischen Elementen und Verallgemeinerbarem unterscheiden soll, dies jedoch nur auf Basis von Vermutungen bewerkstelligen kann. Deshalb verweist er auf die DOKUMENTARISCHE METHODE, durch welche es möglich wird, dank komparativer Analysen zu fundierten Ergebnissen zu gelangen. (Vgl. NOHL 2008 34-36)

Anstatt im einzelnen Interview nach verallgemeinerbaren Elementen zu suchen, schlägt NOHL vor, mehrere Interviews miteinander zu vergleichen, um sich von subjektiven Interpretationen des Forschers/ der Forscherin zu entfernen. Dies soll in Form einer komparativen Analyse nach Barney G. GLASER und Anselm STRAUSS geschehen, beziehungsweise zitiert NOHL zu diesem Thema die Forschungen von Michael MEUSER und Ulrike NAGEL. Von beiden Letzteren entstammt auch ein Auswertungsmodell in sechs Schritten für Experteninterviews, aus welchem NOHL einige Elemente in seine Methode einfließen lässt. (Vgl. NOHL 2008 36-40)

NOHL greift also die Trennung der Textsorten, wie sie bei Fritz SCHÜTZE zu finden ist, auf und geht aber in weiteren Schritten komparativ vor, um dem Forscher/ der Forscherin eine

mehrdimensionale Sichtweise der Gegebenheiten zu ermöglichen. So gelangt er zu einem Modell für den Einsatz DOKUMENTARISCHER METHODEN bei der Interviewinterpretation. (Vgl. NOHL 2008 43)

Nachdem hier die theoretischen Hintergründe besprochen wurden, die für die Entstehung der DOKUMENTARISCHEN METHODE von Bedeutung waren, soll nun in einem weiteren Kapitel angeführt werden, wie die Methode konkret verwendet wird und was die einzelnen Analyseschritte sind.

4.4.2 DIE PRAKTISCHE ANWENDUNG

Die Vorgehensweise der dokumentarischen Methode ist gekennzeichnet durch zwei Hauptschritte, welche die *Formulierende Interviewinterpretation* und die *Reflektierende Interviewinterpretation* sind. Anschließend an diese beiden Analysestufen kann es zu einer Typenbildung kommen.

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation der Interviewabschnitte
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	

Tabelle 1 - DOKUMENTARISCHE METHODE (NOHL 2008 9)

Zunächst erfolgt die FORMULIERENDE INTERVIEWINTERPRETATION, in der durch sogenannte THEMATISCHE VERLÄUFE noch vor der Transkription jene Themen identifiziert werden sollen, die für das Forschungsprojekt besonders relevant sind. Es geht also um das „Was“, um den Inhalt. Praktisch werden dabei diese Themen in einer Tabelle mit Zeitangaben festgehalten. (Vgl. NOHL 2008 46)

Für die Auswahl solcher Themenbereiche gibt NOHL drei Kriterien an. Hier sind erstens jene Aspekte wichtig, welche vom Forscher/ von der Forscherin bereits vor den Interviews identifiziert wurden. In meinem Fall sind dies etwa Inhalte, welche die vier Entwicklungsaufgaben von Uwe HERICKS betreffen. Zweitens sind jene Passagen wichtig, die von den Interviewten besonders „ausführlich, engagiert und metaphorisch“ (NOHL 2008 46)

erzählt werden. Sie können Hinweise auf ergänzende Bedeutungen zu den vorab festgelegten Themen sein, dies entspricht außerdem dem Kriterium der Offenheit der Forschung. Drittens können die Inhalte anhand der komparativen Analyse ausgewählt werden, die *thematischen Verläufe* stellen die Themen transparent dar und erleichtern somit den Vergleich mehrerer Fälle. (Vgl. NOHL 2008 46)

Auf die Transkription der Interviews folgt nun die FORMULIERENDE FEININTERPRETATION. NOHL rät, bei BIOGRAPHISCHEN INTERVIEWS die Eingangserzählung zu transkribieren, da hier der Interviewer wenig Einfluss auf das Erzählte nimmt. Der Text wird dazu in thematische Einheiten eingeteilt, wobei jeder Abschnitt einem Oberthema zugeordnet wird. Untergeordnete Textpassagen werden nun vom Forscher/ von der Forscherin neu umformuliert, um Abstand zum Text zu gewinnen und um sich die Interpretationsbedürftigkeit des Textes zu vergegenwärtigen. (Vgl. NOHL 2008 46f)

Der nächste Abschnitt ist die REFLEKTIERENDE INTERVIEWINTERPRETATION. Diese betrifft nun das „Wie“, also wie die Themen behandelt werden. An dieser Stelle greift NOHL auf die Textsortentrennung von SCHÜTZE zurück, um relevante Passagen durch die formale Interpretation zu identifizieren. Dies geschieht, indem zwischen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen differenziert wird. (Vgl. NOHL 2008 47f)

Erzählungen definiert NOHL als „Handlungs- und Geschehensabläufe“ (NOHL 2008 26), die durch Orts- und Zeitangaben charakterisiert sind und oft zu weiterführenden Erzählungen führen. Beschreibungen beziehen sich auf sich wiederholende Handlungsabläufe oder feststehende Gegebenheiten und sind oft durch Wörter wie *immer* oder *öfters* gekennzeichnet. Argumentationen und Bewertungen hängen meist eng zusammen. Während Argumentationen „(alltags-) theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln“ (NOHL 2008 28) sind, geht es bei Bewertungen um damit zusammenhängende „evaluative Stellungnahmen“ (NOHL 2008 48), die meist durch bewertende Prädikate gekennzeichnet sind. Textsorten überschneiden sich oft und sind nicht synchron mit der Textstruktur voneinander zu trennen. Um NOHLS Veranschaulichung zu folgen, so stehen sie in einem Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis zueinander, so dass zum Beispiel eine im Vordergrund stehende Erzählung durch andere Modi unterbrochen werden kann. (Vgl. NOHL 2008 26-28, 48)

Stegreiferzählungen, welche in narrativen Interviews zutage treten, sind laut SCHÜTZE eine Rekonstruktion der Erfahrung des Interviewten, weshalb automatisch dessen Haltungen mit

hineinfließen. Er geht weiter davon aus, dass Argumentationen und Bewertungen vor allem mit der aktuellen Gesprächssituation zu tun haben und sich mehr auf diese als auf die eigentliche Erfahrung beziehen. Auf Basis dieser Annahme schreibt NOHL der Erzählung und der Beschreibung eine höhere Bedeutung zu als den anderen beiden Textsorten, da sich diese direkt auf die Erfahrung beziehen und Aufschlüsse über die Handlungspraxis geben können. Diesen Erzählungen und Beschreibungen ist auch das *atheoretische* oder *konjunktive Wissen* zu entnehmen, jener Teil, welcher - wie wir gesehen haben - für den Forscher/ die Forscherin besonders interessant sein kann. (Vgl. NOHL 2008 48f)

In der Untersuchung wird also der „subjektive Sinn“ (NOHL 2008 51), also die Sinnzuschreibungen der Befragten, berücksichtigt, jedoch gelingt es durch die DOKUMENTARISCHE METHODE und die Textsortentrennung, sich davon zu lösen und nicht daran haften zu bleiben. (Vgl. NOHL 2008 50f)

Die inhaltliche Ebene soll nun in einem zweiten Schritt durch die SEMANTISCHE INTERPRETATION und die KOMPARATIVE SEQUENZANALYSE bearbeitet werden, um einen „Zugang zur Wirklichkeit zu finden“ (NOHL 2008 50). Ab hier kommen die Besonderheiten der DOKUMENTARISCHEN METHODE zum Tragen. (Vgl. NOHL 2008 11f,50f)

Um zu höherer Validität zu gelangen können auch hier mehrere Fälle miteinander verglichen werden. Damit soll verhindert werden, dass der Forscher/ die Forscherin seine Vorstellungen bei der Interpretation in den Vordergrund stellt. Er soll stattdessen andere Vergleichshorizonte zur Verfügung haben. Außerdem können Themen auf ihre Relevanz untersucht werden, indem man kontrolliert, ob sie auch in anderen Interviews vorkommen. (Vgl. NOHL 2008 54-57)

5 DIE INTERVIEWS

5.1 OPERATIONALISIERUNG

In diesem Kapitel möchte ich der Forderung qualitativer Forschung nach Explikation besonders Rechnung tragen. Ich werde darlegen, wie ich an die Interviews herangehe und wie ich anschließend das Material weiter bearbeite. Dies soll mir zum Teil auch die Reflexion über meine Vorgehensweise erleichtern. Da ich meine Herangehensweise an den Forschungsbereich anpassen konnte und somit die Auswahl zwischen verschiedenen Methoden bestand, versuche ich meine Wahl auch weiterhin verständlich zu machen.

5.1.1 EINLEITENDE ÜBERLEGUNGEN

In diesem Abschnitt erfolgt zunächst die Erklärung allgemeiner Grundsätze meiner Arbeit. Anschließend füge ich eine Beschreibung der Entwicklungsaufgaben an, um aufzuzeigen, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden.

Die Entscheidung für das offene BIOGRAPHISCHE INTERVIEW liegt in den am Anfang des Kapitel 4 (Vgl. Kapitel 4.1) näher erläuterten Begründungen. Auf kommunikative Weise gelange ich zu Informationen über die befragten Personen und sehe diese dabei als Experten für ihren Erfahrungsbereich an. Die verschiedenen Perspektiven, welche der Kommunikation inne liegen, sind mir bewusst und ich werde versuchen durch Fremdverstehen in die Erlebenswelten der Befragten einzutauchen.

Vorgehensweise und Fragen lassen einen offenen Feldzugang zu, welcher nicht einschränkend und damit verzerrend auf das Ergebnis wirkt und die Entdeckung neuer Ergebnisse ermöglicht. Die Offenheit narrativer Interviews wird in meiner Untersuchung demnach besonders wichtig sein, denn so gelingt es mir, ein breites Spektrum an möglichen Themen anzusprechen, in dem jeder Aspekt bedeutend werden kann. Dies wird auch dadurch

ermöglicht, dass die Entwicklungsaufgaben erst in der reflektierenden Interpretation ins Spiel kommen und die Ergebnisse erst hier mit dem theoretischen Hintergrund verglichen werden. Ich gehe also unvoreingenommen, ohne vorgefertigte Kategorien an das Forschungsfeld heran und komme erst anhand der Ergebnisse zu Annahmen über das Forschungsfeld.

Durch die genaue Erklärung der einzelnen Schritte und die Begründung für die Wahl meiner Methoden möchte ich mein Vorgehen nachvollziehbar machen und aufzeigen, dass es auf den Gegenstand zurechtgelegt und angemessen ist. Anhand der von NOHL entwickelten Methode versuche ich regelgeleitet vorzugehen. Da der Autor die DOKUMENTARISCHE METHODE speziell für narrative Interviewformen entwickelt hat, lassen sich die beiden Verfahren gut aufeinander abstimmen.

Hiermit sollen die zentralen Charakteristika qualitativer Forschung nach LAMNEK (Vgl. Kapitel 4.2.2) erfüllt werden. Dies sind somit die wichtigsten Punkte, welche ich für meine Forschung berücksichtige und welche ihr höhere Gültigkeit verleihen sollen.

Um besser nachvollziehbar zu machen, welche Themen ich welcher Entwicklungsaufgabe zurechne, erläutere ich im folgenden Abschnitt noch einmal, wie ich die Entwicklungsaufgaben auffasse und unter welchem Blickwinkel diese in meinem Forschungsprojekt gesehen werden.

Zur ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ zähle ich all jene Themen, die direkt mit der Person der Lehrerin/ des Lehrers zusammenhängen. Es geht um die Fachkompetenz der LehrerInnen und um ihr Vermögen mit eigenen Ressourcen umzugehen. Der Bereich betrifft auch die Rollenfindung der Lehrerin/ des Lehrers und die Aufgabe, sich in die Tätigkeiten des Lehrberufs einzufinden. Es geht darum, „Überlebensstrategien und erste Routinen“ (HERICKS 2006 423) herauszubilden und einen individuellen Unterrichtsstil zu finden.

Auch die zweite Entwicklungsaufgabe ist noch relativ stark auf den/ die LehrerIn fixiert. Im Bereich der VERMITTLUNG geht es darum, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das auf das Fach und die Individualität des Lehrers/ der Lehrerin abgestimmt ist. Es geht darum, sich Gedanken zu machen, wie Inhalte in dem jeweiligen Fach vermittelt werden können. LehrerInnen müssen demnach ihr „*pedagogical content knowledge*“ (MEYER 2005, 23) erweitern.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass Vermittlung nicht mit Aneignung gleichzusetzen ist. Die Lehrperson muss sich ständig vergewissern, dass auch ein Prozess der Aneignung

stattgefunden hat. Dies lässt sich, laut HERICKS, in eigenständig formulierten Schülerbeiträgen erkennen. LehrerInnen müssen sich außerdem der Experten-Laien-Problematik bewusst werden und die Inhalte auf einer für die SchülerInnen verständlichen Ebene vermitteln.

Als letzter Punkt müssen LehrerInnen für ihre Vermittlung Themen auswählen, welche für die SchülerInnen von höchstmöglicher Relevanz sind. Dies kann, gerade im Sprachunterricht, durch die Herstellung authentischer Situationen geschehen.

Im Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG liegt der Fokus nicht mehr auf dem/ der LehrerIn, sondern es geht einzig um die SchülerInnen und deren Entwicklungsprozesse. SchülerInnen müssen individuell wahrgenommen werden. Es geht darum, ihre Interessen und Neigungen im Unterricht zu berücksichtigen. Außerdem stellt sich auch die Frage nach dem Niveau der SchülerInnen und möglichen Differenzen innerhalb der Klasse.

Die SchülerInnen müssen als ganze Person anerkannt werden, auch wenn sie das Erbringen gewünschter Leistungen unterlassen. Zudem geht es darum, ein angemessenes Nähe- und Distanzverhältnis zu den SchülerInnen aufzubauen.

Im Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION geht es zum einen um die Kooperation mit anderen Lehrern und Lehrerinnen. Zum anderen geht es darum, institutionelle Ressourcen zu nützen beziehungsweise deren Grenzen zu erkennen. In diesem Bereich geht es auch um die Möglichkeit Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, indem das Potential von Junglehrerinnen/ Junglehrern anerkannt wird. Da diese noch keinen schulinternen Habitus entwickelt haben, können sie Ungereimtheiten im Schulsystem erkennen und kreative Lösungsvorschläge einbringen.

In diesen Bereich fällt auch die Bedeutung der Verankerung von LehrerInnen in kollegialen Subteams, da diese Kollegen und Kolleginnen Halt und Unterstützung bieten können.

Die VERNETZUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN sollte meiner Meinung nach viel stärker betont werden, als HERICKS dies in seinem Buch zur Geltung bringt. Eine Entwicklungsaufgabe bedingt oft die Weiterentwicklung in einer anderen beziehungsweise führt die Entwicklung der Kompetenzen in einem bestimmten Bereich auch zur intensiveren Bearbeitung anderer Entwicklungsaufgaben.

Die Entwicklungsaufgabe Anerkennung steht in enger Verbindung mit der Entwicklungsaufgabe Vermittlung. Die Differenz liegt lediglich in der unterschiedlichen Perspektive. Geht es in der Aufgabe der Vermittlung um die generelle Auswahl potentiell

bedeutsamer Lehrinhalte für die SchülerInnen, so betrifft die Entwicklungsaufgabe Anerkennung die Berücksichtigung der konkreten Interessen der SchülerInnen einer Klasse.

In der Vermittlung muss der/ die LehrerIn eine angebrachte Weise finden, wie sie/ er die Inhalte schülergerecht wiedergeben kann, hingegen geht es bei der Anerkennung darum, auf die individuellen SchülerInnen einzugehen um etwaige Leistungsschwächen oder Lerndefizite zu erkennen – was wiederum in der Vermittlung berücksichtigt werden muss.

Anzuerkennen, dass SchülerInnen nicht das gleiche Interesse am Fach haben wie LehrerInnen, ist Teil der dritten Entwicklungsaufgabe. Erst wenn diese Anerkennung gelingt, wird es der Lehrperson möglich, seine Motivation für die Fachvermittlung nicht zu verlieren. Dazu ist es auch nötig, sich des institutionellen Problems bewusst zu werden, welches für das Desinteresse der SchülerInnen verantwortlich sein kann.

Anschließend an diese allgemeinen theoretischen Überlegungen erläutere ich im nächsten Kapitel meine Vorgehensweisen für die Erhebung des empirischen Materials und dessen Auswertung.

5.1.2 VORBEREITUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTES

Um weitere intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen, versuche ich im Folgenden die einzelnen Schritte meiner Forschung explikativ darzulegen. Fokus meiner Evaluation sind die Erkenntnisse, welche ich aus den Berichten von interviewten JunglehrerInnen erhalte. Diese bringe ich anschließend mit der Forschungsliteratur in Verbindung, insbesondere geschieht dies vor dem Vergleichshintergrund der Entwicklungsaufgaben.

Evaluationsgegenstand ist also die Situation von jungen Sprachlehrerinnen während des Unterrichtspraktikums, welche ihre Ausbildung an der Universität Wien absolviert haben. Kontakte knüpfte ich dank eines von Frau Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter organisierten Treffens, das am 28. Jänner am Institut der Romanistik stattfand und welches ehemalige Studierende an die Universität zurückholte, um eine engere Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule zu fördern. Dies geschieht mit dem Ziel, die Kooperation in Zukunft verstärkt aufzubauen. Die drei daran teilnehmenden Unterrichtspraktikantinnen erklärten sich zu einem Interview bereit. In meiner Arbeit sind die Befragten durch die Verwendung von Pseudonymen anonymisiert.

Die Interviews werden vor dem Hintergrund der bereits besprochenen Methode des BIOGRAPHISCHEN INTERVIEWS geführt, das den allgemeinen Richtlinien qualitativer, narrativer Interviews folge leistet.

Durch die Möglichkeit der zunächst völlig unbeeinflussten Eingangserzählung möchte ich erreichen, dass die interviewten Personen genau jene Themen ansprechen, die ihnen wichtig sind. Somit erfahren die Inhalte eine natürliche Gewichtung, da die Personen nur jene Aspekte erwähnen, die ihnen nennenswert erscheinen. Im Anschluss daran ist es jedoch möglich, durch immanentes und exmanentes Nachfragen weitere Details zu erfahren und Unklarheiten aus dem Weg zu räumen. Die Zugzwänge des Erzählens bringen den Erzählenden dazu seine biographischen Darstellungen zu erklären, zu erläutern und zu rechtfertigen und es wird dadurch möglich, der Erzählung detailliert zu folgen. (Vgl. NOHL 2008 26,29)

Um die Rahmenbedingungen zu fixieren, habe ich einen kurzen Fragebogen erstellt, den ich den Junglehrerinnen zu Beginn des Interviews vorlege und sie bitte, ihn auszufüllen. (Vgl. Anhang)

Nach einer kurzen Erklärung, wie das Interview abläuft und der Präzisierung des zentralen Themas meiner Untersuchung stelle ich die erzählgenerierende Eingangsfrage. Die unten angeführten Punkte sollen eine Richtlinie dafür sein, was ich den Interviewpartnerinnen vermitteln möchte, während des Interviews findet jedoch eine freie Formulierung statt.

1) Worum geht es?

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit sogenannten ENTWICKLUNGSAUFGABEN von Junglehrern und Junglehrerinnen im Unterrichtspraktikum. Um diese zu ermitteln möchte ich herausfinden, wie es euch im Unterrichtspraktikum geht und welche Erfahrungen ihr gerade macht.

2) Wie läuft das Interview ab?

Wir werden ein offenes Interview machen, da ich möchte, dass du alles erwähnst was dir zum Thema wichtig ist. Ich werde zunächst eine Eingangsfrage stellen in deiner Antwort erzählst du alles, was dir einfällt, was du über das Thema weißt und welche Erfahrungen du in dem Bereich gemacht hast. Du kannst lange und ausführlich berichten und alles sagen, was dir dabei wichtig ist. Danach werden wir vielleicht noch Unklarheiten besprechen und bei einigen Aspekten ins Detail gehen.

3) Erzählaufforderung

Ich möchte dich nun bitten, mir einfach relativ offen und frei von deinen Erfahrungen zu erzählen, die du seit Antritt des Unterrichtspraktikums bis jetzt gemacht hast. Du kannst dabei ausführlich berichten und ins Detail gehen.

Signalisiert die interviewte Person, dass sie mit ihrer Erzählung fertig ist, beginne ich immanente Fragen über Unklarheiten oder nur kurz angeschnittene Aspekte zu stellen, um somit zu tieferreichenderen Erklärungen zu gelangen. Punkte, die ich ansprechen möchte, halte ich im Laufe des Interviews auf einem Bogen für Nachfragen fest, um später darauf zurückgreifen zu können (Siehe Anhang). Ist dieser Prozess beendet, so beginne ich auch exmanente Fragen zu stellen, wo auch neue Themen in das Gespräch einfließen können. So möchte ich zu einem detaillierten Verständnis der Situation gelangen. Die Praktikantinnen sollen stets genug Zeit zum Überlegen haben, deshalb erfolgt auch die Beendigung des Interview erst, wenn die Unterrichtspraktikantinnen nichts mehr hinzuzufügen haben.

4) Zum Schluss

Möchtest du noch etwas anmerken, das dir am Herzen liegt oder wichtig erscheint?

Die Auswertung durch die DOKUMENTARISCHE METHODE verläuft nach dem oben vorgestellten Modell ab (Vgl. Kapitel 4.4).

Zunächst wird ein THEMATISCHER VERLAUF erstellt, in dem sich bereits die zentralen Themen des jeweiligen Interviews offenbaren. In meinem Datenmaterial hat sich gezeigt, dass bis auf wenige Stellen beinahe alle Passagen für meinen Untersuchungsgegenstand relevant sind. Zunächst einmal sind dies alle Inhalte, welche die vier Entwicklungsaufgaben nach Uwe HERICKS betreffen. Das heißt jene Stellen, wo die Entwicklungsaufgaben *Kompetenz*, *Vermittlung*, *Anerkennung* oder *Institution* behandelt werden (Vgl. Kapitel 5.1.1). Des Weiteren werden von mir all jene Themen bearbeitet, welche für die Unterrichtspraktikantinnen bedeutend erscheinen. Dies kann entweder darauf beruhen, dass das Thema mehrmals angesprochen wird, dass besonders lange und ausführlich darüber berichtet wird oder, dass die betroffene Passage markante sprachliche Charakteristika aufweist. Solche sind etwa häufige Unterbrechungen, lange Pausen, starke Betonungen oder das Auftreten rhetorischer Stilmittel.

Daraufhin erfolgt die TRANSKRIPTION der Interviews. Da es mir vor allem wichtig ist, den Inhalt des Gesagten zu erfassen und ihn gut leserlich darzustellen, fertige ich für die Fixierung der Interviews eine Basistranskription an. Meine Wahl fällt somit auf eine Transkriptionsart, welche die Besonderheiten der gesprochenen Sprache nur zu einem gewissen Teil in den Text mit einbringt. Transkriptionen kürzen immer, bringen aber je nach Transkriptionsart mehr oder weniger Aspekte des komplexen mündlichen Geschehens zu Papier. Der Leserlichkeit willen sollen in dieser Arbeit nur ausgewählte Details in das Transkript hineingenommen werden, eine Liste davon ist in der unten angeführten Tabelle zu finden. Diese Merkmale der Mündlichkeit sind anschließend auch für die formale Interpretation der Abschnitte bedeutsam. (Vgl.: Dresing&Pehl 2012, 21ff)

Der Text wird in der literarischen Umschrift realisiert, welche sich zwischen Standard-Orthographie und phonetischer Umschrift bewegt. Dies geschieht, um einerseits dem Mündlichen gerecht zu werden, aber andererseits wiederum die Leserlichkeit nicht zu sehr zu erschweren. Außerdem berücksichtige ich für die Transkription dialektale Einflüsse, Pausen, wichtige nonverbale Äußerungen, Tätigkeiten oder Hintergrundgeräusche, starke Betonungen und Neologismen oder Fehler der gesprochenen Sprache. (Vgl.: Rehbein u.a. 2004 11; Dittmar 2002 62f)

Um die Transkriptionen zu realisieren habe ich das Programm F4 verwendet, zusätzlich zu den Zeitmarken habe ich die Zeilen nummeriert, um die Ausschnitte anschließend besser zuordnen zu können. Dies kommt in den zitierten Transkriptstellen wieder vor, die Passagen werden mit I für Interview sowie dem Sprechersigle des Befragten gekennzeichnet und mit der Zeilennummer versehen. Bsp.: (IS 22-49). Personennamen werden in der Transkription anonymisiert durch X oder Y dargestellt. In der unten stehenden Tabelle führe ich an, welche Zeichen in der Transkription von Bedeutung sind und für welchen Zweck sie eingesetzt werden.

Zeichen	Art	Bedeutung
.	Äußerungsendzeichen	Äußerungen mit deklarativem Modus
?	Äußerungsendzeichen	Äußerungen mit interrogativem Modus
!	Äußerungsendzeichen	Äußerungen mit exklamativem Modus oder Aufforderungsmodus
-	Äußerungsendzeichen	Wort und Satzabbrüche
...	Äußerungsendzeichen	Auslaufenlassen am Ende einer Rede
(.)(.)(...)	Pausenzeichen	Pause von 1-3 sec.

(5)	Pausenzeichen	Längere Pause werden durch Angabe der Sekunden gekennzeichnet
<u>gut</u>	Betonung	Betonung von Wörtern oder Wortteilen
,	Betonung	Heben der Stimme am Ende einer Sinneinheit
di-ie	Betonung	In die Länge gezogenes Wort
//mhm//	Überlappungen	Zwischenrufe oder Einwürfe, kurze Bemerkungen und Bestätigungen
(lachen)	Sonstige Zeichen	Nonverbale Kommunikation, Tätigkeiten oder Hintergrundgeräusche
(unv.)	Sonstige Zeichen	Unverständliche Wörter
(Wort?)	Sonstige Zeichen	Vermutete Bedeutung
<...>	Sonstige Zeichen	Erinnerte wörtliche Rede

Tabelle 2 - Transkriptionszeichen

Nach der Transkription erfolgt die FORMULIERENDE FEININTERPRETATION, die eine Umschreibung des Gesagten in eigenen Worten beinhaltet. Das verfolgt den Zweck, dass sich der Forscher von dem Gesagten distanzieren kann, um ein klareres Bild der Inhalte zu bekommen.

Anschließend füge ich die REFLEKTIERENDE INTERPRETATION bei, welche die formale Interpretation mit Textsortentrennung und die semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse beinhaltet. Dies bedeutet, dass die Transkription sowohl auf formaler Ebene, als auch semantische Aspekte betreffend, interpretiert werden.

Bis zu diesem Abschnitt erarbeite ich die Inhalte anhand der als bedeutend identifizierten Themen heraus. Erst hier erfolgt die Verbindung der Ergebnisse mit den Theorien von Uwe HERICKS zu den Entwicklungsaufgaben von LehrerInnen. Somit wird es mir möglich, auch für weitere Themen offen zu bleiben und alle angesprochenen Bereiche in das Ergebnis zu inkludieren. Ich schließe also der reflektierenden Interpretation einen zusätzlichen Absatz über die auftretenden Entwicklungsaufgaben an und erläutere deren Bearbeitung durch die Unterrichtspraktikantinnen.

Nach einer ZUSAMMENFASSUNG jedes einzelnen Interviews vergleiche ich im letzten Kapitel dieses Abschnittes die drei Interviews intensiver miteinander und arbeite somit die wichtigsten Ergebnisse der Studie heraus.

5.1.3 ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZU DEN INTERVIEWS

Das erste Interview führte ich mit einer Unterrichtspraktikantin, die ich in Folge Sandrine nennen werde. Das Interview wurde am 08.03.2013 in Wien aufgenommen, dauerte 50 Minuten und 19 Sekunden und war damit das Längste der drei Interviews. Die Transkription erstreckt sich über 19 Seiten.

Im zweiten Interview sprach ich mit einer JunglehrerIn der ich das Pseudonym Elisabeth gegeben habe. Dieses Interview fand am 05.03.2013 ebenfalls in Wien statt und dauerte 40 Minuten. Dem entspricht ein 15 Seitiges Transkript.

Am selben Ort fand auch das Letzte Interview statt, in dem ich am 02.04.2013 mit einer Unterrichtspraktikantin, genannt Tanja, ins Gespräch kam. Dieses dauerte 27 Minuten und 33 Sekunden und ergab eine Transkriptionslänge von 11 Seiten.

Insgesamt wurden 118 Minuten und 33 Sekunden empirisches Material aufgezeichnet, wovon insgesamt 114 Minuten und 68 Sekunden (96,85 %) transkribiert sind. Ausgelassen wurden zwei Passagen in Sandrines Interview, die für die Themenstellung irrelevant waren und das jeweilige Ende des Interviews, in welchem abschließende Worte fallen (Wie etwa, dass ich mich bei den Unterrichtspraktikantinnen bedanke).

5.2 INTERVIEW MIT SANDRINE

Das erste Interview führte ich am 08.03.2013 mit Sandrine in Wien. Die Junglehrerin unterrichtet fünf Wochenstunden in Französisch und Spanisch an einer BHS als Unterrichtspraktikantin.

5.2.1 REFLEKTIERENDE INTERPRETATION

Eingangserzählung

IS 17-19 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

IS 22-49 Erzählung und Bewertung

Die Erzählung wird gekennzeichnet durch Zeitangaben wie „am Anfang“ (IS 22) oder „die ersten zwei Monate“ (IS 24-25). Gleich als Erstes beginnt Sandrine mit einem für sie zentralen Thema, das auch zu späterem Zeitpunkt im Interview wieder aufgegriffen wird. Es betrifft den enormen Zeitaufwand, den für sie das Vorbereiten ausmacht. Sie betont dies durch die Wiederholung in ihrer Beschreibung der Situation, die sie als „ganz ganz schlimm“ (IS 22) empfindet. Bewertend bezeichnet sie diesen Umstand als „nicht normal“ (IS 26). Die Belastung ist für sie enorm groß und sie erkennt, dass sie etwas ändern muss, weil sie es sonst nervlich nicht durchhalten wird.

Dann vergleicht sie diese Anfangssituation mit dem, wie es ihr jetzt geht und sieht darin immerhin eine Verbesserung, die sie durch ihren „Zeitplan“ (IS 30) erhält, auch wenn sie trotzdem oft noch länger arbeitet als normal. Das Gefühl, dass sie beim Vorbereiten schneller geworden sei relativiert sie wieder durch den Ausdruck „ein bissl“ (IS 35) und indem sie „hab ich das Gefühl“ (IS 37) anhängt und dies somit ein zweites Mal betont. Die Situation wurde für sie also besser, aber ist immer noch nicht akzeptabel.

Im krassen Gegensatz dazu führt sie das Beispiel ihrer Betreuungslehrerinnen an, die einen Schatz an Materialien haben, von dem sie aber nicht profitieren kann. Betont wird dieser Umstand durch die extrem vereinfacht dargestellte Situation der Betreuungslehrerinnen, welche gar nichts vorzubereiten scheinen, während sie extrem viel Zeit dafür aufwendet. Sandrine bemängelt die fehlende Hilfe durch Materialaustausch mit den Betreuungslehrern und obwohl sie das Zusammenstellen von Arbeitsblättern auch als Teil ihrer Aufgabe anerkennt, stellt es für sie eine Überforderung dar, bei der ihr leicht geholfen werden könnte.

Das erste von Sandrine aufgegriffene Thema ist ein ganz zentraler Aspekt ihres Erlebens im Unterrichtspraktikum, den sie als entwicklungsbedürftig ansieht. Die Weiterentwicklung der eigenen KOMPETENZ – in diesem Fall im Zusammenhang mit Zeitmanagement bei der Vorbereitung – steht also hier zentral im Mittelpunkt. Sandrine macht aber auch bereits gewisse Fortschritte; mit einem Zeitplan versucht sie der eigenen Überforderung zu entgehen und sie hat auch schon beobachtet, dass sie mit der Zeit effizienter und schneller wird.

Die zweite zu erkennende Entwicklungsaufgabe hat mit der speziellen Phase des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS zu tun. Es geht um die Kooperation mit den BetreuungslehrerInnen – und zwar im Speziellen um das Thema „Materialaustausch“. Das völlige Fehlen von Unterstützung der Betreuungslehrerinnen in dieser Hinsicht stellt für die Unterrichtspraktikantin eine deutliche Überforderung dar.

IS 53-67 Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Vor allem am Anfang fühlte sich Sandrine beim Unterrichten selbst nicht so wohl, dies hat sie allerdings größtenteils überwunden, da sich die Klasse und sie aneinander gewöhnt haben. Nur noch in der Spanisch-Klasse fällt es ihr noch öfters schwerer, sich in ihrer Rolle wohl zu fühlen, auf Grund der mangelnden Disziplin der SchülerInnen. Dies betont sie durch die Wiederholungen von *sehr* und *und* in ihrer Beschreibung der Klasse: „sehr – sehr – sehr laut und sehr unruhig und unaufmerksam“ (IS 61-62). Auch die wiederholten Pausen und das Seufzen bezeugen die Schwierigkeit der Situation.

Sich in das eigene Rollenbild einzufinden und eine gute Klassenführung zu erlangen sind Aufgaben, die Sandrine im Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ meistern muss.

IS 71-78 Erzählung und Argumentation

Auch das Zusammenstellen von Schularbeiten und Tests war am Anfang eine Herausforderung, jedoch kommt Sandrine damit immer besser zurecht. Die Betonung auf „insgesamt“ zeigt, dass sich die Situation doch verbessert hat.

Sandrine bearbeitet hier vor allem die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ, sie sieht bereits eine Weiterentwicklung ihrerseits, erhofft sich jedoch noch weitere Veränderungen der Situation zum Positiven.

IS 78-85 Erzählung und Argumentation

Im Gegensatz dazu bereiten ihr die Disziplinprobleme in der Spanisch-Klasse noch immer Schwierigkeiten. Das hörbare Einatmen und häufige Satzabbrüche markieren diese Passage, zudem gibt sie ein konkretes Beispiel der Stunde, die sie an diesem Tag hatte.

Diese Passage betrifft die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Bisher hat sie noch keine Lösung für eine Verbesserung der Situation gefunden.

IS 89-99 Beschreibung

Durch die Reihung der Inhalte durch das Bindewort *und* betont Sandrine jene Aspekte, die für sie eine gute, gelungene Stunde ausmachen. Interessant ist dabei, dass der von ihr gesehene Lernerfolg der SchülerInnen hierfür eine entscheidende Rolle spielt. Die bemängelte Unaufmerksamkeit der SchülerInnen stellt für sie gleichermaßen das Misslingen des Lernerfolgs der SchülerInnen dar, eine gute „Atmosphäre“ (IS 91) ist also für das Gelingen des Unterrichts maßgebend. Ein ruhiges Lernklima und der damit verbundene Lernerfolg der SchülerInnen sind also grundlegende Elemente ihres Unterrichts und ist der Grund, warum sie so sehr für gut gelungene Stunden kämpft. Dies unterstreicht sie mit der erinnerten wörtlichen Rede, in der sie dies noch einmal betont: „<Was haben sie jetzt mitgenommen?>“ (IS 86).

Für Sandrine ist dieser Umstand auch dahingehend belastend, weil sie sich mit der Vorbereitung der Stunden so viel Mühe gibt und dies jedoch nicht zu dem von ihr erhofften Ergebnis führt. Solches wird in der von ihr hervorgebrachten Reihung und den mehrfachen Anaphern nur allzu deutlich: „Ich hab mich so angestrengt, ich hab so viel vorbereitet, so viel investiert, von meiner Zeit, von meiner Kraft, [...]“ (IS 93-94). Die Interessen der SchülerInnen sind jedoch oft nicht auf den Unterricht fixiert und sie zeigen sich – oft auch wegen äußerer Umstände – desinteressiert.

Sandrine bearbeitet hier die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Sie arbeitet an der Verbesserung der Vorbereitung ihrer Stunden und an ihrer Unterrichtsführung. Sie ist sehr darum bemüht, eine gute Vorbereitung der Stunden zu erstellen, erlebt aber anschließend oft deren Scheitern im Unterricht.

Außerdem beschäftigt sie sich mit der ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG, da es ihr unmöglich erscheint, die Inhalte weiterzuvermitteln, wenn in der Klasse keine aufmerksame Stimmung herrscht. Sie ist sehr um den im Interesse der SchülerInnen liegenden Lernerfolg

bemüht und sucht nach Lösungen, um die Situation zu verbessern und die SchülerInnen zur Mitarbeit zu motivieren.

Weitere wichtige Passagen

IS 104-118 Beschreibung und Erzählung

Sandrine beschreibt zunächst ihre Beziehung zu den Betreuungslehrerinnen und stellt diese sehr positiv dar. Sie verwendet im Zusammenhang das Adjektiv „super“ (IS 105) und beschreibt sie als „ganz nett“ (IS 105), was sie sogar noch einmal verstärkt wiederholt: „ganz ganz nett“ (IS 106). Wie „nett und freundlich und höflich“ (IS 106) sie sind, wird außerdem durch das Polysyndeton verstärkt. Auffallend ist dies deshalb, weil sich in Folge herausstellt, dass die Zusammenarbeit doch nicht so reibungslos verläuft. In diesem Abschnitt deutet sie lediglich an, dass „das Einzige“ (IS 107) was sie stört, die häufige Begleitung im Unterricht durch die Betreuungslehrerinnen sei.

Anschließend erzählt sie, dass die Betreuerinnen sie bis zu den Weihnachtsferien im Unterricht konsequent begleitet haben. Ihre Hoffnung, dass dies danach um einiges weniger werden würde hat sich nicht erfüllt, denn sie gehen „nach wie vor“ (IS 113f) noch oft in ihren Unterricht mit. Sandrine fühlt sich dadurch zu sehr beaufsichtigt, weil dieses Beobachtetwerden für sie ein ganz unangenehmes Gefühl ist.

Sandrine fühlt sich in ihrer Rolle noch nicht so sicher und schafft es nicht, entspannt und mit Selbstbewusstsein in den Unterricht zu gehen, wenn eine Betreuungslehrerin dabei ist.

Ich sehe diese Art von Schwierigkeiten als eine Herausforderung an, die ganz speziell das UNTERRICHTSPRAKTIKUM betrifft. BetreuungslehrerInnen handhaben die Begleitung im Unterricht sehr unterschiedlich, angefangen von jenen, die gleich am Anfang mitgehen bis zu denen, die erst nach ein paar Tagen oder Wochen verstärkt am Unterricht teilnehmen. Für Sandrine ist es gerade am Anfang sehr unangenehm, beobachtet zu werden, weil sie sich noch nicht so sicher beim Unterrichten und in ihrer Rolle fühlt (Vgl. IS 53-67).

IS 122- 134 Beschreibung

Sandrines Bedenken sind zum Teil unbegründet, da die Betreuungslehrerinnen in der Nachbesprechung immer gute, konstruktive Kritik äußern. Dieser Aspekt ist für sie auch positiv, denn sie nimmt gerne Ratschläge an, wie sie noch etwas verbessern könnte. Trotzdem

empfindet sie aber jede Stunde wie eine Prüfungssituation, in der sie sich beweisen muss. Verstärkend kommt auch noch hinzu, dass manchmal in der Fremdsprache Unsicherheiten auftreten, welche zwar den SchülerInnen nicht auffallen würden, den Betreuungslehrerinnen aber schon.

Sandrine spricht hier einerseits das Verhältnis zu den Betreuungslehrerinnen an, andererseits auch einige Entwicklungsaufgaben. Wäre sie sicher, einen guten Unterricht gestalten zu können, würde ihre Nervosität bestimmt nicht so groß sein. Schafft sie es, sich in den Bereichen der KOMPETENZ und der VERMITTLUNG weiterzuentwickeln, so denke ich, würde die Beobachtung keine so große Last mehr für sie sein.

Ein weiterer Aspekt der auftritt, sind die erschwerten Bedingungen durch die Verwendung einer Fremdsprache als Kommunikationsmedium. Auch dies betrifft den Bereich der KOMPETENZ, denn die Verwendung der Fremdsprache in der konkreten Situation des Unterrichts mit SchülerInnen als Adressaten, verlangt eine andere Art des Sprechens, als es in anderen Situationen der Fall ist. Man könnte dies als eine zusätzliche Schwierigkeit für SprachlehrerInnen betrachten, da sich ein Großteil des Unterrichtsgeschehens in einer Fremdsprache abspielt.

IS 138-176 Argumentation und Beschreibung

Von anderen Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen hat Sandrine eben erfahren, dass nicht alle BetreuungslehrerInnen so oft in den Unterricht mitkommen. Sie führt dies darauf zurück, dass sie die erste Unterrichtspraktikantin ist, die von ihnen betreut wird.

Sie beschuldigt ihre Betreuungslehrerinnen nicht, etwas falsch zu machen, denn sie weiß, dass es diese „sicher nur gut“ (IS 150) meinen, was sie auch zwei Mal betont. Sandrine bemerkt auch, dass es noch schlimmer sein könnte, da sie von Erzählungen her weiß, dass sich manche sogar in den Unterricht einmischen. Trotzdem ist es eine schwierige Situation für sie.

Das Vertrauensverhältnis wird durch die Bewertungsfunktion der Betreuerinnen beeinträchtigt und eine wahre und richtige Beratungssituation kommt deshalb nicht zustande. Obwohl Sandrine bereits eine gute Beurteilung zugesichert wurde, wagt sie es nicht, ihre wahren Bedenken und Schwierigkeiten gegenüber ihren Betreuungslehrerinnen zu äußern. Sie befürchtet, dass dies ihr zuvor dargestelltes perfektes Verhältnis zu ihnen beeinflussen würde, was wiederum eine schlechtere Benotung mit sich bringen könnte. Es fehlt also die Basis für

eine richtige Vertrauensbeziehung, ohne der jedoch keine Beratungssituation zustande kommen kann.

Auch dieser Bereich betrifft die Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrerinnen und ist somit dem UNTERRICHTSPRAKTIKUM eigen. Da die Betreuerinnen auch für Sandrines Benotung zuständig sind, gelingt es der Unterrichtspraktikantin nicht sich so zu öffnen, dass diese sie beraten könnten.

IS 180-212 Beschreibung, Bewertung und Argumentation

An Sandrines Schule gibt es außer einer jungen Studentin, die bereits unterrichtet, keine jüngeren Lehrkräfte. Außerdem hat die Studentin nur sehr wenig Stunden und deshalb sehen sie sich kaum. Sandrine sagt explizit, dass sie sich mehr Austausch mit jüngeren Lehrerinnen wünschen würde, die auch erst ein oder zwei Jahre Berufserfahrung haben. „Ja mir fehlt irgendwie schon dieser Austausch mit jungen Lehrern ja?“ (IS 205), sagt sie. Auch wenn sie sich mit den anderen gut versteht, so fühlt sie sich ihnen doch nicht besonders nahe, da sie in einer anderen Situation ist wie die älteren LehrerInnen.

Dies kennzeichnet auch ihren Anschluss an das Kollegium in der Schule. Sie gibt selbst zu, nicht zu wissen, mit wem sie reden soll, wenn ihre Betreuungslehrerinnen gerade nicht da sind. Diese Aussage verstärkt sie dadurch, dass sie die Passage in erinnelter wörtlicher Rede erzählt: „<Mit wem soll ich jetzt reden?>“ (IS 188f). Sandrine führt dies auf ihre eigene Persönlichkeit zurück, da sie sich als nicht sehr offen bezeichnet.

Dieser Abschnitt befasst sich mit der ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION. Sandrine fehlt, auch wenn sie sich das wünschen würde, eine gute Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen und ein gelungener Anschluss an – in HERICKS Worten – kollegiale „Subteam[s]“ (HERICKS 2006 411). Dadurch fühlt sie sich im Konferenzzimmer nicht besonders wohl und zugehörig; außerdem fehlt ihr ein intensiverer Austausch mit anderen JunglehrerInnen.

Der Anschluss an das Kollegium der Schule gestaltet sich auch auf Grund der besonderen Situation des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS als schwierig.

IS 219-343 Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Die Spanisch-Lehrerin nimmt eher viel Einfluss darauf, wie Sandrine die geplanten Aktivitäten gestalten soll. Während der Vorbesprechung macht sie viele Vorschläge, was

Sandrine hätte anders machen können und diese lässt sich oft dazu verleiten, dies zu übernehmen. „[...] ich lass mich halt dann vielleicht manchmal schon auch irgendwie so (.) überreden und mach dann doch irgendwie ihr was zuliebe oder so...“ (IS 245f), argumentiert Sandrine. Das Problem dabei ist, dass sich Sandrine oft nicht besonders wohl dabei fühlt, die Vorschläge zu verwirklichen, dies drückt sie dadurch aus, dass sie sagt: „Ja na pff eigentlich (.) ist das nicht meine Art“ (IS 252). Das zeigt sich an dem Beispiel mit dem Kinder-Obstladen, den sie in eine Stunde mitnehmen soll. Sandrine probiert zwar die Vorschläge der Betreuungslehrerin mutig aus, fühlt sich jedoch dabei oft nicht authentisch. Obwohl sie nicht weiß, ob ihre Vorschläge besser geklappt hätten, so ist sie sich bewusst, dass sie auch mit der übernommenen Lösung nicht völlig zufrieden ist. Die Französisch-Lehrerin handhabt dies viel lockerer, sie gibt ihr zwar Ratschläge und Kommentare aber „sie drängt mir nichts auf“ (IS289), sagt Sandrine.

Sandrine wird mit der Zeit immer öfter bewusst, dass sie nicht mit allen Vorschlägen der Betreuungslehrerinnen einverstanden ist. Die Lehrerinnen, die sie als überlegen durch ihre Erfahrung und ihr Wissen glaubt, haben auch nicht immer die optimale Lösung für ihre Schwierigkeiten; beziehungsweise haben sie eine andere Herangehensweise an die Sache. Da sie aber darauf vertraut, dass die Betreuungslehrerinnen es besser wissen, denkt sie sich:

„<Oja. Ich (.) ich probier das einfach aus.> //mhm// <Sie is so begeistert davon, ich probiers einfach aus.> [...] Aba es gibt da einfach öfter so Situationen wo - wo sie mir (.) nicht was aufdrängt aber was vorschlägt, //mhm// also ich könnt sicher sagen <Nein, das möchte ich nicht.> //ja// Aber ich denk mir halt dann auch <Ja warum nicht.> ich ich mö- ich probier's einfach aus.“ (IS 257- 261).

Wieder wird die Passage durch die erinnerte wörtliche Rede verstärkt. Außerdem unterbricht Sandrine das angefangene „ich möchte“, als würde sie daran zweifeln, ob sie es denn wirklich will.

Durch ein weiteres Beispiel unterstreicht Sandrine dieses neu gewonnene Selbstbewusstsein, das sie sagen lässt, sie würde manche Dinge anders machen als die Betreuungslehrerin. Es geht dabei darum, dass sie immer alles ganz genau auf der Tafel aufschreiben muss. Vor allem was den Schularbeits-Stoff betrifft, hätte Sandrine nicht so viele Details angegeben. So musste sie etwa alle Seiten im Buch ganz genau sagen und auch in der Vokabelliste genau hervorheben, welche Vokabel kommen und welche nicht. Sandrine findet dies übertrieben und gibt als Argument, dass eine Sprache ja aufbauend sei und nicht so gezielt gelernt werden sollte.

Es geht in diesem Abschnitt um die unterschiedlichen Unterrichtsstile verschiedener LehrerInnen. Dies sticht im UNTERRICHTSPRAKTIKUM ganz besonders hervor, da hier zwingendermaßen eine enge Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrpersonen stattfindet. Die Beziehung zwischen den beiden ist meist asymmetrisch, da davon ausgegangen wird, dass der Praktikant/ die Praktikantin etwas von dem/ der erfahrenen Lehrperson lernen kann.

Sandrines Betreuungslehrerinnen handhaben ihren Unterricht auf eine andere Art und Weise als sie. Die Praktikantin kommt mit den - zwar gut gemeinten – Empfehlungen der Betreuungslehrerinnen nicht zurecht, da ihr diese Art des Unterrichtens nicht liegt beziehungsweise sie die Dinge anders angeht. Folglich sind die Ratschläge für Sandrine nicht immer adäquat und sie kann sie nicht erfolgreich umsetzen. Da sie aber gerne Hilfe annimmt und daran glaubt, dass die Betreuungslehrerinnen es ja eigentlich besser wissen müssen als sie, nimmt sie die Vorschläge trotzdem an. Sandrine hat aber damit zu wenig Freiraum, um ihre eigene Art der Unterrichtsführung zu finden. Im Extremfall könnte dies sogar der Entwicklung von Identität und Kompetenz gegensteuern (Vgl. Kapitel 3.2.4).

IS 349-372 Beschreibung und Argumentation

Sandrine wagt es nicht, ihre Probleme gegenüber den Betreuungslehrerinnen anzusprechen, da sie befürchtet, dass dies ihr gutes Verhältnis beeinträchtigen könnte.

„Es is ni- es is nicht einfach. Ich denk mir halt immer wenn ich das jetzt anspreche dann keine Ahnung. Vielleicht (...) - ich will mas irgendwie nicht verscherzen mit ihnen weil ich versteh //mhm// mich ja gut //mhm// m- mit ihnen mit beiden ja? //mhm// u-und ich denk ma so lang dauert das Jahr jez eh nicht mehr und...“ (IS 364-368).

Ausdrücke wie „keine Ahnung“ und „Vielleicht“ bekunden von ihrer Ratlosigkeit darüber, wie sie sich verhalten soll.

Wie bereits zuvor wird hier das schwierige Verhältnis zwischen Betreuungslehrerin und Unterrichtspraktikantin angesprochen und das asymmetrische Verhältnis, das eine effiziente Beratung unmöglich macht. Sandrine befindet sich in einer Zwickmühle, denn sie weiß nicht, ob sie ihre Probleme ertragen oder durch das Ansprechen von Schwierigkeiten eine schlechtere Benotung riskieren soll. Auch dieser Bereich fällt unter die besonderen Anforderungen des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS.

IS 387-471 Beschreibung und Argumentation

Sandrine beschreibt die Lehrbücher als sehr schlecht, deshalb muss sie „Ständig!“ (IS 413) zusätzliche Materialien erstellen. In Französisch betrifft das vor allem die Grammatik-Teile, in Spanisch ist es vor allem deshalb, weil das Buch nicht an die neue Reifeprüfung adaptiert ist. Da dies auch von den BetreuungslehrerInnen so gehandhabt wurde, sind diese im Besitz von genügend Materialien, welche das Buch ergänzen, jedoch bekommt Sandrine davon kaum etwas zu sehen. In Spanisch bekommt sie ab und zu Übungszettel zur Verfügung gestellt, da sie das Buch fast gar nicht verwenden kann. Für Französisch beschreibt es Sandrine folgendermaßen:

„[...] die Französisch-Lehrerin die Betreuungslehrerin gibt mir gar keine Unterlagen von sich. Oder //ok// garke- is vielleicht übertrieben, fast gar nichts. //mhm// Ja? //mhm// S-is sehr sehr selten dass sie mir mal einen Zettel von sich gibt, den ich übernehmen //mhm// kann.“ (IS 434-437).

Sandrine würde gerne mehr Materialien bekommen und versteht es eigentlich nicht, warum sie in dieser Hinsicht nicht mehr unterstützt wird. Sie fragt sich, ob die Betreuungslehrerinnen dies als ihre Aufgabe als Unterrichtspraktikantin sehen. Sie würde sich viel Zeit ersparen, würde sie mehr Übungszettel bekommen und diese anschließend auf ihre Art verändern. In der jetzigen Situation braucht sie einfach unglaublich viel Zeit.

Sandrine setzt sich im Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG damit auseinander, ob die Lehrbücher qualitativ wertvoll sind.

Die eben beschriebene Problematik betrifft zudem die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ, da es Sandrine sehr schwer fällt effizient mehr Materialien zu erstellen oder zu besorgen. Dies wird verstärkt durch das Fehlen der Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe Institution, indem hier keinerlei Austausch von Material stattfindet. Eigentlich sollten sich Kollegen und Kolleginnen unter die Arme greifen und zusammenarbeiten, jedoch kommt von den Betreuerinnen in Form von Material keine Hilfe.

IS 473-552 Beschreibung, Argumentation und kurze Erzählung

Auch bei der ersten Schularbeit hat Sandrine sehr lange gebraucht, um sie zu erstellen. Sie hat jeden Satz selbst erstellt und bei vielen grundlegenden Aspekten sehr lange überlegt. Das betrifft etwa das Erstellen von Schreibaufträgen, die Länge der Schularbeit, die Schwierigkeit der Übungen und die Formate der neuen Reifeprüfung. All das war für sie völlig neu und sie

war sehr unsicher, wie sie dies gestalten sollte. Sie ist sich bewusst, dass sie sehr lange überlegt und sehr bemüht ist, vielleicht sogar etwas zu viel: „[...] und ich überleg dann einfach so lange und... was wahrscheinlich gar nicht notwendig wär eigentlich.“ (IS513f). Auch da hat sie das Gefühl, das jetzt bereits etwas „lockerer“ (IS 532) nehmen zu können und es besser im Griff zu haben.

Beim Erstellen des Schreibauftrags achtet Sandrine darauf, dass die SchülerInnen von der Angabe nichts übernehmen können, sondern den Text selbstständig gestalten müssen.

„Was - //genau// was schreib ich jezt in den Schreibauftrag alles hinein ja? //mhm// Damit sie nicht vielleicht irgendwas übernehmen von dem Schreibauftrag. //mhm// Weil dann ham sie ja wieder nichts selbstständig formuliert.“ (IS 519ff)

Trotzdem mussten sie noch einiges ausbessern, nachdem die Betreuungslehrerinnen die Schularbeit angesehen haben. Sandrine glaubt, dass sie sich ohne die Betreuungslehrerinnen weniger Druck machen würde.

Sandrine bearbeitet hier zunächst die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ. Das Erstellen von Schularbeiten empfand sie als sehr schwer und komplex, jedoch merkt sie, dass bereits ein Fortschritt eingetreten ist. Sie ist sehr bemüht, alles richtig zu machen und überlegt sich jede Übung genau, denn die Schularbeit soll schülergerecht erstellt werden.

Interessant ist hier, dass sie den Bereich der VERMITTLUNG genau so auffasst, wie er von Uwe HERICKS beschrieben wird. Sie ist darauf bedacht, dass die Schülerinnen ihre Gedanken in eigenständigen Worten ausdrücken.

IS 559-769 Beschreibung mit Argumentation und Bewertung

Sandrine fällt es schwer, am Anfang der Stunde die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu bekommen. Die Mühseligkeit der Situation offenbart sich in diesem Abschnitt besonders gut in ihrer Sprachmelodie, indem sie viele Betonungen setzt und einen Aspekt nach dem anderen aufzählt, welcher das Beginnen des Unterrichts verzögert. Die Stunden in der Klasse gestalten sich also ab der ersten Sekunde schwierig.

„[...] (schnalzt mit der Zunge) und es fällt mir schwer die Aufmerksamkeit zu bekommen. Schon am Anfang. //mhm// (.) Dass ich sie am Anfang so krieg, dass sie alle ruhig sind und mir zuhörn.“ (IS 573-575)

Auch im Verlauf der Stunde reden die SchülerInnen ständig untereinander und erfassen so oft Aufgabenstellungen nicht. Sie bekunden das, indem sie sagen: „<Na was soll ma jetzt machen?> und <Ich weiß ned was ma jez machn solln.> und... //mmh// <Können Sie das nochmal wiederholen?> und dann denk ich mir <Nein!>“ (IS 582-584).

Durch die wiederholte wörtliche Rede wird die Situation sehr lebhaft beschrieben und unterstreicht das Ärgernis, das Sandrine empfindet. Sandrine passt ihre Art zu unterrichten an die Klasse an, indem sie einen Lesetext etwa im Stillen lesen lässt, da sonst ein „Tohuwabohu“ (IS 598) entstehen würde. So schafft sie es, dass die SchülerInnen konzentriert arbeiten. Jedoch gelingt ihr das oft nicht. Erschwerend kommt hinzu, dass sehr viele SchülerInnen in der Klasse sitzen, was für den Sprachunterricht „ein Wahnsinn“ (IS 613) ist.

Sandrine fällt auf, dass Französisch als Fach viel ernster genommen wird als Spanisch, da die Schülerinnen Französisch bei der Reifeprüfung nicht umgehen können und das Fach nehmen „müssen“ (IS 642). In Spanisch fehlt also dieser „Druck von der Matura“ (IS 638), was Sandrine für das nicht vorhandene Engagement der SchülerInnen als ausschlaggebend empfindet.

Sandrine ist es besonders wichtig, dass die SchülerInnen im Unterricht aufmerksam sind und in der Spanisch-Klasse gelingt ihr das – im Vergleich zu Französisch – nicht. Dadurch, dass manche in der Klasse viel schneller und besser sind, entsteht hier oft Unruhe, da gute SchülerInnen bereits mit den Aufgaben fertig sind und sich langweilen. Zusätzliches vorzubereiten würde aber Sandrine wiederum mehr Zeit in der Vorbereitung kosten. Deshalb versucht sie manchmal spontan zusätzliche Aufgaben zu finden, was ihr jedoch nicht immer gelingt, da ihr die nötige „Kreativität oder die Flexibilität“ (IS 756) fehlt.

Sie befindet sich somit in einem Teufelskreis, aus dem sie schwer herauskommt und wo ihr auch ihre Betreuungslehrerin nicht helfen kann, denn deren Antwort auf Sandrines Frage, was sie machen könnte, läuft darauf hinaus, dass auch sie keine allgemeine Lösung für das Problem hat.

Sandrine bearbeitet die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG, indem sie sich darum bemüht, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu bekommen. Weiter oben haben wir gesehen, dass sie erst dadurch einen Lernfortschritt in der Stunde als möglich erachtet. Dadurch, dass es ihr teilweise gelingt, absichtlich gegen ein solches „Tohuwabohu“ gegenzusteuern, schafft sie es, auch Erfolge in dieser Entwicklungsaufgabe zu haben.

Jedoch hat sie noch keine Lösung dafür gefunden, wie sie mit der unterschiedlichen Schnelligkeit der SchülerInnen und ihren unterschiedlichen Niveaus umgehen sollte. Dies ist dem Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG zuzurechnen.

Interessant ist hier noch, dass sie auf ein Problem gestoßen ist, auf das auch ihre Betreuungslehrerinnen keine Antwort haben. Somit wäre es für Sandrine wichtig, noch eine zusätzliche Instanz zu haben, an die sie sich wenden kann. In Anlehnung an HERICKS kann man sagen, dass Sandrine hier ein Austausch mit anderen (Jung-)Lehrern und Lehrerinnen helfen könnte. Somit fällt diese Aufgabe der ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION zu.

Sandrine ist sich der Perspektive der SchülerInnen bewusst und kann sich in sie hineinversetzen. Sie erkennt, dass Spanisch für die Schülerinnen weniger Bedeutung hat als etwa Französisch. Bedingt ist dies durch den Umstand, dass das Fach nicht verpflichtend zur Reifeprüfung genommen werden muss. Damit behandelt Sandrine auch die ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG.

IS 784-799 Beschreibung und Argumentation

Sandrine findet nach wie vor, dass ihr die Vorbereitung viel zu viel Zeit abverlangt. Optimal wäre es für sie, wenn sie am Wochenende frei haben könnte. Ob sie sich dies allerdings nur für das Unterrichtspraktikum erwartet oder auch später im Beruf, bleibt offen.

Wie bereits zuvor spricht Sandrine damit die enorme zeitliche Belastung an, die sie empfindet. Zuzurechnen ist dies der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ.

IS 801-859 Beschreibung und Argumentation

Ich schlage Sandrine vor, aktivierende Übungen zu Beginn der Stunde zu machen. Einerseits findet sie dies eine gute Idee und meint auch, dass andere Kollegen und Kolleginnen dies machen würden, andererseits befürchtet sie aber, dass so etwas von den SchülerInnen nicht angenommen werden würde. Obwohl sie zunächst sagt: „Ich hab halt einfach immer Angst dass sie das nicht annehmen ja? //ja?// Dass sie dann sagen <Uh, was ist das jetzt wieder für ein Blödsinn?> und <Wieso muss ich jetzt aufstehn?>“ (IS 835-836), meint sie anschließend, dass sie es doch probieren wird: „Ich muss alles probieren //jo! (lacht)// in der Klasse.“ (IS 859).

Es geht hier um die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ, denn Sandrine muss sich erst über ihre Art des Umgangs mit den SchülerInnen klar werden.

IS 868-949 Argumentation

Zusätzlichen Aufwand hat Sandrine dadurch, dass sie für jede Unterrichtseinheit noch immer ein Stundenbild abgeben muss. Von anderen hat sie gehört, dass sie dies nicht mehr machen müssen. Am Anfang sei es zwar gut und nötig gewesen, inzwischen sieht sie es jedoch nur mehr als zeitlichen Aufwand. Daran ärgert sie besonders, dass sie für die einzelnen Aktivitäten zeitliche Angaben machen muss, welche sie dann ohnehin nicht einhalten kann. Einen Plan zu machen findet sie schon sinnvoll, jedoch würde sie gerne die Zeiteinschätzungen weglassen. So könnte sie die Übungen viel entspannter angehen.

Indem aber die Betreuungslehrerinnen immer noch mitkommen in den Unterricht und mit dem von ihr erstellten Plan in der Klasse sitzen, empfindet sie einen enormen Druck, ihre Zeitangaben immer genau einhalten zu müssen.

„Weil die sitzn beide, //mhm// die Betreuungslehrerinnen hinten drinnen //mhm// mit dem Raster und schaun sich mal den Raster an und dann schauns wo bin ich grad und wieviel Zeit hab ich grad braucht. Ja?“ (IS 908f).

Das ist für sie eine belastende Situation und sie ist in dr Klasse immer angespannt.

„Und das is irgendwie so ein Druck auch weil (...) was ist dabei, wenn ich einfach sag keine Ahnung ich hab das und das vor, ich hab so die nächsten //mhm// eineinhalb Stunden geplant oder so //mhm// und schauma einfach mal wieweit ma kommen.“ (IS 914ff).

Manchmal muss sie auch Übungen in die nächste Stunde verschieben. Obwohl die Betreuerinnen noch nie etwas gesagt haben, hat sie dennoch ein schlechtes Gefühl dabei, wenn sie ihren Plan nicht einhalten kann.

Dieser Umstand verstärkt noch Sandrines Unbehagen in der Klasse, wenn sie von den Betreuungslehrerinnen begleitet wird. Würde sich hier etwas ändern, könnte sie viel entspannter in den Unterricht gehen und die Situation anders erleben.

Die eben geschilderte Situation ist eine Eigenheit des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS. Vielleicht würde es Sandrine helfen, wenn sie die Betreuungslehrerinnen darauf ansprechen würde, ob sie die genaue Zeitangabe nicht weglassen könnte. Falls Sandrine es aber als ein Zeichen von

Inkompetenz erachtet, die Dauer einer Übung nicht genau abschätzen zu können, wird sie diese Schwäche – denn als solche würde sie diesen Umstand empfinden – vor den Betreuerinnen nicht zugeben wollen. Sandrine muss sich bewusst werden, dass soziales Handeln im Unterricht nie vollkommenvorhersehbar ist und sie somit den Verlauf der Stunde nur begrenzt beeinflussen kann (Vgl. Hericks 2006 81,107). Würde Sandrine es schaffen, sich dies zu vergegenwärtigen, könnte sie mit mehr Selbstbewusstsein hinter ihrem Wunsch stehen.

IS 953-981 Beschreibung und Argumentation

Die Gleichzeitigkeit der Anforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf unterstreicht Sandrine mit folgendem Satz:

„Ich hab einfach das Gefühl es is so irgendwie (...) man kann irgendwie so an allen Ecken was lernen ja? //mhm// Seis jetzt ähm (...) die Vorbereitung oder (.) das Unterrichten selbst //mhm// (..) die disziplinären Sachen umgehn...“ (IS 953-955).

Die Unterrichtspraktikantin führt hier das Beispiel von zwei sehr sprachbegabten Schülerinnen an, welche Französisch bereits in der Unterstufe hatten und denen nun in den Stunden oft langweilig ist. Zusätzliche Übungen beschäftigen die Lernerinnen zwar, aber gleichzeitig müssen sie für die Schularbeit auch die Inhalte aus dem regulären Unterricht können, in dem dann doch manches genauer besprochen wird, als sie es in der Unterstufe gelernt haben. Sandrine stellt sich die Frage, wie sie mit solch heterogenen Gruppen umgehen soll: „Wie kann ich die Schlechten fördern und die Guten (..) noch fordern.“ (IS 981).

Dass der Bereich der eigenen KOMPETENZ im Berufseinstieg besonders stark gefordert ist, verdeutlicht Sandrines Aussage im ersten Absatz. Sie zeigt auf, dass sie ständig mit neuen Situationen und Herausforderungen konfrontiert ist und in allen Bereichen etwas dazu lernen kann.

Die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Niveaus innerhalb der Lerngruppen rechne ich der ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG an. Sandrine erkennt die Bedürfnisse der einzelnen Lernerinnen und versucht ihren Unterricht danach auszurichten.

IS 986-1027 Argumentation

Auch ihre Betreuungslehrerinnen wissen hier keinen Rat und meinen laut Sandrine „<Ja es gibt keine Lösung.>“ (IS 987).

Auf die Frage hin, was für sie hilfreich wäre, meint Sandrine, dass ein Ansprechpartner etwa in Form einer Supervision für sie sehr wertvoll wäre: „[...]das fänd ich schon sehr hilfreich. //mhm mhm// Das fänd ich wirklich hilfreich.“ (IS 1005f). Sie erzählt zwar ihre Schwierigkeiten im familiären Umfeld, jedoch kann ihr hier nicht wirklich weiter geholfen werden. Auch ihre Betreuungslehrerinnen haben oft keinen Lösungsvorschlag parat und meinen, sie muss eben selbst einen Weg finden. „Und mir fehlt das - mir fehlt - also das was mir (atmet ein) wirklich fehlt is ein Austausch.“ (IS 1020f), sagt Sandrine und meint damit regelmäßigen Austausch mit jemandem, der sie versteht und ihr im besten Fall weiterhelfen kann.

Sandrine fehlt ein Ansprechpartner, an den sie sich mit ihren Problemen wenden kann. Eltern oder Freund können ihr nicht weiterhelfen, da sie ihr keine professionelle Hilfe anbieten können und sie Sandrines Situation nie erlebt haben. Auch die Betreuungslehrerinnen sind ihr in der Situation keine Hilfe. Sandrine könnte, das sagt auch sie selbst, regelmäßige Supervision helfen. Eine andere Lösung sehe ich auch in dem von HERICKS vorgeschlagenen System kollegialer Beziehungen. Hätte Sandrine intensiveren Kontakt zu anderen Lehrern und Lehrerinnen, so könnte sie hier vielleicht für sie brauchbare Lösungswege, oder zumindest Verstehen für ihre Situation finden. Eine mögliche Lösung liegt also in der erfolgreichen Bearbeitung der ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION.

5.2.2 ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Kapitel fasse ich noch einmal alle relevanten Themen zusammen, welche sich aus dem Interview mit Sandrine ergeben. Durch die Entwicklungsaufgaben werde ich versuchen, die Ergebnisse zu strukturieren.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ wird von Sandrine sehr oft aufgegriffen. Der Satz „Ich hab einfach das Gefühl es is so irgendwie (...) man kann irgendwie so an allen Ecken was lernen ja?“ (IS 953-955) beschreibt diese Situation des Berufseinstiegs sehr gut.

Der wichtigste Aspekt, den Sandrine in diesem Rahmen behandelt – sie steigt auch gleich ganz am Anfang des Interviews mit diesem Thema ein – betrifft die intensive zeitliche Beanspruchung, die sie empfindet. Davon betroffen sind das Vorbereiten, das Erstellen von Schularbeiten und Tests und das Ergänzen des Lehrbuchs.

Auch das Einfinden in die Rolle der Lehrerin und das Suchen eines adäquaten Umgangs mit SchülerInnen sind Themen des Gesprächs. Dies betrifft etwa ihre anfängliche Nervosität beim Unterrichten oder ihre Angst vor Kritik der SchülerInnen.

Eine zusätzliche Herausforderung für SprachlehrerInnen ist, dass sie ihren Unterricht überwiegend in einer Fremdsprache halten. Dies kann zu zusätzlichen Unsicherheiten führen.

Unter die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG fallen ihre Disziplinprobleme in der Spanisch-Klasse, wo sie seitens der SchülerInnen auf Desinteresse und Unaufmerksamkeit trifft. Sie macht sich Gedanken über den geringen Lernfortschritt in schlecht verlaufenden Stunden und wie man diese Situation verbessern könnte. Hier erkennt man, dass sich Sandrine auch über den Unterschied zwischen Vermittlung und Aneignung Gedanken macht.

Ein weiterer Aspekt der Vermittlung ist der Umgang mit schnellen und weniger schnellen SchülerInnen und das daraus resultierende Problem, dass sich die schnelleren SchülerInnen langweilen, da sie die Aufgaben bereits vor den anderen beendet haben.

Beim Erstellen der Schularbeit ist Sandrine darauf bedacht, dass die SchülerInnen ihre Gedanken in eigenen Worten wiedergeben. Sie handelt also nach dem von HERICKS beschriebenen Systems zur Überprüfung von gelernten Inhalten (Vgl. Kapitel 3.2.4).

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG bearbeitet Sandrine, indem sie die geringe Bedeutung erkennt, die der Spanisch-Unterricht für die SchülerInnen hat, da sie das Fach bei der Reifeprüfung umgehen können. Auch das Wahrnehmen der unterschiedlichen Niveaus in der Französisch-Klasse und ihr Bemühen, alle SchülerInnen zielgerecht zu fördern, ohne zu unter- oder überfordern, ist Teil dieser Entwicklungsaufgabe.

Indem die Unterrichtspraktikantin erkennt, dass das Desinteresse ihrer SchülerInnen auf einem institutionellen Problem beruht, bearbeitet Sandrine hier auch die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION wird von Sandrine kaum bearbeitet. Sie selbst sagt, sie sei wenig eingebunden in den Lehrkörper. Dass sie niemanden hat, mit dem sie Materialien oder Erfahrungen austauschen kann, stellt für sie eine große Belastung dar und sie sagt selbst, dass sie sich mehr Kontakt zu anderen JunglehrerInnen wünschen würde.

Allerdings erkennt Sandrine das Institutionelle Problem, aufgrund dessen ihre SchülerInnen Desinteresse am Fach zeigen.

Alle weiteren relevanten Themen lassen sich schwer in eine der vier Entwicklungsaufgaben einordnen, sind aber trotzdem wichtige Teilbereiche. Sie betreffen vor allem die besondere Situation des Unterrichtspraktikums, deshalb werde ich sie hier übergreifend als ENTWICKLUNGSAUFGABE UNTERRICHTSPRAKTIKUM bezeichnen.

Sandrine fällt es schwer, ihren BetreuungslehrerInnen ihre Probleme offen darzulegen, da sie Angst hat, damit eine schlechtere Benotung zu bekommen. Dadurch wird jedoch verhindert, dass sich einige ihrer Probleme verbessern. Dies betrifft etwa das Ausbleiben der zur Verfügungstellung von Materialien, was wiederum die enorme zeitliche Belastung, die Sandrine empfindet bedingt. Die Beratungsfunktion der Betreuungslehrerinnen wird dadurch stark beeinträchtigt.

Ein Aspekt der sich für die Unterrichtspraktikantin auch sehr schwierig gestaltet, ist die häufige Begleitung in der Klasse durch die Betreuungslehrerinnen. Sie fühlt sich in der Situation sehr unwohl, da sie sich beobachtet und eingeengt fühlt und es jedes Mal wie eine Prüfung erlebt.

Ratschläge der Spanisch-Betreuungslehrerin für unterrichtliches Handeln sind für Sandrine oft nicht hilfreich, da sie einen anderen Unterrichtsstil hat und sich dann nicht authentisch fühlt. Zusätzlich ist Sandrine auch mit der Art, wie die Französisch-Betreuerin manche Dinge handhabt, nicht ganz einverstanden. Diese unterschiedlichen Auffassungen davon, wie Unterricht gestaltet werden soll, führen dazu, dass die Ratschläge der Betreuungslehrerinnen für Sandrine des Öfteren nicht hilfreich sind.

Sandrine findet also in den BetreuungslehrerInnen in mehrerer Hinsicht keine Unterstützung für ihre Probleme. Helfen würde ihr aber eine außenstehende Person, an die sie sich wenden kann. Dies können andere JunglehrerInnen oder erfahrene Kolllegen und Kolleginnen sein, oder es kann in Form einer Supervision erfolgen.

5.3 INTERVIEW MIT ELISABETH

Elisabeth unterrichtet die Fächer Französisch und Deutsch an einer AHS. Durch das Unterrichtspraktikum hat sie sieben reguläre Wochenstunden, arbeitet aber zusätzlich ebenso viele Stunden in der Nachmittagsbetreuung. Das Interview führten wir am 05.03.2013 ebenfalls in Wien.

5.3.1 REFLEKTIERENDE INTERPRETATION

Eingangserzählung

IE 25-28 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

IE 30-36 Erzählung, Beschreibung und Bewertung

In der letzten Ferienwoche hat Elisabeth die Einführungslehrgänge an der PH besucht, wo man eher allgemeine Dinge im Zusammenhang mit dem Beruf erfährt. Elisabeth findet diese für die Praxis kaum hilfreich und hat das Gefühl, das meiste wieder vergessen zu haben.

Die Seminare auf der PH sind ein spezielles Charakteristika des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS. Sie sind noch Teil der Ausbildung, in welcher sich die Praktikanten und Praktikantinnen befinden und sollen zu ihrer Professionalität und Weiterentwicklung beitragen. Laut Elisabeths Bericht waren sie ihr nicht sehr hilfreich.

IE 40-56 Erzählung und Argumentation

Elisabeth erzählt in dieser Passage vom Einstieg ins Unterrichtspraktikum. Dieses beginnt für sie gefühlsmäßig bereits im Sommer, in dem sie den Lehrgang an der PH beginnt, sich auch schon mit ihren Betreuungslehrerinnen trifft und eine grobe Jahresplanung erstellt. Dass sie im Sommer bereits Vorarbeit leisten konnte, weil sie wusste, welche Klassen sie bekommen würde, entlastet Elisabeth zu Schulbeginn. Dessen ist sie sich auch bewusst und sie erlebt diesen Einstieg zwar schon als intensiv aber keineswegs als Überforderung. Der „Rahmen“ (IE 48), den sie sich erstellt hat gibt ihr mehr Stabilität und Sicherheit.

Dass es trotzdem ein abrupter Einstieg war, zeigt sich in dem Satz „Dann bini eigentlich eh sozusagen ja (pfeift Luft aus) irgendwie in die Schule gestartet [...]“ (IE 40f). Das Ausatmen und die Ergänzung durch „irgendwie“ zeigen, dass für sie das Schulgeschehen eine neue, unklare Situation bedeutete, in die sie sich erst einleben musste.

Die Jahresplanung war zwar anfänglich hilfreich, spielte aber für ihr weiteres Vorgehen eine weniger große Rolle, da sie diese ändert um ähnliche Inhalte wie ihre Kollegen und Kolleginnen einzubringen oder weil neue Unterrichtsinhalte durch den Besuch verschiedener Veranstaltungen mit den Schülern und Schülerinnen entstehen.

In diesem Abschnitt kommt die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION zum Ausdruck. Einerseits spiegelt sich dies in der Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrerinnen vor Schulbeginn wider, andererseits weist auch die Ausrichtung ihres Unterrichts an den ihrer Kollegen und Kolleginnen auf eine starke Zusammenarbeit hin.

Außerdem arbeitet Elisabeth an ihrer eigenen KOMPETENZ, indem sie sich im Vorhinein mit dem beschäftigt, was sie erwartet. Das führt anschließend zu einer bewussten Entlastung am Schulbeginn, da sie sich für die neue, unklare, unsichere Situation einen Rahmen geschaffen hat, in dem sie sich bewegen kann.

Ob die besuchten Veranstaltungen auf Wunsch der SchülerInnen oder auf eigenem Engagement beruhen, bleibt in dieser Passage offen.

IE 56-90 Erzählung, Beschreibung und Bewertung

Da das Gehalt im Unterrichtspraktikum nicht besonders hoch ist bemüht sich Elisabeth um Zusatzstunden, welche sie auch in Form einer Stelle an der Tagesbetreuung der Schule bekommt. Sie hätte lieber die angebotenen Unterrichtseinheiten an einer anderen Schule angenommen, aber dies war zeitlich nicht möglich.

Die neue Tätigkeit empfindet Elisabeth als sehr angenehm und scheint doch eine annehmbare Alternative zu den gewünschten zusätzlichen Stunden zu sein. Außerdem hat sie positive Auswirkung auf ihr Zugehörigkeitsgefühl an der Schule, da sie dadurch mehr SchülerInnen kennen gelernt hat und auch diese sie als Lehrerin anerkennen. Sie fühlt sich in ihrer Rolle bestätigt.

„[...] is a ganz nett wemma irgendwie dann a mehr Schüler irgendwie in der Schule kennt und an a mehr Schüler in da Schule als Lehrer ebn - wissen dass ma da als Lehrer oabeitet. //Ja.// Oiso (.) ma fühlt si irgendwie a bissl mehr eingebunden sozi amoï dann. //mhm// Weil i glaub des is oft a relativ schwierig wemma (halt?) nur seine zwoa Klassen da hat [...]“ (IE 64-66).

Gerade weil man im Unterrichtspraktikum wenig Zeit in der Schule verbringt, bedeutet ihr die Zusatzbeschäftigung viel. Dabei hat Elisabeth mit ihren Fächern und den sieben

Wochenstunden vergleichsweise viele Stunden. Würde sie lediglich Nebenfächer unterrichten, hätte sie möglicherweise nur vier Wochenstunden.

Auch die Kollegen und Kolleginnen kamen Elisabeth entgegen und haben ihr die Integration in den Lehrkörper erleichtert. Es dauerte zunächst einige Zeit, bis sie sich in den Kreis der Lehrpersonen eingelebt hatte, aber jetzt fühlt sie sich akzeptiert und nicht (mehr) wie ein „Fremdkörper“ (IE 78).

Elisabeth bearbeitet hier zum einen die Entwicklungsaufgabe Institution, in dem sie sich dafür einsetzt, mehr Stunden zu bekommen und letztendlich die Tagesbetreuung annimmt. Die geringe Stundenanzahl und das damit zusammenhängende Problem der geringen Bezahlung und dem geringen Zugehörigkeitsgefühl an der Schule sind jedoch auch markant für die Phase des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS. Durch die zusätzlichen Stunden, welche die Unterrichtspraktikantin an der Schule tätig ist, wird sie eher als „Lehrerin“ wahrgenommen denn als „Praktikantin“ und empfindet dies auch selbst so. Außerdem kommt sie mehr in Kontakt mit anderen Lehrern/ Lehrerinnen und Schülern/ Schülerinnen.

Der Bereich INSTITUTION ist ebenfalls davon betroffen, dass sich Elisabeth sehr schnell im Kreis der Kollegen und Kolleginnen einlebt.

Auch wenn Elisabeth es nicht explizit erwähnt, so zeigt die Frage nach Zusatzstunden, dass die Arbeit für die Unterrichtspraktikantin am Anfang keine extreme zeitliche Belastung darstellte. Hiermit bearbeitet sie erfolgreich den Bereich der KOMPETENZ.

IE 94-117 Erzählung und Beschreibung

In Deutsch kam die Betreuungslehrerin am Anfang sehr häufig in die Klasse mit, um als Klassenvorstand administrative Dinge zu regeln. Damit ging viel Zeit von Elisabeths Stunden verloren. Inzwischen hat Elisabeth die Rolle des Klassenvorstands zumindest in den Augen der SchülerInnen übernommen, da diese ihre Fragen häufig auch an sie richten. Die Unterrichtspraktikantin nimmt diese Rolle gerne an.

In Französisch wird Elisabeth von der Betreuungslehrerin nur sehr vereinzelt im Unterricht begleitet, sie ist in der Klasse also „sehr (.) solo unterwegs“ (IE 108). Allerdings ist die Betreuerin aber jederzeit für eventuelle Fragen offen und fungiert sozusagen als „Kummernummer“ (IE 109). Elisabeth wird dadurch von beiden Betreuungslehrerinnen sehr viel Freiraum gelassen und bekommt nichts vorgeschrieben, was sie machen sollte.

Dadurch, dass die Betreuungslehrerinnen sie sehr wenig in die Klasse begleiten, hat sie auch den nötigen Freiraum, um sich zu entfalten und ihre Identität zu entwickeln. In Französisch verliert sie zu Schulbeginn viele Unterrichtseinheiten, da ihre Betreuungslehrerin administrative Angelegenheiten als Klassenvorstand zu regeln hat. Dieser Bereich betrifft die besondere Situation des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS.

Die Passage zeigt sehr gut, dass die Unterrichtspraktikantin sich in ihre Rolle als Lehrerin einlebt und darin auch von den Schülerinnen akzeptiert wird. Dies betrifft den Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ.

IE 118-137 Erzählung und Argumentation

Elisabeth bittet die Betreuungslehrerin, sie in die Französisch-Klasse zu begleiten, da sie die SchülerInnen so passiv und desinteressiert erlebt.

„[...] i hob sie zum Beispiel amoi gebeten dass sie mitkumt weil i irgendwie (atmet ein, schnalzt mit der Zunge) (.) jo (.) amoi so des Gfü ghabt hab irgendwie es - es - es läuft ned so, es - es (..) (atmet ein, schnalzt mit der Zunge) ahm (...) i hab irgendwie des Gfühl ghabt die Schüler san so passiv und i hob irgendwie ned herausgefunden ob des daran liegt dass es zu schwierig is oder (atmet ein) ob sies einfoch (atmet Luft aus) ned - ob sie koa Lust ham oda mmm ob sie mi ned verstehn oiso worans irgendwie liegt“ (IE 118-124)

Auffällig ist, dass sie sehr oft ins Stocken kommt und das häufige Luftholen und Ausatmen verstärkt die Wirkung der Passage. Elisabeth sucht den Fehler bei sich selbst und bittet die Betreuungslehrerin mit zu kommen, um ihr vielleicht sagen zu können, was sie besser machen könnte.

Erschwerend ist auch, dass Elisabeth kein Buch hat, nach dem sie vorgehen kann und dass die Schülerinnen kein besonders gefestigtes Grundwissen haben. Somit fiel es ihr am Anfang schwer, das richtige Niveau der Klasse zu erfassen. Inzwischen hat sie aber hier schon Fortschritte gemacht, da sie dies jetzt besser einschätzen kann.

Daher weiß sie inzwischen, dass ihr Unterricht nicht zu schwierig für die Klasse war, sondern dass der Grund für deren Inaktivität woanders liegt. Außerdem hat die Unterrichtspraktikantin realisiert, dass die Klasse generell sehr ruhig ist, sie bezeichnet dies als den „Klassenduktus“ (IE 137).

Elisabeth hat es zwar nicht geschafft, ihre Probleme mit der Klasse zu lösen, jedoch sucht sie den Fehler nicht mehr bei sich selbst und nimmt die Situation somit nicht mehr als so belastend wahr.

Dieser Abschnitt betrifft vor allem die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Elisabeth hat das Einschätzen eines adäquaten Niveaus für den zu vermittelnden Stoff bewältigt. Für die Passivität der Schülerinnen hat sie allerdings noch keine Lösung gefunden und anscheinend kam auch von ihrer Betreuungslehrerin kein hilfreicher Rat.

Was die Unterrichtspraktikantin allerdings sehr wohl schafft ist das Haushalten mit ihren eigenen Ressourcen. Es gelingt ihr, den Fehler für das Desinteresse der SchülerInnen nicht bei sich selbst zu suchen und auf diese Weise kann sie die Situation leichter akzeptieren. Das bedeutet eine erfolgreiche Bearbeitung der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ.

IE 138-163 Beschreibung und Argumentation

Elisabeth findet die Situation jetzt angenehmer als am Anfang, da sich die Schülerzahl von 20 auf 16 reduziert hat. Dies ist besonders im Sprachunterricht gut, da die SchülerInnen somit mehr zum Sprechen kommen. Allerdings findet sie es noch immer schwierig, wirklich alle LernerInnen regelmäßig zum Sprechen zu bringen.

„[...] obwohls imma nu schwierig is oiso sprechn des is für mi a Bereich des findi (..) do hobi nu ned so a guade Methodik gfundn wie ma des hoit irgendwie im Klassenverband mocht oiso (..) //mhm// (atmet ein) dass wirklich olle (irgendwie so?) zum Sprechen kommen in ana Stunde oder länger zum Sprechen (...) des schoffi eigentlich nie dass olle wirklich amoi mehr sogn des (..) jo.“ (IE 144-148).

Durch die Verwendung der Wörter „irgendwie“ und „eigentlich“ bekommt die Situation eine unscharfe Note, die Elisabeths Ratlosigkeit ausdrücken. Auch die häufigen Pausen und Satzabbrüche sind auffallend und verweisen auf die Unvollkommenheit der Situation in Elisabeths Empfinden.

Trotzdem hat sie bereits einige Wege gefunden, wie sie die SchülerInnen mehr zum Sprechen motivieren kann. Dies geschieht etwa durch Partnerarbeiten, wo die SchülerInnen nur wiederholen müssen, was bereits von anderen „vorgekaut“ (IE 152) wurde, oder dadurch, dass die SchülerInnen kleine Präsentationen halten.

Auch dieser Bereich bezieht sich auf die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Elisabeth will sicherstellen, dass die SchülerInnen auch mündlich Fortschritte machen und obwohl sie noch

nicht vollständig mit der Situation zufrieden ist, hat sie doch bereits Lösungsansätze für ihr Problem gefunden.

IE 163-170 Beschreibung und Bewertung

Schwieriger in Hinsicht auf die Disziplin ist allerdings ihre Deutsch-Klasse. Elisabeth führt dies darauf zurück, dass sich die SchülerInnen gerade in der Pubertät befinden, zudem sind oft außerunterrichtliche Geschehnisse dafür verantwortlich. In der Woche nach unserem Gespräch fahren die Schülerinnen auf Schikurs und Elisabeth registriert eine große Unruhe aufgrund dieses Ereignisses.

Die Unterrichtspraktikantin sieht dieses Verhalten der SchülerInnen nicht gegen ihre Person gerichtet, denn sie versteht sich gut mit der Klasse und sagt: „Sie san a sehr nett oiso es gibt (jez?) kane (.) bösn Kinder oda bösn Schüler oda so die mi jetzt irgendwie boykottieren oiso des überhaupt ned [...]“ (IE 164f). Aber die Lautstärke und Unruhe der SchülerInnen empfindet sie als störend und inakzeptabel.

Die Passage betrifft einerseits die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG, weil der Unterricht in der Klasse nicht reibungslos funktioniert.

Andererseits ist hier auch die ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG im Spiel, da sich Elisabeth in die Perspektive der SchülerInnen hineinversetzen kann. Sie schafft es, Abstand zu bewahren und zu verstehen, dass auch andere Dinge als der Unterricht für die SchülerInnen von Bedeutung sein können.

IE 170-188 Beschreibung und Argumentation

Elisabeth ist im Laufe ihrer Arbeit aufgefallen, dass unterschiedliche LehrerInnen sehr unterschiedliche Konzepte zur Klassenführung haben. Dies stellt sie besonders dahingehend fest, dass ihre Art zu unterrichten die Klasse zunächst befremdet. Elisabeth ist es sehr wichtig, dass es während der Stunde nicht zu laut ist und die SchülerInnen aufmerksam sind, wenn etwas gesagt wird. Sie hat den Verdacht, dass dies bei ihrer Betreuungslehrerin anders verlief. Auch was die Hausübungen betrifft, so sind die SchülerInnen erstaunt, dass sie jede Stunde eine kleine Aufgabe bekommen.

Jede Lehrperson handhabt dies laut Elisabeth auf eigene Weise und die SchülerInnen verbinden diese Routinen mit dem jeweiligen Fach. Sie hatte deshalb Schwierigkeiten, dass die SchülerInnen ihre andere Unterrichtsweise akzeptierten.

„Und (..) aus dem hobi hoit a irgendwie (.) gelernt dass es hoit oft (..) ma - i glaub ma legt si ois Lehrer irgendwie so gewisse Muster zurecht wie ma a Stunde irgendwie gestaltet wie ma (atmet ein) wies hoit meistens irgendwie oblaufft oda - oda wie ma die-se Dinge valangt, und wann dann die andere- (und?) die Schüler gwohnen si natürlich dran, i denk des hot a wos mit dem zu tuan mit dem sie hoit onfongen mit dem Foch, und wann dann wer ondara kumt der des irgendwie ondas hobn wü oda vielleicht gonz ondas hobn wü (.) dann komma ziemlich auf Widerstond stoßn.“ (IE 181-188).

Elisabeth hofft, dass dies in Zukunft leichter sein wird, da von Beginn an ihre eigenen Klassen sich an ihren Unterrichtsstil gewöhnen werden.

Auch dieser Bereich betrifft die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Elisabeth empfindet es als schwierig, eine Klasse von einem anderen/ einer anderen LehrerIn zu übernehmen. Vermutlich verstärkt sich diese Problematik, wenn die Lehrpersonen sehr unterschiedliche Unterrichtsstile aufweisen. Auch in dieser Passage wird deutlich, dass LehrerInnen ihren Unterricht sehr unterschiedlich gestalten können und trotzdem mit ihrem jeweils individuellen Zugang Erfolg haben können.

IE 199-211 Beschreibung und Argumentation

Die Unterrichtspraktikantin erzählt von den neuen Aufgaben, die sie im Klassenraum übernehmen muss. Es war für sie am Anfang sehr ungewohnt, laufend auf der Tafel die wichtigsten Inhalte aufzuschreiben. Jedoch hat sie bemerkt, dass dies besonders für die UnterstufenschülerInnen sehr wichtig ist.

Sie bearbeitet hier zum einen die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ, da sie lernt, sich in ihrer Rolle als Lehrerin und die damit verbundenen Tätigkeiten zurechtzufinden. Andererseits beschäftigt sie sich mit der ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG, da sie sich bewusst wird, dass sie in der Oberstufe anders arbeiten muss als in der Unterstufe, in der sie den SchülerInnen mehr Routinen zugesteht und wichtige Inhalte auf der Tafel fixiert.

IE 215-231 Argumentation und Beschreibung

Elisabeth würde sich wünschen, mehr Feedback von ihren Betreuungslehrerinnen zu bekommen. Diese schrecken ihres Erachtens aber davor zurück, sie zu stark zu kritisieren, um sie nicht zu sehr einzuengen. Dies versteht sie nicht, weil sie nicht davon ausgeht, dass ihre Betreuungslehrerinnen die Rückmeldungen auf verletzende Weise äußern würden.

Sie ist sicher, dass es einiges an ihrem Unterricht zu verbessern gibt und hätte deshalb gerne Hinweise darauf, was sie zum Positiven verändern könnte.

„[...] i hob kaum so ahm Verbesserungsvorschläge irgendwie ghört //mhm// und i glaub dass es ned daran liegt dass (jetzt?) mei Unterricht eh (atmet ein) super toll - und dass es nix zu Verbessern gibt“ (IE 217ff).

Darin sieht sie auch zum Teil den Sinn des Unterrichtspraktikums und würde davon gerne mehr profitieren.

„[...] i bin jo froh wann ma wer wos sogt eigentlich. //jo// Weil sunst brauch i des Unterrichtspraktikum eigentlich ned mochn weil (denn?) - //jo// dafür is es jo eigentlich do.“ (IE 225ff).

Dieser Abschnitt betrifft wiederum die besondere Situation des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS. In Elisabeths Fall verhalten sich die Betreuerinnen sehr zurückhaltend und geben ihr kaum Rückmeldung über den Unterricht. Die Junglehrerin ist darüber etwas enttäuscht, da sie in dieser Zusammenarbeit ein mögliches Potential für Verbesserung ihrerseits sieht.

IE 135-276 Erzählung und Beschreibung

Da auch der Direktor/ die Direktorin eine Beurteilung des Unterrichtspraktikums vornimmt, kommt auch er/ sie in die Stunden hospitieren. Obwohl Elisabeth nervös war, besonders in Deutsch, fand sie die offene Art der Direktorin sehr angenehm, da diese alle Details sehr genau mit ihr besprochen hat.

Die Hospitation der Direktorin ist eine Besonderheit des Berufseinstiegs, welche jedoch für Elisabeth keine besondere Herausforderung darstellte.

IE 276-284 Argumentation und Erzählung

Auch wenn es Momente gibt, die für Elisabeth nicht besonders gut verlaufen, so ist sie trotzdem mit ihrer Berufswahl glücklich.

Die Unterrichtspraktikantin findet es wichtig, stets eine Haltung der Selbstreflexion beizubehalten und öffnet sich somit für eine konstante Weiterentwicklung ihrer Kompetenz: „Owa (.) i glaub des is a wos wichtiges, dass ma si sowos beheudet a soa irgendwie so a söbst(.)reflexion.“ (279f)

Sollten jedoch schwierige Situationen auftreten, versucht sie dem Rat ihrer Betreuungslehrerin zu folgen, welche ihr empfiehlt, sich dabei nicht selbst zu „zerfleischen“ (IE 286). Ziemlich drastisch und bildlich drückt sie damit aus, dass Elisabeth an schwierigen Situationen nicht verzweifeln darf, wenn es ihr nicht (sofort) gelingt, eine Lösung dafür zu finden. Darüber nachzudenken ist gut, denn findet man einen Weg, es besser zu machen, so soll man diesen einschlagen. Findet man ihn jedoch nicht, so muss man es trotzdem schaffen, sich davon zu distanzieren und den Fehler nicht immer bei sich selbst suchen, da auch andere – äußere – Umstände Einfluss darauf nehmen können.

Elisabeth öffnet sich durch ihre Haltung für ein ständiges Weiterlernen im Beruf und ermöglicht so die damit verbundene kontinuierliche Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben. Zudem betrachtet sie eine ständige Selbstreflexion als Teil ihrer Aufgaben.

Der Rat ihrer Betreuungslehrerin betrifft die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ, da Elisabeth lernen muss, auf ihre eigenen Ressourcen zu achten.

IE 298-323 Bewertung und Beschreibung

Die Seminare an der PH empfindet Elisabeth als sehr unterschiedlich hilfreich, besonders wenn sie der besprochene Fall oder das betroffene Thema nicht betrifft, kann sie nur wenig damit anfangen.

Allerdings empfindet sie es als sehr bereichernd, wenn sie mit anderen JunglehrerInnen in Kontakt kommt und sich mit ihnen austauschen kann.

„Dass ma eventuell vielleicht amoi irgendwie a Material austauschn kann oda... (.) dass ma heat ahm (.) ma - ma hot vielleicht jetzt des und des Problem, oda irgendwos funktioniert ned so guad und ma heat donn irgendwie von fünf ondane <Jo mia gehts genauso.> und des //mhm// (.) do - mit dem kämpf i vielleicht a oda so (.) oiso (.) des findi a irgendwie - des beruhigt.“ (IE 314-318)

Der Besuch der Lehrgänge an der PH ist der Phase des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS eigen. Auffallend ist, dass die Inhalte der Seminare für Elisabeth kaum bedeutend erscheinen, im

Gegensatz dazu der dadurch gewonnene Kontakt mit anderen Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen aber als umso wichtiger empfunden wird.

Das Einleben in „Kollegiale[r] Subteams“ (HERICKS 2006 411) könnte im Unterrichtspraktikum auch durch den Austausch mit anderen Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen geschehen. Für Elisabeth bieten diese Gespräche Halt und geben ihr Sicherheit, da sie sieht, dass auch andere dieselben Schwierigkeiten haben. Dieser Bereich wäre der ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION zuzurechnen.

IE 323-326 Beschreibung und Argumentation

Elisabeth bedauert es, an der Schule im nächsten Jahr keine Anstellung zu bekommen. Sie muss sich also für eine neue Stelle bewerben, hofft aber zumindest im Fach Deutsch etwas zu finden.

Nach dem UNTERRICHTSPRAKTIKUM steht Elisabeth der reguläre Einstieg in den Lehrberuf bevor.

Weitere wichtige Passagen

IE 344-437 Beschreibung Erzählung und Argumentation

Dank der Zusatzstunden ist Elisabeth mit ihrem Gehalt zufrieden, sie hofft nur, dass sie keine zusätzlichen Steuern zurückzahlen muss.

Die Nachmittagsbetreuung empfindet Elisabeth nicht als zeitliche Belastung, auch wenn sie viel Arbeit hat und auch an Wochenenden Zeit für die Schule investiert.

„[...] i hob hoid (wirklich?) im Moment ned des Gfü i bin sehr gestresst oiso (atmet ein) //mhm// (.) i hob scho wos z'duan und a am Wochenende und so mit de Korrekturen owa i bin ned so dassima denk <Oh mein Gott> und <i - i kum nimma zum Schlofn> oda so.“ (IE 346-349).

Den Umstand, dass im Lehrberuf auch am Wochenende Zeit für Vorbereitungen investiert werden muss, erachtet die Junglehrerin als selbstverständlich – auch, dass die Arbeitszeitverteilung nicht mit anderen „Jobs“ vergleichbar ist.

„[...] - es muas an hoit scho kloa sei dass es ned so is wie in am ondan Job - am Wochenend mochi nix. Oiso... //mhm// (atmet ein) i sitz hoit schon (.) jo. oft hoit vor

oim den Somstog oda den Sonntog oda beides an //mhm// irgendwöche Korrekturen zu denen i einfoch ned kum.“ (IE 397-400).

Wegen dieser Auffassung empfindet es Elisabeth auch nicht als störend oder als Überforderung, am Wochenende arbeiten zu müssen.

Zu Beginn, erzählt Elisabeth, war die Situation hier anders, da ihr durch die verlorenen Nachmittage die Zeit zum Vorbereiten fehlte, jedoch beschreibt sie die Situation auch hier als „Herausforderung“ (IE 355) und nicht als Belastung. Da sie bereits viel schneller geworden ist, um Aufsätze zu verbessern, hat die Situation zusätzliche Erleichterung erfahren. Sie ist viel sicherer geworden in dem, was sie macht und kontrolliert nicht mehr jedes Wort, aus Überängstlichkeit, Fehler zu machen.

Die einzige Situation, die Elisabeth noch immer als zeitlich belastend erlebt, sind Phasen der Schularbeitskorrektur. Sie schafft es jedoch, auch diese Belastung in Grenzen zu halten, indem sie sich darum bemüht zu dieser Zeit keine zusätzlichen Termine zu haben und indem sie ihre Vorbereitung so gut wie möglich vereinfacht.

Die Bezahlung des Unterrichtspraktikums hängt mit der Entwicklungsaufgabe Institution zusammen, ist aber trotzdem Teil der besonderen Situation des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS, da das Gehalt hier aufgrund der geringen Stundenanzahl einen gewissen Betrag nicht übersteigt.

Elisabeths Entwicklung bedeutet auch eine Verbesserung ihrer Situation im Bereich der KOMPETENZ, da sie im Gegensatz zum Anfang die zusätzliche Nachmittagsbetreuung nicht mehr als Herausforderung betrachtet und den Zeitaufwand als akzeptabel empfindet. Auch wenn sie Schularbeiten verbessern muss, schafft es Elisabeth, Maßnahmen zu setzen, um die Situation zu erleichtern.

IE 441-539 Beschreibung und Argumentation

Elisabeth steht vor der Herausforderung eine Klasse zu unterrichten, die gewisse Lücken im Basiswissen aufweisen und wo die Niveaus innerhalb der Klasse sehr unterschiedlich sind. Sie steht vor der widersprüchlichen Situation, dass sie einerseits mit den SchülerInnen das wiederholen sollte, was sie noch nicht gut genug beherrschen, andererseits aber auch neuen Stoff vermitteln muss. Außerdem muss sie versuchen, die Heterogenität der SchülerInnen in ihre Planung mit einzubeziehen. Dies fällt ihr besonders schwer beim Erstellen von Übungen,

denn sie sagt: „Weil es is imma irgendwie (.) für de an is es fü zu leicht für de ondaren is es fü zu schwer.“ (IE 511f).

Viele SchülerInnen der Klasse haben die Schularbeit gerade noch positiv abgeschlossen. Dass dies Elisabeth ein wenig beschäftigt, zeigt sich auch dadurch, dass sie erwähnt, dass einige talentierte SchülerInnen der Klasse sich momentan im Ausland befinden und das Ergebnis der Schularbeit sonst besser ausgefallen wäre. Außerdem wurde ihr gesagt, dass die Ambition der SchülerInnen oft dem Motto „Vier gewinnt.“ (IE 481f) folgt, daher muss der Grund für diese eher schlechten Noten nicht unbedingt an ihr und ihrem Unterricht liegen.

Elisabeth ist froh, dass sie ihren Unterricht frei gestalten kann und sich nicht strikt nach einem Buch orientieren muss. Dadurch kann sie auch jene Inhalte einbringen, die sie selbst interessieren und sich aber auch nach den Interessen der SchülerInnen richten.

Die Unterrichtspraktikantin bearbeitet in diesem Abschnitt zum einen die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Sie beschäftigt sich damit, wie sie Übungsphasen und Erarbeitungsphasen von neuem kombinieren kann und macht sich Gedanken darüber, ob sie es schafft, den SchülerInnen etwas beizubringen. Zudem geht es auch um die Auswahl der Inhalte, die sie ihren SchülerInnen gerne vermitteln möchte.

Andererseits beschäftigt sich Elisabeth aber auch mit dem Aspekt der ANERKENNUNG, da sie versucht, sich an die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen. Einerseits geschieht dies im Zusammenhang mit der Erstellung von Übungen und dem Finden eines adäquaten Niveaus, andererseits versucht die Unterrichtspraktikantin Inhalte zu finden, welche die SchülerInnen interessieren.

IE 545-669 Beschreibung, Argumentation und Bewertung

Dass die Betreuungslehrerin von Elisabeth auch gern Material übernimmt, zeugt davon, dass sie von ihr als gleichwertig angesehen wird und sie bereits als kompetente Lehrerin wahrnimmt. Elisabeth hat auch kein Problem damit, ihre Materialien weiterzugeben. Besonders intensiv ist der Austausch mit ihrer Freundin, da sie mit dieser ihr gesamtes Material teilt.

Da sie also von anderen Seiten her Material bekommt, ist es für die Junglehrerin auch nicht weiter schlimm, dass sie von der Materialdatenbank der Pädagogischen Hochschule aufgrund deren Unübersichtlichkeit überhaupt nicht profitiert. Auch für das Material der Fachdidaktik-Veranstaltungen findet sie nur bedingt Anwendung, da dies für ihren Unterricht nicht passt.

Elisabeth erstellt stattdessen oft selbst Materialien, als Beispiel führt sie hier ihre Arbeit mit dem Projekt von Sophie Calle an. Sie empfindet es nicht als zusätzlichen Aufwand, denn auch wenn sie das Lehrbuch regulär in der Klasse verwenden würde, hätte sie zusätzliche Aufgaben erstellt, da sie dieses als nicht ausreichend empfindet. Außerdem bemängelt sie das Buch in Bezug auf die Bearbeitung der Vokabel. Sie geht nicht davon aus, dass sich die SchülerInnen den Aufwand machen, die Übersetzung selbst zu suchen. Ihnen die Lösung allerdings anzusagen, losgelöst von ihrem Kontext, findet sie als genauso unsinnig.

Die Kooperation mit Kolleginnen erfüllt sich für Elisabeth besonders im Austausch von Materialien. Ihre Bearbeitung des Aspektes INSTITUTION ist für sie auch dahingehend entlastend, dass sie kein Problem damit hat, Materialien für ihren Unterricht zu finden.

Jedoch zeigt sie sich auch sehr kompetent in der Erstellung neuer Materialien, aus Texten oder anderen Dokumenten, die eigentlich nicht für den Gebrauch im schulischen Bereich gedacht waren. Sie kommt also mit diesen grundlegenden Aufgaben der KOMPETENZ gut zurecht.

Dass Elisabeth bereits ein sehr detailliertes Bild über VERMITTLUNG und Aneignung hat, zeigen ihre Überlegungen zum Vokabellernen.

IE 677-774 Erzählung und Argumentation

Durch ihren Kontakt zu anderen Kollegen und Kolleginnen erfährt Elisabeth, dass diese in ihrer Französisch-Klasse ähnliche Probleme in Bezug auf die Passivität der SchülerInnen haben. Diese Erkenntnis entlastet sie, da sie den Fehler nun nicht mehr bei sich selbst sucht.

In der Deutsch-Klasse hat sie allerdings noch nicht herausgefunden, was sie ändern könnte, um die SchülerInnen disziplinar besser im Griff zu haben. Dies beeinträchtigt auch ihren Unterricht, da sie gewisse Inhalte etwa in der Freitag-Stunde nicht machen kann. Es sind Großteils außerunterrichtliche Bedingungen, wie der Zeitpunkt der Stunden oder Ereignisse aus vorherigen Stunden, die auf den Unterricht Einfluss nehmen. Außerdem wird ihr bewusst, dass sie oft den Verlauf einer Stunde nicht direkt beeinflussen kann.

Elisabeth zeigt sich aber weiterhin bemüht, Wege zu finden, um die Situation zu verbessern. Sie versucht etwa, Einzelgespräche mit den SchülerInnen zu führen oder sie in der Klasse umzusetzen.

Was die Hausübungsabgabe betrifft, so hat sie hier bereits gelernt zurückzuschalten und mehr auf die Eigenverantwortung der SchülerInnen zu setzen. Somit gelingt es der Junglehrerin, sich selbst etwas zu entlasten.

Die Unterrichtspraktikantin setzt sich auch mit ihrer Rolle als Lehrerin auseinander. Sie weiß etwa, dass es nicht ihre Art ist, die Nerven zu verlieren, ist aber überrascht, wie schnell sie sich einen strengen Umgang mit den SchülerInnen angeeignet hat.

Diese Passage betrifft wiederum die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Elisabeth versucht, eine Lösung für die Disziplin-Probleme im Unterricht zu finden und wendet dabei bereits einige Methoden an. Jedoch ist sie mit dem Ergebnis noch nicht zufrieden und wird noch weiter daran arbeiten.

Auch der Bereich KOMPETENZ wird durch die Rollenfindung und den Umgang mit eigenen Ressourcen in Bezug auf die Hausübungskontrolle bearbeitet.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION wird nur dahingehend kurz angeschnitten, dass Elisabeth durch ihre gute Beziehung zu den Kollegen und Kolleginnen über den „Klassenduktus“ der SchülerInnen erfährt. Das hilft ihr, sich von ihrem Problem distanzieren, da sie sich von Schuldzuweisungen befreien kann. Letzteres fällt wiederum in den Bereich der Entwicklungsaufgabe KOMPETENZ.

IE 778-788 Erzählung und Argumentation

In dieser Passage spricht Elisabeth von der Schwierigkeit, die Mitarbeit ständig zu kontrollieren um somit zu einer Benotung zu gelangen. Es ist das einzige Mal, dass sie die Benotung der SchülerInnen erwähnt.

Dieses Thema ist im Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ anzusiedeln. Elisabeth hat es geschafft, ihre eigene Kompetenz so weit zu entwickeln, dass sie ihre Aufmerksamkeit stärker auf die Schüler und Schülerinnen richten kann.

5.3.2 ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Kapitel fasse ich alle relevanten Themen zusammen, welche sich aus dem Interview mit Elisabeth ergeben und ordne sie den jeweiligen Entwicklungsaufgaben zu.

Elisabeth setzt sich dahingehend mit der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ auseinander, dass sie sich bereits vor Schulbeginn damit beschäftigt, was auf sie zukommen wird. Dadurch erfährt sie bei ihrem Berufseinstieg eine Entlastung der Situation. Dies führt auch dazu, dass sie die Arbeit an der Schule nie als Belastung, sondern höchstens als Herausforderung empfindet.

Die Unterrichtspraktikantin bemüht sich oft bewusst, ihre Ressourcen zu schonen und nimmt dahingehend Ratschläge von der Betreuungslehrerin an. So schafft sie es, sich von auftretenden Schwierigkeiten zu distanzieren, indem sie den Fehler nicht notwendiger Weise bei sich selbst sucht.

Des Öfteren erkennt man auch Elisabeths Bemühen, ihre Rolle als Lehrerin zu festigen. Neben diesem Aspekt zeigt sich Elisabeth auch in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien als kompetent.

Da in ihrer Französisch-Klasse kein Lehrbuch vorhanden ist, behandelt Elisabeth die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG insofern erfolgreich, dass sie ein adäquates Niveau für die Vermittlung der Inhalte in ihrem Unterricht findet. Außerdem ist ihr der Unterschied zwischen Vermittlung und Aneignung bewusst und sie macht sich Gedanken darüber, ob ihre SchülerInnen etwas gelernt haben. Elisabeth hat erkannt, dass man in der Unterstufe anders unterrichten muss als in der Oberstufe und passt sich in der Hinsicht an die SchülerInnen an.

Sie ist bemüht, die SchülerInnen auch in der mündlichen Kompetenz zu fördern, schafft es aber nicht immer, sie im Unterricht genug zum Reden zu bringen. Obwohl Elisabeth bereits Lösungsansätze für die Disziplinprobleme hat, denen sie begegnet und durch verschiedene Strategien gegenzusteuern versucht, gelingt ihr auch dies nur teilweise. Einzuordnen sind hier außerdem ihre Bemühungen, die Klasse an ihre Art der Unterrichtsführung zu gewöhnen.

Für das Problem der Passivität der SchülerInnen, welches auch im Bereich der Vermittlung anzusiedeln ist, hat Elisabeth noch keine Lösung gefunden.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG behandelt Elisabeth indem sie versucht, ihren Unterricht zu differenzieren und an die individuellen Niveaus der SchülerInnen anzupassen. Sie bemüht sich außerdem ihre eigenen Interessen mit denen der LernerInnen in Einklang zu bringen. Zudem versteht sie es auch, sich insofern in die SchülerInnen hineinzuversetzen, dass auch andere Dinge außerhalb des Unterrichts für diese von Bedeutung sein können.

Genauso fällt die Schwierigkeit Neues erarbeiten zu müssen, obwohl Wiederholungsbedarf für bereits erarbeitete Inhalte besteht, unter den Bereich der Anerkennung. Elisabeth geht damit auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ein.

Unter die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION fällt Elisabeths Anpassung der eigenen Unterrichtsinhalte an die der Kollegen und Kolleginnen, außerdem der Umstand, dass sie sich sehr schnell in das Kollegium einlebt und in konsequentem Materialaustausch mit mindestens einer Kollegin steht.

In den Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE UNTERRICHTSPRAKTIKUM fallen ihre Berichte über die Seminare an der Pädagogischen Hochschule, wobei hier der wichtigste Aspekt die Sicherheit ist, die sie durch den Austausch mit anderen Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen bekommt. Die geringe Bezahlung und die dadurch angenommene Nachmittagsbetreuung helfen Elisabeth dabei, sich in ihrer Lehrerrolle zu verwirklichen und besseren Zugang zur Schule zu finden.

In Bezug auf die Betreuungslehrerinnen wäre es ihr ein großes Anliegen, detaillierteres und häufigeres Feedback zu bekommen. Die Französisch-Betreuungslehrerin übernimmt gerne Materialien von Elisabeth und man kann daraus schließen, dass sie diese als kompetent erachtet.

Elisabeth zeigt sich generell offen für ein Weiterlernen im Beruf. Auch wenn sie in einigen Bereichen auf Schwierigkeiten stößt, behandelt Elisabeth alle vier Entwicklungsaufgaben. Zudem zeigt sie reflexive Eigenschaften, welche sie auch in Zukunft behalten will.

5.4 INTERVIEW MIT TANJA

Am 02.04.2013 führte ich das dritte und letzte meiner Interviews. Tanja unterrichtet in einer AHS und hat sechs Unterrichtseinheiten pro Woche. Zusätzlich hält sie im zweiten Semester einen Förderkurs und arbeitet an einer anderen Schule in der Nachmittagsbetreuung. Vor dem Unterrichtspraktikum hat sie bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten gemacht, einerseits durch eine Auslandsassistentin und andererseits dadurch, dass sie zwischen Beendigung des Studiums und Antritt des Unterrichtspraktikums bereits an einer Schule unterrichtet hat.

5.4.1 REFLEKTIERENDE INTERPRETATION

Eingangserzählung

IT 12-15 Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

IT 17-31 Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Für Tanja ist die genaue Kontrolle, die sie anfänglich durch ihren Italienisch-Betreuer erfährt sehr unangenehm. Sie bezeichnet ihn als „sehr streng“ (IT 19) und sagt: „am Anfang woara imma dabei, hot olles mitgeschaut und so weita“ (IT 20f). Die Betonung der Wörter „alles“ und „immer“ verstärkt ihre Aussage und das Gefühl, in allem und jederzeit kontrolliert zu werden.

In der Klasse entsteht dadurch eine unklare Autoritätssituation, da der Lehrer immer noch jede Stunde anwesend ist und seine Rolle somit nicht an Tanja abgibt. Sie bleibt dadurch die Praktikantin, die nur aushilfsweise in der Klasse ist und sollte der Lehrer nicht mitkommen, so erscheint es den SchülerInnen ungewöhnlich.

Im zweiten Semester hat sich die Situation dahingehend geändert, dass der Betreuungslehrer sie nur mehr sehr selten in die Klasse begleitet. Für Tanja ist die Situation jetzt „fü angenehmer“ (IT 27f). Allerdings muss die Unterrichtspraktikantin immer noch für jede Einheit ein Stundenbild erstellen.

Tanja führt die genaue Kontrolle auch darauf zurück, dass sie die erste Unterrichtspraktikantin des Lehrers ist. Dass die beiden Lehrpersonen allerdings Teamteaching-Projekte miteinander machen, zeugt trotzdem von einer guten Zusammenarbeit.

Der Abschnitt betrifft die Handhabung der Betreuungssituation durch den Italienisch-Lehrer und ist ein spezifisches Merkmal des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS. Tanja empfindet die

Begleitung im Unterricht als sehr unangenehm, da sie dadurch einen Teil ihrer Autorität als LehrerIn verliert.

Andererseits kommt in der Passage aber auch die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION zur Geltung, da die beiden Lehrpersonen gemeinsame Unterrichts-Projekte planen. Diese Zusammenarbeit ist keinesfalls eine verpflichtete Aufgabe des Unterrichtspraktikums und fällt deshalb in diesen Bereich der Entwicklungsaufgaben.

IT 31-46 Erzählung und Beschreibung

In Französisch läuft die Betreuung völlig anders ab, da sie dort viel mehr Freiraum bekommt. Die Betreuungslehrerin ist schon älter und hat mehr Erfahrung mit Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen. Tanja beschreibt sie als „fü routinierter und fü angenehmer“ (IT 31) und betont dies durch eine Repetition. Sie lässt der Unterrichtspraktikantin Spielraum und gibt ihr das gute Gefühl, dass sie die Situation meistern wird. Diesen guten Zuspruch betont Tanja durch die erinnerte wörtliche Rede: „sie is hoit a so, sie - sie zwingt ma nix auf sondern sie sogt imma <Geh, des mochst scho irgendwie!>“ (IT 31f).

Im Gegensatz dazu erfährt sie diesen oben erwähnten Zwang von ihrem Italienisch-Betreuungslehrer sehr wohl. Sie beschreibt diesen als „Methodiker“ (IT 33), der Bücher liest um sich über Methoden zu informieren und diese anschließend auch anwendet. Das Problem ist, dass er auch von Tanja verlangt, genau diese Methoden zu übernehmen. Damit kommt die Unterrichtspraktikantin aber nicht zurecht, da dies nicht ihrer Art entspricht. Sie sagt: „owa es is hiot (..) übahauptned mei Stil und so“ (IT 40) und weiter „des is hoit afoch ned Meins.“ (IT 41f). Als Beispiel erzählt sie die Episode über die *Schimpfecke*.

Tanja kann nicht authentisch bleiben, wenn sie die Methoden des Betreuungs-Lehrers übernimmt, da dieser mit seiner unterschiedlichen Persönlichkeit eine andere Art zu unterrichten hat. Wiederum steht die Unterrichtspraktikantin im Zwiespalt, ob sie dem Folge leisten soll, was ihr der Betreuungslehrer empfiehlt, oder ob sie sich auf ihr eigenes Gefühl verlassen soll.

Die Französisch-Betreuerin hingegen gibt Tanja zwar sehr wohl Ratschläge, beeinflusst sie aber nicht direkt in ihrer Arbeitsweise. Die Unterrichtspraktikantin hat hier „komplett freie Hand“ (IT 43), wodurch sie die Situation viel „lockerer“ (IT 42) erlebt. Das Feedback beider BetreuungslehrerInnen empfindet sie allerdings als gut und konstruktiv.

Auch dieser Abschnitt betrifft eine Situation, die dem UNTERRICHTSPRAKTIKUM eigen ist. Es geht um den Einfluss, den BetreuungslehrerInnen auf die Unterrichtsgestaltung der Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen nehmen. Ist dieser Einfluss stark, kann er – wie in Tanjas Fall – als unangenehm empfunden werden.

Somit empfindet Tanja die Art der Französisch-Betreuerin als viel angenehmer, da ihr diese zwar unterstützend zur Seite steht, jedoch nicht von ihr verlangt, bestimmte Vorgehensweisen oder Verhaltensmuster von ihr zu übernehmen.

IT 47-64 Beschreibung und Argumentation

Auch wenn Tanja generell gut mit den SchülerInnen zurecht kommt, ist ihre Französisch-Klasse in letzter Zeit disziplinar etwas fordernd. Verstärkt wird die Situation dadurch, dass die SchülerInnen auf die Schularbeit keine guten Noten bekommen haben und besonders im Vergleich zur normalerweise schwächeren Hälfte der Klasse, welche von einem Kollegen unterrichtet wird, nicht gut abgeschnitten haben. Deshalb war die Klasse sehr überrascht, solch schlechte Noten bekommen zu haben. Tanja schildert die Situation wieder sehr lebhaft durch die Verwendung der erinnerten wörtlichen Rede.

Der Unterrichtspraktikantin gelingt es, sich von den Problemen der SchülerInnen zu distanzieren und sie scheint sich in ihrer Notengebung sicher zu sein. Das zeigt sich in ihrer Reaktion im Gespräch mit einem Schüler, für den beide Schularbeiten negativ ausgefallen sind. Sie sagt ihm, dass er jetzt eben mehr lernen muss. Damit lässt sie ihm die Chance offen, sich zu verbessern und nimmt ihm nicht von vornherein alle Hoffnung auf einen positiven Abschluss.

Sie hofft, dass die SchülerInnen dem Fach in Zukunft wieder etwas Aufmerksamkeit widmen werden, da sie seit geraumer Zeit das Gefühl hatten, auf Grund der guten Noten nicht mehr viel lernen zu müssen. Tanja erzählt: „[...] bis Ostern des woa olles lustig und Ding und Französisch is scho grennt und hamms eh scho olle gschofft und se ham hoid afoch nix mehr tan.“ (IT 62f) Das Polysyndeton steigert das Gefühl, dass das eine ins andere über geht und die SchülerInnen als Konsequenz des geringen Engagements eben schlechten Noten haben.

Dadurch, dass die andere Französisch-Gruppe schlechtere Noten hatte, sah diese es vermutlich als nötig an, in das Fach mehr Lernenergie zu investieren. In dieser Gruppe allerdings war genau das Gegenteil der Fall. Als Konsequenz hat sich das Niveau der SchülerInnen verändert, was wiederum in der Schularbeit zum Ausdruck kam. Ob Tanja es

rechtzeitig aufgefallen ist, dass die SchülerInnen nicht genug lernten und ob sie versucht hat, etwas dagegen zu unternehmen, bleibt offen.

Zum einen hat dieser Abschnitt mit der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ zu tun, denn Tanja scheint in ihrer Notengebung bereits sehr sicher zu sein. Zudem gelingt es ihr, sich von den Problemen der SchülerInnen zu distanzieren und damit ihre Ressourcen zu schonen.

Die darauf folgende Passage bezieht sich auf die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Tanja erzählt von Disziplinproblemen und davon, dass die SchülerInnen im Unterricht nicht genug mitgelernt haben. Das schlechte Ergebnis der Schularbeit kann einerseits auf einem Vermittlungsproblem basieren, da sich Tanja laufend davon überzeugen hätte sollen, ob die SchülerInnen auch wirklich verstanden haben, worum es im Unterricht geht. Gleichzeitig spielt aber auch das geringe Engagement der SchülerInnen für das Fach eine Rolle, da diese das Gefühl haben, bereits ein gutes Niveau erreicht zu haben und in Folge meinen, nicht mehr viel Energie in das Fach investieren zu müssen.

Tanja bearbeitet aber auch den Bereich der ANERKENNUNG, denn es gelingt ihr, schlechte SchülerInnen nicht als generell schlecht zu stigmatisieren, sondern ihnen die Chance auf Verbesserung offen zu lassen.

IT 68-91 Argumentation und Beschreibung

Tanja fehlt die Kompetenz, angemessen auf disziplinäre Probleme zu reagieren, sie sagt: „es is hoid schwierig wei (..) i woas hoid übahauptned wos ma duan ko und wos greift“ (IT 68f). Auch der Rat ihres Betreuungslehrers, den SchülerInnen ein Minus einzutragen, bringt sie nicht weiter. Die Unterrichtspraktikantin ist aber überzeugt, dass sich die SchülerInnen durch diese Maßnahme wenig beeindrucken lassen. Dies drückt sie in einer rhetorischen Frage aus: „Nua wechan Sechzehnjährigen juckt'n a Minus in Italienisch?“ (IT 71) Auf SchülerInnen, die Frühwarnungen und Nicht genügend „ohne mit da Wimper zu zucken“ (IT 73) annehmen, wirkt dies laut Tanja geradezu lächerlich.

Als Beispiel beschreibt Tanja die Situation einer achtzehnjährigen Schülerin, welche bereits zum zweiten Mal wiederholt und auch dieses Jahr keine positiven Noten hat. Zu Beginn versuchte Tanja, die Schülerin – welche dem Unterricht völlig gleichgültig beiwohnt – zu motivieren und zum Mitmachen anzuregen. Jedoch ist ihr das nicht gelungen und gerade hier sieht die Unterrichtspraktikantin den Sinn nicht, der Schülerin ein Minus einzutragen. Im Vergleich dazu, in die Direktion zitiert zu werden, stellt diese Maßnahme eine lächerliche

Konsequenz dar. Tanja widerspricht offen ihrem Betreuungslehrer und teilt ihm mit, dass dies in ihren Augen keinen Zweck hat. Inzwischen bemüht sie sich nicht mehr um die Schülerin, da diese keinerlei Interesse oder Bemühen gezeigt hat. Als Begründung gibt sie an, dass die Lernerin bereits volljährig ist und die Konsequenzen ihres Handelns genau kennt. Zudem achtet Tanja auch auf ihre eigenen Ressourcen: „[...] dann dengima hoit <Des is mei Energie.>“ (IT 87).

Auf diszipliniere Probleme zielgerecht zu reagieren fällt unter den Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ. Der Rat ihres Betreuungslehrers hilft Elisabeth allerdings nicht, um besser mit ihren Schwierigkeiten umgehen zu können.

Auch die Gegebenheit, dass Tanja sich von den Problemen ihrer SchülerInnen distanzieren kann, um somit sich selbst nicht zu überfordern, fällt unter die oben genannte Entwicklungsaufgabe. Zugleich zeigt sich aber, dass die Unterrichtspraktikantin anerkannt hat, dass die Schülerin die Schule aufgegeben hat. Denn erst dadurch kann ihr die oben genannte Distanzierung gelingen.

Man könnte in diesem Fall bemängeln, dass Tanja die Schülerin nicht aufgeben sollte. Allerdings fand auch der Betreuungslehrer keinen Weg, um der Schülerin zu helfen und auch die Besuche in der Direktion hatten keinen Erfolg. Dies zeigt, dass mehrere Maßnahmen gesetzt wurden, um dem Misserfolg der Schülerin gegenzusteuern. Außerdem ist Tanja in jeder Hinsicht bemüht, ihre SchülerInnen zu unterstützen, so bietet sie ihnen etwa zusätzlichen Förderunterricht an.

Die oben genannten Ausführungen und die anfänglichen Bemühungen, die Schülerin in den Unterricht mit einzubeziehen, sind der ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG zuzurechnen.

IT 91-128 Argumentation, Erzählung und Beschreibung

Tanja fällt es schwer, ihre eigenen Vorstellungen gegenüber erfahreneren Kollegen und Kolleginnen durchzusetzen. Besonders fällt ihr dies in Bezug zu ihrem Betreuungslehrer auf, da sie viel mit ihm zusammenarbeitet. Dieser folgt in seiner Unterrichtsgestaltung ganz genauen Richtlinien und pädagogischen Prinzipien. Dies lehnt Tanja nicht grundsätzlich ab und findet es sogar gut, so vorzugehen, jedoch schafft sie es nicht, diese Prinzipien zu übernehmen und selbst anzuwenden, weil sie nicht ihrem Unterrichtsstil entsprechen.

Da Tanja bereits im Jahr zuvor unterrichtet hat, ist sie in gewissen Dingen sicherer und erfahrener geworden, als manch andere Unterrichtspraktikanten und

Unterrichtspraktikantinnen es sind. Trotzdem bekommt sie von erfahreneren Lehrkräften nicht das Maß an Anerkennung, das sie gerne hätte.

Dies hat auch mit ihrem Status als Unterrichtspraktikantin zu tun, was durch ein Beispiel besonders deutlich wird. Die Kollegen und Kolleginnen sammelten damals Geld ein, um ihrem Betreuungslehrer gemeinsam ein Hochzeitsgeschenk zu machen. Tanja wollte sich daran gern beteiligen, da ja auch sie eine gute Beziehung zu ihm hatte. Sie wurde aber von der zuständigen Lehrerin abgewiesen, mit der Begründung, dass sie ja nicht zum Lehrkörper gehöre.

Tanja gibt die Situation durch die erinnerte wörtliche Rede sehr lebhaft wieder und macht anschließend eine längere Pause, um das Gesagte auf mich wirken zu lassen. Die Bitterkeit dieser Situation zeigt sich außerdem in der ironischen Antiphrase „(...) ja, danke. (4)“ (IT 111) und den langen Pausen der Passage.

Mit Lehrkräften mittleren Alters kommt Tanja oft nicht gut zurecht. Sie denkt, dass diese sie als Konkurrentin für ihre Stunden empfinden und hat das Gefühl, als wären sie eifersüchtig auf ihr Wissen um moderne Methoden. Im Gegensatz dazu kommt die Unterrichtspraktikantin mit älteren und ganz jungen Lehrkräften der Schule sehr gut zurecht und bekommt von ihnen auch Unterstützung. Mit Jüngeren fühlt sie sich allein dadurch verbunden, dass diese eine ähnliche Situation durchleben wie sie selbst und sie sozusagen „alle in am Boot“ (IT 121) sitzen. Ältere sind oft bereits pragmatisiert und fürchten in Folge nicht um ihre Stunden beziehungsweise sehen diese alles bereits etwas lockerer, da sie kurz vor der Pension stehen.

Die oben beschriebene Situation hat ihre Wurzel in den strukturellen Rahmenbedingungen des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS. Es handelt sich hierbei um den Status, den Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen bei anderen Lehrpersonen innehaben. Wegen der wenigen Wochenstunden und weil die JunglehrerInnen sich offiziell noch in einer Ausbildungsphase befinden, werden sie nicht voll anerkannt. Andere Lehrpersonen sind dadurch dazu verleitet, ihnen nicht dieselbe Autorität und Kompetenz wie regulären Lehrpersonen zuzugestehen. Tanja kämpft mit diesem Problem, da sie selbstbewusst an ihre Aufgaben heran geht und – trotz wenig Praxiserfahrung – dennoch bereits ein gewisses Maß an Kompetenz erlangt hat.

Abgesehen davon betrifft die Passage die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION dahingehend, dass die Junglehrerin mit gewissen Kollegen und Kolleginnen zusammenarbeitet. Die anderen

JunglehrerInnen an der Schule bieten ihr die Möglichkeit, sich in ein kollegiales Subteam einzuleben, was in der Bezeichnung „im selben Boot sitzen“ gut zum Ausdruck kommt.

IT 132-142 Beschreibung

In dem Abschnitt beschreibt Tanja ihre Schule etwas genauer. Sie erzählt, dass etwa fünf bis sechs junge LehrerInnen an der Schule unterrichten, was sie als wenig empfindet. Es handelt sich um eine mittelmäßig große Schule, die von einem sehr hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht wird.

Die Passage betrifft INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN der Schule. Auch wenn Tanja den Junglehreranteil gering findet, so zeigt sich in dem vorangehenden Abschnitt, dass sie doch mit ihnen zusammenarbeitet. Wie Tanja den hohen Migrationshintergrund im Sprachunterricht erlebt, wird sich in den folgenden Passagen herausstellen.

IT 142-164 Argumentation und Beschreibung

Tanja erlebt diese sprachliche Vielfalt für ihren Sprachunterricht als durchaus positiv, da sie zweisprachige SchülerInnen als sehr sprachbegabt beschreibt. Jene SchülerInnen, die slawische Sprachen als Zweitsprache haben, zählen zu den besten SchülerInnen.

Die Unterrichtspraktikantin ist besonders von einem Schüler beeindruckt, welcher neben der Schule Leistungssport betreibt und deshalb nicht besonders viel Zeit für die Schule aufbringen kann: “[...] der hot - (.) is so guad in Italienisch dea - dea lernt goanix //(voi steil?)// (.) dea schiabt ma imma Texte umma wo i ma denk pfff“ (IT 160ff). Tanja kommt also zu dem Schluss, dass Mehrsprachigkeit ein Vorteil sein kann.

Die oben genannte Passage betrifft die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Tanja kommt mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen sehr gut zurecht, da sie diese als Vorteil für das Sprachenlernen sieht. Damit macht sie sich Gedanken darüber, wie in ihrem Fach gelernt wird und welche Faktoren hier förderlich sein können.

IT 178-235 Beschreibung und Bewertung

An den Seminaren der pädagogischen Hochschule hat Tanja einiges auszusetzen. Von den in den Französisch-Seminaren erhaltenen Unterrichtsmaterialien konnte sie etliche nicht brauchen, zudem mussten sie für die unzähligen Kopien auch noch bezahlen. Auch die

Seminare über allgemeine Didaktik waren ihr inhaltlich nicht hilfreich, da sie nichts Neues darin erfahren hat. Tanja hegt den Wunsch, dass diese Seminare verbessert werden.

Außerdem hat sie das Gefühl, dass die LehrerInnen der Schule in den Lehrerfortbildungen sehr schlecht über die neue Reifeprüfung informiert wurden, da sich diese oft mit ihren Fragen an sie wenden. Tanja und die anderen Lehrkräfte hätten sich in dieser Hinsicht mehr von den Seminaren erwartet. Tanja äußert den Wunsch nach „mehr Unterstützung mehr Material einfach gscheide Vorträge ned dieses <Na Sie werden sehn!> - jo wann? ...“ (IT234)

Tanja erzählt hier einerseits von den Seminaren an der pädagogischen Hochschule, welche nur für UNTERRICHTSPRAKTIKANTINNEN UND UNTERRICHTSPRAKTIKANTEN angeboten werden.

Außerdem geht es um Lehrerfortbildungsseminare, einen Aspekt, den ich zur ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION rechne. Durch die Anfragen der LehrerInnen wird Tanja in Prozesse verwickelt, mit denen sie sich im Unterrichtspraktikum nicht verpflichtend befassen muss. Es handelt sich hierbei gewissermaßen um Schulentwicklungsprozesse, da durch die Einführung der neuen Reifeprüfung gleichzeitig eine Umstellung im Unterricht der LehrerInnen erhofft und eigentlich auch erzwungen wird. Da die Lehrkräfte die SchülerInnen auf die Reifeprüfung vorbereiten sollen, müssen sie ihren Unterricht dementsprechend gestalten, damit die kompetenzorientierten Aufgaben von den SchülerInnen erlernt und bewältigt werden können.

Weitere wichtige Passagen

IT 244-313 Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Tanja hätte sich gewünscht, im Studium mehr über die Vermittlung der Sprache zu erfahren, da der Bereich der Sprachdidaktik und der Sprachbeherrschung nicht besonders stark bearbeitet werden. Ihr fällt auf, dass eine Sprache zu *können* nicht ausreicht, um diese auch weitergeben und unterrichten zu können.

In einer Fremdsprache zu unterrichten ist für Tanja eine zusätzliche Herausforderung, weil man selbst ein sehr hohes Niveau erreichen muss, um anschließend im Unterricht sicher zu sein. In Französisch fällt ihr der Unterricht leichter, weil sie (unter anderem durch ein Sprachassistentenjahr) eine gute Sprachkompetenz erreicht hat und seit ihrer Schulzeit Französisch-Nachhilfe gegeben hat: „Und i merk afoch in Französisch Grammatik erklärn - se kinan mi wuascht was frogn //jo// und des geht hoit so ausm Ding.“ (IT 284ff) Im Italienisch-

Unterricht fällt ihr die Vermittlung schwerer, da sie die Grammatik zwar kann, aber die dazugehörige Regel nicht immer sofort erklären kann, da sie den Prozess bereits automatisiert hat: „Und italienisch is scho schwieriger. Wei des moch i intuitiv hoit, (.) und wenns jez sogn <Aba Frau Professor, wieso is das so?> (.) donn muasi moi übalegn.“ (IT 286ff)

In Anlehnung an die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen fügt sie noch hinzu, dass es nur begabte oder mehrsprachige SchülerInnen schaffen, Zusammenhänge zwischen den Sprachen herzustellen. Solche Verbindungen herstellen zu können würde den SchülerInnen das Erlernen von Sprachen erleichtern, da sie Vokabel wie „dependere“ und „to depend“ nicht einzeln lernen müssten, sondern auf das bereits vorhandene Wissen zurückgreifen könnten.

Tanja spricht hier zum einen die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ an. Ihr fällt auf, dass sie in Französisch für ihr Fach eine höhere Kompetenz entwickelt hat als in Italienisch. Gleichzeitig betrifft dies auch die Entwicklungsaufgabe Vermittlung, da sie sich sehr genau Gedanken darüber macht, welche Kompetenzen für das Lehren einer Fremdsprache hilfreich sind.

Auch ihre Gedanken darüber, dass es für SchülerInnen das Sprachenlernen erleichtert, wenn sie vernetzend denken können, ist der ENTWICKLUNGSAUFGABEN VERMITTLUNG anzurechnen.

IT 318-367 Argumentation und Beschreibung

Die disziplinären Probleme, auf die Tanja in ihrer Französisch-Klasse trifft, sieht sie darin verwurzelt, dass die SchülerInnen wissen, dass sie diese nächstes Jahr nicht mehr unterrichten wird. Besonders bessere SchülerInnen, welche keine Angst mehr haben durchzufallen, testen ihre Grenzen aus.

Laut ihrer Betreuungslehrerin war sie jedoch nicht zu wenig streng mit den SchülerInnen. Allerdings hat diese eine andere Einstellung zum Unterricht als Tanja, denn im Unterricht der Französisch-Betreuerin herrscht stets Unruhe. Dies würde Tanja nicht aushalten, was sie der Lehrerin auch mitteilt: „<Du gonz ehrlich mi tät des fertig mochn wonn de so laut san!>“ (IT 351).

Tanja vergleicht die Situation wiederum mit ihrer Schulzeit, wo sie die Situation völlig anders erlebt hat und die SchülerInnen viel ruhiger und aufmerksamer waren.

Tanjas Disziplinprobleme fallen in den Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. In diesem Abschnitt wird offensichtlich, dass Tanja ihr Unterrichtsbild stark an dem orientiert,

was sie selbst in der Schule erlebt hat. Dies stärkt wiederum die These, dass LehrerInnen bereits in der eigenen Schulzeit damit beginnen, ein Bild von gutem Unterricht zu erstellen und somit die Kompetenzentwicklung von LehrerInnen bereits zu diesem Zeitpunkt beginnt.

IT 371-426 Erzählung und Argumentation

Tanja vertritt die Auffassung, dass es heutzutage mehr Disziplinprobleme gibt als früher. Ein Vortrag an der pädagogischen Hochschule gibt ihr darin Recht, denn sie erfährt, dass Kinder bewiesen auffälliger geworden sind. Des Weiteren meint der Vortragende, dass heute die schwierigste Aufgabe von LehrerInnen nicht die Stoffvermittlung sondern die Erziehung der SchülerInnen sei. Er meint, man müsse auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen. Somit kann im Sportunterricht von einem übergewichtigen Kind nicht das Selbe verlangt werden wie von den anderen beziehungsweise muss man auch im Sprachunterricht sensible Themen mit Bedacht ansprechen.

Tanja erzählt von einer Kollegin, welche aus solchen Gründen das Thema „Ernährung“ aus ihrem Unterricht gestrichen hatte. Die Unterrichtspraktikantin findet dies allerdings problematisch, da sie ihre SchülerInnen auch auf die Reifeprüfung vorbereiten muss und solche Themen doch wichtig sind. Zudem soll der Rest der Klasse dadurch keinen Nachteil erfahren.

„Und do is hoit irgendwie so de Zwickmühle wie duast des dass du hoit quasi die - die (.) Mogaüchtige-e in da letzten Reihe ned irgendwie persönlich (..) ah verletzt mit dem Thema und owa du muasstas trotzdem durchmochn.“ (IT 419ff)

Durch den Vortrag wird Tanja auf Probleme aufmerksam gemacht, die mit der ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG zusammenhängen. Tanja sagt selbst: „Auf des häd i vorher nämlich goa net docht.“ (IT426). Er hat sie für Themen sensibilisiert, die sie vorher nicht berücksichtigt hätte.

Gleichzeitig kommt sie dadurch aber in ein VERMITTLUNGSPROBLEM, denn sie ist in der schwierigen Lage, die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen zu berücksichtigen, muss aber trotzdem gewisse Inhalte bearbeiten, da diese Themen auch für die Reifeprüfung relevant sein können.

IT 435-464 Erzählung und Argumentation

Tanja beschreibt in dem Abschnitt ihr Vorankommen in der zu Schulanfang erstellten Jahresplanung. Das Erstellen dieser Planung beschreibt sie als die schwierigste Aufgabe, die sie zu Beginn des Schuljahres meistern musste.

Je nach Lehrbuch fand sie es als unterschiedlich schwer, einschätzen zu können, wie lange sie mit einer Lektion brauchen würde. Während ihr das in Französisch gut gelang, braucht sie in Italienisch länger, als sie dachte. Außerdem geht die Unterrichtspraktikantin auf manche Themen genauer ein, wenn diese die SchülerInnen interessieren.

„[...] (.) i was ned (.) es is so schwer zum Einschätzn wie long brauchi für welches Thema, und wonsis donn interessiert donn mochi vielleicht hoit nu an Zettl mehr, und donn bini owa scho wieda zwoa Stundn noch [...]“ (IT 454-457).

Der Absatz betrifft vorwiegend die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. Tanja muss den Stoff auswählen, den sie der Klasse während des Schuljahres näher bringen will. Im Laufe des Jahres kann sie den Plan in Italienisch nicht genau einhalten.

Die Berücksichtigung der Interessen der SchülerInnen fällt unter die ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG.

IT 464-588 Beschreibung, Erzählung und Bewertung

Tanja hat Schwierigkeiten mit dem Italienisch-Lehrbuch zurecht zu kommen. Da Grammatikkapitel in einem oft völlig unzusammenhängenden Kontext zum Rest der Lektion angefügt werden, fällt es ihr schwer, ihren Unterricht auf Basis des Buches stimmig zu gestalten.

Zudem werden Grammatikkapitel oft über mehrere Einheiten aufgeteilt, so dass die SchülerInnen zunächst nur etwa die ersten drei Formen der Konjugation lernen oder die Steigerung in drei oder mehr Etappen erlernt wird. Prinzipiell wäre diese Vorgehensweise nicht schlecht, meint Tanja, jedoch ist die Stimmigkeit zum restlichen Kontext nicht gegeben.

„Und donn - (.) oiso ma merkt hoit anfoch vielleicht is des auftein a goaned so schlecht wenns passn tät. Owa ma merkt einfoch echt dass sie (.) zeascht die Grammatik se überlegn und nochand schau'n wie griagi des mit irgnd am Thema in des Kapitel eini.“ (IT 513ff)

Tanja erzählt auch von einer anderen Kollegin, die mit dem Buch nicht zufrieden ist, sagt jedoch, dass keine Alternative zum Lehrbuch in Aussicht steht, da alle anderen Werke nicht schülerzentriert erstellt wurden.

Da ihr Betreuungslehrer sehr viel mit dem Lehrbuch arbeitet und dieser die Klasse anschließend wieder übernehmen muss, orientiert sich die Unterrichtspraktikantin trotzdem stark an dem Werk. Zu manchen Themen kopiert sie den SchülerInnen zusätzliches Material aus anderen Lehrbüchern oder erstellt selbst Übungsaufgaben, im Ausgleich dazu versucht sie im Buch manches zügiger durchzumachen. Kapitel auszulassen ist kompliziert, da durch viele Themen auch Grammatikpunkte eingeführt werden und sie diese somit nicht weglassen kann.

Tanja bearbeitet die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG indem sie sich darüber Gedanken macht, wie sie Grammatikeinheiten stimmiger in ihren Unterricht einfügen kann und ob es Sinn macht, diese in Etappen zu lernen.

Da sie sich an dem Vorgehen ihres Betreuungslehrers orientiert und diesem das Übernehmen der Klasse nicht erschweren will, wird Tanja in ihrer Unterrichtsgestaltung eingeengt. Aus diesem Grund kann sie das Beispiel ihrer Kollegin nicht übernehmen, welche von der strikten Vorgehensweise des Buches abweicht. Dies ist eine Folge der speziellen Situation des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS.

5.4.2 ZUSAMMENFASSUNG

Im Folgenden komme ich überblicksmäßig auf alle relevanten Themen zu sprechen, welche aus dem Interview mit Tanja entstanden sind und kategorisiere sie anhand der jeweiligen Entwicklungsaufgaben.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE KOMPETENZ betrifft Tanjas erfolgreiche Distanzierung von den Problemen der SchülerInnen. Dadurch gelingt es ihr, gewisse Situationen nicht als belastend zu empfinden und ihre eigenen Ressourcen nicht übermäßig zu strapazieren.

Tanja ist in ihrer Tätigkeit im Fach Französisch bereits sehr sicher und kann alle Grammatikfragen der SchülerInnen beantworten. In Italienisch gelingt ihr dies nicht ganz so gut, da sie oft nicht kompetent genug ist, alle Regeln der Sprache sofort zu erklären.

Obwohl die Unterrichtspraktikantin ihren eignen Unterrichtsstil gefunden hat, weiß sie meist nicht, wie sie zielgerecht und wirkungsvoll auf disziplinäre Probleme reagieren kann. In diesem Bereich wäre einer Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen von Nöten.

Auch das Erstellen der Jahresplanung ist ein Teilbereich der Entwicklungsaufgabe Kompetenz.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG wird von Tanja sehr intensiv bearbeitet. Die Unterrichtspraktikantin interessiert sich für die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und setzt sich in dem Zusammenhang damit auseinander, wie im Sprachunterricht gelernt wird und welche Faktoren für die SchülerInnen förderlich sein können. Sie macht sich auch genaue Gedanken darüber, wie sie Grammatikkapitel sinnvoll in ihren Unterricht integrieren kann und ob es sinn macht, diese auf mehrere Etappen zu lernen. Demnach beschäftigt es Tanja, welche Kompetenzen sie für das Lehren einer Fremdsprache braucht.

Außerdem betreffen auch ihre Disziplinprobleme mit den SchülerInnen diese Entwicklungsaufgabe. Da diese sich im Unterricht nicht genug engagiert haben, ist das Ergebnis der Schularbeit wenig erfreulich.

Tanja bearbeitet auch den Bereich der ANERKENNUNG. Es gelingt ihr, schwache SchülerInnen nicht als solche zu stigmatisieren und gibt ihnen die Chance, sich noch zu verbessern. Auch jene Schülerin, welche die Schule bereits innerlich aufgegeben hat, hat sie anfänglich zu motivieren versucht. Dies gibt sie in Folge allerdings auf, da es keinem gelingt, die SchülerIn zu motivieren. Erst durch die Anerkennung, dass die Schülerin ihre Schwächen nicht mehr aufholen wird, gelingt es Tanja, sich von der Situation zu distanzieren und diese nicht als belastend zu erleben.

Durch einen Vortrag der pädagogischen Hochschule wird Tanja für gewisse Anerkennungsproblematiken sensibilisiert, die sie von sich aus nicht beachtet hätte. Darunter fällt insbesondere die Behandlung sensibler Themen im Unterricht, welche gewisse SchülerInnen verletzen könnten. Jedoch schafft es Tanja nicht, diese Aufgabe erfolgreich umzusetzen, da dies einen Vermittlungskonflikt hervorruft, in dem sie zwischen der Anerkennung der SchülerInnen schwankt und der Aufgabe, gewisse wichtige Themen in ihrer Vermittlung nicht auslassen zu können, da diese für die Reifeprüfung bedeutend sind.

Auch die Berücksichtigung der Interessen der SchülerInnen für die genauere Behandlung gewisser Themen fällt unter die Entwicklungsaufgabe Anerkennung.

Tanja bearbeitet auch die ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION. Mit ihrem Betreuungslehrer plant sie Teamteaching-Einheiten und arbeitet auch mit anderen Kollgeen und Kolleginnen zusammen. Durch andere JunglehrerInnen kann sie sich in ein kollegiales Subteam einleben.

Zudem wird Tanja durch andere LehrerInnen mit Schulentwicklungsprozessen konfrontiert. Diese suchen bei ihr Rat, wie sie ihre SchülerInnen besser auf die neue Reifeprüfung vorbereiten können.

Alle weiteren Aspekte lassen sich nicht eindeutig einer der vier oben genannten Entwicklungsaufgaben zuordnen, sondern betreffen die spezielle Situation des UNTERRICHTSPRAKTIKUMS.

Die anfänglich intensive Begleitung des Betreuungslehrers im Unterricht stellt Tanja vor ein Autoritätsproblem in der Klasse. Der Lehrer gibt seine Position als Klassenlehrer in den Augen der SchülerInnen nicht ab, sondern kontrolliert die Unterrichtspraktikum, welche als Vertretung die Klasse übernimmt.

Tanja empfindet auch den Einfluss, den der Betreuungslehrer auf ihre Unterrichtsgestaltung hat, als besonders unangenehm. Er möchte, dass sie es ihm gleich macht und diverse Methoden anwendet. Jedoch lassen sich diese Methoden mit Tanjas Unterrichtsstil nicht vereinbaren. Dem gegenüber erlebt sie die Betreuung durch die Französisch-Lerherin als sehr angenehm, da diese nicht von ihr erwartet, bestimmte Verhaltensmuster von ihr zu übernehmen.

Weil Tanja ihren Unterricht auf den des Betreuungslehrers abstimmt, orientiert sie sich stark an dem Lehrbuch. Dadurch hat sie jedoch wenig Freiraum, um die von ihr am Lehrbuch bemängelten Aspekte auszugleichen – etwa im Abweichen vom Buch. In Folge kann sie ihre Vermittlungsschwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Lehrbuch nicht auflösen.

Obwohl es Tanja schafft, sich ihrer Betreuungslehrerin und ihrem Betreuungslehrer zumindest zeitweise anzuvertrauen – dies zeigt sich auch darin, dass sie ihnen widerspricht, wenn es um die Minus-Vergabe zur Disziplinierung der SchülerInnen geht – können ihr diese

nicht in allen Bereichen weiterhelfen. So stellen etwa disziplinarische Probleme weiterhin eine Schwierigkeit für Tanja dar.

Ein weiterer kritischer Punkt, dem Tanja im Laufe ihres Unterrichtspraktikums begegnet, ist die geringe Anerkennung, welche sie durch manche Kollegen und Kolleginnen erfährt. Dies hat vor allem mit ihrer Situation als Unterrichtspraktikantin zu tun und dem Status, den sie dadurch innehat. Einerseits befindet sie sich noch in einer Ausbildungssituation und unterrichtet nur eine geringe Anzahl an Stunden in der Schule, gleichzeitig soll sie aber bereits kompetent unterrichten und ihre Klassen in eigenständiger Arbeit führen. Da Tanja bereits vorher praktische Erfahrungen zum Unterrichten gesammelt hat, fühlt sie sich nicht mehr als völlige Neueinsteigerin. Zudem ist sie auf einem aktuellen Stand, was neue Methoden betrifft und hat zumindest geringfügig Informationen über die neue Reifeprüfung anzubieten. Tanja empfindet diese Situation deshalb als sehr frustrierend.

Auch die Seminare an der pädagogischen Hochschule sind ein Thema in Tanjas Bericht. Sie empfindet diese nicht als hilfreich und äußert den ausdrücklichen Wunsch, dass diese verbessert werden.

Zeitlich belastend findet Tanja ihre Tätigkeit als Lehrerin nicht. In einer anderen Schule arbeitet sie in der Nachmittagsbetreuung, zusätzlich gibt sie ihren SchülerInnen in Italienisch im zweiten Semester Förderunterricht. Dass dies für sie eine Beanspruchung wäre, erwähnt jedoch mit keinem Wort.

Ihr zusätzliches Engagement für die SchülerInnen durch das Anbieten eines Förderunterrichts zeigt, dass sie um den Lernerfolg ihrer Klasse bemüht ist.

5.5 ERGEBNISSE DER STUDIE

In diesem Kapitel komme ich auf die wichtigsten Ergebnisse der Interviews zurück und erstelle eine fallübergreifende Interpretation. Im Laufe vorangehenden Kapitel hat sich bereits abgezeichnet, dass sich gewissen Themenbereiche nicht eindeutig einer der vier Entwicklungsaufgaben für LehrerInnen von Uwe HERICKS zuordnen lassen. Auf diese Bereiche werde ich verstärkt eingehen, da sie die spezielle Situation der Unterrichtspraktikantinnen kennzeichnen.

5.5.1 DIE VIER ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Sandrine	Elisabeth	Tanja
Kompetenz		
Eigenkompetenz	Eigenkompetenz	Eigenkompetenz
Umgang mit eigenen Ressourcen	Umgang mit eigenen Ressourcen	Umgang mit eigenen Ressourcen
Schularbeiten	Schularbeiten	Schularbeiten
Vorbereitung	Vorbereitung	
Rollenfindung	Rollenfindung	
Vermittlung in der Fremdsprache		Vermittlung in der Fremdsprache
	Jahresplanung	Jahresplanung
Vermittlung		
Disziplin	Disziplin	Disziplin
Fachvermittlung	Fachvermittlung	Fachvermittlung
Lernfortschritt der SchülerInnen	Lernfortschritt der SchülerInnen	Lernfortschritt der SchülerInnen
Lehrbuch	Lehrbuch	Lehrbuch
	Übernahme einer Klasse	
	Unterschied Oberstufe/ Unterstufe	
Anerkennung		
Anerkennung der SchülerInnen trotz fachlichen Desinteresses		Anerkennung der SchülerInnen trotz fachlichen Desinteresses

Anpassen an unterschiedliche Niveaus der SchülerInnen	Anpassen an unterschiedliche Niveaus der SchülerInnen	
	Anerkennung der Interessen der SchülerInnen	Anerkennung der Interessen der SchülerInnen
		Anerkennung der SchülerInnen trotz schlechter Noten
		Umgang mit „sensiblen“ Themen
Institution		
Finden eines kollegialen Subteams	Finden eines kollegialen Subteams	Finden eines kollegialen Subteams
	Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen	Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen
Wunsch nach Ansprechpartner		
	Materialaustausch mit Kollegen und Kolleginnen	
		Konfrontation mit Schulentwicklungsprozessen

Tabelle 3 - Übersicht über die Themen der Entwicklungsaufgaben

Elisabeth und Tanja bearbeiten alle vier Entwicklungsaufgaben zur Professionalisierung von LehrerInnen. Währenddessen beschäftigt sich Sandrine vorwiegend mit drei Aspekten von Uwe HERICKS Schema. Da es Teile der Entwicklungsaufgabe Institution sind, die Sandrine nicht behandelt, kann man davon ausgehen, dass die von Uwe HERICKS angenommene Sequentialität der Entwicklungsaufgaben auch hier gegeben ist.

Im Gegensatz zu Tanja hat Sandrine das Gefühl, in allen Bereichen ihre KOMPETENZ entwickeln zu können und zu müssen. Besonders die Vorbereitung stellt für sie eine große Belastung dar, da diese sehr zeitaufwändig ist. Ihr Wunsch wäre es vor allem, das Wochenende für sich zu haben. Dadurch empfindet es Sandrine als belastend, hier so viel Zeit für die Arbeit aufzuwenden.

Elisabeth empfindet diesen Umstand nicht als belastend, da diese mit einer anderen Einstellung an die Beruflichen Anforderungen herangeht. Für sie ist es selbstverständlich, dass die Arbeitseinteilung im Lehrberuf eine andere ist, als in anderen Berufen und sieht es als gewöhnlich an, auch am Wochenende zu arbeiten.

Außerdem hatte sie bereits vor Schulbeginn die Möglichkeit, sich auf die herankommenden Anforderungen vorzubereiten – etwa indem sie eine Jahresplanung erstellt. Tanja beschreibt

das Erstellen der Jahresplanung als die schwierigste Aufgabe zu Beginn des Unterrichtspraktikums.

Mit Hilfe ihrer BetreuungslehrerIn hat Elisabeth gelernt, ihre Ressourcen zu schonen. Diese rät ihr, den Fehler bei schwierigen Situationen nicht immer bei sich selbst zu suchen. Dies ist ein Indiz dafür, dass Elisabeth reflexive Kompetenzen besitzt, da sie über ihr Handeln und dessen Konsequenzen nachdenkt.

Neben Elisabeth gelingt es auch Tanja sich von den Problemen der SchülerInnen – in diesem Fall der Leistungsverweigerung – zu distanzieren. Dadurch erleben beide Unterrichtspraktikantinnen die betreffenden Situationen als weniger belastend.

Da Tanja bereits im Jahr zuvor unterrichtet hat, ist das Einleben in die Lehrerrolle keine so vordergründige Aufgabe, wie bei den anderen beiden Unterrichtspraktikantinnen.

Im Zusammenhang mit Schularbeiten stellt für Sandrine die größte Herausforderung deren Erstellung dar. Elisabeth hingegen findet deren Verbesserung schwierig und zeitaufwändig, jedoch kann sie letzteres durch ein gutes Zeitmanagement kompensieren. Tanja beschäftigt das Thema „Schularbeit“ insofern, dass ihre Klasse ein vergleichsweise schlechtes Ergebnis hatte.

Sandrine und Tanja erwähnen beide, dass die Vermittlung in einer Fremdsprache eine zusätzliche Herausforderung der eigenen Kompetenzen darstellt.

Tanjas Disziplinprobleme fallen in den Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE VERMITTLUNG. In diesem Abschnitt wird offensichtlich, dass Tanja ihr Unterrichtsbild stark an dem orientiert, was sie selbst in der Schule erlebt hat. Dies stärkt wiederum die These, dass LehrerInnen bereits in der eigenen Schulzeit damit beginnen, ein Bild von gutem Unterricht zu erstellen und somit die Kompetenzentwicklung von LehrerInnen bereits zu diesem Zeitpunkt beginnt. (Vgl. Kapitel 3.3)

Sandrine und Elisabeth werden beide mit dem Desinteresse ihrer Klassen konfrontiert. Sandrine sieht darin vor allem das Problem, dass kein Lernfortschritt der SchülerInnen stattfindet, wenn diese unaufmerksam sind. Sie ist sich also des Unterschieds zwischen Vermittlung und Anerkennung bewusst. Auch Elisabeth behandelt das Problem dahingehend, dass sie sich vergewissern will, ob die SchülerInnen ihrem Unterricht folgen können, da sie

wegen des Fehlens eines Lehrbuchs anfänglich unsicher war, welches Niveau den SchülerInnen entspricht.

Tanja bearbeitet die Thematik der Fachvermittlung im Zusammenhang damit, ob Mehrsprachigkeit für das Erlernen einer Fremdsprache hilfreich sein kann. Des Weiteren macht sie sich darüber Gedanken, welche Kompetenzen sie braucht, um Inhalte ihres Faches erfolgreich vermitteln zu können.

Sandrine greift bei der Aufgabenerstellung ihrer Schularbeit auf HERICKS These zurück, dass sich der Lernfortschritt der SchülerInnen in Eigenständig formulierten Beiträgen der LernerInnen aufzeigen lässt. (Vgl. Kapitel 3.2.4) Alle drei Unterrichtspraktikantinnen sind um einen Lernerfolg seitens der SchülerInnen bemüht.

Auch das Thema Lehrbuch wird in jedem der drei Interviews aufgegriffen. Sandrine fordert besonders die zusätzliche Materialerstellung wegen qualitativ unzureichenden Lehrbüchern. Elisabeth muss, da sie kein Lehrbuch hat, ein adäquates Niveau für ihre Stoffvermittlung finden. Tanja ist mit ihrem Lehrbuch unzufrieden, muss aber auf Wunsch des Betreuungslehrers damit arbeiten.

Für Elisabeth stellt besonders das Übernehmen einer Klasse von einem anderen Lehrer ein Problem dar. Da die SchülerInnen an den anderen Unterrichtsstil des vorigen Lehrers gewöhnt sind, stößt sie mit ihren Vorgehensweisen oft auf Widerstand. Zudem wird sie sich bewusst, dass sie in der Unterstufe auf andere Art und Weise unterrichten muss, als in der Oberstufe.

Die ENTWICKLUNGSAUFGABE ANERKENNUNG wird von Sandrine und Elisabeth dahingehend bearbeitet, dass sie sich mit den unterschiedlichen Niveaus der SchülerInnen beschäftigen. Sie stellen sich die Frage, wie sie diese in ihrer Vermittlung berücksichtigen können. Elisabeth versucht zudem Wiederholungsphasen in ihren Unterricht einzubauen, da die SchülerInnen in gewissen Bereichen noch Schwächen haben.

Elisabeth und Tanja passen ihren Unterricht explizit den Interessen der SchülerInnen an und gehen auf diese ein, indem sie gewisse Themen ausführlicher behandeln.

Obwohl die SchülerInnen in Sandrine und Tanjas Unterricht Desinteresse zeigen, werden diese von den JunglehrerInnen in ihrer ganzen Person anerkannt. Die beiden Unterrichtspraktikantinnen schaffen es, professionelle Distanz zu wahren. Sandrine erkennt

das institutionelle Problem des Desinteresses (Vgl. Kapitel 3.2.4), denn ihr ist klar dass der Spanisch-Unterricht für die SchülerInnen nicht dieselbe Bedeutung hat wie andere Fächer, die bei der Reifeprüfung verpflichtend sind. Auch Tanja lässt leistungsschwachen und desinteressierten SchülerInnen die bestmögliche Unterstützung zukommen.

Ebenfalls zur Entwicklungsaufgabe Anerkennung zähle ich Tanjas Überlegungen zur Bearbeitung „sensibler“ Themen im Unterricht, die gewisse SchülerInnen verletzen könnten. Für Tanja stellt sich dies als Vermittlungsproblem dar. Sie andere SchülerInnen nicht benachteiligen indem sie die Themen auslässt, da diese für die Reifeprüfung wichtig sind. Sie schafft es also in dieser Hinsicht nicht, auf die individuellen Bedürfnisse zu reagieren.

Im Bereich der ENTWICKLUNGSAUFGABE INSTITUTION scheint der Rat Uwe HERICKS, kollegiale Subteams (Vgl. Kapitel 3.2.4) zu finden, besonders wichtig zu sein. Elisabeth und Tanja gelingt diese Aufgabe. Elisabeth tauscht sich mit einer guten Freundin, welche dieselben Fächer unterrichtet aus und Tanja steht in Kontakt mit mehreren LehrerInnen an ihrer Schule.

Sandrine hingegen spricht zwar den Wunsch nach mehr Austausch mit anderen JunglehrerInnen an, schafft es aber nicht, diesen zu realisieren. Sie ist kaum in den Lehrkörper eingebunden und arbeitet mit den Kollegen und Kolleginnen nicht zusammen. Die Entwicklungsaufgabe Institution bearbeitet sie lediglich darin, dass sie das institutionelle Problem am Desinteresse der SchülerInnen erkennt.

Tanja gelingt die Kooperation mit Anderen, etwa indem sie Teamteaching-Einheiten mit ihrem Betreuungslehrer hält und mit anderen Kollegen und Kolleginnen zusammenarbeitet. Auch Elisabeth gelingt dies, da sie sich mit ihren Unterrichtsvorbereitungen an andere Kollegen und Kolleginnen anpasst.

Tanja wird im Zusammenhang mit der neuen Reifeprüfung mit Schulentwicklungsprozessen konfrontiert. Da aber auch sie keine Expertin in dem Bereich ist (und sie das Thema nicht aktuell betrifft) beteiligt sie sich nicht aktiv daran.

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass die einzelnen Entwicklungsaufgaben stark miteinander vernetzt sind. Entwicklungen der UnterrichtspraktikantInnen in gewissen Bereichen wirken sich wiederum auf andere Entwicklungsaufgaben aus.

So erschwert etwa der mangelnde Austausch von Erfahrungen und Material im Bereich der Entwicklungsaufgabe Institution ihre Bearbeitung anderer Entwicklungsaufgaben. Im Umgekehrten Fall gelingt es Tanja sich von den Schwierigkeiten einer Schülerin zu distanzieren, da es der Unterrichtspraktikantin gelingt, deren Desinteresse anzuerkennen. Die Schonung ihrer Ressourcen, welche sie dadurch erreicht, ist wiederum dem Bereich der Kompetenz zuzurechnen.

5.5.2 THEMEN DIE DEM UNTERRICHTSPRAKTIKUM EIGEN SIND

Sandrine	Elisabeth	Tanja
Zusammenarbeit mit dem/ der BetreuungslehrerIn		
Begleitung in der Klasse	Begleitung in der Klasse	Begleitung in der Klasse
Feedback	Feedback	Feedback
Materialaustausch mit BL	Materialaustausch mit BL	Materialaustausch mit BL
Beratungssituation	Beratungssituation	Beratungssituation
Eigener vs. fremder Unterrichtsstil	Eigener vs. fremder Unterrichtsstil	Eigener vs. fremder Unterrichtsstil
Erstellen von Stundenbildern		Erstellen von Stundenbildern
Strukturelle Rahmenbedingungen		
Anschluss ans Kollegium	Anschluss ans Kollegium	Anschluss ans Kollegium
	Seminare an der PH	Seminare an der PH
	Verdienst und Zusatzstunden	Zusatzstunden

Tabelle 4 - Übersicht über Themen die dem Unterrichtspraktikum eigen sind

Im Gespräch mit den Unterrichtspraktikantinnen wurden viele Aspekte angesprochen, welche die ZUSAMMENARBEIT MIT DEN BETREUUNGSLEHRERN UND BETREUUNGSLEHRERINNEN betreffen. Da Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen dieser Zusammenarbeit nicht entgehen können und diese somit nicht auf Eigeninitiative beruht, rechne ich diesen Aspekt nicht zum Bereich der Entwicklungsaufgabe Kompetenz. Bei den drei Interviewpartnerinnen zeigen sich in diesem Bereich große Überschneidungen bei den angesprochenen Themen.

Ein zentrales Thema sind die Hospitationen durch die BetreuungslehrerInnen in den Unterrichtseinheiten der Junglehrerinnen. Generell fällt auf, dass einerseits eine sehr intensive Begleitung in den Unterricht – besonders zu Beginn – als sehr unangenehm empfunden wird. Andererseits besteht auch der Wunsch von Seiten der Unterrichtspraktikantinnen, dass der Unterricht besucht wird, damit eine anschließende Rückmeldung möglich ist.

Sandrine erlebt jede Stunde wie eine Prüfungssituation und schafft es nicht, locker und befreit in den Unterricht zu gehen. Verstärkt wird dies durch die ständige Kontrolle der Betreuungslehrerinnen zu ihren Zeitangaben auf der Stundenplanung zum einen und zum anderen wegen etwaiger Fehler, die ihr in der Fremdsprache unterlaufen könnten und dies von den Betreuungslehrerinnen sofort bemerkt würde. Ausgangspunkt finden diese Schwierigkeiten in dem Umstand, dass die Unterrichtspraktikantin von den Betreuungslehrerinnen benotet werden soll. Durch diese strenge Überwachung fehlt Sandrine der Freiraum, mit ihrer Identitätsfindung zu experimentieren, da sie jede Situation verkrampft erlebt. Sie berichtet von dem unangenehmen Gefühl, nicht sie selbst sein zu können.

Elisabeth verliert zu Beginn des Schuljahres viele Unterrichtseinheiten, da die Deutsch-Betreuungslehrerin als Klassenvorstand organisatorische Angelegenheiten in ihren Stunden regelt. In Französisch wird sie von der Betreuungslehrerin kaum begleitet. Dadurch fehlt ihr das regelmäßige Feedback. Bei Problemen ist die Betreuungslehrerin jedoch grundsätzlich bereit ihr zu helfen und kommt ihrer Bitte nach, sie in die Klasse zu begleiten, um Elisabeth eine Rückmeldung über ihren Unterricht zu geben.

Tanja hat ebenfalls Schwierigkeiten damit, dass ihr Italienisch-Betreuungslehrer sie zu Beginn des Schuljahres jede Stunde in die Klasse begleitet. Der Lehrer gibt seine Rolle in der Klasse nicht auf und Tanja verliert dadurch ihre Autorität als Lehrerin.

Von Sandrine und Tanja wird das Feedback der BetreuungslehrerInnen jeweils als sehr konstruktiv erlebt. Im Fall von Elisabeth ist dies anders. Sie hätte gerne intensiveres und genaueres Feedback bekommen, denn ihre Betreuungslehrerinnen kritisieren sie nur wenig und sehr zaghaft. Zudem besucht eine von ihnen, wie oben bereits erwähnt, kaum ihren Unterricht. Dies enttäuscht Elisabeth, denn genau hier sieht sie den Sinn des Unterrichtspraktikums. Sie hätte sich erhofft, ihren Unterricht durch die Rückmeldungen verbessern zu können.

Besonders für Sandrine stellt die mangelnde Unterstützung der Betreuungslehrerinnen, was Unterrichtsmaterialien betrifft, eine große Belastung dar. Sie verbringt außerordentlich viel Zeit damit, Unterrichtsmaterialien zu erstellen, da sie zum Lehrbuch – unter anderem auch auf Wunsch der Betreuungslehrerinnen – zusätzliche Materialien erstellen muss. Sie wagt es aber nicht, ihre Betreuerinnen um Materialien zu fragen, da sie dadurch zugeben müsste, Hilfe zu brauchen und sie dies als inkompetent erscheinen lassen könnte. Sandrine fehlt somit jeglicher Materialaustausch mit Kollegen und Kolleginnen, ein für sie sehr belastender Umstand.

Elisabeth hingegen hat kaum Bedarf an Material, da sie besonders mit einer Kollegin in ständigem Austausch steht. Zudem erzählt sie, dass eher ihre Betreuungslehrerin gerne Material von ihr übernimmt.

Tanja hat von ihrem Betreuungslehrer Unterrichtsmaterial bekommen, das Problem stellt sich aber in ihrem Fall deshalb weniger gravierend dar, weil ihr Betreuungslehrer möchte, dass sie (genau wie er selbst) nach dem Buch vorgeht.

Das Erstellen von genauen Stundenbildern stellt für Sandrine und Tanja zusätzliche zeitliche Belastung dar. Besonders Sandrine fühlt sich durch die Zeitangaben – deren Einhaltung durch die Betreuungslehrerinnen kontrolliert wird – in ihrem Unterricht eingeengt. Sie müsste sich dessen bewusst werden, dass soziales Handeln im Unterricht nie vollkommen vorhersehbar ist und Pädagogen und Pädagoginnen nur begrenzte Einflussmöglichkeiten auf das Ergebnis ihres Handelns haben. Das kommt daher, dass im Unterrichtsgeschehen auch die LernerInnen eine Rolle spielen und somit das Planen einer perfekten Stunde kaum möglich ist. (Vgl. Hericks 2006 81,107) Durch dieses Wissen würde sie die Situation als weniger belastend erfahren, da sie die Verantwortung für Verzögerungen nicht ausschließlich bei sich selbst suchen würde.

Es ist auffällig, dass die Unterrichtspraktikantinnen oft durch ihre BetreuungslehrerInnen nicht die erhoffte Hilfe bekommen. Dies rührt meist daher, dass durch die strukturellen Bedingungen des Unterrichtspraktikums keine richtige Beratung zustande kommen kann (Vgl. Kapitel 2.1.2). Aus Angst, dass dies eine schlechtere Note mit sich bringen könnte, wagen es die Unterrichtspraktikantinnen oft nicht, ihre wahren Probleme vor den

BetreuungslehrerInnen auszusprechen. Ein Beispiel hierfür ist ihr Wunsch, die Zeitangaben bei der Stundenplanung wegzulassen.

Besonders markant ist dies im Fall von Sandrine. Dadurch, dass ihr der Anschluss an kollegiale Subteams völlig fehlt, bekommt sie auch von außenstehenden Personen in dieser Hinsicht keine Unterstützung. Im Gegensatz zu Tanja, die es auch wagt, ihren BetreuungslehrerInnen zu widersprechen (etwa was die Vergabe von Minus betrifft), spricht Sandrine ihre Probleme nicht an und kann dadurch auch zu keiner Verbesserung der Situation finden.

In Elisabeths Fall findet die Unterrichtspraktikantin durch die Betreuungslehrerin keine Lösung für die Passivität der SchülerInnen. Jedoch erfährt sie durch andere Kollegen und Kolleginnen, dass die Klasse allgemein sehr ruhig ist. Dadurch löst sich Elisabeths Konflikt und sie kann sich, auch wenn sie noch keine Methoden zur Verbesserung der Situation gefunden hat, von ihrem Problem distanzieren und fühlt sich dadurch nicht mehr belastet.

Es besteht jedoch noch ein weiterer Grund, warum die Unterrichtspraktikantinnen die Ratschläge der BetreuungslehrerInnen oft nicht annehmen können. Besonders explizit wird dies im Interview mit Elisabeth. Diese berichtet von den Unterschieden in der Unterrichtsgestaltung von LehrerInnen. Sie hat gelernt, dass sich Lehrpersonen „Muster“ (IE 182) zurechtlegen, welche folglich deren Lehrertätigkeit charakterisieren. Sie erfährt diese Unterschiede durch die SchülerInnen, welche sich an den Unterrichtsstil des vorherigen Lehrers gewöhnt hatten und ihrer Herangehensweise deshalb kritisch gegenüberstehen.

Auch Sandrine und Tanja haben mit dem Problem zu kämpfen, wenn auch auf eine etwas unterschiedliche Weise. Bei den beiden Unterrichtspraktikantinnen nehmen die BetreuungslehrerInnen großen Einfluss auf ihre Unterrichtsgestaltung und erwarten von ihnen, dass sie ihre Ratschläge für den Unterricht annehmen. Dies stellt sich allerdings für die Unterrichtspraktikantinnen als schwierig dar, denn diese kommen mit der Umsetzung der Vorschläge nicht zurecht, da sie sich dabei nicht authentisch fühlen. Sandrine kann die Verschiedenheit der Unterrichtsstile nicht explizit in Worte fassen, sie merkt nur, dass der Unterrichtsstil ihrer Betreuungslehrerinnen für sie nicht immer geeignet ist.

Die oben genannte Problematik wird verstärkt, wenn die Lehrpersonen unterschiedliche Persönlichkeiten haben. In dem Fall gehen sie mit bestimmten Situationen auf andere Art und Weise um und entwickeln unterschiedliche Lösungsstrategien, wenn sie auf Schwierigkeiten

treffen. Was für einen/ eine LehrerIn funktioniert, kann für einen anderen/ eine andere völlig unangemessen sein. Hier sieht man, dass auch Betreuungslehrerinnen noch dazu lernen können. Sie müssten sich des Unterschieds bewusst werden, mit dem verschiedene Personen an die jeweiligen Themen herangehen und den Unterrichtspraktikanten und Praktikantinnen genug Freiraum lassen.

Hilfreich wäre wohl ein breites Spektrum an Lösungsvorschlägen, aus dem der Unterrichtspraktikant/ die Unterrichtspraktikantin auswählen kann. Erreicht werden könnte dies etwa durch verstärkten Austausch und intensivere Beratung innerhalb des gesamten Kollegiums oder zumindest der von HERICKS vorgeschlagenen Subteams.

Die STRUKTURELLEN RAHMENBEDINGUNGEN des Unterrichtspraktikums stellen allerdings für den Anschluss an das Kollegium ein gewisses Hindernis dar. Durch die geringe Stundenanzahl, welche die Unterrichtspraktikantinnen an der Schule verbringen, ihre temporäre Anstellung – da das Praktikum ja nur ein Jahr dauert – und ihren Status als noch Auszubildende entwickeln die JunglehrerInnen oft kein besonders starkes Zugehörigkeitsgefühl zum Kollegium.

Bei Sandrine ist dies sehr markant, da diese die einzige Unterrichtspraktikantin an der Schule ist und auch keine Zusatzstunden dort verbringt. Sie berichtet selbst von ihrem mangelnden Kontakt zum Kollegium und würde sich einen intensiveren Austausch – besonders mit anderen JunglehrerInnen – wünschen.

Erschwert werden kann die Situation durch die Geringschätzung anderer LehrerInnen, wie es etwa bei Tanja der Fall ist. Am stärksten kommt dies in der Episode zur Geltung, wo es um das Geldeinsammeln für ein Gemeinschaftsgeschenk der LehrerInnen geht und die Unterrichtspraktikantin abgewiesen wird, da sie ja sozusagen nicht Teil des Lehrkörpers ist.

Auch im Bezug auf die Unterrichtsgestaltung fällt es den Unterrichtspraktikantinnen oft schwer, ihre Vorstellungen mit Selbstbewusstsein auszusprechen und diese auch umzusetzen. Sandrine übernimmt zunächst alle Vorschläge der Betreuerinnen, wird sich aber im Laufe ihrer Kompetenzentwicklung bewusst, dass sie mit manchen Dingen nicht einverstanden ist. Tanja wiederum erzählt von ihren Schwierigkeiten, sich gegenüber erfahreneren Lehrpersonen durchzusetzen und ihrem Wunsch, mehr Anerkennung zu bekommen.

Für Elisabeth stellen sich die Anerkennung und der Anschluss ans Kollegium weniger schwierig dar. Dies ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass die Unterrichtspraktikantin aus finanziellen Gründen zusätzliche Stunden in der

Nachmittagsbetreuung der Schule übernommen hat. Dadurch fühlt sie sich der Schule zugehöriger, obwohl sie bereits weiß, dass sie im darauffolgenden Schuljahr nicht an der Schule bleiben kann.

Die oben genannten Ausführungen sprechen jene Erfahrungen und Themen an, welche die Unterrichtspraktikantinnen während ihres Berufseinstiegs geprägt haben. Zwei der befragten Unterrichtspraktikantinnen beschäftigen sich mit allen vier Entwicklungsaufgaben von Uwe HERICKS, somit haben sich seine Kategorien zur Beschreibung von Lehrerkompetenzen auch in meinem Forschungsprojekt bewährt.

Zusätzlich sehen sich die Junglehrerinnen mit Aufgaben konfrontiert, welche speziell dem Unterrichtspraktikum unterliegen. Darunter fallen die unausweichliche Zusammenarbeit mit den BetreuungslehrerInnen und die oft schwierige Auseinandersetzung mit den strukturellen Gegebenheit ihrer Situation.

5.6 FAZIT

Auch wenn die Überforderung des Berufseinstiegs durch das Unterrichtspraktikum abgeschwächt wird, so zeigt sich dennoch, dass diese Phase mit Krisen verbunden sein kann. Erschwert wird dies dadurch, dass manche Schwierigkeiten nicht vom Unterrichtspraktikanten/ von der Unterrichtspraktikantin selbst gelöst werden können, da das Unterrichtspraktikum von dem System immanenten Widersprüchen gekennzeichnet ist.

So ist der/ die UnterrichtspraktikantIn zum Teil abhängig von ihrem/ ihrer BetreuungslehrerIn. Indem die BetreuerInnen auf gewisse Schwierigkeiten dieser Phase hingewiesen werden, könnten sie die Situation der UnterrichtspraktikantInnen erleichtern. Dafür wäre eine offenere Kommunikation zwischen den Beteiligten nötig, um klarzustellen, mit welchen Erwartungen der/ die UnterrichtspraktikantIn an die Betreuung herantritt.

Hierfür wäre es zunächst von Nöten, eine gelungene Beratungssituation herzustellen. Dadurch würde der/ die BetreuungslehrerIn als jene Ansprechperson gesehen, welche er/ sie eigentlich sein sollte. Man müsste also die Asymmetrie dieser Situation auflösen, welche dadurch entsteht, dass BetreuungslehrerInnen auch für die Beurteilung der UnterrichtspraktikantInnen verantwortlich sind. Denn nur wenn sich die Beteiligten auf gleicher Ebene begegnen können, kann eine gelungene Beratung durch die BetreuungslehrerInnen erfolgen. (Vgl. Kapitel 2.1.2)

Durch das Offenlegen der Probleme und Schwierigkeiten könnte den UnterrichtspraktikantInnen die Situation erleichtert werden. So könnte etwa Sandrine ihre Betreuerinnen darum bitten, ihr mehr Freiraum im Unterricht zu geben oder Elisabeth könnte den Betreuerinnen verdeutlichen, dass sie sich ein ausgiebigeres Feedback wünscht.

Die geringe Anerkennung, welche Tanja durch andere Kollegen und Kolleginnen erfährt, ist ebenfalls ein besonderes Problem des Berufseinstiegs. Dass sich die Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen in einer Ausbildungssituation befinden, verstärkt diesen Aspekt noch zusätzlich.

Die Auffassung Uwe HERICKS, dass Berufseinsteiger über ein großes Potential für Veränderungen in der Schule verfügen (Vgl. Kapitel 3.2.4), sollte bei allen LehrerInnen besser verankert sein. Dies könnte die Phase des Berufseinstiegs aufwerten. JunglehrerInnen würden damit als gleichwertig gelten und ältere Lehrpersonen müssten einsehen, dass auch sie noch etwas dazu lernen können. Durch deren Öffnung für Veränderungen ihrerseits würden sie sich vom Bild des perfekten Lehrers distanzieren. Zudem würde dies zum Reflektieren ihres eigenen Handelns führen.

Elisabeth zeigt auf, dass jeder Lehrer/ jede Lehrerin ihren eigenen Unterrichtsstil entfalten muss, in dem sich ihre/ seine Persönlichkeit widerspiegelt. Die Fallstudie hat gezeigt, dass ein bestimmter Zugang an die Unterrichtsgestaltung zwar für einen den einen Lehrer funktionieren kann, dies aber nicht bedeutet, dass auch andere Lehrpersonen die Situation auf dieselbe Weise bewältigen können. Nimmt man zur Kenntnis, dass berufliche Entwicklungsaufgaben individuell verschieden bearbeitet werden, müsste man dies in Unterstützungsmaßnahmen für Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen berücksichtigen. Das bedeutet, dass ihnen ein weit gefächertes Netz an Ansprechpersonen, die verschiedene Lösungswege aufzeigen können, zur Verfügung stehen sollte. Auch Uwe HERICKS und Manuela KELLER-SCHNEIDER plädieren für ein breites Angebot an Unterstützungsmaßnahmen für JunglehrerInnen. (Vgl. KELLER-SCHNEIDER/HERICKS 2011 308)

Um die Professionalisierung von JunglehrerInnen zu fördern und zu gewährleisten, wäre es zielführend, die oben genannten Ausführungen für das Unterrichtspraktikum zu berücksichtigen und vorhandene strukturelle Widersprüche aufzulösen.

6 LITERATURVERZEICHNIS

Monographien und Sammelbände

- COMBE, Arno: Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen, in: TRAUTMANN, Matthias [hrsg.]: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2004. (48-63)
- COMBE, Arno: Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung, in: SCHENK, Barbara [hrsg.]: Bausteine einer Bildungsgangtheorie, Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 2005. (69-90)
- DUDENREDAKTION [hrsg.]: Duden. Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim (u.a.): Dudenverlag 2007⁶.
- Figdor, Helmuth: Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung, in: Datler, Wilfried (u.a.) [hrsg.]: Die Wiederentdeckung der Freude am Kind: psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute, Gießen: Psychosozial-Verl. 1999.
- FLICK, Uwe [hrsg.]: Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2004³.
- HAHN, Stefan: Gelegenheitsstrukturen zum Kompetenzerwerb und zur Identitätskonstruktion. Ein Kontextualisierungskonzept bildungsgangbezogener Lernprozesse, in: SCHENK, Barbara [hrsg.]: Bausteine einer Bildungsgangtheorie, Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 2005. (91-107)
- HERICKS, Uwe: Anerkennung im Fachunterricht, in: LÜDERS, Jenny [hrsg.]: Fachkulturforschung in der Schule, Opladen (u.a.): Budrich, 2007. (209-228)

- HERICKS, Uwe: Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, in: TRAUTMANN, Matthias [Hrsg.]: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2004. (117-135)
- HERICKS, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern, Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. 2006.
- HERICKS, Uwe; SPÖRLEIN, Eva: Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik, in: HERICKS, Uwe (u.a.) [hrsg.]: Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung, Opladen: Leske + Budrich, 2001. (33-50)
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela: Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen, Münster (u.a.): Waxmann, 2010.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela: Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen, Münster (u.a.): Waxmann, 2010.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela; HERICKS, Uwe: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in: TERHART, Ewald [hrsg.]: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf Münster (u.a.): Waxmann, 2011.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2010⁵.
- LECHTE, Mari-Annukka; TRAUTMANN, Matthias: Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie, in: TRAUTMANN, Matthias [hrsg.]: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2004. (64-88)
- LIPOWSKY, Frank: Wege von der Hochschule in den Beruf: eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2003.
- MEYER A. Meinert: Kultur, Kompetenz und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung, in: KRALER, Christian [hrsg.]: Kulturen der Lehrerbildung : Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel, Münster (u.a.): Waxmann, 2012. (155-175)

- MEYER, Meinert A.: Die Bildungsgangforschung als Rahmen für die Weiterentwicklung der allgemeinen Didaktik, in: SCHENK, Barbara [hrsg.]: Bausteine einer Bildungsgangtheorie, Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 2005. (18-46)
- MEYER, Meinert A.: Was ist Bildungsgangdidaktik? in: TRAUTMANN, Matthias [hrsg.]: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2004. (89-133)
- NOHL, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, 2008².
- SCHENK, Barbara [hrsg.]: Bausteine einer Bildungsgangtheorie, Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 2005.
- TERHART, Erwald [hrsg.]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim (u.a.): Beltz 2000.
- TERHART, Erwald [hrsg.]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim (u.a.): Beltz 2000.
- TERHART, Erwald [hrsg.]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim (u.a.): Beltz 2000.
- TRAUTMANN, Matthias: Entstehung und Entwicklung der Bildungsgangtheorie, in: Trautmann, Matthias [hrsg.]: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2004a. (7-15)
- TRAUTMANN, Matthias: Entwicklungsaufgaben bei Havinghurst, in: TRAUTMANN, Matthias [hrsg.]: Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 2004a. (19-40)

Internet

- BLUM, Cornelia [hrsg.]: Lutz-Helmut Schön zum Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung bestellt, 5. 12. 2012. (Zugriff 11.12.2012)

<http://medienportal.univie.ac.at/presse/aktuelle-presse-meldungen/detailansicht/artikel/lutz-helmut-schoen-zum-leiter-des-zentrums-fuer-lehrerinnenbildung-bestellt/>

BM:UKK, Bundesgesetz vom 25. Feber 1988 über das Unterrichtspraktikum (Unterrichtspraktikumsgesetz - UPG) 14.10.2010. (Zugriff 13.12.1012)

http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/upg.xml

LEHRERINNENBILDUNG DER UNIVERSITÄT WIEN (LB): Die LehrerInnenbildung an der Universität Wien. (Zugriff 10.12.2012)

<http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/>

LEHRERINNENBILDUNG DER UNIVERSITÄT WIEN (LB): Studium und Weiterbildung. (Zugriff 8.12.2012)

<http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studium-und-weiterbildung/>

LEHRERINNENBILDUNG DER UNIVERSITÄT WIEN (LB): Unterrichtsfächer an der Universität Wien. (Zugriff 8.12.2012)

<http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studium-und-weiterbildung/fuer-studieninteressierte/>

PH WIEN: Begleitstudium für Unterrichtspraktikat/innen. (Zugriff 12.12.2012)

[http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1659&L=0&no_cache=1&sword_list\[0\]=unterrichtspraktikum](http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1659&L=0&no_cache=1&sword_list[0]=unterrichtspraktikum)

Steuerungsgruppe Lehramt (STGLA) der Universität Wien: Positionspapier 29. Mai 2008. (Zugriff 27.04.2013)

http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrerinnen/080529_STG_LA_Positionspapier.pdf

STUDENT POINT: Lehramtsstudien an der Universität Wien. (Zugriff 8.12.2012)

http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/lehramtsstudien/?no_cache=1

STUDIENSERVICESTELLE LEHRERINNENBILDUNG UNIVERSITÄT WIEN (SSS LB): Studienplan der LehrerInnenbildung, in Verbindung mit den gewählten Unterrichtsfächern, 27.07.2012. (Zugriff 11.12.2012)

<http://sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studienplan-lehrerinnenbildung/>

7 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 - ANFORDERUNGEN FÜR DEN LEHRBERUF NACH UWE HERICKS (HERICKS 2006 92).....	27
ABBILDUNG 2 - DIDAKTISCHES DREIECK IM RAHMEN DER INSTITUTION (MEYER 2012 107)	28
ABBILDUNG 3 - PROFESSIONALITÄT UND BERUFLICHE ENTWICKLUNGSAUFGABEN. (HERICKS 2006 94).....	30
ABBILDUNG 4 - DIE SEQUENTIALITÄT DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN (JULIE CHABROL NACH UWE HERICKS)....	32
ABBILDUNG 5 - WISSENSCHAFTSWISSEN VS. ALLTAGSWISSEN (MEYER 2004 97).....	35
ABBILDUNG 6 - BILDUNGSGANGTREPPE FÜR LEHRERINNEN (VGL. MEYER 2012 159).....	43

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 - DOKUMENTARISCHE METHODE (NOHL 2008 9)	65
TABELLE 2 - TRANSKRIPTIONSZIECHEN	76
TABELLE 3 - ÜBERSICHT ÜBER DIE THEMEN DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN	127
TABELLE 4 - ÜBERSICHT ÜBER THEMEN DIE DEM UNTERRICHTSPRAKTIKUM EIGEN SIND.....	131

8 ANHANG

8.1 UNTERLAGEN FÜR DAS INTERVIEW

NACHFRAGEN	
Immanent	Exmanent
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	
✓	
✓	
✓	

Julie Chabrol

Fragebogen zur Diplomarbeit

05.03.2013

Fragebogen zu den Rahmenbedingungen

Guten Tag. Ich führe im Zuge meiner Diplomarbeit eine Befragung von Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten durch, um Entwicklungsaufgaben von JunglehrerInnen zu ermitteln. Ich bitte darum, diesen kurzen Fragebogen über generelle Rahmenbedingungen auszufüllen.

Name _____

Pseudonym _____

Geburtsdatum ____/____/____

Geschlecht ☐ weiblich ☐ männlich

Mail _____

Tel. _____

Fächer														
Fach 1	_____													
Fach 2	_____													
Beginn des UP's	____/____/____													
Schultyp	_____													
Wochenstunden														
Fach 1	_____													
Fach 2	_____													
Anzahl der Klassen	_____													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Schüleranzahl</th> <th>Schulstufe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Klasse A</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Klasse B</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Klasse C</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Klasse D</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Klasse E</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Schüleranzahl	Schulstufe	Klasse A		Klasse B		Klasse C		Klasse D		Klasse E		
Schüleranzahl	Schulstufe													
Klasse A														
Klasse B														
Klasse C														
Klasse D														
Klasse E														

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass das Gespräch aufgenommen wird.

Datum

Unterschrift

8.2 INTERVIEW SANDRINE

8.2.1 THEMATISCHER VERLAUF SANDRINE

Thematischer Verlauf zum Interview mit Sandrine, 08.03.2013 (Erstellt von Julie Chabrol)	
<i>Zeitpunkt</i>	<i>Fragen der Interviewerin J, Themen</i>
00:00	J: Kurze Erklärung des Themas der Diplomarbeit und des Ablaufs des Interviews
01:17	J: Eingangsfrage
01:31	Vorbereitung Sehr große Zeitbeanspruchung, am Anfang unerträglich, jetzt: Zeitplan, schneller Unterstützung Betreuungslehrerin und Materialaustausch: haben ihr Material, hätte Hilfe gewünscht
03:31	Unterrichten selbst Am Anfang nervös, besser => Übernehmen einer Klasse
03:57	Disziplin Schwierige 4. Klasse Spanisch: Schüleranzahl, noch immer schwer
04:57	Vorbereitung Erstellen von Schularbeiten und Tests am Anfang schwer, ewig lang für 1. SA
05:26	Disziplin Bsp. Spanisch Klasse => Stunden wo sie Lernerfolg sieht, andere wo nicht, selbst so viel angesträngt und dann Gefühl nix gelernt, keine Aufmerksamkeit u Desinteresse, beschäftigt – was könnte sie verbessern?
06:59	J: Frage ob sie sonst noch was anmerken möchte
07:13	Welche zum Beispiel?
07:15	J: Exmanente Aussage als Erzählimpuls
07:19	Betreuungslehrer -: Noch immer viel Begleitung in der Klasse, stört, Gefühl beobachtet zu werden, wie Prüfung, Unsicherheit in Fremdsprache, erste UP beider, Widerspruch Beurteilung am Ende +: Verstehen sich gut, konstruktives Feedback, meinen es gut, mischen sich nicht in Unterricht ein
11:15	J: Exmanente Frage nach anderen (jungen) Kollegen
11:22	Kollegium Eine Studentin, eine 28-jährige, sonst alle älter, versteht sich gut, aber sind eben nicht in selber Situation
12:06	J: Immanente Frage nach ihrer Situation
12:11	Einbindung in den Lehrkörper Wenig Kontakt zu anderen Lehrern, fühlt sich nicht wirklich eingebunden, liegt vielleicht auch an ihr selbst
12:42	J: Erzählt von Gianna – Meint Grund ist die geringe Stundenanzahl im UP. Fragt nach Studentin
13:25	Kollegium Studentin nur an einem Tag da – Austausch mit jungen Lehrern fehlt, BL haben schon Routine
14:09	J: Exmanente Frage nach Strukturierung ihres Unterrichts durch Betreuungslehrer

14:32	Eigener vs. anderer Unterrichtsstil -> BL: Jahresplanung übernommen, bei Stundenplanungen Freiraum was sie wie macht beim Erstellen -> Spanisch: kritisiert viel, Stundenplanungen für Mi und Fr am Di besprochen, lässt sich überreden Ideen zu übernehmen, Bsp.: Obstladen, nicht ihre Art, war skeptisch aber probiert
17:38	J: Immanente Frage: Wie geht's dir wenn du das ausprobierst?
18:02	Eigener vs. anderer Unterrichtsstil -> Hat keinen Vergleich wie es anders gewesen wäre, fühlt sich nicht sehr authentisch, besonders Obstladen-Stunde war schwierig -> Französisch: kritisiert kaum, zufrieden, Tipps (Länge, Kleinigkeiten), per Mail, würde manche Dinge anders machen, Bsp.: Tafel schreiben, sind alt genug, SA-Stoff, würde sie nicht so genau angeben, Vokabel und Inhalt -> Kommt mit der Zeit drauf, würde nicht alles so machen, wie sie es vorschlägt
21:30	J: Exmanente Frage: Könntest du die BL darauf ansprechen? Auch das Thema „alleine in die Klasse gehen“?
21:40	Betreuungslehrer Überlegt aber noch nie angesprochen, traut sich nicht, will sich's nicht „verscherzen“
23:02	J: Immanente Frage über Vorbereitung
23:28	Vorbereitung Französisch-Lehrbuch ergänzen, Fehlen von Details, Grammatik, ständig zusätzliche Übungen, Lehrerinnen haben das auch so gemacht
25:00	J: Immanente Frage nach dem Materialaustausch
25:07	Materialaustausch Fra: Geht nach Buch vor und erstellt Zusätzliches, bekommt (fast) keine Unterlagen Spa: Buch sehr schlecht, Buch nur ab und zu, macht alles selbst, aber Hilfe BL, machte es auch so, aber gibt ihr auch nicht alles Versteht es nicht, riesen Aufwand für sie
27:17	J: Immanente Frage: Was sind deine Quellen?
27: 25	Materialaustausch Verschiedene Lehrwerke, Grammatiken, Internet
27:49	J: Immanente Frage wo bei der SA-Erstellung die Schwierigkeiten lagen
28:07	Erstellen von Schularbeiten Jeden Satz selbst erstellt, Formate, Details, Sprache, Schreibauftrag, Länge, etc.
30:30	J: Immanente Frage: Was haben die Betreuer zu den Schularbeiten gesagt?
30:39	Erstellen von Schularbeiten Bei erster SA einiges auszubessern – Mehr Aufwand durch BL
31:16	J: Immanente Frage zu den Disziplinschwierigkeiten in der 4. Klasse
31:40	Disziplin Einstieg in den Unterricht, Aufmerksamkeit – späte Stunden, Schüleranzahl, Drittsprache, nicht fix Matura
35:25	J: Immanente Bemerkung ... und dir ist es wichtig, dass es ruhig ist ...
35:41	Disziplin -> Ja, Tratschklasse, vgl. Französisch -> Extrem unterschiedliche Niveaus in der Klasse, langweilen sich
37:35	J: Exmanente Frage: Hast du versucht dagegen etwas zu machen?
37:42	Unterrichtsgestaltung Zusatzübung Überforderung in der Vorbereitung, manchmal spontan, fehlen Methoden

38:57	J: Exmanente Frage: Hast du deine Betreuungslehrerin gefragt?
39:03	Betreuungslehrer Keine konkreten Ratschläge, je nach Situation
39:14	J: Immanente Nachfrage: Wie kommst du jetzt mit deinem Zeitmanagement voran?
39:59	Vorbereitung Besser, nicht optimal
40:23	J: Vielleicht würden Aktivitäten am Anfang der Stunde helfen
41:13	Disziplin - Anfang der Stunde -> Machen einige, Angst sich zum Narren zu machen -> Gruppenarbeit, Umsetzen, Angst vor Kritik der Schüler
42:12	J: Möchtest du noch etwas anmerken?
42:16	Betreuungslehrerinnen – Begleitung in der Klasse -> Vorbereitung: muss jedes Stundenbild herzeigen -> Kann Plan nicht einhalten
43:26	J: Exmanente Frage: Ist es nicht möglich länger zu planen?
43:42	Betreuungslehrerinnen – Begleitung in der Klasse Verschiebt oft etwas, Druck fertig zu werden wegen BL, wäre besser Zeitangaben wegzulassen
45:00	J: Exmanente Frage: Kannst du es nicht einfach so machen?
45:04	Betreuungslehrerinnen – Begleitung in der Klasse -> Kommt vor, aber kein gutes Gefühl dabei.
45:25	Eigenkompetenz -> Man kann(muss) überall etwas lernen. -> Bsp. Unterforderung besserer Schülerinnen, unterschiedliche Lernniveaus, BL: es gibt nicht <i>die</i> Lösung
47:04	J: Exmanente Frage: Was würde dir da helfen?
47:27	Austausch/Beratung Supervision, Familie kann nicht helfen, Austausch fehlt, BL helfen nicht
49:18	Fragt ob sie etwas vergessen hat
49:22	J: Nein, erklärt nochmal Ziele des Interviews
50:05	Abschluss des Interviews

Abkürzungen

BL ... Betreuungslehrer(in)

KV ... Klassenvorstand

PH ... Pädagogische Hochschule

SA ... Schularbeit

UP ... Unterrichtspraktikum/

UnterrichtspraktikantIn

8.2.2 TRANSKRIPTION SANDRINE

Ort und Zeit Wien, 08.03.2013

Speichermedium Audioaufnahme mit Philips Voice Tracer

Dauer 50.19 min.

Sprecher

Interviewerin	
<i>Name</i>	Julie Chabrol
<i>Sprechersigle</i>	J

Befragte	
<i>Pseudonym</i>	Sandrine
<i>Sprechersigle</i>	S
<i>Geschlecht</i>	f
<i>Geburtsjahr</i>	1988
<i>Schultyp</i>	BHS
<i>Fächer:</i>	1: Französisch 2: Spanisch
<i>Wochenstunden</i>	
<i>Unterrichtseinheiten:</i>	5

Eingangserzählung

- 1 J: Gut ahm, (.) also i werd während des Interview a bisl mitschreiben dann, ahm (.) und es -
- 2 oiso des Thema meiner Diplomarbeit is ebn des Unterrichtspraktikum //ja// und also i m-
- 3 möchte einfach generell wissen wies dir geht und ahm über dei Situation einfach //ok//
- 4 ahm und oiso (.) Die Theorie dahinter seind sogenannte Entwicklungsaufgaben des hobi
- 5 kurz - hamma kurz erwähnt //mhm mhm// oiso des san Bereiche in denen si die Lehrer
- 6 sozusagen noch entwickeln können oder so ... //ja mhm ok// ahm und äh des is aba für di
- 7 jetz gar ned so wichtig oiso i möchte einfach dass du von deinen Erfahrungen berichtest und
- 8 i werd des Interview offen machen //ok// ahm des heißt i werd da vor allem am Anfang
- 9 einfach mal a - mmh die Eingangsfrage stellen //ok// oiso des is im Prinzip eh des, genau
- 10 des worums geht, und ahm i möchte einfach dass du redest und du kannst ruhig Details
- 11 erwähnen und ahm //ok// berichten einfach was, was di betrifft was (da?) aus deiner Sicht
- 12 wichtig ist. #00:01:13-2#

13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64

S: Ok. #00:01:13-5#

J: Und ... ja, ok oiso dann würd ma glei mal starten, und zwar wie gsagt hätti gern so dass du a bissl erzählst vom Anfang bis jetzt vom Unterrichtspraktikum wies da gangen is und wies da geht und //ok// deine Erfahrungen. //mhm// Genau. #00:01:31-1#

S: Also was die Vorbereitung betrifft, das war am Anfang ganz ganz schlimm für mich //mhm// weil es so viel Zeit in Anspruch genommen hat und ich auch so langsam war dabei. //mhm// Also ich bin wirklich (.) ganz am Anfang so die ersten zwei Monate bin ich bis zehn, elf, zwölf am Abend gesessen und hab vorbereitet. Für fünf Stunden pro Woche ja, //mhm// das is ja nicht normal (eigentlich ?) //ja. ja// Und (.) also das war am Anfang wirklich schlimm weil ich mir dann gedacht hab so kann ich nicht weitermachen weil wenn das das ganze Jahr so weiter geht dann (.) dreh ich irgendwann durch. //mhm// Und jetzt mittlerweile geht's schon ein bisschen besser, also ich versuch mir auch immer so einen Zeitplan zu machen und wirklich zu schaun, dass ich dann um sieben spätestens aufhör //mhm// und nichts mehr mach, damit ich dann auch amal - auch amal Freizeit hab oder... //mhm// (...) und ich kann das zwar nicht immer einhalten, es wird schon manches Mal auch länger, aber ich hab des Gefühl dass ich wenigstens schon ein bissl schneller bin beim Vorbereiten //ja// also es geht schon ein bisschen einfacher ich-ich //ok// denk nicht mehr so viel nach und (.) ja. Also von der Vorbereitung her wirds eigentlich immer besser //mhm// ... hab ich das Gefühl. Auch wenns nach wie vor noch immer (.) viel Arbeit is, ja? //ja// Weil i- ich seh halt immer meine Betreuungslehrer die, die ham so fette Mappen im Konferenzzimmer stehn und die kommen in der Früh in - in die Schule und (.) ziehen einfach irgendeinen Zettel aus einer Mappe raus, kopieren das //mhm// (.) zwanzig Mal und das machen sie, ja? //mhm// Und ich überleg ahm zu Hause stundenlang wie mach ich das und dies und //mhm// (.) ich bekomm auch sehr wenig ahm Hilfe eigentlich von den Betreuungslehrerinnen dass sie - also dass sie mir Unterlagen geben würden von sich. //Ok// Ich mein irgendwie is es ja das auch - is es ja auch Sinn des Unterrichtspraktikums, dass man diese Aufgaben und - und diese Arbeitsblätter und alles selbst zusammenstellt, ja? //mhm// Und nicht alles vorgefertigt bekommt //(räuspern) mhm// (.) aba (.) ich empf- ich hab das einfach als sehr sehr anstrengend empfunden. //mhm mhm// Am Anfang. Vor allem am Anfang. Je- jetzt wirds eh schon ein bisschen besser. #00:03:27-0#

J: Ja. #00:03:27-9#

S: Ja. Das is amal so zur Vorbereitung. (...) Und was das Unterrichten selbst betrifft, also das in der Klasse stehen, (.) da war ich am Anfang auch voll nervös, //mhm// also das war - (.) und das haben die Schüler sicher auch gemerkt, dass ich nicht so... (.) so hundertprozentig ich bin, ja? Also (.) //ja// ahm, das geht auch schon besser weil ich mich jetzt schon an die Schüler gewöhnt hab, sie kennen mich, ich kenn sie, sie wissen wie ich bin, ich weiß wie sie sind... //mhm// also das is auch schon besser geworden. Wobei ich mich in der einen Klasse schon sehr schwer tu, also in dieser vierten Klasse die ich in Spanisch hab, die sind sehr viele //mhm// und die sind auch sehr - sehr - sehr laut und sehr unruhig und unaufmerksam. //mhm// (.) Also da tu ich mir schon nach wie vor schwer... //mhm// (.) sie auch dann wieder zurück zu holen also (.) wenn das so irgendwie - eskaliert is vielleicht das falsche Wort aba wenn wenn diese Unruhe entsteht, sie dann wieder zurückzuholen und (.) also das so eben wie diese ... (...) (seufzt) einen Rahmen zu schaffen wo auch Disziplin herrscht, das is irgendwie schwer find ich. //mhm// Nach wie vo- nach wie vor noch. #00:04:38-2#

J: Mhm (..) ok. #00:04:40-5#

- 65
 66 S: Ja. (4) Was könnt ich noch sagen... (10) Auch das zusammenstellen von Schularbeiten
 67 zum Beispiel, //mhm// oder von Tests oder so, das fällt mir jetzt auch schon leichter als am
 68 Anfang, also das war am Anfang auch - diese erste Schularbeit da hab ich auch (.) ewig lang
 69 herum überlegt wie prüf ich das ab oder dies, diese verschiedenen Formate die man da
 70 machen kann und so also //mhm// (atmet ein) ahm ich hab insgesamt einfach das Gefühl
 71 es wird leichter (..) vor allem mit der Vorbereitung leichter, aber (4) aber ich tu ma halt
 72 immer noch schwer (unv.) hab ich eh schon angesprochen mit (atmet ein) mit disziplinären
 73 Sachen, dass ich sie da //mhm// irgendwie zügler oder (..) //mhm// das is nach wie vor
 74 irgendwie (.) also grad heute zum Beispiel, ich hab diese Spanisch-Klasse in - am Freitag in
 75 der letzten Stunde. Und da sind sie natürlich schon im Wochenende, (.) da wollen sie kein
 76 Spanisch-Unterricht mehr machen, (.) //völlig kloa// und heute wars überhaupt total
 77 schlimm weil sie morgen nach Nizza fliegen //ja ok, hm// und also das war heute //ja ok//
 78 eine wahnsinnsstunde wirklich. //mhm// da is alles drunter und drüber gegangen.(.)
 79 #00:06:00-2#
 80
 81 J: Ja des glaub ich, hm! #00:06:02-7#
 82
 83 S: Ja. (..) Und ich - ich find es halt also (..) es gibt Stunden da geh ich raus und da denk ich
 84 mir ja, das war eine gute Stunde und (..) sie hab- sie haben was gelernt, und es war toll und
 85 die Atmosphäre war gut. Und dann gibts wieder Stunden so wie heute eben //mhm// wo
 86 ich dann rausgeh und mir denk <Was haben sie jetzt mitgenommen?> //mhm// Ja? Ich hab
 87 mich so angesträngt, ich hab so viel vorbereitet, so viel investiert, von meiner Zeit, von
 88 meiner Kraft, (.) und - und hab eigentlich das Gefühl sie lernen - ham nichts gelernt in der
 89 Stunde... //mhm// (..) weil sie irgendwie... ja. Nicht aufmerksam sind (..) desinteressiert...
 90 //mhm// (...) Das find ich – also das (...) (schnalzt mit der Zunge) man darf sich das nicht
 91 alles immer so zu Herzen nehmen aber ich denk halt schon dann darüber nach, ja? //ja//
 92 Was könnt ich anders machen oder was sollt ich anders machen... #00:06:50-9#
 93
 94 J: Ja, sicher. (..) #00:06:54-8#
 95
 96 S: Ja. (seufzt) #00:06:57-8#

Weitere wichtige Passagen

- 97 J: Ok. (...) ok (räuspern) ahm (..) Möchst sonst nu vielleicht irgendwas anmerken über wies
 98 äh - andere Aspekte? #00:07:13-2#
 99
 100 S: Welche zum Beispiel? #00:07:14-5#
 101
 102 J: Ahm... zum Beispiel mh mit den Kollegen, //aha// wies dir da geht? #00:07:19-4#
 103
 104 S: Ja! Ahm... also (.) ich hab sehr sehr viel Kontakt natürlich zu den Betreuungslehrern,
 105 //mhm// ganz klar... (..) Mit denen versteh ich mich super, die sind wirklich ganz nett,
 106 beide, ganz ganz nett und freundlich und höflich und helfen mir auch (.) ahm (.) und das
 107 passt eigentlich alles, das Einzige was mich ein bisschen stört an den Betreuungslehrern ist
 108 die Tatsache dass sie immer (noch?) mit mir mitgehen. //mhm// Also bis Weihnachten
 109 wars so da sind sie jede Stunde mit mir mitgegangen. //ok// (atmet ein) und nach den
 110 Weihnachtsferien ham sie dann zu mir gsagt (räuspern) sie werdn jetzt so ein bis zwei Mal
 111 in der Woche mitgehn... //mhm// Also die Spanisch-Lehrerin - da hab ich ja nur zwei

- 112 Stunden pro Woche - die geht einmal mit und einmal lässt sie mich allein (.) //ok// und die
 113 Französisch-Lehrerin geht meistens zwei Mal mit von drei Stunden. //ok mhm// Nach wie
 114 vor halt gehn sie relativ viel mit. //mhm// Und das stört mich irgendwie. //ja// Weil ich
 115 mich immer so beobachtet fühl und weil ich auch find irg- ich kann nicht so sein wie ich
 116 eigentlich bin (.) //mhm// und ich glaub die Schüler merken das auch dass ich nicht so - so
 117 locker sein kann wie - wie sonst... //mhm// Also es is eigentlich dieses Gefühl ständig
 118 beobachtet zu werden. #00:08:26-2#
- 119
- 120 J: Mhm, (unv.) des glaub i, hm. #00:08:28-1#
- 121
- 122 S: (Und?) (.) ich mein (.) wir besprechen diese Stunden dann ja auch nach, //mhm// und sie
 123 äußern dann wirklich eine konstruktive Kritik //mhm ok// also es is nicht so dass sie mich
 124 voll niedermachen oder nur negative Sachen sagen, //mhm mhm// garnicht ja sie sagen
 125 auch positives und sie sagen auch Sachen die man besser machen - aber es is - es is immer
 126 konstruktiv. //mhm// (.) Von daher bin ich eh irgendwie dankbar wenn sie mitgehn.
 127 //mhm// Nur (.) trotzdem hab ich immer so das Gefühl, es is immer (.) immer so ne kleine
 128 Prüfung, ja? //ja// Also, das is so schwer zu beschreiben. (.) Mein Papa der hat zu mir vor
 129 ein paar Wochen mal gsagt <Na, wieso tust dir jez immer noch so viel an, du hast ja gar
 130 keine Prüfungen mehr wie auf der Uni.> //ja// aba ich empfind das schon irgendwie so, es
 131 is doch irgendwie jedes Mal so eine - so eine gewisse Anspannung da. //ja sicher// Und
 132 grad in den Fremdsprachen ja? Es komm- es is ständig - gibts ständig Situationen wo einem
 133 ein Vokabel nicht einfällt oder so //ja// und dann.. (...) (seufzt) Das ist einfach ungut ja?
 134 wenn man dann beobachtet wird und... ja. //mhm// #00:09:27-9#
- 135
- 136 J: Na total, ma is einfach dann ned so locker. #00:09:31-1#
- 137
- 138 S: Ja! Das stimmt. //mhm// So is es ja! (.) Und ich hab auch mit anderen
 139 Unterrichtspraktikanten gesprochen und die ham mir gesagt bei ihnen is das nicht so
 140 streng //mhm// da gehn die Betreuungslehrer nicht mehr mit //mhm// oder ganz ganz
 141 wenig. (.) //mhm// (.) Vielleicht liegt das auch daran dass ahm ich die erste
 142 Unterrichtspraktikantin beider Betreuungslehrerinnen bin. //Ah, beider...// Also die
 143 machen das //ok mhm// - die machen das beide zum ersten Mal //mhm ok ja// dieses
 144 Jahr, vielleicht nehmen sies deshalb ein bisschen ernster oder //ja// ich weiß nicht keine
 145 Ahnung. #00:09:55-9#
- 146
- 147 J: Und sind v- vielleicht - (Handy vibriert) (.) tschuidigung. (.) Sind vielleicht selbst irgendwie
 148 (..) engagiert //ja... Ja ja! Eh!// oder glauben (unv.) - #00:10:04-2#
- 149
- 150 S: Sie - sie - sie meinens sicher nur gut, sie meinen es sicher nur gut ja? //mhm mhm ja//
 151 Ja, das stimmt. //ok ja// Wahrscheinlich denken sie s- sie tun mir was Gutes oder so- sie -
 152 sie müssen das machen weils ihre Aufgabe is oder so ja? //mhm mhm mhm// (.) und sie
 153 wollns auch ja? //mhm mhm// (.) Aba ich würd ma halt wünschen dann doch halt a bisl -
 154 bisl mehr allein zu sein und... (..) //mhm// ja. (.) (Also?) wobei einmischen und so tun sie
 155 sich ja nicht. Das (.) //ok// das is ja nicht so dass sie jetzt da während des Unterrichts auf
 156 einmal irgendwas dazwischen plappern oder - das eh nicht ja? //mhm// Weil das hab ich
 157 auch schon von anderen gehört //ja// wo dann der Betreuungslehrer aufsteht, und nach
 158 vorn rennt, und irgendwas auf die Tafel schreibt, und einem das Wort - also das is ja ein
 159 Wahnsinn. #00:10:41-4#
- 160
- 161 J: Ja des is wirklich furchtbar. #00:10:42-8#
- 162
- 163 S: Das - das tun sie //mhm// nicht gottseidank ja? #00:10:45-7#

164
165 J: Na aba es is sozusagn rein die Anwesenheit //ja// einfach mhm #00:10:49-2#
166
167 S: Das reicht schon ja. #00:10:50-1#
168
169 J: Mh, ja (lacht) (.) Ja und i moan (.) es is ja auch so dass sie di dann beurteilen (oder?)
170 #00:10:56-6#
171
172 S: Ja eh! Eh! //mhm// Genau das is es ja ja? //mmh// (.) Diese Beurteilung am Ende ja?
173 //mmh// (.) Obwohl sie ham mir eh auch schon gesagt <Ja, sie werden mir eine sehr gute
174 Beurteilung schreiben und sie sind eh voll zufrieden> //ja// aber trotzdem is es irgendwie
175 immer noch so ein mmh... (.) //ja ja// (schnalzt mit den Lippen) komisch irgendwie.
176 //mhm// #00:11:18-8#
177
178 // (IRRELEVANTE PASSAGE) //
179
180 S: Also, was jetzt auch nicht schlimm is weil jemand der jetzt 10 Jahre älter als ich is mit dem
181 versteh ich mich auch gut //mhm// und es- auch mit älteren versteh ich mich gut (holt
182 Luft) aber (...) in anderen Schulen hab ich schon gehört da gibts keine Ahnung zwanzig
183 junge Lehrer die noch nicht einmal 25 sind oder so... //mhm// ja? #00:12:06-7#
184
185 J: Fühlst du di dann a bissl allein a in der Situation? #00:12:11-2#
186
187 S: Ja manchmal schon. Also grad wenn die Betreuungslehrer beide nicht da sind, dann
188 denk ich ma <Mit wem soll ich jetzt in der Pause (räuspern) tratschen?> oder <Mit wem soll
189 ich jetzt reden?> oder //mhm// (also?) das is jez irgendwie so (.) //mhm// schon auch so
190 eine angespannte Situation nach wie vor noch (.) im Konferenzzimmer. //mhm ok ja// (...)
191 Aber vielleicht liegt das auch an mir dass ich nicht so aus mir herausgehe und gleich jeden
192 anquatsch und... #00:12:34-2#
193
194 J: Mhm (...) Ja, also kann - kann mehr Gründe haben //ja// wahrscheinlich. //ja//
195 #00:12:42-0#
196
197 // (IRRELEVANTE PASSAGE) //
198
199 J: Also die junge (.) Studentin hat wahrscheinlich a ned fü mehr Stunden wie du. #00:13:23-
200 9#
201
202 S: Nein, die hat sechs Stunden. //mhm mhm// ja. Und die is auch nur zwei Tage da - da,
203 also //mhm ebn ja// die seh ich - und ah an dem einen Tag wo sie da is bin ich nicht da,
204 weil ich einen freien Tag hab in der Woche //mhm// also wir sehn uns eigentlich nur ein
205 Mal und... //mhm// Ja mir fehlt irgendwie schon dieser Austausch mit jungen Lehrern ja?
206 //mhm// dass ich... //mhm mhm// (.) Weil wenn ich jez jemanden fra- wenn ich meine
207 (Met-?) Betreuungslehrerinnen - die die die eine is (.) dreiunddreißig und die andere is
208 vierzig, aber die unterrichten beide so ungefähr zehn Jahre also die eine hat später erst
209 angefangen. //ok// Und wenn ich die dann frag wies ihnen geht, ja die ham natürlich eine
210 Routine nach zehn Jahren ja? //mhm ja sicher// (Ich mein?) das is eine Zeit ja? Aba ich
211 würd gern einfach mit Leuten reden die auch erst ein zwei Jahre unterrichten und wies
212 denen //mhm// geht dabei. #00:14:08-6#
213
214 J: Ja. Ja, ja. Ja des glaub i. (atmet ein) Und ahm owa sch- wies - wie is des stofflich? Oiso
215 ahm (.) wie - wie (unv.) ahm - oda in wie weit setzn deine Betreuungslehrer do Grenzen

- 216 oda beeinflussn di //mhm ok// in dem was du machst oda wie dus machst? //ja// Oda wie
 217 gehts da do mit - mit dem? #00:14:33-2#
 218
- 219 S: Mhm. Also wir ham am Anfang des Jahres so eine Jahresplanung aufgestellt, //mhm//
 220 und da wars so dass sie mir ihre Jahresplanung gegeben habn die sie jedes Jahr verwenden
 221 //mhm mhm// für das entsprechende Lernjahr //jo mhm ok// (.) und ich hab das dann
 222 eigentlich äh adaptiert also //mhm// (.) über- eigentlich übernommen ja? //mhm//
 223 übernommen ein bisschen abgeändert aber ich hab mich jetzt nicht hingesetzt und hab
 224 meine eigene Planung gemacht weil ich ja auch garnicht wusste wie das in dieser
 225 Schulform üblich ist //mhm// (.) weil ich das Lehrwerk nicht kannte und so weiter //mhm//
 226 das heißt so diese grobe Jahresplanung hab ich eigentlich übernommen. //mhm// Und was
 227 die einzelnen Stundenplanungen betrifft, da lassen sie mir schon Freiraum. //ok// Also da
 228 sagen sie mir nicht ich muss jetzt das auf die und die Art machen und das so sondern ich
 229 kann da wirklich selbst sagen weiß ich nicht <Heute würd ich gerne -> oder <Morgen würd
 230 ich gern einen Lesetext machen zu dem und dem Thema> //mhm// ahm (..) also sie lassen
 231 mir da schon Freiraum, (.) auch wenn die eine die Spanisch-Lehrerin (..) dann schon einiges
 232 auch irgendwi-ie kritisiert oder... //mhm// (.)weiß nicht wie ich sagn soll. Also es is so dass
 233 ich mich am Dienstag mit ihr imma zusammensetze ich zeig ihr meine Stundenplanungen
 234 für die ganze Woche //ok// (..) U-und... #00:15:46-9#
 235
- 236 J: Des heißt du musst am Dienstag dann imma alles fertig ham a... #00:15:49-6#
 237
- 238 S: Mhm. Also ja ich hab ja - ich hab Spanisch am Mittwoch und am Freitag, //mhm ok//
 239 und am Dienstag sprechen wir halt über diese zwei Stunden //ok// ich - also ich bereite am
 240 Wochenende und am Montag alles vor und zeig ihr das am Dienstag. //mhm// Uund (..) da
 241 is es schon offt so dass sie irgendwie (.) das schon anerkennt was ich (.) mir vorstelle, was
 242 ich gern machen will //mhm// aber dann ab und zu dann auch so ihren e- ihren Senf
 243 dazugibt und dann sagt <Naja, würdest du es nicht so und so machen wollen?> oder <Ich
 244 mach das so und so, //mhm// was hältst du davon?> //mhm// (atmet ein) und ich lass
 245 mich halt dann vielleicht manchmal schon auch irgendwie so (.) überreden und mach dann
 246 doch irgendwie ihr was zuliebe oder so... //mhm// Also sie is so eine - sie macht alles sehr
 247 spielerisch. //ok ja// Total spielerisch //mhm// und keine Ahnung wir ham jez kapt ahm (.)
 248 di-ie - die Lebensmittel ja? einkaufen gehn am Markt... und die Lebensmittel. //mhm// U-
 249 und sie hat zwei kleine Kinder und sie hat zu mir gsagt (.) <Ja ich mach das immer so, ich
 250 nehm den Kaufmannsladen von meiner Tochter mit.> //Mh!// Diese ganzn äh kleinen //ok
 251 (lacht)// Obstsorten //ja// und und Packerl und Fläschchen und... //Jaja i kommas
 252 vorstön.// Und ich hab ma gedacht <<Ja na pff eigentlich (.) ist das nicht meine Art,... >
 253 //mhm// Also ich ich bin schon auch für Spielerisches ja? Und für - für Spielen und
 254 irgendwie so das schon. //mhm// Aba weiß nicht mit Puppen Sa- mit mit - mit
 255 Kindersachen jetzt spielen, ich mein das sind achtzehnjährige Schüler ich weiß nicht ob die
 256 (unv.) //Aja hm// Also ich war da sehr skeptisch, //mhm mhm// (.) aba ich hab ma dann
 257 gedacht <Oja. Ich (.) ich probier das einfach aus.> //mhm// <Sie is so begeistert davon, ich
 258 probiers einfach aus.> //mhm// Und es hat dann eh halbwegs geklappt... (.) Aba es gibt da
 259 einfach öfter so Situationen wo - wo sie mir (.) nicht was aufdrängt aber was vorschlägt,
 260 //mhm// also ich könnt sicher sagen <Nein, das möcht ich nicht.> //ja// Aber ich denk mir
 261 halt dann auch <Ja warum nicht.> ich ich mö- ich probier's einfach aus. #00:17:37-4#
 262
- 263 J: Mhm mhm. Jo is a mutig. (..) Und //ja// ma kanns sich a so sehn ok du (.) hast di moi
 264 getraut dasst was ondas //Eh genau ja.// ausprobierst //Stimmt ja stimmt.// und so. Owa
 265 wie - wie gehts dann - oiso dei Erfahrung woa sozusogn (.) ahm dass ned imma so gut (..) geklappt hat wannst du i- des jez übernimmst oda //mhm// oda schon monchmoi? (...) #00:18:01-1#
 267

268
 269 S: Naja ich (hab ja?) - ich hab keinen Vergleich ja? Ich weiß ja nicht wie ichs gemacht hätte
 270 //mhm// ja? Das ist irgendwie so das Problem. Ich weiß nicht wies gegangen - wie wies
 271 geklappt hätte wenn ich jetzt meine Art irgendwie umgesetzt hätte. #00:18:14-2#
 272
 273 J: Mhm mhm (..) Owa fühlst du di dabei dann authentisch trotzdem, obwoistas
 274 übernimmst, is des irgendwie a Problem für di? (4) #00:18:22-7#
 275
 276 S: Na eigentlich nicht imma na. (..) //mhm// Nicht imma. #00:18:30-7#
 277
 278 J: Oiso du f- dast nimma so authentisch bist? #00:18:33-2#
 279
 280 S: Nicht authentisch ja. //(unv.) mhm mhm ok ja// Das is es. //mhm mh// (...) Also grad bei
 281 diesen Sachen mit dem Kaufmannsladen das war so ebn etwas wo ich mir gedacht hab
 282 <Ich weiß nicht.> //mhm mhm ja ok// ja. (..) Und die Französisch-Lehrerin aba die... also
 283 die (..) kritisiert auch fast gar nichts an meinen Stundenplanungen die is eigentlich mit
 284 allem zufrieden was ich mach und //ok// die bessert imma nur Kleinigkeiten aus ja?
 285 //mhm// weißnicht dann dann schreibt sie mir - also wir machen das - mit der Französisch-
 286 Lehrerin mach ich das per E-Mail, und die schreibt mir halt dann in meine Planung dazu
 287 weißichnicht <Das dauert zu kur- zu lang, verschieb das auf die nächste Stunde.> //ok ja//
 288 oder <Sag den Schülern noch das und das dazu.> also s'sind so Kleinigkeiten aba sie (..) sie
 289 drängt nichts (..) nichts - sie drängt mir nichts auf oder... oder... //mhm mhm// #00:19:19-
 290 9#
 291
 292 J: Des san mehr so hilfreiche Tipps vielleicht //ja genau// die die an - die dir vielleicht //ja//
 293 a weiterhelfen //ja// eigentlich oda. //ja// Mhm mhm. #00:19:29-9#
 294
 295 S: Wobei da mu- ich muss auch sagen also am Anfang hab ich das - hab ich ma schon imma
 296 gedacht <Ja, die hat eh recht. //mhm// Ich mach das so wie sies dengt,...> //mhm// und
 297 jetzt mittlerweile wo ich schon mehr Erfahrung hab denk ich mir dann oft - weil sie sie will
 298 zum Beispiel dann immer dass ich alles auf die Tafel schreib und //mhm// (..) jedes einzelne
 299 Wort muss auf die Tafel geschrieben werden und der Dialog muss auf die Tafel
 300 geschrieben werden... #00:19:50-4#
 301
 302 J: Oiso des is jez die zweite Klasse. #00:19:52-3#
 303
 304 S: Die Französisch-Lehrerin. Genau! #00:19:53-1#
 305
 306 J: Die san dann - die san dann sech-zehn //Genau fünfzehn sechzehn.// oder so. Ok. Jo.
 307 #00:19:57-0#
 308
 309 S: Ja! Aber ich denk mir dann trotzdem die sind trotzdem alt genug ich bin ja nicht im
 310 Kindergarten dass ich da //ja// jetzt keine Ahnung alles aufschreiben muss. //ja// Also zum
 311 Beispiel gings äh um den Schularbeitsstoff ja? //mhm// (..) und sie wollte, dass ich den
 312 ganzen Schularbeitsstoff auf die Tafel schreib und ich hätte das einfach so gemacht ich hätt
 313 ihnen das angesagt ja? //mhm// (Hätt einfach?) gesagt <Das das das kommt> (atmet ein)
 314 und sie hat halt gsagt nein, das muss ma auf die Tafel schreiben, und ich muss ihnen auch
 315 ganz genau den Stoff angeben. Ich muss sagen welche Seiten im buch (..) //mhm// und das
 316 hätt ich nie so gemacht. //mhm// (..) Also ich hätte gesagt keine Ahnung <Zur Schularbeit
 317 kommt was die Grammatik betrifft passé composé und imparfait oder was weiß ich
 318 //mhm// und die Themen kommen (..) die und die und die.> //mhm// Und sie wollte
 319 wirklich, dass ich schreib aah passé composé der Arbeitszettel der Arbeitszettel und die

320 Seiten dreiundvierzig bis fünfundvierzig. //ok ok// Und zum Thema Einkaufen gehn ähm
 321 die Seiten sowieso sowieso sowieso und die Vokabeln - hinten haben sie so eine
 322 Vokabelliste, //mhm// und anstatt dass man sagt die Vokabeln von da *leçon sept* oda so,
 323 musst ich ihnen genau sagen was jetzt vielleicht wegkommt oder nicht also es f- //mhm//
 324 und das find ich total übertrieben. #00:01:02-5#
 325
 326 J: Ok. Jo (...) jo. #00:21:06-1#
 327
 328 S: Weil ich denk mir auch eine Sprache is etwas - is was aufbauendes ich kann nicht einfach
 329 sagen <Lerns jez nur die zwanzig Vokabeln die da dazu ghörn und alles andere vergessts
 330 wieder.> #00:21:13-6#
 331
 332 J: Mhm. Mhm. #00:21:14-8#
 333
 334 S: Also das find ich... #00:21:16-3#
 335
 336 J: Mhm naja. Also das is sehr gezielt. #00:21:18-3#
 337
 338 S: Ja. #00:21:18-9#
 339
 340 J: Mhm ok. #00:21:20-4#
 341
 342 S: Und da sind so Sachen wo ich mir am Anfang gedacht hab <Ja, sie ham eh recht, ich
 343 mach das so.> aber jetzt mit der Zeit komm ich drauf //mhm// (.) <Na, eigentlich will ich
 344 das so nicht machen.> //mhm// #00:21:29-6#
 345
 346 J: Und woasined könntst du de- ihnen des irgendwie sagen oda zumindest (.) - oder zum
 347 Beispü a des ansprechen dass du öftas alleine in die Klasse //mhm// (gehen mechst?)
 348 #00:21:39-7#
 349
 350 S: Ich hab das noch nie angesprochen. Hm. //mhm// (..) Ich habs noch nie angesprochen.
 351 Ich hab schon öfters überlegt ja? ///ja// also ich hab schon öfter überlegt zu sagen...
 352 #00:21:48-4#
 353
 354 J: Also grad des alleine in die Klasse gehn //ja// eher (.) vielleicht. Oiso (atmet ein) (..) i sog
 355 des jez aus meiner (.) (lacht) mmh Nichtwissenheit heraus //na geh// owa (lacht) - owa
 356 vielleicht... #00:22:02-6#
 357
 358 S: Ja! Doch ich hätte das wahrscheinlich eh schon ansprechen sollen. ja? (.) //mhm// So
 359 gewisse Sachen die mich störn. Aber ich denk mir halt dann immer - weißichnicht ich trau
 360 mich nicht oder... (...) ich weiß nicht. #00:22:12-5#
 361
 362 J: No ja es (.) is sicha a äh a bisl a widersprüchliche Situation kannima vorstelln. //mhm
 363 mhm// #00:22:18-7#
 364
 365 S: Des stimmt ja. //mhm// (.) (atmet ein) Ja! Es is ni- es is nicht einfach. Ich denk mir halt
 366 immer wenn ich das jetzt anspreche dann keine Ahnung. Vielleicht (...) - ich will mas
 367 irgendwie nicht verscherzen mit ihnen weil ich versteh //mhm// mich ja gut //mhm// m-
 368 mit ihnen mit beiden ja? //mhm// u-und ich denk ma so lang dauert das Jahr jez eh nicht
 369 mehr und... #00:22:37-7#
 370
 371 J: Ja. (lacht) #00:22:38-2#

- 372
373 S: Ja... keine Ahnung. #00:22:39-9#
374
375 J: Ja. (..) Owa (atmet ein) mmh i kann - i könnt ma eventuell vorstellen (..) najo (schnalzt mit
376 der Zunge) vielleicht - vielleicht stimmt des a ned owa vielleicht ham a ondare damit
377 Probleme oiso... #00:22:54-7#
378
379 S: Ja ja. Ja. (..) Sicher ja. //Des kann durchaus sei.// Ja. #00:22:57-2#
380
381 J: Owa muas ned sei. Manche (..) megn des vielleicht einfoch... //ja// (atmet ein) Ok ahm
382 (..) dann äh i würd nu ganz kurz zur Vorbereitung //mhm// zuruckkommen von //mhm//
383 am Anfang //mhm// weist gsogt host des woa total viel oiso //mhm// (atmet ein) was -
384 was genau is da so viel vorkommen? (..) Ahm (..) oiso kannst des irgendwie - irgendwie a bisl
385 //mhm// präzisirn auf gewisse Bereiche? //mhm// (..) Oda was - was do total schwer
386 woa? #00:23:27-5#
387
388 S: (..) Also in Französisch ham wir ein - das Lehrwerk On y va! //mhm// Und i hob des
389 Gefühl dass das ahm (..) gewi- ge- gewisse Sachen einfach nur anschneidet, //mhm// aba
390 nicht irgendwie (..) ausführlich erklärt. Also grad wenn wi- zum Beispiel das *passé composé*,
391 (atmet ein) äh wird angeschnitten, da kommen dann weiß nicht fünf unregelmäßige
392 Partizipien vor //mhm// und das wars. //mhm// Ja? Es kommt schon *avoir* und *être*, es
393 kommen die Parti- es kommen ein paar Partizipien, es kommen aba keine (..) ausgefalleneren
394 Partizipien vor, //mhm// es kommt auch kein (..) keine - keine mmh
395 reflexiven Verben im *passé composé* //mhm// vor, (..) die s- die genaue Unterscheidung
396 wann nehm ich *avoir* und *être* wird auch nicht genau erklärt im Buch... //mhm// und da
397 denk ich mir dann einfach wenn ich das nur (..) so mach wies im Buch steht - nur nach
398 //mhm// dem Buch vorgeh (..) reicht das einfach nicht. //mhm// Ja? Es reicht nicht.
399 //mhm// Also ich bin schon dafür, dass man ihnen am Anfang nicht eine Liste austellt mit
400 fünfundzwanzig Partizipien und die müssen sie lernen, //mhm// (..) sondern ich bin (unv.)
401 schon auch dafür dass ma da Schritt für Schritt vorgeht und am Anfang vielleicht nur fünf
402 hat und dann erweitert man das. Ja? #00:24:37-8#
403
404 J: Mhm #00:24:38-1#
405
406 S: Und di-ie reflexiven Verben macht ma wahrscheinlich auch nicht gleich am Anfang
407 sondern erst ganz am Schluss. //mhm// (..) Ahm (..) und deshalb weil ich denke dass das
408 Buch eben nicht vollständig is, mach ich halt immer zusätzliche Übungen und so - so
409 Theorieblätter halt. //Oiso es geht...// Zu den Grammatikkapiteln. #00:24:54-7#
410
411 J: Du mo- mochst du des öfters //Ja ja!// sozusogn. #00:24:57-8#
412
413 S: Ständig! #00:24:58-2#
414
415 J: Mhm mhm //ja!// ok jo. Mhm. #00:24:59-9#
416
417 S: Ja! Eigentlich schon. #00:25:02-1#
418
419 J: Ok. Und wast du ob die LehrerInnen des a gmocht ham, oda ob die (..) //ja!//
420 hauptsächlich nach... #00:25:08-6#
421
422 S: Nein! Die machen das auch so. //mhm// Weil sie auch beide denken dass - dass die
423 Bücher nicht äh reichen. //mhm// #00:25:13-2#

424
425 J: Ok jo. (atmet ein) Owa die müssen jo dann (.) Oabeitszettln ham denkima //ja eh// oiso
426 die - owa... #00:25:19-7#
427
428 S: Aber sie gebens mir halt nicht. #00:25:20-6#
429
430 J: Wirklich ja? ok. Oiso der (.) Austausch läuft dann ned so guad bei eich //Naja ich d- //
431 oda? #00:25:26-4#
432
433 S: Also (.) vielleicht müsst ma da differenziern. //mhm// In Französich, wo wir das On y va!
434 //mhm mhm// haben, is es so dass ich halt (.) schon viel nach dem Buch vorgeh, //mhm//
435 und halt zusätzliche Sachn noch mache, //mhm// (.) und die Französich-Lehrerin die
436 Betreuungslehrerin gibt mir gar keine Unterlagen von sich. Oder //ok// garke- is vielleicht
437 übertrieben, fast gar nichts. //mhm// Ja? //mhm// S is sehr sehr selten dass sie mir mal
438 einen Zettel von sich gibt den ich übernehmen //mhm// kann. #00:25:50-5#
439
440 J: Ok. (.) #00:25:51-5#
441
442 S: (Also?) ich muss wirklich alles selber machen. (...) Uund ähm (.) in Spanisch is es so dass
443 das Buch total schlecht is, //mhm// also wirklich ganz schlecht. Auch ü- auch was die neue
444 Matura betrifft und so... überhauptnicht zu gebrauchen, //mhm// uund meine
445 Betreuungslehrerin macht das eigentlich so dass sie das Buch nur so ab und zu zur Hand
446 nimmt, und sonst alles selbst macht. Alles eigene Arbeitsblätter. //ok// Alles ja? //ok
447 mhm// Und ich mach das jetzt natürlich auch so, //mhm// weil ich find auch das Buch
448 nicht in Ordnung ich find es is auch viel zu wenig, //mhm// das heißt in Spanisch muss ich
449 noch noch viel mehr (.) selbst Arbeitsblätter erstellen, //mhm// aba daa (.) hilft mir dann
450 die Betreuungslehrerin doch ab und zu und gibt mir von sich was. //ok ok mhm// Also die
451 Französich-Lehrerin gibt mir so - so gut wie gar nichts, da is aba das Buch a bissl bess
452 doch, //mhm// (atmet ein) und in - in Spanisch muss ich wirklich ff- also wi- (.) //alles// fast
453 ausschließlich alles selbst machen, aba da gibt sie mir dann ab und zu schon Material. Aber
454 auch jetzt nicht alles ja? //mhm// Und manchmal da denk ich mir dann ich weiß nicht
455 wolln sie mir jetzt nicht mehr geben weil sie denken ich muss es selbst machen //mhm//
456 weil das is meine au- meine Aufgabe //mhm// oda... (atmet ein) (.) Ich verstehs irgendwie
457 nicht so richtig //mhm// weil sie könnten mir ja (.) ihr Theorieblatt zum passé composé
458 geben //mhm// und ich wandel das ab auf meine Art und Weise oda so. //mhm mhm// (.)
459 Aber ich muss mir immer so irgendwie alles aus den Fingern ziehen //mhm// ich les dann
460 in zehntausend Grammatiken nach //ja// oder in anderen Büchern und schau wie das - wie
461 das gschrieben is und... (.) #00:27:17-3#
462
463 J: Mhm. (.) Und woher - woher holst du deine mh Informationen dann? Also (.) Internet,
464 Bücher //ja// oder... #00:27:24-8#
465
466 S: Na ich hab ein paar Lehrwerke zu Hause //mhm// (.) in beiden - in beiden Sprachen hab
467 ich ein paar Lehrwerke (.) //ok// die schau ich mir halt immer an - ich hab auch ein paar
468 Grammatiken und so - und sehr viel im Internet halt auch ja? #00:27:36-8#
469
470 J: Mhm mhm ja. //ja// Aba das mh kostet wahrscheinlich viel Zeit. #00:27:41-2#
471
472 S: Ja eh und das is ja das Problem ja? //ja// Genau das is das Problem. #00:27:43-9#
473
474 J: Mhm mhm ok. (.) Ahm (räuspern) dann ahm bei de Schularbeiten host a gsogt oiso es
475 geht jez scho bess, wos woa do ausschloggebend? #00:27:56-7#

476
477 S: Hmm. #00:02:57-9#
478
479 J: Das des - oiso - welche Aspekte waren schwierig und wel- //mhm// und warum fällts dir
480 jez leichter? #00:28:05-4#
481
482 S: (...) (atmet ein) Naja ich hab bei der Schularbeit bei der ersten Schul- also wir ham ja nur
483 eine Schularbeit pro Semester //mhm ok// in der BHS, und bei der ersten Schularbeit im
484 ersten Semester wars so dass - (..) also wir hatten da ein - in beiden Sprachen (.) einen
485 Grammatikteil //mhm// und da hab ich halt wirklich jeden Satz mir selbst überlegt. Das
486 hab ich nicht von irgendwo kopiert rausgenommen (.) //mhm// sondern wirklich selbst
487 überlegt und ich - es is gar nicht so einfach sich (..) sich Grammatikübungen zu überlegen
488 //mhm// dass es dann auch passt ja? #00:28:37-0#
489
490 J: Mhm. #00:28:36-1#
491
492 S: Auch die verschiedenen Formate und so weiter. #00:28:38-2#
493
494 J: Mhm ja. #00:28:39-6#
495
496 S: Also jetzt nicht nur einen Satz sich zu überlegen wo eine Lücke drin is sondern (4) also
497 ich - ich hätt mir nicht gedacht dass ich da so viel Zeit investier - manchmal da überleg
498 ich dann bei einem Satz stundenlang welches Wort ich jetzt austauschen könnte oder...
499 #00:28:55-0#
500
501 J: Mhm. #00:28:55-9#
502
503 S: Und man überlegt ja dann auch <Kennen sie jetzt alle Wörter in dem Satz? Ist da jetzt
504 vielleicht irgendein Wort drin, das sie gar nicht kennen?> //mhm// (.) Dann überlegt man
505 am Schluss wenn die Übung fertig is <Is die Übung eh zu schaffen? Is es zu schwer oder
506 nicht?> //mhm// (.) Und auch bei dem - beim - bei den Schreib- bei den Schreibsachen (..)
507 <Formulier ich das jetzt alles auf Französisch oder auf Deutsch, //mhm// wenn ichs auf
508 Französisch formulier wi- muss ichs ur einfach formuliern manchmal geht das gar nicht
509 dass ma so einfach formuliert, weil sie ja erst ein zweites Lernjahr ham. #00:29:27-5#
510
511 J: Mhm. #00:29:27-7#
512
513 S: (.) Also es sind einfach so grundlegende Überlegungen. Mach ich das so oder so
514 //mhm// und ich überleg dann einfach so lange und... was wahrscheinlich gar nicht
515 notwendig wär eigentlich. (..) Oder auch wie man (.) eine Aufgabenstellung gibt einen -
516 einen - einen Schreibauftrag. #00:29:43-5#
517
518 J: Mhm ja. #00:29:44-2#
519
520 S: Was - //genau// was schreib ich jezt in den Schreibauftrag alles hinein ja? //mhm//
521 Damit sie nicht vielleicht irgendwas übernehmen von dem Schreibauftrag. //mhm// Weil
522 dann ham sie ja wieder nichts selbstständig formuliert. #00:29:53-5#
523
524 J: Mhm. (..) #00:29:54-9#
525
526 S: (Schnalzt mit der Zunge) Also - (atmet ein) Und - und auch die - die Schularbeit dann im
527 Ganzen wenn man sich die anschaut, (.) ahm (.) (da habi - hab ich ?) dann ewig lang

528 überlegt <Ist das jetzt zu lang oder zu kurz?> und //mhm// dann hab ichs selbst mal g-
529 gemacht, und dann gibts diese Regel: man muss es mal drei rechnen also die Zeit die man
530 selber braucht mal drei dann is es genau richtig, //mhm// (atmet ein) und also es sind
531 einfach solche - so blöde Sachen wo man dann ewig überlegt und (..) und ich hab dass
532 Gefühl dass ich da jez schon ein bissi - (..) jez im zweiten Semester schon ein bisschen
533 lockerer das nehm //mhm// und nicht mehr soo (..) #00:30:28-8#

534

535 J: Dasstas besa einschätz //ja// kannst a. //ja!// Und was ham deine Betreuungslehrer zu
536 de Schularbeiten dann gsagt? (..) Oda ahm hamsasi wahrscheinlich anschaut ... #00:30:37-
537 6#

538

539 S: Jaja. Ja sicher //mhm// ja. (..) Naja sie habns dann - sie habnd a- anschaut, die
540 Erstfassung und //mhm// dann ham sie natürlich - also bei der ersten Schularbeit ham sie
541 schon einiges //mhm// (..) kritisiert ja? //mhm// Und da hab ich dann halt das (alles?)
542 wieder ausgebessert //mhm// und... //ja// (..) ja. #00:30:52-3#

543

544 J: Doppelter a- //ja!// wars wieder //Es is- eh! Es is voll... also// doppelter Aufwand diese...
545 #00:30:55-5#

546

547 S: Es is voll viel Arbeit. //mhm// Das stimmt ja. (..) #00:31:00-0#

548

549 J: Ja. Ok. #00:31:01-3#

550

551 S: Ich glaub wenn man allein is und - und nicht diese Betreuungslehrer hat dann is es nicht
552 so viel Aufwand //mhm// oder dann macht man sich auch nicht so viel Aufwand oder...
553 #00:31:06-7#

554

555 J: Mhm mhm //(Seufzt)// mhm. (..) Ahm (atmet ein) (..) Ahm... ok. (...) Dann möchti nurnu
556 an Aspekt nu ansprechn und zwoa ahm die - dei - dei vierte Klasse w- (..) do sogst ebm es -
557 es is total schwierig für di, //mhm// m- äh mit da Disziplin, //mhm mhm// mhm und wos -
558 oiso wos - wos san des für Sochn oda warum is so schwierig oda was genau? #00:31:38-2#

559

560 S: Mhm (..) Na es (war?) - es fängt schon mal an ich komm in die Klasse, (..) und sie
561 tratschen natürlich alle weil grad Pause war und so, //mhm// und sitzn alle nicht am Platz
562 (sondern?) irgendwo, //mhm// bis sich dann alle hingsetzt habn bis alle ihre Spanisch -
563 dann is es so (atmet ein) dass sie ihre Spanisch-Sachen noch nicht da haben, dann müssen
564 sie erst zum Spint gehn die Spanisch-Sachen holen,... //mhm// Also wir ham nämlich -
565 (schnalzt mit der Zunge) einmal ist es so da hab ich vor der s- Spanisch-Stunde eine p- gibts
566 eine Pause, und einmal is es da gibts keine Pause //mhm// das sind zwei Stunden
567 nacheinander, //ok// und da ham sie dann ihre Unterlagen nicht da und dann sagn sie zu
568 mir <Darf ich noch schnell das Buch holen?> und <Darf ich noch schnell aufs Klo gehn?>
569 und <Darf ich noch das und das machen?> also (atmet ein) bis wir mal anfangen sind (..)
570 midestens fünf Minuten weg, //mhm// dann sind amal alle da, und dann muss ich alle mal
571 ruhig kriegen. //mhm// Weil dann sind sie scho- sie sind ei- ich hab auch leider in Spanisch
572 immer zwei - immer späte Stunden einmal in der Fünften und einmal eine sechste
573 //mhm// Stunde, da is schon der ganze Vormittag - sind sie schon a bisl aufgewühlt und so,
574 //mhm// (..) (schnalzt mit der Zunge) und es fällt mir schwer die Aufmerksamkeit zu
575 bekommen. Schon am Anfang. //mhm// (..) Dass ich sie am Anfang so krieg, dass sie alle
576 ruhig sind und mir zuhörn. #00:32:37-5#

577

578 J: Mhm. #00:32:38-5#

579

580 S: Auch wenn ich (.) Aufgabenstellungen gebe, anstatt dass sie mir zuhörn (.) was ich sage
581 ja? - dass sie das Buch aufschlagen auf der und der Seite - die und die Nummer machen,
582 (atmet ein) //mhm// (..) das - das klappt nicht die redn (.) die ganze Zeit miteinander,
583 //mhm// und dann is es so, dass ich dann zwischendurch immer so hör <Na was soll ma
584 jetzt machen?> und <Ich weiß ned was ma jez machn solln.> und... //mmh// <Können Sie
585 das nochmal wiederholen?> und dann denk ich mir <Nein!> //(Atmet laut aus)// (..) des
586 is... also //mhm// (..) das ärgert mich sehr. //ja.// Und vor allen Dingen (atmet ein) die sind
587 achtzehn ja? #00:33:08-4#
588
589 J: Mhm. (..) #00:33:09-5#
590
591 S: In eineinhalb Jahren können die auf die Uni gehn ja? Und die sind immer noch wie
592 Kinder. #00:33:13-6#
593
594 J: Ja. (..) Naja.(lacht) #00:33:16-6#
595
596 S: Es gibt dann Phasen wo auch ruhiger is. Ja? Ich hab am Mittwoch zum Beispiel einen
597 Lesetext gemacht, //mhm// und ich hab (.) wenn wir den Lesetext gemeinsam lesen
598 würden, also laut lesen würden, (..) und wir übersetzen die Vokabeln und so dann wär ein
599 Tohuwabohu! Also die würden - //mhm// (..) jetzt hab ichs extra so gemacht dass sie - (.)
600 jeder für sich le- lesen... #00:33:37-5#
601
602 J: Mhm. #00:33:38-0#
603
604 S: Und da wars dann für (.) zehn Minuten viertel Stunde wo sie das gelesen haben echt
605 ruhig und da haben sie (auch?) sich echt konzentriert und es super gemacht. #00:33:46-2#
606
607 J: Mhm ok. #00:33:47-0#
608
609 S: Also es gibt schon auch Phasen wo sie - wo sie eh konzentriert sind. #00:33:50-4#
610
611 J: Mhm. #00:33:51-2#
612
613 S: Und wo sie eh m- mitmachen. (...) //mhm// Ich glaub das problem is auch einfach dass
614 es eine große Klasse is. Weil dreiundzwanzig //ja// Leute is ein Wahnsinn... //Für a Sprache
615 fü.// Also des is echt ein Wahnsinn. //ja mhm//. (..) #00:34:04-3#
616
617 J:Mhm. (.) Jo und die späten Stunden //ja// und Spanisch is woascheinlich dann die
618 Zweitsprache? //ja.// #00:34:09-2#
619
620 S: Das is das nächste genau. (atmet ein) Also Spanisch is die zweite sp- - is die dritte
621 Sprache, (is?) also sie ham Englisch und Französisch, //ah ok mhmm// sie ham - //ok// sie
622 ham Englisch ab der Ersten, Französisch ab de Ersten (.) und in der Dritten nehmen sie
623 dann Spanisch dazu, - //ok// also sie können wählen zwischen Spanisch und Italienisch,
624 //ok mhm// also sie müssen eine Sprache wählen aber sie können halt sich aussuchen
625 Französisch od- äh Italienisch oder Spanisch, //ok// (atmet ein) und ich hab halt das Gefühl
626 dass Spanisch nicht so sehr ernst genommen wird wie Französisch weil sie //mhm// (atmet
627 ein) da nur zwei Wochenstunden haben, //mhm// und weil sie auch nicht schriftlich
628 maturieren müssen... //mhm (unv.)// Also in Französisch müssen sie ja. //mhm// Entweder
629 schriftlich oder mündlich maturiern. #00:34:45-6#
630
631 J: Ok. #00:34:46-4#

632
633 S: Oder is es sogar dass sie sogar (...) ich weiß jetzt gar nicht vielleicht müssen sie sogar
634 schriftlich ma- na ich glaub sie müssen entweder in Englisch oder in Französisch schriftlich
635 maturiern. #00:34:54-6#
636
637 J: Ok. #00:34:55-2#
638
639 S: Also in Französisch is einfach dieser - dieser Druck von der Matura da. Ja? #00:34:59-0#
640
641 J: Ja owa es is trotzdem fix irgendwo bei da Matura //genau// dabei ja. #00:35:01-7#
642
643 S: Also entweder schriftlich //mhm// oder mündlich //mhm// müssen sie Französisch
644 haben. //mhm mhm// Ja? Und in Spanisch is es so dass sies (.) freiwillig wählen können
645 aber nicht müssen. #00:35:10-1#
646
647 J: Mhm ok. #00:35:11-2#
648
649 S: Also //mhm// ich glaub allein deshalb wirts nicht so ernst genommen, //mhm// weils -
650 weil ich - weils - weil mans umgehn kann ja? //Des...// Bei da Matura. #00:35:17-5#
651
652 J: ... glaubi scho jo. Mhm. (..) #00:35:20-2#
653
654 S: Ich glaub das is schon auch ein Punkt. //mhm// Warum sie daa irgendwie das lockerer
655 nehmen oder... #00:35:25-2#
656
657 J: Mhm. (.) Und wa- ahm (.) wann du jetzt unterrichtest (.) is dier ziemlich wichtig dass (.)
658 ruhig is und dass se voi dabei san (.) oiso... #00:35:36-8#
659
660 S: Mhm... (.) #00:35:37-3#
661
662 J: Is dir des ziemlich wichtig? #00:35:39-9#
663
664 S: Ja. (..) //mhm// Oja mir is das sch- mir is das - mir is das sehr wichtig dass sie ruhig
665 //mhm// sind. #00:35:44-0#
666
667 J: Mhm. #00:35:44-4#
668
669 S: Also (.) (atmet ein) e- es muss ja nicht so ein Unterricht sein wo sie alle
670 muxmäuschenstill sitzen und keiner darf irgendjemandem was zuflüstern oda so //mhm//
671 das eh nicht ja? Aber (4) also ich weiß nicht - in der Französisch-Klasse is es ja auch nicht so
672 dass sie total ruhig sind alle //mhm// ja? (Da?) - (..) tratschen sie auch miteinander
673 //mhm// ja? (..) Aber das sind so kleine Grüppchen und die kann ich einmal ermahnen und
674 dann is wieder Ruhe ja? //mhm// Da sag ich einfach <Isabella und Julia Ruhe> //mhm//
675 und dann gehts wieder weiter dann hörn sie auf und das wars. #00:36:15-6#
676
677 J: Mhm. #00:36:15-9#
678
679 S: (atmet ein, schnalzt mit der Zunge) Aber in der Spanisch-Klasse is das Problem dass
680 diese kleinen Konversationen (lachend) nicht nur zwischen zwei Leuten stattfinden
681 sondern gleich überall in der ganzen Klasse. #00:36:26-0#
682
683 J: Ok jo. #00:36:26-8#

684
685 S: Ja? Also dasis (sind?) überhaupt so ne Tratschklassse da gibts nicht ein (irgendwie?) - zwei
686 - drei Leute die halt (atmet ein) gern tratschen sondern die tratschen alle gern. #00:36:32-
687 4#
688
689 J: Mhm. #00:36:33-6#
690
691 S: Und dann hab- dann kann ich nicht sagen <So ihr zwei seits jetzt leise> weil in der
692 Zwischenzeit wo ich die ermahne tratschen (schon?) wieder f-fünfehn andere. #00:36:39-
693 4#
694
695 J: (atmet ein) Mhm ja. #00:36:41-1#
696
697 S: Also es is so ein (..) (Schnalzt mit der Zunge) In Französisch hab ich das Gefühl bei der
698 Klasse da (..) da is das so ab und zu ein-n (..) eine Unruhe die entsteht. //mhm// Ab und zu
699 und das kann ich aber schnell wieder abstellen. #00:36:51-8#
700
701 J: Mhm. #00:36:52-4#
702
703 S: (atmet ein) Und in Spanisch is es so ene allgemeine Unruhe. //mhm// Ja? Es is ständig so
704 diese allgemeine... (..) #00:36:56-9#
705
706 J: Mhm. (..) #00:36:57-8#
707
708 S: Und ich - ich glaube ein Problem is auch (räuspern) diese unterschiedlichen Niveaus die
709 sie haben. //mhm// Oder oder ähm (..) #00:37:05-5#
710
711 J: Ok mhm. #00:37:07-3#
712
713 S: Weil es gibt Schüler die total sprachenbegabt - Sprache-interessiert sind die checken
714 alles beim //In der Spanisch-Klasse?// Ja genau. //mhm// Die checken alles beim ersten
715 Mal, //mhm mhm// (..) die machen die Übung in zwei Minuten und sind dann gelangweilt.
716 Ja? #00:37:19-2#
717
718 J: Mhm. #00:37:19-5#
719
720 S: Und die schwächeren Schüler die das nicht verstehen, denen ich das vielleicht noch
721 einmal erklären muss während sie die Übung machen //mhm// schreiben schon mal viel
722 langsamer denken viel langsamer, //mhm ja// (..) und es is oft so dass die gutn-a dann auch
723 tratschen. //mhm mhm// Weil sie dann schon gelangweilt wieder sind. //ja// #00:37:35-
724 0#
725
726 J: Und host du probiert dasst do irgendwas mochst, dasst - dasst (..) schwierige-re Optionen
727 mochst //ja// zum Beispü? #00:37:42-0#
728
729 S: Na ich - ich hab mir überlegt es so zu machen dass ich ähm ein Übungsblatt mach, für
730 alle und dann gibts noch eine Zusatzübung zum Beispiel für die die schneller sind.
731 #00:37:49-8#
732
733 J: Mhm. #00:37:50-0#
734
735 S: (atmet ein) Aber ganz ehrlich (..) das is für mich Überforderung in der Vorbereitung.

736 Wenn ich //mhm// jetzt noch ein zusätzliches //mhm mhm// Beispiel mir überlegen muss.
 737 Ja? //mhm// Und da (.) werd ich wieder nicht fertig. #00:37:59-6#
 738
 739 J: Mhm. (.) #00:38:01-3#
 740
 741 S: Und (...) ich machs halt dann so oft spontan ja? Dass ich mir denk //mhm// keine
 742 Ahnung (...) (Seufzt) (Räuspern) (..) sie lesen einen Text oder so und ich sag ihnen dann
 743 wenn sie schon fertig sind mit der Übung (atmet ein) unterstreichts jetzt alle Nomen oder
 744 alle Verben oder so - so spontane Sachen //mhm// die ma halt grad einfallen. //mhm// (..) Aber (seufzt) //mhm// (das?) is nicht einfach. #00:38:24-2#
 745
 746
 747 J: Ja. (..) Ja. (atmet ein) Jo na s'müssten woascheinlich vielleicht so Übungen (.) die einfoch
 748 - wo du ned fü vorbereiten musst //mhm// sondern di einfoch (so wie in?) //ja// zum
 749 Beispü <Fasst den Text zusammen!> oda so. #00:38:38-1#
 750
 751 S: Ja. #00:08:38-6#
 752
 753 J: Weil //mhm// da schreibst du einen Satz und //ja// sie san doch wieder //ja// lang
 754 beschäftigt. //Des stimmt. Ja!// So - so in der Richtung //Genau ja!// vielleicht ja?
 755 #00:38:45-4#
 756
 757 S: Genau! (atmet ein) Mir fehlt halt da oft dann die Kreativität oder die Flexibilität auch.
 758 //Ja sicher...// Ja? Zu sagen <So!> //mhm// und was könnens jetz machen ja? Mir fehlt da
 759 irgendwie so des flexi- #00:38:55-0#
 760
 761 J: Das ma a die Methoden woas //Ja! Genau!// irgendwie mhm mhm mhm. #00:38:57-8#
 762
 763 S: Genau. #00:38:58-2#
 764
 765 J: Und host du moi deine Betreuungslehrer gfort ob se do irgendwöche Ideen ham wie ma
 766 des lösen könnt? #00:39:04-2#
 767
 768 S: Mhm. Ja na die Spanisch-Lehrerin hat zu mir gsagt sie macht das immer so dass sie dann
 769 halt spontan sich irgendwas überlegt //mhm// (.) aber sie kann mir auch nicht konkret
 770 sagen was. //mhm// Weil das halt auf die Situation ankommt. #00:39:13-3#
 771
 772 J: Mhm. Mhm. Jo. Ok jo. (atmet ein) Jo vielleicht (.) wommas a bisl - womma des
 773 //(räuspern)// (..) woas dass mas a bisl vor-planen //mhm// kann sozusogn wost da du
 774 dengst ok <Do is sicha jetzt wer longsoma.> //ja// und donn... #00:39:27-5#
 775
 776 S: Ja das - das ich mir das beim Vorbereiten schon überlege ja? Das stimmt ja. Mhm.
 777 #00:39:31-6#
 778
 779 J: Aba wie gsogt wonnst du sogst des is ebn mehr Obabeit //(schnalzt mit der Stimme) ja//
 780 des is dann wieder schwierig //ja// weil (..) ahm (...) oiso m- mit deim Zeitmanagement
 781 //mhm// (...) findi host du des jez doch guad gmocht dasst sogst <Ok. (.) I hea jez auf.>
 782 //ja?// weil (..) oiso mit de- kummst jez mit dem zurecht? Oiso host du des Gfühl (atmet
 783 ein) du host jez genug Zeit a für di und //(atmet ein)// - und #00:39:59-1#
 784
 785 S: Es is //und// bessa. Es is nicht //mhm mhm// so wie ichs gern hätt, //ja// so wie ichs
 786 gern hätt - uh weil ich hätt gern Samstag Sonntag frei. //ja ja// (Ja?) und das mach ich
 787 nicht. #00:40:05-8#

788
789 J: Ja mhm. #00:40:06-8#
790
791 S: Also //a- des...// so wie ichs gern hätt is es nicht, aber es is besser als am Anfang.
792 #00:40:10-4#
793
794 J: Mhm mhm mhm. #00:40:12-3#
795
796 S: Weil am Anfang bin ich wirklich rundum die Uhr gegessen. #00:40:14-2#
797
798 J: Ja ok. //(also...?)// (lacht) Ja. (..) #00:40:16-3#
799
800 S: Ja ich (.) (Räuspern) (..) Es is schwer. Es is wirklich //mhm// schwer. #00:40:21-5#
801
802 J: Ja. Des glaubi. Mhm. (.) Mir is a nu eigfoin (.) ahm (..) i sog des jez einfoch dazua oiso
803 (atmet ein) ahm (..) wanns oiso am Anfang vo da Stund voi unruhig san vielleicht kunt ma
804 dann irgendwöche Übungen mochn so woasined (lacht) des (zeigt Bewegung vor) Knie-
805 Dingsdi //Ja stimmt!// oda so //ja// oiso äh irgendwos (.) aktives - #00:40:45-7#
806
807 S: Stimmt ja! //einfach wo dann vielleicht...// Das werd ich ma- Das is eine gute Idee ja.
808 #00:40:48-0#
809
810 J: Oder mh i woas ned. #00:40:50-1#
811
812 S: Ja. (..) #00:40:53-1#
813
814 J: Na keine Ahnung. (lacht) #00:40:52-6#
815
816 S: Nein nein nein! //owa so irgendwos// ich - ich glaub //oiso...// ich glaub dass das - das
817 machen eh einige Lehrer von uns also ich war jez mal - #00:40:57-6#
818
819 J: Oda des ochtafoan //hospitieren// für //ja// Konzentration. //ja// So - #00:41:01-4#
820
821 S: Das macht man mit der Hand oder...? Na. #00:41:03-7#
822
823 J: Naja du - du stehst so do und schauts deim - //aha! ok// deim Finger noch und foast so
824 an ochta //ok// (lacht). #00:41:08-1#
825
826 S: Ja! #00:41:08-4#
827
828 J: Mmh (.) ehm miassadst amoi frogn irgendwer woas do sicher so //ja// Sochn so
829 Turnlehrer oda so //jaja// vielleicht... #00:41:14-9#
830
831 S: Na ich weiß - ich weiß dass das manche - dass manche sowas machen... #00:41:17-6#
832
833 J: Weil e- vielleicht konnstas do a bisl (schnalzt mit der Zunge) //stimmt ja// zom- heahoin
834 //ja// am Anfang //stimmt// von da Stund. #00:41:23-8#
835
836 S: Ich hab halt einfach immer Angst dass sie das nicht annehmen ja? //ja?// Dass sie dann
837 sogn <Uh, was ist das jetzt wieder für ein Blödsinn?> und <Wieso muss ich jetzt aufstehn?>
838 weil aufstehn wolln sie ja absolut überhaupt nicht (.) //jo ok// sie hassen es aufzustehen,
839 //mhm// wenn wir eine Gruppenarbeit machen //jo du - // und ich sag die Gruppen //jo//

840 müssen sich jetzt anders zusammensetzen ja? nicht mit den Nachbarn, //mhm// <Ooh,
841 muss das jetzt sein? Muss ich jetzt aufstehn?> #00:41:43-9#
842
843 J: Jo. Jo. Jo do //ich hab - // muasst du natürlich dahinter stehn - //ich hab einfach immer
844 Angst vor - // #00:41:47-1#
845
846 S: ... vor dieser Kritik ja? //mhm mhm7// Die von den - die von den Seiten der Schüler
847 kommt. (.) #00:41:50-1#
848
849 J: Ok. (.) Owa wonnst //aber...// du dahinter stehst //ja// und (.) //stimmt ja// sogst <So
850 wir mochn des jetzt.> und vielleicht wanns zur Routine wird? #00:41:57-9#
851
852 S: Ja! Das stimmt. //a// Das stimmt. #00:41:59-7#
853
854 J: Dass dann (unv.) #00:42:02-2#
855
856 S: Ja! Na ich werd das auf jeden Fall probiern. #00:42:03-7#
857
858 J: (lacht) #00:42:04-9#
859
860 S: Ich muss alles probiern //jo! (lacht)// in der Klasse. #00:42:06-6#
861
862 J: Na des is ma so eingfoin //ja danke!// i hob ma docht i sogida //(lacht)// des. (lacht) Ah...
863 jo passt. (..) Mechst nu (atmet aus) irgendwos anmerken? (...) #00:42:18-2#
864
865 S: Ah (Räuspern) hab ich noch irgendwas Wichtiges vergessen? (5) #00:42:25-4#
866
867 J: Oiso (..) wann - #00:42:27-5#
868
869 S: Ja viell- vielleicht zur Vorbereitung nochmal, //mhm// weil ich hab von anderen
870 Unterrichtspraktikanten auch gehört dass sie (.) ihre Vorbereitungen gar nicht mehr den
871 Betreuungslehrern zeigen, //mhm// also gar nicht ja? //mhm mhm// Die sagen einfach ich
872 mache jetzt diese Woche das und das Thema, //mhm// aber sie zeigen ihnen nicht mehr
873 genaue Stundenbild. #00:42:43-7#
874
875 J: Ok mhm. #00:42:44-7#
876
877 S: Und ich muss das nach wie vor machen ja? Ich - ich sch- jede Stunde plan ich auf fünfzig
878 Minuten da hab ich meinen Raster wo ich reinschreib so und so viel Minuten für die und
879 die Aktivität //ok mhm// und das und das Material brauch ich und das is mein Lehrziel.
880 #00:42:55-3#
881
882 J: Aha ok ja. #00:42:56-5#
883
884 S: Und die Sozialform hab ich. #00:42:58-1#
885
886 J: Ja ja. #00:42:59-1#
887
888 S: Und das is halt auch etwas was boah. (..) #00:43:01-5#
889
890 J: Des is... //wieder noch mehr Zeit// supaa für an Überblick und so //ja// aba es nimmt fü
891 Zeit. #00:43:08-6#

892
893 S: Na und man kanns auch nie einhalten. Ja? (..) //ja// Weil ich plan jetzt da die Aktivität
894 dauert zehn Minuten aber eigentlich dauerts fünfzehn Minuten. #00:43:15-2#
895
896 J: Ok mhm. #00:43:15-7#
897
898
899 S: Und ich - manchmal denk ich mir wärs besser nur so einen groben Plan zu haben, also
900 schon einen Plan zu haben was mach ich nacheinander, //mhm// aber auch dann (.) sagen
901 zu können <Ok. Ich schau jetzt amal wie weit ich komm.> #00:43:26-6#
902
903 J: Ja. Aba is es ned möglich - grad wann du zum Beispiel (.) wann du ebn üba zwei Stunden
904 jetzt - die zwei Stunden vorstellst dass du sogst <Jo in de zwei Stunden mochi des und des>
905 und (...) mmh jo. (.) Des oiso (.) soweit i hoit komm und dann... #00:43:43-9#
906
907 S: Eh! Na es is im Endeffekt eh so dass sich immer was dann in die nächste Woche
908 verschiebt //mhm// und so ja? (atmet ein) Aber (..) das ist wahrscheinlich auch das
909 Problem, dass sie immer noch mitkommen. Weil die sitzn beide, //mhm// die
910 Betreuungslehrerinnen hinten drinnen //mhm// mit dem Raster und schau sich mal den
911 Raster an und dann schauns wo bin ich grad und wieviel Zeit hab ich grad braucht. Ja?
912 //mhm mhm mhm// Und ich denk mir dann manchmal <Ok. Für die Aktivität hab ich jetzt
913 zu lang braucht, was mach ich jetzt damit ma jetzt schneller vorankommen, oder damit -
914 //mhm// damit ich das jetzt alles noch schaff! Ja? //mhm// Was in dem Plan steht. //mhm
915 mhm// Und das is irgendwie so ein Druck auch weil (...) was ist dabei, wenn ich einfach sag
916 keine Ahnung ich hab das und das vor, ich hab so die nächsten //mhm// eineinhalb
917 Stunden geplant oder so //mhm// und schaumal einfach mal wie weit ma kommen.
918 #00:44:24-4#
919
920 J: Mhm. Mhm. #00:44:25-6#
921
922 S: E- es is ja auch nie so dass sie zu mir sagen <Ma was? Jetzt hast das nicht durchbracht?>
923 und <Wieso?> und eh nicht ja? //ja// Aba allein //(unv.)// diese Tatsache dass
924 aufzuschreiben 'so ist der Plan' und dann //mhm// hab ich immer das Gefühl ich muss das
925 jetzt so umsetzen. #00:04:37-8#
926
927 J: Ok ja. Ja.(...) #00:44:41-5#
928
929 S: Also ich hätt - am Anfang war das schon irgendwie wichtig da so einen genauen Plan zu
930 haben aber jetzt denk ich ma (.) wärs eigentlich besser ich überleg mir nur die einzelnen
931 Aktivitäten, das mach //mhm// ich nacheinander, und... //jo und wannst jez nu...) und die
932 Zeit lass ich offen. #00:44:53-6#
933
934 J: Ja. Und - oder wannst jez nu fünf Minuten host und do geht si des oane nimma aus
935 //genau// nimmst hoit des ondare //genau// dafür. #00:44:59-7#
936
937 S: So is es. //und -// #00:44:59-9#
938
939 J: Und (.) dasst do einfoch moi sogst <Ok i moch des jetzt einfoch is jo egal> oiso...
940 #00:45:05-1#
941
942 S: Es kommt dann - es kommt dann eh vor, dass ich //mhm// äh wenn ich seh äh (.) für
943 diese Sache bräucht ich jetzt noch eine Viertestunde ich hab aber nur mehr fünf Minuten

944 //mhm// dann sag ich auch manchmal <So, machts jetzt das Buch auf und wir machen jetzt
 945 noch eine Miniübung aus dem Buch> oder so. //mhm// Also ich (.) muss dann eh umstellen
 946 ja? #00:45:19-5#

947

948 J: Mhm. #00:05:20-2#

949

950 S: Mach ich dann eh auch. #00:45:21-0#

951

952 J: Mhm ja. (4) #00:45:25-6#

953

954 S: Ja. (Seufzt) (...) Ich hab einfach das Gefühl es is so irgendwie (...) man kann irgendwie so
 955 an allen Ecken was lernen ja? //mhm// Seis jetzt ähm (...) die Vorbereitung oder (.) das
 956 Unterrichten selbst //mhm// (.) die disziplinären Sachen umgehn... (...) Nä in der - in - in
 957 der Französisch-Klasse hab ich zum Beispiel zwei Schülerinnen die schon in der Unterstufe
 958 Französisch hatten, //mhm// und die sind echt super. Also die - die sind auch sehr begabt.
 959 (.) //mhm// Die sind in einer Tour unterfordert. #00:45:58-8#

960

961 J: Mhm ja. #00:46:00-1#

962

963 S: Wie geh ich damit um ja? Was mach ich da jetzt? Geb ich denen immer zusätzliche
 964 Übungen? #00:46:04-0#

965

966 J: Ja. (..) #00:46:04-6#

967

968 S: Ahm dann is es aba so dass sie oft diese zusätzlichen Übungen machen und mir aber
 969 nicht folgen, was ich auch eigentlich nicht will, weil das was ich sag kommt ja zur
 970 Schularbeit das müssen sie ja trotzdem können. //mhm// Und auch wenn sie den Großteil
 971 von dem was wir machen können sind trotzdem vielleicht amal Vokabeln dabei oder (.)
 972 inrgendwelche Sachen die sie dann doch noch nicht so genau gelernt haben in der
 973 Unterstufe. #00:46:24-1#

974

975 J: Mhm. Mhm. #00:46:25-3#

976

977 S: (Also?) ich weiß nicht wie - wie geht ma um mit f- um mit unterschiedlichen (4) (schnalzt
 978 mit der Zunge) levels. Ja? #00:46:32-5#

979

980 J: Mhm. #00:46:33-1#

981

982 S: Wie kann ich die Schlechten fördern und die Guten (..) noch fordern. #00:46:39-1#

983

984 J: Mhm mhm ja. (.) Na i ver- versteh voi dei Problem oiso des is sicher total schwierig mhm.
 985 (.) #00:46:47-5#

986

987 S: Ja und ich weiß nicht ich sprech das eh oft an und - und red mit meinen
 988 Betreuungslehrern drüber aber die sagen halt dann immer <Ja es gibt keine Lösung.>
 989 #00:46:54-1#

990

991 J: Ja. #00:46:54-7#

992

993 S: Ja es gibt einfach nicht die Lösung und man muss einfach (..) //mhm// (..) irgendwie
 994 versuchen. (..) #00:47:02-5#

995

- 996 J: Ja. (..) Jo do (..) für sowos (..) w- oiso wos würd da do höfn? Woascheinlich (..) an
 997 Ansprechspartner oda so. #00:47:15-3#
 998
 999 S: Ja. (..) Glaub ich auch. (..) #00:47:17-0#
 1000
 1001 J: Mhm. Würdst da du do irgendwos wünschen dass (atmet ein) (..) dass a- (..) am mm wie
 1002 soi i sogn jez ned a Institution owa einfoch an //mmh// Ansprechspartner gibt //ja// ...
 1003 #00:47:28-6#
 1004
 1005 S: Ja! Na so wie wir bei der Frau Professor //mhm// Vetter bei diesem einen Treffen
 1006 //mhm mhm// gesprochen haben da hat ja die eine gesagt //genau// sie möchte so eine
 1007 Supervision //jo// anbieten also //genau// das fänd ich schon sehr hilfreich. //mhm mhm//
 1008 Das fänd ich wirklich hilfreich. //ja jaja// Weil (..) ich mein ich red schon oft auch mit
 1009 meinen Eltern drüber oder mit meinem Freund //mhm// aber (...) das kann e- das kamma
 1010 nur verstehn wenn man es selber macht. #00:47:49-4#
 1011
 1012 J: Ja. Und - //ja?// und #00:47:50-8#
 1013
 1014 S: Es hat einfach ein Sinn mit - mit mein - meiner Mutter zu erzählen es is so und so sie
 1015 versteht das nicht weil sie in der Situation nie war. #00:47:56-7#
 1016
 1017 J: Jo. N-Na und sie kann da woascheinlich a ned - sie hot ned den professionellen //eh
 1018 nicht!// Background //eh nicht!// oda so dass sie dir do //eh nicht!// wich- hüfreiche Tipps
 1019 //so is es!// gebn //genau so is es.// könnte. Mmh. #00:48:05-3#
 1020
 1021 S: Ja! Und mir fehlt das - mir fehlt - also das was mir (atmet ein) wirklich fehlt is ein
 1022 Austausch. #00:48:10-5#
 1023
 1024 J: Mhm mhm. (..) Ja. (...) #00:48:16-2#
 1025
 1026 S: (Weil?) von meinen Betreuungslehrern her- hör ich halt immer nur (..) <Ja man mu- es
 1027 gibt keine Lösung und man muss einfach (..) selbst einen Weg //ok mhm// finden oder so>
 1028 //mhm// aber pff... (..) #00:48:26-5#
 1029
 1030 //(IRRELEVANTE PASSAGE) und Abschluss des Interviews//

8.2.3 FORMULIERENDE FEININTERPRETATION SANDRINE

Eingangserzählung

Thema: Vorbereitung (IS 20-45)

- 20-26: Am Anfang nimmt die Vorbereitung extrem viel Zeit. Die ersten zwei Monate sitzt sie bis spät in die Nacht und arbeitet für nur fünf Wochenstunden. Diese Beanspruchung empfindet sie als unerträglich.

26-34: Inzwischen geht es durch ihren Zeitplan besser, bei dem sie plant, um sieben aufzuhören, aber sie kann ihn nicht immer einhalten. Außerdem hat sie das Gefühl, schon schneller geworden zu sein und nicht mehr so viel nachdenken zu müssen. Jedoch braucht sie noch immer länger als sie es gerne hätte.

34-45: Sie sieht im krassen Kontrast dazu ihre Betreuungslehrerinnen, die nur ihre fertigen Materialien zur Hand nehmen und kopieren brauchen. Zudem bekommt sie wenig Unterstützung durch ihre Betreuungslehrerinnen in Form von Material. Sie versucht darin auch den Sinn des Unterrichtspraktikums zu sehen, ist aber damit überfordert.

Thema: Übernehmen einer Klasse (IS 49-54)

49-54: Vor allem am Anfang war sie beim Unterrichten sehr nervös, etwas das ihrer Meinung nach auch die SchülerInnen gespürt haben. Sie konnte nicht sie selbst sein. Inzwischen geht es ihr besser, da sie die SchülerInnen kennengelernt hat und diese sich auch an sie gewöhnt haben.

Thema: Disziplin (IS 54-62)

54-62: Sie gibt das Beispiel der Spanisch-Klasse in der ihr das Unterrichten immer noch schwer fällt. Das ist eine vierte Klasse und es sind sehr viele SchülerInnen in der Klasse. Schwierigkeiten hat sie vor allem deswegen, weil die Klasse so laut, unruhig und unaufmerksam ist. Sie hat immer noch Schwierigkeiten damit, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu bekommen und ein produktives Unterrichtsklima zu schaffen.

Thema: Vorbereitung (IS 66-70)

71-70: Auch das Erstellen von Schularbeiten und Tests war ganz besonders am Anfang schwer, für die erste Schularbeit hat sie sehr lange gebraucht. Sie wusste nicht, wie sie genau fragen und wie sie die Formate richtig verwenden sollte, um richtig zu prüfen.

Thema: Disziplin (IS 70-79)

70-79: Auch wenn es schon leichter ist, sind die Vorbereitung und disziplinarische Probleme noch immer schwierig. Sie schafft es nicht, die Spanisch-Klasse so ruhig zu halten, wie sie es gerne möchte und gibt das Beispiel der letzten Stunde. Diese ist am Freitag ihre letzte Einheit und am folgenden Tag fliegen die SchülerInnen

nach Nizza. Somit waren sie für den Unterricht nicht motiviert und es herrschte Chaos.

Thema: Lernerfolg in der Stunde (IS83-96)

- 83-90: Manchmal schafft sie es, das Gefühl zu haben, die SchülerInnen hätten etwas gelernt, aber oft auch nicht. Das ist frustrierend, da sie so viel Energie, Zeit und Kraft in die Vorbereitung gesteckt hat. Den Grund sieht sie in der Unaufmerksamkeit und dem Desinteresse der SchülerInnen.
- 90-96: Sie weiß, sie sollte das nicht so persönlich nehmen, aber sie ist darum bemüht, die Situation zu verbessern und will es nicht einfach so hinnehmen.

Weitere wichtige Passagen

Thema: BetreuungslehrerInnen (IS 104-176)

- 104-118: Sandrine berichtet in diesem Abschnitt über die Beziehung zu ihren Betreuungslehrerinnen und beschreibt sie als durchaus positiv verlaufend. Sie erwähnt nur einen Aspekt, der sie stört, dieser ist die ständige Begleitung in der Klasse. Bis Weihnachten sind sie immer mitgegangen und danach auch noch in mindestens je einer der beiden Wochenstunden, die sie pro Fach hat. Diese ständige Beobachtung stört sie, weil sie sich dann nicht so frei und locker fühlt.
- 122-126: In der Nachbesprechung bekommt Sandrine sehr konstruktive Kritik und sie bekommt viele gute Verbesserungsvorschläge, worüber sie auch froh ist.
- 127-134: Jedoch empfindet sie diese Stunden jedes Mal wie eine Prüfungssituation und ist jedes Mal sehr angespannt. Verstärkt wird dies noch dadurch, dass sie in einer Fremdsprache unterrichtet und dass jeder Fehler den sie macht auch bemerkt wird.
- 138-145: Im Gespräch mit anderen Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen hat sie erfahren, dass nicht alle BetreuungslehrerInnen so oft mitgehen. Sie führt das darauf zurück, dass sie die erste Unterrichtspraktikantin beider BetreuungslehrerInnen ist.
- 150-176: Sandrine gibt den Betreuerinnen keine Schuld und ist sich sicher, dass diese sich bemühen, alles gut zu machen. Außerdem ist sie froh, dass sich diese in der Stunde nicht in ihren Unterricht einmischen. Aber allein diese Anwesenheit macht

sie nervös und das obwohl sie weiß, dass sie eine sehr gute Beurteilung bekommen soll.

Thema: Kollegium (IS 180-212)

180-192: Da an ihrer Schule hauptsächlich ältere LehrerInnen unterrichten, fühlt sich Sandrine in ihrer Situation etwas abgeschieden. Sie hat nur wenig Kontakt mit anderen Kollegen und Kolleginnen und kennt nur ihre Betreuungslehrerinnen besser. Oft weiß sie deshalb gar nicht, mit wem sie im Konferenzzimmer reden soll. Sie tendiert dazu, auch sich selbst Schuld dafür zu geben, da sie von sich aus nicht gleich auf jeden zugeht.

202-212: Die einzig andere Junglehrerin an der Schule hat nur sehr wenig Stunden und Sandrine sieht sie kaum. Deshalb fehlt ihr der Austausch mit anderen jungen LehrerInnen, die sich in einer ähnlichen Situation befinden wie sie, die also noch nicht so routiniert sind im Lehrberuf.

Thema: Eigener vs. fremder Unterrichtsstil (IS 219-343)

219-246: Sandrine hat die Jahresplanung von ihren Betreuungslehrerinnen übernommen, für die einzelnen Stunden ist sie aber selbst verantwortlich. Allerdings kommentiert die Spanisch-Lehrerin diese Stundenbilder ziemlich viel. Am Dienstag setzen sich die Beiden zusammen und besprechen ihre Planung für die jeweils kommende Woche. Die Betreuungslehrerin lässt oft verlauten, dass sie etwas anders machen würde und Sandrine lässt sich leicht dazu verleiten, dies dann zu übernehmen.

246-282: Sandrine führt das Beispiel einer Stunde an, in der es ums Einkaufen von Lebensmitteln ging. Die Betreuungslehrerin hat ihr vorgeschlagen, das Thema mit Hilfe des Spiel-Kaufmannsladens ihrer Tochter zu behandeln. Sandrine hat es ausprobiert, obwohl sie es eigenartig fand vor einer Klasse Achtzehnjähriger Puppensachen auspacken. Zwar fehlt ihr der Vergleich, wie es gelaufen wäre, wenn sie die Stunde anders gestaltet hätte, jedoch hat sie das Gefühl, dass sie sich dabei authentischer gefühlt hätte.

282-297: Die Französisch-Lehrerin handhabt dies ganz anders, sie bessert immer nur Kleinigkeiten aus und gibt eventuell Tipps, aber ohne mit ihren Vorschlägen aufdringlich zu sein. Allerdings wird es Sandrine mit der Zeit bewusst, dass sie

nicht mit allen Tipps dieser Lehrerin einverstanden ist und manche Dinge trotzdem anders machen würde.

297-339: Als Beispiel führt sie hier das „auf die Tafel schreiben“ an. Sie ist der Auffassung, dass sie den 15-16-jährigen nicht alles so genau auf der Tafel aufschreiben muss, wie die Betreuungslehrerin es gerne hätte. Außerdem wollte diese, dass Sandrine den SchülerInnen ganz spezifische Angaben zum Schularbeitsstoff gibt. Selbst hätte sie das nicht so genau gemacht und findet es unangemessen.

341-343: Im Laufe der Zeit gewinnt Sandrine etwas Sicherheit und kommt darauf, dass sie manches anders machen würde als die Betreuungslehrerinnen.

Thema: BetreuungslehrerInnen (IS 349-372)

349-372: Sandrine gibt zu, schon oft überlegt zu haben, ob sie ihre Schwierigkeiten gegenüber den Betreuungslehrerinnen ansprechen sollte, hat sich aber noch nie getraut. Sie hat Angst, dann in „Ungnade“ zu fallen und ist daher ratlos.

Thema: Vorbereitung (IS 387-416)

387-416: Sandrine ist mit dem Französisch-Lehrbuch nicht sehr zufrieden, da es oft nicht weit genug in die Tiefe geht und viele Dinge sehr oberflächlich behandelt werden. Sie gibt hier einige Beispiele aus dem Bereich der Grammatik. Aus diesem Grund erstellt sie regelmäßig zusätzliche Übungen, die das Buch ergänzen.

Thema: Materialaustausch (IS 421-471)

421-453: Auch die Betreuungslehrerinnen handhabten dies auf diese Weise. Sie hätten also eine Vielzahl fertiger Arbeitszettel zu den Themen aus dem Buch, welche sie jedoch an Sandrine kaum weitergeben. Vor allem in Französisch bekommt sie in dieser Hinsicht kaum nennenswerte Unterstützung. In Spanisch ist das Buch so schlecht, dass sie es nur ab und zu verwenden kann, unter anderem auch, weil es die Standards der neuen Reifeprüfung nicht befolgt. Deshalb muss Sandrine wirklich beinahe alles selbst erstellen. Jedoch bekommt sie hier von der Spanisch-Betreuungslehrerin deshalb öfters Arbeitszettel zur Unterstützung, jedoch auch nicht so viele wie sie gerne hätte.

453-460: Sandrine ist dieses Verhalten unverständlich. Die einzig mögliche Erklärung sieht sie darin, dass die Betreuungslehrerinnen der Meinung seien, ein/ eine UnterrichtspraktikantIn müsse alles selber machen. Aber Sandrine würde sich

wünschen mehr Materialien von ihnen zu bekommen, da sie diese dann ja auch auf ihre Weise umgestalten könnte und sich nicht alles auf mühsamste Weise selbst erarbeiten müsste.

- 460-471: Die große Schwierigkeit ist, dass dieses selbst Erstellen von Übungszetteln aus anderen Lehrwerken, Grammatiken oder dem Internet extrem viel Zeit kostet.

Thema: Erstellen von Schularbeiten (IS 473-552)

- 473-580: Auf die Frage hin warum das Erstellen von Schularbeiten schwierig war, sagt Sandrine, dass es vor allem daran liegt, dass sie für die erste Schularbeit jeden Satz selbst erstellt hat und darum sehr lang brauchte. Für die Sätze hat sie sehr lange überlegt, ob die SchülerInnen auch jedes Wort kennen und ob die Schularbeit insgesamt auch nicht zu lang ist. Außerdem stellte sie sich die Frage, in welcher Sprache sie die Angaben schreiben sollte und musste beachten, dass die Formate der neuen Reifeprüfung richtig verwendet wurden.

- 580-532: Es waren all diese grundlegenden Überlegungen - wie etwa die Art und Weise wie man einen Schreibauftrag erstellt - für die sie sehr lang brauchte. Zurückblickend glaubt sie, sich viel zu viele Gedanken gemacht zu haben und sie hat das Gefühl, dass es ihr dabei inzwischen schon besser geht und ihr solche Dinge schon leichter von der Hand gehen.

- 538-552: Aufgrund der Kommentare der Betreuungslehrerinnen hat Sandrine dann auch im Nachhinein noch etwas ausgebessert. Wenn sie die Betreuungslehrerinnen nicht hätte, könnte sie wahrscheinlich viele Dinge lockerer angehen.

Thema: Disziplin (IS 559-654)

- 559-579: In ihrer Spanisch-Kasse hat Sandrine oft Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit der SchülerInnen. Schon am Anfang der Stunde braucht sie sehr lange, bis alle bereit sind und sie wirklich beginnen kann. Schwierige Rahmenbedingungen verstärken dies, denn zwischen manchen Einheiten gibt es keine Pause und ihre Stunden sind immer am späten Vormittag. Auch während der Stunde sind die SchülerInnen nicht aufmerksam und können ihren Anweisungen nicht folgen, weil sie dauernd miteinander reden. Das ist für Sandrine furchtbar ärgerlich und sie findet die Achtzehnjährigen sehr unreif in ihrem Benehmen.

- 591-612: Zwischendurch gibt es wieder Stunden, die besser verlaufen. Als Beispiel gibt sie hier die letzte gehaltene Stunde an. Sie hat die SchülerInnen den Lesetext absichtlich einzeln lesen lassen und dadurch war es richtig ruhig und alle haben konzentriert gearbeitet.
- 612-654: Ein Grund für die Unruhe der Klasse sieht Sandrine auch in der hohen SchülerInnen-Anzahl, sie findet 23 LernerInnen für den Sprachunterricht zu viel. Außerdem ist Spanisch nach Englisch und Französisch die dritte Sprache, die in der Schule (in Auswahl mit Italienisch) gelernt wird. Spanisch ist für die SchülerInnen auch deshalb nicht so wichtig, weil sie in diesem Fach – im Gegensatz zu Französisch - nicht maturieren müssen und daher dieses „Druckmittel“ fehlt. Das sieht Sandrine als wesentlichen Aspekt, warum Spanisch bei den SchülerInnen keinen so hohen Stellenwert hat.
- 663-707: Sandrine ist es sehr wichtig, dass die SchülerInnen leise sind und während der Stunde aufpassen. In Französisch funktioniert das besser, weil sie einzelne SchülerInnen ermahnen kann und dann ist es wieder leise. Aber in Spanisch ist die ganze Klasse generell laut und sie weiß nicht, was sie dagegen machen soll.
- 707-722: Ein weiteres Problem sieht sie in den unterschiedlichen Niveaus der Klasse, da die Sprachbegabten sehr schnell mit den Übungen fertig sind und sich anschließend langweilen, während die Schwächeren noch weitere Erklärungen brauchen.
- 725-736: Ich frage Sandrine, ob sie versucht hat, dagegen etwas zu unternehmen und sie meint, sie hat zwar überlegt, Zusatzübungen zu machen, hat es aber nicht realisiert weil das bedeuten würde, noch mehr vorbereiten zu müssen.
- 740-760: Was sie allerdings bereits macht ist, dass sie manchmal spontan eine Zusatzaufgabe stellt. Jedoch ist sie oft nicht flexibel und kreativ genug, um solche Aufgaben zu stellen.

Thema: BetreuungslehrerInnen (IS 764-769)

- 764-769: Sandrine hat zwar ihre Betreuungslehrerin darauf angesprochen, diese meinte aber, sie mache das spontan und je nach Situation und könne ihr keine konkreten Tipps geben.

Thema: Zeitmanagement (IS 784-799)

784-799: Auf die Frage ob Sandrine jetzt gut zurecht komme mit der zeitlichen Beanspruchung antwortet sie, es sei zwar besser geworden, aber nicht so wie sie es gerne hätte. Ihr Wunsch wäre es, auch am Wochenende frei zu haben. Sie findet die Situation nach wie vor problematisch.

Thema: Disziplin und Rollenfindung (IS 801-859)

801-859: Die Idee, am Anfang der Stunde aktive Übungen zu machen, um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu steigern findet Sandrine zwar gut, hat aber Angst, dass die SchülerInnen solche Vorschläge nicht annehmen weil sie zu faul sind und keine Lust haben. Sandrine befürchtet, sich in dem Fall vor den Lernern und Lernerinnen lächerlich zu machen. Sie fasst es trotzdem ins Auge, die Strategie auszuprobieren.

Thema: BetreuungslehrerInnen (IS 868-949)

868-887: Sandrine muss noch immer zu jeder Einheit ein detailliertes Stundenbild abgeben, was auch sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Von anderen hat sie gehört, dass diese das nicht mehr machen müssen.

892-900: Außerdem findet sie, dass man sich zeitlich sowieso nie so genau an den Plan halten kann. Sie fände es besser, zwar zu planen, was man in nächster Zeit machen möchte, jedoch dann mit Ruhe die Übung fertig zu machen und dann erst zur nächsten überzugehen.

906-949: Das Problem ist, wenn die Betreuungslehrerinnen hinten mit ihrem Plan sitzen fühlt sich Sandrine immer bedrängt, genau nach ihrem Plan vorzugehen. Wenn sie nun für eine Übung länger braucht oder eine Aktivität in die nächste Stunde verschieben muss, fühlt sie sich nicht wohl dabei.

Thema: Eigenkompetenz (IS 953-981)

953-981: Sandrine empfindet alle schulischen Bereiche als potentielle Lernquelle. Als Beispiel gibt sie hier die Vorbereitung, den Unterricht und disziplinäre Angelegenheiten an und geht auf ein Beispiel genauer ein. Es geht dabei um zwei SchülerInnen, die Französisch bereits in der Unterstufe hatten und deshalb in ihrem Unterricht unterfordert sind. Sie weiß nicht genau, was sie mit ihnen machen soll, denn sie sollen trotzdem auch dem Unterricht folgen, da die Inhalte

für die Schularbeit wichtig sind und manches trotzdem neu für sie ist. Sie fragt sich, wie sie gute SchülerInnen fordern kann, ohne die schlechten zu überfordern.

Thema: Beratung (IS 986-1027)

986-1027: Auch ihre Betreuungslehrerinnen können ihr jedoch in dem oben genannten Beispiel nicht helfen.

Sandrine würde sich eine professionelle Beratung wünschen, denn sie glaubt, dass ihr das wirklich helfen könnte. Mit ihrer Familie kann sie zwar darüber reden, jedoch haben diese nicht die Fähigkeit, ihr Ratschläge zu erteilen, weil sie ihre Situation nie selbst erlebt haben.

8.3 INTERVIEW ELISABETH

8.3.1 THEMATISCHER VERLAUF ELISABETH

Thematischer Verlauf zum Interview mit Elisabeth, 05.03.2013 (Erstellt von Julie Chabrol)	
Zeitpunkt	Fragen des Interviewers J, Themen
00:09	J: Kurze Erklärung des Themas der Diplomarbeit und des Ablaufs des Interviews
01:30	J: Eingangsfrage
01:42	Einführungs-Lehrgang PH wenig nützlich
02:18	Vorbereitung im Sommer Treffen mit BL, Jahresplanung
03:33	Stundenanzahl und Zugehörigkeitsgefühl zur Schule -> Stunden und zusätzliche Tagesbetreuung -> Einleben ins Kollegium -> Zusatzstunden an anderer Schule organisatorisch nicht möglich
05:55	Betreuungslehrerinnen D: Viel Begleitung im Unterricht weil KV v.a. am Anfang, sie ist Ersatz-KV F: Alleine, BL als Kummernummer, Begleitung sehr vereinzelt
07:44	6. Klasse Französisch: Passivität der SchülerInnen Bittet BL mitzukommen in sechster Klasse F: Passivität SchülerInnen, weiß nicht warum. Kein Schulbuch zur Orientierung, Wissenslücken der SchülerInnen. Besser geworden aber nicht optimal, sucht Problem nicht mehr bei sich – „Klassenduktus“.
09:20	6. Klasse Französisch: Vermittlung -> Disziplin kein Problem trotz anfänglich großer Anzahl der SchülerInnen aber -> Schwierig sie zum Sprechen zu motivieren, fehlende Methodik, probiert Partnerarbeit /Präsentationen -> Wiederholungen Grammatik
11:10	3. Klasse Deutsch: Disziplin Disziplinär schwierig, 24 SchülerInnen, Pubertät, äußere Umstände (Schikurs), Lautstärke
11:50	3. Klasse Deutsch: Eigener vs. fremder Unterrichtsstil/ Übernahme einer Klasse vs. eigene Klasse -> Manche LehrerInnen anders, für sie wichtig, dass es leise ist wenn sie etwas erklärt, sagt es ausdrücklich/ häufige Hausübungen: war SchülerInnen am Anfang fremd -> Man legt sich als LehrerIn bestimmte Muster zurecht wie man unterrichtet, SchülerInnen gewöhnen sich daran, Umgewöhnung schwer auf andere LehrerIn, freut sich auf eine eigene Klasse
13:38	Einfinden in die Lehrerrolle Erstere hat mehr Bedarf an Routinen u Strukturierung => auf die Tafel schreiben, war ihr am Anfang nicht so bewusst, v.a. Deutsch, Rechtschreibung, Inhalt im Heft
14:42	Feedback vom BL Bekommt kaum Verbesserungsvorschläge, ist sich sicher Unterricht ist nicht perfekt, Eindruck BL fürchten Kritik zu äußern, sie wäre froh, Sinn UP
16:07	Hospitation Direktorin

	Jahresplanung abgeben, ausgemachte/nicht ausgemacht Hospitationen, nervös, Klasse war brav, Feedback: mehr an Tafel schreiben
18:29	Generelles Befinden Gut, fühlt sich in der Schule wohl, ist glücklich über Berufswahl, auch wenn es immer wieder schwierigere Situationen gibt, Tipp BL Reflexion gut aber sich nicht selbst „zerfleischen“, wenn etwas nicht gut läuft, Fehler nicht immer NUR bei sich selbst suchen
19:46	Seminare auf der PH Negativ: Vorwarnungen, qualitativ sehr unterschiedlich, Themen oft nicht angepasst an eigene Situation Positiv: Kontakt mit anderen UPs, Austausch Material und Erfahrungen
21:20	Weiterer Werdegang Kann nicht in der Schule bleiben, ist guter Dinge zumindest in Deutsch etwas zu finden
21:50	J: Immanentes Nachfragen beginnt: Bitte um Details zur Nachmittagsbetreuung
22:08	Zusatzstunden Zwei Nachmittage, zeitlich ausgelastet aber nicht überfordert, am Anfang (ca. dritte Schulwoche) schon intensiver, Lernstunden besser bezahlt, Rest wie halbe Werteinheit, hofft keine Steuern nachzahlen zu müssen
24:12	J: Immanente Frage wie es mit dem Zeitaufwand steht
24:22	Zeitmanagement Kommt gut zurecht, arbeitet natürlich am Wochenende auch, man wird schneller, Bsp. F-Aufsätze, wenn SA sind viel Arbeit, versucht vorzuplanen/ weniger aufwändig vorbereiten
26:12	J: Immanente Frage nach Details zur Französisch-Klasse: Warum hat die Klasse kein Buch?
26:15	Lehrbuch/ Stoffvermittlung Nicht sicher, Budget vielleicht, Klasse wurde von ihrer BL übernommen, hat Lücken in Grammatikwissen, muss trotzdem weiterkommen
27:14	J: Immanente Frage: Wie viele Jahre haben sie Französisch?
27:16	Niveau Sechs Jahre, mittelmäßiges Niveau, schwierig: kaum Mittelfeld
28:35	Ad.: Lehrbuch Auswahl Inhalte aus vorigem Buch, Vorteil weil sie Themen relativ frei wählen kann/ an SchülerInnen anpassen kann, aus verschiedenen Quellen
29:43	J: Immanente Frage nach der Materialbeschaffung
29:51	Materialbeschaffung -> Materialaustausch mit Betreuungslehrerin da, aber auch in anderer Richtung, viel Austausch mit Kollegen, v.a. andere junge Kollegin, Datenbank PH benutzerunfreundlich, Material aus Seminaren muss zufällig passen, Internet -> Erstellt einiges selbst, Orientation an Formate der neuen Reifeprüfung, Bsp.: Arbeit über Ausstellung Sophie Calle zu „relations amoureuses“
33:17	J: Immanente Frage nach Kreativität versus Aufwand?
33:28	Lehrbuch Aufwand da aber Lehrbuch allein würde nicht reichen, gehört ergänzt (Bien fait), Bsp.: Vokabeln
35:14	J: Immanente Frage nach den Schwierigkeiten die sie erwähnt hat
35:32	Disziplin F: SchülerInneninaktivität – dachte zunächst Niveau zu schwer, aber andere LehrerInnen haben bestätigt, dass Klasse sehr ruhig

	D: Hat nicht durchschaut woran es liegt, Freitag ist anstrengend, probiert immer wieder etwas aus, entwickelt strenge Lehrerpersönlichkeit, vor großer Pause unruhig, oder wenn SA oder Test, sehr unterschiedlich wie es läuft, Einzelgespräch hilft kurzfristig, Bsp.: Platz wechseln, Hausübung oft nicht gebracht, Druck durch Note
39:50	Eigenkompetenz Verbesserung ihrerseits: Stetiges Erfassen der Mitarbeit, Überforderung am Anfang, jetzt besser
40:33	Abschluss des Interviews

Abkürzungen

BL ... Betreuungslehrer(in)

SA ... Schularbeit

KV ... Klassenvorstand

UP ... Unterrichtspraktikum/

PH ... Pädagogische Hochschule

UnterrichtspraktikantIn

8.3.2 TRANSKRIPTION ELISABETH

Ort und Zeit Wien, 05.03.2013

Speichermedium Audioaufnahme mit Philips Voice Tracer

Dauer 41.47 min.

Sprecher

Interviewerin	
<i>Name</i>	Julie Chabrol
<i>Sprechersigle</i>	J

Befragte	
<i>Pseudonym</i>	Elisabeth
<i>Sprechersigle</i>	E
<i>Geschlecht</i>	f
<i>Geburtsjahr</i>	1985
<i>Schultyp</i>	AHS
<i>Fächer:</i>	1: Deutsch 2: Französisch
<i>Wochenstunden</i>	Unterrichtseinheiten: 7 Zusatzstunden: 7 Einheiten Nachmittagsbetreuung

Eingangserzählung

- 1 E: (unv.) ich bin eh multitasking du kannst schon mal anfangen (.) //ok // mich zu frogn...
- 2 #00:00:06-6#
- 3
- 4 J: (lacht) Passt. Oiso (holt Luft) es is (.) es schaut so aus //mhm// ahm oiso i schreib mei
- 5 Diplomarbeit ebn mh sogma moi prinzipiell über die Situation vom Unterrichtspraktikum
- 6 //aha// und do im Gewissen über sozu- sogenannte Entwicklungsaufgaben, des hoast des
- 7 san Bereiche wo si die Junglehrer sozusogn nu entwickeln können. //mhm// Owa des is
- 8 nua so a bisl da theoretische Rahmen, oiso mi interessiert einfoch generell wies dir geht,
- 9 dei Situation und so //mhm// und ahm i werd des Interview offen führn ahm des hoast i
- 10 möcht dasst einfoch moi voroim am Anfang einfoch moi erzöst //mhm// und von dir aus

- 11 (räuspert sich) und i werd goaned ah zufü nochfrogn sondern einfoch was - was dir wichtig
 12 is und was du erzön mechst ois //mhm// und ahm erst - erst nochher ahm werdi dann a
 13 bisl - bisl nochfrogn eventuell //ok// und so. Und (.) i werd - i werd a boa - a bisl Notizen
 14 mitschreim wanns da nix aus- //mhm// oiso loss di //(unv.)/ (Zettel rascheln) davon ned
 15 störn. //ok ja// Dann nimi ma des a wieder. (nimmt Zettel und Unterlage zurück)
 16 #00:01:15-3#
- 17
- 18 E: Des füll i dir dann nochher (.) aus. //Jaja, passt.// (unv.) i muas nu schaun genau wiefü
 19 Stunden es san. #00:01:18-3#
- 20
- 21 J: Jo genau, is koa Problem. #00:01:19-7#
- 22
- 23 E: Ok! (räuspert sich) //ahm// ja. #00:01:22-5#
- 24
- 25 J: Genau des (.) und am (..) Jo des - des is eigentlich die Grundloge und i w- oiso i hätt gern
 26 dasst ma einfach erzöst wies da geht, wies da gangen is vom Anfang bis jetzt //Bis jetzt, ok.
 27 // ahm und du kannst ruhig ausholen und Details erzön, ei- einfach //jo// was //ok.// dir
 28 wichtig ist. #00:01:42-4#
- 29
- 30 E: Ja. Also das Unterrichtspraktikant- na Praktikum hat begonnen im August, am da beginnt
 31 man mit dem Einführungslehrgang, so Crash-Kurs irgendwie zwei Tage wo ma irgendwie
 32 erfoat sozusagen was muas i wissen, so woasi Aufsichtspflicht ähm san Dinge die ma
 33 eigentlich (.) sehr schnö wieder vergisst //ok (stößt Luft aus)// und es bringt anem
 34 eigentlich relativ wenig zum Unterrichten (holt Luft) äh und (da?) erfoast a olles wie is jez
 35 diese Situation mit Verträge, was kriegt ma wofür - irgendwie... (..) wie setzt si a volle
 36 Lehrverpflichtung zusammen also a sehr viele administrative Dinge. #00:02:17-5#
- 37
- 38 J: mhm #00:02:18-1#
- 39
- 40 E: Jo! Dann bini eigentlich eh sozusagen ja (pfeift Luft aus) irgendwie in die Schule
 41 gestartet, i hob scho gewusst ahm vom Sommer - hab i mi ebn getroffen mit meine zwa
 42 Betreuungslehrerinnen //mhm// ahm i hob scho gwusst wö- weche Klassen i krieg also a
 43 dritte und a sechste, des is dann a so geblieben... (atmet ein) I hab in die Ferien (.) jo oiso
 44 scho a bissl irgendwie (ma?) die Schulbücher eben anschaut und scho versucht a bissl (.)
 45 so Jahresplanungen oiso nua nu - net irgendwie detailliert owa hoit einfach do a bisl zu
 46 überlegen was - was kamma mochen (atmet ein) //mhm// des is natürlich a Vorteil wann
 47 ma schon sehr boid seine Klassen weiß. Wei dann //mhm// hat ma irgendwie den Stress
 48 am Anfang (.) net oiso ma hot dann irgendwie scho a bissl a so an - an Rahmen hoid im
 49 Hinterkopf. //mhm// Wobei i sagn muss i hab in diese Jahresplanung eigentlich bis jetzt
 50 vielleicht wanns hochkommt an oder zwa Moi reingeschaut. Oiso ma was dann eigentlich
 51 eh was ma - was ma mochn wü und was ma si überlegt hat und (.) es ergibt si dann einfach
 52 oft im - im Lauf des Jahres (.) entweder dadurch dass Kollegen was ganz was anderes
 53 mochen oder - (Luftholen) und ma si dann mit seim Foch do irgendwie anhängt oder dass
 54 irgendwelche Veranstaltungen gibt wo ma hoid hingehen wü mit die Schüler und dann
 55 irgendwie da (unv.) was (zu?) dem Thema irgendwie macht... (Luftholen) (.) Jo! (.) Oiso so
 56 woa eben der Anfang, (.) dann mmh jo i hob - oiso ganz am Anfang wirklich nur meine zwei
 57 Unterrichtspraktikumsklassen kopt, //mhm// a dritte Klasse in Deutsch und a sechste in
 58 Französisch. (.) Und i hob weil ma jo ned ja! wahnsinnig guad verdient (lachend) ois
 59 Unterrichtspraktikant (Luftholen) ahm ebn moi nochfrogt obs irgendwie Zusatzstunden
 60 gibt. //mhm// Und des woa ebn an meiner Schule oiso (unv.) moi mit ondare Klassen nicht
 61 da Fall (atmet ein) (.) ähm owa Tagesbetreuung (.) hobi, oiso do hobi zwei Nachmittage
 62 ebn Dienstag und Donnerstag, //mhm// (atmet ein) des findi ganz nett, oiso i moan es is -

63 es is irgendwie ganz fein wemma do wirklich a dann die gonz die klanen Schüler irgendwie
 64 mitkriegt oiso //mhm// erste, zweite Klasse Hauptsächlich san dort und (.) jo (.) is a ganz
 65 nett wemma irgendwie dann a mehr Schüler irgendwie in der Schule kennt und an a mehr
 66 Schüler in da Schule als Lehrer ebn - wissen dass ma da als Lehrer oabeitet. //Ja// Oiso (.)
 67 ma fühlt si irgendwie a bisl mehr eingebunden sozi amoi dann. //mhm// Weil i glaub des is
 68 oft a relativ schwierig wemma (halt?) nur seine zwoa Klassen da hat und (.) wenige Tage do
 69 is. //mhm// Oiso i hob jo mit zwa Hauptfächern oiso mit zwa Schularbeitengegenständen
 70 eh nu sozusogn des Glück dassi hoid viele Tage unterrichte owa wennima jezt vorstö i hätt
 71 nur Turnen und (.) i was ned und Geographie dann hätti vier Stunden und des (unv.)
 72 #00:04:44-8#

73

74 J: Genau ja. #00:04:45-4#

75

76 E: (atmet ein) I muas a sogn oiso von den Kollegen her is es a sehr nett (und?) die ham si (.)
 77 muasi sogn a sehr bemüht mi do irgendwie aufzunehmen oiso i (.) bin ma jez ned so
 78 vorkommen irgendwie ois a Fremdkörper. I moan natürlich dauerts scho a Zeit bis ma dann
 79 a die Namen kann und so und (.) es is schon fül am Anfang. //Ja// (Weil?) grod wann dann
 80 irgendwie Ötan anruafn und ma was dann wieder ned is der Lehrer überhaupt in da Schul
 81 oder... //(lacht)// (.) Mir is es a moi passiert dass Schüler kommen san und gsogt ham jo <Is
 82 da Herr Professor soundso da?> (.) Und i hob ahm - (.) und der Name woa mir - is ma
 83 irgendwie so seltsam vorkommen, de ham a so komisch glocht, und dann hab (jo i? hob
 84 ma?) gedocht so (irgend-?) <Woin mi di jetz ver~~ä~~appln?> dann hobi gfrogt <Sogz amoi gibts
 85 den überhaupt?> //(lacht)// und naja oiso es woa... (lacht) jo. (..) Ahm (..) jo... (.) (Dann?)
 86 hobi ebn dort oiso diese Tagesbetreuungsstunden, i hätt im KMS in zwei KMS ahm und am
 87 Gymnasium nu Zusatzstunden kriegt (.) aba des war dann einfach organisatorisch ned
 88 möglich. Oiso i hätt die Stunden a in da neuen Mittelschule ebn gern genommen nua (.)
 89 des hot si einfoch ned mochn lossn mim Stundenplan. //mmh ok// Und owa jo. Moi
 90 schau, vielleicht zu am andan Zeitpunkt. #00:05:53-8#

91

92 J: Mhm #00:05:54-1#

93

94 E: (..) Ahmmm jo... mit meine Betreuungslehrerinnen do woa des - oiso am Anfang woas
 95 eben so (.) in Deutsch woa mei Betreuungslehrerin relativ (..) fü, wobei hoit jo wirklich nur
 96 in die ersten zwoa Wochen mm (.) gloubi ungefähr, woa sie mehr dabei (.) ahm s'liegt owa
 97 a daran dass sie da Klassenvorstand von dea Klasse is und dass (die Kla- aso?) sie quasi die
 98 ganze Klasse nur in Deutsch hat, //mhm// sonst hat sie nur an Teil in Französisch und
 99 natürlich immer wenns jez irgendwos administratives (atmet ein) mochn muas oda mochn
 100 wü dann kumt sie hoit - dann kumt sie in meine Stundn //mhm// und des woa hoit einfach
 101 am Schulanfang kannsta vorstön sehr geballt oiso da sie - hot sie einfoch söbst sehr fü
 102 irgendwie mochn miassn. //mhm// Aaahm (.) jo es (äh?) is irgendwie ganz lustig jetzt - i
 103 hob des Gfü monchmoi ham die Schüler so den Eindruck i bin so jetzt a
 104 Ersatzklassenvorstand weil hoid - ja i glaub des is einfoch a die Situation dass da
 105 Klassenvorstand hoid normal Deutsch hat und jez moch i des //mhm// oiso stön sie mir
 106 dann a oft Frogn wo i ma denk <Ja, hm, bini jez goaned so zuständig.> owa mocht nix, oiso
 107 i moch des eh gern. (..) Jo des is des oane. In Französisch öhm woari eigentlich - oiso oda
 108 bini a nu imma sehr (.) solo unterwegs oiso mei Betreuungslehrerin hat irgendwie gsagt jo
 109 öhm (..) sie mmm (.) siagt des jo so eha so sie is die Kummernummer sozusagn und ahm
 110 //(lacht) ok// wenni jez a Frage hob ahm oda (a?) irgend a Problem dann kanni imma gern
 111 zu ihr kommen aba sie ahm (..) is jezt kana der mir irgendwos vorschreibt oda der
 112 irgendwie ständig mitkommt (.) ja. #00:07:28-9#

113

114 J: Mhm #00:07:29-9#

115
116 E: Ahm, woa a bei meiner Deutsch-Betreuungslehrerin eigentlich ned so oiso (dass?) sie jez
117 irgendwie ma vorgeschrieben hätte moch des oda moch des oda (atmet ein) (.) ahm jo.
118 Mei... Französisch-Betreuungslehrerin woa schon a mit owa des is sehr vereinzelt oiso (.) i
119 hob sie zum Beispiel amoi gebeten dass sie mitkumt weil i irgendwie (atmet ein, Schnalzt
120 mit der Zunge) (.) jo (.) amoi so des Gfühl ghabt hab irgendwie es - es - es läuft ned so, es -
121 es (..) (atmet ein, schnalzt mit der Zunge) ahm (...) i hab irgendwie des Gefühl ghabt die
122 Schüler san so passiv und i hob irgendwie ned herausgefunden ob des daran liegt dass es
123 zu schwierig is oder (atmet ein) ob sies einfoch (pfeift Luft aus) ned - ob sie koa Lust ham
124 oda mmm ob sie mi ned verstehn oiso worans irgendwie liegt //mhm// und (atmet ein) es
125 is irgendwie a schwierig weil i hob in diesem Jahr ebn koa Schulbuch (.) des heißt i hob a
126 ned wirklich so wos wos-s - z - wo ma si jez orientieren kann. Oiso... //mhm// die ham jez
127 des vierte Jahr Französisch, (.) i bin die dritte Lehrerin, oiso des is a irgendwie a... //ja// jo
128 wos glaubi erschwerend hinzukommt (holt Luft) u-und ahm (..) jo. (.) Es is ois a bisl
129 zerklüftet so von - von - vom Wissensstand her und (.) und ja... es woa am Anfang
130 irgendwie a bisl schwierig do zu - irgendwie do so reinzufinden - wo ma ansetzn soi oiso
131 (holt Luft) (.) jo des - manch- oiso mittlerweile funktioniert eigentlich recht guad, oiso wir -
132 wir kumman guad miteinand aus, des woa eh nie a Problem (holt Luft) und jo so vom
133 Niveau hobi jez des Gefühl i hobs a irgendwie scho a bisl herausgefunden //mhm// wos
134 passt monchmoi (..) jo san sie trotzdem no immer ned so sehr ä (.) kooperativ oder sehr
135 aktiv owa - //mhm// kooperativ san sie schon aktiv san sie ned - (holt Luft) owa des liegt
136 (...) bini mittlerweile a draufkommen ned nur daran irgendwie dass Französisch jez so
137 schwierig is sondern dass (holt Luft) des einfoch so general a bisl da Klassenduktus is
138 sozusogn. //mhm// (lacht) Owa (..) jo. Oiso a sechste Klasse is eigentlich von da Disziplin
139 her relativ einfoch, (.) do hobi üba zwanzig SchülerInnen kopt am Anfang des is relativ fü
140 für Französisch findi //mhm// (.) mittlerweile hobi nurnu sechzehn weil ahm einer hat
141 gwächst auf Muttersprachenunterricht oiso auf Russisch //mhm// (holt Luft) und die
142 andan do san jetzt viele im Ausland die machen so a Aus-land-Semester (.) //ok// und die
143 san jez ebn weg oiso jez hobi sechzehn (.) des is schon (..) für a Sprache glaubi besser
144 wenns weniger san oiso (.) ma kummt mehr zum Sprechen obwohls imma nu schwierig is
145 oiso sprechn des is für mi a Bereich des findi (..) do hobi nu ned so a guade Methodik
146 gfundn wie ma des hoit irgendwie im Klassenverband mocht oiso (..) //mhm// (atmet ein)
147 dass wirklich olle (irgendwie so?) zum Sprechen kommen in ana Stunde oder länger zum
148 Sprechen (...) des schoffi eigentlich nie dass olle wirklich amoi mehr sogn des (..) jo. I
149 mochs hoit donn oft so dassi hoit irgendwie Partnerarbeiten moch bei denen sie redn
150 müssn und dann irgendwie des präsentiern müssn wos da... wos da... äh Sitznachboa oder
151 da Partner hoit gsogt hot. Des hoast sie san doch eha motiviert dass sie dann glei auf
152 Französisch de - irgndwie diskutiern weil jo. Dann hots wenigstens da Partner scho moi
153 vorgekaut und sie müssn ned söbst die Vokabeln si irgendwie einfalln lossn. Sunst oabeit i
154 hoid eha - versuachi so Präsentationen zu mochn zu (.) klane Themen oder (..) wasined
155 ahm so - so Kurzbeiträge nenn i des. #00:10:49-0#
156
157 J: Mhm #00:10:49-6#
158
159 E: Grammatik zum Beispü a wiederholn lossn an Schüler wanna sogt i kenn mi dort und
160 dort ned aus dann sogi <Jo! Konnst glei wiederholen, kriegst a Plus!> Und i bring die
161 Übungen mit und (atmet ein) so wiederhol ma hoit dann Dinge wie zum Beispü negation.
162 Weil des ham sie a scho wieda komplett vagessn wie des geht mit personne und (.) jamais
163 und (.) wos auch imma. (atmet ein) Jo. Ahm (...) die dritte Klasse is disziplinär hoit a bisl
164 schwieriger. //mhm// Sie san a sehr nett oiso es gibt (jez?) kane (.) bösn Kinder oda bösn
165 Schüler oda so die mi jetzt irgendwie boykottieren oiso des überhaupt ned (atmet ein) owa
166 sie san hoit vierazwanzg Schüler und sie - Schülerinnen auch jo - und sie san hoit (atmet

167 ein) es hot sie grad die Pubertät ereilt sozusogn und (.) jo. es - es kumt a imma total drauf
 168 an wos so rundherum passiert. Und jetzt foan sie zum Beispü nächste Woche auf Schikurs
 169 //mhm// und sie san seit ungefähr ana Woche ziemlich unerträglich //ok// oiso (.) jo. laut
 170 und - und (.) jo. Oiso des is - (atmet ein) (.) jo. hobi einfoch a gmerkt dass verschiedene
 171 Lehrer do a gonz unterschiedliche Ansätze ham zu Lautstärke und so. Oiso mir is es hoit
 172 wirklich wichtig dass wann i wos erklär dass es dann ruhig is, wann wer anderer wos sogt
 173 wü i a dass des - dass der hoit irgendwie ahm (.) hörbar is und dass die ondan ned
 174 irgendwie dazwischen quatschen (atmet ein) und i sog des a sehr nachdrücklich. Und ahm
 175 des woa ihnen am Onfong a bissl fremd. Oiso (.) i woas ned ob des mmm bei meina
 176 Betreuungslehrerin irgndwie ondas glaun is... //mhm// (schnalzt mit der Zunge) und sie
 177 woan a am Onfong sehr <Jo na Sie gebn so viel Hausübung!> und dann hob i gsogt <Najo,
 178 (unv.) is jo gonz normal dass ma eigentlich jede Stunde schon wos aufkriegt.> Natürlich
 179 klane Sochn an Aufsatz den gibts jez ned natürlich bis zur nächsten Stunde owa (atmet ein)
 180 wasie irgend a Grammatikübung im Buch oda so, //mhm// des is hoit für mi scho wos gonz
 181 wos normales und des woan sie a ned so gwohnt. Und (..) aus dem hobi hoit a irgendwie (.)
 182 gelernt dass es hoit oft (..) ma - i glaub ma legt si ois Lehrer irgendwie so gewisse Muster
 183 zurecht wie ma a Stunde irgendwie gestaltet wie ma (atmet ein) wies hoit meistens
 184 irgendwie oblaufft oda - oda wie ma die-se Dinge valangt, und wann dann die andere-
 185 (und?) die Schüler gwohnen si natürlich dran, i denk des hot a wos mit dem zu tuan mit
 186 dem sie hoit onfongen mit dem Foch, und wann dann wer ondara kumt der des irgendwie
 187 ondas hobn wü oda vielleicht gonz ondas hobn wü (.) dann komma ziemlich auf
 188 Widerstond stoßn. #00:13:14-7#

189
 190 J: Mhm. #00:13:15-4#

191
 192 E: (.) Oiso aus dem Grund freui mi muas i a scho sogn wenni amoi wirklich a Klasse hob mit
 193 der i onfong, oiso a erstes Lernjahr Französisch und a - (.) und a erste Klasse in Deutsch, (.)
 194 dass i anfoch mit denen (..) jo! sozusogn den Arbeitsrahmen einfoch besprich und (.) dass
 195 des (.) einfoch donn so is und und jo. #00:13:35-8#

196
 197 J: Glei von anfang an weg. //Genau.// Mhm. #00:13:38-7#

198
 199 E: Und natürlich kumt ma vor in da Unterstufe hams eha nu oiso mehr ahm Bedarf
 200 sozusogn an Routinen, oiso (wo?) einfoch Dinge einfoch mehr strukturiert sei miassn... für
 201 mi woas zum Beispü a sehr ungewohnt (.) am Anfang fü auf da Tofi zu schreiben //mhm//
 202 weili - oiso es passiert ma a monchmoi jetzt nu dassi einfoch Dinge nu mündlich (.)
 203 irgndwie besprich, (.) Französisch is es irgendwie klarer weil do schreibt ma hoit die
 204 Vokabeln auf oda so. //mhm// Oda irgndwöche Punkte hoit die ma bespricht. Nur
 205 Deutsch, ahm do is ma des - woa ma des irgndwie ned so (..) koloa schon owa ned so
 206 (atmet ein) so iagndwie so söbstvaständlich dass ma do glei hingeht und des donn
 207 aufschreibt. //mhm// U-und des brauchns owa hoit in da Unterstufe glaubi scho nu mehr
 208 und (.) vor oim hoit a ähm (.) jo. füle san bei da Rechtschreibung einfoch a ned so sicha und
 209 wemma hoit wü (lachend) dass des richtig im Heft drinnen steht... //mhm// Außerdem is
 210 es hoit a gonz guad wann a Elternteil amoi a Heft onschaut (.) dass do einfoch Dinge
 211 irgndwie drinnenstehn. #00:14:39-1#

212
 213 J: Mhm #00:14:39-6#

214
 215 E: (..) Jo... sunst wos woa nu? Mmh... Hospitationen hobi scho a bisl gsogt! (.) Ahm do woa
 216 am Onfong für mi - is es a jetzt nu teilweise - (.) (Schnalzt mit der Zunge) a so a bisl der
 217 Eindruck i hob kaum so ahm Verbesserungsvorschläge irgendwie ghört //mhm// und i
 218 glaub dass es ned daran liegt dass (jetzt?) mei Unterricht eh (atmet ein) super toll - und

- 219 dass es nix zu Verbessern gibt, sondern manchmoi hobi so a bisl den Eindruck ghobt
 220 irgendwie (..) mh dass die Betreuer dann a fürchten ma fñht si donn beyormundet oda so
 221 wenn (..) wenn sie quasi irgendwie wos - wos kritisieren, wogegn i bin eigentlich sehr froh
 222 wenn ma wos gsogt wird i man natürlich kumts a drauf an wie am des gsogt wird owa (..) i
 223 f- i schätz hoit beide meine Betreuungslehrerinnen ned so ein dass sie (atmet ein) wenn sie
 224 Kritisieren des total auf ana persönlichen Ebene oda... //mhm// hoit irgendwie
 225 unkompetent mochn sondern i bin jo froh wann ma wer wos sogt eigentlich. //jo// Weil
 226 sunst brauch i des Unterrichtspraktikum eigentlich ned mochn weil (donn?) - //jo// dafür is
 227 es jo eigentlich do. (..) Jo. Ahm... (.) do hobi - (..) oiso do heri ebn a w- mm i hob schon jelt
 228 a boa Rückmeldungen gekriegt owa söche Dinge wie najo ahm i soi doch vielleicht (.) wenn
 229 i rumgeh - des mochi schon owa i geh hoit eha auf und ob, vor der Klasse und i g- soi zum
 230 Beispü a so quasi moi noch hinten gehn oiso v- noch vorn und hinten sozusogn. #00:16:04-
 231 2#
 232
 233 J: Mhm. #00:16:04-4#
 234
 235 E: (.) Oiso soiche Dinge. //mhm// Jo! Is a ned schlecht. //(lacht)// Oda zum Beispü die
 236 Direktorin die woa a bei mir hospitiern des is vielleicht nu interessant oiso (.) //mhm// ahm
 237 des is jo a so dass ma beim Unterrichtspraktikum und a dann ois Junglehrer i glaub
 238 während der ersten fünf Jahre oda so (.) oda drei - muast du a dei Jahresplanung imma
 239 obgebn in da Direktion //mhm// und ahm da Direktor kummt ebn a. (..) - oder sollte
 240 wasined ähm mitkommen amoi in den Unterricht so an zwa Moi im Semest- oiso an zwa
 241 Moi im Joa. #00:16:34-9#
 242
 243 J: Mhm. #00:16:35-6#
 244
 245 E: Und mei Direktorin woa jetzt im ersten Semester woa sie do a in beiden Fächern oiso i
 246 hob sie "eingeladen", (.) des is ebn so bei uns die Vereinbarung, sie hot des eh sehr
 247 vorbildlich gmocht, oiso sie hot mit mir des a besprochn wie des dann is mit da - (atmet
 248 ein) mit da Beurteilung weil des kriegt ma a vom Direktor, //mhm// oiso die (..) die
 249 Betreuungslehrer ham scho so an Bogen owa die ähm Endbeurteilung quasi kriegst dann
 250 vom - vom Direktor. #00:17:00-1#
 251
 252 J: Ok. #00:17:00-6#
 253
 254 E: U-und ahm sie hot des a mit mir besprochn, hot ma a des gezagt wie des ausschaut wo
 255 sie do reinschreibn muas und (.) jo. und hot ma ebn a gsogt oiso im eastn Semester (.)
 256 wünscht sie sich quasi dass i einfoch zu zwa Termine sog do passts ma //mhm// und sie
 257 hoit einlod und dann kumt sie wann des passt und i soi ihr einfoch hoit vorher die
 258 Unterlogn gebn (.) jo. und im zweiten Semester hots gsogt kumts dann amoi
 259 unangemeldet quasi owa sie sogt ma scho in da Frua irgendwie <Du i kum heit ähm
 260 //mhm// host e- ned eh vielleicht Schularbeit oder wasined a Sprachassistent oda so.>
 261 #00:17:33-7#
 262
 263 J: Ok jo. #00:17:34-1#
 264
 265 E: Oiso jo. (.) Do muasi sogn woari scho a bisl (.) nervös (lacht) oiso in Französisch
 266 irgendwie weniger weil do hobima gedocht <Najo des is eh - (.) des versteht sie eh ned so
 267 guat.> (Lachen) und i red eigentlich scho meistens Französisch mit de Schüler //mhm// (.)
 268 außer hoit bei da Grammatik - Erklärung. Owa in Deutsch - sie is em söbst Deutsch-
 269 Lehrerin //mh mh// und do hobima docht <Ok hm> (lacht) und voroim hobi hoit a ned
 270 gwusst ob sie dann die Klasse vielleicht recht aufführt owa sie woan (..)

271 mucksmäuschenstill (unv.) //(lacht)// oiso wirklich jo. Eh gonz brav und... jo. Do hot sie ma
 272 dann zum Beispü ebn des gsogt ähm - wir ham so an Hörtext ebn durchgnommen in
 273 Deutsch und ahm hot sie do mir dann ebn gsogt i kunnt zum Beispü söche Dinge - die
 274 Lücken die do auszufülln woan an die Tofi schreim weil //mhm// (.) sie ebn glaubt dass do
 275 einige irgendwie ned des des richtig gmocht ham und //mhm// - oda ned mitkuma san oda
 276 so. (..) Jo. (...) Mir gehts eigentlich guad! Oiso i - i fühl mi sehr sehr wohl in da Schul, i ähm
 277 (.) hob wirklich jetz so beruflich des Gfühl i hob des Richtige gfundn... a wanns hoit scho
 278 imma wieda moi Tage gibt wo ma si donn de- oda Stunden hoit irgendwie wo ma si denkt
 279 <Ma Mist!> jo des is hoit irgendwie ned so guad gelaufen... Owa (.) i glaub des is a wos
 280 wichtiges, dass ma si sowos beheutet a soa irgendwie so a söbst(.)reflexion. #00:18:55-5#

281

282 J: Mhm. #00:18:56-4#

283

284 E: Und do hot ma mei Deutsch-Betreuungslehrerin ehm a wos gonz wos guads (da gsogt?)
 285 sie hot ho- (aso?) dazua gsogt - sie hot gsogt naja, ahm des is ebn eh guad wamma des
 286 duat owa ma soit si hoit ned söbst zerfleischen. //ah// (.) Weil wamma hoit irgendwie (.)
 287 dann (.) kummt ma - oiso hoi- womma hoit irgendwie draufkumt ok an dem is gelegen und
 288 des - deswegn hots ned so guat geklappt dann soi mas hoit einfoch ois jo! Impuls
 289 irgendwie äh verwenden, zu sagen <Jo ok des mochi des nächste moi ondas.> //mhm//
 290 Und wamma jetzt ned draufkumt donn (.) muas (sein?) - den Fehler a ned einfoch imma
 291 bei sich söbst suachn weil //mhm// (atmet ein) es is jede Klasse anders dann ma was ned
 292 wos woa davor, wos woa danoch, wos woa jez daham bei de Schüler oiso (..) es san oft
 293 sofü Faktoren die zoms-pielen dass ahm... jo. (..) dass irgendwos ned so toll funktioniert.
 294 #00:19:43-6#

295

296 J: Mhm. #00:19:44-3#

297

298 E: (.) Jo. (..) Oiso von dem her... (..) Die Seminare auf da PH - konni vielleicht nu gonz kurz
 299 wos dazu sogn. //mhm!// (atmet ein) Jo ahm (.) oiso (.) (lacht) //(räuspern)// da is ma im
 300 Vorhinein irgendwie von - von olln Seiten irgendwie gsogt wuan <Jo... und es is so extrem
 301 furchtboa und es is so ganz unsinnig und so. //mhm// Oiso i find es is von wirklich
 302 Zeitverschwendung bis nützlich olles dabei. #00:20:07-4#

303

304 J: Ok. #00:20:08-3#

305

306 E: Oiso es gibt Dinge wo ma si wirklich dengt <Jo (na?) ma ich will nach Hause!> und <Wos
 307 moch i do?> //mhm// (.) (Schnalzt mit der Zunge) Dann gibts Sochn jo do denkt ma si <Jo
 308 ok, eh gonz nett owa jo am passt jez eigentlich ned zu meiner Situation.> und //ah//
 309 insofern a ned nützlich für mi, (.) weil i man grod bei - bei Schulrecht findis hoid schwierig
 310 wenni jez ned diese Fälle hob dass (..) (atmet ein) woained (geseufzt) dass i an
 311 außerordentlichen Schüler hob (.) donn horchima des an owa des vergissi (.) wieda. Oiso
 312 söbst wonn i mi konzentrier des-s mmh - des merk i persönlich ma hoit ned. //mhm// Owa
 313 (.) wos i des netteste find an diese gonzn - an diese Veranstaltungen is einfoch dass ma in
 314 Kontakt kommt mit ondare Unterrichtspraktikanten. (..) Dass ma eventuell vielleicht amoi
 315 irgendwie a Material austauschn konn oda... (.) dass ma heat ahm (.) ma - ma hot vielleicht
 316 jetzt des und des Problem, oda irgendwos funktioniert ned so guad und ma heat donn
 317 irgendwie von fünf ondane <Jo mia gehts genauso.> und des //mhm// (.) do - mit dem
 318 kämpf i vielleicht a oda so (.) oiso (.) des findi a irgendwie - des beruhigt. #00:21:11-8#

319

320 J: Ja. (lacht) #00:21:13-1#

321

322 E: Und (.) jo. es is einfoch a ganz nett oiso (.) ondare (.) Kollegen hoit sozusogn junge zu

188

- 323 sehn u-und jo. I kann jez leida ned in da Schule bleiben woascheinlich, //mhm// (.) oiso
 324 ziemlich sicher weils hoit einfoch kane Stunden gibt, //mhm// owa (..) jo. i bin guter Dinge
 325 dass si zumindest mit Deutsch was findn wird und Französisch schau ma. //jo// (.) Oiso
 326 würdimi freun wenns wenigstens a Klasse wird owa (..) schaumma moi. #00:21:38-2#
 327
 328 J: Genau (lacht). #00:21:40-1#
 329
 330 E: Jo. (...) Ääh i glaub i hob jez do moi so den Überblick irgendwie gegeben oda? (lacht)
 331 #00:21:46-2#
 332
 333 J: Mhm jo! #00:21:46-5#
 334
 335 E: Jo! Sunst foit ma grod nix mehr ein. #00:21:48-5#
 336
 337 J: Passt! ... #00:21:53-2#

Weitere wichtige Passagen

- 338 E: Jo. #00:21:50-1#
 339
 340 J: Ahm (..) jo (.) passt. Dann (..) ahm mecht i nu a boa //mhm// Sochn vielleicht ansprechn
 341 //mhm// was du jetzt gsogt host. Ahm (..) und zwoa a-ah von da Nachmittagsbetreuung
 342 //mhm// vielleicht kurz, ahm wiefü- wiefü Stunden host du do? #00:22:08-0#
 343
 344 E: Do hobi loss mi übalegn ah sieben glaubi insgesomt, //mhm// des san zwa Nachmittage.
 345 Ahm des woa - oiso mittlerweile (..) kumi eigentlich scho ganz guad zurecht oiso mim
 346 Vorbereiten (atmet ein) i hob hoid (wirklich?) im Moment ned des Gfü i bin sehr gestresst
 347 oiso (atmet ein) //mhm// (.) i hob scho was z'duan und a am Wochenende und so mit de
 348 Korrekturen owa i bin ned so dassima denk <Oh mein Gott> und <i - i kum nimma zum
 349 Schlofn> oda so. #00:22:32-5#
 350
 351 J: Mhm. #00:22:33-2#
 352
 353 E: Und des woa am Onfong nochdem i hoit ongfongen hob mit dieser Tagesbetreuung -
 354 des woa so i glaub in da dritten Schulwochn - (atmet ein) //mhm// woa des scho a bisl a
 355 Herausforderung weil am hoit scho die Nachmittage irgendwie fön zum //mhm// (.) zum
 356 Vorbereiten und (atmet ein) jo. Oiso i fong do ebn (..) ahm - i hob zwa Lernzeiten, des
 357 hoast ahm Zeiten wo die Kinder hoit die Hausübung mochen //mhm// oder wo sie (atmet
 358 ein) lernen sollten für irgendwöche woasined Wiederholungen oda so (atmet ein)) ahm
 359 des is monchmol a bisl a Kampf. (.) Dass ma sie hoit dazua bewegt die Hausübung zu
 360 mochn //ok// oda (.) hoit wenn sie nix aufhom dass sie donn einsehn sie miassn trotzdem
 361 jetzt die Zeit nützn (.) //mhm// ähm irgnd was zu tuan und //mhm// kinan jetz ned
 362 rumsitzn oda (.) quatschn oda so, (.) ahm und sunst - oiso do hobi zwa Lernzeiten die san
 363 jedn Tog Dienstag und Donnerstag, (atmet ein) ähm die san a a bisl bessa bezoit...
 364 #00:23:23-7#
 365
 366 J: Mhm. #00:23:24-8#
 367
 368 E: Und die ondaren (.) ähm san jetzt (.) i glaub die ondaren Stunden werdn so bezoit wie a
 369 halbe Werteinheit. #00:23:31-6#

370
371 J: Ok jo. #00:23:32-5#
372
373 E: Oiso i woas ned ob du des System //jo jo// scho (kennst ?) jo. (atmet ein) Des heißt es is
374 hoit jo. (..) Ned so guad bezahlt owa i kum gonz guad - oiso i - jetz passts absolut a vom
375 Einkommen, i was nua nu ned gonz genau ob i was nochzoin muas bei da Steuer wei do
376 //mhm// gibts a irgendwie so a (.) //mhm// Grenze und es is ma zwoa irgendwie erklärt
377 wordn jo na des geht si aus owa (..) jo. (.) I glaub wir - es - ma was einfoch a ois Lehrer oda
378 a ois Schule oft ned gonz genau wie des Finanzamt do rechnet. #00:24:00-5#
379
380 J: Jo aso. #00:24:01-6#
381
382 E: Oiso es komma hoit passiern dassi don was nochzohln muas owa... #00:24:04-3#
383
384 J: Mhm. #00:24:05-5#
385
386 E: Jo. Des siagi donn (beim?) nextn Steuerausgleich. #00:24:07-5#
387
388 J: Jo. #00:24:08-3#
389
390 E: Jo. (...) #00:24:11-8#
391
392 J: Ahm. (..) Ok na. Jo na (.) vom Zeitlichen her gehts - wie gehts da do? Oiso eigentlich (.)
393 //Mit Vorbereitungen moanst?// hobi des Gfü gonz guad. Jo oiso... #00:24:23-5#
394
395 E: J- j-o (..) so allgemein (.) hobi des Gfü i konn irgendwie olles was i mochn (..) zum mochn
396 hob mh gonz guad erledigen, (.) oiso des geht eigentlich - i man (.) es is hoit scho so - owa
397 des muas an - i glaub des is i-in jedem Lehramtsfoch so (Luftholen) - es muas an hoit scho
398 kloa sei dass es ned so is wie in am ondan Job - am Wochenend mochi nix. Oiso... //mhm//
399 (Luftholen) i sitz hoit schon (.) jo. oft hoit voroim den Somstog oda den Sonntog oda beides
400 an //mhm// irgendwöche Korrekturen zu denen i einfoch ned kum. #00:24:54-2#
401
402 J: Mhm. #00:24:54-8#
403
404 E: I moan i merk a ma wird (.) mit da Zeit (.) fü schnölla. #00:24:58-0#
405
406 J: Mhm. #00:24:58-6#
407
408 E: Oiso i hob wirklich (.) ahm (.) monchmoi des gonze Wochen oiso gonz am Onfong des -
409 fost des gonze Wochenende gebraucht für an Durchgang Französischaufsätze. #00:25:07-
410 7#
411
412 J: Mhm. #00:25:08-5#
413
414 E: Und jetz schoff i des hoit irgendwie so an am Nachmittog oda in a boa Stundn hoit.
415 //jo// Oiso //ok// (.) es wird bessa. //mhm// Und (.) ma schaut donn a - oiso i hob einfoch
416 am Onfong jo (.) aus lauta Unsicherheit einfoch bei jedem Wort nochgschaut //(lacht)// (.)
417 und hoit soiche Dinge wo du eh hundert Moi wast wie des hoit hoast oda //jo// wie ma
418 des schreibt. Owa (.) ma wü donn irgendwie nix foisches ausbessern und //mhm// jo. (.)
419 Des is hoit (.) jo. Owa so mit da Zeit kumi eigntlich gonz guad zurecht. #00:25:34-3#
420
421 J: Ok. #00:25:34-9#

- 422
423 E: Jo. #00:25:35-0#
424
425 J: Supa. #00:25:36-0#
426
427 E: Man bei Schularbeiten is es hoit natürlich a ondare Soch des is - //mhm// do sitzt ma -
428 oiso do (..) bleibt hoit donn muasi sogn scho a oft a bisl a Oabeit liegen, (.) i schau ma hoit
429 einfoch donn a oft so dassi hoit was wonn jetzt irgendwie a stressige-re Phase irgendwie
430 kummt (atmet ein) wo i vielleicht (..) aus am gonz am ondan Grund do irgendwie fü zu tuan
431 hob oda irgendwöche Termine oda so (.) dann schau i hoit oft dassi do a bisl vorplan...
432 #00:25:59-5#
433
434 J: Mhm. #00:26:00-0#
435
436 E: Und dass i d- oda hoit einfoch was moch was irgndwos im Buach gibt dazua //mhm//
437 und (.) jo. #00:26:04-8#
438
439 J: Dasst außertourlich nimma so fü host //genau!// dann jo. #00:26:07-9#
440
441 E: Jo. Wos natürlich in Französisch schwierig is wei do hobi ka Buch, des hoast //jo// i muas
442 hoit wirklich... #00:26:12-2#
443
444 J: Warum hot de Klass do ka //ähm// Buch? #00:26:15-4#
445
446 E: (.) I was ned warum des jetzt genau is oiso obs ka Budget mehr gebn hot oda ob (..) jo.
447 Oiso die Klasse hot in da Fünften ahm dieses *Bien Fait!* ebn gekriegt //mhm// den zweiten
448 Band, mit dem san sie a ned fertig woan. //mhm// Owa sie ham des überhaupt so gehalten
449 dass sie i glaub sie ham im letztn Joa relativ fü Grammatik (.) //mhm// wiederholt und
450 aufgefrischt und komplettiert weil (.) mei Betreuungslehrerin mir em gsogt hot sie hot (.)
451 hoit donn irgendwie für sie - sie hot die Klasse voriges Joa übernommen. #00:26:43-4#
452
453 J: Mhm. #00:26:44-0#
454
455 E: Und sie hot irgendwie noch zwa Joan Französisch des sie scho kopt ham festgstöt (atmet
456 ein) ähm (.) dass (.) sie vieles ned kennen wos sie owa quasi einfoch scho (.) gerne hätte
457 dass sie können. #00:26:54-9#
458
459 J: Mhm. #00:26:55-4#
460
461 E: Und ähm (.) sie hot gloubi a sehr fü gmocht von Grammatik und i merk hoit jetzt dass
462 einfoch füles nu ned sitzt. Oiso dass einfoch //mhm// (atmet ein) jo! I moan es is kloa (sie
463 ham?) Übungsphase (..) ma muas irgendwann amoi weiter gehn des //mhm// is des
464 Problem und ma - //mhm// ma miassad fü mehr üben. Owa jo! Des is hoit (.) - #00:27:15-
465 4#
466
467 J: Wiefü //(a Problem a?)// Joare ham sie Französisch? #00:27:17-0#
468
469 E: Die ham sechs Joa //sechs Joa// Französisch. #00:27:17-8#
470
471 J: Ok. Mhm. #00:27:18-6#
472
473 E: Und jo. Oiso (.) sie san (.) i find sie so mittelmäßig. //mhm// Oiso (.) sie san ned extrem

474 guad owa jez a ned extrem schlecht. Oiso sie san (...) v- voroim (unv.) wirklich schwierig is i
 475 hob a- m- kaum a Mittelfeld. Oiso i hob //mhm// eha wöche die (..) jo wirklich gonz
 476 schlecht san - wenige gottseidank und sunst hobi sehr füle Vierer oiso wirklich (..) fost nur.
 477 #00:27:44-5#
 478
 479 J: Ok. #00:27:45-3#
 480
 481 E: Da neueste Sager hobi (..) ma sogn lossn (hoid?) von Schülern hier und wo ondas is <Vier
 482 gewinnt.> oiso... #00:27:50-0#
 483
 484 J: (lacht) #00:27:51-1#
 485
 486 E: Jo (seufzend). Vier! Und (..) i hob glaubi an Ansa hobi kopt und (..) an oda zwa Zwara.
 487 #00:27:58-6#
 488
 489 J: Ok. #00:27:59-1#
 490
 491 E: Und sunst eigentlich hoit a boa Dreier und sunst hoid hauptsächlich Vierer. #00:28:02-
 492 8#
 493
 494 J: Mhm. #00:28:03-4#
 495
 496 E: Owa des hängt a damit zusammen dass ebn die die jetzt im Auslond san de san kurz vor
 497 Semester ebn weggongen des hast die griagn ka Semesterzeugnis //mhm// und de griagn a
 498 ka Jahreszeugnis. #00:28:11-7#
 499
 500 J: Mhm. #00:28:12-2#
 501
 502 E: Und do wärn einige dabei gwesn die ebn zum Beispü a an Zwara gekriegt hätten oda
 503 an... (..) //ok// (ane?) glaubi sogoa an Ansa oiso... #00:28:17-7#
 504
 505 J: Jo. #00:28:18-3#
 506
 507 E: (atmet ein) jo. (...) Des is findi a schwierig wemma kaum a Mittelfeld hot. #00:28:23-7#
 508
 509 J: Mhm. #00:28:24-1#
 510
 511 E: Oiso (..) jo. Weil es is imma irgendwie (..) für de an is es fü zu leicht für de ondaren is es fü
 512 zu schwer. (..) Und (..) jo (..) nur Mittelfeldübungen findet ma hoit ned. //mhm// Najo! Guad!
 513 Ok. Und jetzt zu diesem Buch, (..) (atmet ein) //(lacht)// ahm sie ham des so irgendwie
 514 gmocht ahm (..) sie ham si drei Kapitel irgendwie aussuchen dürfen die sie gern
 515 durchmochn woitn. (..) Des woa glaubi irgendwos mit *nourriture*, (...) und de zwoa ondan
 516 hobi jetzt vagessn, (...) (atmet ein) des hoast i hob scho dieses Buch wo i ähm irgendwie
 517 Sochn draus moch (..) nur monche Sochn findi jetzt a ned so interessant oda wichtig
 518 irgendwie... #00:29:02-4#
 519
 520 J: Mhm. #00:29:02-9#
 521
 522 E: Oiso (..) und (..) irgendwie für sie a ned so (..) fesselnd und des is natürlich donn die Frage
 523 muasi des mochen? (..) #00:29:12-9#
 524
 525 J: Mhm. #00:29:13-2#

526
527 E: Oiso insofern äh des is a Vorteil anaseits dassi ka Buch hob weili wirklich (.) sogn kann
528 <Ok wos wü i mochn wos is mir jetz do wichtig?> oda <Wos kumt von ihnen (.) wos woin
529 sie mochn?> #00:29:23-2#
530
531 J: Mhm. #00:29:23-9#
532
533 E: Und ahm (.) jo. Jetz mochnis hoit - jez mochi so an Mix oiso wi- i moch teilweise (..) Sochn
534 aus dem Buch (.) teilweise Sochn aus ondare Lehrbücher teilweise einfoch Sochn (.) jo! (.)
535 #00:29:37-2#
536
537 J: Ok. #00:29:37-9#
538
539 E: Die i ma jetzt söba von irgendwo hoit (.) zomsuach und (.) überleg. Oiso jo. #00:29:43-
540 6#
541
542 J: Jo weil i woit grod frogn obs schwierig is donn Materialien findn oda ob da de mmh
543 Kollegn zum Beispü do höfn oda so. #00:29:51-1#
544
545 E: Ahm jo oiso i muas sogn i hob jetzt a ned so fü danoch gfrogt nu owa (atmet ein) i hob
546 zum Beispü mei Betreuungslehrerin scho bei irgendwöche Dinge amoi gfrogt ob sie do wos
547 hot dazua (atmet ein) ahm. Sie is a imma sehr froh wann sie von mir wos griagt. #00:30:04-
548 4#
549
550 J: Mhm //(lacht)// ok. #00:30:05-7#
551
552 E: Oiso und für mi is es a koa (.) //(Räuspern)// ka Problem weilima denk jo. (.) Wenni scho
553 vorbereitet oiso i bin do (..) #00:30:12-1#
554
555 J: Jo wos ma hot... #00:30:15-0#
556
557 E: i - i - i gib eignetlich //mhm// olles gern her wos i hob wanns wem hüft und (.) i mh
558 tausch a sehr fü so mit (.) befreundete Lehrer und Kollegen oiso die die gleichen Fächer
559 ham. //mhm// Ah i hob zum Beispü a sehr guade Freindin de unterrichtet ebn Deutsch
560 Französisch und Russisch (.) und is scho glaubi im dritten Joa jetzt und wir tauschn uns sehr
561 aus. Oiso wir ham //mhm// zwoa ned ganz gleiche Klassenstufen owa (.) i hob ihre gonzn
562 Materialien sie hot meine und (.) des is sozusogn //mhm// einfoch a bisl a Austausch. Es
563 gibt auch eine Materialdatenbank von der - von der PH also von diesen //mhm//
564 Begleitseminaren nur des is - des Problem is es is total benutzerunfreundlich (.)
565 konfiguriert, des is ebn so ma muas während dem Unterrichtspraktikum in jedem F- seiner
566 Fächer drei Materialien auf diese Plattform lodn. //(ah des is des?)// #00:30:59-7#
567
568 J: Mhm. #00:31:00-2#
569
570 E: Und des wird owa - es is total unübersichtlich //mhm// und (.) wos dazukumt is ma hot
571 noch dem Joa kan Zugriff mehr. Auf //ok// diese Plattform. #00:31:08-5#
572
573 J: Super. (lacht) #00:31:09-5#
574
575 E: Oiso (.) es is eigentlich (.) i hob do ganz am Onfong moi reingschaut und woa donn
576 irgendwie so frustriert von diesem un-möglichen Such-modus //mhm// dassi ma donn
577 gedocht hob <Na. Oiso do bini wirklich schnölla wonni des ma jez söba moch.> #00:31:21-

578 7#
579
580 J: Ah jo. Hm. #00:31:22-6#
581
582 E: Jo. Sonst ahm (.) in de Fachdidaktik Soch- a Veronstoitungen kriegt ma schon a
583 Materialien (.) do muas ma hoit einfoch a des Glick ham dass des donn a grod passt für an
584 söbst. #00:31:32-9#
585
586 J: Mhm. #00:31:33-7#
587
588 E: (.) Und sunst... #00:31:35-2#
589
590 J: Oiso Fachdidaktik jez von da PH //von da PH// aus jo. #00:31:38-5#
591
592 E: Genau //mhm// oiso do hot ma (in jedem?) Fachdidaktik ebn a und (.) jo. (..) Do muas
593 ma natürlich donn wie gsogt des Glück hom dass des hoit grod reinpasst a //mhm// oda
594 dass des a für die Klasse irgendwie geeignet is (.) sunst schau i hoid im Internet oda (.)
595 vasuach eben (..) jo einfoch zum Beispü söba irgendwöche authentischen Texte zu findn
596 und //mhm// die donn hoit irgendwie zu vereinfachn oder zu kürzen oder oiso (atmet ein)
597 aus am Lesetext irgendwie hoit so a (..) wasined m (.) a Leseverständnisübung zu mochn.
598 Oiso i orientier mi jetzt //mhm// muasi sogn sehr an die (.) an diese Aufgabn-m-Formate
599 von da neuen Reifeprüfung //mhm// und am moch donn hoit einfoch aus irgendwöche
600 Texte (..) //(unv.)// do wos dazua. Ja! #00:32:22-4#
601
602 J: Ok. #00:32:23-6#
603
604 E: Oda i hob zum Beispü wos gmocht ahm die Sophie Calle des is a - a Künstlerin //mhm//
605 (.) die hot a Ausstellung gmocht über *prenez soin de* - oiso die hast *prenez soin de vous*,
606 //mhm// do gehts um a Frau die irgendwie verlassn woan is von am Mann und (atmet ein)
607 der hot ihr des irgendwie per E-Mail mitgeteilt und sie hot dann dieses E-Mail an (.)
608 woasined hundert - über hundert Frauen irgndwie verteilt ahm und gsogt sie soin des aus
609 ihrer professionellen Perspektive irgendwie interpretiern. Oiso wos //mhm// draus mochn.
610 Und do (hams?) dann zum Beispü a Tänzerin die an Tanz draus mocht //hm// oda a
611 Sängerin die singt (do?) #00:32:53-8#
612
613 J: Cool. (lacht) #00:32:55-2#
614
615 E: Ah i wasned a (.) Schülerin a neunjährige schreibt dann do wos drüba aus ihrer
616 Perspektive - oiso ziemlich interessant. #00:33:01-3#
617
618 J: Mhm. #00:33:02-1#
619
620 E: Und do hobi donn wie ma des Thema so *relations amoureuses* durchgmocht ham
621 hamma ähm hobi do zum Beispü Sochn draus gnummen. #00:33:08-8#
622
623 J: Mhm. #00:33:09-6#
624
625 E: Und hob irgendwie Aufgobn gmocht //cool// damit. (.) Oiso es san wirklich teilweise (.)
626 gonz (.) ondare Sochn die nie für //mhm// Unterrichtsmaterial gedacht woan. (.)
627 #00:33:17-9#
628
629 J: Jo i denk ma des is (.) voi glass weis kreativ is owa i konn ma vorstön dass (.) fü (.)

630 Aufwond is (.) ondaraseits. #00:33:28-2#
631
632 E: Jo... oiso des is schon - (.) ma sitzt schon. Des stimmt. #00:33:32-5#
633
634 J: Mhm. Oiso m- (.) mmh im Buach host hoid einfoch - sogst <Ok die Übung und //jo//
635 zack!> und do is... #00:33:38-3#
636
637 E: Na i muas gonz ehrlich sogn des Buch des is -des wir do ebn ham dieses *Bien fait!*
638 //(Räuspern)// (atmet ein) (.) Es is anaseits guad weil es irgendwie übasschauboa is und ned
639 so total überfrachtet wie ondare Lehrbücher wost //mhm// da dengst <Des schoff i jo
640 nie!> #00:33:49-4#
641
642 J: Mhm. Hm. #00:33:50-1#
643
644 E: Nua (.) i finds persönlich (.) oft a zu wenig vertiefend und (atmet ein) ahmm würd söbst
645 wenni des Buach hätt wos dazua mochn wollen. #00:34:02-3#
646
647 J: Mhm ok. #00:34:03-2#
648
649 E: A vom Vokabular (..) i versteh zum Beispü ned warum die Vokabel-liste die am Ende von
650 jeder *unité* is ned übersetzt is. #00:34:11-5#
651
652 J: Aha ok. #00:34:12-7#
653
654 E: Oiso des is glaubi so diese neue Strömung so quasi jo umgekehrtes-Lernen-Design und
655 die Schüler soin si des söba suachn //mhm// - des is sicha a guad nua (atmet ein) i denk ma
656 (..) Vokabeln - warum kinan de ned wenigstns... (..) Jo! Weil - oiso i bin ehrlichsgot scho
657 zufriedn wonn sis überhaupt lernen. #00:34:28-9#
658
659 J: Jo. #00:34:29-4#
660
661 E: Und (..) #00:34:30-4#
662
663 J: Und (.) donn nu aussa a... #00:34:32-1#
664
665 E: Des is hoit jo. Oda i muas es hoit mit ihnen mochn. I moan es is ma eh koa Problem nua
666 (..) des soi ma jo a wieda ned duan dass ma (.) hoit jetzt losgelöste Vokabeln - und sogt <Jo
667 des hoast des und des hoast des.> und //mhm// (atmet ein) oder <Überlegts wos kentats
668 hasn?> //jo// oiso (.) //(Atmet aus)// des is jo wieda (.) net (.) fachdidaktisch korrekt
669 sozusogn (lacht) und... jo. (.) //mhm// Oiso ahm jo. (...) Des is hoit zum Buch. (.) #00:34:57-
670 3#
671
672 J: Mh. (...) Passt. Ahm. (...) Jo. (4) Genau. Vielleicht ahm de du host gsgot (..) ahm (..) i gl- i
673 glaub des is (.) ah oiso (.) die sch- dei schwierige Klasse, wost gsgot host //mhm// do oiso
674 do ham einige Sochn ned passt, host du dann irgendwie ausagfundn a teilweise worons
675 liegn kunt? Oda - //mhm// oda host du dann wos gändert? #00:35:32-7#
676
677 E: Ahm. Oiso des mit den Schwierigkeiten ahm des (.) woa von Französisch des wos i do
678 erzöt hob des is //mhm// mit dem (.) wo i ned gonz sicha woa wegn (ihrem?) Niveau. (.)
679 Owa //genau jo// do hobi eigentlich sunst kane //mhm mhm// Schwierigkeiten kopt. //ok
680 ok// Oiso do hobi irgendwie dann (.) (Schmalzt mit der Zunge) long ned herausgfundn wos
681 es woa, es is donn wieda bessa woadn zeitweise, //mhm// (atmet ein) #00:35:52-0#

682
683 J: (unv.) //dann// Aufmer- oiso die //jo// Aktivität von de Schüler //genau// woa des.
684 #00:35:55-6#
685
686 E: Und donn //mhm// hobi ebn a gsegn oiso //mhm// oda a gehört a womma dann de
687 Kollegen bessa kennt redet ma hoit mit denen a (.) //mhm// und ma sikt donn es is
688 eigentlich überoi des Gleiche und //mhm// a bei da - bei da Notenkonferenz hamma ebn
689 do drüba - oiso es is ebn a gsogt wuan dass sie hoit total (.) a liabe Klass san owa hoit oft
690 (atmet ein) jo ned recht (..) #00:36:14-0#
691
692 J: Aktiv. #00:36:14-9#
693
694 E: Aktiv sozusogn //ok// jo. (.) //mhm// Owa ähm jo in Deutsch (.) i hob bis jetzt nu ned so
695 gonz durchblickt (.) woron es liegt. Oiso was i was is (.) Freitag is imma recht onstrend
696 do hobi a Doppelstunde //mhm// (.) dritte vierte Stunde danoch gehn sie Turnen.
697 #00:36:30-5#
698
699 J: Ok jo. #00:36:31-0#
700
701 E: Oiso du konnst da vorstön (atmet ein) des is wirklich (.) des letzte vorm Wochenende
702 //jo// u-und (..) oiso do (.) funktioniert zum Beispü ned wonni jetzt sog ahm <So jetzt
703 mochi do zwoa Stund Grammatik.> oda so. #00:36:43-2#
704
705 J: Mhm. #00:36:43-7#
706
707 E: Oiso i muas schon irgendwos mochn... (atmet ein) Was i irgendwie - oiso i probier imma
708 wieda irgendwie irgendwöche neichn Strategien aus (.) was i eigentlich nie moch is
709 irgendwie wirklich oag rumzubrüllen //mhm// weil ma des einfoch a zu blöd is und (..) i des
710 ned kann und was donn schau i aus wie a Witzfigur und i moan des bringt jo dann erst
711 nix... #00:37:02-0#
712
713 J: Mhm. #00:37:02-6#
714
715 E: Owa (.) i woa scho übaroscht wie schnö ma si dron gewohnt irgendwie strend und (.)
716 //(lacht)// so irgendwie wirklich a bisl oag zu redn //(lacht)// also so <Jetzt (.) pass auf
717 warum ist dein Mund offen? //jo// Hab ich dich was gefragt?> oiso so des... //jo// (.)
718 //(lacht)// do denki hoit oft <Hu! Des bin jo goaned i!> //(lacht)// owa - owa jo guad.
719 (atmet ein) Ähm. (..) Des is hoit oiso do wasi worans hoit liegt (wonns am?) Freitag hoit
720 irgendwie äh schwierig is... #00:37:30-6#
721
722 J: Mmh. (.) #00:37:31-7#
723
724 E: Ahm. (.) Monche - vor da großn Pause wonn die Stund liegt is ma a scho aufgfoin is es a
725 oft irgndwie onstrend //mhm// weil do sans scho so irgendwie... jo! Vasteh i a
726 irgendwie i man (.) is a onstrend (.) oda wonn natürlich vorher //jo// jetzt Schularbeit
727 oda Test woa oda so des is natürlich (.) jo. #00:37:47-5#
728
729 J: Jo des sowieso. (lacht) #00:37:48-6#
730
731 E: Do (konst a?) //(lacht)// jo. Es is total verschiedn oiso monchmoi san sie wirklich (woima
732 denk?) <Boa! (.) total supa!> #00:37:55-8#
733

- 734 J: Mhm. #00:37:56-6#
735
- 736 E: Des sozi ihnen donn a oiso (jo dass?) heid guat gepasst hot! (atmet ein) Wenns ned
737 kloppt hoi i ma einfach a oft e- Einzelne aussa und sog <Du kummst noch da Stund zu mir.>
738 (.) #00:38:05-2#
739
- 740 J: Mhm. #00:38:05-7#
741
- 742 E: Und dann red i einzeln mit eana und sog ihnen hoit a wirklich <Du horch zua (.) ähm des
743 geht so ned!> und ähm des hüft dann oft amoi. //mhm// Kurze Zeit, (atmet ein) jo. (.)
744 Umsetzn hobi scho probiert ähm (.) monchmoi is einfach wirklich in da Kombination ned
745 guat... #00:38:23-4#
746
- 747 J: Mhm. #00:38:24-3#
748
- 749 E: (atmet ein) A-ahm jo. (.) Des is hoit a schwierig weil ma oft ned so fü Raum hot in da
750 Klasse und i hob zum Beispü genau einen Platz (.) der jetzt sogimoi in da ersten Reihe frei is
751 und der is nebn am Mädchen und (atmet ein) die (lacht) sogt hoit scho imma wonni nur
752 ermahn und sog <Du pass auf ähm bie da nächtn Ermahnung sitzt hervorn.> <Nein! Frau
753 Professor bitte bitte! //(lacht)// letzte Woche musste der Max neben mir sitzen //(lacht)//
754 und vor-vorige Stunde der i woas ned wer.> Also die is imma scho total oam und jo. (lacht)
755 Und die Burschn woin dort natürlich a ned sitzn oiso de is interessant! //ah// (atmet ein)
756 vielleicht würdn sasi gfrein wenns in zwei Joa do si- //(lacht)// nem am Mädchen sitzn
757 deafn owa im Moment samma nu ned so weit (atmet ein) jo. (..) Hausübungsdisziplin is
758 hoit monchmoi a a bisl - losst zu wünschen übrig. (.) Do woai am Onfong sehr - dassi imma
759 nochgrennt bin und gsogt hob <So mir fehlt von dir und dir und dir die Hausübung.>
760 #00:39:20-3#
761
- 762 J: Mhm. #00:39:20-7#
763
- 764 E: Mittlerweile (..) mochi des eigentlich so dass i (..) hoit scho sog ahm <Ich hab nicht alle
765 gekriegt> #00:39:27-0#
766
- 767 J: Mhm. #00:39:27-6#
768
- 769 E: Owa i schreibs hoit auf (.) und hob ihnen a gsogt (des hobi?) ins Schulübungsheft
770 schreim lossn ähm wer quasi einfach ned zu de vereinbarten Bedingungen die
771 Hausübungen abliefern oder nochbringt kriegt a Minus und des (atmet ein) wirkt si donn in
772 da Semesterendnote so aus dass es jo. (..) so ungefähr um an Grad schlechter. Wann des
773 wirklich eklatant is. //mhm// Und nie Hausübungen gebrocht werdn oiso (.) jo. #00:39:49-
774 3#
775
- 776 J: Jo. #00:39:50-0#
777
- 778 E: Is hoit so. (atmet ein) (.) Und was ma a - oiso was si scho vabessat hot findi so von da
779 Söbstbeobachtung (atmet ein) (.) mir gelingt bessa irgendwie so (auf?) zu schreiben ahm
780 wer hot was gebrocht. //mhm// Wer - (atmet ein) des woa - am Onfong hot mi des zimlich
781 überfordert. Oiso //mhm// äh des hobi ned imma gschofft. Und (atmet ein) jetzt (.) kumt
782 ma des vor es geht scho bessa, (.) natürlich (.) gengan da imma wieda a wöche durch die
783 Lappen. #00:40:14-7#
784
- 785 J: Mhm. #00:40:15-3#

786
 787 E: Owa (..) es (..) des findi des hot si scho entwickelt. Oiso des is scho bessa woan.
 788 #00:40:20-5#
 789
 790 J: Ok. Mhm. #00:40:21-7#
 791
 792 E: Jo. (..) #00:40:24-2#
 793
 794 J: Supa. (..) Ahm. (..) Ok, wos hamma nu? (...) Ahm... (...) jo. Oiso (..) i denk es passt eigentlich
 795 von meiner Seitn jetz //mhm!// a. Oiso du host total fü scho gsogt (lacht). #00:40:37-5#
 796
 797 //Abschluss des Interviews//

8.3.3 FORMULIERENDE FEININTERPRETATION ELISABETH

Eingangserzählung

Thema: Seminare an der PH (IE 30-36)

30-36: Vor Schulbeginn hat Elisabeth auf der PH den zweitägigen Einführungslehrgang besucht, in dem es eher um administrative Dinge geht, die sie schnell wieder vergessen hat und für die Praxis nicht sehr hilfreich sind.

Thema: Einstieg ins Unterrichtspraktikum (IE 40-56)

40-49: Elisabeth erfährt bereits im Sommer, welche Klassen sie bekommen soll und trifft sich auch mit ihren Betreuungslehrerinnen. Sie schaut sich die Schulbücher an und macht eine grobe Jahresplanung, dies empfindet sie als erleichternd beim Einstieg in die Unterrichtspraxis, da sie schon eine gewisse Vorarbeit geleistet hat.

49-56: Allerdings hat sie diese Jahresplanung kaum mehr zur Hand genommen und diese etwas verändert, da sie ihren Unterricht auf die Kollegen und Kolleginnen angepasst hat oder mit den SchülerInnen an Veranstaltungen teilgenommen hat.

Thema: Stundenanzahl und Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (IE 56-90)

56-72: Seit Beginn unterrichtet sie in zwei Klassen, einer Deutschklasse und einer Französischklasse und aus finanziellen Gründen hat sie sich darum bemüht, zusätzliche Stunden zu bekommen, was jedoch an ihrer Schule nicht möglich war. Jedoch hat sie begonnen, an zwei Nachmittagen der Woche die Nachmittagsbetreuung an ihrer Schule zu übernehmen. Diese Arbeit empfindet sie

als angenehm, denn sie kommt dazu, auch mit den Jüngeren zu arbeiten und lernt mehr SchülerInnen an der Schule kennen. Dadurch, dass die Schülerinnen sie kennen und sie auch mehr Zeit an der Schule verbringt, entwickelt sie ein höheres Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. Sie glaubt, dass dies mit wenig Stunden relativ schwierig sei, so etwa wenn man nur Nebenfächer unterrichten würde.

76-85: Die Aufnahme ins Kollegium hat Elisabeth sehr positiv erlebt, auch wenn sie am Anfang einige Zeit braucht, um sich einzuleben, etwa um alle Kollegen und Kolleginnen beim Namen zu kennen. Hier erzählt sie die Geschichte von SchülerInnen, die nach einem Professor fragen, dessen Name ihr seltsam vorkommt und sie zunächst glaubt, diese machen sich über sie lustig.

85-90: An anderen Schulen hätte Elisabeth noch Zusatzstunden bekommen, jedoch ließ sich das mit ihren zu haltenden Stunden nicht vereinbaren. Das findet sie schade, denn sie hätte gerne zusätzliche Stunden angenommen, immerhin macht sie aber die Nachmittagsbetreuung.

Thema: Betreuungslehrerinnen (IE 94-117)

94-107: In Deutsch war die Betreuungslehrerin in den ersten zwei Wochen fast immer dabei, weil sie Klassenvorstand der SchülerInnen ist und wenn etwas Organisatorisches anliegt, erledigt sie dies immer in den Deutsch-Stunden. Inzwischen kommen die SchülerInnen mit organisatorischen Fragen oft zu Elisabeth und sehen sie als ihre Ansprechpartnerin.

107-117: In Französisch hingegen wird sie in der Stunde kaum begleitet, die Betreuungslehrerin ist zwar für Fragen jederzeit offen und hilft ihr bei Problemen weiter, mischt sich jedoch kaum in ihren Unterricht ein. Beide Betreuerinnen schreiben ihr nichts vor, was sie machen soll und lassen ihr relativ freie Hand.

Thema: Passivität der SchülerInnen (IE 118-137)

118-124: Elisabeth gibt ein Beispiel, wo sie die Hilfe der Französisch-Betreuungslehrerin in Anspruch genommen hat. Der Grund dafür war die mangelnde Aktivität der SchülerInnen im Unterricht, für die sie keinen speziellen Anlass fand. So bat sie ihre Betreuungslehrerin in die Stunde mit zu gehen, um ihre Meinung einzuholen, ob der Unterricht zu schwierig sei, oder ob die SchülerInnen nicht motiviert seien oder ob es Verständnisprobleme gäbe oder Ähnliches.

- 124-130: Gewisse Unsicherheiten entstanden auch, weil die Klasse in diesem Jahr kein Schulbuch hat und ihr somit ein gewisser Orientierungsrahmen fehlt. Außerdem ist sie die dritte Lehrerin, die die Klasse übernimmt und da die SchülerInnen in einigen Bereichen Wissens-Defizite aufweisen, war es besonders am Anfang schwierig, sich damit zurechtzufinden.
- 130-137: Inzwischen fällt ihr dies leichter und sie hat das Gefühl, ein passendes Niveau gefunden zu haben. Was sich nicht verbessert hat ist allerdings die Passivität der SchülerInnen, jedoch sucht sie den Fehler nicht mehr bei sich sondern akzeptiert, dass die Klasse einfach sehr ruhig ist.

Thema: Vermittlung (IE 138-163)

- 138-148: Disziplinär empfindet Elisabeth die sechste Klasse als unproblematisch. Am Anfang hatte sie 20 SchülerInnen in der Klasse, diese Anzahl hat sich inzwischen wegen Auslandsaufenthalten auf 16 verringert. Dies empfindet sie als positiv für den Sprachunterricht, auch wenn es ihr noch immer schwierig fällt, sie zum Sprechen zu bringen. Sie würde es gerne erreichen, die SchülerInnen regelmäßig länger zum Sprechen zu bringen – allerdings fehlt ihr dazu eine angemessene Methodik.
- 148-163: Oft macht Elisabeth Partnerarbeiten, deren Ergebnis die SchülerInnen anschließend präsentieren müssen. So haben diese über das Thema im Vorhinein zumindest schon einmal diskutiert und die Überwindung in einer Fremdsprache vor der gesamten Klasse zu sprechen ist weniger groß. Eine weitere Strategie um die SchülerInnen zum Sprechen zu bringen liegt darin, dass sie die LernerInnen kleine Präsentationen halten lässt.

Thema: Disziplin (IE 163-170)

- 163-170: Die dritte Klasse, welche sie in Deutsch unterrichtet, bereitet ihr oft Schwierigkeiten was die Disziplin betrifft. Sie gibt allerdings nicht direkt den SchülerInnen die Schuld daran, sondern sieht die Gründe dafür eher in der Anzahl der SchülerInnen, in der pubertären Phase in der sie sich befinden und in Rahmenbedingungen wie etwa dem bevorstehenden Schikurs. Für Elisabeth ist der Umstand, dass die Schülerinnen laut und unruhig sind, sehr unangenehm.

Thema: Eigener vs. fremder Unterrichtsstil/ Übernahme einer Klasse (IE 170-188)

- 170-181: Elisabeth ist sich des Unterschieds bewusst geworden, mit dem LehrerInnen gewisse Dinge, wie etwa die Lautstärke in der Klasse, handhaben. Ihr ist es wichtig, dass es leise ist, wenn sie etwas erklärt und dass auch die SchülerInnen wiederum von den anderen verstanden werden, wenn sie zu Wort kommen. Ihr ist aufgefallen, dass dies für die SchülerInnen nicht gleich selbstverständlich war und sie vermutet den Grund dafür im Unterrichtsstil ihrer Französisch-Betreuerin. Auch, dass sie nach jeder Stunde eine kleine Hausübung bekommen haben war für die SchülerInnen ungewohnt. Elisabeth sieht dies allerdings als selbstverständlich.
- 181-188: Die Junglehrerin zieht daraus den Schluss, dass LehrerInnen eine gewisse Art der Unterrichtsführung ausbilden, welche recht unterschiedlich sein kann. Die SchülerInnen gewöhnen sich an eine bestimmte Klassenführung und bringen sie mit dem Fach in Verbindung. Sollte ein/ eine LehrerIn die Klasse später übernehmen ist es schwierig, die an eine bestimmte Art des Unterrichtens gewöhnten SchülerInnen umzupolen. Elisabeth selbst hat die Erfahrung gemacht, dass dies zu einer schwierigen Aufgabe werden kann. Deshalb freut sie sich bereits, wenn sie eine Klasse ab dem ersten Lernjahr unterrichten kann, die von Beginn weg an ihre Art zu unterrichten gewöhnt ist.

Thema: Einfinden in die Lehrerrolle (IE 199-211)

- 199-211: Elisabeth erkennt, dass die Unterstufe andere Bedürfnisse hat als die Oberstufe, diese braucht etwa mehr Strukturierung im Unterricht. Dass sie Inhalte auf der Tafel fixieren muss, war für sie zunächst sehr ungewohnt und auch jetzt noch vergisst sie manchmal, etwas aufzuschreiben. In Französisch passiert ihr das eher weniger, da sie oft Vokabel aufschreiben muss, aber in Deutsch geht ihr das nicht so automatisch von der Hand. Besonders die Unterstufe braucht dies aber, da ihnen noch oft Fehler in der Rechtschreibung passieren. Außerdem erwähnt sie, dass es ein gutes Bild macht, wenn die Eltern kein leeres Heft vorfinden.

Thema: Feedback vom BL (IE 215-231)

- 215-221: In diesem Abschnitt reflektiert Elisabeth das von den BetreuungslehrerInnen gegebene Feedback in Bezug zu ihren Unterrichtsstunden. Sie findet, dass sie viel zu wenig Kommentare zu ihrem Unterricht bekommt und da sie nicht glaubt, dass

ihr Unterricht perfekt sei, liegt der Grund dafür wohl bei den BetreuungslehrerInnen selbst. Sie hat das Gefühl, dass diese es nicht wagen zu viel zu kritisieren oder auszusetzen, um ihr kein schlechtes Gefühl zu geben.

- 221-231: Allerdings würde sich Elisabeth ein genaueres Feedback wünschen, da sie hofft davon profitieren zu können und darin auch zum Teil den Sinn des Unterrichtspraktikums sieht. Außerdem glaubt sie nicht daran, dass dieses gemein oder verletzend ausfallen würde. Bisher hat sie immer nur zu kleinen Details Hinweise bekommen, als Beispiel nennt sie hier das mangelnde Herumgehen in der gesamten Klasse.

Thema: Hospitation Direktorin (IE 235-276)

- 235-261: Als JunglehrerIn muss man die ersten Jahre eine Jahresplanung abgeben und die Direktorin/ der Direktor kommt in den Unterricht, um sich Stunden anzusehen. Bei Elisabeth war die Direktorin im ersten Semester in beiden Fächern in einer von Elisabeth genannten stunde hospitieren, im zweiten Semester wird sie dann eher unangekündigt kommen. Ihre Vorgehensweise war sehr offen und sie hat genau erklärt wie alles abläuft, auch etwa was die Endbeurteilung betrifft, welche vom Direktor erfolgt.
- 265-276: In Französisch war sie weniger nervös, da die Direktorin hier die Sprache nicht versteht und sie in der Stunde meist Französisch spricht. In Deutsch allerdings war sie angespannt, weil dies auch Fach der Direktorin ist und sie etwas Angst hatte, dass die Schülerinnen nicht brav seien. Allerdings ist alles gut gelaufen und dies SchülerInnen waren sehr ruhig. Im Feedback meinte die Direktorin vor allem, dass sie Inhalte, in diesem Fall von einer Hörübung, an der Tafel fixieren soll.

Thema: Generelles Befinden (IE 276-294)

- 276-280: Generell geht es Elisabeth sehr gut in der Schule und sie ist mit ihrer Berufswahl zufrieden, auch wenn es immer wieder Tage oder Momente gibt, die schwierig sind und wo es nicht so gut läuft. In dieser Selbstkritik sieht sie jedoch auch etwas Positives, da sie dadurch über ihr Handeln reflektieren kann.
- 284-294: Sie versucht in dieser Hinsicht einen Tipp ihrer Deutsch-Betreuungslehrerin zu befolgen, die ihr empfohlen hat zu reflektieren, aber dabei nicht zu streng mit sich selbst zu sein. Wenn sie einen Grund findet, aus dem gewisse Dinge nicht gut gelaufen sind, so kann sie nächstes Mal etwas besser machen, wenn nicht, so muss

der Fehler jedoch auch nicht bei ihr liegen, sondern kann auch von äußeren Einflüssen herrühren.

Thema: Seminare auf der PH (IE 298-323)

298-312: Zu den Seminaren auf der PH hat sie im Vorhinein viel Negatives gehört, sie selbst findet sie qualitativ sehr unterschiedlich. Einige Seminare empfindet sie als völlig sinnlos, andere wiederum sind vielleicht nicht so schlecht, behandeln aber Themen, die sie nicht direkt betreffen. Als Beispiel gibt sie hier das Seminar über Schulrecht, wo gewisse Fälle bearbeitet werden und man sich nur etwas mitnehmen kann, wenn man gerade genau so einen Fall hat. Sie selbst merkt sich sonst die Inhalte nicht.

312-323: Was sie besonders positiv an den Seminaren erlebt ist das Zusammentreffen mit anderen Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen. Der Material und Erfahrungsaustausch ist für Elisabeth beruhigend, besonders wenn man von anderen hört, dass sie mit den selben Problemen kämpfen. Gerade dieser Austausch mit anderen jungen Kollegen und Kolleginnen ist sehr wichtig.

Thema: Weiterer Werdegang (IE 323-326)

323-326: Da sie keine Stunden bekommen wird bedauert es Elisabeth, nicht an der Schule bleiben zu können. Sie ist jedoch zuversichtlich, im nächsten Jahr zumindest in Deutsch Arbeit zu finden.

Weitere wichtige Passagen

Thema: Zusatzstunden (IE 344-386)

344-356: Elisabeth arbeitet zwei Tage die Woche in der Nachmittagsbetreuung. Als sie etwa in der dritten Schulwoche die Stunden übernahm, war sie dadurch schon gefordert, da ihr die Nachmittage zum Vorbereiten fehlen. Zum aktuellen Zeitpunkt kommt sie aber mit dieser zusätzlichen Arbeit gut zurecht, auch wenn sie schon viel arbeitet und auch am Wochenende immer etwas zu tun hat. Jedoch empfindet sie dies nicht als Überforderung sondern ist damit zufrieden.

356-386: Elisabeth betreut zwei Lernzeiten, die etwas besser bezahlt sind, aber auch mehr Arbeit bedeuten. Die anderen Stunden sind so viel wert wie eine halbe

Unterrichtseinheit. Allerdings hofft Elisabeth, durch die Zusatzstunden nicht in eine höhere Gehaltsklasse zu fallen, da sie dann mehr Steuern zahlen müsste.

Thema: Zeiteinteilung (IE 395-437)

- 395-400: Elisabeth hat nicht das Gefühl, dass die Arbeit an der Schule eine extreme zeitliche Belastung darstellt. Sie geht allerdings davon aus, dass es für LehrerInnen normal ist, auch am Wochenende zu arbeiten.
- 404-419: Allerdings hat auch sie bereits gemerkt, dass sie im Laufe der Zeit effizienter arbeitet. Wo sie zu Beginn ein ganzes Wochenende gebraucht hat, um Französisch-Aufsätze zu verbessern, kann sie dies jetzt an einem Nachmittag, also innerhalb weniger Stunden erledigen.
- 427-437: Bei Schularbeiten verhält sich dies für sie allerdings anders, denn deren Verbesserung verlangt einen größeren Zeitaufwand. Elisabeth versucht dann bereits im Vorhinein etwas gegenzusteuern, indem sie versucht, andere zeitraubende Dinge zu einem anderen Zeitpunkt zu machen. Außerdem bereitet sie ihre Stunden dann weniger aufwendig vor und nimmt etwa das Buch zur Hand.

Thema: Lehrbuch und Stoffvermittlung (IE 441-539)

- 441-461: In der Französisch-Klasse hat Elisabeth kein Buch, nach dem sie sich richten könnte. Im Jahr zuvor hat die Betreuungslehrerin viel Grammatik-Wissen mit den SchülerInnen aufgeholt, da diese in dem Bereich einige Schwächen aufwiesen – sie hatte die Klasse in diesem Jahr erst übernommen.
- 461-464: Elisabeth merkt auch jetzt, dass die Grammatik in vielen Bereichen von den Schülerinnen noch nicht genügend gut beherrscht wird. Gleichzeitig soll sie aber auch weiter kommen und neue Inhalte vermitteln. Das ist oft schwierig, wenn sie merkt, dass eigentlich viel Grundwissen wiederholt und gefestigt werden müsste.
- 473-512: Sie beschreibt die Klasse als mittelmäßig gut, auffallend ist, dass es kaum mittelmäßig gute SchülerInnen gibt. Bei der Schularbeit hatte sie sehr viele Genügend und nur etwa drei Schülerinnen, die wirklich gut waren. Viele der LernerInnen, die Anfang des Schuljahres ins Ausland gingen, sind sehr talentierte SchülerInnen, welche auch bei der Schularbeit gut abgeschnitten hätten. Vom Hörensagen weiß sie, dass SchülerInnen sich anscheinend mit einer Note zufrieden geben, solange sie positiv ist. Für die Unterrichtsgestaltung findet

Elisabeth diese unterschiedlichen Niveaus innerhalb der Klasse sehr schwer zu handhaben.

- 512-539: Die Klasse durfte sich drei Kapitel aus dem (nicht vollständig bearbeiteten) Buch des Vorjahres aussuchen, welche im Unterricht behandelt werden würden. Jedoch findet Elisabeth einige Themen nicht besonders wichtig oder interessant. Deshalb ist sie froh, den Unterricht frei gestalten zu können, weil sie dann auch Themen behandeln kann, die sie selbst interessieren oder sich an die Interessen der SchülerInnen anlehnen kann. Somit macht Elisabeth manches aus diesem Buch, manches aus anderen Lehrbüchern und auch einige völlig andere Themen.

Thema: Materialaustausch und -beschaffung (IE 545-669)

- 545-553: Elisabeth hat die Betreuungslehrerin erst wenige Male gefragt, ob sie ihr Material zur Verfügung stellen kann. Allerdings freut sich die Betreuungslehrerin auch darüber, wenn sie von Elisabeth Materialien übernehmen kann und Elisabeth stellt ihr diese auch gern zur Verfügung.
- 557-562: Die Unterrichtspraktikantin ist überhaupt sehr offen, was den Austausch von Materialien betrifft, so tauscht sie etwa mit einer befreundeten Lehrerin, welche die gleichen Fächer hat wie sie, ihre gesamten Materialien aus.
- 562-578: Elisabeth erzählt auch von der Datenbank der PH, wo jeder/ jede UnterrichtspraktikantIn drei Materialien hinauf laden muss. Jedoch ist diese so unübersichtlich gestaltet, dass Elisabeth nach dem ersten Besuch der Website demotiviert aufgegeben hat, dort Unterrichtsmaterial zu suchen. Zudem ist der Zugriff auf die Plattform nach diesem einen Jahr nicht mehr möglich.
- 582-594: Auch in den Seminaren der PH bekommt man Unterlagen ausgehändigt, jedoch meint Elisabeth, dass es des Zufalls bedürfe, damit diese zu dem passen, was man in seinem Fach behandelt und dass es für die jeweilige Klasse geeignet sein muss.
- 594-600: Abgesehen davon findet sie auch viel im Internet oder versucht authentische Texte so umzuwandeln, dass sie damit in der Klasse arbeiten kann. Mit den Formaten der neuen Reifeprüfung lässt sich dies sehr gut realisieren.
- 604-627: Elisabeth führt ein Beispiel an, für die Bearbeitung von Material, das ursprünglich nicht für den Gebrauch in der Schule gedacht war. Es geht um die Arbeit der französischen Künstlerin Sophie Calle und deren Projekt „Prenez soin de vous“,

welches zu dem im Unterricht behandelten Thema der „relations amoureuses“ passte.

- 629-669: Ich frage Elisabeth, ob sich der Aufwand für so kreative Stunden für sie lohnt und sie antwortet, dass das Lehrbuch *Bien fait!*, das die Klasse hat, ihres Erachtens ohnehin zu einfach gestaltet ist und sie darum auf jeden Fall Zusätzliches machen würde. Etwa sind die Vokabeln am Ende jeder Einheit nicht übersetzt und Elisabeth findet dies ziemlich unsinnig, da sie schon froh ist, wenn die SchülerInnen die Vokabel überhaupt lernen, es aber kaum Sinn macht ihnen die Übersetzung einfach anzusagen.

Thema: Disziplin und Rollenfindung (IE 677-774)

- 677-694: Die SchülerInnen der Französisch-Klasse verhalten sich im Unterricht sehr ruhig und beteiligen sich kaum am Unterrichtsgeschehen. Elisabeth dachte zunächst, wie vorher bereits erwähnt, dass der Fehler bei ihr liegt. Inzwischen hat sie jedoch von anderen Kollegen und Kolleginnen erfahren, dass die Klasse in allen Fächern sehr ruhig ist.
- 694-703: In Deutsch allerdings weiß sie oft nicht, woher die Disziplin-Schwierigkeiten kommen. Die Doppelstunde am Freitag ist bis auf eine Turnstunde die letzte Einheit vor dem Wochenende und Elisabeth glaubt, dass die Unruhe auch oft daher rührt. Besonders anspruchsvolle Aufgaben kann sie deshalb in dieser Stunde nicht machen.
- 707-718: Elisabeth probiert also immer wieder neue Strategien aus, um die SchülerInnen zum Arbeiten zu motivieren. Die SchülerInnen zu beschimpfen sieht sie als keine Lösung an, da das nicht ihre Art ist und sie sich dadurch lächerlich fühlen würde. Allerdings ist sie selbst überrascht, wie schnell sie den „Lehrer-Jargon“ angenommen hat und es schafft, streng mit den SchülerInnen zu sein.
- 724-727: Oft sind auch Einheiten vor der großen Pause sehr anstrengend oder wenn die SchülerInnen zuvor eine Schularbeit oder einen Test hatten. In dem Fall versteht es Elisabeth auch gut, dass die SchülerInnen nicht besonders konzentriert sind.
- 731-736: Wie gut Stunden verlaufen, ist oft sehr unterschiedlich und manchmal ist sie richtig überrascht, wie gut manche Stunden ablaufen. Dies teilt sie auch ihren SchülerInnen mit.

- 736-757: Wenn eine Unterrichtseinheit nicht gut läuft, versucht sie oft nach der Stunde mit einzelnen SchülerInnen zu sprechen, was immerhin für kurze Zeit hilfreich ist. Oft versucht sie, die SchülerInnen auch auseinander zu setzen, was jedoch wegen des wenigen Platzes in der Klasse problematisch sein kann.
- 757-774: Auch die Hausübungen werden nur sehr unregelmäßig gebracht. Am Anfang hat sich Elisabeth sehr darum bemüht, diese von jedem Einzelnen abzusammeln, inzwischen erinnert sie die SchülerInnen nur noch daran, dass noch Hausübungen fehlen. Im schlimmsten Fall kann sich dies auf die Note auswirken. Die Bedingungen dazu hat sie den SchülerInnen klar dargelegt.

Thema: Selbsteinschätzung (IE 778-788)

- 778-788: Ein schwieriger Aspekt des Unterrichts ist auch das Beobachten und Festhalten der ständigen Mitarbeit der SchülerInnen. Elisabeth findet, dass ihr das bereits bedeutend besser gelingt als am Anfang.

8.4 INTERVIEW TANJA

8.4.1 THEMATISCHER VERLAUF TANJA

Thematischer Verlauf zum Interview mit Tanja, 02.04.2013 (Erstellt von Julie Chabrol)	
Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin J, Themen
00:00	J: Kurze Erklärung des Themas der Diplomarbeit und des Ablaufs des Interviews
01:21	J: Eingangsfrage
01:35	Betreuungslehrer It: Erste Betreuung: will jede Stundenplanung, im ersten Semester intensive Begleitung im Unterricht -> widersprüchliche Autoritätssituation, im zweiten Semester kaum F: Routinierter, lockerer, zwingt nichts auf
02:45	Eigener vs. fremder Unterrichtsstil BL setzt viele bestimmte Methoden einsetzen, Bsp. Disziplin, nicht ihr Stil
03:38	Feedback Konstruktiv
03:51	Disziplin/ Lernzuwuchs 4. Klasse pubertär, Bsp. Leistungsabfall im Vergleich mit Parallelklasse
05:16	Disziplin/ Hilfestellung BL -> Schwierig: was kann man tun? Tipp BL Minus eintragen – nicht hilfreich -> Bsp.: Schülerin der alles egal ist – Einstellung Anfang vs. jetzt: Schonhaltung
07:14	Eigener vs. fremder Unterrichtsstil/ Anerkennung im Kollegium -> BL it. hat seine Prinzipien aber nicht ihr Stil -> schwer sich gegen Erfahrene zu behaupten -> Bsp.: Heirat BL Geschenks-Beteiligung – wird nicht als Kollegin gesehen -> Mittlere Altersklasse sieht sie als Konkurrentin
08:59	J: Immanente Frage nach Kollegium
09:02	Schulprofil 5/6 junge LehrerInnen, ca.60 LehrerInnen allgemein Bis zu 80% Migrationshintergrund
09:27	Migrationshintergrund und Sprachenlernen Positiv erlebt für Sprachenlernen, v.a. jene die mehrsprachig aufgewachsen sind, Bsp. Begabter Schüler
10:09	Ausbildung PH Schrecklich, nicht hilfreich, Zweifel an Qualität der weiteren Fortbildungen, Bsp.: neue Matura
13:29	J: Immanente Frage wie viel sie davon mitbekommen hat
14:16	Vorbereitung im Studium -> auf der Uni nur ein Seminar über neue Matura -> Könnte Sprachdidaktik und Sprachbeherrschung mehr berücksichtigen
14:40	Fremdsprachenunterricht -> Sicherheit in Sprachdidaktik fehlt beim Unterrichten, v.a. für Italienisch Grammatik – genauere Vorbereitung

	-> Diplomarbeit über Lexik, Mehrsprachigkeit – Viele SchülerInnen können nicht querdenken und von einer Sprache auf die andere schließen, Gute und Mehrsprachige ja
17:04	J: Immanente Frage nach Disziplin
17:12	Disziplin/ Eigener vs. fremder Unterrichtsstil -> V.a. in Französisch, 4. Klasse, wissen dass sie nächstes Jahr nicht mehr an der Schule ist, testen Grenzen aus -> Fragt sich ob sie zu lasch am Anfang war, Betreuerin sagt nein, aber bei ihr in der Klasse ist es sehr laut, B würde das nicht aushalten -> Vergleich mit eigenem Unterricht: ganz anders, leise
18:51	Seminare an der PH „Modetrend“ ADHS, Fortbildung Schule – Erziehung, Schulpsychologe sagt bewiesen, dass SchülerInnen auffälliger, Herausforderung nicht fachliches sondern Erziehungsarbeit - Zwickmühle zwischen Thema behandeln und schwierige Themen nicht machen
31:12	J: Exmanente Frage über das Vorankommen im Unterricht
31:25	Jahresplanung/ Interessen der SchülerInnen -> Französisch im Zeitplan der Jahresplanung, Italienisch weit hinten -> Sehr schwierig zu erstellen und einzuschätzen wie lange man für ein Thema braucht -> Adaptiert sich auf Zeitkosten an die Interessen der SchülerInnen
	Lehrbuch <i>Bien fait</i> gut vorhersehbar, <i>Detto fatto</i> dauert viel länger als gedacht, Grammatik mit Inhaltlichen Themen nicht stimmig eingefügt, Grammatik in Etappen (nur 3 Verbformen, Rest später), auch Kollegen sind nicht zufrieden
34:58	J: Immanente Frage nach möglichem Tausch des Lehrbuchs
35:05	Lehrbuch Es gibt keine Alternative weil alles auf Erwachsenenbildung ausgelegt
35:22	J: Immanente Frage ob sie zum Buch noch etwas dazu macht
35:29	Lehrbuch Macht viel nach Buch weil BL die Klasse wieder übernimmt und dieser viel mit dem Buch arbeitet, manchmal Zusätzliches aus anderen Lehrbüchern oder Internet, Schwierig etwas auszulassen weil durch Inhalte auch Grammatik vermittelt, v.a. zweiter Band ist sehr schlecht findet sie
37:03	Abschluss des Interviews

Abkürzungen

BL ... Betreuungslehrer(in)

KV ... Klassenvorstand

PH ... Pädagogische Hochschule

SA ... Schularbeit

UP ... Unterrichtspraktikum/

UnterrichtspraktikantIn

8.4.2 TRANSKRIPTION TANJA

Ort und Zeit Wien, 02.04.2013

Speichermedium Audioaufnahme mit Philips Voice Tracer

Dauer 27.33 min.

Sprecher

Interviewerin	
<i>Name</i>	Julie Chabrol
<i>Sprechersigle</i>	J

Befragte	
<i>Pseudonym</i>	Tanja
<i>Sprechersigle</i>	T
<i>Geschlecht</i>	f
<i>Geburtsjahr</i>	1987
<i>Schultyp</i>	AHS
<i>Fächer:</i>	1: Italienisch 2: Französisch
<i>Wochenstunden</i>	<i>Unterrichtseinheiten:</i> 6 <i>Zusatzstunden:</i> 6x 2 Std. Förderkurs im 2. Semester Nachmittagsbetreuung an einer BHS

Eingangserzählung

- 1 J: Oiso (.) es is - es läuft so ob ahm oiso mei Thema is - von der Diplomoarbeit - //mhm// die
- 2 beschäftigt si ebn mim Unterrichtspraktikum und die Theorie des san sogenannte
- 3 Entwicklungsaufgaben //mhm// und des san Bereiche in denen si Lehrer so im Sinne von
- 4 Lebenslanges Lernen weida entwickeln kina nu. //mhm// Und (.) jo. I wü do goaned näher
- 5 drauf eingehn weil des is für di jez eigentlich ned so wichtig, nur dasst ungefähr woast oiso
- 6 (..) //mhm// in die Richtung gehts dann und von dir mecht i einfoch wissn wies da geht und
- 7 wie dei Situation is im Unterrichtspraktikum und i hätt einfoch gern wos über deine
- 8 Erfahrungen gwusst (.) ahm und (..) des - i führs ebn offen //mhm// ehm des woast eh
- 9 scho //(lacht ja)// ahm des is zwoa (.) a bissl schwieriger für di //mhmm// owa es is für mi

10 wichtig weil i wissn wü woiche Bereiche von dir aufkommen sozusagen. //(Sehr guad?)//
 11 Und du deafst gern wirklich ah-so a Details erzön //mhm// und - und wenn da a konkretes-
 12 Gschichtn einfoin //mhm// oda so Beispiele jo deafstas gern erzön (.) ahm (..) jo. Und i hätt
 13 gern (.) gwusst wies da - wies da geht und //mhm// a wies da gangen is am Anfang und
 14 vielleicht obs Veränderungen gebn hat //mhm// und wies da mim Unterrichtspraktikum so
 15 geht. #00:01:35-4#
 16
 17 T: Oiso //Jo!// (lacht) interessant is hoid voroim im ersten aufs zweite Semester //mhm//
 18 (wo?) hoid grod in Italienisch zum Beispü des ahm hobida letztes moi a gsogt - da
 19 Betreuungslerner woa am Anfang sehr streng. Oiso hot wirklich imma gschaut ahm (.) e-
 20 oiso jez wü a (hoid?) a nu jede Stundenplanung ham //mhm// owa am Anfang woara imma
 21 dabei, hot olles mitgschaut und so weita (.) //ok// und die Klass hot hoit (.) scho gwusst
 22 wos des is, wos i bin und wos er is und so weita, owa es woa hoit trotzdem komisch wei
 23 imma zwa herinnen woan in da Klass. //jo// Und des ham sie hoit dann a ned so (.) mmh
 24 angnumma oda so sondan hoit ehm - Sie ham hoit dann imma gsagt <Ah! Kommt da Herr
 25 Professor goaned?> wenna jez amoi ned mit woa oda so. //mhm// Und jez im zweitm
 26 Semester schauta ganz ganz sötn vorbei, imma nua wenna sogt <Du, wenn du wos
 27 brauchst... > so (dasst ned?) wemma Teamteaching oda so mochn //jo// und des is scho fü
 28 angenehmer (jetzt?) //ok ja// In Französisch woas vo anfang an sehr cool (.) wei sie einfoch
 29 (ansich?) angenehmer - sie is hoit scho öta. (.) Und er is - (.) er hot nu übahaupt nu koane
 30 Betreu- äh Unterrichtspraktikanten vor mir kapt, er is mei erster Betreuer (.) und do is sie
 31 (.) einfoch scho fü routinierter und fü angenehmer und sie is hoit a so, sie - sie zwingt ma
 32 nix auf sondern sie sogt imma <Geh, des mochst scho irgendwie!> und er is hoit so a
 33 Methodiker. //ok// Oiso er... (.) I glaub - i was nimma ob i des s'letzte moi dazöt hob,
 34 dieses Beispü mit - Oiso er is hoit einfoch wirklich so einer er lest seine Biachln (.) findt die
 35 Methode supa und mocht des ans zu ans genau so //ok// zum Beispü dieses - dieses
 36 Beispü mit dem Disziplinieren. Weil sie san hoit monchmoi a bisl ansträngend dann sogta
 37 <Na, und wenn du schimpfst, dann musst du imma in die gleiche Ecke in der Klasse gehn>
 38 //ah jo genau// (des hobi?) - genau. //des host gach vazöt, jo. (lacht)// Nah er hot gmant
 39 dass dann irgendwie des bessa wirkt und sie dann scho wissn dass wann i duat hingeh dass
 40 jez irgndwos kummt owa es is hiot (..) übahauptned mei Stil und so. //jo// Und do is sie...
 41 und er - er valangt hoit von mir imma dassi so sochn ausprobier //aha// und des is hoit
 42 afoch ned meins. //aha// Und do is sie fü lockerer (sie - sie?) //mhm// is hoit wirklich, sie
 43 losst ma komplett freie Hand (.) wann sie mitgeht dann sogts hoit oft <Najo, schau do
 44 kunntast des und des mochn und schau dasst a bisl groda schreibst auf da ToFl> owa hoit
 45 jetzt //(lacht)// (.) jo. Feedback von beiden is eigentlich is eigentlich scho sehr konstruktiv
 46 (.) und wenni bei eam mitgeh verlengt er von mir a Feedback //aso// sie ned //jo// (..) mmh
 47 (..) jo. Mit den Schülern gehts eigentlich guad (.) de-die vierte Klass is jetzt seit (.) drei
 48 vier wochen a bisl pubertär //(lacht)// Die san hoit - wobei wir ham jezt ahm vor de Ferien
 49 die Schularbeit zruckgem //mhm// (.) uund äh die woa ned so - oiso i hob - i hob nua (a?)
 50 hoibe Klasse und die ondare hoibe Klass hot a Kollege (.) und es woa imma so, dass mei
 51 Gruppn fü bessa woa, oiso wann wir (.) zwa Vierer kopt ham hot er oft sechs Fünfer kopt
 52 oda so, vo 13 Leit (..) uund ähm und jez hot si des owa umdraht und i hob owa die
 53 Schularbeit noch eam zruckgem und ea hot kan Fünfer kopt und bei mir hots zwa gebn
 54 //ok// und donn hot er hoit gmant najo, ahm so - so er hot die Schularbeit scho zruckgem
 55 und sei Gruppn glaubt jez dass sie (.) trotzdem die schlechta san und mei Gruppn hot
 56 dann gsogt <Aba Frau Professor, bei der anderen Klasse da gibts keinen Fünfer, das heißt
 57 bei uns gibts nicht mal einen Vierer?> mmm hobima docht <oh jo> //hmhm// und jetzt
 58 hams (amoi?) wirklich gschaut und Ding und ham gmoant <Aba Frau Professor, wir wolln ja
 59 auch Schule wechseln.> Oda ana der hot zum Beispiel scho zwa Fünfer (.) (hobi gsogt?) <jo
 60 du des is-s - muast hoid jetzt wos duan.> Oiso i glaub jez werdns wieda a bisl... wei es woa
 61 hoid so vo Weihnachten bis (.) bis jez bis Semester bis fost vor Ostern eigentlich (.) jo

62 Semesterende bis Ostern des woa olles lustig und Ding und Französisch is scho grennt und
 63 hamms eh scho olle gschofft und se ham hoid afoch nix mehr tan. //ok mhm// Jo.
 64 #00:05:08-1#

65
 66 J: Und jez hängen se si wieda aweng eini? #00:05:10-1#

67
 68 T: Genau. (...) Mmh (..) Wos kanni nu dazön. (..) Jo oiso disziplinär... es is hoid schwierig wei
 69 (..) i woas hoid übahauptned wos ma duan ko und wos greift (..) und zum Beispü mei
 70 Betreuungslehrer sogt hoid in da Sechsten wonn sie de Hausübung ned hom i soid eana a
 71 Minus eitrogn. (..) Nua wechan Sechzehnjährigen juckt'n a Minus in Italienisch? Oiso des is
 72 hoit iagendwie so (..) die neman die Frühwarnung und und und aah an Fünfer nochm ondan
 73 ohne mit da Wimper zu zucken (..) und wanni eana dann sog <Ja, jetzt gibts dann ein
 74 Minus!> (man?) des is hoit iagendwie so lächerlich (und?)... //ja// Ja mit dem kummi hoit a
 75 ned so ganz zam owa... (...) #00:05:47-3#

76
 77 J: Mhm (..) Dass mitoabeitn oda dass... #00:05:51-4#

78
 79 T: Jo, dass hoid eana Glumpad imma do ham und donn gibts zum Beispü ane de is jez
 80 ochzehn //mhm// (..) die wiedahoit zum (..) dritten Moi scho (..) und wann sie heua des
 81 Schuljoa ned schofft dann deaf sie de Schul nimma fertig mochn //ok// und dera is des
 82 einfoch wuascht, de sitzt drinnen, entweda sie schaut si de ganze Stund in Spiegel (..) dann
 83 sitzts imma so (amm?), schminkt si und sunst iagend wos oda sie schloft. (..) Und am
 84 Anfang hobima docht <Jo ok.> und hob hoit versucht sie irgendwie woasined zu animiern
 85 dass zumindest ned hintn liegt und schloft. (...) Owa es is ma einfoch wuascht wei i denk
 86 ma die is ochzehn de is volljährig //ja// de was dass wenn sie s'joa ned schofft - und des
 87 wird sie ned schoffn - dass dann vorbei is und dann dengima hoit <Des is mei Energie.>
 88 //Jo...jo// (...) Und do sogt ea hoit <Na und trag ihr a Minus ein.> sogi <Bitte, du des Minus
 89 is ihr doch wurscht!> i man die (..) woa scho beim Direktor die is scho Stanngast in da
 90 Direktion und (..) wanni dann sog i trog ihr a Minus ei dann findt's des maximal lustig
 91 (oiso?)... //jo// I glaub des is hoid so a bisl a Problem zwischen dem wos i hoid irgendwie
 92 (..) mir dann denk (...) (Hintergrundgeräusch) I woat bis dann des vorbei is oda? (lacht)
 93 #00:06:55-6#

94
 95 J: Du derfst gern. (lacht) (5) Ja, schaumamoi wie die Aufnahmequalität dann is! (lacht)
 96 #00:07:09-3#

97
 98 T: Owa du kannst dann zwischendurch eh amoi kurz stoppen und schau wies is oiso...
 99 #00:07:13-2#

100
 101 J: Jo, des kinnt ma mochn. Mm. #00:07:15-3#

102
 103 T: Jo na auf jedn Foi dass - wo er dann hoit sogt - (..) er is imma so ganz ganz streng und
 104 wirklich er hot seine Prinzipien und die ziagt a durch und des findi prinzipiell ganz guad (..) owa des is ned mei Stil. //jo// Und do duaima hoid scho nu schwa dieses ähm (..) wie
 105 komma si gegen erfahrene Kollegen trotzdem behaupten a wamma nu ned so fü (..) Praxis
 106 oda so hot. //jo// Oda a Kollegin hot zum Beispü amoi gsogt - wei er hot g'heiratet im - im
 107 Oktober oda irgendwann (..) und i hob (hoid?) gsogt i mecht mi bitte a bei dem Geschenk
 108 beteiligen wei er is mei Betreuungsle... //(zustimmende Geste)// genau hobi eh scho erzöt
 109 jo. //(Jo deafstas gern...?)// Und ... genau. Und wo sie dann gsogt hot <Na, (schnalzt mit
 110 der Zunge) du bist nur die Unterrichtspraktikantin.> (...) ja, danke. (4) //Jo des is dann...//
 111 Oiso soidi des... //a bissi bitta goi.// Ja. Na voroim es gibt wirklich (..) fü Kollegen die san (..) und voroim a de ötaren de san echt gmädlich und die segn einfoch nimma so ois

- 114 Konkurrentin oda so //jo// (oda?) de - de denkn si hoid <Jo de is (.) neich und Ding und (.)
 115 wann du was frogst de - höfns da voi gern und unterstützen di (.) de gonz Jungen de san a
 116 wieda cool des san meistns em wieda eh so wie die X so Sondervertrogslehrer oda so ja?
 117 (..) Oda hoit söba Unterrichtspraktikantin oda grod seit an zwa joa fertig und dann gibts die
 118 (im?) Mittelföd i was ned des san so die (.) 35, 45 Jährigen oda so und mit denen kanni
 119 irgendwie am wenigsten. (Und?) des is eh so ane ja so... //ja// I was ned de segn (an?)
 120 vielleicht nu (..) mi ois Konkurrentin für ihre Stunden //mhm// und die Jungen wissen jo eh
 121 wir sitzn olle in am Boot und die die was scho pragmatisiert und scho zwa joa vor da
 122 Pension san denen is hoid a wurscht ja? //ja// (.) Und de san hoid olle so <Ja, die
 123 Praktikantin und de - (de und de?) kumt mit irgendana neumodischen Methode> und lauta
 124 so sochn hoid oiso... //mhm// (saugt Luft ein) (..) #00:08:55-8#
- 125
 126 J: Jo anstatt dass do profitiern dadn oda wos. #00:08:58-1#
- 127
 128 T: Ebn. //mhm// (..) #00:08:59-7#
- 129
 130 J: Saz ihr mehr Junge... (..) #00:09:01-4#
- 131
 132 T: Mm (verneinend) //na// (.) oiso uns Junge gibts (.) pah wiefü Junge ham wir? (.) Fünf,
 133 sechs oda so? #00:09:08-4#
 134 #00:09:09-7#
- 135
 136 J: Ok. (.) Wiefü Lehrer saz ihr überhaupt an da Schui? #00:09:11-2#
- 137
 138 T: Wern jez sei so irgendwo zwischen 60 70 oda so... //(unv.)// Na es is goaned so a große
 139 Schui eigentlich oiso (..) i glaub hoit so an de 60 Lehrer oda so vielleicht... (.) Es gibt glaubi
 140 vier erste Klassen oiso eh so mittel - so wie die Reinerklasse so... //mhm// a mittlere hätt i
 141 gsogt jetzt. //ok ok// Owa (.) extrem ähm fü Migranten oiso wir ham teilweise bis zu achzig
 142 Prozent oda a bisl mehr Migrationshintergrund //ok// (..) Is owa witzig. //ja// Oiso am
 143 Anfang hobimas scho schwieriga vorgstöt owa es funktionniert. //jo// Voroim diese (.) ähm
 144 (.) die (.) na, (..) die irgendwie a slavische Muttersproch ham oiso Kroatisch, Serbisch,
 145 Bosnisch oda so (Luftholen) die san supa. #00:09:52-6#
- 146
 147 J: Wirklich! #00:09:53-7#
- 148
 149 T: Die san eigentlich meine Klassenbesten. #00:09:55-0#
- 150
 151 J: Jo? //mhm// Mhm, interessant. #00:09:58-2#
- 152
 153 J: Es is (unv.) //Oiso die dan si leicht in Sprochn oda...// Jo na und voroim die ham hoit
 154 Deutsch sowieso wirklich imma glei ois zweite äh Sproch mitgelernt, //ok jo// net so hoit
 155 woasined ned so ois (..) Störfaktor gsehn sondern de san hoit (.) entweder scho in Öst-
 156 Österreich gebohrn oda hoit afoch donn herkomma und ham owa des owa supa glernt, do
 157 heast vom Sprechn her net dass die ned Muttersprochla san... (.) //ok// u-und (.) die dan si
 158 donn hoit onscheinend echt afoch wonns nu a Sproch leanan. //mhm// Oiso in Italienisch
 159 hobi an dea is ebn jez fufzehn oda sechzehn, (.) //mhm// der is eigentlich
 160 Leistungsschwimmer, des hoast der hot für die Schui eh ned wirklich fü Zeit und der hot -
 161 (.) is so guad in Italienisch dea - dea lernt goanix //(voi steil?)// (.) dea schiabt ma imma
 162 Texte umma wo i ma denk pfff //(lacht)// oiso... //Wahnsinn ja!// (..) Und des is irgendwie
 163 witzig wei des is ma hoid aufgfoin wo i ma (.) docht hob <Ok siagst! Mehrsprachigkeit
 164 mhm!> //jo (unv.)// Des warad interessant gwesn //mhm// jo. #00:10:51-9#
- 165

166 J: (lacht) (..) Cool. #00:10:54-0#
 167
 168 T: Ja. (..) Mmh (..) Oda suns wasined wos äh du nu (..) brauchst in wöche Richtung musat
 169 hoid imma wieda so Inputs mia gebn. #00:11:03-4#
 170
 171 J: Na... Passt. Oiso (..) des (..) woa jez einfoch moi dei Teil und wos du aufbrocht host
 172 (und?)... #00:11:10-4#
 173
 174 T: Ah, wobei, hm. #00:11:10-8#
 175
 176 J: Mhm? #00:11:11-4#
 177
 178 T: Die (..) Fortbildung nebenbei. #00:11:13-3#
 179
 180 J: Jo! Ok. (lacht) #00:11:15-8#
 181
 182 T: Des hobi letztes Moi a scho gsogt des is schrecklich (geflüstert)! #00:11:17-8#
 183
 184 J: Jo. #00:11:18-3#
 185
 186 T: Oiso (..) man jez hammas eh nuamehrnu im Aprü a boa Moi, Französisch is scho vorbei.
 187 //mhm// In Französisch (..) gibts ahm zwa die des mochn, die X und die Y und wann du de X
 188 griagst dann brauchst Baldriantropfn mit (..) wei (..) die is soo i woas (geseufzt) ned - die is
 189 so (..) sie sietzt imma fuan, is unglaublich söbstverliebt //aha// mocht nix gscheids (..) jetzt
 190 in die Osterferien hobi meine gonzn Sochn ausgmistet und sie hot uns teilweise bis zu
 191 Ochzig Kopien in ana Stund austeilt, verrechnet die donn hoit, oiso wir hom olle so um de
 192 zwanzg - fünfazwanzg Euro zoit für irgendweche kas Zedln... (Luftholen) #00:11:52-6#
 193
 194 J: Wahnsinn. #00:11:53-5#
 195
 196 T: Und donn hot sie gsogt <Naja aba wenn es im Winter jez dann eh kalt wird dann können
 197 Sie damit einheizen.> (...) #00:12:00-2#
 198
 199 J: Jjaa! #00:12:01-0#
 200
 201 T: Und //Glass!// es woan hoit wirklich - oiso monche Zedln hobima hoid aufghom owa
 202 meistns woas so - aus irgndam Buach irgend a Seitn aussa. #00:12:07-4#
 203
 204 J: Ok jo. //(Und em?)// Voi unzusammenhängend donn a. #00:12:10-1#
 205
 206 T: Genau. Mm konnst hoid nix onfonga. #00:12:11-7#
 207
 208 J: Jo. #00:12:12-0#
 209
 210 T: Italienisch woa guad und sunst is hoid so - oiso grod allgemeine Didaktik des is hoit so
 211 <Jo. Wissma eh.> hoit so - so des is... //jo// so wie Pädagogik. #00:12:21-2#
 212
 213 J: Mhm. Mhm. (..) #00:12:22-7#
 214
 215 T: Oiso des miassad ma wirklich (..) gscheid //jo// überarbeiten. #00:12:26-6#
 216
 217 J: Ok. (..) #00:12:27-6#

- 218
 219 T: Jo. (.) #00:12:28-6#
 220
 221 J: Oiso (.) praktisch hots dir ned fü ghoifn. #00:12:32-4#
 222
 223 T: Mm. Mm. (verneinend) //jo// (.) M- (.) und voroim a so zua - oiso mir kumt vor generell
 224 die PH (.) a die Fortbildungen die ma mochn kon, de diaftn afoch ned so (..) guad sei, weil
 225 (.) die - die ondan Französischlehrerinnen mochn hoid imma ihre Fortbildungen für die
 226 neiche Matura //mhm// und dann frogs owa trotzdem mi! Und i sog hoid <Jo i was a ned
 227 fü mehr> wei (.) uns sogns hoit a ned - //jo// und es was irgndwie niemond wos und jeda
 228 duat hoit so a bisl und... #00:12:58-0#
 229
 230 J: Jo. #00:12:58-6#
 231
 232 T: Und du host hoit a nuned so fü Materialien die DELF DALF sochn vielleicht nu owa
 233 sunst... (..) Oiso es is eha so dahischwimma des (.) wasned des sogn scho fü dass ma si do a
 234 bisl mehr erwoatet hätt so auf (..) wasned (.) (bissl?) mehr Unterstützung mehr Material
 235 einfoch gscheide Vorträge ned dieses <Na Sie werden sehn!> - jo wann? ... #00:13:17-5#
 236
 237 J: Jo! //haha// (.) Jo na des is (.) des is wirklich (.) des is glaubi ned gscheid ummi kuma
 238 einfoch //genau// voroim (..) an die (.) ödan Lehrer oda wos. #00:13:28-9#
 239
 240 T: Jo ebn! (..) #00:13:29-6#

Weitere wichtige Passagen

- 241 J: Jo. Und wia (unv.) i woas ned wies (.) dir in da Ausbildung im Studium jez untakuma
 242 //mhm// is (..) owa bei mir woa (des?) //Naja i hob.. // ned so.. #00:13:41-9#
 243
 244 T: ... bei da X die dreier gmocht, die beidn m in Italienisch Französisch die AG's und sie hot
 245 domois scho fü gmocht, wobei sie hoit so vom Typ her a bisl schwierig //jo// woa.
 246 #00:13:53-0#
 247
 248 J: I hobs eh a kopt. (lacht) #00:13:56-4#
 249
 250 T: Owa sunst hot niemand wos gmocht in richtung Neue Matura. #00:13:58-9#
 251
 252 J: Goi jo. #00:13:59-3#
 253
 254 T: Oda i was ned host du die Y kopt in Französisch? #00:14:01-6#
 255
 256 J: Na die hobi ned ghobt. #00:14:02-5#
 257
 258 T: Die woa supa //ok// oiso fachlich hoit owa... //(unv.)// (mh jo?) owa domois hots hoit
 259 nu ned wirklich irgndwos gem in Richtung Neiche Matura wei i hob des gmocht
 260 zwatausndzehn oda so.. //jo// (..) #00:14:14-5#
 261
 262 J: Jo. Jo. #00:14:15-6#
 263
 264 T: Jo //(unv.)// oiso i find generell im Studium kintad ma fü mehr auf Sprachdidaktik auf

- 265 Sprachbeherrschung wei de boa Sprachkurse de ma ham san jo a jetzt ned irgendwie...
 266 #00:14:25-2#
 267
 268 J: Voroim fürs Mündliche... #00:14:27-0#
 269
 270 T: Goi (.) du redst nie goi eigentlich duast nie so wirklich Konversation oda irgendows
 271 Kurse. #00:14:32-9#
 272
 273 J: Jo jo. (...) #00:14:36-0#
 274
 275 T: Jo. #00:14:35-8#
 276
 277 J: Foits dir beim (.) Unterrichten - merkstas du irgendwie dass... #00:14:40-0#
 278
 279 T: Jo. (.) Oiso Französisch is eigentlich ka Problem, (.) wobei monchmoi so Sochn wie
 280 woasined a boa Vokabln wo i ma denk <(Ma des hob i eigentlich?) scho lang gwusst.>
 281 //jo// und die san einfoch wieda weg. Und Italienisch - und i hob in Französisch Nochnhöfe
 282 gem seit i fufzehn woa. //mhm// (..) Ojo fufzehn hobi de erste Stund (jo dann?) kopt,
 283 //mhm// und (.) donn in Italienisch hobi nur moi so vereinzelt so amoi äh (..) wasined so
 284 für drei vier Stundn wen kopt und donn woa die wieda positiv und dann woaz-s des. Und i
 285 merk afoch in Französisch Grammatik erklärn - se kinan mi wuascht was frogn //jo// und
 286 des geht hoit so ausm Ding. //jo// (.) Und italienisch is scho schwieriger. Wei des moch i
 287 intuitiv hoit, (.) und wens jez sogn <Aba Frau Professor, wieso is das so?> (.) donn muasi
 288 moi ü balegn. Oiso des is hoit - do merk i scho oft (.) do muasimi fü genaue hoit vorbereiten
 289 auf die Stund (.) //jo// oda soit i //(lacht)// (.) ois in Französisch. (..) Jo. #00:15:35-8#
 290
 291 J: Oiso a in - a von dem her //jo// (..) des Grammatik weida weidavermitteln jo. #00:15:42-
 292 9#
 293
 294 T: Genau und was ma aufgfain is, wei i hob hoit mei Diplomaarbeit so bisl auf Lexik
 295 Mehrsprachigkeitsbezug und so kopt //mhm// (.) und du kannst eana no fünf moi sogn
 296 <Bitte ü balegt's eich des Wort is doch do ähnlich wie im Englischen!> <Hää?> Oiso se kenan
 297 ü bahauptned dieses //aha// zwischen de Sprochen vanetzn und - und übergreifend
 298 denken und so //aha// oiso de Guadn scho eha, ebn diese Ansakandidaten //mhm// (.)
 299 Oda a de Schlechteren die irgendwie an Slavischen Hintergrund ham, //ok// oiso dea ane
 300 hot Bosnisch ois Muttersproche steht auf am Fünfa und konn des owa trotzdem. Imma
 301 wonn i sog <Schau moi wie is'n des im Englischen?> (.) <Hä was? Ajo.> //mhm// (.) Was
 302 hamma do kopt? *Depend* oda so letztns irgendwonn. I hob gsogt - genau *di- dipendere* (.)
 303 <Na und? Ü baleg amoi des kennst ned vo irgendwo?> //jo// <Oja depend depend des
 304 kenni!> Se ham zwoa ned gwusst was auf Deutsch hoast owa se kenans... //(lacht) jo// (.)
 305 Und die Öst- oiso unta Anführungszeichen die - die mit deitsche Muttasproch //jo// de
 306 tuan se ur schwa. #00:16:42-7#
 307
 308 J: Ja witzig vielleicht wons zwoasprachig //Ja ebn!// aufgewochn san donn dass des //Ebn
 309 jo// irgendwie... do bessa draufhom. //Und des find i hoit ebn so - // #00:16:50-4#
 310
 311 T: I moa i denk ma se (.) tun si anfoch so schwa wei se leanan des olles fufzehn Moi und im
 312 Prinzip steckt eh a Wurzel dahinter oda hoit a //jo// gemeinsoma Stomm //jo// und...
 313 (Luftholen) (..) jo. (..) #00:17:03-5#
 314
 315 J: Ahm (.) und (.) mit da Disziplin host öftas gsogt is schwierig //jo// was - warum... oda -
 316 //ahm// is des voroim in Italienisch? #00:17:13-3#

317
318 T: Na i glaub in - Na eha in Französisch, //aso// wei in Französisch hobi a Vierte, //mhm//
319 (.) san dreizehn vierzehn, in Italiensich hobi a sechste Klasse, //ok// (.) und (.) i glaub hoit
320 voroim deswegn wei se wissn dasi nächstes Joa ned dobleim konn... #00:17:28-5#
321
322 J: Mhm. #00:17:29-1#
323
324 T: Oiso des - erstns i sie ned weidahob und zweitens sowieso ned an da Schui bleib und jez
325 denkn //jo// sasi hoit <Jo huh dann homma eh wieda wen ondan und Ding> und (.) soo die
326 - von die hoit scho wissn sie kenan auf kan foi mehr negativ sei wes zwa Ansa ham oda so,
327 die dan eh imma nu a bisl mit und san a scho a bisl frecha. Oiso se testen jetz scho imma
328 wo is die Grenze //mhm// und wo ned. (..) Jo. (..) Und do - monchmoi übaleg i ma hoid obi
329 nochhea am Ofong vielleicht a bisl zu locker woa... #00:17:54-7#
330
331 J: Mhm. #00:17:55-4#
332
333 T: Owa (..) mei Betreuerin sogt imma i bin zu streng. #00:17:59-2#
334
335 J: Ah! #00:17:59-8#
336
337 T: Wo i ma docht hob <Ok!> #00:18:01-3#
338
339 J: (lacht) #00:18:02-0#
340
341 T: Owa sie is a (..) oiso sie is wirklich cool, #00:18:04-4#
342
343 J: Mhm. #00:18:05-0#
344
345 T: Owa hot a dritte Klass und des san (..) fost dreißig Kinder, oiso hoit fünfzwoanzg
346 simazwanzg oda so, (..) //mhm// und sie steht do drinnen, es is laut, (..) des - die hean ned
347 zua die mochn irgendwos zwischendurch... #00:18:19-3#
348
349 J: Ok jo. #00:18:19-9#
350
351 T: (..) Und sie mocht des imma so Ding und i hob gsogt <Du gonz ehrlich mi tät des fertig
352 mochn wonn de so laut san!> und sie <Ah des - do gwöhnst dich dran.> (..) #00:18:28-1#
353
354 J: Ah! #00:18:29-0#
355
356 T: Wo i ma denk <I was ned.> #00:18:30-2#
357
358 J: Mhm mhm. (..) #00:18:31-9#
359
360 T: Oiso es is irgendwie witzig wei wonnima übaleg wie meine Lehrer woan oiso
361 monchmoi... i man sicha wir ham a (..) bisl lockere kopt owa - owa in Französisch do host
362 Stecknodl (..) am Bodn foin gheat. #00:18:42-9#
363
364 J: Ok. (lacht) #00:18:43-8#
365
366 T: De woa echt heftig. (..) Und i glaub schon dass si des afoch v-voi vaändert hot so...
367 #00:18:49-5#
368

369 J: Jo. Des mog sei. #00:18:51-8#
370
371 T: Und du host hoit fü mehr so (.) - wirklich dieses ADHS des is glaubi grad a Modetrend
372 oda so. #00:18:56-6#
373
374 J: Jo. (..) #00:18:58-5#
375
376 T: Und don hamma a Fortbüdung kopt - #00:18:59-9#
377
378 J: Voroim wird ois auf des aufigschom irgendwie. #00:19:02-2#
379
380 T: Ja ebn. Wurscht wos e- hot jo. #00:19:04-1#
381
382 J: Ok jo. (lacht) #00:19:05-2#
383
384 T: Na eh! (..) Und - und dann hamma a Fortbüdung - oiso hoit Schul-Erziehung kopt
385 //mhm// dieses Seminar und die hot inglodn kopt an Schulpsychologn. #00:19:14-6#
386
387 J: Mhm. #00:19:15-2#
388
389 T: (..) Und (.) dea hot hoit so a bisl erzöt von seina oabeit und wos a hoit olles so mocht
390 und wos in sein Bereich einifoit, (.) und dann hot der (.) äh gmant <Jo, es is statistisch
391 bewiesen dass hoit die Schüler früher echt (.) fü weniga auffällig woan.> (.) //ok jo// Oiso
392 des hoit - wei wir ham uns hoit docht na ok des is hoit irgendwie so woast eh subjektive
393 Woanehmung friha woa ois besa haha. #00:19:36-4#
394
395 J: Jo jo. #00:19:37-0#
396
397 T: Dann hots gmoant na des is wirklich so. Des hot si echt vaändert. #00:19:40-4#
398
399 J: Mhm. (.) #00:19:40-7#
400
401 T: Und er hot gmant (eigentlich?) für uns wirds hoit a Herausforderung ned des Fachliche
402 (.) weil des kemma eh irgendwie von da Uni oda sunst irgendwo, (.) er hot gmant des - des
403 Problem wird für uns afoch dass ma (.) fü mehr Erziehungs oabeit leistn miassn, (..) und
404 dann hota hoit gsogt so sochn wie im Sport jo? konnst du afoch ka ochzg Kilo Kind des und
405 des mochn lossn, muast eam trotzdem a Notn gebn. Wonnst vo eam Sochn valongst die a
406 ned zombringst (na?) bringt host sofuat de Ötan do die si beschwern - Wei komma des
407 mochn? //mhm// Donn hod a gsogt (.) i - im Sprochunterricht sogoa zum Beispü bei uns
408 oda in Biologie (.) du konnst Ernährung ned mochn weil in jeda zweitm Klass entweda a
409 Mogasüchtige oda a Bulimie-Krane drinnen sitzt (.) (und?) er hat gsogt es wird hoit afoch
410 imma mehr auch - auch dieses - Woat wie hot as gnannt? I woas goanimma. So woas i
411 Schonunterricht so (..) auf olle aufpassn im Prinzip konnst eh nix mehr gscheids mochn.
412 #00:20:31-6#
413
414 J: Jo. (..) #00:20:33-9#
415
416 T: Do hot a scho irgendwie recht weil (.) ebn a Kollegin von mir hot gsogt sie konn des
417 gonze Thema Ernährung ned mochn pff - nua gonz ehrlich i man (.) die ondan neinzwanzg
418 Kinder wenn die irgendwie in Frankreich san (.) woin jo a an Kaffee oda so bestön kina.
419 //jo// Und es is jo a Matura Thema. //jo// Und do is hoit irgendwie so de Zwickmühle wie
420 duast des dass du hoit quasi die - die (.) Mogasüchtige-e in da letzten Reihe ned irgendwie

- 421 persönlich (..) ah verletzt mit dem Thema und owa du muasstas trotzdem durchmochn.
 422 Oiso es is hoit //jo// irgendwie //jo// komisch. #00:21:01-4#
 423
 424 J: Jo. #00:21:02-0#
 425
 426 T: Auf des häd i vorher nämlich goa net docht. Wei i hob ma docht jo... (..) #00:21:06-7#
 427
 428 J: (Na eh?) Mhm. (.) #00:21:10-0#
 429
 430 T: Jo. (...) #00:21:13-4#
 431
 432 J: Und so vom Unterricht ahm (.) wie gehts da do? Oioso i sog jetzt amoi (...) Dein Stoff,
 433 denst du durchbringa muast //mmh// und (..) #00:21:26-9#
 434
 435 T: Französisch bini zimlich genau (.) in da Jahresplanung, #00:21:29-9#
 436
 437 J: Mhm. (.) #00:21:32-5#
 438
 439 T: In Italienisch bini glaubi fost zwa Monat hintn nu (lacht) (..) ähm (.) owa die - oiso des is
 440 glaubi fost des schwierigste a- gonz am Onfong diese Jahresplanung. //aha// Wei letztes
 441 Joa hobi die Klasse im (..) zweiten Semester übernommen, //mhm// und do brauchst kane
 442 mehr mochn. (.) Und dann i bin gessen im Summa und hob ma docht <Ok. (.) I hob in
 443 Lehrplan. (..) I was circa wos weches Schuljoa gmocht keat. //mhm// Und i hob a Buach.>
 444 #00:21:57-1#
 445
 446 J: Hm. #00:21:58-0#
 447
 448 T: Und jetzt (solli?) und - oiso i hob glaubi drei oda vier Mol überoarbeitet bis i de ogem hob
 449 kenen. #00:22:03-0#
 450
 451 J: Ok jo. (.) #00:22:03-5#
 452
 453 T: Und du konnstas ned einschätz'n obwohl du hoit imma wast ok du host so und so fü
 454 Schularbeiten do foit da wos aus du host de Feiertoge do foit da wos aus owa (.) i was ned
 455 (.) es is so schwer zum Einschätz'n wie long brauchi für welches Thema, und wonnsis donn
 456 interessiert donn mochi vielleicht hoit nu an Zettl mehr, und donn bini owa scho wieda
 457 zwoa Stundn noch und (..) und - wobei i muas sogn zum Beispü mit dem *Bien fait!*, mit dem
 458 Schuibuch, //jo// kommas relativ guad ähm (.) einschätzen (.) und mit dem *Detto fatto*
 459 hobis (.) voikommen überschätzt. #00:22:34-4#
 460
 461 J: Ok. #00:22:35-9#
 462
 463 T: Oiso do hob i ma so docht <Jo do brauchi circa so und so long und do brauchi so und so
 464 long> (..) Und vielleicht a wei - desweg'n - wei des - des erste - da erste Band is vo beiden
 465 nu relativ ok, (.) und in Italienisch hobi jetzt an zweiten Band vom *Detto fatto*, (.) und es is
 466 so zerfledert oiso du host ned wirklich (.) ahm (.) Grammatik - oiso die Grammatik quasi -
 467 wie sogt ma dn do? (.) zum Stoff passend sondern (.) mir kumt oft vor sie woin donn do a
 468 Grammatikkapitel einisträhn und donn homs hoit irgendwos wos überhaupt ned zompasst.
 469 Oiso von da Thematik... //Vom Inhoit?// Jo! #00:23:09-6#
 470
 471 J: Mhm mhm. I kenn des eh a bisl jo (.) (und?) des is voi nervig. #00:23:14-0#
 472

- 473 T: Jo! #00:23:14-9#
474
475 J: Mhm mhm. #00:23:15-8#
476
477 T: Wei ebn zum Beispü - Wos woa dn do? //jo// Do homma kopt (.) - Genau! Jetzt hobi
478 grod gmocht ahm "appartamenti" und ähm (.) (atmet ein) "vivere insieme" "mammoni"
479 und so, und es is olles supa gongen. Und donn is hinten aufda letztn seitn is drauf "i rifiuti".
480 (.) Und donn hobi ma donn docht <Ähä?> #00:23:34-1#
481
482 J: (lacht) #00:23:35-5#
483
484 T: Und (..) er hot hoit gsogt <Naja aber das is scho a wichtig> und mochst des hoit. (.) Owa -
485 owa wie? Oiso es is hoit - (.) do duai ma so schwa donn imma dass i inhoitlich so quasi die -
486 //(Den zusammenhong?)// die - Genau! //jo// Den - den rotn fodn do irgendwie
487 durchsponn... #00:23:49-4#
488
489 J: Jo jo. #00:23:50-8#
490
491 T: Und donn san imma - oiso dann fongans zum Beispü an, in dem Kapitel hams kopt in
492 Condizionale vo-o de modalverben. #00:23:57-0#
493
494 J: Mhm. (.) #00:23:59-5#
495
496 T: Und i hob eana hoit glei den gonzn glernt wei (.) wos danns mit die drei Formen? Sie
497 kenan donn eh ned de Zeit, sie wissn ned wos jez genau duan damit oda wos des sei soi...
498 #00:24:06-8#
499
500 J: Mhm. (.) #00:24:07-0#
501
502 T: Jo. #00:24:09-0#
503
504 J: Des is so de neiche Oat von Grammatik jetzt //mhm// dies einfoch drin hom. (.) //ebn!//
505 I find des a furchtboa nervig. //jo!// I kann des so a ned leana. (.) Owa i woas ned.
506 Vielleicht liegt des monche mehr. (.) #00:24:20-3#
507
508 T: Jo eh, owa... jo. (.) Und er hot donn gmant <Na! Äh sogs eana glei olles.> Oda zum
509 Beispü diese - die Steigerung. Die is auf drei oda vier Kapitel aufteilt. #00:24:27-9#
510
511 J: Jo. Jo. (.) #00:24:30-0#
512
513 T: Jo. (.) Und donn - (.) oiso ma merkt hoit anfoch vielleicht is des auftein a goaned so
514 schlecht wenns passn tät. Owa ma merkt einfoch echt dass sie (.) zeascht die Grammatik se
515 überlegn und nochand schau'n wie griagi des mit irgnd am Thema in des Kapitel eini.
516 #00:24:42-1#
517
518 J: Aha. (..) #00:24:43-4#
519
520 T: Jo. Owa a Kollegin die oabeit mit dem Buch jez scho s-siebte Joa oda so wos gsogt hot (.)
521 und sie hot gamant sie (.) kommt a imma nu ned damit zrecht und (.) sie losst hoit jetzt voi
522 fü aus und nimmt fü ausm-m (.) Insieme glaubi hoast des aussa //mhm// oda so. (...)
523 #00:25:00-0#
524

- 525 J: Owa san mehr leid unzufriedn mit dem Buach oda s- daugt- #00:25:03-4#
- 526
- 527 T: Jo. #00:25:03-8#
- 528
- 529 J: Wei //ojo// ihr kintatses jo teoretisch wächsln oda? #00:25:06-3#
- 530
- 531 T: Genau. Na se ham jetz eh überlegt ob sies wächsln, (.) owa es gibt hoit a ned wirklich a
- 532 gscheide Alternative wei ois on- oiso des *Espresso* is glaubi nu (.) gonz guad. #00:25:13-9#
- 533
- 534 J: Jo. #00:25:14-3#
- 535
- 536 T: Owa des is hoit olles wieder auf die Erwachsenenbüdung auslegt, //mhm// dieses
- 537 *Detto fatto* oda hoit des //ok jo// *Bien fait!* des san eigentlich //jo// fost die anzign (die
- 538 des?) irgendwie... #00:25:21-5#
- 539
- 540 J: Jo. (.) Und //jo// host du (.) zusätzlich donn jez wos gmocht oda irgendwie wos
- 541 umgändert? #00:25:29-1#
- 542
- 543 T: Mhm. #00:25:28-6#
- 544
- 545 J: Dass des (.) #00:25:29-3#
- 546
- 547 T: Na i schau scho //bessa zampasst?// dass is ziemlich nochm Buach moch, #00:25:31-6#
- 548
- 549 J: Mhm. #00:25:32-6#
- 550
- 551 T: Afoch wei (.) dadurch dass er sei Klass nochand wieda zruck nimmt und er hoit mit dem
- 552 Buach stoak oabeit (..) mmh (schnalzt mit der Zunge) aber (..) sunst bei - bei zum Beispü
- 553 grad bei dem Thema mit ähm (.) wos woas i (.) *i ristoranti i tipi di - di - di ristoranti* und so
- 554 weiter, hobi fü ondare (.) //mhm// ähm Kopien dazuagnumma aus ondare Lehrbiacha.
- 555 Ausm Internet teilweise (.) oda zum Beispü donn hobi kopiert so a (.) wie wir hoit in Italien
- 556 woan so a Rechnung wo wir Pizza essn woan und hob hoit donn (.) sie a Gschicht schreim
- 557 lossn. Wea woa essn? Wer hot wos ge- und so sochn hoit a bisl... #00:26:07-9#
- 558
- 559 J: Mhm. (..) #00:26:10-4#
- 560
- 561 T: Jo. (.) Und donn - bei monche Themen schau i hoit zum Beispü (.) dass i relativ schnö
- 562 durchgeh... (..) Jo. Sie san hoit so langwierig oiso i was hoit ned so genau wos i weglossn
- 563 lossn soit wei olles irgendwie an am Grammatikpunkt dro hängt dens späda wieda (unv.).
- 564 #00:26:23-8#
- 565
- 566 J: Mhm jo. //D's hoit// #00:26:26-0#
- 567
- 568 T: (D's a bisl?) komisch. Oiso i glaub wenn is - i ma i- mia irgendwonn amoi aussuachen
- 569 konn nimmis nimma (na?). (..) Is ned so... #00:26:33-0#
- 570
- 571 J: Wos du...? #00:26:34-0#
- 572
- 573 T: Na, wenns i mir aussuchn kent dann nimi des Buach nimma. #00:26:36-7#
- 574
- 575 J: Aso! Ok jo mhm. #00:26:38-4#
- 576

577 T: Oiso des erste //jo// i supa owa da zweite Bond... (.) und der (schnalzt mit der Zunge)
 578 "maturità" is wieda gonz guad. #00:26:43-5#
 579
 580 J: Aha. #00:26:44-6#
 581
 582 T: Und do gibts jez vo *Bien fait!* und ebn von *Detto f-atto brm Detto fatto* //mhm!// an
 583 eigenen (.) Matura-Band dens aussabrocht ham und do is fü drinnen zu "lesen" "schreiben"
 584 "hören" (.) //mhm// "Sprache im Kontext"... #00:26:56-3#
 585
 586 J: Jo supa. Ok. (..) #00:26:58-8#
 587
 588 T: Und des is es anzeige wos es gibt für Matura eigentlich. (.) #00:27:01-8#
 589
 590 J: Ok jo. #00:27:03-1#
 591
 592 T: Jo! (..) #00:27:07-0#
 593
 594 //Abschluss des Interviews//

8.4.3 FORMULIERENDE FEININTERPRETATION TANJA

Eingangserzählung

Thema: BetreuungslehrerInnen – Begleitung in der Klasse (IT 17-31)

- 17-25: Tanja wurde von ihrem Italienisch-Betreuungslehrer am Anfang sehr viel kontrolliert und er nahm die Dinge sehr genau. Er begleitete Tanja konsequent in den Unterricht, wollte (und will noch immer) jede Stundenplanung und sah sich alles genz genau an. Dies rief eine widersprüchliche Autoritätssituation in der Klasse hervor. Die SchülerInnen sahen immer noch ihn als den zuständigen Lehrer an und nicht Tanja. Ging er einmal nicht mit in die Klasse, waren die SchülerInnen darüber verwundert.
- 25-28: Im zweiten Semester ist die Situation anders, da der Betreuungslehrer kaum noch mitgeht – außer wenn es sich um Teamteaching handelt.
- 28-31: Tanja empfindet es viel angenehmer, wenn sie nicht immer begleitet wird. Im Gegensatz zu Italienisch lässt ihr die Betreuungslehrerin in Französisch viel mehr Freiraum. Der Grund dafür – so Tanja – ist wahrscheinlich deren Erfahrung im Umgang mit Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen, denn der Italienisch-Betreuer macht dies zum ersten Mal.

Thema: Eigener vs. fremder Unterrichtsstil und Feedback (IT 31-46)

- 31-42: In Französisch wird Tanja nichts aufgezwungen und die Betreuungslehrerin macht ihr immer Mut und glaubt an sie. Der Italienisch-Betreuungslehrer ist immer sehr bemüht, viele Methoden auszuprobieren und erwartet von Tanja, dass auch sie diese anwendet. Aber oft widersprechen diese Methoden Tanjas Unterrichtsstil und sie fühlt sich nicht wohl dabei, diese anzuwenden. Der Betreuungslehrer empfiehlt ihr etwa, dass sie sich, wenn sie die SchülerInnen ermahnt, immer an den selben Platz in der Klasse stellen soll.
- 45-42: In Französisch gibt ihr die LehrerIn zwar Ratschläge, zwingt ihr aber nichts auf. Was das Feedback betrifft, so empfindet Tanja dies von beiden Seiten her als konstruktiv.

Thema: Disziplin und Lernzuwuchs der SchülerInnen (IT 47-64)

- 47-48: Tanja findet das Verhalten ihrer Französisch-Klasse besonders seit einigen Wochen etwas problematisch. Sie führt dies vor allem darauf zurück, dass sich diese in einer pubertären Phase befinden.
- 48-68: Dazu kommt, dass die Schularbeit in der Klasse eher schlecht ausgefallen ist. Die Klasse ist im Sprachunterricht geteilt und normalerweise war die andre Klassenhälfte immer schwächer. Da es dieses Mal aber umgekehrt war, waren die SchülerInnen sehr enttäuscht über das Ergebnis – besonders weil es auch Nichtgenügend gab. Da sie sicher waren, in Französisch gute Noten zu bekommen, hatten sie laut Tanja seit Beginn des zweiten Semesters nicht mehr viel (mit-)gelernt.

Thema: Disziplin (IT 68-91)

- 68-75: Tanja findet es schwierig, mit disziplinären Problemen umzugehen, da sie nicht weiß, wie sie darauf reagieren kann oder was sie dagegen machen kann. Ihr Betreuungslehrer gibt ihr den Tipp, ein Minus einzutragen, wenn jemand die Hausübung nicht macht. Jedoch findet sie diese Maßnahme nicht zielführend, da bei diesen SchülerInnen auch Frühwarnungen zu keiner besseren Unterrichtsbeteiligung führen.

- 79-83: Tanja gibt hier das Beispiel einer achtzehnjährigen Schülerin, welche bereits zum dritten Mal wiederholt. Diese hat die Schule innerlich bereits aufgegeben, denn in den Stunden arbeitet sie nicht mit sondern schläft oder schminkt sich.
- 83-87: Zunächst versuchte Tanja die Schülerin in den Unterricht mit einzubinden. Inzwischen hat sie dies jedoch aufgegeben, da die volljährige Schülerin weiß, dass die Konsequenz der Schulabbruch ist. Tanja setzt deshalb ihre Energie für andere Dinge ein und distanziert sich von der Situation.
- 88-91: Auch hier rät der Betreuungslehrer, der Schülerin ein Minus einzutragen. Aber Tanja wendet ein, dass diese darauf nur mit Gleichgültigkeit reagieren kann, da die Schülerin viel drastischere Konsequenzen gewöhnt ist – wie etwa in die Direktion bestellt zu werden.

Thema: Eigener vs. fremder Unterrichtsstil und Anerkennung im Kollegium (IT 91-128)

- 91-105: Tanja hat eine andere Auffassung der Unterrichtsführung als ihre BetreuungslehrerInnen. Besonders oft kommt sie mit ihrem Italienisch-Betreuer in Konflikt, da dieser sehr strikten Prinzipien folgt, um seinen Unterricht zu gestalten. Tanja ist dem nicht grundsätzlich abgeneigt, kommt aber schwer damit zurecht, diese selbst umzusetzen.
- 105-107: Die Unterrichtspraktikantin steht vor der Frage, wie sie ihre eigenen Vorstellungen in der Zusammenarbeit mit erfahrenen Kollegen und Kolleginnen einbringen kann. Die Unterrichtspraktikantin empfindet es als sehr unangenehm, dass ältere Lehrpersonen sie aufgrund ihrer geringen Praxiserfahrung für weniger kompetent halten und ihr dadurch weniger Autorität zusprechen.
- 107-112: Tanja erzählt hier von einer Situation, wo die Kollegen und Kolleginnen Geld für ein Hochzeitsgeschenk für den Betreuungslehrer eingesammelt haben und sie davon ausgeschlossen wurde, weil sie als Unterrichtspraktikantin sozusagen nicht zum Kollegium dazu gehört.
- 112- 128: Tanja hat Probleme, mit Lehrern und Lehrerinnen mittleren Alters zurecht zu kommen. Sie hat das Gefühl, dass diese sie als Konkurrentin für ihre Stunden ansehen, zudem ist sie in ihren Augen die Junglehrerin, die neue Methoden einbringen kann. Ältere Lehrpersonen erlebt Tanja als sehr nett und hilfsbereit und auch mit JunglehrerInnen kommt sie gut aus. Erstere sind meist pragmatisiert und es besteht eine gewisse Gelassenheit, da sie bereits kurz vor der Pension

stehen. Letztere befinden sich in derselben Situation wie die Junglehrerin und können sie dadurch gut verstehen.

Thema: Schulprofil (IT 132-142)

132-142: An Tanjas Schule unterrichten etwa fünf Junglehrerinnen von etwa sechzig LehrerInnen insgesamt. Auffallend ist der hohe Migrationshintergrund an der Schule, der mit etwa 80% verzeichnet wird.

Thema: Migrationshintergrund und Sprachenlernen (IT 142-164)

142-158: Obwohl sie zunächst daran zweifelte erlebt Tanja die große sprachliche Vielfalt an ihrer Schule als positiv für den Sprachunterricht. Besonders zweisprachige SchülerInnen mit slawischem Hintergrund, welche neben diesen Sprachen auch Deutsch gut beherrschen, erlebt sie als besonders begabt.

158-164: Sie führt hier das Beispiel eines Schülers an, welcher aufgrund außerschulischer Aktivitäten als Leistungsschwimmer nur wenig Zeit für die Schule investiert, aber trotzdem über eine überraschend gute Italienisch-Kompetenz verfügt.

Thema: Seminare der PH (IT 178-235)

178-223: Tanja berichtet auch von ihrer Erfahrung mit den Seminaren der Pädagogischen Hochschule. Sie bewertet diese sehr negativ und ist der Ansicht, dass ihr diese zum Teil keineswegs hilfreich waren. Sie äußert den Wunsch, dass hier eine Verbesserung der Situation eintritt.

223-235: Zudem findet sie, dass die älteren LehrerInnen in diesen Seminaren zu wenig über die neue Reifeprüfung erfahren, da sich diese oft mit Fragen diesbezüglich an sie richten. Aber auch Tanja ist auf dem Gebiet keine Expertin. In diesem Bereich würden sich alle mehr Materialien und präzisere Informationen von den Seminaren wünschen.

Weitere wichtige Passagen

Thema: Vorbereitung im Studium (IT 244-271)

244-250: Tanja hat während des Studiums nur bei einer Professorin etwas über die neue Reifeprüfung erfahren.

264-271: Sie ist der Meinung, dass im Studium Sprachdidaktik und Sprachbeherrschung viel intensiver bearbeitet werden sollten. Auch die mündliche Kompetenz sollte intensiver bearbeitet werden.

Thema: Fremdsprachenunterricht (IT 279-313)

279-289: Das Unterrichten in der Fremdsprache stellt für Tanja eine zusätzliche Herausforderung dar. In Französisch hat sie durch Nachhilfeunterricht seit der Schulzeit viel gelernt und weiß, dass sie jedes Grammatikkapitel genau erklären kann. In Italienisch fällt ihr dies oft schwerer. Sie kann die Sprache zwar anwenden, jedoch ist es etwas völlig anderes, jemandem die Hintergründe und Regeln zu erklären. Hier fällt ihr auf, dass sie sich für diese Stunden auch besser vorbereiten muss.

294-313: Da Tanja ihre Diplomarbeit über Mehrsprachigkeit geschrieben hat, hat sie ein besonderes Auge für Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sprachen. In diesem Zusammenhang fällt ihr auf, dass SchülerInnen es kaum schaffen, sich die Bedeutung von Vokabeln aus anderen Sprachen (wie etwa dem Englischen) abzuleiten. Gute SchülerInnen und jene mit slawischem Hintergrund bilden hier allerdings eine Ausnahme. Tanja meint, dass ein Querdenken dieser Art den SchülerInnen sehr hilfreich wäre, da diese dann nicht alle Wörter einzeln lernen müssten.

Thema: Disziplin (IT 318-367)

318-328: In der Französisch-Klasse hat Tanja oft disziplinäre Schwierigkeiten. Sie führt dies einerseits darauf zurück, dass die SchülerInnen wissen, dass sie nächstes Jahr nicht mehr an der Schule unterrichten wird. Besonders SchülerInnen, die bereits wissen, dass sie das Schuljahr mit Sicherheit positiv abschließen werden, beginnen ihre Grenzen auszutesten und anmaßend zu werden.

328-356: Die Unterrichtspraktikantin glaubt, dass sie am Anfang zu wenig streng war, obwohl ihre Betreuungslehrerin gegenteiliger Meinung ist. Allerdings ist es in deren Stunden für Tanja erschreckend laut und die Junglehrerin möchte nicht, dass ihre Stunden so verlaufen.

360-367: Sie vergleicht die Situation mit ihrer Schulzeit, wo sie dies ganz anders erlebt hat, die SchülerInnen viel ruhiger waren und sie eine sehr strenge Lehrerin hatte. In dieser Hinsicht hat sich, so glaubt Tanja, vieles verändert.

Thema: Seminare der PH (IT 371-426)

371-397: Heute, so erscheint es Tanja, werden Probleme einfach auf das Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) zurückgeführt. Auf einem Seminar der PH hat sie durch den Vortrag eines Schulpsychologen erfahren, dass Kinder jedoch nachweislich auffälliger sind als früher und dies nicht nur ihrer individuellen Wahrnehmung entspricht.

401-417: Des Weiteren meinte der Vortragende, dass die Herausforderung eines Lehrers/ einer Lehrerin heute nicht mehr das Fachliche, sondern die Erziehung der SchülerInnen sei. So etwa kann von einem übergewichtigen Kind in Sport nicht das Selbe verlangt werden wie von den anderen, beziehungsweise müssen Themen wie etwa „Ernährung“ mit Bedacht angesprochen werden, um SchülerInnen nicht zu verletzen, welche an Essstörungen leiden. Eine Kollegin berichtete Tanja, dass sie das Thema „Ernährung“ im Unterricht aus solchen Gründen nicht durchgenommen hat.

417-422: Tanja findet dies allerdings problematisch und ist der Meinung, dass die anderen SchülerInnen dadurch keinen Nachteil erleiden dürfen und ihnen nichts vorenthalten werden soll. Die Widersprüchlichkeit der Situation steigert sich dadurch, dass das Thema auch für die Reifeprüfung wichtig ist und sie es demnach nicht weglassen sollte.

426: Durch den Vortrag an der pädagogischen Hochschule realisiert Tanja bewusst, dass sie in ihrem Unterricht verstärkt auf die SchülerInnen eingehen muss.

Thema: Jahresplanung und Umsetzung (IT 435-464)

435-439: In Französisch konnte Tanja gut einschätzen, wie schnell sie vorankommen würde und kann ihre Jahresplanung gut einhalten. In Italienisch hingegen hinkt sie dem Zeitplan hinterher und hat länger gebraucht, als sie dachte.

439-449: Die Jahresplanung zu erstellen empfand Tanja am Anfang als die schwierigste Aufgabe. Im Jahr zuvor, wo sie bereits unterrichtet hat, übernahm sie die Klasse

im zweiten Semester und musste demnach keine Jahresplanung erstellen. Anfang dieses Jahres hatte sie sehr viel Zeit dafür aufwenden müssen.

- 453-457: Obwohl sie wusste, wie viele Unterrichtseinheiten sie in der jeweiligen Klasse haben würde, konnte Tanja sehr schwer einschätzen, wie viel Zeit sie für ein Thema brauchen würde. Zudem bearbeitet sie manche Themen etwas ausführlicher, wenn diese die SchülerInnen interessieren und braucht somit mehr Zeit.
- 457-464: Der Hauptgrund, warum sie allerdings in Italienisch dem Zeitplan nachhinkt ist der, dass sie mit dem Lehrbuch des Faches weniger gut einschätzen konnte, wie viel Zeit sie für eine Einheit benötigen würde.

Thema: Lehrbuch (IT 464-538)

- 464-480: Tanja kritisiert den zweiten Band des Italienisch-Lehrbuchs. Jene Abschnitte, in denen Grammatikkapitel eingeführt werden, sind mit dem Rest der Lektion inhaltlich nicht stimmig, sondern werden oft völlig zusammenhanglos angefügt. Etwa wird in eine Lektion über Wohnen, Zusammenleben und „mammoni“ der Grammatik-Teil im Zusammenhang mit Müll behandelt, was Tanja sehr forciert empfindet.
- 484-487: Auf Wunsch ihres Betreuungslehrers behandelte sie den Abschnitt trotzdem, fand es aber schwierig, da ihr der Zusammenhang zum übrigen Themengebiet völlig fehlte.
- 491-516: Des Weiteren kritisiert Tanja, dass Grammatikkapitel oft über mehrere Lektionen verteilt erarbeitet werden. Grundsätzlich, so Tanja, wäre dies ja nicht schlecht, aber die Realisierung im Buch ist ihrer Meinung nach nicht stimmig.
- 520-538: Auch eine ältere Kollegin, die bereits etliche Jahre mit dem Lehrbuch gearbeitet hat, ist damit nicht zufrieden und macht deshalb viel aus einem anderen Buch. Allerdings gibt es anscheinend keine Alternative zu dem Lehrwerk, da andere nicht Schülergerecht aufgearbeitet sind.
- 547-564: Tanja arbeitet trotzdem viel mit dem Buch, da auch ihr Betreuungslehrer sich danach richtet und dieser die Klasse anschließend ja wieder übernimmt. Bei manchen Themen gibt sie den SchülerInnen zusätzliches Material aus anderen Lehrbüchern oder erstellt selbst Übungen für sie. Andere Themen behandelt sie

dafür nur oberflächlich. Allerdings ist es schwierig, viel wegzulassen, da die Themen oft mit Grammatikpunkten verbunden sind, die die SchülerInnen trotzdem lernen müssen.

568-588: Hätte Tanja die Wahl, würde sie eher mit einem anderen Lehrbuch arbeiten. Allerdings sind der erste Band und das Übungsbuch zur Maturavorbereitung deutlich besser, vor allem in letzterer sind viele Übungen zu finden.

9 RÉSUMÉ

Le thème central de ma thèse traite des expériences que font des jeunes enseignants aux lycées ou écoles supérieures en Autriche. Grâce à un modèle qui permet de définir et classer les compétences d'un enseignant, je présenterai une analyse de la situation de trois jeunes enseignantes, qui viennent de commencer le *stage d'aptitude à l'enseignement* (Unterrichtspraktikum) au début de l'année scolaire. Les trois enseignantes, avec lesquelles j'ai fait des interviews, ont terminé leurs études à l'université de Vienne et enseignent au moins une langue étrangère.

Le modèle cité en haut a été développé par Uwe HERICKS et ses racines se trouvent dans un courant qui, dans les pays germanophones, se nomme « Bildungsgangforschung ». Cette base théorique servira à structurer les résultats de l'enquête, qui seront mis en relation avec les théories d'Uwe HERICKS et son modèle des *tâches de développement* (Entwicklungsaufgaben) qui s'est créé au cours de son projet de recherche sur des jeunes enseignants en Allemagne.

Qu'est-ce qui occupe les jeunes enseignantes pendant leur stage ? Sur quelles tâches de développement travaillent-elles ? Est-ce que mes résultats coïncident avec ceux d'Uwe HERICKS ? – Ce sont les questions auxquelles je veux trouver une réponse au cours de mon travail.

LA STRUCTURE DU TRAVAIL

Après avoir présenté les raisons pour lesquelles j'ai choisi d'écrire sur ce sujet, je me concentre sur la voie menant à la vie professionnelle d'un enseignant. Je commence par démontrer comment se déroule la formation d'enseignant en Autriche et présente ensuite quelques résultats de recherches qui ont été effectuées sur ce sujet début de la carrière

d'enseignant. Je profite de cette occasion pour expliquer pourquoi cette période est d'une importance remarquable pour le déroulement de la carrière d'enseignant et pour sa professionnalisation.

La partie suivante traite de la base théorique à partir de laquelle je déroule mes argumentations. Elle précise ce qu'est la « Bildungsgangforschung » et présente le concept des *tâches de développement*. J'explique de quelle manière Uwe HERICKS a réussi à fournir des idées fondamentales et progressives en relation avec la compétence et la professionnalisation des enseignants dans la phase initiale du métier. À la fin de ce chapitre je présente ma propre position et ma vue des choses.

Ensuite je consacre une partie de mon travail à la particularité des études qualitatives et à la méthodique. J'explique les raisons pour le choix de méthodes qualitatives et je précise les caractéristiques d'une approche de ce genre. Au cours de ces développements je présente les méthodes de prélèvement et d'interprétation des données qui seront mises en pratique dans le chapitre suivant. Il s'agit de l'*interview biographique* (biographisches Interview) et de la *méthode documentaire* (dokumentarische Methode).

Le dernier chapitre est dédié à l'empirisme. Après avoir expliqué la façon dont je procède en travaillant sur les résultats empiriques je présente l'analyse des données. On y trouve la transcription et l'interprétation de chaque interview qui s'effectue en deux étapes, la « formulierenden Interpretation » et la « reflektierenden Interpretation ». Pour terminer je fais la comparaison des trois cas abordés ou je souligne les points les plus importants.

LE CHOIX DU THEME ET LES OBJECTIFS DU TRAVAIL

Pendant un cours à l'université qui faisait part de la formation pédagogique, la thématique du départ de la vie professionnelle d'un enseignant a attiré mon attention pour la première fois. Plus récemment, au cours de conversations avec des amis qui ont commencé leur travail en tant qu'enseignants, j'ai commencé à m'y intéresser plus profondément. De plus je me serais trouvée dans la même situation l'année prochaine, ce qui a également contribué à une forte relation personnelle avec la thématique. Surtout en rapport avec un de ces bons amis j'ai appris des détails sur la situation dans laquelle se trouvent les jeunes enseignants faisant le *stage d'aptitude à l'enseignement*. La thématique m'a tellement passionnée qu'il en est devenu le thème central de ma thèse.

Grace à mon travail, j'aimerais éclaircir la situation des stagiaires, vu qu'à présent il n'existe pratiquement pas de recherches sur la thématique. J'espère que le travail pourra intéresser d'autres enseignants qui sont au point de commencer leur travail d'enseignants. Loin de vouloir (et pouvoir) donner une image complète de la situation j'espère tout de même que mon projet puisse servir de base pour d'éventuelles ultérieures recherches sur la thématique. De plus les résultats se prêtent à influencer les discussions actuelles pour une amélioration dans le système de formation d'enseignant, qui en ce moment subit de grands changements.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN AUTRICHE

En Autriche la formation des enseignants s'effectue en deux parties. Pendant les études on apprend les connaissances spécifiques des matières étudiées, la didactique, la pédagogie et on commence à faire des petits stages pratiques.

Le diplôme en main, on commence la deuxième partie de la formation professionnelle qui se présente sous forme d'un *stage d'aptitude à l'enseignement* dans une école intitulée le « Unterrichtspraktikum ». Ce stage de la durée d'un an est payé mais obligatoire et sa réussite est la condition pour commencer son travail régulier comme enseignant. Son but est le développement des compétences pratiques des participants.

Cette période, qui officiellement fait pourtant encore partie de la formation professionnelle, prévoit la combinaison de la théorie avec la pratique. A part la formation à l'école pédagogique les jeunes professeurs enseignent des élèves d'une classe dans chaque matière. Pour cela ils prennent en charge les cours d'un enseignant dans une école qui lui, doit les soutenir et les contrôler en même temps. Ceci peut poser des problèmes, car les stagiaires n'osent souvent pas confier leurs problèmes aux enseignants chargés de les accompagner, car ils ont peur d'avouer leurs faiblesses.

LES RECHERCHES SUR LE DEBUT DE LA VIE PROFESSIONNELLE ET L'IMPORTANCE DE CETTE PHASE

Des recherches effectuées concernant le processus menant à la vie professionnelle d'un enseignant se présentent sous des aspects très variés. Dans les années soixante-dix les

résultats des recherches démontraient que dans cette première phase les enseignants vivaient un changement fondamental de leurs attitudes concernant l'école. Cette idée reflétée par l'expression « Praxisschock » démontre déjà l'impact de la phase. D'autres études qui ont fourni des connaissances sur cette phase initiale de la profession d'enseignant ont comme résultat une liste de problèmes que rencontrent les jeunes enseignants au début de leur carrière. Mais comme chaque personne éprouve cette phase différemment il est difficile de mettre ces résultats en relation avec l'individualité des personnes.

Des recherches sur les biographies d'enseignants posent déjà un regard plus vaste sur la thématique. Elles posent l'accent sur les individus et leur façon de gérer la situation dans laquelle elles se trouvent. De là est né un modèle de FULLER et BROWN dans lequel sont présentées trois étapes que doivent parcourir les enseignants pour achever des compétences. Le modèle reste pourtant théorique, sans vérification pratique. Erwald TERHART démontre la phase initiale comme une phase spéciale et importante pour la professionnalisation des enseignants.

Les recherches prouvent que la première année est tout autre que simple pour un enseignant. Le savoir et les compétences acquises pendant les études ne sont souvent pas suffisants pour réussir dès le premier moment à toutes les épreuves du début de la carrière d'enseignant. Les jeunes personnes sont donc forcées à développer leurs compétences et à stabiliser leur identité pour acquérir un plus haut niveau de professionnalisation. Ceci est une des thèses de la « Bildungsgangforschung ».

Le début d'une carrière d'enseignant est marqué par une phase de crise et de grande sollicitation. Pour surmonter cette situation il doit y avoir une évolution chez les débutants, qui ensuite peuvent tirer de nouvelles forces grâce aux nouvelles expériences positives. Ce développement est fondamental pour la réussite du métier et pour acquérir un niveau plus haut de professionnalisation.

Pourtant, cette phase a en elle-même un grand potentiel. Vu que dans cette phase se forme l'identité d'un enseignant et qu'il se crée sa manière de traiter sa propre profession qui va influencer toute sa vie professionnelle, il semble favorable d'apporter aux jeunes enseignants un support adapté à favoriser leur professionnalisation. Tenant compte de ces données l'importance de la phase initiale devient évidente.

LA « BILDUNGSGANGFORSCHUNG » ET LE CONCEPT DES *TÂCHES DE DEVELOPPEMENT*

Partant du travail du scientifique Robert J. HAVINGHURST sur des « developmental task[s] » un groupe allemand reprend ces idées au cours d'un projet de réforme scolaire. Elles décrivent les « Bildungsgänge » des individus – ce qui veut dire leur développement au cours du temps – en forme de *tâches de développement*, qui, ces dernières, résultent d'un choix individuel d'objectifs parmi les exigences posées par la société. Pour améliorer ses compétences et créer son identité un individu doit travailler sur ces *tâches de développement*.

En Allemagne se développe ainsi le courant de la « Bildungsgangforschung », qui a comme l'objectif la description des mécanismes de l'enseignement et l'apprentissage. Pour le domaine de l'école la « Bildungsgangforschung » combine plusieurs aspects qui concernent le développement des individus dans le cadre institutionnel de l'école. Ces éléments sont les particularités du métier, la biographie de l'individu, les structures d'action et le développement individuel. De cette manière il devient possible de comprendre une situation en tous ses détails.

La « Bildungsgangdidaktik » se spécialise sur le développement des élèves et sur la thématique précisant comment on peut favoriser leur apprentissage. À l'opposé il y a aussi ceux qui s'intéressent au développement des enseignants et à leur professionnalisation. Une œuvre fondamentale à ce propos a été réalisée par Uwe HERICKS.

LE PROJET DE RECHERCHE D'UWE HERICKS

Le projet cité en haut servira de référence pour mon propre travail, c'est pourquoi je vais en parler plus précisément. Uwe HERICKS présente son projet de recherche sur des jeunes enseignants au vu de la « Bildungsgangtheorie ». Dans son livre « *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* » (HERICKS 2006) il présente un modèle à l'aide duquel peuvent être décrites les compétences d'un enseignant et qui peut aider celui-ci à développer ses compétences professionnelles.

Suivant les principes de la « Bildungsgangforschung » Uwe HERICKS voit la professionnalisation d'enseignants comme un processus qui dure pendant toute la carrière. En travaillant sur les *tâches de développement* un enseignant développe ses compétences et son identité professionnelle. La fin de ce processus est ouverte, ce qui d'une part veut dire que l'on doit apprendre pendant toute sa vie et que d'autre part on ne génère pas l'image de l'enseignant parfait qui est arrivé à un stade final de professionnalisation.

Du travail d'Uwe HERICKS résultent quatre *tâches de développement* pour enseignants, qui sont la *compétence* (Kompetenz), la *médiation* (Vermittlung), la *reconnaissance* (Anerkennung) et l'*institution* (Institution). L'auteur soutient la thèse que les thèmes et problèmes qui touchent toute action pédagogique peuvent être décrits à partir de ces *tâches de développement*. Les quatre domaines ont été créés à partir du *triangle didactique* auquel a été ajouté l'aspect supplémentaire de l'institution.

Avec son modèle Uwe HERICKS réussit à intégrer les exigences complexes des tâches d'un enseignant dans un schéma universel et abstrait. Il est le premier à réussir à intégrer à la fois des caractéristiques générales du métier avec l'approche unique de l'individu. De cette manière il devient possible d'adapter le modèle aux besoins et à la singularité de chaque personne et de créer un profil individuel des compétences d'un enseignant.

En travaillant sur ces *tâches de développement* un enseignant fait également des progrès pour sa professionnalisation. Ceci demande un certain effort, qui sera pourtant récompensé par la suite. Uwe HERICKS donne des stratégies qui expliquent comment un enseignant peut effectuer son développement dans chacune des *tâches de développement*.

Pour réussir la *tâche* de la *compétence*, un enseignant doit savoir trouver de l'aide et accepter le « feedback » des autres. La *tâche* de la *médiation* concerne les différentes perspectives de l'enseignant en tant que spécialiste et de l'élève en tant que novice et le savoir sur la différence entre transmission et apprentissage. La *tâche* de la *reconnaissance* exige que l'on adapte les cours aux niveaux des élèves et qu'on considère l'éventualité de difficultés de compréhension. La dernière *tâche* comprend la coopération entre collègues et l'aptitude à profiter des données institutionnelles. Le point commun des quatre *tâches de développement* est le travail en cours. Le but de toute professionnalisation est de savoir tenir des cours productifs, donc des cours qui favorisent l'apprentissage de l'élève.

Un des résultats du projet de recherche d'Uwe HERICKS est que les *tâches de développement* sont abordées dans un certain ordre. Le travail avec toutes les *tâches* veut dire qu'un enseignant est arrivé à une haute professionnalisation et qu'il a développé une façon compétente de tenir ses leçons.

La *tâche de développement* de la *compétence* se concentre donc sur l'enseignant lui-même et ses ressources personnelles. Il doit trouver son rôle en tant qu'enseignant et développer les compétences de base pour pouvoir enseigner et guider les cours en classe.

Une fois qu'il se sent sûr dans ce domaine, il peut commencer à prêter plus d'attention aux élèves et à la *médiation* en cours. Il doit trouver son mode adapté à sa propre matière pour communiquer le contenu de ses cours. L'enseignant doit accepter que la simple communication du contenu ne se traduit pas nécessairement par un apprentissage de la part de l'étudiant. Il doit également considérer que l'élève voit la matière d'un autre point de vue que l'enseignant et que celui-ci doit communiquer le contenu d'une manière appropriée.

Pour un développement au niveau de la *reconnaissance* l'enseignant doit reconnaître la différente perspective des élèves pour qui la matière est quelque chose de nouveau et que celle-ci a moins d'importance pour eux. Il doit donc prendre en considération les besoins et les intérêts des élèves.

La *tâche de développement* de l'*institution* se réfère au fait que toutes actions à l'école sont situées dans le cadre institutionnel scolaire. Il s'agit de savoir entrer en coopération avec les collègues et de s'engager dans des processus de développement de l'école.

MA PROPRE POSITION

Mon projet de recherche s'effectue dans un cadre semblable à celui d'Uwe HERICKS. Suivant les pensées de la « Bildungsgangforschung » je présume que le développement des compétences d'un enseignant se laisse décrire par des *tâches de développement*.

Dans mon travail je veux vérifier si les personnes interviewées travaillent sur les quatre *tâches* développées par Uwe HERICKS. En même temps je reste ouverte pour la découverte de nouvelles *tâches*.

Paraphrasant Meinert MEYER je présume que l'acquisition de compétences pour le travail comme enseignant commence déjà avec les premières expériences à l'école comme élève; elle est approfondie pendant les études et continue tout le long de toute la vie professionnelle. Poursuivant les pensées de l'auteur je suis d'avis que la qualité de l'auto-reflexion est un élément fondamental de la professionnalisation d'un enseignant et que celui doit être prêt à réviser sa propre vision d'un bon enseignement. Pour cela il doit trouver une base scientifique pour ses théories sur l'enseignement et doit ensuite traiter toutes les quatre *tâches de développement* élaborées par Uwe HERICKS.

LES ETUDES QUALITATIVES ET A LA METHODIQUE DE MON PROJET DE RECHERCHE

Etant donné qu'avec mes recherches j'aborde un territoire peu exploré, il est sensé d'utiliser des méthodes qualitatives. Par ce moyen je ne suis pas obligée de formuler des questions d'après des contenus et des thèmes qui, au fond, me sont inconnus. En faisant une *interview narrative* je suis sensible à la découverte de nouvelles informations à propos de mon sujet. De plus, les interviewés vont citer exactement les thèmes qui, selon eux, sont importants et je ne cours pas le risque d'éliminer un aspect qui d'après eux aurait été important. Par conséquent je minimise la falsification de mon résultat. Les études qualitatives se prêtent à adapter les méthodes exactement au thème exploré et aux questions posées. Le point de vue est différent de celui des études quantitatives, car il s'agit de comprendre un nombre restreint de cas, mais ceux-ci en profondeur.

Les caractéristiques les plus importantes d'études qualitatives sont qu'elles sont ouvertes pour de nouvelles informations, que la recherche s'effectue par la communication, que le processus de la recherche est un aspect fondamental, qu'elles doivent être réflexives et flexibles et que la démarche de la recherche doit être constamment expliquée et précisée. Car une approche qualitative ne suit pas les critères de validation qui sont généralement employés pour la recherche quantitative, les méthodes choisies doivent être exactement adoptées au contexte du projet.

Arnd-Michael NOHL a développé la *méthode documentaire* en combinaison avec l' *interview biographique*. Pour l'interview on commence à poser une question au début, à laquelle l'interviewé doit répondre le mieux possible et raconter tout les détails qui sont importants pour lui. Seulement ensuite l'intervieweur commence à poser des questions sur ce qui a été dit et à poser d'autres questions.

La *méthode documentaire* s'effectue en trois pas. Avant la réalisation de la transcription on crée une liste des thèmes les plus importants, nommée « thematischer Verlauf ». A partir de la transcription de l'interview on commence par rendre le texte en reformulant le contenu avec des propres paroles, pour ensuite l'interpréter au niveau sémantique et formel.

LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

A Vienne j'ai réalisé trois interviews avec des jeunes enseignantes faisant le *stage d'aptitude à l'enseignement*. Sandrine, Elisabeth et Tanja travaillent dans une école depuis le début de l'année scolaire et elles m'ont raconté leurs expériences pendant le début de leur stage et m'ont décrit leur situation.

Au cours de mes recherches j'ai défini à quel point les stagiaires travaillaient sur les *tâches de développement*. Sandrine travaille sur les trois premières des quatre catégories tandis qu'Elisabeth et Tanja travaillent sur toutes les quatre. Le résultat est en effet que les deux dernières ont moins de difficultés que Sandrine et que surtout la *tâche de développement* de la *compétence* leur pose moins de problèmes.

En plus j'ai rencontré un nombre de problèmes qui ne se laissaient pas intégrer dans les quatre catégories établies par Uwe HERICKS. Celles-ci concernent la situation spécifique du « Unterrichtspraktikum ».

Dans un premier temps il s'agit de la relation avec les enseignants en charge. Vu que cette coopération est forcée elle peut poser des problèmes à plusieurs niveaux.

Les enseignants doivent s'occuper des stagiaires et les soutenir pour leur travail. Mais en même temps ils doivent également donner une note aux stagiaires à la fin de l'année. Par conséquent une des jeunes enseignantes interviewées, dans ce cas Sandrine, ne risque souvent pas de s'ouvrir et de partager ses problèmes, car elle a peur de recevoir une note moins bonne en conséquence d'avoir avoué ses faiblesses. Ce conflit rend impossible que les enseignants

en charge puissent conseiller effectivement leurs stagiaires, car la relation ne permet pas la confiance qui y serait nécessaire.

Un problème peut également être l'accompagnement en classe par les enseignants. Sandrine se sent constamment observée et contrôlée, ce qui fait qu'elle est toujours crispée en cours. L'autre débutante, Tanja, a des problèmes pour être reconnue comme autorité dans sa classe, car elle est présentée comme « la stagiaire » et non comme « la prof » qui va tenir les cours pendant cette année.

Les enseignants en charge doivent donner un feedback à leurs jeunes collègues. Elisabeth a l'impression de recevoir seulement très peu de conseils vraiment utiles, de plus qu'une de ses professeurs en charge ne l'accompagne presque jamais en cours. Ceci la déçoit, car elle aurait espéré trouver plus de conseils et d'aide à travers elle.

Un problème que rencontrent toutes les trois stagiaires sont les différentes façons dont chaque professeur tient ses cours. Ceci concerne d'un côté le fait que les élèves doivent déjà s'adapter à la façon de faire des jeunes enseignants. D'autre part ça concerne les conseils des professeurs en charge, qui ne sont pas utiles aux stagiaires quand ils ne correspondent pas à leur façon d'enseigner et les empêchent de rester authentiques. En conséquence les stagiaires ne trouvent parfois pas de solution pour leur problème à travers des professeurs en charge et elles auraient besoin d'un conseil d'autrui.

Souvent les jeunes enseignantes ne reçoivent pas ou peu de matériel des professeurs en charge. Surtout pour Sandrine ceci pose un problème, car ça lui prend énormément de temps pour trouver ou créer le matériel elle-même. L'enseignante d'Elisabeth est même contente de recevoir du matériel de la stagiaire, un signe qu'elle considère Elisabeth comme compétente.

Un autre détail est le statut des stagiaires parmi les collègues. Parce qu'elles sont officiellement des stagiaires et qu'elles n'ont qu'un nombre limité d'heures à l'école elles ne sont souvent pas acceptées comme collègues équivalents mais, en effet, comme stagiaires. Donc souvent elles ont des problèmes pour s'intégrer à l'école. Elisabeth résout ce problème en acceptant des heures supplémentaires pour s'occuper des enfants l'après-midi.

Trouver des collègues ou un groupe de collègues avec qui on peut échanger du matériel et des expériences est un grand soulagement. Mais si à l'école il n'y a pas d'autres jeunes enseignants, ceci s'avère difficile. Pourtant tous les trois jeunes enseignantes avouent qu'elles souhaiteraient avoir plus de contacts avec d'autres débutants dans la même situation.

Elisabeth trouve ce contact en partie à travers des séminaires qu'elle doit faire à l'école pédagogique. D'entendre que les autres ont les mêmes difficultés qu'elle lui donne du réconfort.

CONCLUSION

Nous avons vu que la coopération entre les débutants et les enseignants en charge est difficile. Vu que les jeunes stagiaires n'ont pas assez de confiance, elles ne parlent pas de tous leurs problèmes et ne trouvent en conséquence pas d'aide de leur part. Etant donné que les enseignants doivent également juger la situation des stagiaires, une vraie consultation de leur part n'est pas possible. Pourtant la communication de leurs problèmes serait un aspect important pour eux.

Si l'on considère que les différentes *tâches de développement* sont abordées de différentes manières et que différents professeurs ont des styles différents pour tenir leurs cours et des méthodes différentes pour résoudre leurs problèmes, il serait bien d'avoir plusieurs personnes qui puissent leur donner des conseils. Ceci peut se réaliser en entrant en contact avec d'autres collègues ou d'autres stagiaires. Mais puisque le contact avec les autres collègues n'est pas toujours simple, ceci peut poser des problèmes.

En changeant la structure du *stage d'aptitude à l'enseignement* on pourrait résoudre le conflit qui concerne la consultation des stagiaires. En plus il serait important d'assurer que les stagiaires aient plusieurs personnes auxquelles ils peuvent s'adresser.

10 ABSTRACT

Studien haben gezeigt, dass der Einstieg in den Lehrberuf oft durch Krisen und Überforderung gekennzeichnet ist. Dass sich diese Phase für Einsteiger nicht einfach gestaltet, beweisen auch die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit über das Unterrichtspraktikum.

„Ich hab einfach das Gefühl es is so irgendwie (...) man kann irgendwie so an allen Ecken was lernen ja?“ (IS 953-955)

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Erfahrungen, welche JunglehrerInnen während ihres Unterrichtspraktikums machen. Ausgehend von einer bildungsgangtheoretischen Perspektive wird aufgezeigt, dass in dieser Phase gewisse Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen. Dadurch wird es den JunglehrerInnen möglich, ihre Kompetenzen zu entwickeln und ihre Professionalisierung auszubauen.

Insbesondere stützt sich die Arbeit auf das Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben für LehrerInnen von Uwe HERICKS. Dieser geht davon aus, dass die Anforderungen des Lehrberufs durch vier Entwicklungsaufgaben dargestellt werden können. Indem die Entwicklungsaufgaben KOMPETENZ, VERMITTLUNG, ANERKENNUNG und INSTITUTION in der genannten Reihenfolge bearbeitet werden, tragen sie zur Professionalisierung von Lehrpersonen bei.

Die Arbeit geht der Frage nach, was österreichische SprachlehrerInnen während ihres Unterrichtspraktikums beschäftigt. Zudem soll erforscht werden, mit welchen Entwicklungsaufgaben sich die JunglehrerInnen auseinandersetzen und inwieweit diese Ergebnisse mit dem von Uwe HERICKS erstellten Modell übereinstimmen.

Da über das Unterrichtspraktikum keine Forschungsergebnisse vorliegen, wird die Untersuchung anhand qualitativer Methoden realisiert. Um an empirische Daten zu gelangen, wurden drei biographische Interviews mit Unterrichtspraktikantinnen geführt. Diese wurden anschließend anhand der dokumentarischen Methode nach Arnd-Michael NOHL ausgewertet.

Es stellte sich im Laufe der Forschungsarbeit heraus, dass im Unterrichtspraktikum – neben den vier Entwicklungsaufgaben von Uwe HERICKS – noch weitere Herausforderungen zu bewältigen sind. Diese betreffen zum einen die unausweichliche Zusammenarbeit mit dem/der BetreuungslehrerIn, zum anderen stellen auch strukturelle Rahmenbedingungen eine Hürde dar. Zudem unterliegen der Situation Widersprüche, welche nicht ohne weiteres aufgelöst werden können.

Welche Maßnahmen könnten die Professionalisierung von Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen fördern? Zum einen wäre es wichtig, den JunglehrerInnen entsprechende Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Diese könnten etwa in Form intensiver kollegialer Kooperation oder durch Supervision erfolgen. Zum anderen wäre es wichtig, dass das den Unterrichtspraktikanten und Unterrichtspraktikantinnen innewohnende Potential genutzt und von erfahreneren Lehrkräften auch anerkannt wird.

11 CURRICULUM VITAE

INFORMATIONEN ZUR EIGENEN PERSON

Familienname	Chabrol
Vorname	Julie
Nationalität	Österreich, Frankreich
Geburtsdatum	06.03.1987

AUSBILDUNG

22/ 02/ 2011 bis 31/ 07/ 2011	Erasmus-Studienaufenthalt Università degli Studi di Siena
Seit 10/ 2007	Universität Wien Lehramtsstudium UF Französisch UF Italienisch
10/ 2006 bis 10/ 2007	Universität Wien Diplomstudium Romanistik Französisch
13/ 02 /2006	University of Cambridge ESOL Examination First Certificate in English (FCE) Level B2
09/ 2000 bis 06/ 2005	BundesOberstufenRealGymnasium Ried im Innkreis Mit abschließender Reifeprüfung