

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Das Potenzial von Fachpraktika in der LehrerInnenbildung

Analyse von Fachpraktikumsberichten
des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“

verfasst von / submitted by

Monika Hochholzer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaft (Mag.rer.nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Deutsch

UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Vorwort

Für die reibungslose Unterstützung bei meiner Forschungsarbeit möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner bedanken. Ebenso gilt meiner Familie für ihre allgegenwärtige Unterstützung ein besonderer Dank, allen voran meiner Mutter, die mir einerseits in manchen Phasen für das Tippen dieser Arbeit ihre Hände geliehen hat, als ich durch Sehnenscheidenentzündungen an meinen Händen erheblich eingeschränkt war und die mir andererseits mit Rat und Tat, etwa durch ihr Korrekturlesen, zur Seite stand. Vielen Dank!

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht die Meinungen von Lehramtsstudierenden der Universität Wien zu ihren Praxiserfahrungen im Fachbezogenen Praktikum. Ziel ist die Erhebung von ersten Unterrichtserfahrungen der Studierenden. Die Gliederung umfasst einen hermeneutischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen ersten Abschnitt werden die mögliche bzw. notwendige Verknüpfung von Theorie und Praxis im Praktikum diskutiert. (Hascher, 2007; Brodhäcker 2014) Dies mündet in drei Kernziele von Schulpraktika wie *Berufsorientierung*, *Berufskompetenzen* und *Berufsperspektiven* nach Topsch (2004). Im empirischen zweiten Abschnitt werden 30 Fachpraktikumsberichte von Lehramtsstudierenden der Universität Wien mit dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ als Stichprobe untersucht. Anhand einer Dokumentenanalyse nach Lamnek (2010) und nach Mayring (2015) wurden diese mittels der Software MAXQDA ausgewertet.

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit werden folgende drei Forschungsfragen behandelt: 1) Was nehmen Sportstudierende im Rahmen von Fachpraktischen Studien im Unterricht wahr? 2) Inwiefern gelingt die Zusammenarbeit mit der Betreuungslehrperson? 3) Wie gestalten sich die ersten Unterrichtserfahrungen für Studierende im Rahmen des Fachpraktikums bzw. welche Schlussfolgerungen ziehen Studierende aus ihren Erfahrungen?

Die Ergebnisse belegen, dass (1) Studierende insbesondere das Verhalten, die Gefühle und die Motivation der SchülerInnen sowie die (non-)verbale Sprache der Lehrpersonen beobachten und wahrnehmen. Die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Betreuungslehrpersonen (2) wird überwiegend positiv bewertet. Vor ihrem Unterricht erleben Studierende einen Spannungsbogen von Vorfreude bis zu Ängsten und Zweifeln (3), wobei der tatsächliche Unterricht zumeist konstruktiv verläuft. Die abschließende Erkenntnis zeigt, dass die Notwendigkeit von Schulpraktika und die Berufswahl zur Sportlehrkraft mit großer Mehrheit bestätigt werden, wobei die Wünsche nach *mehr* Praxis und umfassenderen Schulpraktika, welche im Verlauf des Studiums bereits viel früher angesetzt werden sollen, betont werden.

Schlüsselwörter: Lehramtsstudierende, LehrerInnenbildung, Praktikum, Schulpraxis

Abstract

This thesis examines the opinions of students at the University of Vienna about their practical experience in their internships. The aim is to collect experiences of students' first lessons. The outline includes a hermeneutic and an empirical part. In the theoretical section, the possible or necessary combination of theory and practice in the internships is discussed. (Hascher, 2007, Brodhäcker 2014). This results in three main objectives of school places, such as professional orientation, occupational competencies and occupational perspectives, according to Topsch (2004). In the empirical second section, 30 specialist study reports are examined as a sample by student teachers of the University of Vienna with the subject "Movement and Sport". On the basis of a document analysis according to Lamnek (2010) and Mayring (2015), they were evaluated using the software MAXQDA.

The following three research questions are dealt with in this diploma thesis: 1) What do sports students perceive in the course of practical studies in the classroom? 2) How do they co-operate with the tutor? 3) How are the first lessons learned for students in the course of the course of study, or what conclusions do students draw from their experiences?

The results show that (1) students observe and perceive, in particular, the behavior, feelings and motivation of the pupils as well as the (non-)verbal language of the teachers. The cooperation between students and tutors (2) is predominantly assessed positively. Before their lessons, students experience a tension curve from anticipation to anxiety and doubts (3), whereby the actual instruction usually takes place constructively. The final finding shows that the need for practices and the choice of becoming a sports instructor is confirmed by a large majority, with the wish for more practice and more comprehensive school-based practice, which should be established much earlier in the course of studies.

Keywords: Student teachers, Teacher education, Internship, In-school training

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
1.1	Formen schulpraktischer Studien	9
1.2	Frage- und Problemstellungen	12
1.3	Gliederung der Arbeit	15
2	Begriffliche Abgrenzung	17
3	Ziele und Funktionen des Praktikums	19
3.1	Berufsorientierung	19
3.2	Berufskompetenzen	20
3.3	Berufsperspektiven	23
4	Beteiligte Gruppen und Sichtweisen	24
4.1	Studierende	24
4.1.1	Berufswahlmotive	24
4.1.2	Pädagogische Vorerfahrungen	25
4.1.3	Zu erwartende Kompetenzen künftiger Lehrkräfte	25
4.2	Herausforderungen für JunglehrerInnen	27
4.2.1	Erste Unterrichtserfahrungen („Praxisschock“)	27
4.2.2	Klassenführung	28
4.3	Kooperation zwischen Universität und Schulen (Theorie-Praxis-Problem)	29
4.4	Besonderheit: Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“	30
4.4.1	Belastungen	30
4.4.2	Vorzüge	31
5	Fachbezogenes Praktikum (FAP)	32
5.1	Organisation und Anmeldung	32

5.2	Pädagogisches Personal und seine Aufgaben	33
5.2.1	Studierende	33
5.2.2	Betreuungslehrpersonen	36
6	Methode	41
6.1	Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	41
6.2	Methodische Vorgangsweise der Analyse	42
6.2.1	Dokumentenanalyse	42
6.2.2	Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse	43
6.2.3	Vorstellung der Stichprobe	44
6.2.4	Auswertung	44
6.3	Auflistung der Kategorien bzw. Codes.....	49
7	Darstellung der Ergebnisse	50
7.1	Beobachtungsmerkmale in Hospitationsstunden.....	50
7.1.1	Verhalten und Gefühle der Schülerinnen und Schüler	53
7.1.2	Sprache und Körpersprache der Lehrperson	60
7.1.3	Motivation der Schülerinnen und Schüler	61
7.2	Zusammenarbeit mit Betreuungslehrpersonen	63
7.3	Eigene Unterrichtserfahrungen der Studierenden.....	68
7.3.1	Erfahrungen <i>vor</i> dem Unterricht.....	68
7.3.2	Erfahrungen <i>während</i> des Unterrichts	70
7.3.3	Erfahrungen <i>nach</i> dem Unterricht.....	76
7.3.4	Reflexionen der Studierenden	80
8	Diskussion und Ausblick.....	84
	Literaturverzeichnis	90
	Abbildungsverzeichnis	95
	Tabellenverzeichnis	95
	Abkürzungsverzeichnis	96

*Was man erst lernen muß,
bevor man es ausführen kann,
das lernt man, indem man es ausführt.¹*

(Aristoteles)

¹ Schrittester und Malmberg (2014), S. 34f.

1 Einleitung

„Mehr Praxis im Lehramtsstudium!“ (Schrittesser et al., 2014, S. 8) Auch nach Jahrzehnten bleiben derartige Forderungen vonseiten der Studierenden diverser Lehramtsstudien sowie Berufseinsteiger(inne)n im Feld Schule konstant. Dem Wunsch nach besserer Vorbereitung innerhalb des Studiums geht eine Sorge bevor, den Berufseinstieg aufgrund mangelnder Erfahrungen in der Praxis unzureichend zu bewältigen. Dieses Phänomen kann weder auf einen gewissen Schultyp noch auf eine Lokalität eingeschränkt werden. Studierende und Absolventen von Universitäten sowie Pädagogischen Hochschulen – in Österreich, in Europa oder ebenso in den USA – melden sich gleichermaßen zu Wort.

Die praxisorientierten Empfehlungen sind zu wenig theoretisch fundiert, die theoretischen Studien genügen dem Bedürfnis der Studierenden nach praktischer Orientierungshilfe nicht hinreichend, [...]. (Beyer und Wisbert, 2006, S. 1)

Die Aktualität dieser Thematik zeigt sich ebenso in der gegenwärtig regen Forschungsarbeit in diversen mehrtägigen Kongressen, Tagungen und Symposien, in welchen Fachleute aus unterschiedlichen Bereichen und Ländern Versuchsprojekte und Forschungsergebnisse vorstellen, diskutieren und analysieren, u.a. die Tagung „Wirksamkeit der Lehrer(innen)bildung“ (Hascher, 2012a) 2011 in Salzburg, das Symposium „Mythos Praxis“ 2013 in Wien (UPL, 2014) oder der internationale Kongress „Lernen in der Praxis 2015“ in Brugg-Windisch/Schweiz (IGSP, 2014), von welchem im März dieses Jahres die Fortsetzung „Praxis 2017“ stattfand. Der dritte Kongress „Lernen in der Praxis 2019“ wird in Graz veranstaltet.

Was die Organisation von Praktika anbelangt, so absolvieren Lehramtsstudierende innerhalb ihrer universitären Ausbildung derzeit eine zweiphasige Praxis: *Während* des Studiums finden Orientierungs- und Fachpraktika (siehe 1.1) statt, für welche die Institution der LehrerInnenbildung an den Universitäten verantwortlich ist. *Nach* dem abgeschlossenen Universitätsstudium ist ein einjähriges Unterrichtspraktikum (UP) unter der Organisation der Pädagogischen Hochschulen durchzuführen. (Arnold und Hascher, 2011)

In der Folge werden in diesem Kapitel die Praktika rund um die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für allgemeinbildende und für berufsbildende mittlere sowie höhere Schulen in Form von Thesen erläutert. Anhand von Fragestellungen werden anschließend die Herausforderungen von Praktika vorgestellt. Den Abschluss bildet eine umfangreiche Gliederung dieser vorliegenden Arbeit.

1.1 Formen schulpraktischer Studien

Der Studienplan der Lehrer/innenbildung der Universität Wien gibt einen Überblick über das Ausbildungssystem. Dieses wird nun anhand von fünf Thesen näher erläutert:

StudienServiceCenter LehrerInnenbildung
<http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at>

 universität
wien

Studienplan 2011 der Lehrer/innenbildung

in Verbindung mit den gewählten Unterrichtsfächern

Semester

Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Erster
Studienabschnitt

Studieneingangs- und Orientierungsphase:

STEOP - Einführung in die Schulpädagogik und Theorie der Schule (VO, 2 SStd.)

1.

Pädagogische Professionalität im Kontext von Schule (PS, 2 SStd.)

2.

Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung /PWB

- Bildungstheorie und Gesellschaftskritik (VO, 1 SStd.)
- Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung (VÜ, 1 SStd.)

Schulpraktische Ausbildung 1:

- Pädagogisches Praktikum / PÄP (SE, 2 SStd.)

ab dem 3. Sem.

Zweiter
Studienabschnitt

Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung / PWB:
(davon 2 Seminare)

- Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (SE/PS/VÜ oder VO, 2SStd.)
- Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens (SE/PS/VÜ oder VO, 2SStd.)
- Theorie und Praxis der Schulentwicklung (SE, 2SStd.)
- Vertiefendes und erweiterndes Wahlpflichtfach aus Pädagogik (SE/PS/VÜ oder VO, 2SStd.)

Schulpraktische Ausbildung 2:

- Fachbezogenes Praktikum / FAP (SE, 3 SStd.)

in jedem Unterrichtsfach zu absolvieren

ab dem 5. Sem.

Feb. 2014

Abb. 1: Studienplan 2011 der Lehrer/innenbildung (SSC LehrerInnenbildung, 2014)

These 1: In der Ausbildung soll die Theorie durch Praxisbezug angewandt werden.

Das Studium der Lehrer/innenbildung bildet den pädagogischen Anteil des Lehramtsstudiums und unterteilt sich in einen ersten sowie zweiten Studienabschnitt mit einer gesamten Mindeststudiendauer von neuen Semestern. Der erste Abschnitt fokussiert insbesondere theoretische Informationen der Fachwissenschaft. Der zweite Abschnitt beinhaltet vor allem fachdidaktische Schwerpunkte.

Beginnend mit der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) werden Grundlagen im Bereich Schulpädagogik, Historie sowie Theorien von Schulkonzepten gelehrt. Nach Absolvierung dieser Eingangsprüfung folgt im zweiten Semester ein Proseminar in Kleingruppen, welches als Voraussetzung für den anschließenden ersten praktischen Einführungsteil im Studium gilt, dem Pädagogischen Praktikum (PÄP). Zeitgleich soll an den

zwei Vorlesungen der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung (PWB) des ersten Abschnitts teilgenommen werden.

Der zweite Abschnitt inkludiert zwei Seminare und zwei Vorlesungen zur *Theorie und Praxis* verschiedener Themenbereiche (siehe Grafik). Ab dem fünften Semester kann das Fachbezogene Praktikum (FAP) besucht werden, welches in beiden gewählten Unterrichtsfächern zu absolvieren ist. Wie in der Grafik gut ersichtlich ist, sollen Theorie und Praxis einander ergänzen. Pro Studienabschnitt werden theoretische Bausteine in Form von Vorlesungen und Seminaren sowie praktische Übungen bestehend aus Hospitationen und ersten eigenen Unterrichtserfahrungen angeboten.

In den nachstehenden Thesen werden die besprochenen Bereiche STEOP, PÄP und FAP detaillierter behandelt. Anschließend wird der Fokus auf das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ gelegt.

These2: Der/Die Studierende lernt, sich mit der eigenen Lehrerrolle auseinanderzusetzen.
(STEOP)

In der pädagogischen Einführungsphase werden unterschiedliche Themen der Pädagogik vorgestellt und erklärt. Die Vermittlung einer allgemeinen Praxis soll die Basis für spätere Spezifizierungen bilden. Dazu zählen in den ersten beiden Semestern die Prüfung der Studieneinführungs- und Orientierungsphase sowie das Einführungsproseminar „Pädagogische Professionalität im Kontext von Schule“. Vermittlung von Theorien und Konzepten in Form von Vortrag und Diskussion sollen zur persönlichen Reflexion anregen.

These3: Der/Die Studierende beobachtet und nimmt erste fremde Unterrichtseinheiten wahr.
(PÄP)

Das Pädagogische Praktikum (PÄP) inkludiert fünf Hospitationsstunden und eine eigens gehaltene Unterrichtssequenz. Das begleitende Seminar wird vom Inhalt her fächerübergreifend gelehrt, hingegen der Praxisteil nicht. Diese Anzahl an Stunden soll in einem der beiden individuell gewählten Unterrichtsfächer durchgeführt werden. Die Wahl bleibt den Studierenden selbst überlassen.

Das angeleitete PÄP-Seminar stellt Weichen für Diskussionen über Kriterien von *gutem Unterricht*, schult die eigene Wahrnehmung und zeigt den Studierenden neue Blickpunkte auf. Oftmals dienen dazu Videobeispiele von Unterrichtssituationen, die anschließend im Plenum analysiert und reflektiert werden. Zudem werden Kriterien zur Beobachtung des Unterrichts erarbeitet, die in der folgenden Praxiserfahrung Anwendung finden. Beispiele dafür sind etwa die Stimme, Körperhaltung, Körpersprache der Lehrperson, die

Dokumentation der aktiven Teilnahme einer bestimmten Schülerin oder eines bestimmten Schülers am Unterricht oder auch die Lösung bestimmter spontaner disziplinarer Fälle.

Zum Kernbereich des Pädagogischen Praktikums gehören somit auf der einen Seite die einführende Schulung von Beobachtung und Auswertung von Unterricht. Auf der anderen Seite werden erste Vorkehrungen für planende und durchführende Aktivitäten im Unterricht geschaffen. Mit deren Realisierung erleben Studierende die erste Unterrichtspraxis als beginnenden Prozess des Rollenwechsels. Die zuvor gewonnenen Außenblicke der fremden Unterrichtseinheiten bei Hospitationen sollen diesen Prozess ins Rollen bringen. Das PÄP als sogenanntes Orientierungspraktikum leistet hauptsächlich passive und erste aktive Unterrichtserfahrungen, die einzeln oder im Team-Teaching ausgeführt werden können. (LehrerInnenbildung, 2015a)

These4: Der/Die Studierende sammelt die ersten aktiven Unterrichtserfahrungen (Planen, Durchführung, Reflexion) in beiden Unterrichtsgegenständen. (FAP)

Im zweiten Abschnitt der Lehrer/innenbildung folgt das Fachpraktikum (FAP). Im Gegensatz zum PÄP werden hier Praktika in beiden Unterrichtsfächern durchgeführt. Voraussetzung dafür sind beide Abschlüsse des ersten Studienabschnittes im jeweiligen Fach. Für das Fachpraktikum sind pro Unterrichtsfach zehn Stunden zu hospitieren und fünf Stunden selbst zu halten. Die Praktika werden aus organisatorischen Gründen meist in zwei unterschiedlichen Schulen absolviert.

Inhalte sind das *Was?* und das *Wie?* des Unterrichtens. Ersteres bezieht sich auf den Inhalt, das Fachwissen, die Didaktik. Letzteres meint die Vermittlung, die Methodik. Im Fachpraktikum beschäftigen sich Studierende daher mit der fachspezifischen Praxis mit selbst gewählter Methodik. Die Themenfindung der Stunden werden mit dem/der Praktikumsbetreuer/in ausgewählt. Anschließend folgt die individuelle Stundenplanung, wobei Faktoren wie Didaktik, Methodik, Zeitressourcen, Gruppengröße, Material und Medien berücksichtigt werden sollen. Anschließend findet eine Nachbesprechung statt, die Raum für Selbstreflexion und Feedback der Betreuungslehrkraft inkludiert.

Die Hospitationserfahrungen sowie die Stundenplanungen und die daraus reflektierten Kenntnisse sollen anschließend in einem Bericht, dem so genannten Fachpraktikumsbericht (FAP-Bericht) dokumentiert und festgehalten werden. (LehrerInnenbildung, 2015b)

These5: Der/Die Studierende im Unterrichtsfach ‚Bewegung und Sport‘ benötigen unbedingt Unterrichtspraxis.

Kuhlmann gibt an, dass die Disziplin *Sport* im Gegensatz zu anderen Fachgebieten ein „besonderes Theorie-Praxis-Verhältnis“ charakterisiert. (Kuhlmann, 2003, S. 44) Denn die

Rufe nach mehr Praxis scheinen bei Sportstudierenden leiser auszufallen als bei jenen in anderen Fachgebieten. Das liegt wohl daran, dass sich Sportstudierende mit dem Praxis-Begriff vorerst auf ihr eigenes praktisches Handeln während des Studiums beziehen. Thiele (2003, S. 38f) merkt dazu Folgendes an:

Die offensichtliche Ausrichtung der Studierenden am Phänomen Sport und seiner praktischen Dominanz verdeckt zugleich den Blick sowohl für die im Rahmen universitärer Ausbildung unverzichtbare theoretische Ausrichtung an fachwissenschaftlichen Erfordernissen als auch für die professionstheoretische Besonderheit der Komponente ‚Sport unterrichten‘.

Sportstudierende gehen somit oftmals mit anderen Vorstellungen in ihr Fachbezogenes Praktikum. Es geht nicht nur darum, Sport zu können bzw. zu kennen, sondern im nächsten Schritt um eine adäquate Sportvermittlung sowie einen stimmigen Einfluss theoretischer Inputs. Alles in allem sollen Praktikant(inn)en ihren individuellen Weg „vom Akteur zum Arrangeur“ (Baur 1995, S. 85) vollziehen.

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit dem Fachgebiet „Bewegung und Sport“ auseinander, weil in diesem Bereich noch unzureichend wenige Forschungsergebnisse zugänglich sind.

1.2 Frage- und Problemstellungen

Die Frage nach dem *Potenzial* von Praktika im Rahmen der LehrerInnenbildung stellen sich zahlreiche ForscherInnen seit einigen Jahren und so entstand eine vielseitige Untersuchungslandschaft. Aufgrund der Komplexität dieser Thematik bleibt auch in Zukunft ein großer Handlungsbedarf, um detaillierte Ergebnisse zu erkunden und effektivere Formen zu kreieren. Das *Potenzial* von Praktika steckt primär in den persönlichen Erkenntnissen der Studierenden aus ihren ersten Lernschritten in der Praxis Schule. Je nach individueller Vorerfahrung sind diese mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Um die Erfahrungen möglichst effektiv, umfassend und positiv zu gestalten, gilt es eine gute Lernumgebung zu schaffen, um anschließend einen guten Lernzuwachs bei Studierenden gewährleisten zu können. Daraus resultieren folgende Fragestellungen:

- Wie kann Studierenden der Ein- bzw. Umstieg in die Lehrerrolle erleichtert werden?
- Wie können Studierende in anfangs herausfordernden Situationen im Unterricht bestmöglich begleitet werden?

- Welche Lernsituationen können geschaffen werden, sodass Studierende möglichst vielfältige Erfahrungen im Schulkontext beobachten, wahrnehmen und selbst erleben können?

Hascher (2012) warnt vor dem oftmaligen Vergleich der Studierenden zu ihrer eigenen Schulzeit. Diese subjektiven Theorien als SchülerIn über die Institution Schule, den Unterricht und über die Aufgaben der Lehrpersonen sollen im Studium frühzeitig besprochen werden, um sich dem zukünftigen Berufsfeld in ihrer Fülle bewusst zu werden. Diesen Prozess bezeichnen Schüssler/Keuffer als eine „wichtige Voraussetzung zur Entwicklung einer professionellen Identität in Lehrerbildung und Berufseinstiegsphase“. (ebd., 2012, S. 185f.) Der kognitive sowie auch *körperliche* Umstieg vom Studierenden in die Rolle der Lehrperson gestaltet sich für Studierende als *das* Kernelement im Praktikum. (Brodhacker, 2014; Schlömerkemper, 2014).

Studierende können sich auf diese Erfahrung besser einstellen, wenn sie konkret wissen, was zu tun ist. Für diese Vorbereitung sind einerseits die Ausbildungsinstitution Universität sowie andererseits die Betreuungslehrkraft im Praktikum zuständig. Siewert (2015) verweist auf die notwendige Verbindung von fachlichen und pädagogischen Kompetenzen, was seiner Meinung nach eine qualifizierte Lehrkraft auszeichnet. Demnach sind die Studierenden gefordert, ihre theoretischen Erkenntnisse und ihr fachdidaktisches Know-how mit pädagogischen Gegebenheiten zu vermengen. Aktuelle Herausforderungen der Gegenwart bilden zusätzlich zu den Unterrichtserfahrungen Themen wie die Integration fremder Kulturen, die Einbindung neuer Trendsportarten, das allgemeine Wecken von Motivation und von Interesse am Sportunterricht und in der Folge für ein nachhaltiges Bewegungsverhalten nach der Schule. Was die Disziplin betrifft, vergrößert sich die Verschiebung der Erziehungsaufgaben in den Bereich der Schule. Demzufolge ist pädagogisches Verständnis und die fortdauernde Weiterentwicklung im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern unumgänglich.

In diesem Prozess fungiert die Mentorin bzw. der Mentor als BetreuerIn, unterstützt bei allfälligen Fragen durch den eigenen Erfahrungsschatz und fordert deren zugeteilte Studierende durch reflexive Prozesse in Vor- und Nachbesprechungen. Mit dem Gelingen der Beziehung zwischen Studierenden und Betreuungslehrkräften entscheidet sich häufig der Mehrwert des Praktikums für den Studierenden. Eine angenehme Lernatmosphäre sowie das engagierte Arbeiten von beiden Seiten sind Voraussetzung dafür. (Schlömerkemper, 2014; Schnebel, 2012) Um einem möglichen Praxisschock entgegenzuwirken bzw. gering zu halten, zeigt Siewert (2015) die Relevanz der Reflexion in seinem Modell der „Aktion-Reflexionsspirale“ auf, in welcher nach einer Aktion deren Reflexion stattfindet. Die daraus resultierenden reflexiven Erkenntnisse sollen anschließend in die kommende Aktion

einfließen. Dieser Vorgang setzt sich in einem Kreislauf, das heißt in einer *Spirale* fort. (siehe 4.2.1)

Für ein adäquates, individuell angepasstes Lernen stellt Arnold (2011) drei Wege des Lernens vor: Modelllernen, Learning by Doing, Biografisches Lernen. Je nach Lerntyp bzw. je nach Kombinationen ist der Studierende gefordert, aus dem ihm gebotenen Lernspektrum aus dem Vollen zu schöpfen. Eine weitere Herausforderung stellt die Kompetenz der Klassenführung dar, welche Bastian (2016) in drei Dimensionen unterteilt: Die *Lern-Umgebung*, die *Lern-Gemeinschaft* sowie das *Lern-Arrangement*. Bedingungen für ein gutes Lernen implizieren eine gute Atmosphäre, ein praxisnahes Umfeld und eine professionelle Anleitung. Lernsituationen für Studierende werden durch verschiedene Formen gestaltet: Hospitation und eigens gestaltete Unterrichtsplanungen, -durchführung und -analysen, welche anschließend selbstreflexiv in einem Bericht verschriftlicht werden. Aus Erkenntnissen über persönliche Stärken und Schwächen sowie Lernwachstum oder Verbesserungspotenziale kann bzw. soll im weiteren Verlauf der Berufskarriere profitiert werden. (SSC LehrerInnenbildung, 2014)

In diesem Kontext ist es nun von Interesse, welche ersten Praxiserfahrungen Studierende in Fachpraktika in der Institution Schule sammeln, ob und wie sie Begleitung erfahren und ob sich am Ende des Praktikums vorläufig ihre Berufswahl bestätigt. Daraus ergeben sich nun vier Hauptfragestellungen für die Untersuchung:

Fragestellung 1: Was nehmen Sportstudierende im Rahmen von Fachpraktischen Studien im Unterricht wahr?

Fragestellung 2: Inwiefern gelingt die Zusammenarbeit mit der Betreuungslehrperson?

- Finden Vor- und Nachbesprechungen statt?
- Werden persönliche Stärken und Schwächen der Studierenden kommuniziert?
- Werden Hilfestellungen angeboten bzw. angenommen?

Fragestellung 3: Wie gestalten sich die ersten Unterrichtserfahrungen für Studierende im Rahmen des Fachpraktikums bzw. welche Schlussfolgerungen ziehen Studierende aus ihren Erfahrungen?

Fragestellung 4: Welche Konsequenz kann für zukünftige Praktika (LehrerInnenbildung neu) gezogen werden?

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Bearbeitung dieser Arbeit gliedert sich in einen hermeneutischen und einen empirischen Teil. Ersterer beinhaltet den theoretischen Hintergrund, in welcher der Begriff *Praktikum*, dessen Ziele und Funktionen sowie die Organisation und Durchführung des fachbezogenen Praktikums an der Universität Wien näher erläutert werden und umfasst die Kapitel 2 bis 5. Der zweite Abschnitt bildet den empirischen Teil, in welchem das Forschungsvorhaben, die Auswertung, Diskussion und Beantwortung der Forschungsfragen thematisiert und dargelegt werden.

Das zweite Kapitel widmet sich insbesondere der Fragestellung, inwieweit Theorie und Praxis verbunden werden bzw. sich einander bedingen können. (Gastager et al., 2007) und im Anschluss daran, soll eine mögliche Positionierung bzw. eine sinnvolle Verknüpfung mit dem Begriff *Praktikum* dargestellt werden. Ziel ist, die Aufgabenstellungen der drei Positionen zu klären und sie anschließend in Relation zueinander zu stellen. Inwieweit bedingen Theorie, Praxis und so auch das Praktikum einander bzw. inwieweit stellen diese drei voneinander abgetrennte Bereiche dar? (Brodhacker, 2014) Zudem werden qualitative Untersuchungen (Schröter/Herfter, 2012; Schüssler/Keuffer, 2012) angeführt, in welchen Studierende über ihre Ansicht über die Notwendigkeit von Theorie und Praxis und deren Verknüpfung im Praktikum befragt werden.

Grundlegende Ziele und Funktionen des Praktikums, welche in drei Untergruppen, also in *Berufsorientierung*, in *Berufskompetenzen* und in *Berufsperspektiven* (Topsch, 2004) untergliedert sind, beinhalten das dritte Kapitel. Im Großen und Ganzen handelt es sich um die Untersuchung der eigenen Berufswahl durch den *tat-sächlichen* Rollenwechsel von der lernenden in die lehrende Position sowie um die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von allgemein-didaktischen, von fachdidaktischen und von sozialen Kompetenzen. (Topsch, 2004; Brodhacker, 2014; Beyer/Wisbert, 2005) Weiteres werden verschiedene Ausführungen von Praktika angeführt, welche je nach Ausbildungstyp und Ausbildungsort ihre Anwendung finden und ebenso unterschiedliche Ziele verfolgen. (Hascher, 2007)

Das vierte Kapitel besteht aus diversen Sichtweisen und Lernwegen von Studierenden (4.1). Thematisiert werden extrinsische sowie intrinsische Motive zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden sowie deren pädagogische Vorerfahrungen, welche sie zum Lehrberuf bewogen haben. (König et al. 2012; Mayr, 2012) An Junglehrkräfte (4.2) geforderte Kompetenzen wie etwa die Klassenführung werden angeführt und ebenso mit dem vielseitig diskutierten Praxisschock in Verbindung gebracht. (Bastian, 2016; Siewert 2015). Wachtel (2014) hinterfragt in diesem Sinne die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit der Authentizität im Auftreten der Lehrperson. Die aktuelle Verknüpfung von Theorie und Praxis

(4.3) realisiert als Kooperation von Universität und Schule wird anschließend behandelt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet der Fokus auf das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und die Sonderstellung eben dieser Lehrkräfte. (4.4) Es werden fachspezifische Belastungen (Kastrup, 2016; Lion et al. 2014) und Vorzüge (Wolters, 2010) vorgestellt.

Die Forschung dieser Arbeit basiert auf Berichten, die aufgrund des fachbezogenen Praktikums im Lehramtsstudium für *Bewegung und Sport* an der Universität Wien entstanden sind. Das fünfte Kapitel gibt somit Auskunft über den Aufbau des Fachpraktikums und über die Aufschlüsselung eines Fachpraktikumsberichtes (FAP-Bericht). Des Weiteren werden Aufgaben und Rollenbilder der beteiligten Personengruppen am Praktikum umfassend erläutert.

In Kapitel sechs erfolgt die Vorstellung der Forschungsfragen und der stichprobenartigen Auswahl der zur Verfügung gestellten Fachpraktikumsberichte. Ebenso folgt die Vorgehensweise der Dokumentenanalyse und der Auswertungsmethode. Die Merkmale zur Kategorienfindung wurden nach Lamnek (2010) angewendet und die Auswertung erfolgte in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), in welcher nach der *inhaltlichen Strukturierung* vorgegangen wurde. Nähere Informationen dazu finden sich in Kapitel 6.2.4. Der Vorgang der Auswertung wurde mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Am Ende dieses Kapitels wird die Grobstruktur der *Codes* angeführt. (6.3)

Die umfassende Darstellung der Ergebnisse erfolgt im siebten Kapitel. Die Gliederung erfolgt nach den ersten drei Forschungsfragen, welche ihrerseits mit unzähligen Ankerbeispielen versehen werden.

Das letzte Kapitel enthält die Zusammenfassung der Ergebnisse in Verbindung mit der Forschungsliteratur. Nach dieser Diskussion folgt ein kurzer Ausblick.

2 Begriffliche Abgrenzung

„Von Kant ist der Ausspruch überliefert, es gäbe nichts Praktischeres als eine gute Theorie.“ (Schrittesser et al., 2014, S. 52) Demnach ist die Theorie unabdingbar verbunden mit der Planung, Durchführung und Reflexion praktischer Handlungen, deren Effektivität sie in stetiger Begleitung erhöht. Ihre Omnipräsenz kann im zweiten Schritt in Folge von Empirie die hypothetischen Annahmen realitätsnaher und zielorientierter machen. Das bedeutet, dass geplante Unterrichtsaktivitäten nur im realen Schulgeschehen, also in der *Praxis des Unterrichts*, erlernbar und durchführbar sind. Demgegenüber steht die *Praxis des Nachdenkens*, welche prüfend, reflektierend und vergleichend agiert. Das Erlernen dieser Fähigkeiten zählt zu den Hauptaufgaben der universitären Ausbildung. Somit gibt die Institution Universität Raum für das Erwerben der reflexiven Praxis und der schulische Kontext für die ausführende Praxis. (Schrittesser et al., 2014) Somit lassen sich die Merkmale des Praktikums als Teil der ausführenden Praxis am Lernort Schule folgendermaßen beschreiben:

Mit dem Begriff *Praktikum* (engl. practicum, internship, student teaching, field experiences) bzw. mit der Präzisierung *Schul-* oder *Unterrichtspraktikum* werden insbesondere aus der Sicht der universitären Lehrerbildung jene studienbegleitenden Phasen bezeichnet, in denen sich Studierende der lehrerbildenden Studiengänge an den *Lernort* zumeist einer Schule begeben und dort sowohl am Unterricht als auch am allgemeinen Schulleben teilnehmen. Mit universitären Lehrveranstaltungen kombinierte Schulpraktika werden auch als *Schulpraktische Studien* bezeichnet, womit zugleich der Wissenschaftsbezug der Praktika hervorgehoben wird. (Arnold et al., 2011, S. 13)

Daher handelt es sich beim Praktikum um die *tat-sächlich* umgesetzte oder angewandte Theorie in der geübten Praxis am Lernort Schule.

Allerdings bestehen Zweifel, ob es überhaupt möglich ist, „theoretische Erkenntnisse in praktisches Handeln“ zu übersetzen bzw. ob die „Theorie die Praxis nachhaltig zu ändern“ vermag. (Gastager et. al., 2007, S. 1) Vielmehr sind Gastager, Hascher und Schwetz der Auffassung, dass Theorie für die höhere Effektivität der Praxis nicht unbedingt erforderlich sei und dass sie selbst als Forscherteam *ein duales Modell*, also Theorie und Praxis als Denkansatz getrennt voneinander festlegen. Etwa außerunterrichtliche Tätigkeiten wie Schulsozialarbeit und Erziehungsberatung mit auffälligen Schülerinnen und Schülern positionieren sich beispielsweise zwischen Theorie und Praxis, in dem anstelle von

Lehrkräften auswertige Experten von der Institution Schule herangezogen werden. Diese zwar fiktive Trennung impliziert dennoch, dass Theorie und Praxis einander wiederum bedingen. Dieser Balance-Akt schließt aus, dass „Theorie [...] direkt auf Praxis [wirke] oder praktisches Handeln [...] theoriegeleitet [erfolge], lässt aber zugleich zu, dass dies möglich ist.“ (ebd., 2007, S. 3) Dieser Spielraum variiert je nachdem, wie Personen handeln und Situationen in der Praxis auftreten. (ebd., 2007)

Bezogen darauf, dass Theorie und Praxis doch füreinander wieder Voraussetzung sind, weist auch Brodhäcker darauf hin, dass „eine rein theoretische Ausbildung ohne praktische Anteile besonders im Lehrberuf genauso unsinnig sei, wie eine Praxis ohne theoretische Grundlagen.“ (2014, S. 16) Sie erweitert das duale Modell um eine weitere dritte Position, welche die Schulpraktika darstellen. Diese lassen sich folglich mit den Kompetenzen und Befähigungen von Lehramtsstudierenden, also mit deren beruflichen Qualitäten zusammenfassen. (Bennack, Jürgens, 2002) Beim ersten Betrachten erscheinen *Praxis* und *Schulpraktikum* ident, jedoch kann Praxis, welche alle Aktivitäten rund um den Unterricht meint, vom Schulpraktikum abgegrenzt werden, indem dieses als Element der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis fungiert.

Trotz der Bemühungen diverser ForscherInnen bleibt die Trennung zwischen Theorie und Praxis schwierig und für die Studierenden intransparent. Laut einer qualitativen Untersuchung von Schroeter und Herfter (2012) zur Meinung von Studierenden zu Theorie und Praxis im Studium sind sich selbst Studierende über die Abgrenzung nicht einig. Während auf der einen Seite ein Teil der Studierenden die Theorie als nützlich für die Praxis sieht, werden auf der anderen Seite alle Inhalte mit Schulbezug vonseiten einiger Lehramtsstudierenden bereits zur Praxis gezählt. Beinahe idente Ergebnisse ergeben sich bei der qualitativen Untersuchung von Schüssler und Keuffer (2012), wonach ebenso zwei Gruppen von Studierenden bezüglich ihrer Auffassung von Praxis unterschieden werden: Die wechselseitige Verbindung von Theorie und Praxis wird wahrgenommen sowie bekräftigt. Im Gegensatz dazu wird der Wunsch nach direkt verwertbaren Lehrinhalten geäußert. (Schüssler & Keuffer, 2012) Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Studierende allgemein an der LehrerInnenbildung unentwegt Praxisferne bemängeln, jedoch in umgekehrter Weise sehr selten bis gar nicht vom Theoriemangel in der Praxis gesprochen wird. (Hascher, 2007)

3 Ziele und Funktionen des Praktikums

Im Diskurs über Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung finden ForscherInnen zumindest dahingehend einen Konsens, als dass die Vermittlung beider Systeme durch das Schulpraktikum möglich ist bzw. im Schulpraktikum münden soll. Dadurch soll der viel dezidierte *Praxisschock* entschärft werden. So uneinig dieser Diskurs ist, so einig zeigen sich diese in den Zielvorstellungen und Aufgaben von Schulpraktika. (Brodhacker, 2014)

Laut dem Duden werden Ziele definiert als „etwas, worauf jemandes Handeln, Tun o. Ä. ganz bewusst gerichtet ist, was jemand als Sinn und Zweck, angestrebtes Ergebnis seines Handelns, Tuns zu erreichen sucht.“ (Duden-Online, 2017c) Auf die Schulpraktika bezogen unterscheidet Topsch drei Kernziele, welche als *Berufsorientierung*, als *Berufskompetenz* und *Berufsperspektiven* angeführt sind. (Topsch, 2004, S. 19f.)

3.1 Berufsorientierung

Ein zentrales Ziel der Berufsorientierung im Schulpraktikum ist der Beginn des Perspektivenwechsels, in dem Lehramtsstudierende lernen, Unterricht aus der Sicht als Lehrperson wahrzunehmen. Dieser ist notwendig, da Lehramtsstudierende von ihrer persönlichen SchülerInnen-Biographie stark geprägt und geformt sind, wodurch ein Rollenwechsel von dem/der Schüler/in über das Studium hin zur Lehrperson bewusst gemacht werden soll. (Brodhacker, 2014) Dies erfolgt nach zwei Aspekten: *Berufserkundung* und *Berufserprobung*. Ausgehend von Hospitationen hin zum Orientierungspraktikum (PÄP) wird eine angeleitete *Berufserkundung* durchgeführt, welche der/dem Studierenden ein erstes Kennenlernen der zukünftigen Berufswelt ermöglicht. Nach der Struktur der Praktika im universitären Bereich folgt anschließend die *Berufserprobung*, welche überwiegend in Form von Blockpraktika wie etwa im fachbezogenen Praktikum (FAP) stattfindet.² Dieser Vorgang stellt somit eine „Selbstüberprüfung“ und „Selbsterkundung“ der/des Studierenden dar (Topsch, 2004, S. 16) und befähigt diese, zunehmend mehr Verantwortung zu übernehmen. (König et al., 2014)

Die Vielfältigkeit des angestrebten Berufes zeigt sich in der Bandbreite der Aufgaben und in der erlebten Belastung des Schulalltags. Dazu zählen auch außerschulische Aktivitäten wie Organisation von Schulsportwochen, Exkursionen oder wie Konferenzen sowie Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung. Im schulischen Kontext geht der Weg von der Beobachtung zum ersten Aktivwerden der/des Studierenden einher mit einer Reflexion der

² Nähere Informationen zu den eben erwähnten Praktika sind in der Einleitung zu finden.

eigenen Berufswahl. (Beyer et al., 2006; Topsch, 2004) Anhand diverser Kennzeichen teilt Hascher (2007) in ihrem Beitrag „Lernort Praktikum“ Praktika wie folgt ein:

- Dauer (kurz- oder langfristig)
- Struktur (Block- oder Tagespraktika)
- Soziale Rahmenbedingungen (Einzelnen oder in Teams)
- Aufgabenbereiche (von der Hospitation bis zum eigenverantwortlichen Unterricht)
- Verankerung im Studienplan (additiv oder integriert)
- Selektivität (mit Prüfungscharakter oder ohne)
- Zu erreichende Lehrziele (in Abhängigkeit des formulierten Kompetenzkatalogs)

Je nach Standort des Studiums bzw. je nach Ausbildungstyp finden sich Arten dieser Merkmale in den Praktika wieder. Beyer und Wisbert machen auf dieselbe Diversität im Kontext Schule aufmerksam. Die Ausbildungsform der jeweiligen Schule, deren Fächerkanon, der Aufbau des Lehrplans und weitere Aspekte gilt es zu beachten. (Beyer et al., 2006) Nach diesem Kernziel der Berufsorientierung, welches nun zusammenfassend eine Kombination aus Eignungsabklärung und Neigungserkundung bedeutet, folgt nun das zweite Kernziel der Berufskompetenzen. (Hascher, 2007)

3.2 Berufskompetenzen

Unter die Berufskompetenz fallen nach Topsch die Funktionen, welche im Duden als „[klar umrissene] Tätigkeit, Aufgabe innerhalb eines größeren Zusammenhanges; Rolle“ oder auch als „Amt oder Stellung, die jemand in einem größeren Ganzen hat“ (Duden-Online 2017a) definiert wird. Damit sind im Großen und Ganzen die Arbeiten in der Rolle als Lehrkraft gemeint. Folgende Grafik zeigt die Struktur der *Funktionen von Praxis in der LehrerInnenbildung*:

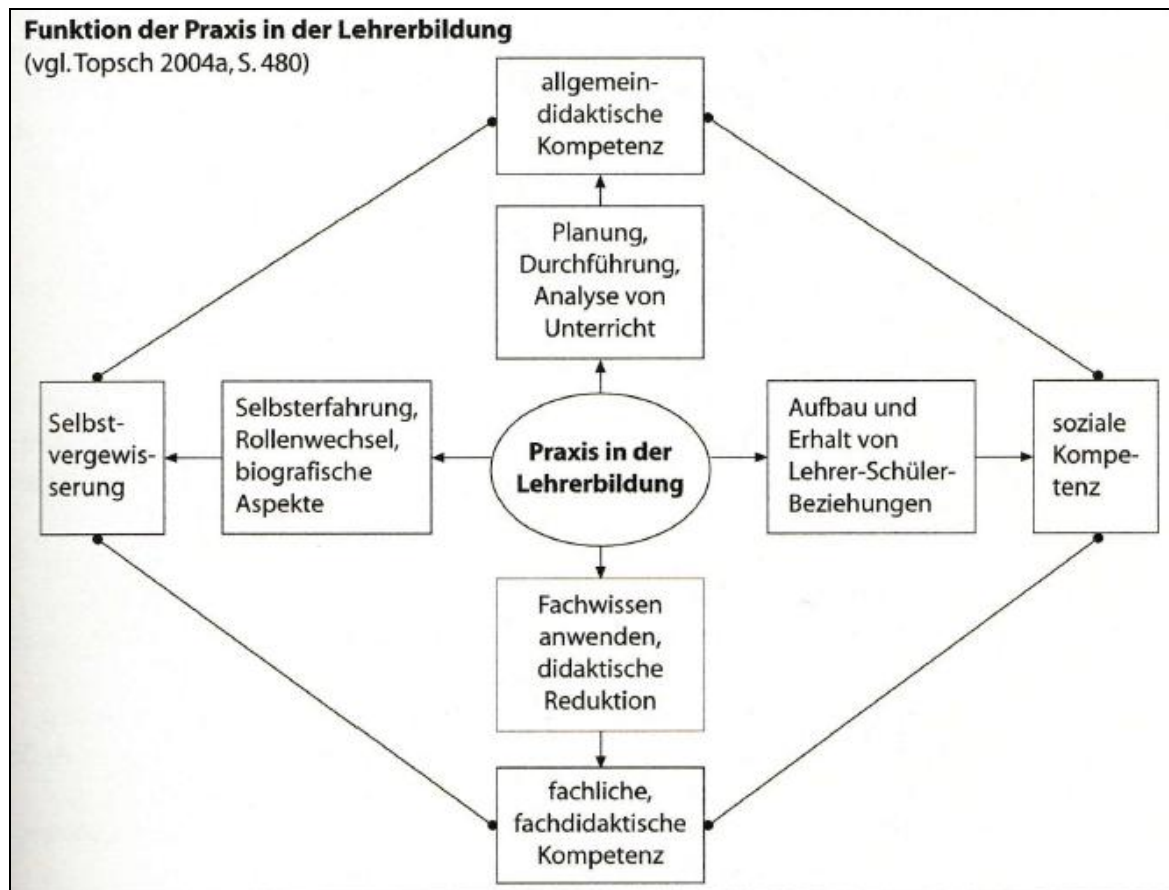


Abb. 2: Funktionen der Praxis in der Lehrerbildung (Topsch, 2004, S. 480, zit. nach: Brodhäcker, 2014, S. 16)

Topsch verweist in seinem Praxis-Modell auf drei Kompetenzen und den Punkt der *Selbstvergewisserung*, welcher bereits in Kapitel 3.1 behandelt wurde. Diese drei Funktionen zur Kompetenzsteigerung gliedern sich in

- allgemein-didaktische Kompetenzen
- fachliche, fachdidaktische Kompetenzen
- soziale Kompetenzen

Allgemein-didaktische Kompetenzen beschäftigen sich mit der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. Das beinhaltet den Erwerb von Planungskompetenzen, welche als Hauptaufgabe der LehrerInnenbildung gesehen wird, den Erwerb von methodischen und pädagogischen Kompetenzen, welche Themen wie Motivation, Qualitätsarbeit am Lehr- und Lernmaterial sowie Klassenführung inkludieren, sowie den Erwerb von reflexiven Kompetenzen wie der Verbindung von Theorie und Praxis. (Brodhäcker, 2014) Die notwendige Vertiefung bzw. Verinnerlichung theoretischen Wissens und Verständnisses wird durch die Praxiserfahrung bei Praktika erwartet, indem Studierende durch praktische Fragen

des Lehrerberufs offener agieren und zielführend die Befähigung erwerben, theoretische Inhalte des Studiums mit berufspraktischen Fähigkeiten zu verknüpfen. Zu diesem Prozess merkt Hascher das aktuelle Bemühen bei der Umsetzung an:

Dementsprechend unternehmen sie (Anm. Ausbildungsinstitution) einiges, um diese Brückenfunktion zu unterstützen. So werden Praktika im Rahmen von Lehrveranstaltungen vor- und nachbereitet, Erfahrungen aus Praktika werden in die Ausbildung eingebunden und es werden Verfahren erstellt, die die Kompetenzentwicklungen in Praktika begleiten sollen, beispielsweise Lerntagebücher, Portfolio und Praktikumsberichte. (Hascher, 2007, S. 161)

Dass das gewünschte Lernen aus der Verbindung von Theorie und Praxis auf diese Weise erfolgt, ist nicht unbedingt zu gewährleisten. Es liegt nun einerseits an der professionellen und engagierten Umsetzung dieser Vorgaben vonseiten der Studierenden sowie ihrer Mentoren und andererseits an der Forschung, diese Vorgänge auf Effektivität zu durchleuchten. Detailliertere Informationen zu den allgemein-didaktischen Kompetenzen finden sich im Kapitel 5.2.1. Kleiner, Aigner und Thunger fassen die Planungsaufgaben der Lehrkraft zusammen, indem sie diese beispielsweise im Unterrichtsfach *Bewegung und Sport* als „kompetenzorientiert und mehrperspektivisch auf der Grundlage der vorgegebenen Bildungsstandards sowie abgestimmt auf die entsprechende Schüler[Innen]gruppe“ (ebd., 2016, S. 10) vorgeben. Bezüglich der fachlichen bzw. fachdidaktischen Kompetenzen handelt es sich somit um die klassenadäquate Auswahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, welche auch „altersorientierte didaktische Reduktion“ genannt wird. (Topsch, 2004, S. 16) Diese Reduktion hängt unter anderem vom Ausbildungstyp und der Anzahl der Wochenstunden im jeweiligen Unterrichtsfach ab. Studierende sind in ihrer flexiblen Problemlösefähigkeit aufgrund situationsbedingter und schülerInnenspezifischer Anforderungen gefordert. (Keller-Schneider und Albisser, 2012)

Soziale Kompetenzen betreffen die Motivationsarbeit sowie das Ausbauen und das Erhalten von Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. (Topsch, 2004) Auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen, und deren Perspektive auf den Unterricht zu berücksichtigen, vervollständigt die soziale Kompetenz. Das Verhalten der SchülerInnen untereinander oder den Lehrkräften gegenüber sowie die Art und Weise ihres Sprechens und Denkens, ihrer Konflikte, ihrer Lernfähigkeit, ihres Umgangs mit Emotionen aller Art bilden eine erlebbare und herausfordernde Wirklichkeit für Studierende im Praktikum. (Beyer et al., 2006)

Die LehrerInnenbildung im Unterrichtsfach *Bewegung und Sport* zielt darauf ab, Studierenden auf der einen Seite persönliche, fachliche und soziale Kompetenzen sowie auf

der anderen Seite fachdidaktische und unterrichtspraktische Fähigkeiten zu vermitteln. Anschließend sollen diese aus mehreren Perspektiven betrachtet, themenorientiert und vielfältig zur Anwendung kommen. (Zentrum für Sportwissenschaften, 2014)

3.3 Berufsperspektiven

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen ist es stets notwendig, sich mit der fortschreitenden Entwicklung des beruflichen Umfelds von Lehrerinnen und Lehrern zu beschäftigen. Dies ist deshalb wichtig, weil die heutige Gesellschaft in zunehmendem Maß der Schule die Verantwortung für Integration, Erziehung und Weiterbildung überträgt. Im Blickpunkt des LehrerInnenhandelns sind ebenso neue Gesichtspunkte in betreuender, beziehungs- und sinnstiftender Art sowie in der Führung von Kustodiaten, also administrativer Art eingegliedert. Wenn auch der Lehr-Lernprozess *die* zentrale Aufgabe der Lehrperson darstellt, so unterliegt auch dieser bezüglich Didaktik und Methodik einem fortwährenden Wandel. (Topsch, 2004)

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Erforschung der Eignung für den Lehrberuf und die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen zu den Kernzielen von Praktika gehören. Wünschenswert ist es, von gut ausgebildeten, erfahrenen und empathischen Lehrkräften begleitet zu werden. Erwähnenswert ist der Umstand, dass die Erfahrungen der Studierenden in Form von Lerntagebüchern, Portfolios oder Praktikumsberichten festgehalten werden. Detailliert behandelt werden der Aufbau und die Evaluierung schriftlicher Berichte in Kapitel 5. (Beyer et al., 2006; Hascher, 2007)

4 Beteiligte Gruppen und Sichtweisen

Betroffene Parteien bei der Durchführung von Praktika an Schulen sind Lehramtsstudierende und in der Folge auch jene, die erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Auf die gegenwärtige Forschungslage der Lehramtskandidaten sowie auf die Kooperation zwischen Universitäten und Schulen wird dieses Kapitel eingehen.

4.1 Studierende

Dieser Abschnitt informiert über die Berufswahlmotive, die Erwartungen und Lernvoraussetzungen und den möglichen *Praxisschock* (Siewert, 2015, S. 46) im Übergang von der Theorie zur Praxis im Verlauf des Studiums. Gemäß der Studie „Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK)“ (König et al. 2012, S. 8) werden die persönlichen Bedingungen für die Entscheidung zum Lehrberuf erforscht. Unter deren individuellen Voraussetzungen für ein Lehramtsstudium fallen demnach die Beweggründe für die Berufswahl, erzieherische Vorerfahrungen, kognitive Fähigkeiten sowie demografische Merkmale.

4.1.1 Berufswahlmotive

Bezüglich der Motivation - die Berufswahl betreffend - werden intrinsische und extrinsische Motive unterschieden. Erstere stellen das fachliche und das pädagogische Interesse in den Mittelpunkt. Dabei handelt es sich einerseits um die Vorliebe der gewählten Unterrichtsfächer, andererseits um den verantwortungsbewussten Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Im Gegensatz dazu lassen sich folgende extrinsische Beweggründe für den Lehrberuf anmerken: Punkto Nützlichkeit gewinnt das Gehalt und die berufliche Absicherung an Bedeutung. Des Weiteren ist die Möglichkeit der Teilzeit geschlechterspezifisch vorteilhaft, worin sich Beruf und Familie gut vereinbaren lassen. Trotz aller Kritik und Herausforderung wird der Lehrberuf in seinem sozialen Status geachtet und geschätzt. Außerdem zeigen König und Seifert auf, dass das Motiv der Freude, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, insbesondere bei künftigen weiblichen Lehrpersonen höher ausgeprägt ist, männliche Kollegen charakterisieren ein breiteres Interessensfeld. (König et al., 2012)

Laut Forschungen von Johannes Mayr sind bei Lehramtsstudierenden in Österreich intrinsische Motive vorherrschend. Dazu zählen vor allem konkrete Lehrertätigkeiten, wie das *Interesse am Gestalten von Unterricht*, das *Interesse am Fördern sozialer Beziehungen*, das *Interesse am Eingehen auf spezifische Bedürfnisse*, das *Interesse am Kontrollieren und Beurteilen von Verhalten*, das *Interesse am Zusammenarbeiten mit Eltern und Kolleg/innen*

und das *Interesse am sich fortbilden*. [sic!] Bezüglich der *allgemeinen Interessensorientierung* fallen bei Universitätsstudierenden des Lehramts vor allem intellektuell-forschende und unternehmerische Interessen ins Gewicht. Diese beinhalten Führungs- und Organisationsqualitäten. Außerdem entsprechen die in Österreich erhobenen Daten auch internationalen Studien, die besagen, dass Lehramtsstudierende überdurchschnittlich hohe soziale und künstlerisch-sprachliche Interessen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen aufweisen. (Mayr, 2012, S. 4ff)

4.1.2 Pädagogische Vorerfahrungen

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Halten von Nachhilfeunterricht zu. Für viele angehende Lehrkräfte stellt dies sogar eine mehrjährige Tätigkeit dar, wo sie nicht nur Motivation, sondern auch erste Erfahrungen von Vermittlung fachlichen Wissens und von pädagogischem Umgang mit Kindern und Jugendlichen sammeln. Da es sich beim Nachhilfeunterricht um die Arbeit mit Einzelpersonen handelt, kann diese (Vor-) Erfahrung als Hinführung zum späteren Berufsalltag gesehen werden. Laut der LEK-Studie (siehe 4.1) gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den weiblichen und den männlichen Studierenden. Erstere sammeln bedeutend mehr pädagogische Vorerfahrung im außerschulischen Bereich, speziell im Nachhilfeunterricht. Zweitere hingegen betätigen insbesondere im sportlichen Bereich, z.B. in einer Trainerfunktion. Insgesamt fällt auf, dass der Großteil der künftigen Lehrpersonen wenig oder keine pädagogische Vorerfahrung aufweisen. (König et al., 2012)

4.1.3 Zu erwartende Kompetenzen künftiger Lehrkräfte

Fachliches Know-how und pädagogisches Geschick verifizieren sich als *die* beiden Eckpfeiler, die unverzichtbar eine *gute* Lehrerpersönlichkeit darstellen. Die folgenden Überlegungen machen deutlich, welche Berufsrolle jede Lehrperson für sich interpretieren soll. Im zweiten Schritt bedeutet das, dass sich die Studierenden schon während des Studiums mit ihrer eigenen Lehrerrolle auseinandersetzen und identifizieren lernen. Welche Faktoren führen nun zur Befähigung im künftigen Lehrberuf?

Der erste große Bereich betrifft die fachliche Qualifikation, welche sich die Studierenden innerhalb ihrer universitären Laufbahn aneignen. Dazu zählen die fachlichen und sachlichen Kompetenzen sowie grundlegendes Interesse an den gewählten Unterrichtsfächern, im besten Fall spürbarer Enthusiasmus an diversen Unterrichtsinhalten. Demgegenüber stehen mäßig ansprechende Themengebiete, die trotzdem notwendigerweise behandelt werden müssen. In diesen Fällen sollte die Sichtweise auf den übergeordneten Bildungsgehalt sowohl für den fachlichen Fortschritt als auch für den individuellen Mehrwert der SchülerInnen gerichtet werden. Im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ könnte dies

beispielsweise bedeuten, dass die Fertigkeiten von Fußball für weitere Ballsportarten sowie für nachhaltige Bewegung von Nutzen sind. (Siewert, 2015)

Neben dem Fachwissen stellen die pädagogischen Aufgaben den zweiten großen Bereich zur Ausübung der Kompetenzen künftiger Lehrpersonen dar. Im Zentrum ihrer pädagogischen Aktivität soll es der Lehrperson ein obligates Anliegen sein, dass die SchülerInnen ihren Lernerfolg sichern und ihre Lernziele erreichen. Dafür benötigen Lehrkräfte „fundiertes fachdidaktisches und darüber hinaus spezifisches pädagogisches, psychologisches sowie soziologisches Wissen“. (Siewert, 2015, S. 45) Das Anleiten einer Gruppe bzw. das Führen einer Klasse stellen als weitere Kompetenzen einen wichtigen Faktor für erfolgreichen Unterricht dar. (Bastian, 2016, S. 6) (siehe 3.2)

Erst die Verbindung der zwei oben genannten – fachlichen und pädagogischen – Kompetenzen sind Voraussetzung für eine optimale Ausübung und Identifikation einer *gut* qualifizierten Lehrperson. Denn sie bedingen einander und garantieren nur in ihrer Kombination einen erfolgreichen Unterricht.

Der Schritt zur Identifizierung mit der eigenen Lehrerrolle führt über den Begriff der *Authentizität*. Nur wer authentisch lehrt, kommt bei den Schülerinnen und Schülern glaubwürdig an. Siewert warnt allerdings vor der Verwendung dieses Begriffs, denn Authentizität birgt auch die Gefahr unprofessionellen oder demotivierenden Handelns in sich. Demnach soll professionelles Lehren *vor* dem authentischen Sein der Lehrkraft stehen. (Siewert, 2015) Um den Erwartungen an ihre berufliche Rolle zu entsprechen, merkt Wachtel an, dass sich erfolgreiche Führungskräfte, somit auch Lehrerinnen und Lehrer, des Öfteren verstellen und gute SchauspielerInnen sein müssten. (Wachtel, 2014)

Vor diesem Hintergrund ist mit dem authentischen Lehrer weniger der im eigentlichen Wortsinn ‚echte, unverstellte Lehrer‘ gemeint, als vielmehr der Lehrer, der seine professionelle Berufsrolle eigenständig, glaubwürdig und verlässlich, vielleicht sogar ‚originell‘ ausfüllt.

Damit schließt sich der Kreis: Der Lehrer wird für seine Schüler authentisch, wenn sie ihn in der Lehrerrolle, mit der er sich identifiziert, als verlässlich erleben und als glaubwürdig einstufen. Das setzt konsequentes und transparentes Handeln voraus. Beides kann durch einen regelmäßigen Austausch mit den Schülern, also über eine lebendige Feedbackkultur gefördert werden. (Siewert, 2015, S. 47)

Demnach zählen in den Augen der SchülerInnen Faktoren wie Eigenständigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Zuverlässigkeit, mit welchen sie die Authentizität der Lehrkraft im Unterricht wahrnehmen können. *Wahrnehmen* bezieht sich auf die Übereinstimmung der Art

und Weise, wie die Lehrperson ihre Rolle anlegt – ob kooperativ, autoritär usw. – mit dem individuellen Handeln vor der Klasse und jedem/jeder einzelnen Schüler/in gegenüber. Letztendlich hängt der Grad der Authentizität der Lehrkraft und der Wahrnehmung durch SchülerInnen von der Lehrerpersönlichkeit ab. (Siewert, 2015, S. 44)

4.2 Herausforderungen für JunglehrerInnen

Ausgehend von den Berufswahlmotiven und den zu erwartenden Kompetenzen künftiger Lehrkräfte wird nun auf den Berufseinstieg von Junglehrkräften und deren Klassenführung näher eingegangen.

4.2.1 Erste Unterrichtserfahrungen („Praxisschock“)

Als selbstständige Lehrkraft werden erste Unterrichtserfahrungen oftmals als *Praxisschock* erlebt. Die Fülle an pädagogischen Herausforderungen, die Selektion der fachlichen Wissensvermittlung sowie die optionale Aufnahmebereitschaft vonseiten der SchülerInnen führen LehrerInnen in ihrem Berufseinstieg zu Überforderung. Professionswissen alleine bringt zunächst wenig. Vielmehr handelt es sich im konkreten Unterrichtsgeschehen um kontextgebundene Entscheidungen im Einzelfall. Diese müssen oft situativ sehr rasch getroffen werden, um den Unterricht flüssig, partizipativ und stimmig fortsetzen zu können. Dieses Handeln geschieht sehr oft nach Intuition, Bauchgefühl und gesammelten Ersterfahrungen. Die ersten Unterrichtserfahrungen sind geprägt von individuellen Handlungsmustern aus der eigenen Schulzeit verbunden mit dem Regelwerk und den Gewohnheiten des gegenwärtigen Arbeitsplatzes Schule der Junglehrkraft im Austausch mit dem Fachkollegium. Um die Überforderung stufenweise abzubauen, kann eine Aktions-Reflexions-Spirale durch kritisches Überarbeiten für Verbesserung des Unterrichts sorgen. (Siewert, 2015) Dies geschieht, durch

Überprüfung ihrer [Anm.: JunglehrerInnen] subjektiven Theorien anhand regelmäßiger Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien. In der Professionsforschung spricht man von der Aktions-Reflexions-Spirale (Abb. 1). [...] Der Lehrer versteht sich dazu als Forscher in seinem eigenen Unterricht. (Brügelmann 2005, S. 357ff)

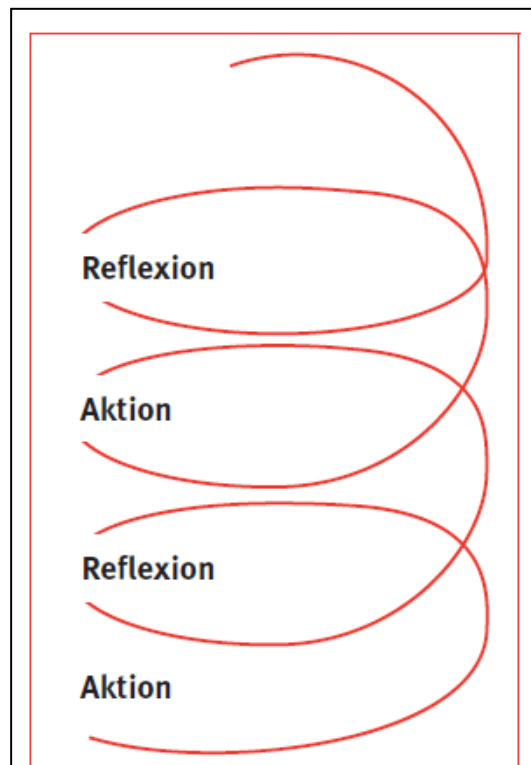


Abb. 3: *Aktions-Reflexions-Spirale der selbstregulierten Professionalisierung* (Siewert, 2015, S. 46)

Praxisschock ist die Folge von einem *guten* Reflex auf umfangreiche Ansprüche, die eine Junglehrkraft beim Berufseinstieg mit voller Verantwortung zu leisten hat.

4.2.2 Klassenführung

Eine essentielle Kompetenz für lernförderliche Arbeitsbedingungen im Unterricht bildet die Klassenführung, auch bekannt als *Classroom-Management*. Diese inkludiert Einstellungen sowie Verhaltensweisen, die im Zuge des Unterrichts als obligatorischer Rahmen ein Klima der guten Wissensvermittlung und Aufnahme des Lernstoffes gewährleistet. Klassenführung unterteilt sich in drei Dimensionen: Die Lern-Umgebung, die Lern-Gemeinschaft und das Lern-Arrangement. Lern-Umgebung meint die räumliche Struktur und Ausstattung im Schulgebäude sowie deren Nutzung und Bereitstellung von Arbeitsmaterialien. Die Lern-Gemeinschaft zielt auf einen respektvollen Umgang und ein *gutes* Miteinander zwischen Lehrpersonen und der Schülergemeinschaft sowie den Schülerinnen und Schülern untereinander ab. Das Handlungsfeld Lern-Arrangement geht unter anderem auf die Entwicklung von Lernprozessen, Feedbackkultur und Klassenführung ein. (Bastian, 2016)

Die Potenziale von Klassenführung können wie folgt ausgeschöpft werden:

[...], wenn sie als *Gemeinschaftsaufgabe der beteiligten Lehrkräfte* verstanden und praktiziert wird,

Wenn sie als Gemeinschaftsaufgabe von Lehrenden und Lernenden verstanden und praktiziert wird,

Wenn der Erwerb von Kompetenzen zur kooperativen und selbstregulierten Arbeit unterstützt wird. (Bastian, 2016, S. 8)

Effektvolle Klassenführung ist somit eine Verknüpfung von der Leitung der Lehrkraft und der Eigenmotivation der SchülerInnen.

4.3 Kooperation zwischen Universität und Schulen (Theorie-Praxis-Problem)

Das Theorie-Praxis-Problem stellt den ungenügenden Austausch zwischen Universitäten und Schulen dar, der trotz Kooperationsbereitschaft beider Institutionen zu wenig Wirkung zeigt. Unterschiedliche Organisation, Ziele und Aufgaben erschweren einen reibungslosen Transfer. An den Universitäten forschen Spezialisten in ihren Fachgebieten frei und leistungsorientiert, dadurch stellen sie immer wieder neue universitäre Theorien auf. Im Gegensatz dazu steht an den Schulen die schulische Praxis im Vordergrund, wo Leistungsvorgaben zu erreichen sind und Standards verifiziert werden. (Schrittesser, 2014)

Flagmeyer befragte ehemalige Lehramtsstudierende in einer empirischen Studie zum Thema jeweiliger Lernertrag an Universität und an Schule. Das universitäre Lehramtsstudium ermöglicht den Studierenden demnach insbesondere die Aneignung der Inhalte der gewählten Unterrichtsfächer. Diese Meinung befürworteten zwei Drittel der befragten Personen. Deutlich abgeschlagen werden von einem Viertel oder weniger der Befragten die Didaktik, Methodik und pädagogisches Grundwissen genannt. Die Befragung zeigt weiterhin, dass Umgangsformen mit Schülerinnen und Schülern (60% Zustimmung) und das Erlernen von Handlungsentscheidungen im konkreten Einzelfall (45% Zustimmung) *nur* im Bereich der Schule erfahrbar sind. Jeweils ein Drittel nennt weiterhin die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie kritische Reflexion der Methoden und ein Fünftel der Befragten nennt die Fähigkeit, sich als Lehrperson zu reflektieren. Erhebliche Mängel sind erkennbar in den Bereichen *Gerechte Beurteilung von Schülern* und *Anwendung und Prüfung von Theorie*. Die überragende Mehrheit plädiert auf einen prozentuell ausgewogenen Anteil von Theorie und Praxis in der universitären Ausbildung. Im besten Fall wäre 50% Theorie und 50% Praxis gewünscht. (Flagmeyer et al., 2007)³

³ Ergänzung: Es ist zu beachten, dass bei diesen Befragungen Mehrfachnennungen möglich waren.

Ausbildungsort Universität und Lernort Schule sind demnach gefordert, eine verstärkte Kooperation in Gegenwart und Zukunft einzugehen, damit die Universitäten vermehrte Einblicke in die Problemlagen der Schulen erhalten und anhand dieser Ergebnisse systematisch Forschungsprojekte breiter aufstellen. Somit liegt die Verantwortung für die verbesserte Ausbildung an den Universitäten und Schulen, aber auch an dem persönlichen Einsatz der Studierenden. (Schrittesser, 2014)

4.4 Besonderheit: Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“

Ähnlich wie das Unterrichtsfach „Musikerziehung“ oder „Kunst“ gilt auch „Bewegung und Sport“ als Nebenfach. (Lion et al., 2014) Dennoch ist bemerkenswert, dass genau in diesen *Nebenfächern* im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern, z.B. die als Hauptfächer gelten, eine spezifische Aufnahmeprüfung als Eignungstest zur Voraussetzung für das Studium zu absolvieren ist. (Rothland et al., 2011)

4.4.1 Belastungen

Nach Kastrup zeigen sich Sportlehrkräfte ebenso wie andere Fachlehrkräfte in gleichem Ausmaß belastet, die sich wie folgt in fachspezifische, physische und psychische Belastungen einteilen. Speziell im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ zählen Faktoren wie die Tatsache, dass der körperliche Fitnesszustand der SchülerInnen stetig sinkt. Damit verbunden nehmen deren Beweggründe, Sport im Unterricht zu betreiben, ab, je älter die SchülerInnen werden. Auch geistige Konzentration ist gefordert. Im diesem Zusammenhang bedeutet es mitunter Schwerarbeit für Sportlehrkräfte, ständige Anreize zur Motivation der SchülerInnen zur sportlichen Betätigung innerhalb des Sportunterrichts zu geben. (Kastrup, 2016)

Zu den physischen Belastungen von Sportlehrkräften zählen stimmliche Belastungen durch Lärm und Weite der Unterrichtsräume. Lärm ist ein besonders schwerwiegender Belastungsfaktor, der aufgrund von räumlichen und zeitlichen Verhältnissen die Erteilung des Sportunterrichts in Sporthallen, vorwiegend in Dreifachsporthallen und in Schwimmbädern beeinträchtigt, und zwar in gesundheitlicher Hinsicht: Auf längere Zeit gesehen bedingt Lärm Hörschäden wie Tinnitus oder Gehörsturz, in Extremfällen Verlust des Hörsinns. Lärm kann Probleme an den Stimmbändern mit sich bringen, die logopädisch behandelt werden müssen. Zunächst handelt es sich oftmals um Halsschmerzen und Heiserkeit, die auf lange Sicht bis zu Stimmversagen führen kann und ärztliche Therapien zur Folge haben können. Zudem kann Lärm als nervliche Belastung zu körperlichem Burn-out führen, was sich beispielsweise in Verspannungen der Nackenmuskulatur und Kopfschmerzen äußert. Lärm

wird außerdem noch verstärkt durch andere parallel verlaufende Sportgruppen, auf Sportplätzen im Freien oder PrivatbenützerInnen von Schwimmbädern. SportlehrerInnen geben an, dass zu ihrem Bedauern durch Ortwechsel Pausenzeiten verkürzt werden. (Kastrup, 2016)

Was psychische Belastungen betrifft, stellen SportlehrerInnen eine fehlende Rücksichtnahme vom Kollegium fest. Aufgrund der mangelnden Achtung nehmen diese ihren beruflichen Status gegenüber Lehrpersonen, die andere Fächer unterrichten, als geringer wahr. Auch in der Gesellschaft werden ihre sportlichen Tätigkeiten im Unterricht nicht hoch anerkannt. Möglicher Neid resultiert auch aus der erfolgreichen Partizipation an Sportwettbewerben, an sportlichen Events und an Schulveranstaltungen wie Einlagen bei Schulbällen, Messen und „Tage der offenen Tür“. (Kastrup, 2016; Lion et al., 2014)

4.4.2 Vorzüge

Wolters kommt in ihrer qualitativen Studie - bezogen auf die Frage, was SportlehrerInnen an ihrer Berufsausübung besonders schätzen - auf folgende acht Aspekte, die sowohl die Vorzüge als auch die Energiequellen für ihren Sportunterricht darstellen:

Freude und Motivation der Schüler/innen an Spiel und Sport,
Abwechslung und den
Ausgleich zum Unterricht in anderen Fächern,
Freiraum des Unterrichtsfachs in curricularer Hinsicht,
besondere Beziehung zu Schülerinnen und Schülern,
Erziehungspotenzial im Sportunterricht,
Inklusion aller Schüler/innen durch Sport sowie
geringerer Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung. (Wolters, 2010, S. 30ff.)

Nach Ansicht der befragten Sportlehrkräfte nimmt der Sportunterricht innerhalb des Fächerkanons mit einer Reihe von kognitiven Fächern insofern eine besondere Stellung ein, weil dieser für die Schülerinnen und Schüler eine willkommene Abwechslung im Unterrichtsgeschehen der Schule darstellt. Bedingt durch die besondere Zusammenarbeit und die ungezwungene Atmosphäre zwischen Sportlehrkraft sowie Schülerinnen und Schülern steigt bei ihnen der Beliebtheitsgrad des Faches „Bewegung und Sport“, weil dieses einen bestimmten Freiheitsraum in Bezug auf den Lehrplan bietet und weil Sport alle Kinder und Jugendliche verschiedener Herkunft und sozialer Schichten verbinden kann. Hinsichtlich des geringeren Arbeitsaufwandes ist zu bemerken, dass eine höhere Berufszufriedenheit sehr wohl durch eine intensive Planung und eine dadurch eher gelungene Durchführung des Unterrichts resultieren wird. Diesbezüglich sei auf die subjektive Einschätzung der befragten Lehrkräfte hinzuweisen.

5 Fachbezogenes Praktikum (FAP)

Dieses Kapitel handelt vom Modus der Anmeldung und Durchführung des fachbezogenen Praktikums. Anschließend werden die Aufgaben und jeweiligen Rollenbilder von Studierenden und Betreuungslehrpersonen umfassend erläutert und diskutiert

5.1 Organisation und Anmeldung

Laut Infoblatt des Fachbezogenen Praktikums der Universität Wien müssen, wie in der Einleitung (1.1 These 4) bereits erwähnt, die Studierenden in beiden ihrer gewählten Unterrichtsfächer ein FAP durchführen. Zuständig für dessen Anmeldung ist das StudienServiceCenter der LehrerInnenbildung in 1090 Wien, Porzellangasse 4, Stiege 2. Als zentrale Aufgaben trifft das StudienServiceCenter (SSC) die Auswahl der Praktikumsstellen neben der Verfügbarkeit von Mentorinnen und Mentoren meist auch unter dem Aspekt der lokalen Erreichbarkeit der Schulen, was die Zuweisung der Studierenden betrifft. (Arnold et al., 2011)

Vorausgesetzt wird der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienabschnittes des jeweiligen Unterrichtsfaches, damit ist das erste Diplomprüfungszeugnis gemeint. Bei der Anmeldung suchen die Studierenden Schule und MentorIn aus einem vorgegebenen Pool aus, wobei das FAP an einer höheren Schule wie BHS/BMS oder AHS durchzuführen ist. Pro Unterrichtsfach ist ein unterschiedlicher Schultyp zu wählen sowie auch verschiedene Lehrkräfte als MentorIn. An einer AHS-Langform (mit Unterstufe) soll zumindest *ein* Fachpraktikum durchgeführt werden. (SSC LehrerInnenbildung, 2015)

In Bezug auf Dauer und Umfang des FAP ist laut dem SSC LehrerInnenbildung auf Folgendes hinzuweisen:

„Das FAP im Ausmaß von 3 SSt umfasst 15 Blöcke:

Vorbesprechungen im Ausmaß von mindestens je 30 Minuten

10 Hospitationsstunden und **5 Unterrichtsstunden**

(selbst gestaltete Unterrichtsstunden/ Möglichkeit [sic!] zum „Teamteaching“)

Nachbesprechungen im Ausmaß von mindestens je 30 Minuten“ (SSC LehrerInnenbildung, 2015)

Je nach Verfügbarkeit der Betreuungslehrperson und des Unterrichtsfaches dauert das Fachpraktikum einige Wochen bis Monate. Nähere Informationen sind auf der Homepage des StudienServiceCenters LehrerInnenbildung angegeben.

5.2 Pädagogisches Personal und seine Aufgaben

„Praktika stellen hochkomplexe Lernsituationen dar, denn sie basieren ‚auf komplexen Wechselwirkungen zwischen Ausbildungsprogramm-Eigenschaften, Situationen und beteiligten Personen [...]‘.“ (Arnold et al., 2011, S. 143) In diesem Zusammenhang wird nun der Fokus auf die Rollen und die Aufgaben der Studierenden und Mentorinnen sowie Mentoren im fachbezogenen Praktikum gelegt.

5.2.1 Studierende

Das fachbezogene Praktikum bietet sich als schulbezogene Lernmöglichkeit für die/den Studierenden an.

5.2.1.1 Rollenbild

In seinen lerntheoretischen Aspekten stellt Arnold drei Wege des Lernens dar: Modelllernen, Learning by Doing, Biografisches Lernen. *Modelllernen* meint das Beobachten und mögliche spätere Übernehmen vorbildlichen Unterrichtens erfahrener Lehrkräfte. Je mehr sich der/die Studierende mit der Unterrichtstätigkeit der Lehrkraft identifizieren kann, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit dieser Art des Lernens. Somit kann die Lehrperson ein sogenanntes *Coping-Modell* sein, deren Verhalten deutlich und klar als solches identifiziert werden muss, damit es folglich nachgeahmt werden kann. Anfängliche Unsicherheiten von Studierenden ermöglichen deren Offenheit für eine erfolgreiche Übernahme dieses Modellverhaltens.

Unter *Learning by doing* wird das selbstständige Unterrichten der Studierenden – entweder alleine oder in Kooperation mit anderen Studierenden oder einer Lehrperson – verstanden. Dabei sollen Unterrichtsinhalte neu und geplant sein. In der Folge vollzieht sich der Lehr-Lernprozess im erfolgreichen Gestalten genauso wie durch Fehler in Planung und Durchführung oder im Verhalten. Wichtig in diesen Prozessen sind auch das Lernen aus Fehlern und der Mut zu Neuem mit ungewissem Ausgang.

Beim *Biografisches Lernen* setzt sich der/die Studierende mit den persönlichen Lernerfahrungen auseinander, sei es aus der eigenen Schulzeit, sei es mit seiner/ihrer Identität. Das Erkennen der individuellen Stärken und Schwächen sowie des eigenen Lernverhaltens spielen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. In der Folge handelt es sich um ein Wechselspiel zwischen theoretischen Inputs aus der Pädagogik und dem Fachwissen und den praktischen Erfahrungen als lernende und als lehrende Person. Die Kombination dieser drei Lernwege führt dazu, dass jede Lehrkraft aus jedem Pool schöpft, allerdings trotzdem ihre persönlichen Vorzüge miteinbringt. (Arnold et al., 2011)

Wie in Punkt 4.1.3 dieser Arbeit bereits angeführt, stellt das Erlernen der Klassenführung eine essentielle Kompetenz dar. Der Weg zum so genannten Classroom Management (Klassenführung) führt über die Entwicklung zur authentischen Lehrperson. Nix und Wollmann stellen diesbezüglich zwei Hypothesen auf. Bereits beim ersten Auftreten im Unterricht im Rahmen des Praktikums zeigen sich die Eignung und die mitgebrachten Kenntnisse bzw. die Vorerfahrungen zur Leitung einer Klasse. Dazu zählen unter anderem das Auftreten, die Lautstärke und Selbstsicherheit in nonverbaler und verbaler Sprache sowie ein Handling mit der Klassengruppe. Zweitens gehen die Autoren davon aus, dass sich mit zunehmender bzw. mehrjähriger Praxiserfahrung die Klassenführungscompetenz progressiv bessert. Für den Einstieg im Praktikum verweisen sie auf das Kopieren von Verhaltensweisen erfolgreicher Lehrpersonen (*Modelllernen*). Zusammenfassend besteht der Kompetenzerwerb der Klassenführung aus Anforderungen wie spontan, variabel und flexibel zu sein, das heißt mehrere Handlungsmöglichkeiten zu kennen und zu erproben. Mit Fortdauer der Unterrichtspraxis eignet sich somit jede Lehrkraft ihr persönliches Klassenführungskonzept an (Nix et al., 2016), daher „wird das Unterrichten bzw. Unterrichten lernen ist dabei in einem hohen Maße individuell geprägt“. (Arnold et al., 2011, S. 143)

5.2.1.2 Aufgaben

Zu den zentralen Aufgaben zählen die Hospitation, die Unterrichtsplanung, -durchführung, -reflexion und das Verfassen eines Fachpraktikumsberichtes. (siehe 4.1 Umfang und Dauer des FAP) Das fachbezogene Praktikum wird maximal in einer Gruppe von vier Studierenden in Betreuung eines Mentors/einer Mentorin ausgeführt. Studierende dürfen bei der Auswahl der Themengebiete und der Methodik mitbestimmen. (Lion et al., 2014)

a) Hospitation

Bezugsnehmend auf das Modelllernen (siehe 4.2.1.1) können Studierende während ihrer Hospitationen den Unterricht ihrer zugeteilten Lehrperson genau beobachten. Dabei können sie unter anderem wahrnehmen, wie er/sie in den Unterricht einsteigt, welche Medienwahl er/sie trifft und wie er/sie mit den Schülerinnen und Schülern umgeht. In diesem Zusammenhang führt Meyer ebenfalls Merkmale für einen *guten* Unterricht an. Unter anderen Punkten hebt er Kriterien wie klarer Aufbau und Inhalt der Unterrichtsstunde, was eine Abmachung von Rollen und Regeln sowie verständliche Erklärungen der Aufgabenstellungen beinhaltet. Gute Gesprächskultur, Feedback der SchülerInnen sowie gegenseitiger Respekt fördern das Lernklima. (Arnold et al., 2011; Meyer, 2004)

Zentraler Bestandteil der Dokumentationsaufgaben ist die schriftliche Ausarbeitung der Vorbereitung bzw. Planung, Durchführung und Reflexion des eigenen Unterrichts.

b) Planung des Unterrichts

Der als *Unterrichtsentwicklung* bezeichnete Prozess wird dabei in folgenden Punkten verwirklicht: Ausgangslage der Planung sind Alter und Klasse sowie soziokulturelle und individuelle, das heißt familiäre genauso wie schulische, Gegebenheiten zu verstehen. Unter diesen Lernvoraussetzungen wird eine Themenwahl getroffen, die auf aktuellen Interessen der SchülerInnen basieren soll. Nach der Auswahl des Fachinhalts werden Verfügbarkeit von Material und Medien überprüft, Ziele formuliert und im Anschluss ein erster Verlaufsplan notiert. Anschließend folgt ein klares und strukturiertes Überdenken, um die Ideen adäquat zu vermitteln, auch unter dem Aspekt der Förderung des Klassenklimas. Dazu sollen unterschiedliche Methoden (z.B. Gruppen- vs. Einzelübungen) und Lernstrategien angewendet und die fachlichen Inhalte in einen geeigneten zeitlichen Rahmen eingeteilt werden. Essentielle Aufmerksamkeit soll ein origineller oder ein geeigneter Unterrichtseinstieg bekommen. Die Arbeitsschritte werden in *Einstieg/Aufwärmen*, *Erarbeitung/Hauptteil* und *Ergebnissicherung/Reflexion* eingeteilt. Gegebenenfalls sollen die SchülerInnen eine Möglichkeit zur Mitsprache bekommen. So kann neben dem Interessensbezug eine verbesserte Motivation erreicht werden. Zusätzlich darf ein Feedback auf traditionelle oder kreative Weise vonseiten der SchülerInnen eingeplant werden. Abschließend soll die Planung in einem Gesamtablauf des Unterrichts münden. (Arnold et al., 2011)

c) Durchführung des Unterrichts

Eine strikte Abarbeitung des aufgesetzten Unterrichtsplanes ist kein Ziel einer kompetenten Unterrichtsdurchführung. Vielmehr handelt es sich um eine flexiblere, der Unterrichtssituation angepassten Realisierung, wobei der Unterrichtsplan Orientierung bieten soll. Wenn SchülerInnen mitgestalten, verläuft der Unterricht aktiv hinsichtlich der unterschiedlichen Lernphasen und Lernziele. Der/die Studierende soll das Lernverhalten der SchülerInnen anleiten und sie in den Lernprozessen beobachten und beraten. Die Führungsrolle wahrzunehmen, in dem der/die Studierende Grenzen setzt und Freiräume für SchülerInnen schafft, soll die Handlungskompetenz unterstreichen. Weitere Komponenten in der erfolgreichen Unterrichtsdurchführung beinhalten fachliche Kompetenz und den Einsatz von Medien als auch die äußeren Faktoren wie Körperhaltung, Lautstärke und Sprache sowie Kommunikationsfähigkeit des/der Studierenden mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei spielen zusätzliche Erklärungen und Wiederholungen von Basiswissen eine große Rolle. Wertschätzender Umgang zwischen Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern charakterisiert *guten* Unterricht. (Arnold et al., 2011)

d) Unterrichtsanalyse

Die Reflexion kann bereits im Rahmen der Vorbesprechung mit der Praktikumslehrkraft stattfinden. Als PraktikantIn werden insbesondere entscheidende Unterrichtsschritte reflektiert, die entweder erfolgreiche oder misslungene Unterrichtsabläufe sein können. Außerdem werden die Abweichungen der eigenen Unterrichtsplanung reflektiert. In diesem Zusammenhang spielt auch das Feedback der Betreuungslehrperson, der SchülerInnen und der Praktikumskolleginnen und –kollegen eine wesentliche und ernstzunehmende Rolle. Im Sinne der Aktions-Reflexions-Spirale (siehe 3.2.1) unterstützen derartige Erfahrungen den Praktikanten und die Praktikantin bei der Planung von folgenden Unterrichtseinheiten. (Arnold et al., 2011)

e) Verfassen des FAP-Berichtes

Als Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss des fachbezogenen Praktikums ist es für alle universitären Lehramtsstudierende obligatorisch, in jedem der zwei gewählten Unterrichtsfächer jeweils einen Fachpraktikumsbericht (FAP-Bericht) zu schreiben. Der Aufbau eines FAP-Berichtes ist laut SSC LehrerInnenbildung wie folgt strukturiert:

Der Bericht muss Folgendes beinhalten:

Deckblatt

Charakteristik des schulischen Umfeldes

Kurze Beschreibung von mindestens drei hospitierten Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung bestimmter, mit dem/der Mentor/in vereinbarten, Beobachtungsaufgaben

Eingehende Darstellung, Analyse und Reflexion jener Unterrichtsstunden, deren Vorbereitung, Gestaltung und Durchführung von dem bzw. der Studierenden übernommen wurde (einschließlich Stundenvorbereitung, Stundenplanung und Unterrichtsmaterialien)

Reflexion des FAP insgesamt

Literaturverzeichnis (LehrerInnenbildung, 2015)

5.2.2 Betreuungslehrpersonen

Die Leitfunktion des fachbezogenen Praktikums haben der/die jeweilige Mentor/in inne. Arnold definiert diese Position wie folgt:

Mentor/inn/en sind Lehrkräfte an den Praktikumschulen, in deren Unterricht die Studierenden hospitieren und ggf. eigene Unterrichtsversuche unter

Anleitung der Mentor/inn/en übernehmen. Zugleich übernehmen die Mentor/inn/en die Aufgabe, mit den Studierenden Nachbesprechungen zu den hospitierten bzw. gehaltenen Unterrichtsstunden durchzuführen. (Arnold et al., 2011, S. 61)

Hubert und Helga Teml gehen in der begrifflichen Interpretation von *Mentoring* noch einen Schritt weiter. Demnach beinhaltet es das volle Spektrum von pädagogischem Beistand und fachlicher Unterstützung, insbesondere in Situationen des Schulalltags. Demgegenüber steht der Begriff *Coaching*, der dem ökonomischen Bereich abstammt. Aus dieser Sichtweise orientieren sich die Arbeitsgespräche nach Zielen und Werten, die eine spezifisch personenbezogene, optimierende Leistung im praktischen Umsetzen erreichen soll. Die sogenannte *Praxisberatung* kombiniert erste und zweite Position. Denn *Mentoring* bringt das breite Themenfeld ein und *Coaching* setzt den Bezug auf das Individuum. Die Verbindung wird gekennzeichnet durch die Hinführung zur Aktion, Förderung der Reflexion und durch die Entwicklung autonomer Lösungen. In diesem Prozess spielen Vor- und Nachbesprechungen der Praxiseinheiten eine besonders große Rolle. (Schlömerkemper et.al., 2014)

5.2.2.1 Rekrutierung

Bezüglich Rekrutierung können Schulleitung befähigte Lehrpersonen zur Ausübung der Mentorenaufgabe ersuchen. Zusätzlich dürfen sich an der Mentorentätigkeit Interessierte freiwillig melden. Somit erfolgt in vielen Fällen keine kompetenzorientierte Auswahl. Weiterbildung von Praxisbegleitenden geschieht regelmäßig auf Informationsseminaren an Hochschulen oder auf freiwilliger Basis. Universitäten bemühen sich um eine längerfristige Zusammenarbeit mit den ausgewählten Ausbildungslehrkräften, damit ihre theoretischen Inhalte und Ziel praxisorientiert umgesetzt werden. Dies ist aber nicht immer der Fall, denn Betreuungslehrpersonen sprechen häufiger von ihren Praxiserfahrungen mit Schülerinnen und Schülern und lassen die Theorie diesbezüglich unberücksichtigt. Empfehlenswert ist auch die Hospitation des Unterrichts von anderen Fachlehrkräften, um alternative Wege des Lehrens beobachten zu können. (Arnold et al., 2011; Schnebel, 2012)

5.2.2.2 Aufgaben

Die Hauptaufgaben der betreuenden Lehrperson umfassen die Betreuung und Anleitung ihrer zugeteilten Praktikanten/Praktikantinnen, Unterstützung in der Planung und in der Durchführung der eigenständigen Unterrichtsversuche von Lehramtsnovizinnen und –novizen, die Gesprächsleitung in den Vor- und Nachbesprechungen und die Beurteilung. Außerdem soll sich der/die Mentor/in um deren Orientierung im Schulgebäude sowie deren Einführung zum Lehrkörper und zur Direktion bemühen.

a) Betreuung und Unterrichtsplanung, -durchführung

Das Betreuungsverhältnis zwischen den beiden agierenden Positionen gestaltet sich vielfach individuell. Kreis/Staub merken in diesem Zusammenhang an, dass „lernrelevante Situationen zwischen Praxislehrperson und Studierenden als dialogische, ko-konstruktive Prozesse zu betrachten sind“. (Kreis et al., 2011, S. 66) Darauf bezugnehmend ergänzt Schnebel, dass es sich in diesem Verhältnis um ein *Kompetenzgefälle zwischen Expertenlehrkraft und Anfänger bzw. Anfängerin* handelt. (Schnebel, 2012) Bezüglich ihres Fach- und pädagogischen Wissens nimmt der Mentor bzw. die Mentorin in dieser Beziehung den Expertenstatus gegenüber der/dem Studierenden als Anfänger/in ein. Dieser Vorsprung referiert nicht nur auf eine hochwertige Betreuung und eine Summe an Erfahrungen, sondern impliziert vielmehr deren Verarbeitung, Reflexion und Umsetzung, um unterschiedliche Lösungsansätze zu nennen und zu kreieren.

Die Lehrkraft steuert in der Planung fachdidaktisches Wissen und Planungsideen bei und unterstützt die Anfängerin bzw. den Anfänger durch theoriegestützte Fragen. (Schnebel, 2012, S. 163)

Für die Durchführung der Unterrichtseinheit ist die Präsenz beider Personen Voraussetzung.

b) Unterrichtsbesprechungen

Der Begriff *Unterrichtsbesprechung* kann die Nachbesprechung einer Hospitationseinheit und die Besprechung des schriftlichen Unterrichtsentwurfs des Praktikanten bzw. der Praktikantin, damit ist die sogenannte Vorbesprechung der zu haltenden Unterrichtsstunde/n gemeint. Die Nachbesprechung der eigenen gehaltenen Unterrichtsstunde/n ist in dem Begriff der *Unterrichtsbesprechung* ebenfalls inkludiert.

Laut Köhler/Weiß sollen Unterrichtsnachbesprechungen von Hospitationen idealerweise einen offenen Gesprächsrahmen aufweisen, um eine kompetenzorientierte Einsicht in die Tätigkeitsfelder einer Lehrkraft und deren Stärken und Problemlösungen zu erhalten und zu diskutieren. Gute Erfahrungen in Unterrichtsbesprechungen stärken auf der einen Seite die Entscheidung der Berufswahl und auf der anderen Seite die Berufszufriedenheit und die Lehrergesundheit. Variabel stellt sich die Anzahl der beteiligten Personen an Unterrichtsbesprechungen dar. Es gibt Nachbesprechungen mit zwei Parteien, der/die Unterrichtende und die Betreuungslehrperson, oder mehrere Personen, bei welchen weitere PraktikumssteilnehmerInnen oder Lehrkräfte aus dem Fachkollegium teilnehmen. (Köhler et al., 2015)

Die von Kreis über Unterrichtsbesprechungen durchgeführte Studie mittels Videoanalyse und geführten Interviews mit Studierenden kam zum Ergebnis, dass Vorbesprechungen vor der

gehaltenen Unterrichtsstunde sehr wohl sinnstiftend sind, weil die Reflektion schon vor der Aktion stattfinden kann. Der schriftlich ausgearbeitete Unterrichtsentwurf kann mit anderen oder neuen Ideen überarbeitet werden, wodurch beim Unterrichten selbst - sowohl inhaltlich als auch situativ - ein breiterer Lernertrag ermöglicht wird. (Schlömerkemper, 2014)

Produktive Vorbesprechungen zeichnen sich durch eine überdurchschnittlich lange Dauer und durch ihre dialogische Struktur aus, wobei das Wissen der Praktikanten und der Praxislehrpersonen zusammengeführt werden. (Schlömerkemper, 2014, S. 52)

Kreis schlägt einen größeren zeitlichen Rahmen für eine genaue Reflektion der Planung in der Vorbesprechung vor, welcher einen größeren Lernerfolg aus Praktika bewirken kann. Alleine Vorbesprechungen bringen allerdings noch keine Garantie für einen *gut* gelungenen Unterricht. (Schlömerkemper, 2014)

Genauso wie mögliche Vorbesprechungen gehören laut Arnold natürlich auch Nachbesprechungen gehaltener Unterrichtseinheiten der Studierenden aus wissenschaftlicher Sicht mit der Betreuungslehrperson zu den besonders anspruchsvollen Aufgaben. Mentorinnen und Mentoren sind doch Lehrkräfte ohne aktuellen Arbeitsbezug zur Wissenschaft und Forschung. (Arnold et al., 2011)

Nachbesprechungen sind nur dann mit einem hohen Lernertrag verbunden, wenn Praxislehrperson und Praktikanten auf Einladung der Praxislehrperson dialogisch ko-konstruktiv den vergangenen Unterricht reflektieren sowie darüber sprechen, wie der Unterricht hätte besser gestaltet werden können. (Schlömerkemper, 2014, S. 52)

Schnebel stellt in ihrer Studie über Gesprächsinhalte in Unterrichtsbesprechungen fest, dass in diesen mit großem Abstand Methodik und Auswahl von Medien und Unterrichtsmaterial zur Sprache kommen. Unterrepräsentiert sind Gesprächsthemen über die Studierende als Lehrperson, über ihre Fähigkeit zur Klassenführung (Classroom-Management), Gesprächsführung zwischen PraktikantIn und Schülerinnen und Schülern und Bezug zu theoretischen Inputs. Im Bezug auf den Gesprächsablauf wird aufgezeigt, dass zu Beginn der/die Studierende meist eine kurze, persönliche Einschätzung der eigenen gehaltenen Unterrichtsstunde gibt. Im Anschluss daran erläutert die Betreuungslehrkraft ihre Sicht, nennt gut Gelungenes sowie Alternativen und Lösungsansätze zu Problemstellungen. (Schnebel, 2012)

Esslinger-Hinz beschreibt dazu eine irritierende Beobachtung mit folgender problematischer Gleichung: „Erfüllte Unterrichtsplanung = Guter Unterricht = Unterrichtskompetenz“.

(Esslinger-Hinz, 2014, S. 20) Die Logik, dass guter Unterricht immer reibungslos verlaufen muss, soll spätestens im Praktikum durchbrochen werden. Störungen sind erwünscht und geben Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften Raum, um miteinander und voneinander zu lernen. Unterrichtsnachbesprechungen bieten demnach Raum und Platz für derartige klärende Gespräche zwischen MentorIn und PraktikantIn, um individuell notwendige Lernfelder zu kommunizieren. (Esslinger-Hinz, 2014)

Studierende erweitern in Praktika laut Kreis vorwiegend Kenntnisse in allgemeiner Didaktik, Planung und Reflexion. Primär geht es um den Rollenwechsel von dem/der Studierenden zur unterrichtenden Lehrperson. Im Lernprozess des Praktikums rückt das fachspezifische Wissen hingegen in den Hintergrund. (Schlömerkemper, 2014)

Die Beurteilung des fachbezogenen Praktikums an der Universität Wien erfolgt nicht graduell, das heißt nicht anhand des Notenschemas von *Sehr gut* bis *Nichtgenügend*. Dieses Faktum ist entlastend für beide Seiten. Denn Ausbildungslehrkräfte auf der einen Seite sind zumeist keine Mitglieder der Institution Universität, daher müssen sie den wissenschaftlichen Stellenwert nicht erfüllen, den eine Benotung innehaben müsste. Auf der anderen Seite sind Studierende in der Umsetzung ihrer Ideen und Handlungen ungebundener und freier. (Arnold et al., 2011) Die Aufgaben des Mentors/der Mentorin finalisieren sich mit der Abgabe des FAP-Berichtes an das SSC LehrerInnenbildung. (LehrerInnenbildung, 2015)

6 Methode

Dieses Kapitel informiert über die Vorgangsweise des empirischen Teils dieser Arbeit, welcher mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) durchgeführt wurde.

6.1 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die Notwendigkeit von Praxiserfahrungen während des Lehramtsstudiums ist unumgänglich. Das Theorie-Praxis-Problem (siehe Kapitel 4.3) legt offen, dass die Universität zu wissenschaftliche Inhalte vermittelt, sodass sich Studierende am Ende ihrer Ausbildungszeit für die praktische Ausübung des Lehrberufes ungenügend vorbereitet fühlen. Praktika während des Studiums, wie etwa das Fachpraktikum, sollen für die notwendigen praktischen Kenntnisse sorgen und ermöglichen Studierenden somit erstmals konkrete Unterrichtserfahrungen im schulischen Umfeld zu sammeln, z.B. hinsichtlich Zeitmanagement, situationsbedingter Flexibilität mit Unterrichtsinhalten sowie adäquatem Umgang mit Schülerinnen und Schülern, auch im konkreten Einzelfall. Da das Praktikum nur im Lernort Schule erfahrbar ist, bietet es die Möglichkeit zur Umsetzung von Lehr- und Lerninhalten auf didaktischer und methodischer Ebene. (Hascher, 2007)

In diesem Zusammenhang ist es nun von Interesse, wie es Studierenden in Fachpraktika, also in ihren ersten Praxiserfahrungen im Kontext Schule, ergeht, ob und wie sie begleitet werden und ob sich am Ende ihre Berufswahl bestätigt. Daraus ergeben sich nun vier Hauptfragestellungen für das Beispielmateriale:

Fragestellung 1: Was nehmen Sportstudierende im Rahmen von Fachpraktischen Studien im Unterricht wahr?

Fragestellung 2: Inwiefern gelingt die Zusammenarbeit mit der Betreuungslehrperson?

- Finden Vor- und Nachbesprechungen statt?
- Werden persönliche Stärken und Schwächen der Studierenden kommuniziert?
- Werden Hilfestellungen angeboten bzw. angenommen?

Fragestellung 3: Wie gestalten sich die ersten Unterrichtserfahrungen für Studierende im Rahmen des Fachpraktikums bzw. welche Schlussfolgerungen ziehen Studierende aus ihren Erfahrungen?

Fragestellung 4: Welche Konsequenz kann für zukünftige Praktika (LehrerInnenbildung neu) gezogen werden?

Durch die Erhebung soll untersucht werden, welche Erfahrungen und Lernfortschritte Studierende im Verlauf ihrer Fachpraktika sammeln und erzielen. Dieser Mehrwert drückt sich in der Bestätigung oder Nicht-Bestätigung ihrer zukünftigen Berufswahl aus. Ziel dieser Erhebung ist es, die Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf ihre individuellen Erfahrungen in Fachpraktika zu dokumentieren und somit Einblicke in die Sichtweise von Studierenden über derzeitige Fachpraktika zu gewähren. Daraus resultierend können bereits gesetzte Verbesserungsschritte vonseiten der Universität reflektiert, bestätigt oder neu überlegt werden und anhand dieser Ergebnisse können bestehende Forschungsprojekte adaptiert bzw. neue Ideen kreiert werden.

6.2 Methodische Vorgangsweise der Analyse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde aus den Möglichkeiten der Analyse der Erstellung von Fragebögen, der Führung von Interviews sowie der Evaluation von Dokumenten ausgewählt. Da die Fachpraktikumsberichte, welche zum Abschluss des Praktikums von allen Lehramtsstudierenden verpflichtend verfasst werden müssen, als Untersuchungsgegenstand noch zu wenig aussagekräftig geprüft wurden, werden sie in dieser Arbeit als Grundlage der Forschung herangezogen. Daher bietet sich die Dokumentenanalyse als zielführende Methode an.

6.2.1 Dokumentenanalyse

Die „dokumentarische Wirklichkeit“ laut Wolff verweist auf „schriftliche Texte, die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen.“ (Wolff, 2003, S. 502) Unter dem Begriff Dokumentenanalyse wird die Erforschung von dokumentarischen Schriftstücken verstanden, auf welche die Inhaltsanalyse als Datenanalysemethode qualitativ und auch quantitativ angewandt werden kann. Ackel-Eisnach belegt die Herkunft der Daten auf folgende Weise: „Daten, die für eine Dokumentenanalyse herangezogen werden, sind häufig unabhängig vom Untersuchungskontext und demnach oftmals für einen anderen Zweck entstanden.“ (Ackel-Eisnach, 2011, S. 97) In der vorliegenden Analyse sind die Berichte des fachbezogenen Praktikums in erster Linie für die erfolgreiche Absolvierung dieses Seminars entstanden und eben nicht für diese wissenschaftliche Untersuchung.

Dieses Faktum der Objektivität bildet das charakteristische Merkmal der Dokumentenanalyse. Die schriftlich verfassten Daten werden ungekürzt und unzensiert zur Verfügung gestellt. Demnach können feststehende Fakten, Entwicklungsverläufe und Ergebnisse erhoben werden. Abgesehen von diesen markanten Vorteilen, birgt die

Dokumentenanalyse insbesondere einen Nachteil, der ebenso auf die Objektivität, vielmehr auf die fehlende subjektive Sicht, zu referieren ist. Dazu zählen das unmögliche Nachfragen nach Gründen oder nach detaillierteren Informationen zu Aussagen oder Meinungen. (Lamnek, 2010)

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Dokumentenanalyse liegt in dieser Arbeit auf der Darlegung der Beobachtungsschwerpunkte, der Empfindungen, dem Mehrwert und der allgemeinen Meinungen von Studierenden über ihre ersten Praxiserfahrungen im Rahmen des fachbezogenen Praktikums. Das, was Studierende darüber preisgeben, kann somit anschließend in der Forschung berücksichtigt werden.

6.2.2 Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse

Die wissenschaftliche Inhaltsanalyse befasst sich vor allem mit der Analyse von schriftlichen Kommunikationsinhalten, also Texten oder auch Dokumenten. Lamnek merkt vier Merkmale der qualitativen Sozialforschung an, mit denen das Material untersucht wird:

1. Offenheit
2. Kommunikativität
3. Naturalistizität
4. Interpretativität

Die Offenheit referiert auf die Tatsache, dass im Vorhinein kein inhaltsanalytisches Schema ausgearbeitet wird. Stattdessen entstehen Analyseeinheiten aus dem Inhalt der Texte selbst. Der Vorteil liegt in der Kategorienbildung aus den Interpretationen des zu untersuchenden Materials und nicht aus den subjektiv erdachten Kategorien der forschenden Person. Dadurch soll die Untersuchung auf der einen Seite nicht voreilig in bestimmte Bahnen geführt werden und auf der anderen Seite sachlich bzw. vorurteilsfrei bleiben. Dieses Merkmal der Offenheit entspricht der Realisierung der ersten Reduktionsstufe, was die erste Kategorienbildung aus den Inhalten heraus bedeutet. (Lamnek, 2010, S. 462)

Mit der Kommunikativität ist das dezidierte Vorgehen bei qualitativen Inhaltsanalysen gemeint. Dokumente über den kommunikativen Akt in schriftlicher Form bilden in dieser Arbeit das Ausgangsmaterial. Die Aufgabe der Untersuchung besteht darin, die Zuordnungen der Bedeutungen und Bewertungen vonseiten der Studierenden herausfiltern. Die Vorgangsweise des Merkmals Kommunikativität funktioniert demnach *explikativ*, was die Deutung kommunikativer Inhalte ausdrückt. (Lamnek, 2010, S. 462f.)

Wenn die Inhalte der schriftlichen Kommunikation in einem natürlichen Umfeld entstehen, kann dies dem Merkmal der Naturalistizität zugeordnet werden. Unter dieser Bedingung ist ein Vorinterpretieren und Vordefinieren auf unverfälschte Weise durch die handelnden

Personen möglich. Dies soll durch deren vertraute Alltagssprache kommuniziert werden. Auf die vorliegende Arbeit bezogen bedeutet das, dass die Studierenden durch die Verschriftlichung ihrer Wahrnehmungen bereits die ersten Interpretationen durchführen. Für diesen Prozess muss demnach eine natürliche Umgebung gewährleistet sein, damit die tatsächlichen Meinungen auf den Dokumenten in ihrer Alltagssprache für den Forschenden ersichtlich werden. (Lamnek 2010, S. 463)

Das Merkmal Interpretativität zeigt sich im Fremdverstehen der vorliegenden alltagsweltlichen Dokumente durch die forschende Person. So sollen Handlungsmuster, welche in dieser Arbeit Vorinterpretationen diverser Unterrichtssituationen vonseiten der Studierenden darstellen, herausgearbeitet werden. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wird somit untersucht, was in natürlicher Methode dokumentiert ist, woraus sich anschließend die Einteilung der Kategorien ergibt. (Lamnek, 2010, S. 463f.)

6.2.3 Vorstellung der Stichprobe

Aus der Gesamtheit aller zur Verfügung stehender Fachpraktikumsberichte der Universität Wien wurde per Zufallsprinzip eine Stichprobe von 30 Berichten ausgewählt, welche vom Institut der LehrerInnenbildung bereitgestellt wurden. Deren VerfasserInnen studieren demnach Lehramt mit dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ im zweiten Studienabschnitt an der Universität Wien. Ihnen ist die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt nicht bekannt. Die Namen, Geschlechter und Adressen aller betroffenen Personen sind geschwärzt, was ihre Anonymität garantiert.

6.2.4 Auswertung

Die Durchführung der Inhaltsanalyse nach Mayring soll nun mit folgender Grafik veranschaulicht werden:

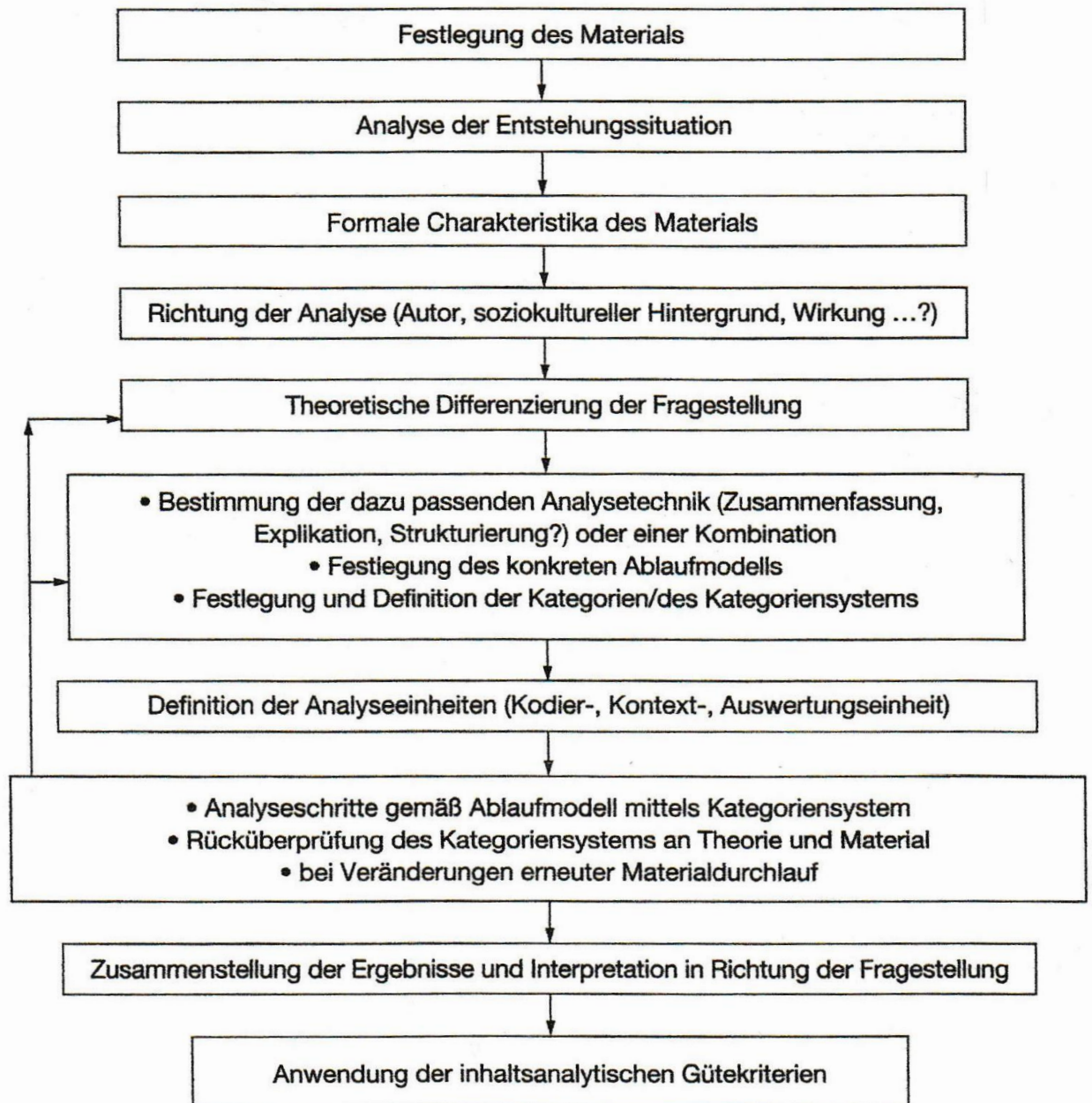


Abb. 4: *Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell* (Mayring, 2015, S. 62)

Die Abbildung „Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“ nach Mayring legt in übersichtlicher Art und Weise die aufeinander folgenden Positionen der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Mit diesen wird nun der Prozess zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen Schritt für Schritt erläutert und somit ein Konnex zur vorliegenden Empirie hergestellt.

- Festlegung des Materials

Wie in der Stichprobe bereits erwähnt, wurde die Anzahl von 30 Fachpraktikumsberichten als Materialgrundlage für die Inhaltsanalyse verwendet. Detaillierte Informationen zu den

Richtlinien der Fachpraktikumsberichte wurden im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 4.2.1.2) behandelt. Nur jene Teile der Dokumente, welche für die Forschungsfragen relevant sind, wurden berücksichtigt. Als Software-System zur Evaluierung der Dokumente dient das Programm MAXQDA, welches aufgrund der einfachen Verfügbarkeit empfohlen und somit dem Software-System Atlas DI vorgezogen wurde.

Zur besseren Übersicht wurden die Berichte von 1 bis 30 durchnummeriert. Das Codesystem teilt sich in vier Hauptordner zu je einer Forschungsfrage ein. Im Verlauf der Bearbeitung der Texte bilden sich in diesem Codesystem Ordner und Unterordner, welche aus den Inhalten selektiert wurden. (nähere Erklärungen dazu in Kapitel 6.2.2) Zur genaueren Einsicht befindet sich das Codesystem im Anhang in Form einer CD.

- Analyse der Entstehungssituation

Die Dokumente stammen von Lehramtsstudierenden, die sich zurzeit des Fachpraktikums im zweiten Abschnitt ihres pädagogischen Studiums befinden. Der vorgegebene Aufbau der Berichte wurde im Kapitel 4.2.1.2 genauer erläutert. Das Verfassen der Berichte geschieht individuell am Ende des Praktikums.

- Formale Charakteristika des Materials

Die Berichte werden in gedruckter Form als PDF überliefert. Für die Analyse können diese demnach sofort zur Forschungsarbeit übernommen werden. Um die Anonymität der beteiligten Personen zu garantieren, wurde eine Schwärzung aller individuellen Angaben von Lehrpersonen und Studierenden durchgeführt.

- Richtung der Analyse

Im Rahmen der Pflichtlehrveranstaltung „Fachbezogenes Praktikum“ im Unterrichtsgegenstand „Bewegung und Sport“ halten Studierende ihre eigenen Beobachtungen und Erfahrungen in den Berichten fest. Die Auswertung dieser Wahrnehmungen sowie ihrer ersten Unterrichtserfahrungen sind Ziele der Analyse. Es handelt sich also um die Vergegenwärtigung der positiven sowie negativen Ausprägungen der aktuellen Durchführung dieser Lehrveranstaltung aus Sicht der Studierenden.

Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Der nächste Schritt im Ablaufmodell nach Mayring vollzieht sich in der theoriegeleiteten Differenzierung der Forschungsfragen, was bedeutet,

dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden

und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss.
(Mayring, 2015, S. 60)

Diese Tatsache erkennt Lamnek im ersten Schritt als Gegensatz zum qualitativen Merkmal der Offenheit (siehe Kapitel 6.2.2), wobei das Kreieren von Kategorien aus dem Inhalt der Texte erst nach dem Formulieren der Fragestellungen erfolgt. Demnach handelt es sich um keinen Widerspruch. (Lamnek, 2010, S. 472)

In Bezug auf diese vorliegende Arbeit wird die Notwendigkeit von Praktika während der Ausbildung im Lehramtsstudium in der Forschungsliteratur unterstrichen, was im Theorieteil bereits behandelt wurde. Dieser Bedarf an Praxiserfahrungen soll aus Sicht der Studierenden anhand von vier Forschungsfragen überprüft und bestätigt werden. Die Hinführung zu den Fragestellungen sowie diese selbst wurden bereits im Kapitel 6.1 thematisiert.

- Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

In Bezug auf die Analysetechnik unterscheidet Mayring drei Grobformen, und zwar die „Zusammenfassung“, die „Explikation“ und die „Strukturierung“. (Mayring, 2015, S. 67) Ziel der Strukturierung, welche in dieser Arbeit durchgeführt wird, ist es,

bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. (Mayring, 2015, S. 67)

Die Strukturierung des Materials erfolgt durch die Filterung gewisser Daten, welche zur Beantwortung der zuvor festgelegten Forschungsfragen dienen. Aufgrund der daraus entstehenden Kategorien kann das relevante Textmaterial dahingehend systematisch eingeteilt bzw. eingeschätzt werden, je nach Interpretation der forschenden Person.

Für die strukturierende Auswertung, das bedeutet die exakte Zuordnung von Daten in eine Kategorie, gibt Mayring folgende drei Schritte vor. Nach der exakten Definition von Analyseeinheiten sollen Textbestandteile klar in eine Kategorie einordbar sein. Dafür sollen „konkrete“ Textstellen dienen, welche als sogenannte *Ankerbeispiele* bezeichnet werden. Wo etwaige Probleme der Zuordnung bestehen, sollen gewisse *Kodierregeln* zur Unterstützung dienen. (Mayring, 2015, S. 97)

Die strukturierende Form der Inhaltsanalyse teilt sich laut Mayring in vier Arten: formal, inhaltlich, typisierend und skalierend. Diese vorliegende Forschungsarbeit bedient sich der inhaltlichen Strukturierung, in welcher „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten

Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst“ (Mayring, 2015, S. 99) wird. Demnach werden die relevanten Textstellen nach der Zuteilung in die Kategorien zusammengefasst und interpretiert.

- Definition der Analyseeinheiten

Analyseeinheiten sind Kategorien, die sich im Allgemeinen als „Merkmale des Textes, die der Forscher durch Lektüre [...] ermittelt [...], um den Text beschreiben zu können“, definieren. (Lamnek, 2010, S. 472) Laut Mayring können drei Analyseeinheiten zur Erhöhung der Präzision der Inhaltsanalyse unterschieden werden:

Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimalste Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden. (Mayring, 2015, S. 61)

Als Kodiereinheit gelten demnach ein einzelnes Wort, einzelne Phrasen oder ein Satz wie auch Satzteile. Die Kontexteinheit kennzeichnet den größtmöglichen Textteil wie etwa eine gesamte Hospitation.

- Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem

Nach der Festlegung der Analyseeinheiten beginnt die tatsächliche Inhaltsanalyse der Texte, aus welchen relevante Informationen in die jeweiligen Kategorien gezogen werden. Nach dem Studieren von zehn Prozent sowie nach der Hälfte des Materials ist es notwendig, das Kategoriensystem auf Theorie und auf die Lektüren zurück zu überprüfen und gegebenenfalls zu adaptieren. Bei Veränderungen gibt es ein wiederholtes Materialstudium. (Mayring, 2015, S. 60)

- Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellungen

Nach Abschluss der Materialbearbeitung in das Kategoriensystem werden die Ergebnisse im Kapitel 7 zusammengefasst dargelegt. Im folgenden Kapitel 8 werden die Interpretationen der Ergebnisse sowie der Vergleich mit dem Theorieteil und aktuellen Forschungsprojekten, diskutiert.

6.3 Auflistung der Kategorien bzw. Codes

Die folgende Darstellung des Code-Systems der vorliegenden Forschungsarbeit gibt einen Einblick in den Aufbau der Analyseeinheiten und somit einen ersten Überblick. Ausgehend von den Forschungsfragen ergeben sich vier Hauptkategorien, die sich in mehrere Unterkategorien teilen, welche sich aus den Inhalten der Dokumente ergaben:

1. Hospitation
 - Beobachtungsmerkmale
 - LehrerIn Tätigkeiten
 - LehrerIn Persönlichkeit
 - SchülerInnen Reaktionen
2. Betreuungslehrpersonen
 - 2.1 Planung
 - 2.2 WÄHREND Unterricht
 - 2.3 NACH der Stunde
 - 2.4 Reflexion vonseiten Studierender
3. Eigene Erfahrungen
 - 3.1 VOR dem Unterricht
 - 3.2 Durchführung
 - 3.3 NACH dem Unterricht - Eigenreflexion
4. FAP Reflexion
 - 4.1 Wertvolle Erfahrungen im FAP
 - 4.2 Vorteile
 - 4.3 Nachteile
 - 4.4 Bestätigung der Berufswahl
 - 4.5 Wunsch nach MEHR Praxis

7 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung detailliert dargelegt. Der Vorgang dessen funktioniert, wie in Kapitel 6.3 soeben angeführt, nach der Reihenfolge der Forschungsfragen.

7.1 Beobachtungsmerkmale in Hospitationsstunden

Forschungsfrage 1: Was nehmen Sportstudierende im Rahmen des fachbezogenen Praktikums (FAP) im Unterricht wahr?

Während der Hospitationsstunden nehmen Studierende die Rolle der/des Beobachtenden ein. Für jede Hospitationseinheit ist ein selbst gewähltes Beobachtungsmerkmal zu wählen. Unter diesem Aspekt ergab sich bei der Auswertung der FAP-Berichte folgende Aufteilung:

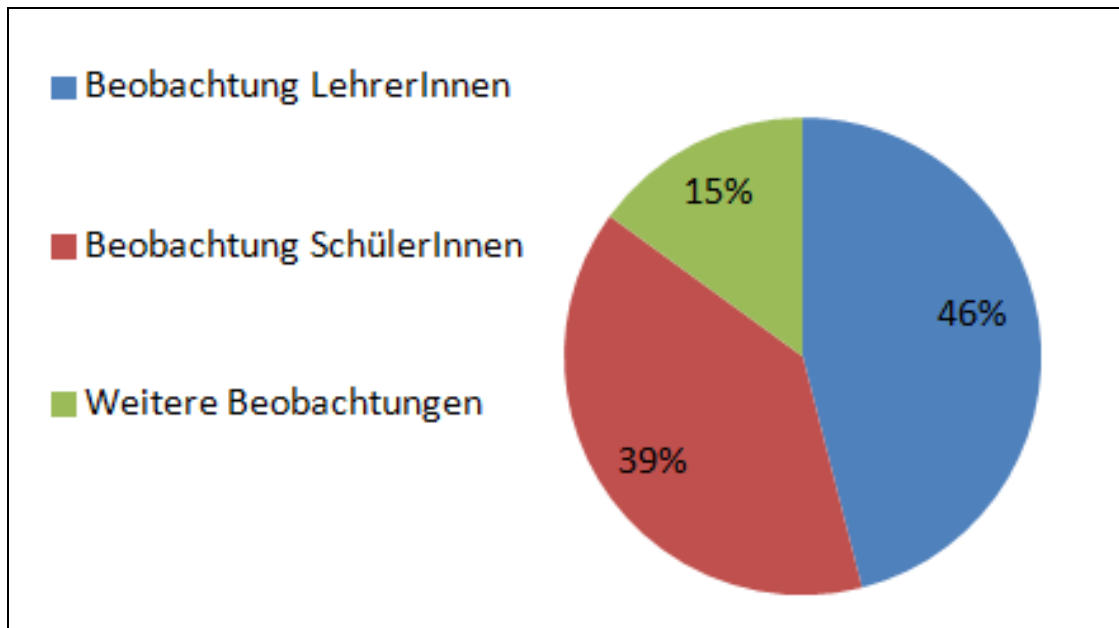


Abb. 5: *Beobachtungsmerkmale* (in Gruppen zusammengefasst)

Der Großteil der Beobachtungen von Studierenden widmete sich den unterrichtenden Lehrpersonen (46%). Der zweitgrößte Teil zeigt Interesse an den Reaktionen und Aktionen von Schülerinnen und Schülern (39%). Abgeschlagen ist die Kategorie der *Weiteren Beobachtungen* (15%). Die detaillierten Zuteilungen zu diesen drei Gruppen werden nun zum besseren Verständnis in Form von Balkendiagrammen dargestellt.

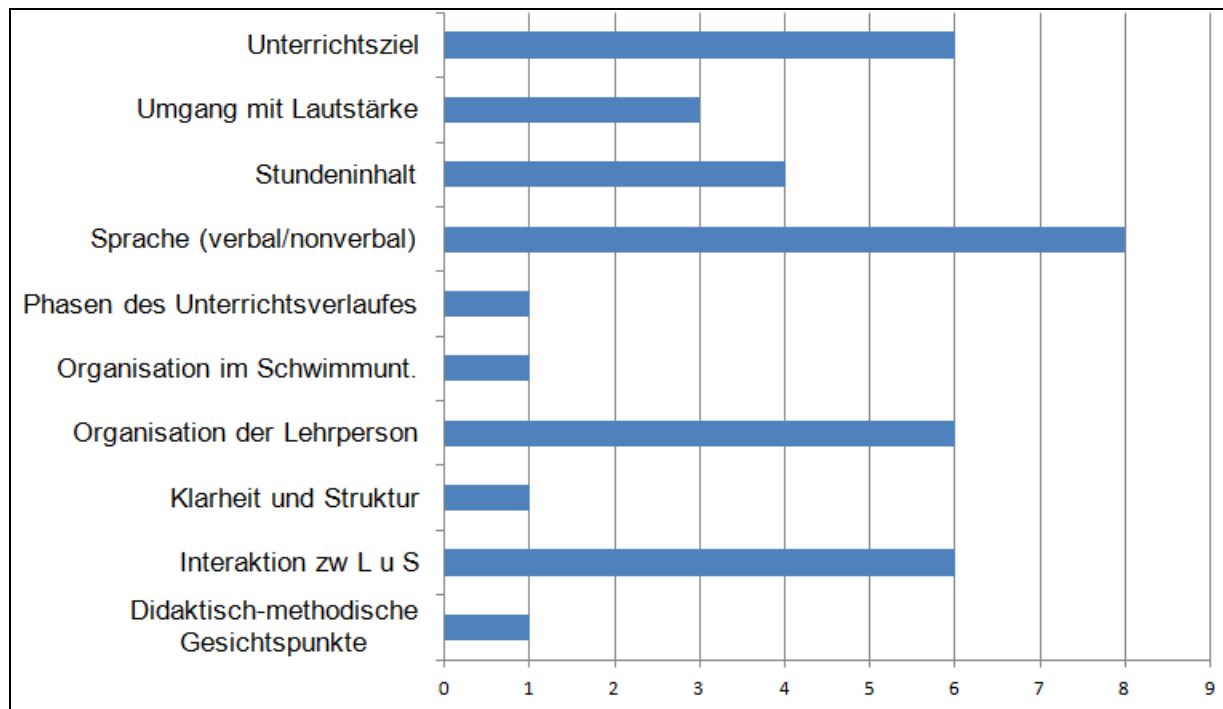


Abb. 6: Beobachtungsmerkmale auf LehrerInnen bezogen

Das Hauptinteresse an Lehrpersonen des Unterrichtsfaches *Bewegung und Sport* lag mit acht von insgesamt 39 Nennungen am Aspekt der *Sprache (verbal/nonverbal)*. Studierende fokussieren sich auf die Stimmelage bzw. Stimmführung, auf diverse Rituale oder Zeichen für Ruhe sowie auf körpersprachliche Aussagen bzw. Bekräftigungen der Lehrkräfte mittels ihrer Gestik und Mimik. Dicht gefolgt auf den zweiten Plätzen finden drei Merkmale mit jeweils sechs Nennungen ihre Wichtigkeit: Das *Unterrichtsziel*, die *Organisation der Lehrperson* und die *Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen*. Nur einmalige Beachtung fanden Punkte wie *Phasen des Unterrichtsverlaufes*, die *Organisation im Schwimmunterricht*, die *Klarheit und Struktur* und die *didaktisch-methodischen Gesichtspunkte*. Studierende wählen oftmals Beobachtungsmerkmale anhand des Stundenthemas oder anhand des Stundenverlaufs aus. Die häufig genannten Aspekte sind jene, die in jeder Turnstunde zu beobachten möglich sind. Hingegen muss für Aspekte wie *Organisation im Schwimmunterricht* die Möglichkeit dieses Unterrichts im Schwimmbad gegeben sein. Der Grund für andere niedrigen Nennungen bleibt unbekannt.

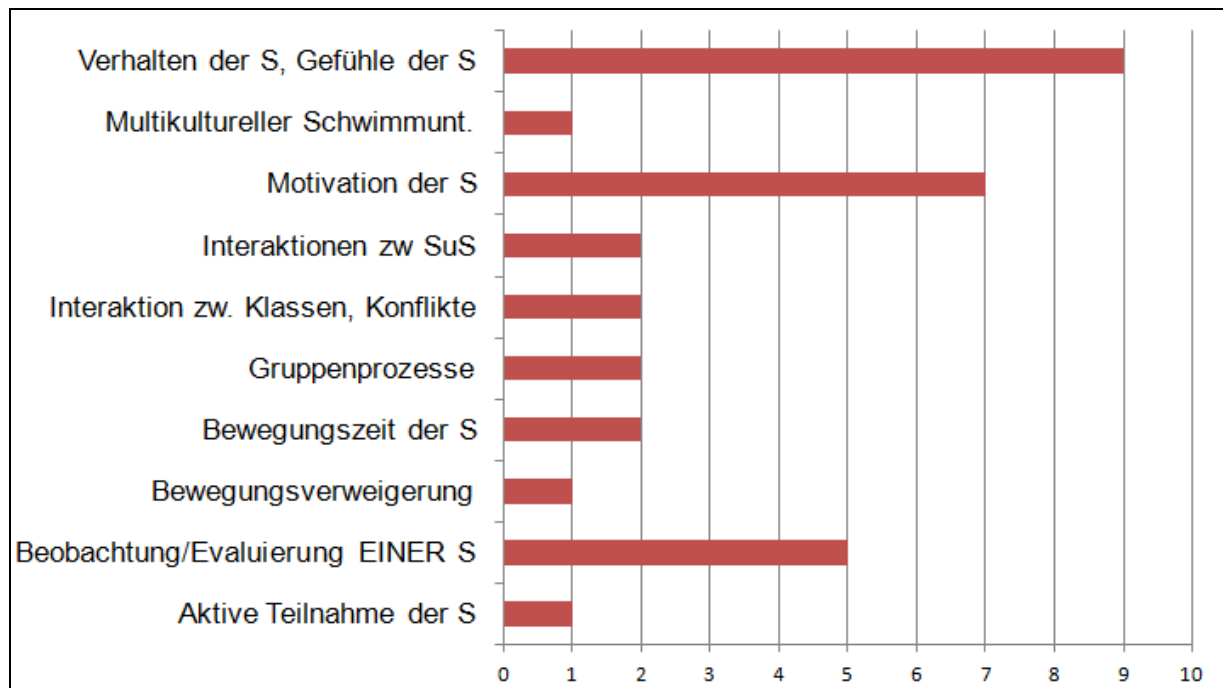


Abb. 7: Beobachtungsmerkmale auf SchülerInnen bezogen

Bei den Merkmalen in Bezug auf die SchülerInnen siegt mit neun von insgesamt 32 Nennungen klar die Kategorie des *Verhaltens bzw. der Gefühle der SchülerInnen*. Dazu zählen die Disziplin und das Verhalten bzw. der Umgang mit Nichtturnerinnen und Nichtturnern. Am zweithäufigsten wurde die *Motivation der SchülerInnen* beobachtet. Studierende berichten, an welchen Stundeninhalten SchülerInnen sich motiviert zeigen und wie sie dies zum Ausdruck bringen. Abgeschlagen präsentieren sich die Aspekte *Multikultureller Schwimmunterricht, Bewegungsverweigerung* und *Aktive Teilnahme der SchülerInnen*. Hier verhält es sich ähnlich wie zuvor bei den Beobachtungsmerkmalen in Bezug auf LehrerInnen. Manche Aspekte können nur ausgeführt werden, wenn sich die konkreten Unterrichtssituationen ergeben.

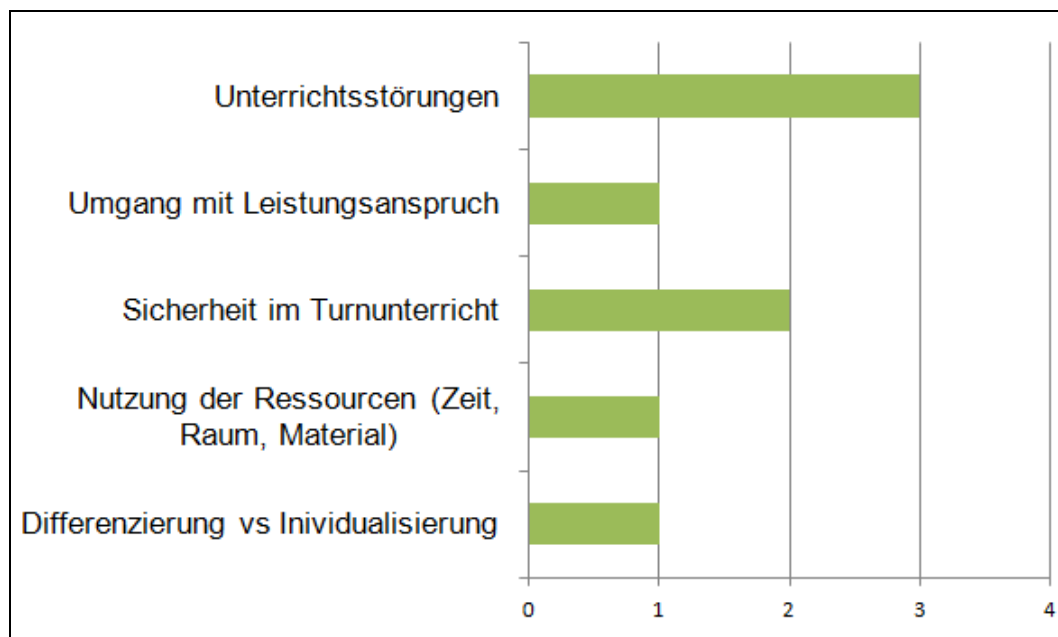


Abb. 8: Weitere Beobachtungsmerkmale

In diese Kategorie fallen Beobachtungsmerkmale, die thematisch explizit weder zu LehrerInnen noch zu SchülerInnen zuzuordnen sind. Im Vergleich zur Anzahl der Nennungen in den oben genannten Grafiken befindet sich hier jede Nennung im unteren Bereich. Hier zeigt sich ganz klar, dass sich Unterrichtssituationen ergeben müssen, um Nennenswertes zu jeder dieser Kategorien dokumentieren zu können.

Laut der drei obenstehenden Balkendiagramme ergeben sich drei Kategorien von Beobachtungsmerkmalen, die am häufigsten genannt wurden und die deshalb anschließend näher beschrieben werden:

Tab. 1: Die drei häufigsten Beobachtungsmerkmale

Verhalten und Gefühle der Schülerinnen und Schüler	9
Sprache und Körpersprache der Lehrperson	8
Motivation der Schülerinnen und Schüler	7

7.1.1 Verhalten und Gefühle der Schülerinnen und Schüler

Unter diesen Punkt fallen Schwerpunkte wie die Disziplin sowie der Umgang mit Nichtturnerinnen und Nichtturnern und das Setzen von eventuellen Maßnahmen in diesem Kontext.

a) Disziplin

Was die Disziplin betrifft, beobachteten Studierende gutes und schlechtes Verhalten sowie interessante Unterrichtssituationen, die weder dem einen noch dem anderen Verhalten zuzuordnen sind. Gute Disziplin äußert sich demnach im Zuhören und im Umsetzen der Anweisungen der Lehrkraft (FAP 30, S. 7) sowie in der ruhigen, gewissenhaften, selbstständigen, kompetenten und konzentrierten Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler (FAP 8, S. 5; FAP 12, S. 5; FAP 14, S. 5; FAP 26, S. 6). Im Weiteren zählen dazu Fairness, großer Einsatz, Einhaltung von Regeln, aktive Teilnahme an Wettkämpfen ohne Konflikte und ohne Störungen im Spielverlauf trotz einer gewissen Lautstärke (FAP 4, S. 7; FAP 8, S. 5; FAP 9, S. 24; FAP 13, S. 8f.; FAP 28, S. 6). In folgenden Textbeispielen spiegelt sich die beobachtete gute Disziplin wider:

Ein Schüler traf dann einen Mitschüler unabsichtlich im Gesicht und ist sofort zu ihm hingegangen, um sich bei ihm zu entschuldigen. Er hat also gemerkt, dass er die Regeln gebrochen hat und hat sich mit der Entschuldigung fair verhalten. (FAP 13, S. 8f.)

Sowohl Höflichkeit – „Sie (Anm. Schülerin) verlässt kurz die Halle nachdem [sic!] sie die Lehrerin um Erlaubnis gefragt hat.“ (FAP 5, S. 4) – als auch ermahnendes Zurechtweisen vonseiten eigener Klassenkolleginnen nehmen Studierende als positiv wahr: „Zu diesem Zeitpunkt wurde es plötzlich sehr laut unter den Schülerinnen. Als einige von ihnen das bemerkten und sahen, dass die Lehrperson gerne etwas sagen will, riefen sofort einige Mädchen: ‚Hey, seids leise!‘“ (FAP 28, S. 5). Auffällig sind auch Beobachtungen, in welchen Lehrpersonen im Vorhinein Maßnahmen setzen, um eine gute Disziplin sicherzustellen, in dem sie die Schülerinnen und Schüler mit *intensiven Übungen* beschäftigen oder in dem sie diese in eine geordnete Kreis- oder Bankviereckform setzen (FAP 4, S. 7; FAP 6, S. 13; FAP 9, S. 24; FAP 26, S. 4).

Schlechte Disziplin zeigt sich im unkonzentrierten, unruhigen, unaufmerksamen, unfolgsamen Verhalten der SchülerInnen (FAP 1, S. 6; FAP 5, S. 4 und S. 7; FAP 17, S. 9; FAP 25, S. 3). Als ein Beispiel für Letzteres soll folgendes Zitat gelten: „Frau [...] ermahnt zwei Mädchen, weil sie einen Kaugummi im Mund haben und trägt ihnen dafür ein Minus in ihrem Heft ein.“ (FAP 6, S. 13) Nach erneutem Ersuchen reagieren die Schülerinnen gleichgültig, was ihr unfolgsames Verhalten zeigt.

Verhältnismäßig wenig, aber doch zeigt sich der Aspekt der adäquaten Turnkleidung:

[...] und fragt (Anm. Lehrperson) dann die Schülerinnen [sic!] wer fehlt und ob alle alles mit haben. Eine Schülerin gibt zu [sic!] ihre Turnsachen vergessen

zu haben, woraufhin ein anderes Mädchen fragt, warum sie das gesagt hat. Frau [...] erwidert: „Weil du eh gewusst hast, das ich es bemerke, stimmt's?“ (FAP 6, S. 11)

Der Lehrer fragt [sic!] wo die Probleme sind im Allgemeinen, und weist dann auf zu tief sitzende Hosen hin, die erstens die weite Grätsche verhindern und zweitens am Bock streifen können. (FAP 11, S. 6)

Im ersten Beispiel wirkt die Lehrperson vertraut mit der Thematik der fehlenden Turnkleidung. Die Schülerinnen wüssten, dass die Lehrerin darauf achten würde, so wie es in diesem Fall auch war. Adäquate Turnkleidung ist Voraussetzung für eine gute, aktive Teilnahme am Unterricht, in Bezug auf den Stundeninhalt – *outdoor* oder *indoor*.

Ein weiteres Beispiel für schlechte Disziplin zeigt sich im folgenden Zitat, in welchem ein präpotentes Verhalten eines Siegerteams vorherrscht. Es handelt sich demnach um eine unfaire Degradierung des Verlierer-Teams:

Vor allem einige Burschen aus der Siegermannschaft haben aber den anderen Burschen am Ende zu verstehen gegeben, dass sie viel besser sind, und die anderen Loser. Daraufhin forderte [...] (Anm. Lehrperson) [sic!] dass die Burschen sich wie auch die Profis vor und manchmal auch nach den Spielen die Hände schütteln. Das funktionierte nicht ordentlich, einige Schüler hörten überhaupt nicht darauf und versuchten gleich in die Umkleidekabine zu gehen, andere schauten das andere Team beim Hände schütteln nicht einmal an. Nachdem [...] (Anm. Lehrperson) aber lauter wurde und diejenigen [sic!] die schon weglaufen wollten [sic!] zurückgepiffen hatte, erklärte er, dass er das jetzt ordentlich durchgeführt sehen will. Das funktionierte dann auch, [...]. So gesehen wurden von einigen Kindern erstens die Anweisungen der regelgebenden Personen missachtet und zusätzlich wurde die Würde der „Gegner“ verletzt. (FAP 14, S. 7f.)

Die aktive Teilnahme während eines Spiels ist sehr wünschenswert, jedoch sollten SchülerInnen lernen, nach dem Spiel eine neutrale Haltung gegenüber den Spielerinnen und Spielern einzunehmen. Wenn dies nicht gelingt, wechselt die Emotion von aufbrausender Freude und Stolz in verletzendes Überheblichkeit. Das Grenzziehen zwischen Spiel und Realität ist wichtig, damit die SpielerInnen danach wieder gut auseinander gehen und unbedingt *gleichgestellt* bleiben. Es gibt kein *Besser* oder *Schlechter* in den Persönlichkeiten, sondern nur in den technischen Fertigkeiten eines Spiels oder einer Übung.

Vier interessante Unterrichtssituationen, die weder zur guten noch zur schlechten Disziplin einzuordnen sind, werden nun behandelt:

1) Ausschluss einer Schülerin

In einem Gespräch am Ende der Unverbindlichen Übung beklagt sich eine Schülerin bei Lehrer [...], dass die Mitschülerinnen sie nicht mitspielen lassen würden. Es zeigt sich also, dass der Leistungsanspruch bei Übungen und Spielformen positiv aufgenommen wird, der Wettkampfgedanke im Spiel aber fehlt. Es wäre aber auch denkbar, dass hier Probleme zum Ausdruck kommen, die sich im Bereich der sozialen Kontakte abspielen und nicht das Volleyballspiel im Engeren betreffen. (FAP 18, S. 16)

Wie die/der Studierende den fehlenden Wettkampfgedanken wahrnimmt, kann diesem Zitat nur ungenügend entnommen werden, da die Spielfähigkeit der besagten, ausgeschlossenen Schülerin nicht erwähnt wird. Unklar bleibt, ob die Schülerin aus Mangel an technischen Fertigkeiten ausgeschlossen wird oder tatsächlich aus sozialen Gründen. Im zweiten Fall könnte das den Beginn von Mobbing bedeuten und die Lehrperson ist dahingehend gefordert, sich diesem Problem genauer zu widmen. Weiters könnte es auch am Unvermögen der gesamten Klasse liegen, den Ball nicht platziert zu einzelnen Positionen befördern zu können. Fakt ist, dass sich diese besagte Schülerin ausgeschlossen fühlt. Die Lehrperson wird ersucht, adäquat zu handeln.

2) „Ich kann das nicht“

Folgende Situation hat sich im Rahmen eines offenen Stationenbetriebes ereignet:

Die Schülerin kommt zurück in die Halle und geht nun zur nächsten Station, den Stangen. Sie sagt von vornherein: „Ich kann das nicht.“ Deshalb versucht sie andere Übungen mit den Stangen zu machen, weil sie nicht hochklettern wollte. Die Schülerin macht Rollen mithilfe der Stangen [sic!] und steht danach herum. Sie geht dann wieder zurück zur vorhergehenden Station und schaut zu. Die Schülerin gibt anderen Schülerinnen Anweisungen und versucht ihnen zu helfen und gibt Tipps. (FAP 5, S. 5)

Zu bemängeln ist, dass auf diese Aussage keine Reaktion der Lehrperson dokumentiert wurde. So kann nicht nachvollzogen werden, ob die Lehrperson reagiert hat und falls ja, wie. Auf die Schülerin bezogen ist positiv anzumerken, dass sie sich mit den Stangen zwar anderswertig, aber durchaus aktiv beschäftigt. Bemerkenswert ist zudem, dass sie sich anstatt störend aufzufallen, ihren Klassenkolleginnen widmet und sie intrinsisch, das bedeutet von sich aus, unterstützt.

In den untersuchten Dokumenten werden zwei weitere Beispiele angeführt, in welchen einzelne SchülerInnen mit der Aussage „Ich kann das nicht“ bezweifeln, dass sie die geforderte Übung erfolgreich durchführen können. Dabei handelte es sich einerseits um die Volleyball-Technik Pritschen, welche sie zehn Mal in die Höhe alleine vorzeigen sollten und andererseits um das Durchlaufen beim Schwingen eines dicken Seils. Ihre Skepsis blieb unbegründet, da sie diese nach nochmaligem Vorzeigen der Übungen durch die Lehrperson problemlos meisterten. (FAP 15, S. 7; FAP 30, S. 5) In diesen Fällen zeigt sich, dass anfängliches Zögern SchülerInnen nicht davon abhalten soll, die Übung zumindest zu probieren. Übung macht den Meister bzw. die Meisterin!

3) Unterschied der Geschlechter

Generalisierungen sind schwierig, jedoch lässt sich im Bezug auf koedukativen Unterricht oft feststellen, dass Buben einerseits lebendiger und aktiver am Geschehen teilnehmen und andererseits auch auffälliger im Verhalten sind. „Die Mädchen sind insgesamt ruhiger als die Burschen.“ (FAP 6, S. 9f.) Es zeigt sich ebenso, dass die Vorurteile der geschlechterspezifischen Sportarten durchaus vorherrschen und sich bestätigen. In Bezug auf Volleyball zeigen sich Mädchen enthusiastischer als Buben:

Sie (Anm.: Mädchen) ‚blödeln‘ zwar teilweise etwas herum, aber sind mit Freude bei der Sache. Die Burschen hingegen scheinen nicht so begeistert vom Thema Volleyball zu sein. Beim Aufwärmen trägt ein Schüler einen andern durch den Turnsaal, was möglicher Weise [...] als kleine Protest-Aktion zu verstehen ist. (FAP 17, S. 6)

Fußball wird vor allem unter Buben immer wieder als Männerdomäne angesehen, indem sich Buben unter sich messen wollen, wobei Mädchen den Vormarsch wagen. Folgende Situation fand im Rahmen eines Stationenbetriebes im *1 gegen 1-Fußball* statt:

Mir fällt auf, dass vor allem ein Junge mit zwei Mädchen redet. Die anderen Jungs ignorieren die Mädchen eher. Plötzlich ruft eins der Mädchen: ‚He, wir sind dran!‘, woraufhin ein Junge erwidert: ‚Nein, wir spielen nicht gegen euch.‘ Das Mädchen kann sich aber durchsetzen [...]. (FAP 6, S. 10)

Die Schwierigkeit am koedukativen Unterricht zeigt sich hier in der pubertären Phase der Buben ganz deutlich, denn diese Situation findet in einer 2. Klasse eines Gymnasiums statt. Der Junge möchte sich nicht mit Mädchen, sondern besser unter Buben messen, vor allem in der Sportart Fußball. Koedukativer Unterricht in diesem Alter erlaubt biologisch und entwicklungspsychologisch gesehen noch ein Kräftemessen auf Augenhöhe. Ab der pubertären Phase der Buben ermöglicht koedukativer Unterricht im Großen und Ganzen einen höheren

sportlichen Mehrwert für Mädchen und einen sozialen Vorteil für Buben, weil sie ein rücksichtsvolleres Benehmen gegenüber Mädchen lernen. Lehrpersonen sind in der Unterstufe dahingehend gefordert, diesen Prozess adäquat anzuleiten, was ein Einhergehen zwischen einem getrennten und gemeinsamen Unterricht bedeutet, je nachdem, was für die Stundeninhalte sinnvoll erscheint. Ab der Oberstufe wird in Österreich geschlechtergetrennt unterrichtet.

4) Skepsis der SchülerInnen

Ein zweifelhaftes Verhalten gegenüber der Lehrperson und deren/dessen Unterricht kommt in Regelschulen sowie in Alternativschulen wie etwa Montessori vor.

Eine Schülerin fiel gleich zu Beginn der Erklärungen auf: Sie saß von Beginn an mit verschränkten Armen da und wirkte der Lehrperson gegenüber und dem gesamten Unterrichtsgeschehen sehr skeptisch. Auch machte sie immer wieder Aussagen wie zum Beispiel ‚Was soll den [sic!] das für ein Spiel sein?‘ oder ‚wofür spiel‘ ma das überhaupt‘. [sic!] Für mich stellte sie durch diese Aussagen den Unterricht immer wieder in Frage. (FAP 28, S. 4)

Grundsätzlich positiv anzumerken ist, dass die Schülerin durch ihre In-Frage-Stellung ein gewisses Interesse ausdrückt, was der Lehrperson ermöglicht, durch zufriedenstellende, klare Antworten die Motivation zu steigern. Um diese Situation gut zu bewerkstelligen, kommt es nicht nur auf den Inhalt, sondern vor allem auch auf den Ton und die Körpersprache der Lehrperson an. Je nach Authentizität der Lehrkraft können Reaktionen humorvoll, ironisch, gesetzt oder bestimmt erfolgen. In diesem Fall löste die Lehrperson diesen Vorfall mit einer intensiven Unterrichtsstunde, in welcher anschließend keine Fragen mehr gestellt wurden. Besagte Schülerin wurde nicht mehr explizit erwähnt.

Mir ist in dieser Doppelstunde immer wieder aufgefallen, dass die Schüler die ganze Zeit Fragen stellen wie z. B. Warum machen wir das? Wozu ist das gut?. Das kann man sicher auf ihre alternative Schullaufbahn zurückführen, sie wollen dadurch wissen, welchen Sinn dieses oder jenes hat. (FAP 7, S. 8f.)

Dies deutet erneut einerseits auf deren Interesse und Neugier hin, was als Motivation und großen Eifer gesehen werden kann. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil der SchülerInnen mit Hintergrundwissen aufgrund ihrer verschiedenen Aktivitäten in diversen Vereinen ausgestattet sind oder auch an gesundheitlich aktuellen Themen und individueller Probleme wie das Ab- oder Zunehmen interessiert sind. Vereinzelt

Nachfragen nach dem Sinn der Übungen ist mit Sicherheit berechtigt, weil diese SchülerInnen deren Nutzen verstehen wollen.

Andererseits kann das wiederholte Nachfragen nach der Sinnhaftigkeit für die unterrichtende Sportlehrkraft zur großen Anstrengung werden. Entscheidend hierfür ist vor allem der Tonfall der SchülerInnen, je nachdem, ob dieser Langeweile, Demotivation oder Faulheit zum Ausdruck bringt oder ehrliches Interesse beinhaltet. Im ersten Fall kostet dies der Lehrkraft auf Dauer viel Kraft, erfordert disziplinarische Maßnahmen oder ironischen Humor. Im zweiten Fall schöpft die Lehrperson Energie und sogar Freude aus der Neugier der SchülerInnen. Daraus kann sich eine erhöhte Bereitschaft vonseiten der Lehrkraft ergeben, die zu Vertiefungen und Schwerpunktsetzungen auf bestimmte sportliche Inhalte führen kann.

b) Umgang mit Nichtturnerinnen und -turnern

Nach dem großen Feld der Disziplin handelt es sich nun um das Verhalten von Schülerinnen und Schülern, die nicht aktiv am Unterricht „Bewegung und Sport“ teilnehmen. Dies reicht von stiller Eigenbeschäftigung über die Ablenkung aktiver Klassenkolleginnen und -kollegen bis hin zu deren störendem Verhalten wie lautes Tratschen untereinander. Auch MittturnerInnen können sich zeitweise vom aktiven Unterricht ausblenden, indem sie z.B. trotzig auf eine *Weihnachtsstunde nach ihrem Belieben* bestehen oder indem sie mehrmalig Gründe wie Menstruation oder das Vergessen der Turnkleidung angeben, da sie nicht mitturnen wollen. (FAP 5, S. 11; FAP 6, S. 14; FAP 27, S. 5)

Studierende beobachten, dass Lehrpersonen Nichtturnerinnen und -turnern vermehrt Aufgaben verteilen. Dazu zählen das Ein- und Ausschalten der Musik, das Aufbauen des Netzes oder das Schreiben eines Stundenprotokolls. (FAP 5, S. 11; FAP 17, S. 5ff.) Folgendes Beispiel zeigt ebenso einen gelungenen Umgang mit dieser SchülerInnengruppe:

Wichtig für die Organisation ist noch zu sagen, dass die Lehrerin den drei Schülerinnen, die nicht geschwommen sind, Aufgaben erteilt hat. Sie sollten ein Protokoll schreiben und sich zusätzlich ein paar Spiele für den zweiten Teil der Stunde überlegen. Die Schülerinnen durften dann auch wirklich die Spiele, die sie sich ausgedacht haben, selbst leiten und anweisen. Bei diesem Spiel, geplant von den Schülerinnen, funktionierte eigentlich alles sehr gut. (FAP 5, S. 11)

Hier zeigen sich positive Beispiele im Umgang mit Nichtturnerinnen und Nichtturnern. Das aktive Einbinden auf alternative Weise lässt sie trotzdem am Unterricht teilhaben. Solange Schülerinnen und Schülern vermittelt wird, dass ein Nichtmitturnen kein Freibrief für eine Freistunde bedeutet, wird wohl die Anzahl an Nichtturnerinnen und Nichtturnern weitgehend

gering gehalten werden können. Das Verschriftlichen in Form eines Protokolls sichert den Nichtturnerinnen und Nichtturnern den Stundeninhalt. Bemerkenswert ist das aktive Tun in diesem Zitat, da sich die Schülerinnen kreativ und eigenständig mit ausgedachten Spielen einbringen dürfen, was weniger als Bestrafung, sondern als Bereicherung gelten kann.

7.1.2 Sprache und Körpersprache der Lehrperson

Den am zweithäufigsten genannte Beobachtungspunkt von Studierenden auf die Sprache bezogen inkludiert Stimmführung, alternative Mittel für Ruhe und die Verstärkung ihrer Aussagen mit Gestik und Mimik der Lehrperson. Der Tonfall hat eine Spannweite von leise, ruhig, sachlich, freundlich bis hin zu lebhaft, laut (FAP 6, S. 12; FAP 20, S. 3; FAP 30, S. 7), ermahnend (FAP 6, S. 12) und militärisch (FAP 9, S. 24). Das ist abhängig vom Verhalten der SchülerInnen, der Akustik im Raum (FAP 17, S. 8) und der Befindlichkeit der Lehrperson. In einem Fall bringt diese eine „äußerst gute Stimmung“ mit, was auch körperlich positiv auf die SchülerInnen wirkte. (FAP 30, S. 6). Zudem ist eine dynamische Nutzung der Stimme notwendig, angepasst an die jeweilige Unterrichtssituation und an die Individualität der Lehrperson. Weiters wurden Verständnispausen (FAP 6, S. 12) und der Einsatz bildhafter Sprache (FAP 6, S. 12; FAP 18, S. 15) positiv angeführt.

Zur Stimmschonung werden diverse akustische Mittel für Ruhe beobachtet. Als Erstes und auch Häufigstes wird der Einsatz des *Pfeiferls* genannt. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Unterschied der Schulformen. In alternativen Schulen hat die Anwendung des Pfeiferls weniger Effekt (FAP 7, S. 9) wie in Regelschulen. In letzteren wird die Verwendung des Pfeiferls als Startsignal für das Rundenlaufen (FAP 19, S. 5), für den Beginn und Wechsel von Stationen (FAP 15, S. 6), für den Frühstart beim Sprinten (FAP 10, S. 7) zu Beginn und am Ende eines Ballspieles (FAP 5, S. 9; FAP 12, S. 4; FAP 18, S. 14) und als Unterbrechung für Korrekturen, wie etwa im Pritschen (FAP 17, S. 7) beobachtet. Vor allem bei Ballspielen erweist sich das Pfeiferl aufgrund der Lautstärke als sinnvoll. Alternativ verwendet eine Lehrperson ihre eigenen Finger zum Pfeifen in der Unterrichtsstunde (FAP 18, S. 9) und eine andere Lehrkraft benützt regelmäßig eine Spielzeugpfeife, was ebenfalls sehr gut im Unterricht funktionierte. (FAP 6, S. 11)

Was die Körpersprache betrifft, kommen weitere akustische Mittel wie Klatschen, das als Alternative zum Beenden eines Spieles z.B. ohne Bälle, verwendet werden kann, zum Einsatz (FAP 12 S. 4). Optische Zeichen mit der Hand werden ebenso verwendet „[...] da der Kollege über keine sehr laute Stimme verfügt, machte er sich ein Handzeichen aus, um die Schüler zusammen zu rufen. [sic!] Dies klappte auch recht gut.“ (FAP 30, S. 7)

Das Heben der Hand signalisiert demnach den Stundenbeginn und das Zusammenkommen der SchülerInnen (FAP 12, S. 4), „jedoch kann es doch zu einer erheblichen Verzögerung kommen, bis alle auf den optischen Reiz reagieren.“ (FAP 30, S. 7) Dies erfordert somit anfangs eine gewisse Geduld der Lehrperson und stellt auch einen Lernprozess für die SchülerInnen dar. Empfehlenswert ist es, damit bereits in der Unterstufe zu starten. (FAP 11, S. 10; FAP 30, S. 7)

Auf Gestik und Mimik bezogen, wurden das In-die-Hocke-Gehen der Lehrperson bei Einzelerklärungen sowie der Blickkontakt auf die SchülerInnen bei Gesprächen positiv wahrgenommen. Dieses Reden auf Augenhöhe unterstreicht ein respektvolles Verhalten auf beiden Seiten, was in der Folge die Motivation der SchülerInnen steigern lässt. (FAP 19, S. 4) In einem Fall wurde auch beobachtet, dass ein Sportlehrer höhere Klassen lockerer behandelt. In unteren Klassen agiert er wesentlich autoritärer. Dieses unterschiedliche Verhalten des Lehrers resultiert aus der Reife und der besseren Kenntnis der SchülerInnen im Verlauf der gemeinsamen Unterrichtsjahre. (FAP 12, S. 8)

7.1.3 Motivation der Schülerinnen und Schüler

Laut den untersuchten Berichten zeigt sich die Motivation, welche in dieser Untersuchung als dritthäufigstes Beobachtungsmerkmal gilt, in folgenden Übungen und Spielformen:

- Aufwärmspiele wie Krokodilspiel, Zellenfangen, Staffelspiele (FAP 4, S. 5; FAP 5, S. 5; FAP 25, S. 3; FAP 28, S. 5)
- Badminton-Wettkampf (FAP 9, S. 24)
- Fußballmatch (FAP 9, S. 24)
- Höherer Schwierigkeitsgrad beim Balken (FAP 14, S. 9)
- Leistungsadäquates Krafttraining (FAP 13, S. 8; FAP 30, S. 9)
- Neue Balance-Übungen (FAP 9, S. 22)
- Wilde Spiele: Raufen und Rangeln (FAP 19, S. 3)

Auffällig ist die Häufigkeit an Spielen und Wettkampfformen. Diese Vorlieben der SchülerInnen gründen sich auf dem wohl beliebten Kräftenessen und Austoben nach langem Sitzen im Klassenraum. Demnach können sie Sieg und Niederlage im kleinen spielerischen Rahmen erleben. Im Gegensatz dazu fallen die Kraft- und Balance-Übungen sowie auch jene am Balken auf konkrete Genauigkeit zurück. Der Erfolg liegt nahe und jede Person kann sich individuell und schnell steigern. Eventuell steht auch der gesundheitliche Aspekt des Muskelaufbaus im Vordergrund.

Außer dem Inhalt können sich SchülerInnen auch durch Lob vonseiten der Lehrkraft sowie durch die erfolgreiche Durchführung einer Übung begeistern. Zu Letzterem zählt etwa als

Beispiel die große Freude über das Meistern der Rolle vorwärts unter Wasser. (FAP 16, S. 9)

Gutes sportliches Niveau einer Schulklassse begünstigt die Motivation und erhöht die Bereitschaft für eine aktivere Teilnahme am Sportunterricht. Die Motivation als gute Mitarbeit lässt sich in Begeisterung am sportlichen Tun steigern. Dies äußert sich in großem Bewegungsdrang, lautem Schreien bzw. Kichern oder Lachen, Engagement und Eifer. Bewegen sich die SchülerInnen bereits in der Pause vor dem Turnunterricht im Turnsaal, so zeigt sich ihre Vorfreude aufgrund ihrer verfrühten Anwesenheit. (FAP 8, S. 5; FAP 10, S. 6; FAP 11, S. 9; FAP 13, S. 5; FAP 17, S. 10f., FAP 30, S. 9)

Mitgestaltung und Mitentscheidung der SchülerInnen fördert ebenso deren Motivation und Eigeninitiative. Diese zeigen sich im selbstständigen Aufwärmen (FAP 2, S. 9; FAP 6, S. 12; FAP 12, S. 5; FAP 22, S. 11), im Kreieren eigener Übungsformen etwa am Stepper oder am Boden (FAP 5, S. 5; FAP 6, S. 11; FAP 15, S. 5f.; FAP 17, S. 4), im Erstellen einer Choreographie (FAP 10, S. 5f.), im Erklären bzw. Wiederholen von Regeln (FAP 15, S. 7), im Auswählen oder Anleiten von Spielen (FAP 19, S. 3) und auch im eigenständigen Aufbau und der anschließenden Präsentation einer Station. (FAP 2, S. 9; FAP 25, S. 3)

Herr [...] lässt seinen Oberstufenschülern relativ viele Freiheiten und versucht ihnen eher erweiterbare Angebote zu machen [sic!] als sie zu einem Fixprogramm zu zwingen. Es muss also nicht unbedingt jeder Schüler Alles [sic!] machen, sondern einfache Übungen werden freundlich eingefordert, Komplexeres passiert auf freiwilliger Basis. Außerdem war in dieser Klasse vereinbart, dass sie von den Doppelstunden jeweils die zweite spielen dürfen. (FAP 21, S. 16)

SchülerInnen der Oberstufe schätzen einen gewissen Freiraum in den Sportstunden. Die Motivation verändert sich dahingehend, dass gewählte Stundeninhalte sehr beliebt sind und andere wiederum gar nicht gemocht werden. Die Idee der fakultativen Teilnahme an komplexeren Übungen resultiert wohl aus dem Erfahrungsschatz der Lehrperson, dass es ab einem gewissen Alter nichts bringt, SchülerInnen zum aktiven Tun zu zwingen, denn damit würde die Zahl der aktiven Mitturnenden drastisch sinken. Dieser Mittelweg aus *Fixprogramm* und Spiel scheint zu funktionieren.

Als Beispiel für präventives Verhalten zur Steigerung der Motivation gilt, dass SchülerInnen eigenständig darauf achten, ob die Bahn im Schwimmbad bereits frei ist und ob sie demnach schon in das Wasser springen dürfen oder nicht. Reflexives Verhalten über die eigene Weitsicht und über vereinbarte Rituale im Turnunterricht wird von der Lehrperson konkret nachgefragt. Die Förderung der Eigeninitiative kann somit vielseitig umgesetzt werden. (FAP 5, S. 6f.; FAP 16, S. 9)

Im Gegensatz dazu zeigt sich die stete Demotivation an geringer Teilnahme (FAP 6, S. 14), an begrenztem Leistungsniveau (FAP 9, S. 21), an wenig Interesse am Stundeninhalt wie beim Volleyball vonseiten der Buben (FAP 17, S. 8) sowie an wiederholtem Jammern. (FAP 17, S. 6) Dies kann in disziplinärem Fehlverhalten gipfeln:

Allgemein war die Motivation der Schülerinnen anfangs eher gedämpft. Eine kaute Kaugummi, die anderen standen mit gekreuzten Armen da oder zupften an ihren T-Shirts. Die genannten Gestiken [sic!] sind Zeichen einer abweisenden bzw. unsicheren Einstellung. (FAP 27, S. 6)

Diese Schülerinnen stellen ein mustergültiges Beispiel für Demotivation dar, was keine einfache Situation für die Lehrkraft bedeutet. Die Lehrperson ist gefordert, eine disziplinäre Basis zu schaffen, in dem sie klare Strukturen und Regeln formuliert, welche das Verbot von Kaugummis im Sportunterricht inkludiert. Wichtig ist, diese Inhalte so zu kommunizieren, dass die Schülerinnen ihren Mehrwert, das heißt die Verletzungsgefahr, erkennen bzw. Eigenverantwortung übernehmen. Reine Anschuldigungen werden wohl keine Beachtung finden. Zudem wäre es sinnvoll, eine kurze Zeit am Anfang der nächsten Unterrichtseinheit einzuplanen, um den allgemeinen Nutzen von Sport zu diskutieren, aus welchem die Schülerinnen profitieren können. Damit kann die Lehrperson auf eine aktivere Mitarbeit appellieren bzw. eine gewisse Freude an der Bewegung einleiten.

7.2 Zusammenarbeit mit Betreuungslehrpersonen

Forschungsfrage 2: Inwiefern gelingt die Zusammenarbeit zwischen Betreuungslehrpersonen und Studierenden?

Diese Kooperation ermöglicht Studierenden ein *Modelllernen* (siehe Kapitel 5.2.1.1), aus welchem sie Ideen und Umsetzungen der Lehrpersonen sowie deren Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern beobachten, kritisch hinterfragen und später auf eigene Weise selbst anwenden können. Die oben genannte Frage soll nun mit folgenden Unterfragen beantwortet werden:

- a) Finden Vor-/Nachbesprechungen statt?
- b) Werden persönliche Stärken bzw. Schwächen von Studierenden kommuniziert?
- c) Werden Hilfestellungen angeboten bzw. angenommen?

Ad a) Vor- und Nachbesprechungen

Was die Vorbesprechungen betrifft, so konnten aus 24 Nennungen von Studierenden Informationen im Vorfeld zu diversen Tipps der Betreuungslehrperson zum Leistungsniveau der Klasse (FAP 12, S. 23; FAP 13, S. 11; FAP 18, S. 18) bzw. zum Material (FAP 5, S. 15) und Stundenbild sowie Informationen zur Auswahl des Stundenthemas erhoben werden. (FAP 2, S. 14; FAP 10, S. 21) Letzteres wurde neun Mal von der betreuenden Lehrkraft vorgegeben. (FAP 5, S. 22; FAP 8, S. 10, S. 15f. und S. 28; FAP 14; S. 27; FAP 18, S. 17; FAP 22, S. 20 und S. 22; FAP 23, S. 17) Weiters klärte die Betreuungslehrkraft in der Planungsphase über vereinzelte Unsportlichkeit (FAP 2, S. 27) und die Schwierigkeit der zu unterrichtenden SchülerInnen im disziplinären und sozialen Kontext auf. (FAP 24, S. 9; FAP 26, S. 11) „In der Vorbesprechung teilte uns die Betreuungslehrerin mit, dass sich in dieser Klasse ein paar Tage zuvor ein Schüler das Leben genommen hatte.“ (FAP 16, S. 10) Im Rahmen von Vorbesprechungen kam es vereinzelt vor, dass der Geräteraum vorab gezeigt wurde (FAP 6, S. 16) und vorläufige Stundenbilder kontrolliert, verändert und Regeln besprochen wurden. (FAP 1, S. 19; FAP 6, S. 25; FAP 21, S. 36; FAP 29, S. 8)

Anmerkungen zu Nachbesprechungen, insgesamt 54 an der Zahl, kommen somit mehr als doppelt so oft vor wie bei den Besprechungen vor dem Unterricht. Da diese Untersuchung allerdings von den schriftlichen Informationen aus den Berichten abhängt, kann nicht erhoben werden, ob weitere Vor- bzw. Nachbesprechungen gar nicht stattgefunden haben oder stattdessen in den Berichten nicht erwähnt wurden. Auf die Dauer bezogen ist festzustellen, dass „[...] es auch kurze Vorbesprechungen und wesentlich längere Nachbesprechungen mit Feedback“ (FAP 8, S. 29) gab. Trotzdem wünscht sich eine Studierende noch „mehr Zeit für Nachbesprechungen“. (FAP 8, S. 22) „Die Nachbesprechungen und Reflexionen bieten [...] die Möglichkeit seine Planungen, wie auch seine Fehler, in einem anderen Licht zu betrachten.“ (FAP 7, S. 20) Sie bieten also Raum für Diskussionen über Gelungenes und Mislungenes. Studierende schätzen den Mehrwert von Nachbesprechungen, vor allem jene in Form von detailliertem Lob und von potentiellen und konstruktiven Verbesserungsvorschlägen.

Ad b) Persönliche Stärken bzw. Schwächen von Studierenden

Im Rahmen der Nachbesprechungen wird Lob beispielsweise ausgesprochen für

- die fächerübergreifende Stundenplanung (FAP 19, S. 24)
- das spontane Übernehmen von zusätzlichen Schülerinnen und Schülern (FAP 16, S. 13)
- das reibungslose Einbinden von Zuspätkommenden (FAP 29, S. 12)

- das Merken sowie das Verwenden der Namen (FAP 26, S. 13)
- die Verwendung der weiblichen Sprachform (FAP 19, S. 16; FAP 29, S. 12 und S. 18)
- die gewinnende Art im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern (FAP 5, S. 16)
- die gute Autorität (FAP 29, S. 18)
- die verständliche Erklärung von Regeln (FAP 29, S. 17)
- die gute Lautstärke (FAP 29, S. 18)
- die informativen Reflexionsfragen (FAP 19, S. 16) und
- die klare Zielsetzung und deren Umsetzung in die Praxis (FAP 29, S. 12).

Keine Aussage wird markant häufiger genannt als andere. Es handelt sich vielmehr um einen Mix aus diversen Anerkennungen, was die Spontanität zu Stundenbeginn, das gute Agieren bzw. Anleiten als Lehrkraft sowie deren Persönlichkeit betrifft. Je ein Mal findet die Stundenplanung bzw. die Reflexion erwähnenswert gut statt. Die geringe Zahl an Nennungen über Lob an Studierenden liegt daran, dass entweder Betreuungslehrpersonen gar nicht oder unspezifisch gelobt haben oder dass Studierende diese Aussagen gar nicht bzw. nicht genauer dokumentiert haben. Auffällig ist die Häufigkeit an Nennungen aus dem FAP-Bericht 29. Diese studierende Person bekam im Gegensatz zu anderen Studierenden verhältnismäßig viel Lob von der Betreuungslehrkraft.

Weiteres positives Feedback erhielten einzelne Studierende für deren fortschreitende Steigerung im Laufe ihrer fünf Unterrichtseinheiten. (FAP 5, S. 32; FAP 20, S. 20; FAP 29, S. 17) Besondere Anerkennung gab es für eine Studentin dafür, „[...] dass er (Anm.: Lehrer) [...] keine Bedenken hätte [sic!] wenn ich Klassen in seiner Schule übernehmen würde. Das hat mich sehr aufgebaut.“ (FAP 20, S. 22)

Unabhängig vom Lob steht bei ersten Unterrichtserfahrungen wohl auch das Potenzial zur individuellen Verbesserung in der *neuen* Rolle der Lehrperson im Fokus. Betreuungslehrkräfte merken folgende Punkte an:

- Auftreten mit strengerer Autorität (FAP 12, S. 28; FAP 25, S. 9)
- Dem Leistungsniveau angepasste Gruppen (FAP 5, S. 22)
- Durchführung von Trinkpausen (FAP 19, S. 15 und FAP 20, S. 9)
- Größere Kärtchen für Stationenbetrieb und detailliertere Informationen inkl. Skizze (FAP 5, S. 32)
- Konsequenteres Intervenieren in der Schiedsrichterfunktion (FAP 6, S. 25)
- Sicherere Stimmführung bei unsicheren Unterrichtssituationen (FAP 22, S. 15)
- Situative Adaptierung des Schwierigkeitsgrades (FAP 21, S. 29)

- Zeitmanagement → mehr Übungszeit (FAP 12, S. 28)
- Vermeidung von Engstellen bei Parcours (FAP 12, S. 13)
- Verbesserung des Ordnungsrahmens → z.B. Sitzform bei Erklärungen (FAP 20, S. 7)
- Vielfältigeres Nutzen von aufgebauten Geräten (FAP 15, S. 31)
- Warten auf Ruhe vor Erklärungen zur Schonung der Stimme (FAP 5, S. 32; FAP 8, S. 11)

Als Herausforderung für Studierende zeigt sich das balancierte Auftreten zwischen der nötigen Strenge und dem sympathisch freundlichen Auftreten. „Die größte Schwierigkeit“ (FAP 30, S. 40) im fachbezogenen Praktikum ist die Mischung zwischen freundlich, kumpelhaft und autoritär. Dies liegt wohl auch am Prozess des Rollenwechsels vom Studierenden zur Lehrperson. Studierende wollen „gut ankommen“ (FAP 5, S. 33), was oftmals das situativ notwendige Setzen von Grenzen behindert. Ebenso wird das konsequentere Handeln vor der Gruppe, etwa beim Agieren als SchiedsrichterIn, sowie die Flexibilität, Gruppen oder Übungen situativ an die Gruppe anzupassen, beleuchtet. Die Fähigkeit, die eigene Planung den Gegebenheiten in der Unterrichtsstunde, wie z.B. anwesende SchülerInnenzahl, verfügbarer Raum bzw. Material usw., anzupassen, kommt hier zu tragen. In diesen beiden genannten Punkten, das adäquate Agieren als Lehrperson vor der Klasse sowie die nötige Flexibilität für Veränderungen in der Unterrichtseinheit, liegt wohl das größte Lernpotenzial im Rahmen des fachbezogenen Praktikums. Das Erlernen und Erproben dessen ist nur individuell und im Rahmen der Schule möglich. Weitere Aspekte wie etwa das Material, die Zeit oder den Ordnungsrahmend betreffend werden wohl schneller neu gedacht bzw. umgesetzt werden können. Hier gilt ebenso: Nur das aktive Tun bringt Einsichten, die die Planung alleine in diesem Sinne nicht bringen kann. Studierende bekommen durch Tipps und Feedback von Betreuungslehrpersonen wertvolle neue Lösungsansätze.

c) Werden Hilfestellungen angeboten bzw. angenommen?

In den dokumentierten Berichten ist eine Reihe von Hilfestellungen angeführt, welche sich in folgende Zeiträume einordnen lassen:

- Bei der Planung
- Während des Unterrichts
- Nach dem Unterricht

Im Rahmen der Vorbesprechung, das heißt in der Phase der Planung, werden Stundenthemen besprochen und Informationen über Klassen, Material und Raum gegeben. Unter dem Punkt *Vorbesprechungen* (siehe 7.2a) gibt es dazu nähere Angaben.

Während des Unterrichts agiert die Betreuungslehrkraft durch Mithilfe oder durch Intervention. Als erste Aktion im Unterrichtsgeschehen werden die Begrüßung und die Vorstellung der/des Studierenden wahrgenommen, was zwar nur zwei Mal erwähnt wurde, jedoch ist davon auszugehen, dass dies häufiger stattgefunden hat. (FAP 28, S. 15; FAP 30, S. 14) Die Mithilfe beim Herräumen von Geräten sowie das einmalige Reparieren eines Kastens werden als Unterstützung erwähnt. Eine Lehrkraft macht auf die Berücksichtigung des Alters beim Kastenauf- bzw. abbau aufmerksam. Jüngere SchülerInnen aus der Unterstufe sollen demnach ein Kastenteil nach dem anderen auf- bzw. abbauen. (FAP 11, S. 22; FAP 15, S. 25; FAP 29, S. 10; FAP 20, S. 10) Weitere Handlungen stellen das Filmen von Choreographien, das spontane Beschäftigen eines Nichtschwimmers sowie die Übernahme eines Teams als Coach dar. In einer Unterrichtseinheit des Rope Skippings bildet die aktive Teilnahme der Betreuungslehrkraft den Höhepunkt am Schluss der Stunde. Mit dem Hinweis auf die fortgeschrittene Zeit schreitet diese in kooperativer Weise ein. (FAP 3, S. 28; FAP 6, S. 19 und S. 30; FAP 11, S. 15; FAP 29, S. 22; FAP 30, S. 24)

Themen, die außerhalb von konkreten Unterrichtssituationen und persönlichem Feedback besprochen wurden, sind Inhalte zu rechtlichen Fragen, zur Stimmbildung, zu Ernährungsproblemen sowie zur Handhabung des Kopftuchtragens im Sportunterricht:

Gleich zu Beginn des FAPs beschäftigte mich das Thema mit dem [sic!] Kopftüchern im Sportunterricht. Ich hatte viele Fragen an [...] wie das in ihrer Schule beziehungsweise von ihr gehandhabt wird. Und ich bekam aufschlussreiche Antworten. Ähnlich aufschlussreiche Aussagen konnte ich von ihr bezüglich über- beziehungsweise untergewichtigen Kindern bekommen. Hier hatte sie beispielsweise schon mehrere Initiativen gesetzt um Eltern darauf aufmerksam zu machen, dass den Kindern eine Veränderung des Ernährungs- und Lebensstils gut täte. Teilweise wurde das geschafft, teilweise blieben diese Initiativen jedoch auch erfolglos. Wichtig ist nur, dass man versucht den Kindern zu helfen und oft muss man dann den Eltern den Rest überlassen. (FAP 26, S. 15)

Der Verweis auf die Elternarbeit zeigt das zukünftige Arbeitsfeld auf, welches erst ab dem Zeitpunkt des eigenen Unterrichtens im Kontext Schule lern- und erfahrbar ist. Interessant wären die konkreten Lösungsvorschläge der oben genannten Problemfelder. Hier zeigt sich einer der Nachteile der Dokumentenanalyse, wo ein weiteres Nachforschen nicht möglich ist.

Beschreibungen der betreuenden Lehrkraft betreffend fielen durchwegs positiv aus, was Aussagen wie locker, gute Interaktion mit Kindern, gewisse Ruhe und Zufriedenheit, positive Einstellung gegenüber Kindern, sympathisch, unkompliziert (FAP 9, S. 26; FAP 14, S. 27; FAP 27, S. 21) und ähnliche unterstreichen. Genauso positiv wurde auch die oftmalige Flexibilität angeführt, die Stundeneinheiten geblockt abzuhalten. Hierfür konnten Studierende auch bei anderen Lehrkräften Erfahrungen sammeln „und dadurch mehrere Unterrichtsweisen“ (FAP 29, S. 24) kennenlernen sowie manchmal das Unterrichtsfach Sporttheorie oder Freifächer wie Badminton besuchen. Aus dieser Anregung heraus ergab sich eine Erkenntnis, „unbedingt solche Freifächer anbieten“ (FAP 14, S. 28) zu wollen.

Aus der Sicht der Studierenden gab es wenige Male den Wunsch nach konkreteren Tipps und aussagekräftigerem Feedback, (FAP 3, S. 32; FAP 14, S. 27) wobei in diesen Fällen Studierende wohl gleichermaßen aufgefordert sind, genauer nachzufragen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass Angebote zur Unterstützung der Studierenden vonseiten der Betreuungslehrpersonen in jedem Fall und in jeder Unterrichtssituation angenommen wurden.

7.3 Eigene Unterrichtserfahrungen der Studierenden

Die Analyse dieses Punktes gliedert sich in Unterrichtserfahrungen *vor*, *während* und *nach* selbst gehaltenen Unterrichtsstunden sowie einer persönlichen Reflexion über das gesamte Fachpraktikum.

7.3.1 Erfahrungen vor dem Unterricht

Als Vorerfahrungen bzw. als Vorkenntnisse dienen einerseits Lehrveranstaltungen auf der Universität Wien wie „Neue Spiele“ (FAP 6, S. 16; FAP 8, S. 29; FAP 30, S. 24) oder „Zirkuskünste“ (FAP 11, S. 22), andererseits pädagogische Praxiserfahrungen wie Trainertätigkeiten im Kinderturnen oder im Kinderfußball (FAP 8, S. 29), als langjährigeR SnowboardtrainerIn (FAP 12, S. 37), als Flagfootball-TrainerIn (FAP 30, S. 10) oder in der aktiven Vereinstätigkeit im Kickboxen. (FAP 16, S. 7) Neben außerschulischen Vorerfahrungen nennt eine Person in der Analyse auch ihre schulische Anstellung, und zwar im Sonderevertrag an einem Gymnasium in Niederösterreich. (FAP 8, S. 29)

Die Auswahl des Stundenthemas wird entweder von der Betreuungslehrkraft vorgegeben (siehe 7.2a) oder geschieht nach freier Wahl der Studierenden (FAP 4, S. 14; FAP 6, S. 16, FAP 8, S. 22, FAP 9, S. 26; FAP 14, S. 27; FAP 20, S. 6; FAP 21, S. 36). In diesem Fall wird

das Stundenthema nach *eigenen* Vorlieben oder nach Vorlieben der Klasse ausgewählt. Zusätzlich entscheiden sich Studierende für einen Stundeninhalt, der für sie neu ist und somit das erste Mal ausprobiert wird. Eigene Vorlieben von Studierenden bilden demnach Inhalte wie Ringe (FAP 6, S. 16), Rhythmik (FAP 6, S. 21) oder Krafttraining vor bzw. für die Wintersportwoche (FAP 12, S. 27). Unter Vorlieben der Klasse fallen Basketball- (FAP 30, S. 28) oder Fußballseinheiten (FAP 14, S. 27), aber auch das Abstimmen der *Playlist* auf den Musikgeschmack der SchülerInnen (FAP 26, S. 10; FAP 29, S. 22). Neue Stundeninhalte, die Studierende somit erstmals lehren, sind „Zirkusschule“ (FAP 14, S. 27), das erste Arbeiten mit Musik (FAP 4, S. 24), das Ausprobieren *neuer* Spiele (FAP 17, S. 14; FAP 18, S. 22; FAP 26, S. 10; FAP 30, S. 40) sowie erste Unterrichtserfahrungen im Schwimmbad (FAP 12, S. 32).

Im Rahmen von Vorbesprechungen (siehe 7.2a) informierten Betreuungslehrpersonen über besondere Fälle, die in der Planung berücksichtigt werden sollen: Eine studierende Person möchte eine Schülerin im Rollstuhl (FAP 15, S. 24), welche an Muskelschwund leidet und welche Angst vor Bällen hat, aktiv oder auch als Schiedsrichterin am Unterrichtsgeschehen teilhaben lassen und sucht dementsprechend adäquate Übungen und Spielformen aus (FAP 15, S. 24). Ein weiteres Beispiel für besondere Fälle bildet der Zeitfaktor einer Einzelstunde „Bewegung und Sport“, wo die Betreuungslehrkraft im Vorfeld auf eine Netto-Unterrichtszeit von 35 Minuten aufmerksam macht (FAP 17, S. 11).

Ebenso erhoben wurden die diversen Gefühlslagen der Studierenden bei der Planung und unmittelbar vor dem Unterricht, die grob in *gute* und *gemischte* Gefühle unterteilt wurden. Gute Gefühle äußern sich durch Vorfreude aufgrund des gewählten Stundenthemas oder neuer Inhalte (FAP 6, S. 26; FAP 25, S. 10; FAP 28, S. 13; FAP 30, S. 14) sowie aufgrund guter Vorbereitung, die sich in überlegter Gruppeneinteilung, in sorgfältiger Planung von Richtlinien und genauen Regeln (FAP 25, S. 8) und in vielfältigen Variationen zur besseren Anpassung an das Niveau der SchülerInnen zeigt (FAP 30, S. 32). Zu einer guten Stimmung tragen überdies sympathische und motiviert scheinende Mädchen vor Stundenbeginn bei (FAP 6, S. 19). Demgegenüber stehen gemischte Gefühlslagen wie Anspannung und Angst verursacht durch mögliche Zweifel und durch Fragestellungen wie z.B.:

- Wie kommen ich bzw. meine Übungen bei den Schülerinnen und Schülern an? (FAP 2, S. 14; FAP 13, S. 11; FAP 18, S. 17, FAP 25, S. 7)
- Wie gelingen mir die ersten Unterrichtseinheiten von neuen Übungen (FAP 6, S. 20) oder vom Unterrichtsfach „Sportkunde“ (FAP 2, S. 14; FAP 22, S. 14)?
- Wie fühle ich mich, wenn mich die Betreuungslehrkraft während des Unterrichtens beobachtet? (FAP 9, S. 26; FAP 25, S. 7)

- Welche Übungs- bzw. Spielformen plane ich, um das Leistungsniveau der SchülerInnen zu treffen bzw. um diese nicht zu über- bzw. unterfordern? (FAP 7, S. 12; FAP 28, S. 13 und S. 20; FAP 30, S. 14 und S. 28)

Zudem drückt eine studierende Person ihren Unmut vor dem Unterrichtsgeschehen folgendermaßen aus: „Ich habe im Vorhinein schon gewusst, dass diese Doppelstunde eine Herausforderung für mich werden würde, weil diese Klasse koedukativ geführt wird und noch zusätzlich als allgemein disziplinär schwierig gilt.“ (FAP 25, S. 9) Gemischte Gefühle erklären sich demnach auch aus der noch unbekannten Situation mit koedukativen Klassen sowie deren Ruf, der diesen in der Schule vorausseilt. Unmittelbar vor dem Unterrichtsbeginn lösen eine zu geringe SchülerInnenanzahl (FAP 29, S. 16), spürbare Demotivation der SchülerInnen (FAP 15, S. 18) und technische Probleme in Bezug auf die Musik (FAP 26, S. 10) Unbehagen aus.

7.3.2 Erfahrungen während des Unterrichts

Unter diese Kategorie fallen die Schwerpunkte Motivation, Mitarbeit, Disziplin und situatives Agieren bzw. Reagieren in der Durchführung der Unterrichtseinheit.

7.3.2.1 Motivation, Mitarbeit, Disziplin

Die aktuelle Ausgabe des Duden (2017) definiert Motivation als die „Gesamtheit der Beweggründe [und] Einflüsse“. Die Mitarbeit zeigt sich im „Tätigsein“ sowie in der geistigen und körperlichen „Beteiligung der SchülerInnen am [Sport-]Unterricht“. Disziplin wird gesehen als „das Einhalten von [...] vorgeschriebenen Verhaltensregeln“, „das Sicheinfügen in die Ordnung einer Gruppe, einer Gemeinschaft“ sowie „das Beherrschen [...] des eigenen Willens, der eigenen Gefühle und Neigungen, um etwas zu erreichen.“ (Duden-Online, 2017b) Für den Sportunterricht ist mit *Motivation* somit das aktive Tun und mit *Disziplin* ein gutes, bemühtes, höflich adäquates Benehmen gemeint. Nach diesen Begriffserklärungen folgen die Beispiele aus den untersuchten Dokumenten.

Laut den Berichten erleben Studierende eine steigende Motivation vonseiten der SchülerInnen, während „immer wieder kleine Wettkämpfe“ bzw. diverse Spielformen stattfinden, in welchen letztendlich Sieger- bzw. Verliererteams hervorgehen. (FAP 7, S. 19; FAP 23, S. 28) Während dieser Bewegungsteile des Unterrichts, zeigt sich die Motivation als Ansporn, in dem sich die SchülerInnen gegenseitig anfeuern, um anschließend zu gewinnen. Anhand der Analyse der Berichte ist auffällig, dass insbesondere *neue* Spielformen, die für die Klasse gänzlich unbekannt waren, das selbstständige Erfinden und Präsentieren einer Choreografie sowie das Austoben bei Akrobatik, Kickboxen, Rauf- und Rangelspielen zu

Faszination führen können. Große Begeisterung kommt unter anderem auf, wenn am „Abschluss mit Freestyle, manche Schüler [...] ein wirklich tolles Ballgeschick [zeigten]. Es gab schließlich keinen Sieger, sondern alle Schüler haben sich gegenseitig gelobt.“ (FAP 30, S. 32) Steigert sich Motivation zu Lob unter den Schülerinnen und Schülern, ist ein besonderes Highlight erreicht worden. Wenn *alle* SchülerInnen am Unterrichtsende als SiegerInnen die Turnhalle verlassen, entwickelt sich *intrinsische* Motivation, also *Freude* am gemeinsamen Sport.

Sehr erfreulich ist es auch, und das passiert einem wohl nur im Sportunterricht und auch hier ist es keine Selbstverständlichkeit, wenn die Kinder noch über die Stunde hinaus weitermachen wollen. (FAP 23, S. 18)

Erhöhte Motivation äußert sich demnach in einem eifrigen Bewegungsdrang, der über den festgelegten Zeitrahmen der Unterrichtseinheit hinausgeht. (FAP 16, S. 13) Ein anderes Beispiel dazu zeigt sich mit der aktiven Teilnahme der studierenden Person, etwa bei diversen Aufwärmübungen bzw. –spielen (FAP S. 10, S. 9; FAP 12, S. 28; FAP 27, S. 16), bei Partnerübungen (FAP 20, S. 14f.; FAP 22, S. 23; FAP 28, S. 25), bei einem Fußballspiel (FAP 14, S. 18) sowie bei Kräftigungsübungen oder Aerobic (FAP 6, S. 25; FAP 8, S. 5). Eine Studierende berichtet ihren Erfahrungen dazu folgendermaßen:

Es ist etwas anderes im Unterricht, wenn man wirklich selbst mitmacht, so wie bei der Aerobic. Das hat mir großen Spaß gemacht. Bei der Kick-Aerobic-Choreographie habe ich zweimal selbst einen Fehler gemacht. Ich habe den Fehler aber vor den Mädchen zugegeben und den Teil nochmal wiederholt, also hat das glaub ich [sic!] nichts ausgemacht. (FAP 6, S. 25)

Die Studierende erlebt es als Freude und als Herausforderung zugleich, die Choreographie vor- bzw. mitzutanzten. Das Zugeben ihres Fehlers bringt ihr Sympathiepunkte. Sie zeigt laut ihrer Aufzeichnungen keine Spur an Unsicherheit und meistert diese neue Situation dementsprechend souverän. Zudem stellt eine studierende Person fest, dass das Gratulieren der Klasse zu einem erfolgreichen Turnier eine Woche vor der Unterrichtseinheit zu Stundenbeginn als Begrüßung für gute Stimmung sorgte. (FAP 23, S. 18) Andere Studierende danken Schülerinnen und Schülern „für die tolle Mitarbeit“ (FAP 1, S. 19; FAP 6, S. 24 und S. 31) sowie loben diese, „da ich das für sehr wichtig halte und versuche das [sic!] auch permanent und glaubhaft anzubringen.“ (FAP 11, S. 15) Weitere Ausprägungen der gesteigerten Motivation in Form von Begeisterung werden folgendermaßen erlebt:

- Aufgeregtes Nachfragen: „Was machen wir jetzt, wie geht es weiter?“ (FAP 13, S. 12)

- Engagiertes Überlegen von Strategien für Spielformen (FAP 30, S. 15)
- Großer Einsatz und Spaß (FAP 17, S. 16)
- Lockere Stimmung, viel Lachen, große Beteiligung vonseiten der SchülerInnen (FAP 12, S. 23)
- Selbstständig motiviertes Üben (FAP 15, S. 38)
- Weiterüben in der Pause (FAP 17, S. 16)
- Wunsch nach längerer Spieldauer am Stundenende (FAP 14, S. 26)

Im Gegensatz dazu steht die Demotivation, die aus verminderter Konzentration resultiert. Sie tritt vor allem bei diversen Technikübungen auf. Studierende reagieren oftmals mit schnell adaptierten Spielformen mit Wettkampfcharakter, um der Demotivation entgegenzuwirken. (FAP 2, S. 20; FAP 24, S. 17) Die genauen, exakten Bewegungen für gewisse Sportarten können auf diese Art und Weise allerdings nicht immer gelernt werden. Der Versuch, die SchülerInnen durch einen schnellen Wettbewerb *glücklich* zu machen, geht oftmals auf Kosten der Präzision. Außerdem besteht die Gefahr, dass ein Teufelskreis bzw. ein *Circulus vitiosus* entsteht, oft auch in der Gruppendynamik der Klasse begründet, denn Demotivation bedingt schlechte Mitarbeit und schlechte Mitarbeit zeigt sich in Demotivation. Studierende merken dazu an, dass das Unterrichten des Faches *Bewegung und Sport* am späteren Nachmittag (z.B. 9. und 10. Unterrichtseinheit) wesentlich schwieriger und mühsamer ist als in den Vormittagsstunden. (FAP 2, S. 20; FAP 24, S. 18, FAP 26, S. 13) In der Unterstufe, so hat eine studierende Person in dem Bericht festgehalten, zeigt sich auch am Nachmittag ein großer Bewegungsdrang. (FAP 13, S. 10) Mit zunehmendem Alter, insbesondere in der Oberstufe, nehmen demnach die Unkonzentriertheit und die Müdigkeit im weiteren Verlauf des Tages zu, was in Demotivation enden kann.

Unkonzentriertheit, Unruhe, Unlust, Widerwille, Trödeleien, Blödeleien, also zu wenig Ernsthaftigkeit, Unehrlichkeit beim Spielen sind Ausprägungen von schlechten Verhaltensweisen, was eine schlechte Disziplin verdeutlicht. (FAP 1, S. 26; FAP 4, S. 20; FAP 8, S. 28; FAP 23, S. 27f.; FAP 24, S. 16). Als Störfaktoren für den Gesamtablauf der Stundeneinheit gelten das Tratschen, welches Spielanweisungen nicht wahrnehmen lässt, den Stundenbeginn verzögert oder das Ablenken von Mitschülerinnen und Mitschülern verursacht. (FAP 13, S. 10; FAP 16, S. 15; FAP 17, S. 17; FAP 29, S. 10f.) Zudem können einzelne SchülerInnen die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse auf lästige und unangenehme Art und Weise auf sich ziehen. (FAP 9, S. 19; FAP 27, S. 20) Als Maßnahme auf dieses Verhalten wählen Studierende die Drohung, ohne aufmerksames Üben kein Spiel anzuschließen sowie den Ausschluss eines auffälligen Schülers beim Abschlussspiel anzukündigen bzw. durchzuführen. (FAP 1, S. 26; FAP 16, S. 12) Disziplinäre Schritte sind auch bei dem Vergessen von adäquater Turnkleidung zu setzen. Das bezieht sich ebenso

auf das Mitbringen von festen Turnschuhen sowie auf die gesamte Turn- und Schwimmkleidung. (FAP 11, S. 17 und S. 24; FAP 17, S. 16)

Als Beispiele für gute Disziplin werden in den Berichten Aspekte wie das Befolgen von Sicherheitsanweisungen (FAP 6, S. 30), Ehrlichkeit und Fairness (FAP 30, S. 15) sowie diszipliniertes, geduldiges Warten, bis auch die letzte Gruppe die Übungen beendet hat, angeführt. (FAP 30, S. 15) In der Schiedsrichterfunktion von Studierenden wird zwei Mal ein diszipliniertes Spiel- und Regelverhalten aufgezeigt, wie folgendes, aussagekräftiges Zitat zeigt:

Ich habe versucht, kaum als Schiedsrichter einzuschreiten und habe nur die erreichten Punkte gezählt. Zwei Mal musste ich pfeifen, weil Spieler ein Foul begangen hatten, ansonsten regelten die Mannschaften das Spiel selbst. Das war auch meine Absicht, denn ich finde es nicht gut, wenn der Lehrer immer eingreifen muss [...], [ich] finde [...] es gut, wenn sich die Schüler größtenteils selbst organisieren müssen – auch wenn es manchmal etwas mehr Zeit braucht, aber diese Gruppenprozesse sind meiner Meinung nach ein großer Gewinn und befähigen die Schüler zum selbstorganisierten Sporttreiben. (FAP 13, S. 14)

Auf Basis des gegenwärtig guten, disziplinierten Verhaltens kann die studierende Person die Eigenständigkeit der SchülerInnen fördern, sodass sich diese selbst organisieren lernen, was ebenso ein großes Unterrichtsziel des Unterrichtsfaches *Bewegung und Sport* ausmacht. Wenn SchülerInnen sich selbst arrangieren können, werden eben derartige Spiele auch in Freistunden, Nachmittagsbetreuungen oder in der (gemeinsamen) Freizeit Verwendung finden. Studierende bauen diese Autonomie mit folgenden Bausteinen während des Unterrichtes aus:

- Erfinden eigener Choreografie, Präsentation und Vermittlung an andere Gruppen (FAP 16, S. 18)
- Kreative Lösungen beim Atomspiel bzw. beim Schattenlauf (FAP 16, S. 12 und S. 17f.)
- Selbstständiges Abändern von Spielregeln durch die Gruppe (FAP 10, S. 15)
- Selbstständiger Aufbau (inkl. Materialbeschaffung) und Präsentation von Stationen (FAP 16, S. 16; FAP 19, S. 15)
- Selbstständiges Aufwärmen ermöglichen (FAP 12, S. 12)

7.3.2.2 Situatives Agieren und Reagieren

Veränderungen der Planung zur Umsetzung in den Unterrichtseinheiten beziehen sich auf Themen wie Material, Zeit, Niveauanpassung oder Rahmenbedingungen, welche nun näher erläutert werden. Was das Material betrifft, muss gegebenenfalls bei der Gruppeneinteilung aufgrund nicht ausreichend vorhandener Schleifen für Teammarkierungen auf herkömmliche Art und Weise durchgezählt werden. (FAP 9, S. 7) Die Ringe lassen sich nicht auf die gewünschte Höhe einstellen, daher muss dieser Teil der Einheit ausfallen. (FAP 6, S. 19) Für einen Parcours ist mehr Material aufzubauen als geplant war. (FAP 12, S. 13; FAP 29, S. 11) Ein Spiel war nicht durchführbar aufgrund des zu hohen Materialaufwandes. (FAP 18, S. 20) Das kreative Reagieren auf Materialveränderungen ist täglicher Alltag jeder Lehrkraft. Diese Erfahrungen gestalten sich für Studierende als sehr wesentlich und realitätsnah.

Punkte zeitlicher Veränderungen werden das Zuspätkommen von Schülerinnen und Schülern (FAP 29, S. 10), zu knappe Zeitberechnung der Einheit (FAP 24, S. 12; FAP 25, S. 7), zeitlicher Mehraufwand der Übungen vonseiten der SchülerInnen (FAP 8, S. 28) und eine Information zur Stundenteilung mit einer zweiten studierenden Person erst zu Stundenbeginn, was Programmverkürzung zur Folge hat, (FAP 22, S. 17) genannt. Situatives zeitliches Reagieren erfordert auch die Tatsache, dass SchülerInnen in der nachfolgenden Stunde eine Schularbeit schreiben und daher früher die Stunde beenden möchten. (FAP 8, S. 22) Plötzliche Unterbrechung der Stundeneinheit durch eine unerwartete Testankündigung einer Lehrkraft löst Unruhe unter den Schülerinnen und Schülern aus. (FAP 11, S. 22) Genauso wie schon bei den Anpassungen der Materialien und der Geräte zeigen sich auch hier authentische Fälle, mit denen Sportlehrkräfte tagtäglich konfrontiert sind.

Des Weiteren sind flexible Anpassungen aufgrund des Leistungsniveaus unabdingbar. Aufgrund der Überforderung von Schülerinnen und Schülern wird das Programm im Schwimm- (FAP 7, S. 12), im Volleyball- (FAP 5, S. 21) und im Stationenunterricht (FAP 16, S. 16) verändert und adaptiert. Veränderungen können auch in der Gruppengröße stattfinden: Aufgrund der Erkenntnis, dass Partnerübungen in der gegebenen Situation als nicht so passend erscheinen, baut die studierende Person die Einzelübungen aus. (FAP 29, S. 11) Zusätzlich können Regeln angepasst werden: Die Strafzeit bei Fehlern in einem Spiel wurde in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern von 30 auf 10 Sekunden reduziert. (FAP 20, S. 8) In einem zweiten Beispiel werden in der Unterrichtssituation Regeln angepasst, weil ein Schüler in einem Spiel keinen einzigen Treffer erzielt. (FAP 20, S. 10) Um die Motivation zu sichern, ist es erforderlich, die Planung während des Unterrichts auf das Leistungsniveau, auf adäquate Gruppen und mit gewissen Regeln zu adaptieren. Abhängig vom Gemüt der SchülerInnen sowie von der Anzahl der teilnehmenden

SchülerInnen können diese Themen nicht immer realitätsgetreu geplant werden, was vor allem Studierende in ihren ersten Unterrichtserfahrungen während des fachbezogenen Praktikums erfahren. Mit besserer Kenntnis der Klassen kann im Berufsleben bereits effizienter darauf geachtet werden.

Unter die Rahmenbedingungen fallen erstens die örtliche Struktur: Im Schwimmbad kann ein Fangspiel zum Aufwärmen aufgrund des Platzmangels aufgrund zu vieler privater BesucherInnen nicht durchgeführt werden. (FAP 8, S. 28) In einem anderen Fall muss die geplante Unterrichtsstunde vom Turnsaal in die Freiluftanlage verlegt werden. (FAP 30, S. 25). Zweitens beziehen sich diese auf die Anzahl der SchülerInnen zu Stundenbeginn: Es turnen zu wenige SchülerInnen aktiv mit, um die geplante Einheit durchführen zu können. (FAP 22, S. 24; FAP 29, S. 16) Dies kann zur Folge haben, dass der Aufbau von Stationen verringert werden muss. (FAP 25, S. 10) Demgegenüber kann auch der Fall eintreten, dass Mädchen aus der Nebenkasse hinzugezogen werden und somit mehr SchülerInnen als geplant teilnehmen sollen oder zwei Klassen spontan zusammengezogen werden. (FAP 16, S. 12 und S. 15) Studierende sind gefordert, ihr Programm dementsprechend augenblicklich abzuändern. Probleme in der Durchführung entstehen ebenso, weil eine Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern keine festen Turnschuhe mitbringt und dadurch gewisse Spiele aufgrund mangelnder Sicherheit nicht angeleitet werden können. (FAP 17, S. 16) Drei weitere Beispiele für situative Veränderungen der Rahmenbedingungen werden nun abschließend hinzugefügt: Technische Probleme mit Musik, welche sich in willkürlichem Ein- und Ausschalten zeigen, sind aufgetreten. (FAP 27, S. 16) Aufgrund des Entfernens von Wespen durch einen Kammerjäger herrscht bis zu Beginn der Stundeneinheit Unklarheit, ob der Unterricht im Turnsaal stattfinden kann. (FAP 15, S. 14) Der Tod eines Klassenkollegen wird innerhalb der Stundeneinheit mehrmals thematisiert und löst bei der studierenden Person Überforderung aus. (FAP 16, S. 11) Besonders zu Beginn der Unterrichtserfahrungen sind Abweichungen je nach Persönlichkeit der studierenden Person gut oder schlecht wegzustecken. Das fachbezogene Praktikum leistet hierfür einen guten Beitrag, sich als Lehrperson in derartigen Fällen zu behaupten und zu reflektieren.

Weiteres situatives Agieren und Reagieren vonseiten der unterrichtenden Studierenden wird ebenso in den Themen wie Lärm und Stimmbelastung, im Umgang mit Nichtturnerinnen und Nichtturnern sowie bei Heterogenität erläutert. Aufgrund der baulichen Gegebenheiten, in welchen dünne Trennwände mehrere Hallen teilen, bildet sich ein höherer Lärmpegel. Dadurch war eine Studierende beim Vortrag einer Geschichte für das Schwarz-Weiß-Reaktionsspiel stimmlich stark gefordert und die SchülerInnen am Verstehen beeinträchtigt. (FAP 16, S. 10) Was die Beschäftigung von Nichtturnerinnen und Nichtturnern betrifft, werden diese nach kurzer Einschulung zur Sicherung am Barren (FAP 8, S. 16) oder zum

Stoppen der Zeit (FAP 8, S. 22) eingesetzt. Eine studierende Person reflektiert im Nachhinein, dass die Nichtturnerin in deren Einheit als Kontrolleurin beim Memorylauf sowie zum Auswerten der Arbeitsblätter eingesetzt werden hätte können. (FAP 17, S. 16f.)

Heterogenität wurde in Sporteinheiten wie Schwimmen (FAP 7, S. 12; FAP 8, S. 28; FAP 13, S. 12), Geräteturnen am Barren und am Reck (FAP 1, S. 26; FAP 10, S. 10; FAP 13, S. 11; FAP 26, S. 11), im Volleyball bei der Schlagtechnik (FAP 23, S. 18) und bei diversen Lauftempo, ebenso beim Durchlauf eines Parcours (FAP 1, S. 14; FAP 8, S. 22) dokumentiert. Einer studierenden Person blieb folgende Äußerung zur Heterogenität im Klassenverband in besonderer Erinnerung:

Wie ich erwartet hatte, zeigten manche Schülerinnen mehr Engagement als andere. Besonders eine Aussage einer etwas stärkeren Schülerin blieb mir in Erinnerung: ‚Wenn ich das kann, müsst ihr das längst schaffen!‘ Ich war erstaunt, ging aber nicht weiter darauf ein. (FAP 4, S. 23)

Durch die geringere Einschätzung ihrer Leistung zeigt diese Schülerin ihre Wahrnehmung von Heterogenität in ihrer Klasse auf. Eine studierende Person ermöglicht in ihrer Stundeneinheit „Stationenbetrieb zum Klettern“ jeder Schülerin, durch Übungen mit diversen Schwierigkeitsabstufungen an ihren Leistungsstand anzuknüpfen und von dort aus aufzubauen. (FAP 30, S. 19) Zuletzt soll erwähnt werden, dass Studierende zwei Mal spontan mitgeturnt haben, um Partnerübungen bei ungerader SchülerInnenanzahl zu ergänzen (FAP 20, S. 14f; FAP 22, S. 23; FAP 28, S. 25) sowie um das schwächere Team bei einem Abschlussspiel zu verstärken, um für ein ausgeglicheneres Match zu sorgen, was im Endeffekt gelang. (FAP 20, S. 9)

7.3.3 Erfahrungen *nach* dem Unterricht

Diese werden nun als Rückmeldungen der SchülerInnen sowie als Eigenreflexionen der Studierenden widergegeben, in welchen gute Umsetzungen sowie verbesserungswürdige Überlegungen thematisiert werden. Erstere werden insbesondere durch positives Feedback vonseiten der SchülerInnen verstärkt.

Eine Schülerin kam sogar am Ende der Unterrichtseinheit zu mir und hat gesagt [sic!] dass ihr die aufbauenden Übungen für das Endspiel gut geholfen haben und dass sie das Gefühl hat [sic!] ein besseres Ballgefühl entwickelt zu haben. Mit dieser Aussage bin ich sehr stolz aus der Sporthalle herausgegangen. (FAP 28, S. 25)

Bemerkenswert ist darin, dass diese Schülerin eine individuelle Leistungssteigerung in Bezug auf ihr Ballgefühl erkennen kann, da insbesondere diese Fähigkeit im pubertären Alter schwieriger zu optimieren ist. Diese Äußerung zeigt, dass sie sich dessen selbst sehr bewusst wird. Eine weitere positive Rückmeldung gibt es in Form von interessiertem Nachfragen eines Schülers zum möglichen Kauf von Jonglierbällen, „weil er Zuhause [sic!] gerne weiterüben würde.“ (FAP 2, S. 27) Diese Aussage bestätigt das Bemühen der unterrichtenden Person, das Thema erfolgreich und nachhaltig zu vermitteln. Die Nachfrage einer Schülerin, wo es in Wien einen Kick-Box-Verein gäbe, zeigt eine ähnliche Form von positivem Feedback. Diese studierende Person freut sich: „Eine bessere Rückmeldung kann man glaub ich [sic!] gar nicht bekommen.“ (FAP 16, S. 7) Der Zuruf eines Mädchens „Sehr gute Stunde!“ (FAP 6, S. 32) am Ende der Turnstunde hat in der unterrichtenden Person ein besonderes Glücksgefühl geweckt. Das Highlight der guten Rückmeldungen bildet folgende Aussage aus einem Bericht: „Es hat mich [...] besonders gefreut, dass die Schülerinnen am Schluss der Stunde gesagt haben, dass sie möchten, dass ich als Lehrerin an ihre Schule komme.“ (FAP 6, S. 25) Die Berufswahl zur Lehrperson wird somit in erhöhtem Maß vonseiten der SchülerInnen bestätigt.

Da Studierende im fachbezogenen Praktikum ihre ersten Unterrichtserfahrungen sammeln, liegt es auf der Hand, dass viele Punkte als verbesserungswürdig wahrgenommen werden. Diese werden anschließend in folgende Aspekte wie *Material*, *Sprache*, *Struktur/Stimme* und *Überforderung* zusammengefasst.

Was das Material betrifft, so wird am häufigsten erwähnt, dass die SchülerInnen beim Auf- und Abbau das nächste Mal nicht nur eingebunden, sondern auch mit konkreten Anweisungen angeordnet werden sollen: „Ihr zwei holt eine Langbank und stellt sie dort auf.“ (FAP 4, S. 24) Die konkrete Einteilung zur Materialbeschaffung, im Umbau und auch beim Wegräumen (FAP 5, S. 32f.; FAP 6, S. 21; FAP 20, S. 19; FAP 21, S. 30) wird ergänzt durch Informationen, in welchen insbesondere das Aufbauen des Volleyballnetzes als Herausforderung bzw. als Notwendigkeit zum präventiven Beschäftigen des genauen Aufbaus für eine studierende Person erwähnt wird (FAP 23, S. 19) bzw. in welchen die notwendigen drei Farben an Bändern für vier Teams gefehlt haben. Als rationale Lösung dieses Problems wurde das Durchzählen der SchülerInnen gewählt. (FAP 5, S. 16f.)

Die Empfehlung einer Betreuungslehrperson zu Stationenkärtchen sind Zettel im Format Din A4 inklusive Skizzen und Variationsmöglichkeiten. (FAP 5, S. 32; FAP 16, S. 14f.) Eine studierende Person merkt dazu an, dass alle Stationen vorgezeigt, anstatt teilweise nur erklärt werden sollen, da anschließendes, verbales Wiederholen minimiert wird. Zum Vorzeigen sowie als Assistenz für Korrekturen können ebenso SchülerInnen aus Vereinen herangezogen werden, um diese adäquat zu fordern bzw. ihre Fähigkeiten entsprechend

einzufordern. (FAP 16, S. 14; FAP 22, S. 18) Kommuniziert wird ebenso der Mangel des klaren Anleitens der Stationen, was den Beginn bzw. die Wechsel betrifft. Ebenso sollen währenddessen alle Türen zu den Garderoben und zum Geräteraum geschlossen werden, damit keine Bälle hinaus rollen. (FAP 5, S. 32f.) Abschließend erwähnt eine weitere Betreuungslehrkraft, dass ein Parcours besser vielfältig genutzt werden soll anstatt vorschnell einen Umbau mit neuem Material durchzuführen. Dadurch kann eine höhere Bewegungszeit der SchülerInnen garantiert werden. (FAP 15, S. 31)

Konkrete Anweisungen bedingen eine konkrete Sprache. Eine unterrichtende Person reflektiert ihre Aussage „Jetzt schwimmt ihr zwei bis drei Längen in einem beliebigen Schwimmstil.“ (FAP 28, S. 15f.) mit eben diesem Mangel. Sie würde demnach das nächste Mal eine konkrete Längenzahl vorgeben. Ungenaue Anleitungen inkludieren zudem unpräzise Aussagen zur Regelkunde bei Spielen (FAP 9, S. 19; FAP 23, S. 4), zum Spielbeginn (FAP 6, S. 20), was Zeitverzögerung mit sich bringt, da die SchülerInnen nicht entsprechend agieren können. Zudem zeigen sich sprachliche Herausforderungen: Eine studierende Person würde ihre Aussage „mit dem Ball die Wand *berühren*“ nach ihrer Eigenreflexion auf „mit dem Ball die Wand *treffen*“ ausbessern (FAP 29, S. 11f.), denn die Verben kommunizieren andere Inhalte. Im ersten Fall sollten SchülerInnen mit dem Ball zur Wand laufen und im zweiten Fall dürfen sie den Ball zur Wand werfen. Vereinzelt haben sich ebenso Schwierigkeiten bei Genderausdrücken eingeschlichen, in welchen die männliche Form *Schüler* für bzw. vor einer Gruppe von Mädchen und in welchen statt *Team* das Wort *Mannschaft* verwendet wurde. Weiters gibt es Verbesserungsbedarf bei der Verwendung des Verbs *werfen* anstatt von *schießen*, welches aufgrund der Nähe zum Kriegsvokabular vermieden werden sollte. (FAP 29, S. 11f. und S. 18)

Die nächsten Beispiele für Verbesserungspotentiale aus den Fachpraktikumsberichten beziehen sich auf die Belastungen durch Lärm und im nächsten Schritt auf eine durchdachte Struktur, um dem entgegenzuwirken. Eine studierende Person klagt über Kopfwahl während und nach der Unterrichtsstunde aufgrund des Lärms im Turnsaal. Diese ist sich allerdings sicher, dass dieser Umstand „wohl reine Gewöhnung“ bedeutet. (FAP 3, S. 32) Eine weitere unterrichtende Person berichtet von Stimmbeschwerden, weil diese „keine Geduld [hatte], auf das Verstummen aller zu warten und [dieser somit durch die Halle] pfiff oder schrie [...]“. (FAP 26, S. 11) Außerdem fiel eben dieser Person auf, dass das oftmalige zu laute Reden am nächsten Tag Heiserkeit zeigte. Daraus erweist sich, und davon schreiben einige Studierende, dass eine gewisse Struktur im Turnsaal unabdingbar ist. Für Erklärungen – seien sie für anstehende Übungen, Spiele, Feedbackrunden oder für eine Schlussbesprechung – ist es ratsam, die SchülerInnen zusammenzuholen und sie am besten hinsetzen zu lassen, um die Stimme zu schonen. (FAP 4, S. 24; FAP 5, S. 17 und S.

22; FAP 6, S. 32; FAP 7, S. 18; FAP 20, S. 7f. und S. 9) Zudem berichtet eine studierende Person davon, SchülerInnen frei üben zu lassen und etwaige Mängel bzw. Fehler in der Ausführung vor allen zusammengefasst zu erklären. (FAP 7, S. 18)

Weiters werden Rituale empfohlen, etwa das Handheben für Ruhe oder ein fixer Sitzkreis zu Stundenbeginn bzw. am Stundenende, um einer gewissen Unruhe entgegenzuwirken und um stimmschonend die Stunde Revue passieren zu lassen oder Ankündigungen zu machen. (FAP 4, S. 24; FAP 6, S. 32) Besondere Rahmenbedingungen erfordert der Schwimmunterricht. Durch den noch höheren Lärmpegel empfindet eine studierende Person diese Art von Unterricht als noch „viel anstrengender“. (FAP 8, S. 28) Zudem sei es schwierig, über die Distanz – die SchülerInnen befinden sich im Schwimmbecken und die Lehrperson steht davor – adäquate Hinweise und Anleitungen zu geben. Aufgrund der Fülle an Ablenkungen versucht die unterrichtende Person die SchülerInnen bei Erklärungen aus dem Wasser zu holen, jedoch sei die Lehrperson hier ebenso gefordert, sehr laut zu sprechen. (FAP 28, S. 16) Auch die Verwendung der Pfeife zur Schonung der Stimme findet ihre Erwähnung, wobei sie ein Mal als gut (FAP 1, S. 19) und ein anderes Mal als zu militärisch empfunden wird. (FAP 5, S. 16) Allgemein ist es wichtig, weniger zu sprechen und stattdessen die Übungen vorzuzeigen bzw. sind eher Rituale wie Handzeichen gefragt, einzuführen. (FAP 28, S. 16)

Das Kennen der Namen zeigt sich als sehr hilfreich. (FAP 6, S. 32) „Beim Aufwärmen war eines der Mädchen, Evelyn, ganz überrascht und stolz, dass ich ihren Namen wusste.“ (FAP 27, S. 20) Das Verhalten einzelner SchülerInnen verbessert sich eklatant. Disziplinär fallen ebenso weitere Umstände auf, in welchen sich die jeweilige studierende Person verbessern möchte:

Sophia kaute Kaugummi. Dies ist mir bis zum Ende der Stunde nicht aufgefallen, da ich so beschäftigt mit dem Anleiten und Arrangieren meiner Stunde war. [...] Trotzdem werde ich in Zukunft gleich am Beginn der Stunde darauf Achten [sic!], dass kein Mädchen Kaugummi kaut, die Haare offen hat oder Schmuck trägt. (FAP 27, S. 16)

Diese erzieherischen Maßnahmen bilden zu Beginn für Studierende noch Herausforderungen. Insbesondere in einer *neuen* Klasse sei es wichtig, fixe Regeln und Strukturen einzuführen, um eine grundlegende Basis an Disziplin zu garantieren. Erst mit der Zeit, damit meint eine studierende Person den Zeitraum der Oberstufe, und mit der Fortdauer, dass sich Lehrperson und Klasse schon gut kennen, kann dieses System mehr und mehr gelockert werden. (FAP 30, S. 40)

Weitere Zweifel von Studierenden nach der Unterrichtsstunde zeigen sich in der Überforderung durch mangelnde Erfahrung. Einerseits weisen sie auf methodische Mängel hin, wie etwa im Themengebiet und im Aufbau einer Unterrichtsstunde mit den Ringen (FAP 6, S. 21), das Unterschätzen des Niveaus der SchülerInnen in der Thematik des Rad-Turnens (FAP 12, S. 23f.) oder im Unterrichtsfach Sportkunde zum Thema „Training und Periodisierung“, in welchem aufgrund des erstmaligen Unterrichtens dessen die „nötige Sicherheit“ fehlte. (FAP 22, S. 15) Andererseits zeigte sich Stress im Umgang mit einer hohen SchülerInnenanzahl im pubertären Alter. Studierende sind gefordert, eine straffe Organisation zu gewährleisten, um die SchülerInnen andauernd und regelmäßig zu beschäftigen, um Wartezeiten zu reduzieren (FAP 27, S. 20) und um den Überblick über alle Stationen zu behalten (FAP 7, S. 19). Bei großen Klassen fällt es einer studierenden Person schwer, individuell zu betreuen. (FAP 11, S. 26; FAP 14, S. 18) Im Gegensatz dazu stellte auch eine zu geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern – jeweils nur die Hälfte der normalen Klassengröße – eine große Herausforderung für Studierende dar, da Themeninhalte flexibel angepasst werden mussten. (FAP 7, S. 15; FAP 22, S. 25) Ein „unüberwindliches [sic!] Hindernis“ für eine unterrichtende Person stellte die eigene fehlende Kraft sowie die große Masse übergewichtiger SchülerInnen am Reck dar (FAP 10, S. 10).

„Die größte Schwierigkeit“ (FAP 30, S. 40) im fachbezogenen Praktikum ist die Mischung zwischen freundlich, kumpelhaft und autoritär. Dieser Übergang von der Institution Schule als SchülerIn bzw. von der Universität als StudentIn zur Lehrkraft fällt vielfach nicht leicht, da „zu nett“ (FAP 5, S. 16 und S. 33) agiert wird bzw. das Grenzen setzen schwer fällt. Weitere Meldungen vonseiten der Studierenden thematisieren die Wichtigkeit der Trinkpause (FAP 19, S. 15 und FAP 20, S. 9), die Kommunikation der Mitarbeit als Voraussetzung für eine gute Note (FAP 15, S. 16) und die Chance einer höheren Motivation mit einem kreativen, energiereichen, abwechslungsreichen Stundenbeginn (FAP 14, S. 26), welche Studierende das nächste Mal genauer beachten wollen.

7.3.4 Reflexionen der Studierenden

Im Folgenden werden die Überlegungen der Studierenden über das Fachpraktikum in seiner Gesamtheit dargestellt:

Ich finde es großartig, dass es das fachbezogene Praktikum in Pädagogik gibt. Endlich können wir einmal in die Praxis schnuppern. Mir machte das Praktikum riesigen Spaß. (FAP 3, S. 32)

Diesen Standpunkt vertritt die große Mehrheit aller Personen, deren Berichte analysiert wurden. Nun werden deren Ansichten über die Vor- und Nachteile sowie den Mehrwert aus ihren Erfahrungen dargelegt.

Als einen der folgenden Vorteile des fachbezogenen Praktikums nennt eine Reihe von Studierenden die Möglichkeit, den Unterricht *alleine* zu gestalten. (FAP 5, S. 33; FAP 6, S. 31; FAP 15, S. 39; FAP 22, S. 26; FAP 26, S. 11; FAP 27, S. 16; FAP 29, S. 24) Dabei erweist sich die Planung von Doppelstunden als Einzelperson als nicht so zeitintensiv und als Chance, die eigenen Ideen kreativ einzubringen. (FAP 23, S. 17) Die Umsetzung erfolgt ohne Rücksprache mit Studienkolleg(inn)en bzw. Professor(inn)en der Universität. (FAP 29, S. 24) „Ich bin der Meinung, dass man Unterrichten nur durch praktisches Unterrichten lernen kann.“ (FAP 1, S. 31). Diese Meldung verweist darauf, dass sich Studierende durch aktives Unterrichten, seien es Erfolge oder Misserfolge, selbst bewähren können und aus erster Hand lernen.

Des Weiteren zeigt sich als vorteilhaft, dass Studierende durch die Anzahl der Hospitationsstunden Klassen, die sie später möglicherweise unterrichten, schon vorher beobachten bzw. kennenlernen können. (FAP 9, S. 26; FAP 15, S. 39) Geschätzt wird das Faktum, neue Inhalte auszuprobieren. Nähere Informationen dazu wurden im Kapitel 7.3.1 behandelt. Die Arbeit mit neuen Gruppen und unterschiedlichen, teilweise koedukativen Alters- und Schulstufen wird als sehr abwechslungs- und lehrreich erlebt. (FAP 7, S. 20; FAP 9, S. 26; FAP 10, S. 21; FAP 13, S. 15; FAP 16, S. 19; FAP 17, S. 18; FAP 18, S. 22; FAP 19, S. 32; FAP 30, S. 40) Das Unterrichten in einer neuer Schule, (FAP 16, S. 19) in einem neuen Schultyp, wie etwa in einer Berufsbildenden Höheren Schule, z.B. Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik oder Montessori-Pädagogik (FAP 4, S. 24; FAP 7, S. 8), oder in verschiedenen Unterrichtstypen wie im Unterrichtsfach „Sportkunde“ (FAP 23, S. 29; FAP 24, S. 18), im Freifach „Badminton“ (FAP 9, S. 26), im Wahlpflichtfach Sport sowie in einer Sportklasse mit Schwerpunkt Fußball (FAP 20, S. 16; FAP 22, S. 26) bringt einen großen Erfahrungsschatz.

Konstruktive Kritik, Ratschläge sowie das Beantworten und Diskutieren von auftretenden Fragen vonseiten der Betreuungslehrkraft wurden in den Berichten von Studierenden als positiv rückgemeldet. (FAP 5, S. 33; FAP 6, S. 33; FAP 15, S. 39f.; FAP 19, S. 32; FAP 22, S. 26) Durch die Präsenz der Betreuungslehrkräfte im Unterricht geben sie einigen unterrichtenden Studierenden Sicherheit. (FAP 2, S. 27) Zudem profitieren Studierende vom individuellen Erfahrungsaustausch mit den Betreuungslehrkräften sehr viel. (FAP 2, S. 27; FAP 19, S. 32) Die gegenseitige Unterstützung zwischen Studierenden in Bezug auf Beobachtung anderer Unterrichtseinheiten bzw. deren Feedback zu eigenen Stunden wird als aufbauend wahrgenommen, was den Wunsch für einen regen Austausch im künftigen

Kollegienkreis eröffnet und bekräftigt. (FAP 8, S. 29; FAP 15, S. 40; FAP 19, S. 32; FAP 23, S. 28)

Das Teamteaching wurde nicht nur als positives, sondern auch als negatives Erlebnis dargestellt. Gemeinsame Planung, gute Aufteilung der Unterrichtseinheit sowie geteilte Freude steigern das Gelingen dieser Unterrichtsform. (FAP 3, S. 23; FAP 4, S. 14; FAP 19, S. 23; FAP 23, S. 28; FAP 26, S. 13; FAP 27, S. 12)

Wir durften beim Unterrichten selbst immer im ‚Teamteaching‘ unterrichten.
Hier wäre vielleicht besser gewesen, wenn jeder einmal alleine den Unterricht haltet [sic!], da dies im Beruf dann auch nicht anders sein wird. (FAP 3, S. 32)

Das Teamteaching wird nicht immer gut wahrgenommen. Neben einer ausgewogenen Kombination zum *alleinigen* Unterrichten werden Abstimmungsprobleme, das Planen von nur einer Person sowie das schwierige Abgleichen von Ideen kritisch angemerkt. (FAP 22, S. 19; FAP 23, S. 12 und S. 27)

In der Folge werden weitere Kritikpunkte und Nachteile am fachbezogenen Praktikum erläutert: Eine studierende Person ärgert sich über eine ungerechte Zuordnung der Studierenden und über ein zu geringes Angebot an Plätzen. Zudem äußert sich diese negativ über den identen Inhalt und Ablauf vom Fachpraktikum mit den Lehrveranstaltungen *Unterrichtspraktische Studien 1-3* an der Sportuniversität Wien. (FAP 10, S. 21) Außerdem ist das Nicht-Anrechnen des Fachpraktikums für bereits unterrichtende Lehrpersonen im Sondervertrag nicht einzusehen. (FAP 8, S. 29; FAP 10, S. 21) In der Folge werden weitere Negativ-Punkte angeführt: Das zeitliche Einhalten der zu haltenden Unterrichtsstunden in einem Semester erzeugt Stress, genauso wie die Unkenntnis einer Abgabefrist für den Bericht. (FAP 8, S. 30) In so kurzer Zeit ist ebenso das Einfühlen in die Rolle als Lehrperson schwierig. (FAP 9, S. 26) Als letzten Punkt wird erwähnt, dass Studierende, falls es keine Vorgabe vonseiten der Betreuungslehrkraft gibt, geneigt sind, Unterrichtsthemen zu wählen, die sie „ohnehin gut unterrichten“ können. (FAP 8, S. 29)

Was die Auswahl des Lehrberufes betrifft, fühlen sich viele Studierende nach der Absolvierung des fachbezogenen Praktikums darin bestätigt. (FAP 13, S. 15; FAP 15, S. 39; FAP 16, S. 19; FAP 17, S. 18; FAP 18, S. 22; FAP 20, S. 21f.; FAP 24, S. 18; FAP 28, S. 26; FAP 30, S. 40) Dies äußert sich in einer „Vorfreude auf den Lehrberuf“ (FAP 21, S. 39), in der Vorstellung, in der Schule des Praktikums später selbst unterrichten zu wollen (FAP 23, S. 28) und im Wohlbefinden, diesen Beruf auszuüben (FAP 6, S. 31). Eine negative Äußerung zur Berufswahl gibt es nicht.

Innerhalb der LehrerInnenbildung wird der Wunsch nach mehr derartiger Praxis laut, da es sich bei diesem Praktikum „doch nur [um einen] Einblick in das Schulleben von sehr kurzer Dauer“ (FAP 5, S. 32) handelt. „Meiner Meinung nach sollten derartige Lehrveranstaltungen einen viel größeren Teil der Lehrer/innenbildung ausmachen, als es momentan der Fall ist.“ (FAP 29, S. 24) Studierende äußern sich somit über die Notwendigkeit eines Praktikums größeren Umfangs, insbesondere im ersten Abschnitt. Ein Praktikum, wie etwa das Fachpraktikum, im ersten Abschnitt würde den Studierenden die Möglichkeit bieten, die Eignung für den Lehrberuf frühzeitig zu reflektieren. (FAP 1, S. 32; FAP 19, S. 32) Eine Person im Sondervertragsstatus nennt das Fachpraktikum „als unnötige Belastung“. (FAP 8, S. 29) Durch die schulpraktischen Lehrveranstaltungen im Rahmen des Sportstudiums fühlt sich der Großteil der Studierenden für das Fachpraktikum gut vorbereitet:

Die Anzahl der praktischen Einheiten im Zuge des Lehramtsstudium [sic!] Sport fallen (Gott sei Dank) relativ zahlreich aus, weshalb ich im Zuge des FAPs keinesfalls ins kalte Wasser gestoßen wurde. Vielmehr sah ich es als Chance für das Sammeln wichtiger Erfahrungen und als Ausprobierprozess. (FAP 1, S. 31)

Gemäß dem Wunsch einer studierenden Person ist es erstrebenswert, „dass die schulpraktische Ausbildung auch in anderen Fächern umfassender wäre.“ (FAP 6, S. 33) In diesem Sinne hat die schulpraktische Ausbildung im Sportstudium eine Vorbildwirkung inne, da ein Grundstock an Praxiserfahrungen bereits vor dem Fachpraktikum in jedem Unterrichtsfach gewährleistet sein sollte.

8 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Forschungserkenntnissen zusammengebracht verknüpft. Das *Potenzial von Praktika in der LehrerInnenbildung* stützt sich insbesondere auf deren Kernziele, welche im Großen und Ganzen die Entwicklung persönlicher Kompetenzen und die Erkundung der Berufseignung beinhalten, die im besten Fall in eine Bestätigung der Berufswahl mündet.

Fragestellung 1: Was nehmen Sportstudierende im Rahmen von Fachpraktischen Studien im Unterricht wahr?

Im Fokus der Beobachtungen stehen vor allem die Sportlehrpersonen mit 46% aller Beobachtungsangaben. (siehe 7.1) Die Wahrnehmung von Studierenden stützt sich demnach auf die Umgangsweisen und Handlungen der unterrichtenden Lehrpersonen, was als *Lernen am Modell* (Arnold, 2011) gelten und im nächsten Schritt angenommen oder kritisch hinterfragt werden kann. Neben diesem Lernweg führt Arnold auch das Biografische Lernen sowie das Lernen aus dem Tun, *Learning by doing*, an. (ebd., 2011) Die drei am häufigsten genannten Beobachtungsmerkmale beinhalten die Verhaltensweisen und Gefühlslagen der SchülerInnen im Sportunterricht, die Sprache und Körpersprache der Lehrpersonen sowie die Motivation der SchülerInnen, welche im Anschluss in Kapitel 7 detailliert betrachtet wurden.

Fragestellung 2: Inwiefern gelingt die Zusammenarbeit mit der Betreuungslehrperson?

Die zweite Forschungsfrage wird durch Unterfragen zu Vor- und Nachbesprechungen, zur Kommunikation von persönlichen Stärken und Schwächen der Praktikanten sowie zum Angebot bzw. zur Annahme von Hilfestellungen vonseiten der Betreuungslehrperson gestützt. Es finden sowohl Vor- als auch Nachbesprechungen statt, wobei erstere (24) von der Häufigkeit her deutlich seltener als Nachbesprechungen (54), sogar weniger als die Hälfte, durchgeführt werden. Zudem finden sie deutlich kürzer statt. (FAP 8, S. 29) Damit entkräftigt sich der Vorschlag von Kreis für umfassendere Vorbesprechungen in der Praxis. *Reflexion* vor der *Aktion* begünstigen ihrer Meinung nach einen größeren Lernerfolg aus Praktika, da die Planungen schon mit Ideen und Verbesserungen der Betreuungslehrkraft bereichert werden könnten. (Schlömerkemper, 2014) In diesem Sinne schlägt auch Siewert (2016) sein Modell der „Aktions-Reflexionsspirale“ (siehe 4.2.1) vor, in welcher aus der Durchführung gewonnene Erkenntnisse in der bereits nächsten Aktion berücksichtigt werden sollen. Im Praktikum während des Lehramtsstudiums wird diesbezüglich eher auf die Erfahrungen und auf die Zusammenarbeit mit der Betreuungslehrperson zurückgegriffen, da sich die Anzahl an *Aktionen* vonseiten der Studierenden noch in Grenzen halten. In zwei

Fällen wurden Planungen vor einer Unterrichtsstunde besprochen. (FAP 2, S. 14; FAP 10, S. 21) Ansonsten erhalten Studierende vor einer Unterrichtsstunde Hinweise für Stundenthemen oder Informationen bzgl. Material-, Raumnutzung sowie zur Klassensituation, welche deren Leistungsstand oder deren Disziplin inkludieren. Während des Unterrichts greift die Betreuungslehrperson in durchaus vielen Fällen *helfend* (FAP 3, S. 28; FAP 6, S. 19 und S. 30; FAP 11, S. 15; FAP 29, S. 22; FAP 30, S. 24) oder *intervenierend*, was vor allem die fortgeschrittene Zeit oder einen ungenügenden Geräteaufbau betrifft, (FAP 11, S. 22; FAP 15, S. 25; FAP 29, S. 10; FAP 20, S. 10) ein.

Alles in allem schätzen Studierende Gespräche mit den Betreuungslehrpersonen und wünschen sich tendenziell mehr Zeit dafür, vor allem was die Nachbesprechungen betrifft. Sie bieten nämlich Raum für Diskussionen über Gelungenes und Misslungenes in Form von detailliertem Lob sowie in Form von konstruktiven Verbesserungsvorschlägen. Köhler (2015) schlägt vor, Nachbesprechungen mitunter auch mit mehreren Personen durchzuführen. Laut den Berichten bestätigen Studierende den Mehrwert durch gegenseitiges Feedback von Studierenden, was sich im Wunsch nach einem regen Austausch im künftigen Kollegenkreis ausdrückt. (FAP 8, S. 29; FAP 15, S. 40; FAP 19, S. 32; FAP 23, S. 28)

Wenige Male fand die vielbesagte Theorie-Praxis-Verknüpfung (Hascher, 2007) in den Berichten ihre Erwähnung. Nur *eine* studierende Person erwähnt explizit, dass deren Betreuungslehrkraft „auf die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis“ hinwies. (FAP 27, S. 21) Allerdings wurde dieser Kommentar nicht näher erläutert. Weitere Studierende verbinden hierfür allerdings primär Themen, die an der Universität ihrer Meinung nach unzureichend diskutiert wurden, wie etwa den Tod eines Klassenkollegen (FAP 16, S. 11), den Umgang mit den Kopftüchern oder mit der Menstruation (FAP 26, S. 15) sowie weitere Themen wie etwa Sicherheitshinweise und Stimmbildung (FAP 27, S. 21).

Fragestellung 3: Wie gestalten sich die ersten Unterrichtserfahrungen für Studierende im Rahmen des Fachpraktikums bzw. welche Schlussfolgerungen ziehen Studierende aus ihren Erfahrungen?

Diese Frage wurde in Erfahrungen *vor*, *während* und *nach* dem Unterricht eingeteilt. Zum ersten dieser Punkte zählen die Vorerfahrungen sowie die Auswahl des Stundenthemas. In Bezug auf die Vorerfahrungen bestätigen sich die Ergebnisse der LEK-Studie (König et al., 2012), in welcher Trainererfahrungen, vor allem bei männlichen Praktikanten, erhoben wurden. Informationen aus den Berichten zeigen, dass insbesondere aus dem Erfahrungsschatz der Universität (FAP 6, S. 16; FAP 8, S. 29; FAP 11, S. 22; FAP 30, S. 24) oder aus pädagogische Praxiserfahrungen wie Trainertätigkeiten im Kinderturnen, im Kinderfußball (FAP 8, S. 29), im Wintersport (FAP 12, S. 37) oder aus aktiver Vereinstätigkeit

(FAP 16, S. 7) geschöpft wurde. Außerhalb der Universität wurden demnach explizit wenige Vorerfahrungen thematisiert, was König (2012) in seiner Studie ebenso erhoben hat. Was die Auswahl des Stundenthemas betrifft, so bekamen Studierende mit großer Mehrheit die Freiheit, selbst zu wählen. Ansonsten gaben Betreuungslehrpersonen ein Thema vor.

Die Gefühlslage der Studierenden vor ihrem Unterrichten bewegt sich zwischen Vorfreude – da die Stunde aus ihrer Sicht gut und mit vielen Details, wie etwa diversen Variationen, genauen Regeln bzw. kreativer Gruppeneinteilung, geplant wurde (FAP 6, S. 26; FAP 25, S. 10; FAP 28, S. 13; FAP 30, S. 14) – und Zweifeln, ob die Akzeptanz der SchülerInnen zur eigenen Person oder zum Stundeninhalt vorhanden ist bzw. die Stunde dem Leistungsniveau entspricht. (FAP 2, S. 14; FAP 13, S. 11; FAP 18, S. 17, FAP 25, S. 7) Diese Kompetenz der klassenadäquaten Auswahl und Aufbereitung der Stundeninhalte nennt Topsch (2004, S. 16) die „altersorientierte didaktische Reduktion“. Direkt vor Stundenbeginn bestätigen oder verändern SchülerInnen die Gefühlslage von Studierenden, in dem sie sich einerseits sympathisch und motiviert (FAP 6, S. 19) zeigen oder durch spürbare Demotivation (FAP 15, S. 18) bzw. durch zu geringe SchülerInnenanzahl (FAP 29, S. 16) herausfordern.

Studierende sind somit in ihrer flexiblen Problemlösefähigkeit aufgrund situationsbedingter und schülerInnenspezifischer Anforderungen gefordert. (Keller-Schneider und Albisser, 2012) Dies zeigt sich vor allem in der Notwendigkeit des situativen Agierens und Reagierens während des Unterrichts. Anpassungen des Material, die Zeit, das Leistungsniveau betreffend sowie ebenso jene von Rahmenbedingungen sind erforderlich. Besondere Herausforderungen bilden unvorhergesehen geringere (FAP 22, S. 24; FAP 29, S. 16) bzw. höhere Gruppengrößen (FAP 16, S. 12 und S. 15), technische Probleme (FAP 27, S. 16), die situative Anpassung dem Leistungsniveau entsprechend (FAP 5, S. 21; FAP 7, S. 12; FAP 16, S. 16) sowie örtlich veränderte Gegebenheiten wie etwa im Schwimmbad. (FAP 8, S. 28; FAP 30, S. 25) Heterogenität wurde am häufigsten in Sporteinheiten wie Schwimmen (FAP 7, S. 12; FAP 8, S. 28; FAP 13, S. 12) und Geräteturnen am Barren und am Reck (FAP 1, S. 26; FAP 10, S. 10; FAP 13, S. 11; FAP 26, S. 11) festgestellt.

Zusätzlich erleben Studierende alle Variationen von Motivation, Mitarbeit und Disziplin, welche sich besonders positiv oder herausfordernd gestalten kann. Ersteres zeigt sich vor allem in Wettkampf- oder reinen Spielformen, in welchen SchülerInnen sogar über die Pause oder über das Stundenende hinaus aktiv sein wollen. (FAP 23, S. 18) Gesteigerte Motivation zeigt sich auch im gegenseitigen Lob (FAP 16, S. 13; FAP 30, S. 32), in der aktiven Teilnahme der studierenden Person (FAP S. 10, S. 9; FAP 12, S. 28; FAP 27, S. 16) oder auch im eigenständigen Einbinden der SchülerInnen, etwa im Erfinden eigener Choreografien (FAP 16, S. 18) oder im selbstständigen Abändern von Spielregeln durch die

Gruppe. (FAP 10, S. 15) Demotivation bzw. schlechte Disziplin zeigt sich insbesondere durch auffällige SchülerInnen (FAP 1, S. 26; FAP 9, S. 19; FAP 16, S. 12; FAP 27, S. 20) oder durch das Vergessen adäquater Turnkleidung. (FAP 11, S. 17 und S. 24; FAP 17, S. 16)

Nach dem Unterricht dokumentieren Studierende lobende Aussagen vonseiten der SchülerInnen, welche sich von nachfragendem Interesse an der Sportart, etwa nach einem Verein oder nach den Möglichkeiten des Erwerbs der Accessoires (FAP 2, S. 27; FAP 16, S. 7) oder welche sich durch spontane Aussagen wie „Sehr gute Stunde!“ (FAP 6, S. 32) sowie durch den Wunsch, den Studierenden als fixe Lehrkraft zu engagieren, äußern. Verbesserungen in ihrem Tun sehen Studierende vor allem im effizienteren Umgang mit dem Material (FAP 5, S. 32f.; FAP 6, S. 21; FAP 20, S. 19; FAP 21, S. 30), mit der Zeit, in der Sprache – z.B. klarere Anleitungen und die Verwendung von Gender (FAP 6, S. 20; FAP 9, S. 19; FAP 23, S. 4) – sowie den Einsatz von Ritualen für mehr Struktur und für eine anschließende Schonung der Stimme. (FAP 4, S. 24; FAP 5, S. 17 und S. 22; FAP 6, S. 32; FAP 7, S. 18; FAP 20, S. 7f. und S. 9) Dafür sollen Handzeichen gelten oder fixe Sitzordnungen zu Beginn der Stunde sowie zum Erklären des Spiels. (FAP 4, S. 24; FAP 6, S. 32) Eine Erschwernis für die Stimmbelastung stellt die Situation im Schwimmbad dar. (FAP 8, S. 28) Damit werden die Thesen von Kastrup (2016) bestätigt, die ebenso Kopf- und Stimmbeschwerden aufgrund der speziellen, örtlichen Lärmsituationen als vorwiegende Belastungen von Sportlehrkräften anführt.

Überforderungen erleben Studierende zusätzlich durch ihre mangelnden Erfahrungen, etwa in der Methodik (FAP 6, S. 21; FAP 22, S. 15), im unpassend eingeschätzten Leistungsniveau der Klasse (FAP 12, S. 23f.) sowie in situativ flexibel veränderbaren Themeninhalten (FAP 7, S. 15; FAP 22, S. 25). „Die größte Schwierigkeit“ (FAP 30, S. 40) bildet allerdings die Mischung aus freundlichem und autoritärem Verhalten. Dieser Wechsel vom Studierenden zur Lehrkraft stellt mitunter Herausforderungen, da „zu nett“ (FAP 5, S. 16 und S. 33) agiert wird oder das Grenzziehen schwer fällt. (FAP 19, S. 15; FAP 20, S. 9) Es handelt sich somit um den Aufbau und das Hineinwachsen der eigenen LehrerInnen-Persönlichkeit vor den Schülerinnen und Schülern. Siewert (2015) schlägt diesbezüglich vor, dass sich Studierende bereits vor der Stunde oder in der Reflexion danach (Aktions-Reflexionsspirale) überlegen sollen, wie sie ihre Rolle als Lehrperson anlegen wollen. Nach seiner Untersuchung schätzen SchülerInnen vor allem Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit und Eigenständigkeit. Je nach Situation und Individualität werden autoritäre und kooperative Seiten der Lehrperson gefordert sein.

Zuletzt werden allgemeine Reflexionen von Studierenden zum fachbezogenen Praktikum erhoben. Primär genießen es Studierende, *alleine* zu unterrichten. (FAP 5, S. 33; FAP 6, S.

31; FAP 15, S. 39; FAP 22, S. 26; FAP 26, S. 11; FAP 27, S. 16; FAP 29, S. 24) Dass Klassen durch Hospitationen bereits vor dem eigenen Unterricht inspiziert werden konnten, wird auch als Vorteil gewertet. (FAP 9, S. 26; FAP 15, S. 39) Das Arbeiten mit neuen Gruppen sowie die Erfahrung koedukative Klassen schätzen Studierende ebenso. (FAP 7, S. 20; FAP 9, S. 26; FAP 10, S. 21; FAP 13, S. 15; FAP 16, S. 19; FAP 17, S. 18; FAP 18, S. 22; FAP 19, S. 32; FAP 30, S. 40) Zu guter Letzt freuen sich Studierende, sich in neuen Inhalten, in neuen Schulformen sowie in neuen Unterrichtsfächern, etwa in "Sportkunde" oder auch in diversen Freifach- oder Wahlpflichtfächern auszuprobieren. (FAP 4, S. 24; FAP 7, S. 8; FAP 9, S. 26; FAP 20, S. 16; FAP 22, S. 26; FAP 23, S. 29; FAP 24, S. 18)

Je nachdem wie häufig "Teamteaching" in der Studienlaufbahn bereits erlebt wurde, bewerteten Studierende diese Art des Unterrichtens als positiv oder als negativ. (FAP 3, S. 23; FAP 4, S. 14; FAP 19, S. 23; FAP 23, S. 28; FAP 26, S. 13; FAP 27, S. 12) Weitere Kritikpunkte fallen rar aus. Eine studierende Person äußert sich negativ über das Anmeldesystem, welches diese als ungerecht empfindet. (FAP 10, S. 21) Andere kritisieren das Nicht-Anrechnen des Fachpraktikums für Lehrpersonen, die bereits unterrichten. (FAP 8, S. 29; FAP 10, S. 21) Einzelne Personen formulieren den zeitlichen Stress des Durchführens aller erfordernten Unterrichtsstunden sowie jenen der Abgabefrist des Berichts. (FAP 8, S. 30; FAP 9, S. 26)

Was die Auswahl des Lehrberufes betrifft, fühlen sich viele Studierende nach der Absolvierung des fachbezogenen Praktikums darin bestätigt. (FAP 13, S. 15; FAP 15, S. 39; FAP 16, S. 19; FAP 17, S. 18; FAP 18, S. 22; FAP 20, S. 21f.; FAP 24, S. 18; FAP 28, S. 26; FAP 30, S. 40) Eine negative Äußerung dazu gab es nicht, wobei hier anzuführen ist, dass die Berichte nach Verschriftlichung der Studierenden als Erstes in die Hände der Betreuungslehrpersonen gelangen, welche sie anschließend an die Universität weiterleiten. Auch dieser Schritt kann davon abhalten, *negative* Äußerungen zu verschriftlichen.

Den Wunsch nach mehr derartiger Praxis begründen Studierende damit, da es sich „doch nur [um einen] Einblick in das Schulleben von sehr kurzer Dauer“ (FAP 5, S. 32) handelt. „Meiner Meinung nach sollten derartige Lehrveranstaltungen einen viel größeren Teil der Lehrer/innenbildung ausmachen, als es momentan der Fall ist.“ (FAP 29, S. 24) Studierende zeigen Interesse an einem Praktikum mit größerem Umfang, vor allem was den ersten Abschnitt der LehrerInnenbildung betrifft. Studierende erwähnen zuletzt, dass sie sich insbesondere im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ durch die fachdidaktischen Veranstaltungen *sehr gut* vorbereitet fühlen. In ihren anderen Fächern erleben sie diesbezüglich teilweise sogar erhebliche Mängel. (FAP 1, S. 31; FAP 6, S. 33)

Fragestellung 4: Welche Konsequenz kann für zukünftige Praktika (LehrerInnenbildung neu) gezogen werden?

Das Potenzial von Schulpraktika steckt im Erwerb allgemein-didaktischer, fachlicher und sozialer Kompetenzen sowie der Reflexion der persönlichen Berufswahl. Arnold (2011) erwähnt zusätzlich die Relevanz der Tipps und Hinweise vonseiten der Betreuungslehrpersonen, das nachhaltige Lernen aus Fehlern sowie insgesamt aus eigenen Erfahrungen. Anhand der Ergebnisse der Forschungsfragen 1-3 kann das Gelingen dieser Aspekte im fachbezogenen Praktikum aus Sicht der Studierenden eindeutig bejaht werden.

Durch die Methode der Dokumentenanalyse können die Meinungen von Studierenden neutral und wertfrei erforscht werden. Jedoch bleibt ein Nachfragen nach den Gründen, Bedürfnissen und konkreten Wünschen aus. (Lamnek, 2010) Hierfür ist eine interdisziplinäre Kombination mit anderen Methoden als Folge dieser Arbeit wünschenswert. Etwa in Form von Fragebögen oder Interviews könnte dies hintergründiger geschehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sportstudierende der Universität Wien das fachbezogene Praktikum in der aktuellen Form schätzen, da sie erste Unterrichtserfahrungen alleine oder im Team-teaching in voller Länge durchführen können. Trotzdem äußern einige den Wunsch nach *mehr* Praxis, allerdings vor allem im ersten Abschnitt, um die Berufseignung früher überprüfen zu können. Die LehrerInnenbildung ist dahingehend gefordert, dass angesetzte pädagogische Praktikum im ersten Abschnitt neu zu überdenken.

Außerdem werden umfassende Forschungen notwendig sein, um die Theorie-Praxis-Vernetzung, die in dieser Untersuchung verschwindend gering erwähnt bzw. erlebt wurde, entscheidend in den Vordergrund zu rücken. Für diesen Rahmen werden weitere Veranstaltungen stattfinden, wie etwa der 2019 geplante internationale „Lernen in der Praxis“-Kongress in Graz.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, K. & T. Hascher. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J. (2016). Klassenführung. *Pädagogik*, 01, 5-9.
- Baur, J. (1995). Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In Heim, R. & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (S. 25-37). Wiesbaden: UTB.
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143-160). Opladen: Leska Budrich.
- Beyer, K. & R. Wisbert (2006). *Ziele und Funktionen des Schulpraktikums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtsplanungskompetenz im Praktikum. Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten*. Lengwil: Libelle.
- Esslinger-Hinz, I. (2014). Die Unterrichtsnachbesprechung. *Pädagogik*, 09, 20-25.
- Flagmeyer, D., Hoppe-Graff, S., Stalling, B. (2007). Der "gute Lehrer" und das "Theorie-Praxis-Problem" in der Lehramtsausbildung – Erste Ergebnisse einer Befragung von Referendaren. In Flagmeyer, D. & Rotermund, M. (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation* (S. 177-199). Leipzig: Universitätsverlag.
- Gastager, A., Hascher, T., Schwetz, H. (2007). *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Hackl, B. (2014). Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In Schrittemser, I., Malmberg, I., u.a. (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 51-68) Wien: New Academic Press, 51-68.

- Hascher, T. & Neuweg, G. (2012a). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Bd. 8. Wien: LIT Verlag.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 02, 109-129.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In Gastager, A., Hascher, T., u.a. (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kastrup, V. (2016). *Gesundheitsförderung im Schulsport*. Aachen/Wien: Meyer & Meyer Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2011). Grenzen des Lernbaren? In Hascher, T. & Neuweg, G. (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Bd. 8. (S. 85-104) Wien: LIT Verlag.
- Kleiner, K., Aigner, T., Thunger, T. (2016). Zur Modellierung kompetenzorientierter und selbstgesteuerter Lernaufgaben. Am Beispiel Geräteparcours. In *Fachzeitschrift für Bewegung und Sport in Kindergärten, Schulen und Vereinen*, 01, 10-17.
- Köhler, K. & Weiß., L. (2015). *Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen. Lehrproben – Unterrichtsbesuche – Kollegiale Hospitationen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In König, J. & Seifert, A. (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7-31). Münster: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 04, 3-22.
- Kreis, A. und F. Staub. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 01, 61-83.
- Kuhlmann, D. (2013). Theorie und Praxis im Studium der Sportwissenschaft. Aufgaben und Probleme. In Lüsebrink, I. (Hg), *Theorie und Praxis im Sportstudium* (S. 44-61). Köln: Deutsche Sporthochschule. Academia Verlag.

- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (5., neu bearb. Aufl.). Basel: Beltz.
- Lion, B. & Malmberg, I. (2014). Die Schnittstellenpersonen. Mentorinnen und Mentoren im Lehramtsstudium der mdw: Rollen, Aufgaben und Selbstverständnis. In: Schrittmesser, I., Malmberg, I., u.a. (Hg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. (S. 192-204) Wien: New Academic Press.
- Mayr, J. (2012). Lehrer/in werden in Österreich. In Hascher, T. & Neuweg, G. (Hrsg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Bd. 8. (S. 1-29). Wien: LIT Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., neu bearb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nix, F. & Wollmann, J. (2016). Klassenführung lernen. In *Pädagogik*, 01, 34-37.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. In *Pädagogik*, 57/5, 635-638.
- Schlömerkemper, J. & Gergen, A. (2014). Mentor sein. Referendare und Praktikanten betreuen. In *Pädagogik*, 04, 50-53.
- Schnebel, S. (2012). Betreuung in den Schulpraktika – Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In Hascher, T. & Neuweg, G. (Hg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Bd. 8. (S. 161-179). Wien: LIT Verlag.
- Schrittmesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In Schrittmesser, I., Malmberg, I., u.a. (Hg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 36-50). Wien: New Academic Press.
- Schroetter, R. & Herfter, C. (2012). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). Mehr ist nicht genug (...)! Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 185-195). Wiesbaden: Springer.

- Siewert, J. (2015). Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren. In *Pädagogik*, 06, 44-47.
- Thiele, J. (2013). „Entscheidend ist auf'm Platz...“ – Überlegungen zur Theorie-Praxis-Konstellation in der Sportwissenschaft. In Lüsebrink, I. (Hg), *Theorie und Praxis im Sportstudium* (S. 26-43). Köln: Deutsche Sporthochschule. Academia Verlag.
- Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht* (2., neu bearb. Aufl.) Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wachtel, S. (2014). *Sei nicht authentisch! Warum klug manchmal besser ist als echt*. Kulmbach: Plaassen Verlag.
- Wolff, S. (2003). Dokumentation- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek: Rowohlt.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. In *Sportwissenschaften*, 22, 21-40.

Internetquellen:

- Ackel-Eisnach, K. & Müller, C. (2012). Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. *Forum qualitative Sozialforschung*, 13(3), Zugriff am 10. September 2017 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1720/3404>.
- Duden-Online. (2017a). Zugriff am 10. September 2017 unter <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Funktion>.
- Duden-Online. (2017b). Zugriff am 10. September 2017 unter <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Motivation>.
- Duden-Online. (2017c). Zugriff am 10. September 2017 unter <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Ziel>.
- IGSP – Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung (2014). Zugriff am 10. September 2017 unter: www.ig-sp.org.
- SSC LehrerInnenbildung. Informationsblatt zum PÄP (2015, Oktober). Zugriff am 10. September 2017 unter <https://ssc->

lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung-div/Info-P%C3%A4dagogisches_Praktikum_ws14.pdf.

SSC LehrerInnenbildung. Informationsblatt zum FAP (2015, Oktober). Zugriff am 10. September 2017 unter https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_FAP/FAP_Informationenblatt_w15.pdf.

SSC LehrerInnenbildung (2014, Februar). Übersicht des Studienplans. Zugriff am 10. September 2017 unter http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/stpl11_uebersicht_feb14.pdf.

UPL – Universitäre Plattform LehrerInnenbildung (2014). Zugriff am 10. September 2017 unter www.upl.or.at.

Zentrum für Sportwissenschaften und Universitätssport. Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ – ALT. (2014, August). Mitteilungsblatt Uni Wien Studienplan. Zugriff am 10. September 2017 unter https://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienangebote_schmelz/Studium/LA_Studienplan_UF_BuS_2002_Stand_2014.pdf.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Studienplan 2011 der Lehrer/innenbildung (SSC LehrerInnenbildung, 2014).....	9
Abb. 2: Funktionen der Praxis in der Lehrerbildung (Topsch, 2004, S. 480, zit. nach: Brodhacker, 2014, S. 16).....	21
Abb. 3: Aktions-Reflexions-Spirale der selbstregulierten Professionalisierung (Siewert, 2015, S. 46).....	28
Abb. 4: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2015, S. 62).....	45
Abb. 5: Beobachtungsmerkmale (in Gruppen zusammengefasst).....	50
Abb. 6: Beobachtungsmerkmale auf LehrerInnen bezogen.....	51
Abb. 7: Beobachtungsmerkmale auf SchülerInnen bezogen.....	52
Abb. 8: Weitere Beobachtungsmerkmale.....	53

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Die drei häufigsten Beobachtungsmerkmale.....	53
---	----

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Aufl.	Auflage
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
FAP	Fachbezogenes Praktikum
Hrsg.	Herausgeber
pdf	Portable Document Format
S.	Seite
sic	so stand es geschrieben
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Anhang

Der Anhang in Form von 30 FAP-Berichten sowie dem vollständig umfassenden Kategoriensystem befindet sich aufgrund ihres Umfangs auf einer beiliegenden CD.