

Gabriele Klewin, Kathrin te Poel,
Martin Heinrich (Hrsg.)

Empirische Studien zum Praxissemester

**Untersuchungen zum
Bielefelder Modell**

WAXMANN

Gabriele Klewin, Kathrin te Poel,
Martin Heinrich (Hrsg.)

Empirische Studien zum Praxissemester

Untersuchungen zum Bielefelder Modell



Waxmann 2022

Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4530-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9530-2

Das E-Book ist open access verfügbar.

<https://doi.org/10.31244/9783830995302>

Waxmann Verlag GmbH, 2022

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0 Namensnennung-
Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Inhalt

Einführung

Gabriele Klewin, Kathrin te Poel & Martin Heinrich
Das Bielefelder Modell zum Praxissemester im Spiegel
empirischer Studien 9

Gabriele Klewin
Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters
(innerhalb der Bildungswissenschaften) 27

Forschungsperspektiven

Gabriele Klewin, Anne Köker & Jan Christoph Störtländer
Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden 37

Kathrin te Poel, Margit Dietz, Karl-Norbert Ihmig & Katja Schlingmeyer
Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden im
Praxissemester und ihre Bedeutung für weitere Akteure aus
governancetheoretischer Perspektive 61

Birgit Holler-Nowitzki, Gabriele Klewin & Barbara Koch
Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten
des Praxissemesters 77

Svenja Lesemann & Nikolas Meyer
Reflexion als eine Form des Monitorings der eigenen
Professionalisierung?!
Vorstellungen und Haltungen von Studierenden im Praxissemester
zu den Begriffen der Reflexion und der reflexiven Haltung 101

Johanna Lojewski, Lilian Strelow & André Brandhorst
Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung
berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung
inklusive Pädagogik angehender Lehrer*innen im Studienverlauf 121

<i>Birgit Holler-Nowitzki</i>	
Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich	
Befunde einer Befragung von Studierenden zu ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben	147

Diskussion zu den Studien

<i>Christine Freitag</i>	
Vergleichende Perspektive aus dem gleichen Bundesland – ein Kommentar aus Paderborn	171

<i>Dorit Bosse</i>	
Forschung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Bielefelder Praxissemester – ein Kommentar	177

<i>Gabi Reinmann</i>	
Forschendes Lernen im Praxissemester nach dem Bielefelder Modell. Einschätzung aus der hochschuldidaktischen Perspektive	185

<i>Daniel Kneuper & Gabriele Klewin</i>	
Forschendes Lernen als Praxis-Trojaner akademischer Lehrer*innenbildung?	195

Forschungs- und Entwicklungsausblick

<i>Arnd Kierchhoff</i>	
Die Steuerung und Organisation des Praxissemesters. Ein Forschungsprogramm anhand der Perspektive der Educational Governance und des Soziale-Welten-Konzepts	205

Autor*innen	222
------------------------------	-----

Einführung

Das Bielefelder Modell zum Praxissemester im Spiegel empirischer Studien

Gabriele Klewin, Kathrin te Poel & Martin Heinrich

Langzeitpraktika oder Praxissemester, wie diese Praxisphase u. a. in Nordrhein-Westfalen benannt ist, sind inzwischen fester Bestandteil der Lehrer*innenbildung in den meisten deutschen Bundesländern (Weyland & Wittmann, 2017). Allerdings existieren jeweils unterschiedliche Konzeptionen, die den jeweiligen Langzeitpraktika zugrunde liegen. So ist in Hessen das Praxissemester in den ersten Semestern des Bachelors verortet, während es in Nordrhein-Westfalen zu Beginn des Masters situiert ist. Weitere unterschiedliche Merkmale sind die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen oder die Beteiligung der unterschiedlichen Institutionen aus den Phasen der Lehrer*innenbildung (Universitäten, Studienseminare/Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, Schulen) und deren jeweilige Aufgabe im Rahmen des Langzeitpraktikums. Auch wenn das Praxissemester in den meisten Bundesländern im Master verortet ist (Weyland & Wittmann, 2017) und Forschendes Lernen häufig ein zentrales Konzept in der Begleitung darstellt, bestehen dennoch nicht nur die oben genannten Unterschiede. So gibt es auch für das Forschende Lernen keine einheitliche Definition oder Umsetzungsweise (vgl. bspw. Fichten, 2010). Entsprechend kann es sinnvoll sein, statt einer Forschung über *das* Praxissemester allgemein, die Forschung spezifisch auf die jeweiligen Rahmenbedingungen und Konzeptionen auszurichten. Deshalb beziehen wir uns in diesem Band auf die Ausgestaltung des Praxissemesters in Bielefeld, die übergeordneten Vorgaben wie bspw. dem nordrhein-westfälischen Rahmenkonzept folgt (MSW NRW, 2010), und skizzieren nachfolgend diese Ausgestaltung.

Kennzeichnend sind die Verortung des Praxissemesters im Master, die Anforderung an die Studierenden, parallel zum Forschenden Lernen eigene Unterrichtserfahrungen zu machen und die schulische Praxis theorie- und forschungsgeleitet zu reflektieren, und die in der Rahmenkonzeption festgeschriebene Kooperation von erster und zweiter Phase sowie der Praxisschulen mit jeweils eigenen Aufgaben im Rahmen des Praxissemesters. Für die Verbindung, besser: für die Beziehung von Theorie und Praxis wird auch in Nordrhein-Westfalen das Forschende Lernen als hochschuldidaktisches Konzept herangezogen. In der Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters wird das Forschende Lernen allerdings nicht nur für „theoriegeleitete Erkundungen“ (MSW NRW, 2010, S. 4), die sich in Studienprojekten abbilden, stark gemacht, sondern auch für den schulpraktischen Teil, in dem die Studierenden Unterrichtsvorhaben durchführen. Das Forschende Lernen soll als verbindende

übergeordnete Klammer zwischen den Unterrichtsvorhaben und den Studienprojekten dienen (Bielefelder Leitkonzept, 2011, S. 7). An diesem besonderen Verständnis Forschenden Lernens für beide wesentlichen Bereiche des Praxissemesters wird deutlich, dass sich auch zwischen den nordrhein-westfälischen Standorten, an denen das Praxissemester durchgeführt wird, Unterschiede finden lassen.

Dabei lässt sich für den Standort Bielefeld eine besondere Tradition hinsichtlich des Forschenden Lernens ausmachen. Ludwig Huber, der seit der Entstehung des Konzeptes dieses wissenschaftlich begleitet (Huber & Reimann, 2019) und sich auch durchaus kritisch zu den aktuellen Entwicklungen geäußert hat (Huber, 2014), war über mehr als zwei Jahrzehnte Hochschullehrer an der Universität Bielefeld. Darüber hinaus gab es bereits seit 2004 ein auf dem Forschenden Lernen aufbauendes Lehrangebot für Lehramtsstudierende (Klewin & Kneuper, 2009; siehe auch das Interview von Gabriele Klewin mit Daniel Kneuper in diesem Band): die Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In diesem Angebot bearbeiteten Studierende konkrete Fragen von beteiligten Schulen und meldeten die Ergebnisse an die Schulen zurück, so dass sie für die Schulentwicklung der jeweiligen Schule genutzt werden konnten. Dieses Angebot wurde erst im Zuge des neuen Lehrerausbildungsgesetzes (2009) und der Einführung des Praxissemesters beendet. Einige der Erfahrungen wurden in das neue, auf das Praxissemester zugeschnittene Konzept des Forschenden Lernens, das Bielefelder Leitkonzept (2011), aufgenommen. Zum aktuellen Modell des Forschenden Lernens gab und gibt es in Bielefeld eine rege Auseinandersetzung, die sich bspw. an vielfältigen Herausgeberbänden und Themenheften von Zeitschriften ablesen lässt (Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014; Schüssler, Schöning, Schwier, Gold, Weyland & Schicht, 2017; te Poel, 2017; Ukley & Gröben, 2018; Josting, Golus & van Norden, 2017; Basten, Mertens & Wolf, 2019; Basten, Mertens, Schöning & Wolf, 2020). Angesichts der bereits vorliegenden Veröffentlichungen stellt sich die Frage, weshalb noch eine weitere dazukommt, die zudem nur den Standort Bielefeld und darüber hinaus insbesondere die Bildungswissenschaften in den Blick nimmt. Gerade dieser spezifische Fokus hat für uns den Ausschlag gegeben, denn das oben genannte Argument, die Forschung müsse sich auf die spezifische Ausgestaltung beziehen, gilt insbesondere, wenn aus der Forschung auch Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung der hochschulischen Lehre gezogen werden sollen, wie es von uns beabsichtigt ist. Mit der Standortspezifität korrespondieren zumindest z. T. auch der Umfang und die Anlage der Untersuchungen. So geht es nicht um groß angelegte Vergleichsstudien, sondern durchaus um kleinere, vorwiegend qualitativ angelegte Studien, aus denen, gerade weil sie so spezifisch sind, konkrete Rückschlüsse für die hochschuldidaktische Umsetzung des Forschenden Lernens gezogen werden können. Dabei muss allerdings in Betracht gezogen werden, dass die meisten Studien sich auf den ersten Jahrgang der Praxissemesterstudierenden beziehen. Damit der Rückbezug auf den Standort auch für

die Leser*innen möglich wird, stellt *Gabriele Klewin* im ersten Beitrag nach dem Editorial zunächst die Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters dar. Das Editorial sowie diese Beschreibung des Bielefelder Kontextes bilden die Einführung in den Band. Der Hauptteil besteht aus den Forschungsbeiträgen. Im dritten Teil werden die Forschungsbeiträge von externen Expert*innen kommentiert.

Die Forschungsbeiträge im Überblick

Wir stellen die Forschungsbeiträge im Folgenden nicht entlang der Reihenfolge des Abdrucks, sondern geordnet nach Schwerpunkten vor. Dabei werden sie in weitere standortübergreifende Forschungen eingeordnet. Die Schwerpunkte, die sich aus unserer Perspektive aus den Beiträgen ergeben, sind die Forschung zur Professionalisierung der Studierenden, insbesondere auch unter dem Aspekt der Reflexion, die generelle Einschätzung des Praxissemesters durch die Studierenden sowie Anregungen zu weiterer Forschung unter der Perspektive der Governanceanalyse.

Professionalisierung im Praxissemester

Forschung zur Professionalisierung der Studierenden und insbesondere zu Reflexion stellt den größten Schwerpunkt dar, der sich in den in diesem Band versammelten Beiträgen finden lässt. Es ist sinnvoll, zunächst die Professionalisierungserwartungen, die mit dem Praxissemester an die Studierenden gerichtet werden, zu betrachten. Eines der übergeordneten Ziele ist – laut nordrhein-westfälischer Rahmenkonzeption, die für alle beteiligten Institutionen grundlegend ist – „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (MSW NRW, 2010, S. 4). Dieses recht allgemeine Ziel, das auch für andere Praxisphasen gelten kann, wird konkretisiert in den Fähigkeiten, die die Studierenden innerhalb des Praxissemester erwerben sollen. Sie sollen in der Lage sein:

- „• grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
- Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
- den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
- theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
- ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“ (MSW NRW, 2010, S. 4)

Über diese Kompetenzen hinaus wird eine „forschende Grundhaltung“ (MSW NRW, 2010, S. 4) betont, die allerdings nicht unbedingt als gegeben angesehen werden kann, sondern angebahnt (Schüssler & Schöning, 2017, S. 40) bzw. gefördert werden soll. Eine forschende Grundhaltung wurde bereits vom Wissenschaftsrat 2001 „als Bestandteil professionellen Berufshandelns ausgewiesen“ (Fichten, 2010, S. 135). Forschendes Lernen gilt hierfür als gute Lernmöglichkeit (ebd.).

Die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen im Praxissemester wird bisher in der Regel durch Befragungen von Studierenden eingeholt, häufig mit quantitativ-empirischen Studien, die Selbsteinschätzungen abfragen (vgl. Ulrich, et al., 2020, S. 2, 53). Auch Wirkungen, Kompetenzzuwächse oder Haltungs- und Einstellungsänderungen werden insbesondere über quantitative Befragungen Studierender ermittelt, was laut einer Reviewstudie von Ulrich et al., in der insgesamt 234 in Publikationen und Vorträgen präsentierte Studien analysiert wurden, jedoch deutlich seltener vorkommt als Untersuchungen zur Selbsteinschätzung von Studierenden, so dass gerade entsprechende Studien mit Kontrollgruppendesign noch ein Forschungsdesiderat bilden (vgl. ebd.). Ob das Absolvieren des Praxissemesters bspw. mit einem Wissenszuwachs einhergeht und ob dieser wiederum mit praxissemesterintegrierten Angeboten und deren Nutzung verbunden ist, untersuchen König, Darge und Kramer (2020, S. 67). In ihrer längsschnittlich angelegten Untersuchung kommen sie unter Anwendung einer Kombination aus Wissenstests und Befragung zu dem Ergebnis, dass sich ein signifikanter Wissenszuwachs ausmachen lässt, der vor allem das handlungsnahes Wissen betrifft. Dieser stehe in einem Zusammenhang mit Mentoringangeboten und dem Nutzungsverhalten der Studierenden während des Praxissemesters (vgl. ebd., S. 88f.). Zaruba, Gronostaj, Kretschmann und Vock (2018) beforschen mittels schriftlicher Befragung in einem Pre-Post-Design an der Universität Potsdam Veränderungen von Überzeugungen während des Praxissemesters; mit Blick auf die gesamte Stichprobe können sie keine signifikanten Veränderungen ausmachen (vgl. ebd., S. 227, 229, 231). Veränderungen von Einstellungsmustern während des Praxissemesters beforschen auch Festner, Gröschner, Goller und Hascher (2020) und nehmen dabei Zusammenhänge mit der Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden sowie mit der Unterstützung durch Mentor*innen in den Blick. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es Zusammenhänge zwischen der eingeschätzten mentoriellem Unterstützung und dem Einstellungsmuster „vielseitig“ gibt. Studierende, die diesem Muster zugeordnet werden können, sind u. a. an den Facetten des Praxissemesters *Unterrichten*, *Diskussion* und *theoretische Auseinandersetzung* gleichermaßen interessiert; sie handeln proaktiv im Kontakt mit ihren Mentor*innen und befassen sich auch aktiv mit negativen Erlebnissen und Erfahrungen. Die Studierenden, die sich diesem Muster zuordnen lassen, schätzen ihren Kompetenzzuwachs am höchsten ein (vgl. ebd., S. 210, 227), wobei sich die Einstellungsmuster der Studierenden insgesamt als recht stabil erweisen

(vgl. ebd., S. 233). Darüber hinaus verzeichnen Klingebiel, Mähler & Kuhn (2020) einen unterschiedlich starken, aber vorhandenen Anstieg der Kompetenzselbsteinschätzungen von Studierenden der Universität Kassel während des Praxissemesters in Bezug auf Unterrichtsführung und Fachwissen (vgl. ebd., S. 180), während Krawiec, Fischer und Hänze (2020) ebenfalls anhand von Befragungsdaten Studierender im Praxissemester an der Universität Kassel eine Abnahme der emotionalen Erschöpfung während der Praxisphase nachweisen können (vgl. ebd., S. 266, 272).¹ Nicht allein auf Selbsteinschätzungen von Studierenden beruht das längsschnittlich angelegte Verbundprojekt *Learning to Practice* (vgl. König & Rothland, 2018, S. 1, 3). Im Fokus dieses Projektes stehen u. a. „Veränderungen [...] in ausgewählten Merkmalen professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden zwischen Beginn und Ende der etwa fünfmonatigen Schulpraxis des Praxissemesters“ sowie der „Einfluss [...] zentrale[r] Merkmale des Praxissemesters als Lerngelegenheit auf die Veränderung ausgewählter Merkmale professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierende[n]“ (ebd.). Die Autor*innen kommen ausgehend von Projektergebnissen u. a. zu der mit Blick auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters bedeutsamen These, dass die Anpassung während des Praxisaufenthaltes die Qualifikation ebenso überwiegt wie das praktische Handeln dessen Reflexion und Analyse (vgl. ebd., S. 48 ff.). Auch zeigen König, Darge, Kramer, Ligtvoet, Lünemann, Podlecki und Strauß (2018), dass die von Studierenden für die Unterrichtsnachbereitung aufgebrauchte Zeit gegenüber Zeiten für Vorbereitung und Durchführung von Unterricht geringer ausfällt (S. 102).

In qualitativ-rekonstruktiven Studien wird die Perspektive von Studierenden im Praxissemester gleichsam eingeholt. Anhand dieser werden Erkenntnisse generiert, die u. a. jenseits der subjektiven Sinnsetzungen oder manifesten Gehalte der Studierendenäußerungen liegen, die aber implizit durch diese zum Ausdruck kommen. te Poel und Heinrich (2018) zeigen bspw. anhand einer rekonstruktiven Auswertung qualitativ-längsschnittlicher Daten von Studierenden im Praxissemester, dass sich während dieser Zeit keine Fallstrukturmuster verändern, es wohl aber zu Prozessen der Bewusstwerdung von zuvor eher implizit geblieben Annahmen und auch zu Veränderungen subjektiv-manifester Annahmen kommt.

Inhaltsanalytisch nehmen bspw. Wilfert und Thünemann (2018) die Perspektive von Studierenden in den Blick, wenn sie deren subjektive Theorien zu Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte vor und nach dem Praxissemester mithilfe von Leitfadenterviews erheben und untersuchen. Sie stellen fest, dass ein bereits vor dem Praxissemester vorhandenes fundiertes fachliches Theoriewissen Professionalisierungsprozesse während des Praxissemesters ebenso

1 Es ist mit Blick auf diese Studien zu beachten, dass das Praxissemester in Hessen im Bachelorstudium verortet ist.

begünstigt wie bereits vorhandene Ideen zum praktischen Wert dieses Theoriewissens. Beide Aspekte sollten deshalb im Rahmen der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester vertieft werden (vgl. ebd., S. 209, 217).

Die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen aus der Sicht von Studierenden findet sich auch in zwei Beiträgen dieses Bandes. Qualitativ beforschen *Gabriele Klewin*, *Anne Köker* und *Jan Christoph Störtländer* die Perspektive von Studierenden im Praxissemester und stützen ihren Beitrag auf Daten aus einer Interviewstudie mit Studierenden nach Absolvieren aller mit dem Praxissemester verbundenen Anforderungen. Inhaltsanalytisch gehen sie dabei der Frage nach, „ob überhaupt und wenn ja wie Studierende die Studienprojekte bzw. das Forschende Lernen thematisieren, wenn sie dazu aufgefordert werden, retrospektiv ihr gesamtes Praxissemester zu bilanzieren“ (S. 39). Die qualitativen Ergebnisse lassen laut der Autor*innen erkennen, dass die Studierenden die Tätigkeiten des Forschens und des Unterrichtens einander entgegensetzen. Als eine mögliche Ursache dafür wird im Beitrag die aus zwei Teilen bestehende formale Anlage des Praxissemesters diskutiert. Einen über die verpflichtenden Studienprojekte hinausgehenden Bezug zum Forschenden Lernen können die Autor*innen in Einzelfällen nachweisen.

Kathrin te Poel, *Margit Dietz*, *Karl-Norbert Ihmig* und *Katja Schlingmeyer* zeigen anhand von Rekonstruktionen, die entlang von Aussagen Studierender vor Beginn des Praxissemesters über ihre Erwartungen an das Praxissemester und an die daran beteiligten Akteur*innen vorgenommen werden, dass Studierende das Praxissemester mit impliziten Vorstellungen davon beginnen, was professionelles Lehrer*innenhandeln ist und wie sie sich den Prozess der Professionalisierung vorstellen. Mit den impliziten Vorstellungen sind unterschiedliche Erwartungen verbunden, die sich an die anderen Akteur*innen im Praxissemester richten und die Verhältnisse einer Passung oder Unpassung zu deren Vorstellungen und damit verbundenen Handlungsvollzügen begründen können. Die Autor*innen plädieren deshalb dafür, diese impliziten Vorstellungen bereits in der Vorbereitung auf das Praxissemester zum Gegenstand von Reflexion zu machen.

Reflexion

Als umstritten und deshalb besonders diskussionswürdig erweisen sich Fragen nach Anspruch, Bedeutung und Möglichkeiten der Initiierung und Begleitung von *Reflexion* im Rahmen schulischer Praxisphasen während des Studiums. Dies ist gerade vor dem Hintergrund brisant, dass dieser Anspruch der Reflexion vielfach konzeptionell in der Anlage der Langzeitpraktika verankert ist, wie auch in der bereits zitierten Rahmenkonzeption in NRW (MSW NRW, 2010). So sehen Weyland und Wittmann (2017), die bundesweit die Konzeptionen verglichen haben, „die Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit sowie die Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung“ als „konzeptionell übergreifende

Schwerpunkte“ (S. 17). Entsprechend kommt dem Phänomen der Reflexion auch in empirischen Studien zum Praxissemester eine entsprechende Aufmerksamkeit zu. Während Häcker (2019, S. 88) eine empirisch-methodische Fassbarkeit von Reflexion als eine von ihrem Gegenstand losgelöste Fähigkeit kritisch anzweifelt, vertreten König und Rothland (2018, S. 46, 49) ausgehend von Ergebnissen des längsschnittlich angelegten quantitativen *Learning-to-Practice*-Verbundprojektes die These einer Diskrepanz zwischen dem Reflexionsziel und dem diesbezüglichen studentischen Lernertrag im Praxissemester. Diese bestehe darin, dass eine (fach-)wissenschaftliche „Reflexion und Analyse“ (ebd., S. 49) schulischer Gegebenheiten im Praxissemester zwar auszumachen sei, diese aber unterrichtspraktischen Tätigkeiten nachrangig sei und deren Planung hintenanstehende (vgl. ebd.), was der Gleichrangigkeit dieser Tätigkeiten und Kompetenzen in den Zielsetzungen zum Praxissemester (König & Rothland, 2018, S. 48, unter Rückgriff auf MSW NRW, 2009, S. 48f., § 8). nicht entspreche (vgl. König & Rothland, 2018, S. 48). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Brenneke, Pfaff, Schrader und Tervooren (2018); sie gehen mithilfe einer rekonstruktiven Auswertung von Gruppendiskussionen der Frage nach, „wie Studierende Schul- und Forschungspraxis im Praxissemester ins Verhältnis setzen“ (ebd., S. 38), und kommen zu dem Ergebnis, dass das Forschen und das Unterrichten im Praxissemester im Sinne von zwei Rollen umgesetzt werden, zwischen denen keine Verknüpfung hergestellt wird. Die Autor*innen erklären diesen Befund damit, dass die Studierenden in dieser Phase beide Rollen noch einüben müssen (vgl. ebd., S. 52f.).

Unabhängig von diesem sich abzeichnenden Stellenwert der Reflexion gegenüber anderen Tätigkeiten im Praxissemester befassen sich insbesondere qualitative Forschungsprojekte mit Fragen der empirischen Erfassbarkeit und mit Möglichkeiten der Unterstützung von Reflexionsprozessen.

Hartung-Beck und Schlag (2020) operationalisieren die Reflexionsmodelle von Hatton und Smith (1995) sowie Korthagen und Wubbels (2002), wenn sie Reflexionsprozesse Studierender ausgehend von praxissemesterbegleitenden Lerntagebucheinträgen qualitativ-inhaltsanalytisch beforschen. Sie können zeigen, dass sowohl Vorgaben zur Anzahl der Tagebucheinträge als auch das Dozierenden-Feedback sich als bedeutsam für die Reflexionstiefe und das Erreichen vollständiger Reflexionszyklen von Studierenden erweisen (vgl. ebd., S. 85f.). Führer und Heller (2018), die Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester einer ethnomethodologischen Gesprächsanalyse unterziehen, stellen die interaktive Hervorbringung von Reflexion und die darin zum Ausdruck kommende Relevanz impliziter Reflexionskonzepte der Gesprächsteilnehmer*innen heraus, die sich von theoretisch-präskriptiven Reflexionskonzepten unterscheiden. Sie ziehen den Schluss, dass ein Ansetzen an den Reflexionskonzepten der Beteiligten zur Weiterentwicklung von Reflexionssettings beitrage, und schlagen vor, entsprechende Weiterentwicklungen zunächst in Bezug auf die Anleitung zur Reflexion durch die Mentor*innen zu fokussie-

ren (vgl. ebd., S. 113, 119, 127). Auch te Poel und Heinrich (2018) weisen auf die Bedeutung der Anleitung und Ausgestaltung von Reflexionsgelegenheiten hin, wenn sie anhand von Ergebnissen einer rekonstruktiven Längsschnittstudie zeigen, inwiefern ein komplexes Begleit-Design das bewusste und reflektierte Einholen von impliziten Annahmen und Fokussierungen Studierender unterstützt.

Neben diesen Studien, die Reflexionen empirisch einzuholen versuchen, stehen Studien, die die Perspektive von Studierenden auf Reflexion im Praxissemester in den Blick nehmen. Neuber und Göbel (2020) beforschen bspw. quantitativ wie auch qualitativ-inhaltsanalytisch, wie Studierende im Praxissemester die Nutzung von schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformaten beurteilen. Die Perspektive von Studierenden auf das praxissemesterabschließende Reflexionsseminar, in dem diese benotet einen Fall aus der Praxis theoriegeleitet reflektieren, holen Klewin, Köker und Störtländer (2020) mithilfe von Interviews ein. Sie problematisieren, dass es sich bei den von den Studierenden geforderten Beiträgen um veranlasste Reflexion (Häcker, 2017) handelt, die zusätzlich noch benotet wird. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Studierenden zwischen einer Wahrnehmung des Seminars als Lerngelegenheit und als Lernverhinderung verorten, es demnach Studierende gibt, die trotz des Kontextes einen Gewinn aus der Anforderung ziehen können. Auch te Poel (2017) beforscht anhand einer Gruppendiskussion die Perspektive Studierender auf dieses Reflexionsseminar und zeigt, dass das Seminar dazu beitragen kann, dass Theorie und Praxis in dialektischer Weise reflektiert miteinander verknüpft werden. Die Entwicklung einer reflexiven Haltung nehmen Hericks, Meister und Meseth (2018) mit Blick auf die „Marburger Praxismodule“ in den Blick (S. 255). Sie kommen zu dem Ergebnis, „dass Studierende durchaus eine reflexive Haltung in Bezug auf ihre Biographie, das Fach und den antizipierten Beruf einnehmen“ (ebd., S. 267), die für den weiteren Professionalisierungsprozess relevant ist (vgl. ebd.) und die Anforderung und Ziel der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ausmacht (vgl. ebd., S. 268).

Der dargestellte Einblick in den Forschungsstand lässt zunächst die Frage aufkommen, wie es gelingen kann, die breiter wahrgenommene Diskrepanz zwischen einer Priorisierung des praktischen und planerischen Handelns im Praxissemester gegenüber der Analyse und Reflexion von Praxis einerseits und dem sich in Einzelstudien andeutenden Wert von Reflexion für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zu überwinden. Oder anders formuliert: Wie können die Studierenden den möglichen Professionalisierungsbeitrag von Reflexionen im Praxissemester erkennen und selbst erfahren? Zugleich stellt sich die Frage, ob die aus den Ergebnissen mehrerer Standortuntersuchungen abgeleitete These der Nachrangigkeit von Analyse und Reflexion aus Studierendenperspektive an bestimmte Settings gekoppelt ist und wie ein Setting aussehen kann, das eine gleichrangige Wahrnehmung von Analyse und Reflexion im Praxissemester neben praktischer und planerischer Tätigkeit begünstigt. Zu

überlegen wäre auch, zu welchen Zeitpunkten Reflexionsangebote stattfinden sollten. Anschließend an die o. g. Kritik Häckers stellt sich die Frage, welche Gegenstände es sind, die reflexionsstiftend wirken können, ob es Gegenstände gibt, die besser als andere geeignet sind, Reflexionsprozesse zu vertiefen und anzustoßen, und wie diese Prozesse interaktiv sinnvoll begleitet werden können.

Der Beitrag von *Birgit Holler-Nowitzki*, *Gabriele Klewin* und *Barbara Koch* in diesem Band rückt die Frage in den Fokus, „woran und wie sich Reflexion erkennen und methodisch systematisch erfassen lässt“ (S. 78). Als Datenmaterial, das die Autor*innen qualitativ-inhaltsanalytisch beforschen, um eine Antwort auf diese Frage zu formulieren, dienen Studienberichte, die von Studierenden im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester angefertigt wurden. Unter der Prämisse, dass Forschendes Lernen immer auch einen Reflexionsanspruch impliziert, können die Autorinnen zeigen, dass sich unter Hinzuziehung des EDAMA-Modells (Aeppli & Lötscher, 2016) nicht nur Reflexionsmomente in den Studienberichten erfassen lassen, das Modell also grundsätzlich zur Erfassung von Reflexion in Studienberichten geeignet ist, sondern auch bis zu welcher Phase und im Rahmen welcher Kategorie Reflexion vornehmlich stattfindet. Die Autorinnen können darüber hinaus Unterschiede zwischen Reflexionsmomenten ausmachen, die sich auf den Forschungsprozess oder auf die Unterrichtstätigkeiten als zwei Praxen beziehen.

Mithilfe der dokumentarischen Methode erfassen *Svenja Lesemann* und *Nikolas Meyer* sowohl das explizite Reflexionsverständnis und das Verständnis von reflexiver Haltung als auch implizite Annahmen und Haltungen Studierender in Bezug auf Reflexion und reflexive Haltung, die in Gruppendiskussionen vor und nach der Praxisphase des Praxissemesters zum Ausdruck kommen. Die Autorin und der Autor zeigen auf, dass sich das Verständnis von Reflexion und reflexiver Haltung der Studierenden vor dem Praxissemester nicht deutlich von ihrem diesbezüglichen Verständnis nach dem Praxissemester unterscheidet. Es fällt den Studierenden nach dem Praxissemester jedoch schwerer, die mit den Begriffen verbundene Komplexität zu verbalisieren. Die Autorin und der Autor zeigen ferner, dass eine vor dem Praxissemester erkennbare negative Abwehrhaltung gegenüber Reflexion nach dem Praxissemester abgenommen hat und einer Haltung gegenüber Reflexion als Lerngelegenheit weicht.

Reflexion kommt innerhalb des Beitrags von *Kathrin te Poel*, *Margit Dietz*, *Karl-Norbert Ihmig* und *Katja Schlingmeyer* im Zuge der aus ihren rekonstruktiven Ergebnissen für die praktische Ausbildung während des Praxissemesters abgeleiteten Konsequenzen eine zentrale Bedeutung zu – dann nämlich, wenn die Autor*innen die impliziten Professionalisierungs- und Professionsvorstellungen der Studierenden als wesentlichen und professionsrelevanten Gegenstand von Reflexion in den universitären Begleitveranstaltungen zum Praxissemester ausmachen.

Schulformspezifische Unterschiede

Konzeptionen und Rahmenbedingungen spielen, wie bereits anfänglich betont, eine wichtige Rolle für die Möglichkeiten der Professionalisierung. Dennoch liegen bislang wenige Studien vor, die gezielt unterschiedliche Konzepte miteinander vergleichen² oder die die Rahmenbedingungen, unter denen das Praxissemester absolviert wurde, in den Fokus stellen, wozu auch die Schulform zählt. Zwei Beiträge in diesem Band beleuchten die Unterschiede zwischen den Schulformen.

Dies ist zunächst der Beitrag von *Johanna Lojewski, Lilian Streblov und André Brandhorst*, in dem Ergebnisse einer quantitativen längsschnittlichen Erhebung vor und nach dem Praxissemester mit insgesamt vier Messzeitpunkten zu Veränderungen des beruflichen Interesses und der Einstellungen der Studierenden gegenüber inklusivem pädagogischem Arbeiten dargestellt werden. Es werden Vergleiche zwischen den studierten Schulformen *Grundschule (G)*, *Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe)* sowie *Gesamtschule und Gymnasium (GymGe)* vorgenommen. Dabei wird beispielsweise gezeigt, dass Studierende der studierten Schulform Grundschule sowohl vor als auch nach Absolvieren des Praxissemesters über ein größeres pädagogisches Interesse und über eine positivere Einstellung zum inklusiven pädagogischen Arbeiten verfügen als Studierende der anderen beiden Lehramtsformen. Bei Studierenden des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen hingegen zeichnen sich in einem größeren Ausmaß Sorgen in Bezug auf das inklusive pädagogische Arbeiten ab als bei Studierenden der anderen beiden Lehramtsformen.

Birgit Holler-Nowitzki stellt in ihrem Beitrag Ergebnisse einer quantitativen Befragung von Studierenden im Lehramt unterschiedlicher Schulformen vor und zieht vergleichende Schlüsse. Die Studierenden wurden nach dem Absolvieren der Praxisphase des Praxissemesters befragt, wie sie die Organisation in der Schule und sich bietende Lerngelegenheiten während der Praxisphase wahrgenommen haben und wie sie den Nutzen letztgenannter einschätzen. Auch untersucht die Autorin das mit dem Unterrichten und dem Forschenden Lernen verbundene Stressempfinden der Studierenden. Als einen wesentlichen Unterschied macht die Autorin die Differenz zwischen dem Klassenlehrerprinzip an Grundschulen und dem Fachlehrerprinzip an weiterführenden Schulen aus, mit denen jeweils unterschiedliche handlungspraktische Konsequenzen sowie auch Vor- und Nachteile für die Studierenden im Praxissemester verbunden sind. Diese werden im Beitrag diskutiert. Das Empfinden der zeitlichen Beanspruchung durch Unterrichts- und Forschungstätigkeiten sowie auch das

2 Eine Ausnahme bildet das DFG-Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: Ein Standortvergleich“ (RELIEF) (vgl. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/schulpaedagogik/forschung/relief.html>; Zugriff am 27.12.2021).

damit verbundene Stresserleben verortet die Autorin bei den Studierenden aller Lehramtsformen auf einem überwiegend vergleichbaren Niveau.

Anregungen zu weiterer Forschung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde mit Schulformunterschieden bereits ein Aspekt für weitere Forschung genannt. Weitere Fragen könnten bspw. solche nach dem Erleben von oder Haltungen gegenüber Gesundheit im Lehrberuf, Inklusion oder multiprofessioneller Zusammenarbeit sein. Ebenfalls offen bleiben Fragen nach möglichen Unterschieden in Korrelation von studierten Schulformen und Fächern der Lehramtsstudierenden und Fragen der weiteren Integration von im Praxissemester erworbenen Fähigkeiten und Wissensbeständen im weiteren (Aus-)Bildungs- und Professionalisierungsprozess. Letztere Frage betrifft sowohl Fähigkeiten und Wissensbestände in Bezug auf das Forschende Lernen als auch in Bezug auf das Unterrichten. Aber auch die Steuerung, Organisation und die beteiligten Akteur*innen sind Anlass zu weiterer Forschung, ist doch für das Praxissemester in NRW die Kooperation zwischen Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung und Schulen festgeschrieben. Damit ist es ein „kooperationsintensives Element der LehrerInnenausbildung“ (Heinrich & Klewin, 2018, S. 4) mit komplexeren Akteurskonstellationen als im Referendariat.

Wie diese Komplexität in der Forschung aufgegriffen werden kann, dazu macht *Arnd Kierchhoff* in seinem den Band abschließenden Beitrag einen Vorschlag. Auf Basis des Ansatzes der Educational-Governance-Forschung und der Situationsanalyse entwirft er ein Forschungsprogramm, „welches einen ersten Zugriff auf das Konglomerat aus Akteuren, Strukturen und Kooperationen im Feld erlaubt“ (S. 218). Der Beitrag leistet damit ein Doppeltes, nämlich einerseits für die Vielfältigkeit der Bezugnahmen der Akteur*innen untereinander zu sensibilisieren – und damit die Komplexität zu steigern – und andererseits vermittelt über die governanceanalytische Rahmung sowie den Zugriff über die sozialen Arenen wiederum Orientierungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, d. h., auch eine die Fassbarkeit des Phänomens wiederum erleichternde Komplexitätsreduktion anzubieten. Kierchhoff schließt hier an die Tradition der rekonstruktiven Governanceforschung (Dietrich, 2017) an und bietet damit eine Perspektive auch jenseits klassischer Evaluationsforschung bzw. evaluativ orientierter Forschung, die im Phänomenbereich des Praxissemesters derzeit dominiert. Gefragt wird in diesem Forschungsprogramm demnach weniger danach, wie gut spezifische Maßnahmen geeignet sind, um die bildungspolitischen Professionalisierungsziele zu erreichen („Wie geeignet sind die Maßnahmen?“), sondern es stellt sich vielmehr im Sinne eines rekonstruktiven Zugriffs die Frage: „Was implementiert sich da eigentlich?“ (Heinrich & Lambrecht 2018, S. 731). Damit ist eine spezifische Form der Distanznahme zum Gegenstand impliziert, die noch einmal neue Einsichten zum Phänomen

verspricht. Ebenfalls eine spezifische Form der Distanznahme zur Klärung der eigenen Perspektive haben wir als Herausgeber*innen des Bandes anvisiert.

Kommentierung der Forschungsbeiträge

In der starken Fokussierung, die wir mit der Standortgebundenheit bei den Beiträgen vornehmen, ergibt sich die bereits oben beschriebene Möglichkeit, aus den Ergebnissen Folgerungen für die Lehre in den Bildungswissenschaften zu ziehen; darin liegt aber auch die Gefahr eines zu engen Blickwinkels oder sogar blinder Flecken. Deshalb haben wir externe Kolleg*innen gebeten, die Beiträge unter verschiedenen Gesichtspunkten zu kommentieren. *Christine Freitag* tut dies als Kollegin „von Nebenan“, d. h. ebenfalls aus Nordrhein-Westfalen und somit einerseits mit den Rahmenbedingungen vertraut, andererseits aber auch mit den Erfahrungen der Paderborner Ausgestaltung. *Dorit Bosse* wählt die häufig thematisierte, aber auch problematisierte Theorie-Praxis-Verknüpfung als Fokus ihrer Betrachtung. *Gabi Reinmann* erweitert die Perspektive von der Lehrer*innenbildung hin zum Forschenden Lernen als hochschuldidaktischem Vorgehen, das für alle Studiengänge angelegt ist. Den Abschluss bildet ein schriftlicher Austausch einer der Herausgeber*innen mit *Daniel Kneuper*, der die Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung in Bielefeld ins Leben gerufen hat und mit diesen Erfahrungen auf das aktuelle Konzept blickt.

Wir hoffen, dass der Band mit diesem besonderen Zugriff auf das Phänomen sowohl eine Orientierung im Feld der Studien zum Praxissemester bieten kann als auch vermittelt über seinen standortspezifischen Zugang eine Konkretisierung dieses ansonsten in seiner Extension sehr weiten Begriffs des Forschenden Lernens zu leisten vermag, die es erlaubt, empirisch eine Schneise zu schlagen in die Unübersichtlichkeit der Forschungslage mit ihren divergierenden Befunden und Einschätzungen. Indem der Band gerade die Bielefelder Ausgestaltung empirisch in den Blick nimmt, zeigt er auf, wie an einem Universitätsstandort die aus den Gesetzen und Erlassen erwachsende Aufgabe dieser besonderen Qualifizierungsphase innerhalb des Lehramtsstudiums bewältigt werden kann. Governanceanalytisch betrachtet liegt damit auch in der Gesamtschau dieser Studien von einem Standort ein Mehrwert: Indem gerade die Universitäten als Einzelorganisationen den gesetzlichen Auftrag standortspezifisch auslegen und ausbuchstabieren müssen, damit er überhaupt umgesetzt werden kann, sind standortbezogene empirische Vergewisserungen ein besonders geeignetes Mittel, um konstruktive Hinweise für die Weiterentwicklung zu geben. Dies sollte den Band allerdings nicht nur für Bielefelder Leser*innen attraktiv machen, sondern gerade Kolleg*innen von anderen Universitätsstandorten eine möglichst konkrete Reflexionsfolie bieten. Denn in seiner stark reflexiven Anlage geht der Band über eine organisationsimmanente Evaluationsstudie hinaus –

ein Anspruch auf Reflexivität, der in Bielefeld auch eine zentrale Maxime für die Studienprojekte im Praxissemester selbst darstellt. Insofern war es uns ein Anliegen, in einem Band zu dieser besonderen Ausbildungsphase selbst auch nicht hinter diesen Anspruch zurückzufallen. Wir hoffen, dass uns dies gelungen ist und der Band damit eben jene standortspezifischen Reflexionsprozesse anstoßen kann, die helfen könnten, die Praxis des Praxissemesters weiterzuentwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–96.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A., & Wolf, E. (Hrsg.). (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Basten, M., Mertens, C., & Wolf, E. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2). Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/187/196>.
- Bielefelder Leitkonzept: Universität Bielefeld, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B., & Tervooren, A. (2018). Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 38–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, F. (2017). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden* (S. 73–94) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_6
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–242). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7

- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartung-Beck, V., & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 75–90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018). Schulinspektion. Externe Evaluation von Schulen aus programmimmanent-steuerungstheoretischer und governanceanalytischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 731–742). Münster: Waxmann utb.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 22–29.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Josting, P. Golus, K., & van Norden, J. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. Berlin: LIT.

- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.C. (2020). Veranlasste und benotete Reflexion – ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionskolloquien im Praxissemester durch Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 108–121. <https://doi.org/10.4119/hlz-2530>
- Klingebiel, F., Mähler, M., & Kuhn, H.-P. (2020). Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 179–208). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_6
- König, J., Darge, K., & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–96). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice*. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2002). Aus der Praxis lernen. In F. A. J. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 41–54). Hamburg: EB.
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderung und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18.6.2009. Zugriff am 13.12.2021. Verfügbar unter: <https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2FNRWLZV2009%2Fcont%2FNRWLZV2009.inh.htm>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen*

- Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/177507108-Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-ausgestaltung-des-praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-masterstudiengang.html>.
- Neuber, K., & Göbel, K. (2020). Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester – ein Forschungskonzept zur Förderung von Reflexivität. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 122–136. <https://doi.org/10.4119/hlz-2494>
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017) Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- te Poel, K. (2017). Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Studierenden im Lehramt. Welche Chancen bietet das Praxissemester? In K. te Poel (Hrsg.), *Der professionelle Blick. Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studierenden im Praxissemester* (S. 4–12). Norderstedt: BoD.
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ukley, N., & Groeben, B. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilfert, C., & Thünemann, H. (2018). Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Pra-*

phasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (S. 203–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J., & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxischock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In A. Krüger, F. Radisch, A.S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 223–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften)

Gabriele Klewin

Das Bielefelder Praxissemester unterliegt, wie die Praxissemester an den anderen elf lehrerbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen auch, den landesweiten Rahmenbedingungen, wie sie bspw. in der Rahmenkonzeption (MSW NRW, 2010), deren Zusatzvereinbarungen (MWS NRW, 2016) oder dem Praxiselemente-Erlass (MSW NRW, 2012) festgehalten sind. Dort ist die Kooperation von Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL, ehemals Studienseminare) und Schulen im Rahmen des Praxissemesters festgelegt. Damit sind am Praxissemester mehr Institutionen beteiligt als am Vorbereitungsdienst, was eine entsprechende Komplexität nach sich zieht (Heinrich & Klewin, 2018). Konkret ist in diesen Papieren bspw. auch geregelt, dass dieses Praxiselement im Master verortet ist, aber auch, wie umfangreich die Unterrichtserfahrungen sein sollen, die die Studierenden während des Praxissemester machen, und wie viele Studienprojekte, d. h. studentische Forschungsprojekte, durchgeführt werden sollen. Damit sind bereits die beiden wesentlichen Bereiche des Praxissemesters – Unterrichtsvorhaben und Studienprojekte – genannt. In beiden Bereichen werden an die Studierenden spezifische Anforderungen gestellt; allerdings werden die Unterrichtsvorhaben sowie generell die Erfahrungen innerhalb der Schule und der ZfsL nicht benotet. Die Leistungsbewertung erfolgt von Seiten der Universitäten und bezieht sich auf die Studienprojekte sowie auf die nach dem Praxissemester stattfindende Reflexion der Praxiserfahrungen. Die spezifische Ausgestaltung unterliegt der jeweiligen Hochschule und den beteiligten Fakultäten. Im Folgenden wird die Bielefelder Ausgestaltung (Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn, 2011) zugrunde gelegt und der Schwerpunkt auf die universitären Angebote gesetzt. Zunächst werden die Rahmenbedingungen dargelegt, gefolgt von den konzeptionellen Grundlagen; abschließend werden die Kernpunkte des Bielefelder Modells und die Umsetzung in den Bildungswissenschaften zusammengefasst.

1 Rahmenbedingungen des Praxissemesters

Das Praxissemester bildet mit dem vorbereitenden Semester das berufsfeldbezogene Studienjahr (MSW NRW, 2010, S.6). In der Regel sollte das Vorbereitungssemester im ersten Mastersemester absolviert werden, sodass das Praxissemester in das zweite Mastersemester fällt. Abgeschlossen wird das

berufsfeldbezogene Studienjahr mit Reflexionsveranstaltungen sowie mit der Erstellung zweier benoteter Studienberichte, in denen die studentische Forschung während des Praxissemesters verschriftlicht wird. In Bielefeld können die Lehrämter Grundschule (G), Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) sowie Gymnasium und Gesamtschule (GymGe) studiert werden; die Lehrämter G und HRSGe können mit Integrierter Sonderpädagogik kombiniert werden. Entscheidend für die Veranstaltungen und die Anforderungen im berufsfeldbezogenen Studienjahr ist die Unterscheidung zwischen dem Lehramt G und den Lehrämtern für die weiterführenden Schulen, da die Studierenden des Lehramts G ein Fach mehr als die anderen Studierenden studieren und sich dies auch in den Seminaren und Leistungsanforderungen widerspiegelt (siehe auch Holler-Nowitzki, 2022, S. 147–168 in diesem Band). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Veranstaltungen und Anforderungen im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters.

2 Das Bielefelder Praxissemester – konzeptionelle Grundlagen und Besonderheiten

2.1 Allgemeine konzeptionelle Grundlagen und Ausgestaltung

Die Beteiligung von drei verschiedenen Institutionen am Praxissemester (siehe oben) erfordert Koordination und Absprachen zwischen den Institutionen und idealerweise eine gemeinsame Zielsetzung. Für die konzeptionelle Ausgestaltung wurde in Bielefeld eine Leitkonzeptgruppe gegründet, in der Vertre-



Abbildung 1: Forschendes Lernen im Bielefelder Praxissemester

Quelle: Universität Bielefeld et al., 2011, S. 7

Tabelle 1: Übersicht über die Veranstaltungen und Anforderungen im Praxissemester

	Universitäre Veranstaltungen und Begleitung	Begleitung durch die ZfsL und die Praxissemesterschule	Leistungsanforderungen
Vorbereitungssemester	Vorbereitungsseminar Fach 1 (VPS F1) Vorbereitungsseminar Fach 2 (VPS F2) Für das Lehramt Primarstufe (mit ISP): Vorbereitungsseminar Fach 3 (VPS F3) Vorbereitungsseminar Bildungswissenschaften (VPS BiWi) Seminar Lehrerhandeln (Bildungswissenschaften)	---	Studienleistung in den VPS-Seminaren in Form von Studienskizzen
Praxissemester	Begleitveranstaltungen (BPS) in den Fächern und Bildungswissenschaften	Einführender Block durch das ZfsL sowie begleitende Veranstaltungen und Unterrichtsberatungen Begleitung der Unterrichtspraxis durch die Mentor*innen, die Ausbildungsbeauftragten und weitere Personen in der Schule	Unterricht unter Begleitung im Umfang von 50 bis 70 Stunden, jeweils ein Unterrichtsvorhaben in jedem Fach (5–15 Stunden) Unterrichtsberatung und Gruppenhospitationen (ZfsL) Bilanz und Perspektivgespräch zum Abschluss der Praxisphase (ZfsL und Schule) Durchführung der Studienprojekte bis mindestens zur Datenerhebung
Abschluss des berufsfeldbezogenen Studienjahrs	Reflexionsveranstaltungen (RPS) in den Fächern und Bildungswissenschaften	---	RPS-Prüfungen Zwei Studienberichte zu den Studienprojekten

Quelle: eigene Darstellung

ter*innen der ZfsL und der Universität gemeinsame Grundlagen erarbeitet haben (Schicht, 2017). Als grundlegende Gelingensbedingungen wurden die „Studierbarkeit“, die „Betreubarkeit“ sowie „Kooperation und Begleitung“ festgelegt (Universität Bielefeld et al., 2011, S. 3 ff.); diese Prinzipien sollten bei allen weiteren Konkretisierungen beachtet werden. Im Zentrum der konzeptionellen Überlegungen steht, wie an vielen anderen Universitäten auch (Weyland & Wittmann, 2017), das Forschende Lernen. Im Unterschied zu anderen Konzeptionen soll Forschendes Lernen nicht nur für den Schulforschungsteil des Praxissemesters die leitende Idee sein, sondern es soll die beiden Bereiche Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben verbinden. Im Leitkonzept wird dies mit dem Forschenden Lernen als gemeinsamem Dach symbolisiert.

Die Berücksichtigung beider Bereiche spiegelt sich auch in der Definition des Forschenden Lernens wider; demnach handelt es sich – mit Bezugnahme auf Boelhaue, Frigge, Hilligus und von Olberg (2004) – beim Forschenden Lernen

„um die

- theoriegeleitete und
- selbstreflexive
- Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule
- unter einer klar formulierten Fragestellung und
- mittels eines auf Forschungsmethoden gestützten (Studienprojekte) und/oder kriteriengeleiteten Vorgehens.

Die Respektierung der in die Untersuchungen involvierten Lehrkräfte und SchülerInnen muss dabei immer gewahrt werden.“ (Universität Bielefeld et al., 2011, S. 8)

Inwieweit der Bezug auf beide Bereiche eine innovative Erweiterung des Forschenden Lernens darstellt oder aber mit zur Aufweichung des Begriffs führt (Huber, 2009, 2014), kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Dass es sich aber um ein spezifisches Verständnis Forschenden Lernens handelt, das auf die Situation im Praxissemester Bezug nimmt, wird auch an den Varianten Forschenden Lernens deutlich, die ebenfalls im Leitkonzept beschrieben werden und an denen die Studierenden ihre Studienprojekte ausrichten (können):

- „• Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit [...]
- Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht [...]
- Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen [...]
- Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung [...]
- Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess“ (Universität Bielefeld et al., 2011, S. 10 ff.).

Die Variante 1 entspricht der in Abbildung 1 genannten Integrationsvariante, in der Unterrichtsvorhaben und Studienprojekte miteinander verbunden werden können. Die Variante 3 beruht auf dem Konzept der „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“, einem Modell Forschenden Lernens der Bielefelder Leh-

rer*innenausbildung, das im vorangegangenen Studienmodell für alle Studierenden des Lehramts in der Erziehungswissenschaft verpflichtend war (Klewin & Kneuper, 2009). Auch wenn empfohlen wird, eines der beiden verpflichtenden Studienprojekte mit dem eigenen Unterricht zu verbinden, sind die Studierenden dennoch frei darin zu entscheiden, welche Schwerpunkte sie in ihren Projekten setzen wollen und auch ob sie ihre beiden Studienprojekte in den Unterrichtsfächern oder in einem Fach und in Bildungswissenschaften schreiben wollen.

2.2 Fächerspezifische Grundlagen und Vernetzung der Fächer

Mit dem Leitkonzept liegt zwar eine allgemeine konzeptionelle Grundlage vor, die jedoch noch jeweils fächerspezifisch umgesetzt werden muss. Dafür wurden in allen beteiligten Fakultäten Fachgruppen gebildet, in denen eine fächerbezogene Konkretisierung erfolgen sollte (Schicht, 2017). Diese Fachgruppen sind ähnlich wie die Leitkonzeptgruppe mit Vertreter*innen der Universität und der ZfsL besetzt; es kommen jedoch auch Vertreter*innen der Schule hinzu. In den Bildungswissenschaften wurden zwei dieser Fachgruppen gebildet, eine für den Primarbereich und eine für die weiterführenden Schulen. Die Fachgruppen haben fächerspezifische Handreichungen erarbeitet, in denen die allgemeinen Konzeptionen auf die Notwendigkeiten der Fächer bezogen wurden. In den Handreichungen der Fachgruppe Bildungswissenschaften HRGe, GymGe wird das Forschende Lernen explizit auf die Studienprojekte bezogen und der Schwerpunkt auf die individuelle Professionalisierung gelegt (Fachgruppe Bildungswissenschaften HRGe, GymGe, 2014). Dementsprechend wird auch in diesen Handreichungen die Variante 1 für Studienprojekte, d. h. die Untersuchung des eigenen Unterrichts, besonders betont.

Neben den Handreichungen, in denen die institutionelle Kooperation sichtbar wird (Klewin, Köker, Kästing & Trenner, 2017), sind auch Abstimmungen mit den anderen Fakultäten, die am Praxissemester beteiligt sind, sowie innerhalb der Fakultät für Erziehungswissenschaft, die die bildungswissenschaftlichen Angebote für das Praxissemester stellt, notwendig – ersteres unter pragmatischen Gesichtspunkten, damit es in den parallel stattfindenden Seminaren zur Vorbereitung des Praxissemesters (VPS) nicht zu unnötigen Redundanzen kommt, aber auch um durch einen gegenseitigen Austausch Weiterentwicklungen des Modells vorzunehmen. Derartige fächerübergreifende Veranstaltungen, wie auch verschiedene inhaltliche Workshops und Tagungen,¹ wurden und werden von der Bielefeld School of Education (BiSEd) angeboten. Innerhalb

1 Eine Übersicht über die Veranstaltungen findet sich unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/veranstaltungen/>; Zugriff am 26.10.2021.

der Fakultät für Erziehungswissenschaft gab es in der ersten Zeit eine kleine informelle Gruppe, die bereits Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem vorangegangenen Studienmodell hatte (Klewin, Holler-Nowitzki & Koch, 2021) und dies in die Entwicklung gemeinsamer Konzepte und Materialien einfließen ließ.

Für alle Lehrenden, die Lehre im Rahmen des Praxissemesters anbieten, gibt es ein- bis zweimal pro Semester einen gemeinsamen Austausch, in dem relevante Fragen und Inhalte, bspw. die Frage nach den Kriterien für die Leistungsbewertung oder das Format der Reflexionsprüfungen, diskutiert werden. Zusätzlich verständigen sich die Lehrenden der einzelnen Lehrämter, da sich die Anforderungen an die Studierenden zwischen dem Grundschullehramt und den Lehrämtern für die weiterführenden Schulen unterscheiden und dies in der Vorbereitung und Begleitung berücksichtigt werden muss.

Forschendes Lernen stellt also ein zentrales Konzept für das Bielefelder Modell des Praxissemesters dar, mit der Besonderheit, dass Forschendes Lernen als übergreifendes Dach gesehen wird, das sowohl den auf Unterrichtserfahrungen bezogenen Teil als auch den auf studentische Forschung bezogenen Teil des Praxissemesters verbindet. Daraus und auch aus der vorrangigen Zielsetzung der individuellen Professionalisierung der Studierenden ergibt sich ein spezifisches Verständnis Forschenden Lernens. In den Bildungswissenschaften wird das Forschende Lernen zwar spezifisch auf die Studienprojekte bezogen; die individuelle Professionalisierung steht aber auch hier im Vordergrund. Ein Kennzeichen, das in der allgemeinen Definition Forschenden Lernens von Huber relevant ist – „die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen“ (Huber, 2009, S. 11) –, tritt demgegenüber zurück.

Der Prozess der Konzepterstellung wie auch anschließend die ersten Durchgänge sind in Bielefeld stark durch kommunikative Angebote des Austausches begleitet worden. Auch in den Bildungswissenschaften ist versucht worden, aufbauend auf den übergreifenden Konzeptionen, eine gemeinsame Umsetzung zu erreichen.

Literatur und Internetquellen

- Boelhauve, U., Frigge, R., Hilligus, A., & von Olberg, H.-J. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Fachgruppe Bildungswissenschaften HRGe, GymGe. (2014). *Fachspezifische Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters in Bildungswissenschaften HRGe und GymGe*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governanceforschung jenseits

- bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In N. Ukley & B. Groeben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Holler-Nowitzki, B. (2022). Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Befunde einer Befragung von Studierenden zu ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben. In diesem Band (S. 147–168) Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Klewin, G., Holler-Nowitzki, B., & Koch, B. (2021). Ist das schon Praxisforschung? Hochschuldozentinnen forschen zum Praxissemester. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 3 (1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/pflb-4349>
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker, A., Kästing, K., & Trenner, B. (2017). Kooperation der ausbildenden AkteuerInnen im Bielefelder Praxissemester – Fachgruppe BiWi. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 267–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 23.10.2021. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Praxissemester_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 23.10.2021. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/12448.htm>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2016). *Zusatzvereinbarungen zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 23.10.2021. Verfügbar unter: https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Mein_Bildungsbereich_PDFs/Studium_PDFs/MSW-Universita__ten-NRW-Zusatzvereinbarung-Glossar-Praxissemester.pdf.
- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht,

- J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 23.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.zfsl.nrw.de/BIE/Praxissemester/leitkonzept-1.pdf>.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Forschungsperspektiven

Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden

Gabriele Klewin, Anne Köker & Jan Christoph Störtländer

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (NRW) ist trotz der institutionellen Beteiligung der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und der Praxissemesterhochschulen ein *Studienelement*, was u. a. an der Bezeichnung *berufsfeldbezogenes Studienjahr* für das Vorbereitungssemester und das Praxissemester deutlich wird, aber insbesondere daran, dass die Verantwortlichkeit für die Durchführung bei den Universitäten liegt (MSW NRW, 2010, S. 4). Das Praxissemester ist eines von drei Praxiselementen, die im Laufe eines Lehramtsstudiums in NRW zu absolvieren sind. Es ist im Masterstudium angesiedelt. Trotz der Kennzeichnung als Studienelement wird von den Studierenden mit mindestens 50 Stunden und vier Unterrichtsreihen ein hoher Unterrichtsanteil verlangt (MSW NRW, 2010; MWS NRW, 2016). Diese Unterrichts- und Schulerfahrungen – der schulpraktische Teil des Praxissemesters, der „auf reflexive Handlungskompetenzen“ zielt – stehen neben dem Schulforschungsteil, der „vor allem der Entwicklung konzeptionell-analytischer Kompetenzen [dient]“ (MSW NRW, 2010, S. 6). Zum Schulforschungsteil gehören ein bis drei Studienprojekte; in Bielefeld sind es zwei Studienprojekte, die im Format des Forschenden Lernens konzeptioniert sind (MSW NRW, 2016). Durch den geforderten Bezug von Theorie und Praxis sind mit dem Forschenden Lernen und damit mit den Studienprojekten hohe Erwartungen verbunden.

„Mit dem Forschenden Lernen wird die Hoffnung verknüpft, dass die Studierenden sich das Studienelement Praxissemester nicht aus einer primär handlungs- bzw. unterrichtspraktischen Perspektive erschließen, sondern eine forschend-reflektierende Grundhaltung entwickeln, die prägend für alle Phasen der Lehrerbildung sein soll“ (Schüssler & Schöning, 2017, S. 40).

Verkürzt und pointiert zusammengefasst sind die Studienprojekte das Gegenmittel gegen die unkritische Übernahme von erlebter Praxis (Hascher, 2012; König, Rothland & Schaper, 2018). Diese hohen Erwartungen sind Grund genug, die Studienprojekte genauer zu betrachten und insbesondere die Sicht der „Betroffenen“, d. h. die der Studierenden, auf die Studienprojekte zu fokussieren. In diesem Beitrag soll das unter der spezifischen Fragestellung geschehen, was Studierende von sich aus im Rückblick auf das berufsfeldbezogene Studienjahr zu den Studienprojekten thematisieren. Dazu wird zunächst noch einmal der Problemaufriss erläutert. Anschließend werden in Kapitel 2 das Vorgehen der vorliegenden Studie und die spezifische Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters, soweit sie für das Verständnis der Untersuchung notwendig ist,

vorgestellt. Die Ergebnisse der Studie selbst werden im Kapitel 3 erläutert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einem Ausblick.

1 Problemaufriss

Das Praxissemester zeichnet sich nicht allein durch die Länge gegenüber anderen Praxisphasen im Studium aus, sondern durch das bereits erwähnte zeitliche Nebeneinander von Unterrichten und Forschen. Dadurch unterscheidet es sich auch von anderen in der Lehrer*innenbildung verorteten Angeboten Forschenden Lernens (Klewin, 2022, in Vorbereitung). Die Tatsache, dass das Unterrichten bei den Studierenden im Zweifelsfall den Vorrang vor dem Forschen einnimmt, wurde bereits im Vorfeld problematisiert (Koch & Stiller, 2012) und durch die Übersicht über Befunde zu anderen Praxisphasen gestützt (Weyland & Wittmann, 2017). Die landesweite Evaluation des Praxissemesters in NRW liefert zu dieser konkreten Frage zwar keine Befunde, zeigt aber, dass in der Bewertung der Studierenden das eigene Unterrichten besser abschneidet als die Forschung (van Ackeren & Herzig, 2016), was auch durch die Übersicht über die ersten Forschungsbefunde bestätigt wird (Fichten & Weyland, 2018). In dieselbe Richtung weist auch der Befund aus der standortspezifischen Bielefelder Evaluation, dass für die universitären Dozent*innen Studienprojekte deutlich bedeutsamer sind als für die befragten Praxissemester-Studierenden (Brandhorst, Streblov & Jacke, 2016).

Trotz der Problematik, dass das Forschende Lernen im Praxissemester in NRW verpflichtend für alle Studierenden ist und benotet wird (Feindt, Fichten, Klewin, Weyland & Winkel, 2020), gibt es Hinweise darauf, dass mit den Studienprojekten Reflexionsprozesse angestoßen werden (Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018).

2 Die VFL-Praxis-Studie

2.1 Projektkontext und Fragestellung

Der vorliegende Beitrag untersucht einen Teilaspekt der Studie zu „Vielfalt Forschenden Lernens im Praxissemester“ (VFL-Praxis), wie dieses in der Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld durchgeführt wird (vgl. für eine Darstellung des Bielefelder Modells Klewin, 2022, S. 27–34 in diesem Band). Während wir an anderer Stelle mit denselben Daten untersucht haben, welche Lerngelegenheiten Studierende insgesamt während ihres Praxissemesters wahrnehmen und welche Rolle dabei die von ihnen anzufertigenden Studienprojekte spielen (Klewin, Köker & Störtländer, 2019) bzw. wie Studierende in diesem Zusammenhang die im Bielefelder Modell obligatorischen benoteten

Reflexionsprüfungen einordnen (Klewin, Köker & Störtländer, 2020), gehen wir an dieser Stelle der Frage nach, ob überhaupt und, wenn ja, wie Studierende die Studienprojekte bzw. das Forschende Lernen thematisieren, wenn sie dazu aufgefordert werden, retrospektiv ihr gesamtes Praxissemester zu bilanzieren.

2.2 Die Studienprojekte im Bielefelder Praxissemester

Die Studierenden der Universität Bielefeld gehen in der Regel im zweiten Mastersemester in die fünfmonatige schulische Praxisphase; das gesamte berufs-feldbezogene Studienjahr beginnt jedoch bereits im ersten Mastersemester mit vorbereitenden universitären Seminaren in allen relevanten Studienfächern. Hier werden die Studierenden sowohl auf den unterrichtspraktischen als auch auf den Schulforschungsanteil der Praxisphase, d. h. auf die Studienprojekte, akademisch vorbereitet. Im Zentrum beider Anteile, die als die beiden „Säulen“ des Praxissemesters bezeichnet werden (Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn, 2011, S. 6), steht das Forschende Lernen, das sowohl als Prozess als auch als Kompetenz definiert wird und zum Ziel hat, „[...] schulpraktische Erfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden sowie berufsbiographischen Entwicklungsprozessen zu verknüpfen“ (Universität Bielefeld et al., 2011, S. 8).

Bei den Studienprojekten handelt es sich

„[...] um die theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule unter einer klar formulierten Fragestellung und mittels eines auf Forschungsmethoden gestützten [...] und/oder kriteriengeleiteten Vorgehens“ (Universität Bielefeld et al., 2011, S. 8).

Die Studierenden müssen zwei Forschungsvorhaben umsetzen und können wählen, in welchen der drei bis vier Fächer (das differiert je nach Schulform) sie die zwei Studienprojekte durchführen wollen. Es werden ihnen fünf Varianten des Untersuchungsgegenstandes vorgeschlagen: So steht es ihnen frei, die eigene oder fremde Unterrichtspraxis, einen Schulentwicklungsprozess, den Lern- und Entwicklungsprozess eines*iner einzelnen Schüler*in oder den eigenen Professionalisierungsprozess zu fokussieren (Universität Bielefeld et al., 2011).¹

In den Seminaren, die im ersten Mastersemester in allen Fächern auf den Schulforschungsteil vorbereiten, müssen bereits bis Mitte November (WiSe) bzw. Mitte Mai (SoSe) die Studienleistungen, die die Seminarteilnahme bestätigen, erbracht werden, um den Studierenden eine Schulzuweisung zu garan-

1 Es wird empfohlen, mindestens eines der beiden Studienprojekte in der sog. Integrationsvariante durchzuführen, d. h., die eigene Unterrichtspraxis zum Gegenstand zu machen, indem Unterrichts- und Forschungsvorhaben miteinander verknüpft werden.

tieren. Zum Erhebungszeitpunkt unserer Daten (Oktober 2015 bis April 2016) verlangten die meisten Fächer als Studienleistung eine Studienskizze des Forschungsprojektes, was bedeutete, dass die Studierenden in den ersten vier Wochen des Vorbereitungssemesters drei bis vier Studienskizzen (je nach Schulform) erstellen mussten, wenngleich lediglich zwei Studienprojekte umzusetzen waren.²

Die Schulpraxisphase beginnt für die Studierenden in der Regel im Anschluss an das Vorbereitungssemester (mehr oder weniger direkt, was von den schulischen Rhythmen abhängt). In dem dann, z. T. parallel laufenden, folgenden Semester werden die Studierenden in universitären Begleit- und Vertiefungsseminaren in allen Fächern betreut, auf Modulprüfungen vorbereitet und bei den Studienprojekten beraten. Das berufsfeldbezogene Studienjahr wird drei Monate nach dem letzten Schultag der Schulpraxisphase mit der Abgabe der Studienprojekte beendet.

2.3 Stichprobe

An der Studie nahmen 16 Studierende des ersten Praxissemesterjahrgangs (Wintersemester 2014/15 und Sommersemester 2015) teil. Sie waren also gewissermaßen „Pioniere“, die sich mit den Dozent*innen und den weiteren Akteur*innen aus Schule und den Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung auf den Weg machten, diesen ersten Durchlauf des Praxissemesters zu gestalten. In der von uns befragten Gruppe waren angehende Lehrer*innen aller Schulformen und Fächerkombinationen vertreten. Sie hatten zum Erhebungszeitpunkt das Praxissemester mit allen Prüfungsleistungen abgeschlossen und befanden sich in der zweiten Hälfte des Masterstudiums; das erste Staatsexamen und der Master-of-Education-Abschluss standen also kurz bevor.

2.4 Datenerhebung

Mit den Studierenden wurden teilstandardisierte Interviews geführt. Hier operierten wir zunächst mit einem narrativen Einstieg:

„Bitte lass das Vorbereitungssemester und das Praxissemester möglichst detailliert Revue passieren!“

Darüber hinaus wurden Gesprächsanlässe zum allgemeinen Studienverlauf, zur Begleitung und Reflexion des Praxissemesters, zum Vergleich mit früheren

2 Mittlerweile, d. h. zum Entstehungszeitpunkt dieses Artikels, sind viele Fächer davon abgewichen, komplette Studienskizzen zu verlangen, und haben die Anforderungen an die Studienleistung verändert.

schulischen Praxisphasen sowie zu weiterführenden beruflichen Perspektiven geboten.

Die hier ausgewerteten Interviews haben eine Länge von 8 bis 40 Minuten; die narrativen Einstiege, auf die wir uns im weiteren Verlauf dieses Beitrags konzentrieren werden, haben eine Länge von 2 bis 32 Minuten.

2.5 Datenauswertung

Bei der Analyse dieser narrativen Einstiege griffen wir in mehreren Materialdurchgängen zum einen auf die Codierungen aus den oben genannten Beiträgen von uns zurück und codierten – mit zeitlichem Abstand – das Material mit Fokus auf die Fragestellung des vorliegenden Beitrags erneut. Dabei gingen wir inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) vor und identifizierten in insgesamt fünf Materialdurchgängen zunächst unabhängig voneinander induktiv Segmente und erste Kategorien; in den übrigen Materialdurchgängen differenzierten wir das Kategoriensystem mit Bezug auf die Thematisierung der Studienprojekte von Seiten der Studierenden in den narrativen Einstiegen der Interviews inhaltlich-strukturierend aus.

Gemäß des offenen Impulses beziehen sich die Aussagen der Studierenden auf die gesamte Vorbereitung, Begleitung sowie die erfahrene Praxis und nicht ausschließlich auf die bildungswissenschaftlichen Aspekte. Im Codesystem wurden entsprechend auch die Äußerungen zu den Fächern aufgenommen; in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung fokussieren wir uns jedoch auf die Bildungswissenschaften.

3 Ergebnisdarstellung und Interpretation

Den Einstiegsimpuls, die beiden Semester, die zum berufsfeldbezogenen Studienjahr gehören, Revue passieren zu lassen und zu berichten, was ihnen in diesem Kontext relevant erschien, nahmen die Interviewten bis auf drei Befragte so auf, dass sie chronologisch mit dem Vorbereitungssemester und den dazu gehörigen Veranstaltungen begannen und in der Weise auch die weitere Zeit durchgingen. In ähnlicher Weise gehen auch wir in diesem Auswertungstext vor. Die Überschriften der Unterkapitel sind dabei identisch mit den Hauptkategorien des Codesystems; auf eine weitere Untergliederung anhand der Subkategorien haben wir im Sinne der besseren Lesbarkeit verzichtet.

3.1 Vorbereitung

Zu den Erwartungen hinsichtlich des Vorbereitungssemesters wird in den narrativen Eingangssequenzen eher wenig gesagt. Anhand der vorliegenden Aussagen werden zwei sehr unterschiedliche Einschätzungen deutlich, in denen

allerdings in beiden Fällen Bezug genommen wird auf die Frage, inwieweit eine konkrete Vorbereitung auf die Praxis in der Schule geleistet wurde.

Wir oder ICH kam mit den Erwartungen rein, dass es jetzt richtig los geht, also das war für mich eh / erstmal fand ich's toll, ein halbes Jahr wirklich in die Praxis zu gehen oder fast ein halbes Jahr und ehm dachte mir dann, mit den eh vorbereitenden Seminaren, dass wir jetzt wirklich alles Wichtige lernen. Und ich muss sagen, dieses eh, die, dieses Semester vor dem Praxissemester habe ich als unheimlich (-) anstrengend und ehm deprimierend empfunden, weil es drehte sich letztendlich alles um die eh Praxisform of / um das forschende Lernen (PS 02, 14–20).

JA, das war so das, also das Vorbereitungssemester und ehm, also ich hab' mich ganz gut auf die Schule vorbereitet (-) gefühlt, aber ich bin jetzt auch nicht mit, mit der Haltung eben an die VPS-Seminare gegangen, dass ich da konkret also irgendwie Unterrichtsskizzen an die Hand kriege [I: Ja], die ich dann, dann eben umsetzen kann, also sowas geht ja [I: Mmh] (-) auch gar nicht, sondern dass ich eben so 'n allgemeines Rüstzeug eben hatte, mit dem ich eh auch in der Schule operieren kann und da war ich, also dass ich sagen würde, mir hat da elementar was gefehlt, kann ich also eigentlich wirklich nicht sagen, da war ich sehr, sehr zufrieden an der Stelle. (PS 08, 383–392)

Unabhängig davon, dass die beiden befragten Personen sehr unterschiedliche VPS-Seminare besucht haben könnten, ist ihre Erwartung verschieden. Auch wenn PS 08 selbst nicht die Erwartung teilt, weiß PS 08 um die Erwartung der konkreten praktischen Vorbereitung. Eher implizit wird das auch bei weiteren Befragten sichtbar, wenn gesagt wird, dass die Studierenden „wenig (-) ehm praktische Dinge geübt haben, also (-) was den, den Unterricht an sich so angeht“ (PS 07, 284–285), von den Lehrenden nur „ab und zu mal auf die Schule verwiesen, aber dann ganz oft eh auch einfach nur irgendwelche Forschungsmethoden durchgenommen“ (PS 27, 2325 ff.) wurden oder die anderen Inhalte in einem VPS-Seminar explizit herausgehoben werden: „und (gedehnt) tatsächlich in Mathematik zum Beispiel haben wir aber ganz viel #gemacht# was können wir später so im Unterricht benutzen an Methoden (-) und auch an Material sogar“ (PS 25, 1759–1761).

Die Schwerpunktsetzung auf Studienprojekte und Forschungsmethoden in den VPS-Seminaren bestätigt auch PS 26 (2160–2165) ganz allgemein; PS 06 (232–238), PS 11 (498–504) und PS 25 (1757–1759) beziehen dies spezifisch auf das VPS-Seminar in Bildungswissenschaften.

Im Zusammenhang mit der forschungsmethodischen Vorbereitung wird von sieben Befragten kritisch angemerkt, dass sich die Inhalte in ihren VPS-Seminaren (PS 02, 28–34; PS 07, 283–283 und 289–297; PS 08, 368–371 und 373–376; PS 11, 506–512; PS 19, 1265–1268; PS 21, 1574–1578; PS 24, 1704–1707) bzw. in einem Fall auch mit dem vorangegangenen Studium (PS 19, 1269–1277) wiederholt hätten. Drei Befragte schlagen deshalb vor, die forschungsmethodische Vorbereitung in den bildungswissenschaftlichen VPS-Seminaren zu verorten

(PS 07, 289–293; PS 08, 373–383; PS 24, 1708–1712) und damit die Möglichkeit zu schaffen, in den anderen Seminaren auf andere Inhalte einzugehen.

[...] sodass ich mir gedacht hätte, ich eh wünsche mir eher, dass beispielsweise die BILDungswissenschaften eher so die forschungsmethodische Vorgehensweise nochmal erläutern, damit man sich da nochmal gucken kann, welche Studienprojekte eh (-) eignen sich für mich und eh in den Fächern dann mehr didaktisch nochmal 'n bisschen was vorbereiten (PS 24, 1708–1712).

Ein zweiter hochschuldidaktischer Aspekt betrifft die Studienskizzen, die aus organisatorischen Gründen als Studienleistung bereits vier Wochen nach Beginn der VPS-Seminare vorliegen mussten. Der frühe Zeitpunkt wird häufig kritisiert (PS 11, 513–521; PS 17, 933–935; PS 19, 1282–1285; PS 27, 2315–2323). Da dieser Punkt im Kontext der durchgeführten Studienprojekte nochmals aufgenommen wird, soll hier nur kurz auf die Problematik verwiesen werden. Vor diesem Hintergrund ist auch die Äußerung von PS 17 zu verstehen:

[...]und ja am Ende waren alle (-), glaube ich, glücklich eh, als die Studienprojektskizzen abgegeben waren, das eh die Forderungen (?) wurden relativ transparent gemacht, da war's auch sehr gut, dass eh ja es da diese Projektskizzen gab, dass es so 'n ja Leitfaden, 'n tabellarischen Leitfaden gab und eh an dem konnte man sich (-) AUCH letzten Endes ganz gut dran entlanghangeln, zumindest ging es mir so. (PS 17, 947–952)

Ein Grund für die Erleichterung nach der Abgabe kann auch die Belastung sein, die sich durch das Anfertigen von drei bis vier Studienskizzen im selben Zeitraum ergibt (PS 17, 1284–1287). Bei der Einschätzung der Studienskizzen spielt es eine Rolle, wie die Studienskizzen in den Seminaren thematisiert werden. Als „*ungünstig*“ bezeichnet es PS 08, wenn die Studienskizze als verbindlicher Forschungsplan angesehen wird, der so später auch in der Schule umgesetzt werden soll oder sogar muss. Angemessener erscheint PS 08 ein flexibles Herangehen, bei dem auch mögliche Anpassungen oder verschiedene Fragestellungen für das spätere Studienprojekt mitbedacht werden (343–360). Positiv werden in der Beurteilung der Seminare auch das Engagement der Dozent*innen und das Bemühen um verlässliche Informationen zu den Rahmenbedingungen gesehen (PS 17, 942–952).

In einer Gesamtbeurteilung betont ein*e Befragte*r die Belastung, während andere eher ein positives Fazit ziehen.

Also das Vorbereitungssemester selber f/ habe ich als sehr anstrengend empfunden [I: Mmh], also einfach vom zeitlichen Aufwand und auch von den Sachen, die halt geleistet werden mussten mit der Anfertigung der (-) Projektskizzen (PS 03, 124–126).

Das positive Fazit bewegt sich von der Aussage, die Vorbereitungsseminare seien „*gar nicht (1) so verkehrt, wie schon gesagt, das hat mir dann im Endeffekt ja doch recht gut weitergeholfen*“ (PS 07, 297–299) und „*das hat einem schon*

geholfen dabei, also dass man das ehm (1) gerade dann im Bezug auf die Studien so gemacht [hat]“ (PS 11, 505ff.), über „teilweise sehr sinnvoll“ (PS 24, 1699f.) bis zu „im Hinblick auf die Studienprojekte auch sehr sinnvoll“ (PS 06, 238). PS 26 bestätigt dies, auch mit Blick auf das letztlich erstellte Studienprojekt.

Das Ganze fing dann / wurd, wurde man dann aufgefangen in eh den Vorkursen, in VPS-Veranstaltungen, eh wo es dann eh mehr auch um die Studienprojekte ging, wo man dann auch sich gefunden hat mit dem eigenen Erkenntnisinteresse und wo es dann auch / wo man dann merkte, es (-) kommt jetzt ein Überblick und eh wo ich dann echt auch zufrieden war mit meinem Studienprojekt, dass das dann angelaufen ist. (PS 26, 2160–2165)

3.2 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für die Studienprojekte wurden somit bereits in den Vorbereitungsseminaren gesetzt, und zwar sehr frühzeitig, denn die organisatorischen Strukturen machten ein Erbringen der Studienleistung vier Wochen nach Start der Vorbereitungsseminare erforderlich. So beklagen mehrere der Befragten, dass sich das Erstellen von drei bis vier ausgefeilten Studienskizzen, ohne das Forschungsfeld zu kennen, als zumindest zum Teil sinnlose Planung herausgestellt hat (PS 22, 1718–1726):

[...] es war ein bisschen schwierig, weil wir haben ins Blaue herein (-) eh erstmal gedacht und wussten ja gar nicht, mit welchen / oder welche Voraussetzungen wir wiederfinden und deswegen haben wir Projekte geplant ehm (-) mit eh irgendwelchen Klassen, die wir uns ausgedacht haben und eh haben dann ziemlich schnell gemerkt, dass wir das Meiste, was / oder ICH hab das Meiste, was ich geplant hatte, konnte ich so überhaupt nicht durchführen, weil die ganzen Rahmenbedingungen gar nicht eh so abgesteckt waren. (PS 02, 20–27)

[...] ich fand die Vorbereitung auf die Forschungsprojekte 'n bisschen schwierig, weil wir uns ja schon richtig mit Verlaufsplan überlegen sollten, eh was wir machen wollen und das letztendlich / also es war gut, dass man sehen konnte eh, wie man sowas mal macht, aber wir mussten das ja wirklich so ausarbeiten, als würden wir das umsetzen wollen, nur damit dieser Kurs als bestätigt gilt [I: Mmh], letztendlich war egal, was da drin stand, aber es war halt irgendwie / wir haben uns unglaublich viel daran aufgehalten, ohne dass es letztlich was gebracht hat, weil man an der Schule das überhaupt nicht umsetzen konnte (PS 21, 1578–1591).

Einigen Studierenden war dies bereits in der Vorbereitungsphase bewusst (PS 11, 521–525); für andere kristallisierte sich der Um- oder Neuplanungsbedarf erst nach Eintritt ins Forschungsfeld heraus: „[...] nach den Osterferien ehm (-), ehm FIEL mir dann eh immer mehr auf, dass eh die Studienprojektskizzen, die ich mir eh ausgedacht hatte, immer unrealistischer wurden“ (PS 19, 1361–1363).

Einen positiven Effekt, im Vorfeld gesehen zu haben, „wie man sowas mal macht“, so wie PS 21 es artikuliert, sehen die wenigsten der Befragten. Vielmehr geben einige ihrer damals empfundenen Frustration bildreich Ausdruck mit

dem Gefühl, „für die Tonne produziert“ zu haben (PS 11, 522), oder dass „alles für die Katz [war]“ (PS 27, 2371).

Das Scheitern vieler Studienprojektskizzen wird von PS 21 (1586–1591) und PS 22 (1718–1726) u. a. mit den im Vorfeld nicht antizipierbaren allgemeinen Rahmenbedingungen im Praxisforschungsfeld Schule begründet, mit mangelnder Kooperationsbereitschaft der schulischen Mentor*innen oder mit Schulleitungen, die eine Umsetzung der Projekte ablehnten:

[...] bei mir war es auch der Fall, ich bin dann zur Schulleitung hingegangen, hab' das vorgestellt und das wurde dann nicht akzeptiert (-), eben weil's irgendwie kritisch über die Schule hätte sein können und ehm oder der Schule nicht so genutzt hätte, wie sie sich das vorgestellt hat und dann musste man das wieder UMändern. (PS 27, 2366–2379)

In der ersten spontanen Narration bleiben diese negativen Erinnerungen an die für die Studienprojekte durch die Schule bereitgestellten Rahmenbedingungen allerdings die Ausnahme. Einige der Befragten äußern sich positiv dazu, in der Schule bezüglich ihrer Studienprojekte „komplett freie Hand“ (PS 11, 574–579) oder uneingeschränkte Verantwortung (PS 08, 417) gehabt zu haben und Unterrichtszeit von den Lehrer*innen und das unkomplizierte D'accord der Schulleitung für die Umsetzung der Studienprojekte erhalten zu haben (PS 08, 448). PS 17 berichtet von bezüglich der Studienprojekte interessierten Fachmentor*innen, die sich im Vorfeld schon Gedanken um einen ihren Unterricht betreffenden Untersuchungsgegenstand gemacht hatten (PS 17, 1099–1105).

Dass die Institution Schule auch aus datenschutzrechtlichen Gründen ein besonders herausforderndes Forschungsfeld ist, macht die Vorsicht von PS 08 deutlich:

Also ich hätte wahrscheinlich für meine ehm (1) BEIden Projekte, glaube ich, keine eh Einverständniserklärungen geBRAUCHT, aber mir war's halt eben einfach SICHerer [I: Mmh], also da waren jetzt überhaupt keine sensiblen eh Daten, da wurde einmal das Geschlecht abgefragt, und einmal die Jahrgangsstufe, also das war jetzt eh nicht irgendwie ehm, überhaupt nicht personenbezogen, aber ehm sicher ist dann, also mir war's dann sicherer und der Schulleiter fand' das auch besser dann eben, das, das einfach auch transparent zu machen, auch eben an die Eltern zu tragen [I: Mmh], weil wir ja gerade der erste Jahrgang waren und ehm dass dann eben nicht irgendwie auf Elternseite so 'n Unmut herrscht, jetzt kommen irgendwie Leute und erforschen unsere Kinder und eh

I: Und wir wissen gar nichts davon.

B: Genau. (PS 08, 474–485)

Auch PS 26 deutet an, dass das Einholen der Einverständnisse von Schulkolleg*innen oder ihren gesetzlichen Vertreter*innen dazu, beforscht zu werden, einen explizit hohen Zeitaufwand mit sich bringt:

[...] bis zu den Osterferien eigentlich, wo ich dann auch mein Studienprojekt eh angeleitet habe, versucht habe, die / also ich hatte ein Interview (-) eh geplant und halt auch eine begleitende Unterrichtsbeobachtung (-). Es musste natürlich Einwilligungserklärungen mussten ausgeteilt werden, es hat sich alles sehr geZOGEN, eh aber das ging dann, lief dann so allmählich an (PS 26, 2198–2203).

3.3 Themen der Studienprojekte

Einige Studierende berichten von ihren Themen und weiteren inhaltlichen Aspekten ihrer Studienprojekte. Dies geschieht auf einer darstellenden Ebene und ist sehr spezifisch, so dass aufgrund dieser Aussagen keine Auswertung nach Themen sinnvoll wäre, sondern diese nur illustrativen Zwecken dienen könnte. Ähnliches gilt für die Berichte über die verwendeten Forschungsmethoden; hier finden sich Fragebögen (PS 17, 1145–1153; PS 17, 1162–1169; PS 19, 1387–1392; PS 22, 1681–1682) und qualitative Interviews (PS 11, 587–592; PS 22, 1681–1682), die genutzt wurden. In einem Fall wurde auch auf das Design – einen Vor- und Nachtest mit Kontrollgruppe – eingegangen (PS 17, 1145–1153).

Ergiebiger, aber leider nur sehr vereinzelt sind die Aussagen darüber, wie die Entscheidung für ein Studienprojekt getroffen wurde. So gibt es recht pragmatische Gründe dafür, wenn es bereits Vorarbeiten seitens der Studierenden gab und die Hoffnung bestand, auf diese Weise Zeit zu sparen (PS 19, 1363–1368). Da die Studierenden zwei Themen bearbeiten müssen, kann der Entstehungsprozess für die beiden Themen recht unterschiedlich sein. So wählt PS 19 das Thema des zweiten Studienprojekts aus Interesse (PS 19, 1368–1373), kann aufgrund enger Zeiträume und eines zu späten Beginns dieses Thema dann doch nicht umsetzen, so dass auf das Thema „Classroom-Management“ gewechselt wird, was zu dem Zeitpunkt für PS 19 auch eine größere Relevanz hat (PS 19, 1384–1387). Ein weiteres Motiv für die Themenwahl ist die Diskrepanz zwischen der häufigen Thematisierung einer spezifischen Organisationsform des Unterrichts (kooperatives Lernen/Gruppenpuzzle) in den Bildungswissenschaften und dem Fehlen der Thematisierung im Fach (PS 22, 1679–1681). Einige Themen ergeben sich auch unproblematisch im Verlauf der Praxis (PS 08, 366–367).

Gemäß der unterschiedlichen Varianten, die im Bielefelder Modell des Praxissemesters (Universität Bielefeld et al., 2011) möglich sind, können sich die Studienprojekte auf den Unterricht der Studierenden beziehen, aber auch auf fremden Unterricht oder weitere schulbezogene Fragen. Zur Anbindung an den eigenen Unterricht nehmen drei Befragte Stellung (PS 11, 582–592; PS 08 und PS 22, siehe unten). Bei einem Studienprojekt wirkt die Anbindung an den eigenen Unterricht eher zufällig: *„Auch am Schwimmunterricht konnte ich mal teilnehmen. Dort habe ich, oder in Anlehnung an den Schwimmunterricht habe ich dann auch ein Sportprojekt angelehnt oder ein Projekt, einen Projektbericht“*

(PS 22, 1672–1675), während bei einem anderen die Anbindung für die*den Befragten bewusst entschieden wurde.

[...] mein eines Projekt ist wirklich aus dem Unterricht erwachsen und das war halt dann für mich auch TOLL, weil ich dann gedacht habe, da ist auch was, also wo ich mit meinem Unterricht, den ich jetzt durchführe und dann eben mein Forschungsprojekt da dran knüpfe, das ist so 'n bisschen so 'ne win-win Situation und da hat auch die Schule dann eben was von, 'n gewisses Interesse auch (PS 08, 361–366).

Und auch wenn PS 08 die Verortung des Studienprojekts im eigenen Unterricht positiv sieht, so hat es im Vergleich auch Vorteile, das zweite Studienprojekt losgelöst vom eigenen Unterricht durchzuführen (434–441).

[...] genau, war's eben freier ehm, weil ehm ich jetzt nicht den Druck hatte, das muss jetzt ehm an der En / am Ende der Unterrichtsreihe oder muss eben sein, bevor 'ne Unterrichtsreihe (-) beginnt, also es hatte eine Kommilitonin, die hatte eben so 'ne Art ehm, ihr ging's irgendwie um Vorwissen oder prä/ [Präkonzepte und die musste] [...] halt das eben durchhaben, bevor die Unterrichtseinheit [...] und die war dann DOCH sehr im Stress und konnte dann halt ehm, also musste eben (-) ja SEHR ehm rigide oder sehr stark darauf hoffen, dass eben diese Einverständniserklärung wieder zurückkam (PS 08, 456–465).

Auch ein*e weitere*r Befragte*r bindet das Studienprojekt an den eigenen Unterricht an und führt, weil das Projekt mit einem Vor- und Nachtest arbeitet, den Unterricht mit einem doch erheblichen Aufwand über mehrere Wochen (PS 17, 1208–1234). Der erhebliche Aufwand insbesondere für die Vorbereitung des Unterrichts spiegelt sich zumindest im Ergebnis wider:

[...] letzten Endes [habe ich] herausgefunden, dass die Klasse mit dem Lernbegleitungsheft einen positiven Effekt erzielt hat ehm beim Lernen insofern, dass sie eh neben ja den einfachen Kalkülmethode auch heuristische Methoden als Lösungsstrategien anwenden konnten (PS 17, 1208–1226).

Die Lernbegleitungshefte kann PS 17 auch nach Beendigung der Datenerhebung noch weiter nutzen (1226–1261).

3.4 Forscher*in sein – Lehrer*in sein

Die in bisherigen Studien zum Praxissemester gewonnene Erkenntnis, dass Studierende die Unterrichtstätigkeit vor der Forschungstätigkeit priorisieren (siehe oben), können auch wir in den Narrationen auf unseren Erzählimpuls rekonstruieren. So bringen die meisten der befragten Personen in ihren Erzählungen zum Ausdruck, dass die Studienprojekte zumindest in Konflikte mit der Unterrichtspraxis geraten sind.

Einige Studierende artikulieren schon in Bezug auf das Vorbereitungssemester, dass akademische und schulpraktische Anteile der Ausbildung für sie nicht

miteinander in Verbindung zu bringen sind, sondern miteinander konkurrieren:

Die meiste Theorie haben wir vorher schon irgendwie im Studium gelernt, sodass uns das auch so 'n bisschen überflüssig vorkam und eigentlich hatten wir mehr Lust, irgendwie über so schulrelevante Sachen zu sprechen, die uns da irgendwie weiterhelfen können, sei es jetzt irgendwie mal 'ne, 'ne Reihe zu planen oder mit Störungen umzugehen oder so, das, hatte man den Eindruck, geschah mehr so am RANde, sodass man irgendwie eh da dann auch verhältnismäßig wenig Lust hatte zu den Veranstaltungen hin zu gehen (PS 27, 2330–2336).

Dieses defizitäre Gefühl, das auch PS 07 zum Ausdruck bringt, nämlich „wenig (-) ehm praktische Dinge geübt [zu] haben, also (-) was den, den Unterricht an sich so angeht“ (PS 07, 284–285), mündet bei PS 26 gar in Besorgnis und Unwohlsein:

Um das Studienprojekt rum, man hat sich vorbereitet, wo ich dann aber Sorge hatte, war die eigentliche pädagogische Praxis, die ja dann eigentlich auch Gegenstand des Praxissemesters sein sollte, da habe ich mich relativ, ja, unwohl auch gefühlt, weil ich nicht wusste (-) eh, weil ich auch nicht wirklich die Kapazitäten hatte, mich vorzubereiten, also das, hatte ich den Eindruck, dass das so 'n bisschen (-) unter 'n Tisch fällt von der universitären Seite aus (PS 26, 2166–2171).

Spätestens mit Einstieg in die schulische Praxisphase steht für die meisten der befragten Personen „der Unterricht oder dieses ganze (-) ehm wirklich in der Schule Mitgehen, was vorbereiten [I: Mmh], eh dann doch im Fokus“ (PS 02, 79–81), was nachvollziehbare Gründe hat:

Ich konnte ganz viel selber ausprobieren, selber Unterricht entwickeln, ehm ganze Reihen machen (-) und das hat dann natürlich zu 'n bisschen Stress geführt mit den Studienprojekten, da musste man ja auch parallel Vorbereitungen [I: Mmh], Erhebungen, solche Sachen machen (-) ehm (1), aber an sich fand ich auch die Studienprojekte SINNVoll (1). (PS 06, 251–255)

Die Sinnhaftigkeit der Studienprojekte tritt jedoch für einen Teil der Befragten spätestens dann in den Hintergrund, wenn sie das „Angebot“ der Schulen annehmen, mehr als die geforderten Unterrichtseinheiten selbständig zu planen und durchzuführen (PS 17, 1010–1014; PS 25, 1835–1850):

Ja. Mit den Projekten, das habe ich alles erst recht spät angefangen, weil ich mich so gefreut hab', dass ich in der Schule war und unterrichten konnte und die Möglichkeit hatte (-). Ja und wie eben schon angesprochen eben auch viel mehr Stunden unterrichtet habe als Pflicht war, sodass die Projekte hintenangestellt waren. (PS 22, 1682–1687)

Wegen dadurch entstehenden Zeitmangels laufen die Studienprojekte bei einigen „eigentlich aber eher mehr nebenbei“ (PS 08, 427–434). Bei vielen ist in der schulpraktischen Phase maximal die Zeit, Forschungsdaten zu erheben. Die Auswertung und Aufbereitung der Daten werden von den meisten Studieren-

den – wie auch von vielen Dozent*innen empfohlen – in die Zeit danach verlegt (PS 17, 1243–1246; PS 19, 1424–1428 und 1450–1455).

Einige der befragten Personen thematisieren nicht nur Konflikte zwischen schul- und forschungspraktischen Tätigkeiten, sondern gar eine tendenzielle Unvereinbarkeit von Unterricht und Praxisforschung, die nicht nur in den Äußerungen von PS 06 explizit als Dichotomie dargestellt wird:

Das Praxissemester an sich fand ich sehr zweigeteilt. (1) Eh auf der einen Seite der Forschungsschwerpunkt und auf der anderen Seite das praktische Arbeiten, (-) was beides sicherlich wichtig ist, das wurde uns auch sehr eindrücklich vermittelt, eingängig vermittelt, aber ich hatte teilweise den Eindruck, dass es nicht so gut vereinbar war. (1) Also die Studienprojekte an sich (-) ehm haben natürlich 'ne Menge Arbeit gemacht, aber gerade, wenn man frisch so neu in der Schule ist, da jetzt mal über 'n längeren Zeitraum ist, möchte man natürlich gerne mal über 'n längeren Zeitraum auch unterrichten [I: Mmh], wir sollen ja auch Unterrichtsvorhaben machen, solche Sachen (-) und das war dann mit den Studienprojekten nicht immer so ganz vereinbar. (PS 06, 239–249)

Diese tendenzielle Unvereinbarkeit oder notwendige Zweiteilung bezieht sich auch aus Sicht von PS 11 auf zeitliche Aspekte – „[...] aber man kann halt auch nicht alles gleichzeitig machen“ (PS 11, 598–600) –, für PS 25 gleichermaßen auf Inhalte – „Schulpraxis“ und „Theorie“ werden als nicht zusammengehörig gedeutet –:

Die ging relativ schnell, hatte ich relativ schnell durchgeführt, hatte sie dann da liegen und wusste, also da kannst jetzt jeder Zeit weiterarbeiten und erstmal die Schulpraxis durchbringen und dich dann damit beschäftigen. Es war ganz nett, dass ich Theo / diese Theorie und diese Praxis (2) relativ weit trennen konnte (PS 25, 2052–2056).

Dementsprechend markiert für PS 25 auch das Ende der Schulpraxisphase den Beginn der Ausarbeitung der Forschungsprojekte, was „[...] schon wieder was von universitärem Style, also nich / nichts mehr mit Schule zu tun [hat]“ (PS 25, 2102–2110).

Die Relevanz dieser Dichotomisierung wird deutlich, wenn man die schon fast beklemmende Schilderung dieses Interviewpartners bzw. dieser Interviewpartnerin zur Bedrohung durch die Studienprojekte zum Beginn der Praxisphase liest:

[...] mh, dann hatte man immer noch im Hinterkopf ähm, dass man ja diese Forschungsprojekte je / neben dem, oder beim schulpraktischen Verlauf (2) absolvieren soll, v / vorfertigen, also fertigen soll und (2). Eine M/ ähm (-) eine Mitstudierende hat dann mal genannt, das ist wie eine Gewitterwolke, die mit einem zieht (gedehnt) (1) und sie droht die ganze Zeit auszubrechen und man wird sie nicht los, so und das drückt eigentlich ganz nett aus, wir waren quasi schon im Schul(1)leben angekommen aber hatten immer im Hinterkopf, wir sind hier eigentlich (-) zu Forschungszwecken da [I: Mhm]. Manche hatten es schon ganz vergessen, so hatte

ich das Gefühl. Mir war aber immer bewusst, (-) die Uni spielt hier noch eine Rolle, so [I: Mhm], ok. Ich hab das dann versucht so gut es geht irgendwie immer mitzutragen auch mal nachzufragen, (1) hab aber auch festgestellt, also ich brauch / ich wollte eher mal unterrichten und mich ausprobieren, als jetzt mich dann auf die Uni festzulegen, was auch möglich gewesen wäre(1) ähm, sich quasi nur rein zu setzen und diese universitären Aufgaben zu / zu bearbeiten (PS 25, 1835–1850).

Fast die gleiche Metapher vom Studienprojekt – wenn auch nicht ganz so bedrohlich – zieht auch PS 17 heran, indem sie*er der „ermunternd[en]“ „Praxisnähe“ die „große Regenwolke des Studienprojekts“ gegenüberstellt:

Also generell fand ich die Praxisnähe da (-) sehr ermunternd, muss ich sagen. Ehm weil dort halt eben dann mal diese große, ich bezeichne es mal als Regenwolke des Studienprojekts, was immer noch unsicher war zu dem Zeitpunkt ehm, einfach mal ausgeblendet wurde und gesagt wurde, okay, jetzt kümmern wir uns um's Unterrichten, das war an der Stelle genau richtig (PS 17, 1010–1014).

So wundert es nicht, dass in den narrativen Einstiegen auch der Begriff „BeLASTung“ fällt, die durch den „zusätzliche[n] Mehraufwand“ der Studienprojekte entstehe:

Ähm, haben doch dann viele (-) hinterher ihre Forschungsprojekte zusätzlich irgendwo als BeLASTung empfunden. Also hätte man jetzt gesagt, man macht das irgendwie in 'nem geringeren Umfang oder so, oder ehm es gab' ja auch nicht nur die Forschungsprojekte, sondern auch so mündliche Abschlussprüfungen im Prinzip für das Semester, wenn man das mehr so in dem Style gemacht hätte und dann vielleicht davon zwei pro Fach oder sowas (-). Aber es wurd' da ganz viel hin und her diskutiert hinterher, wie man es hätte besser machen können, aber die Forschungsprojekte wurden DENNnoch dann oft irgendwo als BeLASTung empfunden, weil's eben zusätzlicher Mehraufwand ist (PS 27, 2357–2365).

Auch hier signalisiert der „Mehraufwand“, dass Studienprojekte nicht als Bestandteil dieser Phase des Studiums, sondern als „Zusatz“ wahrgenommen werden, der belastet.

Die Problematik, die Studienprojekte und Unterrichtstätigkeit unter einen Hut bringen zu müssen, verlängert sich für PS 17, die*der nach Beendigung der Praxisphase eine Vollzeitstelle als Vertretungslehrer*in annimmt. Allerdings markiert er*sie diese Erfahrung zunächst weniger unter einer inhaltlichen als unter einer zeitlichen (PS 19, 1415–1420, 1459–1465, 1500–1509 und 1533–1537) Herausforderung:

Das, also das war, da w / war auch, auch insgesamt gut, das war natürlich auch, also wenn da zwei Sachen parallel macht, ist ja auch nicht so geDACHT gewesen, dass man während der Studienprojekte eh quasi Vollzeit unterrichtet (lachend), aber ehm genau, also das ehm (2), genau, also da, da fand' ich die Studienprojekte nicht, da waren sie sehr nervig zu dem Punkt (lacht). [I: Mmh] Genau, dann ehm (3) ja, dann war's ja dann irgendwann auch zu Ende (PS 19, 1548–1554).

Dass die Studienprojekte erst in dieser aus zeitlicher Sicht tatsächlichen Doppelbelastungsphase „*sehr nervig*“ waren, hängt unter Umständen mit der sehr pragmatischen Weise des Zeitmanagements von PS 19 während der Vorbereitungs- und der schulpraktischen Phase zusammen:

(-) ehm, also in, also ich hatte mich schon von vornherein auf eh, darauf fokussiert, dass ich auf jeden Fall das in Sport machen [I: Mmh] möchte, das eine, einfach ehm, also es ist, also (lacht) um ehrlich zu sein, aus Zeitersparnis, also ich hatte ehm da eh überlegt, meine, meine Bachelorarbeit nochmal eh zu eh replizieren in, in 'ner Form [I: Mmh] ehm (1) das war also von vornherein klar (PS 19, 1363–1368),

andererseits aber auch mit der Notwendigkeit, Studienergebnisse theoretisch einbinden und schriftlich darstellen zu müssen:

[...] also na / vor allem nach der Reflexionsprüfung, wo man wirklich ehm was mitgenommen hatte, war das Gefühl, oh das jetzt alles einfach nur noch aufzuschreiben, und dann jetzt nochmal theo / die Theorie rauszusuchen, die ich aber / also nochmal AUFzuschreiben, die ich ja schon gelesen HATte, eh nur, um es mal eben einmal aufgeschrieben zu haben, dass es dann nochmal eh jemand lesen kann ehm (-) das fand' ich dann (-) gar nicht mehr so hilfreich. Also ich hätt's, glaube ich, cooler gefunden, das irgendwie nochmal vorzutragen oder so ehm, in so 'nem, in ,nem, nochmal in so 'nem Vortrag wie ähnlich, wie bei der Reflexionsprüfung [I: Mmh] (-) ehm, aber das war einfach nur noch ja anstrengend. (PS 19, 1536–1548)

3.5 Übergreifende Phänomene

Bei den übergreifenden Phänomenen handelt es sich um Fundstellen, welche die Arbeit an den Studienprojekten, ihre Vorbereitung in Universität und Schule sowie ihre Ergebnisse in einen größeren Entwicklungskontext stellen. Hier lassen sich drei Thematisierungslinien identifizieren.

3.5.1 Kohorteneffekt

Bei den Interviewpartner*innen handelt es sich um Studierende, die zum ersten Jahrgang des Praxissemesters an der Universität Bielefeld gehörten. Ebenso war für die Dozent*innen dieses konkrete Format neu, wenn sie auch – je nach Fachbereich und Affinität zum Forschenden Lernen – vorher bereits entweder an der standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters oder an Vorläuferformaten wie der Bielefelder Fallstudienwerkstatt mitgewirkt haben mögen. Auch die Beteiligten von Schule und ZfsL waren in diesem Jahrgang in der Regel zum ersten Mal mit der Ausrichtung eines intensiven Langzeitpraktikums mit Forschungsanteilen befasst. So entstand der

[...] Eindruck, dass (-) es natürlich sehr experimentell noch war, wir waren der erste Jahrgang, der das ganze machen musste (-) ehm da war nicht bei allen Fächern so die eh Hintergrundinformation da, manche haben so ,n bisschen probiert,

das so nach bestem Wissen und Gewissen zu machen. Dementsprechend sah die Vorbereitung auch sehr unterschiedlich aus (PS 06, 216-214).

Hinsichtlich der universitären Vorbereitung konnten wir bereits darstellen, dass Dopplungen von den Studierenden aus unterschiedlichen Gründen kritisch eingeschätzt werden, die von ihnen zum Teil auf den Kohorteneffekt zurückgeführt werden. Dabei changieren die Beschreibungen zwischen eher formalen bzw. organisationalen Fragen wie „[W]as sind die Auflagen, was müssen wir alles eh erledigen und eh wie, ja wie läuft das Ganze überhaupt ab“ (PS 08, 342f.) und stärker inhaltlichen Einlassungen auf das Forschende Lernen und die Vorbereitung der Studienprojekte:

[...] das war auch so 'n bisschen schwierig, weil man / also gut, wir waren jetzt auch der erste Jahrgang, da war's irgendwie total schwierig rauszufinden, worauf's genau hinaussoll, und wie detailliert muss das sein? Und was sind das überhaupt für Fragestellungen, die man da fragen kann? (PS 19, 1276–1282)

Bei der Interpretation der Daten sollte nun einerseits berücksichtigt werden, dass der von den Studierenden beschriebene Kohorteneffekt bedingt zum Tragen kommt, wobei es andererseits Phänomene geben mag, die zwar neu für die Studierenden, aber durchaus im Kontext des Forschenden Lernens absichtlich so konzipiert sind (zum Beispiel ein aus Sicht der Studierenden neues und relevantes Erkenntnisinteresse, auch wenn bereits wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen).

3.5.2 Professionalisierung

Das Forschende Lernen in Form der Studienprojekte nimmt schon rein formal einen (wesentlichen) Teil des Praxissemesters ein (sie sind durchzuführen und werden, anders als der Fachunterricht, mitsamt der Reflexionsleistungen auch benotet). Dementsprechend thematisieren es die Studierenden – auch mit Blick auf Aspekte, anhand derer sie sich beruflich weiterentwickelt haben. Wenn dies geschieht, dann zurückhaltend positiv oder „vorsichtig optimistisch“:

Und da sind wirklich teilweise interessante Ergebnisse rausgekommen, die ich auch so für mein (-), ja es fällt immer das Schlagwort Professionalisierungsprozess [I: Mmh], nein, einfach für mein Lehrerbild so eh (1) vorher noch nicht wahrgenommen hatte und die da doch nochmal deutlicher wurden (PS 06, 263–267).

Auch weitere Fundstellen (PS 06, 237f.; PS 07, 285ff.; PS 19, 1392ff.; PS 26, 2250ff.) deuten in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Studierenden dann einen Ertrag aus dem Forschenden Lernen zu ziehen vermögen, wenn eine gewisse Unmittelbarkeit oder Anschlussfähigkeit an die eher unterrichtsbezogenen Tätigkeiten im Praxissemester gegeben ist. Es scheint dabei nicht zuvorderst relevant, ob die Studienprojekte mit dem eigenen Unterricht verknüpft sind – so berichten Studierende auch davon, dass eine Abkopplung von

(eigener) Unterrichtstätigkeit durchaus entlastend ist (siehe oben) – ; vielmehr kommt es darauf an, dass eine systematische, methoden- und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit einem unterrichtlichen oder schulischen Phänomen stattfindet:

[...] ich, wär' ich vielleicht so, ohne, ohne die, den ZWANG Methoden anzuwenden, wär' ich vielleicht gar nicht auf die, die Frage gekommen, das mal zu vergleichen, aber da fand' ich, sind auch total gute Sachen bei rausgekommen, also dass zum Beispiel ehm (-) ehm die älteren Schüler, also (-) eine Variable war dann Humor, und dass die älteren Schüler mich DA deutlich höher eingeschätzt haben als die jüngeren Schüler (-) ehm und auch bei verschiedenen, auch bei der ehm VerSTÄNDlichkeit der ErKLÄRungen und bei ganz vielen Sachen, sodass mir dann irgendwie klar geworden ist, okay, irgendwie ehm scheint das, was ich tue, eher auf ältere ausgelegt zu sein [I: Mmh] und die jüngeren kommen damit noch nicht so klar (-) ehm. (-) Das fand' ich total spannend dann mal, also da jetzt auch das mitzunehmen und darum/-auf mal weiter zu achten(-), dass das irgendwie passt (PS 19, 1404–1415).

Gelingt es – bildungstheoretisch gesprochen – nicht, die Studienprojekte in einen persönlichen Bedeutungszusammenhang zu bringen, der auf die Entwicklung prospektiver beruflicher Fähigkeiten gerichtet ist, oder werden diese sogar als aversiv erlebt (vgl. hier auch die Kategorie „Forscher*in sein – Lehrer*in sein“ oben), dann wird der unmittelbare Nutzen des Forschenden Lernens als gering oder nicht vorhanden eingeschätzt. Dies taucht in unserem Material zwar nur an einer Fundstelle auf, soll hier aber dennoch vorgebracht werden. Die fragliche Person äußert sich vorher ausführlich zu beiden Studienprojekten, die sie erfolgreich durchgeführt hat, und bilanziert sodann:

[...] man hatte auch den Eindruck, dass es irgendwie nur darum ging, mit den Forschungsprojekten (-) irgendwie eh jetzt irgendwo so 'ne, so 'ne Leistung zu erbringen, aber recht wenig irgendwie für einen SELber daraus ziehen konnte. Natürlich, je nachdem, was man für 'n Thema hatte, aber es ging dann möglichst darum, okay, wir wollen hier irgendwas erforschen (-), aber ehm hab' ich jetzt wirklich SELber was daraus für mich gezogen, hatte ich jetzt nicht so den Eindruck. Das fand ich, fand ich 'n bisschen schade (PS 27, 2384–2391).

Was man „SELber daraus ziehen“ kann bzw. wofür „das Ganze jetzt gut war“, wird von den Studierenden dabei weder ausschließlich zweckrational in der Form thematisiert, dass man damit nun die Leistungen des Praxissemesters erbracht habe, noch ausschließlich in der Unmittelbarkeit, für einen Moment eine interessante Erkenntnis gewonnen zu haben, die man für den weiteren (schulischen) Werdegang zu berücksichtigen hofft, wie die Positivfundstellen oben nahelegen mögen.

Doch auch in Fällen, in denen sich die Vorbereitung auf mögliche Studienprojekte nicht in Gänze mit den später durchgeführten Projekten gedeckt hat,

verstehen es Studierende, ebendiese Vorbereitungen für den weiteren Verlauf und Abschluss des Studiums zu nutzen:

[...] ich fand's sehr gut, dass diese Workshops zwischendurch angeboten wurden zu ausgewählten Forschungsmethoden (-). Da (-) hab' ich mir die Fragebogenkonstruktionen angeschaut (-) ehm das war letzten Endes auch (-) hilfreich, zwar nicht für das Praxissemester selbst, weil ich dort keine Fragebögen am Ende gemacht habe, ehm zumindest nicht in DEM detaillierten Grad, wie's dort besprochen war, sondern in einer abgewandelten Form, ABER für die Masterarbeit dann letzten Endes, wo ich 'ne Fragebogenbefragung durchgeführt habe (-) ehm, sodass ich auch da auf jeden Fall was mitnehmen konnte (PS 17, 985–993).

Hier zeigt sich erneut ein Hinweis auf die Annahme, dass Forschendes Lernen im Praxissemester auch in einen komplexen Bedeutungszusammenhang eingeordnet werden kann, der über die eigentliche Praxisphase sowie konkrete prospektive Unterrichtstätigkeit hinausweist und in diesem Fall einen Beitrag zum Abschluss des Studiums leistet. Der nächste Schritt auf dem Weg ins Lehrer*in-Sein ist das Erste Staatsexamen; dafür wird die Masterarbeit benötigt, und dass die methodisch gut gemacht werden kann, scheint auch auf Elemente des Forschenden Lernens im Praxissemester zurückführbar sein zu können, die mitunter auch dazu führen, sehr grundlegende Fragen der Berufswahl für sich neu zu konturieren:

[...] letzten Endes bin ich jetzt in der Didaktik halt gelandet, bin weiterhin Forscher und eh das ist dem auch zu schulden, sagen wir's mal so. Also diese Forschungs-sache gefiel mir halt sehr gut, sodass ich mich dazu entschlossen hatte, noch nicht ins Referendariat jetzt zu gehen (PS 17, 1014–1019).

3.5.3 Retrospektive Bedeutungszuschreibung

Die Bedeutung dessen, was man im Rahmen des Forschenden Lernens tut, erschließt sich nicht immer in medias res und sozusagen in der Gegenwart, sondern mitunter erst im reflexiven Blick zurück, hier in der Form der Teilnahme an den Interviews. Dabei konnten wir zwei Thematisierungen identifizieren. Die erste bezieht sich auf die Sinnhaftigkeit der Vorbereitungsseminare:

Im Nachhinein hab' ich aber gemerkt, dass mir das DOCH (-) weitergeholfen hat, auch als ich dann die Forschungsprojekte geschrieben hab. Das fand ich eigentlich (-) auch 'ne ganz nette Erkenntnis, dass ich ehm (1) da erst so gar kein Gefühl für hatte, was brauche ich eigentlich alles wirklich? (PS 07, 285–287)

Es ist bereits weiter oben beschrieben worden, dass einige Studierende während der Vorbereitung Dopplungen als ungünstig wahrgenommen haben und auch dass die früh anzufertigenden Projektskizzen hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit von ihnen kritisch eingeschätzt werden. Offenbar ist in dem hier zitierten Fall die Vorbereitung so generisch gewesen, dass im Nachhinein Gewinn daraus gezogen werden konnte.

Auch der Zugewinn durch die Studienprojekte als Ganzes, vor allem mit dem Blick auf die eigene Professionalisierung, erschließt sich in manchen Fällen erst retrospektiv:

Ehm das hat sich mir allerdings erst im Nachhinein erschlossen (lacht) ehrlich gesagt ehm als ich so fertig war mit Schreiben. Also während des Praxissemesters dachte ich, oh je, was für ein Stress und das musst du jetzt auch noch machen. (-) Aber so im Nachhinein kamen doch so ein paar interessante Erkenntnisse daraus, also das / ich hab' eins in Mathe gemacht, eins in Bildungswissenschaften (1). In Mathe ging's um 'ne Lerntheke, die ich erprobt habe (-) und in Bildungswissenschaften um Motivationsstrategien, also was wenden Lehrer an, um ihre Schüler zu motivieren? (PS 06, 255–263)

Was während der Zeit des konkreten schulpraktischen Teils des Praxissemesters noch als Belastung empfunden wurde, schätzt diese Person mit entsprechendem zeitlichem Abstand, genauer: nach der Fertigstellung des Projektberichts noch einmal deutlich positiver ein.

Es scheint sich also mit Blick auf die Kategorien der übergeordneten bzw. globalen Phänomene zu lohnen, das Forschenden Lernen nicht nur im engeren Sinne zu betrachten, sondern seine Eingebundenheit insgesamt und seine „Nachwirkungen“ in der zeitlichen Genese genauer zu verstehen.

4 Fazit und Ausblick

In der Gesamtschau der Ergebnisse scheinen einige Punkte dem Kohorteneffekt geschuldet zu sein, so die z. T. fehlende Transparenz der Anforderungen bzw. der Abläufe oder die Dopplung sowie die Frage, welche Studienprojekte an den Praxissemesterschulen möglich sind. Es ist davon auszugehen, dass mit zunehmenden Durchläufen des Praxissemesters die institutionellen Akteure in Universität, ZfsL und Schule hier einen Modus Vivendi finden werden, in dem Erfahrungen mit einem Spektrum typischer, gut durchführbarer Studienprojekte zum Abbau einiger Friktionen führen werden.

Aufgrund der Erfahrungen der Autor*innen, die alle fortgesetzt in der Lehre zum Praxissemester tätig sind, kann inzwischen eine größere Klarheit über Anforderungen und Abläufe als gegeben gesehen werden; die Frage der Abstimmung zwischen den einzelnen Fakultäten ist jedoch eine, die immer wieder aufgegriffen werden muss. So ergeben sich Weiterentwicklungen innerhalb der einzelnen fachspezifischen Formate des Forschenden Lernens (Basten, Mertens & Wolf, 2019), die dies notwendig machen, aber dadurch auch Anregungen bieten. Und auch die Dozent*innen, die für die Lehre zuständig sind, wechseln, so dass allein aus diesem Grund eine kontinuierliche Abstimmung innerhalb der Universität wichtig ist.

Die hochschuldidaktische Frage, wie mit dem frühen Zeitpunkt der Abgabe der Studienskizzen sowie der Verbindlichkeit der Skizzen für das spätere

Studienprojekt in den Bildungswissenschaften umgegangen wird, ist unterschiedlich bearbeitet worden; es werden z. T. keine vollständigen, d. h. auch das gesamte Forschungsdesign umfassenden, Skizzen mehr verlangt, sondern nur die Herleitung der Fragestellung (Köker & Störtländer, 2017). Und auch das Exemplarische der Erstellung der Skizzen wird deutlicher betont und auf die Notwendigkeit der Anpassung an die Situation in der Praxissemesterschule hingewiesen.

Dennoch kann es nicht das Ziel sein, die Studierenden so vorzubereiten und zu begleiten, dass ein typisches Merkmal Forschenden Lernens wegfällt. Der iterative Prozess vom eigenen Erkenntnisinteresse zur eigenen Fragestellung und schließlich zur eigenen Forschung, der für Studierende immer neu ist und auch neu sein muss, gehört zum Forschenden Lernen. Oder wie es bereits in der Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) steht: Zum Forschenden Lernen gehören das „Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘ andererseits“ (BAK, 1970, Tz 4.21, zit. n. Huber & Reinmann, 2019, S. 12). Die von den Studierenden geäußerte Erfahrung, dass die Bedeutung des Forschenden Lernens erst im Nachhinein deutlich wurde, spricht dafür.

Sehr prominent wird in den Ergebnissen die Entgegensetzung von Unterricht und Forschung, die ja bereits im Vorfeld befürchtet und auch in anderen Untersuchungen zutage getreten ist (siehe Kap. 1). Hier wäre zu überlegen, inwiefern dies nicht auch in der Konzeption selbst steckt, wenn bereits in der Rahmenkonzeption von den beiden Teilen die Rede ist (MWS NRW, 2010) bzw. im Bielefelder Modell das Bild der zwei Säulen gewählt wurde (Universität Bielefeld et al., 2011).

Trotz der Probleme, die mit dem Forschenden Lernen im Praxissemester einhergehen, erfolgt dennoch, zumindest aus der Sicht einiger Studierenden, dadurch eine Professionalisierung. Verstehen wir Professionalisierung im Pädagogischen als einen langwierigen und womöglich unabschließbaren Prozess, der spätestens (!) in der ersten Phase, dem Studium, eingeleitet wird und eben auch typische Elemente aus der Domäne der Wissenschaft beinhaltet – wie etwa eine forschende Grundhaltung zu entwickeln, forschend zu lernen, Hausarbeiten (oder Aufsätze wie diesen hier) und Qualifikationsarbeiten zu verfassen, die ebenso in den professionellen Berufshabitus einer Lehrperson diffundieren – wie eher unterrichtsbezogene Kompetenzen, die dann in der zweiten und dritten Phase verstärkt entwickelt werden und zum Tragen kommen, so sind auch jene Folgen des Forschenden Lernens berücksichtigungswert, die sich eben nicht in jener Unmittelbarkeit erschöpfen, die auf das „Kerngeschäft“ von Lehrpersonen in ihrem konkreten schulischen Dasein verweist – den Unterricht.

So weisen in unserem Datensatz manche Thematisierungen des Forschenden Lernens und der Studienprojekte deutlich über die konkrete Befassung mit ihnen hinaus oder grenzen sie positiv davon ab und zeichnen dergestalt

übergreifende Entwicklungslinien. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn zwar konkret methodisch eingegrenzt gearbeitet wurde, aber empirisch „multiparadigmatisch“ (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019) so vorbereitet wurde, dass die Person die Erfahrung gemacht hat, sich eines Phänomens ganz unterschiedlich nähern zu können: „[Das] fand’ ich aber insofern ganz interessant, weil ich so mal ’ne ganze Bandbreite kennengelernt habe von dem, was man überhaupt so machen kann“ (PS 17, 1168f.), sagt die Person in Bezug auf ein Projekt von mehreren Studierenden, in dem sie ihren Teil inhaltsanalytisch durchgeführt hat und bei dem Kommiliton*innen hypothesenprüfend vorgegangen sind.

Legen wir nun also dieses breite Verständnis von Professionalisierung an und koppeln es mit den eingangs zitierten Befunden zum spezifischen „Verhältnis“ von wissenschaftlicher und schulischer Praxis, wie es durch die Vielfalt Forschenden Lernens konturiert wird, so ergibt sich die Möglichkeit, durch fortgeführte Forschung eben dieses Verhältnis besser zu verstehen. Auf Basis unseres Datenmaterials würde sich etwa eine Rekonstruktion ausgewählter Sequenzen anbieten. Erste Schritte legen die Vermutung nahe, dass Studierende zum Beispiel der Anforderung, „eine sie interessierende Problemstellung“ zu entwickeln (Fichten, 2010, S. 133), vor allem heuristisch-problemlösend begegnen (vgl. Störtländer, 2020)³ und so das oftmals scheinbar schon in universitären Seminaren evozierte Gegensatzpaar von Wissenschaft und Schule durchaus „kreativ“ integrieren (vgl. diesbezüglich Fabel-Lamla, Hauenschild & Wolff, 2020).

Verbunden mit der gegenwärtig florierenden Forschung zur Lehrer*innenprofessionalisierung hier in Bielefeld und bundesweit könnte dies dazu führen, eine insgesamt weniger dichotome oder gar antinomische Auffassung von diesen beiden Praxen zu entwickeln und letztendlich auch zu vermitteln. Denn Forschendes Lernen steht didaktisch vor dem Problem, dass es diese Dichotomie zu brauchen scheint (siehe etwa „Zwei-Säulen-Modell“ in Bielefeld), um seinen Gegenstand zu bestimmen und um auszuweisen, worin es besonders gut ist, nämlich unter dem „Dach des Forschenden Lernens“ eine Integrationsleistung anzubieten. Dies ist zwar intuitiv einleuchtend, läuft aber Gefahr, eine *Petitio Principii* zu sein. Das, was gezeigt werden soll (wissenschaftliche und schulische Praxis können durch Forschendes Lernen miteinander verschränkt werden), wird durch die Prämissen notwendigerweise gesetzt (Wissenschaft/Theorie und Schule/Praxis sind getrennt). Außerdem, so zeigen auch unser Material und zahlreiche andere Befunde (siehe oben), setzt sich diese Auffassung bei Studierenden dominant durch und führt dazu, dass sich Forschendes Lernen und hier die Studienprojekte als „das Andere“, das

3 Vergleiche Störtländer (2020, Kapitel 3.3) für eine hermeneutische Rekonstruktion der Sequenz zur Wahl des Classroom-Managements von PS 07.

nicht Typische für den Lehrerberuf verfestigen. Das muss nicht so sein, eine andere Konzeption dieses Verhältnisses ist möglich und in Reichweite, und Forschendes Lernen vermag uns wichtige Impulse diesbezüglich zu geben.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten (S. 4–6). In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (SchuleNRW, Beilage November 2016).
- BAK (Bundesassistentenkonferenz). (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Bonn: BAK.
- Basten, M., Mertens, C., & Wolf, E. (Hrsg.). (2019). *PraxisForschungLehrer*innenBildung, 1* (2: Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile). Zugriff am 26.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/187>.
- Brandhorst, A., Streblow, L., & Jacke, N. (2016). *Ergebnisse der BiSEd-Befragung der Studierenden zur Entwicklung von Interesse und epistemologischen Überzeugungen im Studienverlauf sowie ausgewählte Befunde der Befragung weiterer Akteursgruppen*. Präsentation im Rahmen des Symposiums der Bielefeld School of Education „Empirische Befunde zum Praxissemester“ am 5. April 2016. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fabel-Lamla, M., Hauenschild, K., & Wolff, D. (2020). Forschendes Lernen – Zwischen Professionalisierungserwartungen und studentischen Nutzungskalkülen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 263–270). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U., & Winkel, J., für die Steuergruppe des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2* (1), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* (S. 47–58). Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2* (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2: Studienprojekte im Praxissemester, hrsg. von P. Josting & K. Golus), 106–125. <https://doi.org/10.4119/hlz-2403>
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Klewin, G. (2022). Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften). In diesem Band (S. 27–34). Münster: Waxmann.
- Klewin, G. (2022, in Vorbereitung). Forschendes Lernen in der Lehrer*innenausbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.C. (2019). Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht – Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 246–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.C. (2020). Veranlasste und benotete Reflexion: ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionsprüfungen im Praxissemester durch Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 108–121. <https://doi.org/10.4119/hlz-2530>
- Koch, B., & Stiller, K. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerausbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung*. 16. Jahrestagung des Nordverbands Schulbegleitforschung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn (S. 85–94). Münster et al.: LIT.
- Köker, A., & Störtländer, J.C. (2017). Studentische Forschung im Praxissemester – Empirische Zugänge zur eigenen Praxis durch Forschendes Lernen. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 359–372). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_23
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 23.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.zfsl>.

- nrw.de/ENG/Praxissemester_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2016). *Zusatzvereinbarungen zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 23.10.2021. Verfügbar unter: https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Mein_Bildungsbereich_PDFs/Studium_PDFs/MSW-Universita__ten-NRW-Zusatzvereinbarung-Glossar-Praxissemester.pdf.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Störtländer, J.C. (2020). Wessen Problem ist die eigene Problemstellung? Zur Rekonstruktion eines Zielkonflikts. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 219–228). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 23.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.zfsl.nrw.de/BIE/Praxissemester/leitkonzept-1.pdf>.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden im Praxissemester und ihre Bedeutung für weitere Akteure aus governancetheoretischer Perspektive

*Kathrin te Poel, Margit Dietz,
Karl-Norbert Ihmig & Katja Schlingmeyer*

1 Das Praxissemester aus governanceanalytischer Perspektive

Das in Nordrhein-Westfalen (NRW) seit 2014 eingeführte Praxissemester stellt ein Praxiselement innerhalb der universitären bzw. der sogenannten ersten Phase der Ausbildung angehender Lehrkräfte dar (vgl. Weyland & Wittmann, 2017, S. 17f.). Als verlängerte Praxisphase, deren fünfmonatige Laufzeit und einjährige universitäre Begleitung weit über die Dauer bisheriger Orientierungsaufenthalte in der Schule hinausreichen, bietet es nicht nur Raum für Prozesse Forschenden Lernens (vgl. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017, S. 9), die die Chance eröffnen, die wissenschaftliche Ausrichtung der ersten Ausbildungsphase produktiv mit der schulischen Praxis zu verknüpfen (vgl. Heinrich, 2016, S. 223). Es macht auch ein unmittelbar kooperatives Verhältnis zwischen allen an der Lehrer(aus)bildung beteiligten Institutionen, also zwischen Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL) und Universitäten, erforderlich (vgl. ebd.), das andere Praxisphasen in seinem Komplexitätsgrad übersteigt. Die Studierenden, die das Praxissemester absolvieren, agieren zeitgleich mit und in allen drei Institutionen (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 4). Dabei dürfte nicht nur die bereits angedeutete Verknüpfung der laut Oestreicher und Unterkofler unterschiedlich ausgerichteten institutionalisierten Gebiete Wissenschaft und Praxis (vgl. Oestreicher & Unterkofler, 2014, S. 7f.) eine besondere Herausforderung darstellen, sondern auch die zeitgleiche Orientierung an zahlreichen zuständigen Ansprechpartner*innen (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 4). Das sind Heinrich und Klewin zufolge in NRW insgesamt mindestens zehn zuständige Personen pro Praktikant*in: drei betreuende Lehrende an der Universität, drei Fachleitungen sowie eine mit dem Praxissemester beauftragte Person im ZfsL und zwei Mentor*innen sowie eine ausbildungsbeauftragte Person in der Schule (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 9). Diese Betreuungspersonen sind diejenigen, die auch die je unterschiedlichen Deutungshoheiten der beteiligten Institutionen verkörpern und in deren Erwartungen, die sie an die Studierenden richten, sich diese Deutungen spiegeln (vgl. Heinrich, 2016, S. 4f.). Nicht zuletzt stellt auch die studierende Person selbst mit ihrem bisherigen Ausbildungsstand, ihren herkunftsbezogenen wie sozialisatorischen Prägungen, ihren Erfahrungen

als Schüler*in, ihren Einstellungen und Sichtweisen eine*n eigenständige*n Akteur*in in diesem komplexen Gefüge dar.

Mit dem Ziel zu analysieren, inwiefern sich unterschiedliche Akteur*innen oder Akteursgruppen unterschiedlicher Handlungsebenen im Bildungssystem wechselseitig beeinflussen, hat sich in den letzten Jahren, insbesondere im Bildungssektor, die sogenannte *Educational-Governance-Forschung* etabliert. Im Rahmen dieses Forschungsgebietes wird nach der Handlungsabstimmung zwischen Akteur*innen im Mehrebenensystem gefragt (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16). Ausgehend von diesem Educational-Governance-Ansatz werden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Das Praxissemester aus schulischer Perspektive“, das am Oberstufen-Kolleg Bielefeld umgesetzt wird, die wechselseitigen Erwartungen und Passungen der am Praxissemester beteiligten Akteursgruppen – auch unter Berücksichtigung ihrer Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Ressourcen – beforscht. Die Grundlagen des Educational-Governance-Ansatzes werden folgend in aller Kürze skizziert.

Laut Heinrich ist die Governance-Forschung mit einer detaillierten Erfassung des „Ist-Stands“ vergleichbar. Diese kann als Basis normativer Entscheidungen fungieren (vgl. Heinrich, 2009a, S. 6). Die Handlungskapazität gilt als durch das Kollektiv der Akteur*innen, nicht von einzelnen agierenden Personen bestimmt, was bedeutet, dass die jeweiligen Handlungskapazitäten der Einzelnen von der Konstellation des Kollektivs und dessen Handlungskoordination begrenzt wie auch eröffnet werden (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26). Die Koordination der Handlungen und Entscheidungen verläuft dabei zwischen voneinander zu unterscheidenden Ebenen, die das Mehrebenensystem ausmachen. Allein innerhalb des Schulsystems sind in Anlehnung an Brüsemeister die Mikroebene einzelner rollengebundener Akteur*innen, die Mesoebene der Schule an sich und die Makroebene des Schulsystems voneinander zu unterscheiden (vgl. Heinrich, 2007, S. 44 ff., in Anlehnung an Brüsemeister, 2004). Dass im Praxissemester – bedingt durch die Handlungskoordination – weitere Institutionen und Akteur*innen des Bildungssystems hinzukommen, dürfte mit Blick auf die von Heinrich und Klewin dargestellte Konstellation von Betreuungspersonen (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 9) deutlich werden. Die praxissemesterbezogene Akteur*innenkonstellation, in die die einzelnen Studierenden jeweils involviert sind und die im Fokus des oben genannten Forschungs- und Entwicklungsprojektes steht, gewinnt damit in brisanter Weise an Komplexität.

Zur Rekonstruktion der wechselseitigen Erwartungen, Passungen und Einflussmöglichkeiten der unterschiedlichen am Praxissemester beteiligten Akteur*innen wurden im Rahmen des oben genannten Projektes Leitfadenterviews mit allen Akteur*innen aus allen Gruppen geführt. Die jeweils Interviewten wurden aufgefordert, ihre Erwartungen zu formulieren, die sie an die neu eingeführte Form der Ausbildung und die darin involvierten, handelnden anderen Personen bzw. Personengruppen stellen. Konkret wurden Studierende

der ersten das Praxissemester durchlaufenden Studierendenkohorte und die an diesem ersten Praxissemester-Durchgang beteiligten Hochschuldozierenden, Mentor*innen in den Schulen und Fachleiter*innen der ZfsL zu jeweils zwei Zeitpunkten befragt: vor Beginn des schulpraktischen Teils des Praxissemesters und nach Beendigung des Praxissemesters. Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe der Argumentationsmusteranalyse. Als interpretative Auswertungsmethode zielt diese auf die Rekonstruktion der „strukturellen Bedingungen eines Phänomens“ (Heinrich, 2009b, S. 75). Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass ein mehrfaches Auftreten von Argumenten innerhalb der Aussagen von verschiedenen Befragten darauf verweist, dass diese Muster der Argumentation strukturell bedingt sind (vgl. Heinrich, 2009b, S. 76; Heinrich, 2007, S. 228f.). Gleichsam wie die objektive Hermeneutik (Wernet, 2009) ermöglicht auch die Argumentationsmusteranalyse das Schließen auf latente, also in den expliziten Aussagen enthaltene implizite Annahmen und Strukturmuster.

Die im dritten Abschnitt dieses Beitrags dargestellten Interviewausschnitte stammen aus Interviews mit Studierenden zum ersten Befragungszeitpunkt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Studierenden die auf die Praxisphase vorbereitenden universitären Seminare über ein Semester hinweg absolviert. Das sind jeweils ein Seminar zum Forschenden Lernen in den Fachdidaktiken der studierten Fächer sowie ein Seminar zum Forschenden Lernen in den Bildungswissenschaften. Die Praxisphase selbst hat zu diesem Interviewzeitpunkt noch nicht begonnen. Die Zielgruppe der Studierenden steht im Fokus dieses Artikels, weil die Studierenden die ersten Adressat*innen der veränderten Ausbildungsordnung sind. Sie sind diejenigen, um deren Ausbildung es geht. Ferner sind besonders sie gefragt, die auf den unterschiedlichen institutionellen Ebenen existierenden spezifischen Denkweisen auf konsistente Weise miteinander zu verknüpfen. Gleichwohl kann das Praxissemester die erste Station ihrer Ausbildung sein, in der sie einerseits auf aktive Weise am lehrer*innenseitigen Schulalltag teilnehmen, indem sie Unterricht vorbereiten und unter Begleitung in Klassen unterrichten, und in der sie andererseits, vermittelt über das Forschende Lernen, das (eigene) Handeln in der Schule kritisch reflektieren. Ferner kann gerade bei den Studierenden die Konfrontation mit der großen Anzahl weiterer Akteur*innen im Zuge des Praxissemesters zu einer Orientierungslosigkeit führen, die dann nicht mangelnder, sondern einem „Zuviel“ an Beratung geschuldet wäre. Das Erkenntnisinteresse der Interviewauswertung gilt somit der Frage, welche Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für diese Studierenden durch die sie betreuenden und sie ausbildenden Akteur*innen geschaffen werden sollten, damit sie das Ausbildungselement erfolgreich durchlaufen können. Als besonders interessant mit Blick auf diese Fragestellung kristallisierten sich während der Interviewauswertung implizite Annahmen der befragten Studierenden über die Lehrer*innenprofession heraus. Sie geben nicht nur Aufschluss darüber, mit welchen Vorstellungen von der eigenen Profession und Tätigkeit angehende Lehrkräfte den Beruf und in

diesem Fall das Praxissemester beginnen, sondern sie sind auch mit impliziten Erwartungen an die jeweils anderen Akteur*innen im Praxissemester verknüpft und geben somit Aufschluss über potenzielle Passungen und Unterstützungsbedarfe. Die jeweils anderen Beteiligten sind herausgefordert, die Entwicklung der Professionalität der Studierenden beratend und begleitend zu unterstützen. Nach einem Einblick in wesentliche professionstheoretische Grundlagen zum Lehrerberuf im folgenden Teilabschnitt werden entsprechend im dritten Abschnitt dieses Beitrags implizite Vorstellungen von der Professionalität des angestrebten Berufs der Studierenden rekonstruiert und vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Grundlagen reflektiert, um darauffolgend, in einem vierten Abschnitt, Impulse für die Begleitung während des Praxissemesters durch die anderen Akteursgruppen abzuleiten.

2 Von der Professionalität des Lehrer*innenberufs – professionstheoretische Grundlagen

Hoffmann und Kalter erachten das berufliche Handeln von Lehrer*innen sowie die pädagogische Arbeit mit Menschen insgesamt als nur begrenzt planbar (vgl. Hoffmann & Kalter, 2003, S. 10f.). Als „strukturelles Technologiedefizit pädagogischen Handelns“ bezeichnet Helsper (2004, S. 18) die Handlungungewissheit dieser Berufsgruppe, die darin gründet, dass Handlungsmotive in der zwischenmenschlichen Interaktion nicht unbedingt die intendierten Wirkungen erzielen. Wirkungen zwischenmenschlicher Handlungen seien also nicht plan- oder berechenbar (vgl. ebd.). Theoretische Ansätze zur Lehrer*innenprofessionalität setzen Terhart zufolge an dieser Besonderheit der pädagogischen Tätigkeit an. Er klassifiziert diese Bestimmungen in drei Ansätze und unterscheidet den strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und den berufsbiographischen Bestimmungsansatz von Lehrer*innenprofessionalität, die seiner Ansicht nach jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen, aber bei aller Differenz einander ergänzende Aspekte enthalten (vgl. Terhart, 2011, S. 205–209). Auf eine ausführliche Darstellung aller Ansätze wird an dieser Stelle verzichtet. Zusammenfassend festzuhalten ist, dass die strukturtheoretischen Bestimmungen von Lehrer*innenprofessionalität laut Terhart insbesondere das Reflexionsvermögen und die Bewältigungskompetenzen von Lehrkräften fokussieren (vgl. ebd., S. 206). Kompetenzorientierte Ansätze setzten an möglichst konkret bestimmten Kompetenzbereichen an, die im Sinne von Anforderungsbereichen das Aufgabenfeld von Lehrkräften strukturierten. Die Lehrkräfte näherten sich den erforderlichen Kompetenzen stufenweise an (vgl. ebd., S. 207). Weil der strukturtheoretische Ansatz, anders als der kompetenzorientierte, insgesamt einen von standardisierten Zielvorgaben losgelösten, unmittelbaren Blick auf die individuelle Einzelperson, die Entwicklung ihrer Bewältigungsfähigkeiten

und ihres reflektierten Umgangs mit Praxis erlaubt und weil dieser Ansatz damit nah an das Ziel Forschenden Lernens rückt, das laut Bielefelder Leitkonzept in der „theoriegeleitete[n] und selbstreflexive[n] Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule“ (Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn, 2011, S. 8) besteht, wird im Folgenden auf wesentliche Kernaussagen bedeutsamer Vertreter*innen dieses Ansatzes rekurriert. Das Anliegen des in diesem Artikel vorgestellten Projekts ist die Betrachtung des Zusammenspiels der unterschiedlichen, am Praxissemester beteiligten Akteur*innen sowie das Ziehen von Schlussfolgerungen hinsichtlich hilfreicher Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende in dieser Studienphase. Ausgangsbasis für das letztgenannte Anliegen ist insbesondere auch die Perspektive der Studierenden auf ihre berufliche Profession, die in diesem Artikel im Vordergrund steht. Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz eignet sich in besonderer Weise als Grundlegung für die theoriegeleitete Analyse der Aussagen Studierender, weil die hier verorteten Professionstheorien von der lehrenden Person selbst ausgehen. Die Lehrkraft als Person und ihr Handeln bilden den Mittelpunkt dieses Ansatzes.

Nach Terhart kann die strukturtheoretische Professionsperspektive als eine die berufsbiographische Perspektive implizierende verstanden werden (vgl. Terhart, 2011, S. 209). Der Ansatz zeichne sich durch die Annahme aus, dass Lehrer*innen mit widersprüchlichen beruflichen Ansprüchen konfrontiert seien. Professionalität bedeute entsprechend, fähig zu sein, mit Widersprüchen und Spannungen innerhalb des Berufsfeldes umzugehen und trotz bzw. innerhalb dieser Widersprüchlichkeiten bewusst und reflektiert zu handeln. Das bedeute auch, fortwährend Unsicherheiten überwinden zu können (vgl. ebd., S. 206). Helsper spricht in diesem Zusammenhang auch von „unaufhebbare[n] Antinomien“ (Helsper, 2004, S. 15), zwischen denen sich das pädagogische Handeln grundsätzlich immer bewege. Die Aufgabe der pädagogisch professionell handelnden Person bestehe darin, eigenständig zwischen den Antinomien zu vermitteln und ihr Handeln in dem dadurch gesetzten Rahmen auszubalancieren (vgl. ebd., S. 30f.). Nach Ilien hat u. a. Oevermann die wissenschaftliche Debatte um die Professionalität des Lehrberufs in besonderer Weise geprägt. Anders als Helsper spreche Oevermann aber nicht von Antinomien, sondern fokussiere mit seinem Professionsbegriff auf den Umgang mit bzw. die Bewältigung von Krisenfällen (vgl. Ilien, 2008, S. 51). Diese Auffassung von „Profession [...] als berufliche Antworten auf [...] Krisenfälle“ (ebd.) wird folgend knapp erläutert. Im Gegensatz zu Helsper scheint Oevermann stärker den handelnden Menschen als die äußere antinomische Struktur des Handlungsfeldes zu fokussieren. Dietrich zufolge impliziert Oevermanns Krisenbegriff, dass jede Situation in struktureller Hinsicht krisenhaft sei, und zwar insofern, als jede Situation zu Handlungsentscheidungen auffordere (vgl. Dietrich, 2014, S. 133). Die Krise stelle in diesem Sinne die lebenspraktische Normalität und keinen „Grenzfall“ dar. Die Routine hingegen bilde sich im

Zuge der Krisenlösung heraus, und zwar dann, wenn sich die Krisenlösung nach Einschätzung der Person als zufriedenstellend erwiesen habe (vgl. Oevermann, 2002, S. 26; 2008, S. 57). Die Routine entstehe also erst in der und bedingt durch die Krise (vgl. Dietrich, 2014, S. 134). Oevermann legt seiner Professionalisierungstheorie zum Lehrer*innenberuf ein an diese Begriffsbestimmung anknüpfendes dreistufiges Krisenbewältigungsmodell zugrunde. Gemäß diesem Modell seien Lehrer*innen zunächst damit konfrontiert, die eigene, in sich krisenhaft strukturierte Lebenspraxis erfolgreich zu bewältigen (Stufe 1). Darüber seien sie mit dem Handlungsproblem „stellvertretende[r] Krisenbewältigung“ konfrontiert (Stufe 2). Das bedeute, dass jene Menschen, mit denen Lehrkräfte beruflich arbeiten, für die jeweils eigene Krisenbewältigung innerhalb ihrer Lebenspraxis entweder noch nicht über hinreichende Autonomie verfügten oder diese Autonomie möglicherweise verwehrten (vgl. Oevermann, 2002, S. 26f.). Die stellvertretende Krisenbewältigung ist nach Ansicht Oevermanns gerade nicht standardisierbar, da sie am konkreten Einzelfall in seiner Besonderheit – bzw. an den je individuellen Schüler*innen – ausgerichtet sein müsse. Diese Aufgabe erfordere die Kompetenz des Fallverstehens. Die Lehrperson habe also die Fallstruktur der sich in der Situation der Krise befindenden individuellen Schüler*innen zu erschließen (vgl. ebd., S. 30f.). Das erfordere, auch die Familie und die Klassengemeinschaft – verstanden als Peergroup im Sinne von Sozialisationspartner*innen – zu verstehen und in das „Arbeitsbündnis“ mit den Schüler*innen einzubeziehen (vgl. ebd., S. 46). Letztlich müsse die Lehrkraft in der Lage sein, die jeweils individuell verstandene Person über die stellvertretende Krisenbewältigung hinaus zur Eigeninitiative zu befähigen (vgl. ebd., S. 29, 31). Die dritte Stufe des Modells schließlich unterstellt dem problemlösungsorientierten und routinierten Wissen, von dem ausgehend die Lehrperson die stellvertretende Krisenbewältigung ausübt, selbst eine Geltungskrise. Diese Routinen der Lehrpersonen bedürften deshalb jeweils einer forschend-reflexiven Überprüfung unter Einbezug des Einzelfalls, auf den sie Anwendung finden (vgl. ebd., S. 28). Combe und Kolbe fassen die Argumentation Oevermanns folgendermaßen zusammen:

„Erst wenn die Krisenhaftigkeit der Handlungspraxis, die den Umgang mit Lern- und Entwicklungsprozessen charakterisiert, als Normalfall akzeptiert wird, können die Bedingungen schärfer in den Blick kommen, die es möglich erscheinen lassen diesen Beruf professionell auszuüben“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859).

Ebenso wie Helsper charakterisiert damit auch Oevermann die Berufspraxis der Lehrperson als eine nicht berechenbare, „krisenhafte“, die es als solche anzunehmen gelte, um wirklich professionell handeln zu können. Laut Ilien bildet bei Oevermann dabei vor allem die mit dem konkreten Fallverstehen verbundene „Rücksichtnahme des Lehrerhandelns auf die psychische Verletzbarkeit des Heranwachsenden“ (Ilien, 2008, S. 52) jenes Merkmal, das Lehrer*innen zu

Professionellen mache und sie von Expert*innen der Wissensvermittlung abhebe (vgl. ebd., S. 52f.).

Die strukturtheoretischen Bestimmungen teilen also die Annahme von der Unberechenbarkeit des pädagogischen Handlungsfeldes. Die Ansätze verweisen damit auf die Notwendigkeit der Reflexion und der Akzeptanz der unterrichtlichen Situation als einer nicht planbar steuerbaren wie auch unberechenbaren als erstes wesentliches Kennzeichen professionellen Handelns. Erst aufbauend auf dieser Akzeptanz der Situation kann ein bewusstes und reflektiertes Handeln in dieser Situation als ein professionelles erfolgen. So halten es auch Kolbe und Combe für erforderlich, dass Studierende in der Ausbildung zu Lehrkräften die schulische Praxis wie das Handeln und die Orientierungen dortiger Praktiker*innen reflektieren, und zwar wissenschaftlich und theoriegestützt, um auf diese Weise zu eigenen Vorstellungen von dem schulischen Geschehen zu gelangen (vgl. Kolbe & Combe, 2008, S. 888f.).

Im folgenden Abschnitt des Artikels wird auf Sequenzen aus Interviews mit Studierenden vor der schulischen Phase des Praxissemesters rekurriert. Es werden in ihnen sich zeigende implizite Professionsverständnisse rekonstruiert. Vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt angeführten professionstheoretischen Ausgangspunkte lassen sich aus den Rekonstruktionen Schlussfolgerungen ziehen, die, aus governanceanalytischer Perspektive betrachtet, für das Handeln weiterer, an dem Professionalisierungsprozess dieser Studierenden beteiligter Akteur*innen von Relevanz sind, und zwar insofern, als diese Akteur*innen die Studierenden auf ihrem Weg zu einem professionellen Lehrer*innenhandeln begleiten.

3 Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden vor Beginn des Praxissemesters

Ja also wenn man beispielsweise ein Problem hat dass dann die Mentoren auch wirklich zu erreichen sind und dass sie sich dann noch mal mit einem zusammensetzen und das durchgehn wenn man merkt ja die Stunde hat jetzt nicht so gut geklappt.

So lautet die Aussage in einem Interview, in der eine konkrete Idee von Lehrer*innenprofessionalität deutlich wird: Unterricht „[*klappt*]“ oder „[*klappt*]“ nicht; dafür gibt es Gründe, die sich klären lassen, indem man sich „*zusammensetz[t] und das durchgeh[t]*“. Der*die Studierende als Novize bzw. Novizin kann diese Gründe nicht kennen, doch „*die Mentoren*“, die bereits eine entsprechende Ausbildung genossen haben, kennen sie und verraten die Lösung bei solch „*ein[em] Problem*“. In der Konsequenz wird das Unterrichten zu einer Technik, die nur richtig oder falsch sein kann; doch man kann sie lernen, so dass es Sinn macht, sich mit jemandem auszutauschen („*zusammensetzen und das durchgehn*“), der sie schon seit Jahren ausübt.

Betrachtet vor dem Hintergrund der vorangehend dargelegten professionstheoretischen Grundlagen zeigt die in der Aussage enthaltene Idee von Professionalität, dass die studierende Person die Komplexität des pädagogischen Handelns noch nicht für sich erschlossen hat. Da die Person zu diesem Zeitpunkt möglicherweise auch noch keine eigenen praktischen Erfahrungen im Kontext Schule gesammelt hat, ist es nicht verwunderlich, dass sie die Antinomien und Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns selbst möglicherweise noch nicht erfahren hat. Die Person geht nicht von einer Unberechenbarkeit des pädagogischen Handlungsfeldes aus: Unterricht kann auch richtig gemacht werden, dann „[*klappt*]“ er. Die Person verfügt also noch nicht über die Erkenntnis, dass unterrichtliches Handeln ein reflektiertes Handeln ist, das, in Anlehnung an Oevermann gesprochen, zur *eigenen* Routine wird, weil eine Situation bewältigt wird. Stattdessen lassen sich nach dieser Aussage noch „*die Mentoren*“ als stellvertretende Krisenbewältiger*innen der Studierenden in Ausbildung verstehen. Die studierende Person glaubt, von ihrem*ihrem Mentor*in stellvertretend richtige Anleitungen übernehmen zu können, was die Annahme begründet, dass die Eigeninitiative zur Bearbeitung der unterrichtlichen Situation noch nicht geweckt ist. Von einer Ahnung davon, dass die studierende Person selbst einmal stellvertretend die Krisen der eigenen Schüler*innen bewältigen wird (Stufe 2 nach Oevermann), findet sich in diesem Zitat noch keine Spur. Die auszubildende Person sieht sich zum Zeitpunkt vor dem Praxissemester in der Rolle des*der Lernenden und geht davon aus, das „richtige“ Handeln durch Anleitung übernehmen zu können. Noch deutlicher wird diese Sicht im folgenden Zitat der gleichen Person:

[...] eventuell auch was einem vielleicht gar nicht auffällt wenn man noch so nervös ist beim ersten Mal wenn man das man selbst so vor der Klasse steht und dass man dann in diesen Beratungsgesprächen darauf hingewiesen wird was man verbessern kann und worauf man achten sollte.

Nun kommt die studierende Person auf die Möglichkeit zu sprechen, dass es auch Dinge geben könnte, die sie selbst nicht erkennt („*was einem vielleicht gar nicht auffällt*“). Dabei werden diese blinden Flecken hier einzig auf die Nervosität, die am Anfang vorherrscht, zurückgeführt („*wenn man noch so nervös ist beim ersten Mal*“). Dass Unterricht als komplexes Geschehen immer, auch für die professionelle Lehrperson, das Risiko birgt, Wesentliches nicht wahrzunehmen und somit beispielsweise den Kommunikationszusammenhang zu verfehlen oder zu stören, wird nicht in Betracht gezogen. Auf das, was man nur zu Beginn der Ausbildung noch nicht sieht, kann man „*in [...] Beratungsgesprächen [...] hingewiesen*“ werden. Sogleich wird angenommen, dass mit den entsprechenden Beratungshinweisen vonseiten des*der Mentors bzw. Mentorin diese Dinge auch (direkt) behoben werden können („*was man verbessern kann*“).

Jenseits einer immanenten Unterrichtskritik (methodisch, didaktisch) klingt im obigen Zitat („*eventuell*“; „*vielleicht*“) die mögliche Kritik an dem*der Studie-

renden selbst an („*wenn man das man selbst so vor der Klasse steht*“), die aber hier nur der Nervosität in der ersten Stunde zuzuschreiben ist. Somit herrscht ein Wechsel von Zugeständnis der eigenen Hilfsbedürftigkeit, die „*Beratung*“ notwendig werden lässt, und Selbstschutz durch die Sichtweise vor, dass Dinge, die nicht so gut klappen, nicht wirklich an dem*der Studierenden selbst liegen. Das professionsbezogene Selbstbild, das damit verbunden ist, besteht darin, dass grundsätzlich jede*r für den Lehrerberuf geeignet ist, wobei die Eignungsfrage sogar direkt umgangen bzw. nivelliert wird. Ein Scheitern ist nur dann möglich, wenn der*die Mentor*in nicht „*wirklich zu erreichen*“ ist (siehe erstes Zitat) und der*die Studierende daher nicht die notwendigen Hinweise erlangt, die das Erlernen des Berufs ermöglichen. Hinweise vonseiten der Mentor*innen, die man gar nicht üben kann (z. B.: Sei kreativer! Sei spontaner!), werden ausgeblendet.

Wieder tritt mit Blick auf die professionstheoretischen Grundlagen des vorangehenden Abschnitts deutlich hervor, dass eine der pädagogischen Praxis immer schon inhärente Gefahr des Scheiterns ausgeblendet wird, ebenso wie die Herausforderung, eigene Lösungsmöglichkeiten (immer wieder) entwickeln zu müssen. Der*die Studierende möchte also keine dem Berufsfeld adäquaten Bewältigungsstrategien selbst entwickeln lernen, sondern möchte eine richtige, bestenfalls immerfort gültige Lösung von den stellvertretenden Krisenbewältiger*innen, den Mentor*innen, vorgeschlagen bekommen. Betrachtet man einmal das Lernmodell, das der*die Studierende zeichnet, so haben wir es an dieser Stelle mit einem am Vorbild bzw. an einer Anleitung ausgerichteten Lernmodell zu tun. Es geht nicht darum, sich intellektuell eigenständig mit dem Lern- und Erfahrungsgegenstand Unterricht zu beschäftigen, wie es bspw. bei kognitiv orientierten Lernmodellen der Fall ist und wie es eine kritische Selbstreflexion erforderlich machen würde, sondern es geht darum, im Sinne von „*Learning by accompanied doing*“ nur oft genug zu unterrichten und „*richtiges*“ Feedback zu erhalten, um es zu lernen, vergleichbar mit dem Erlernen des Autofahrens: Es gilt lediglich, bestimmte Dinge gleichzeitig zu tun, an die man ggf. erinnert wird: also Gang einzulegen, links die Kupplung kommen zu lassen und gleichzeitig rechts Gas zu geben. Damit wird eine interessante Idee von Selbstprofessionalisierung erkennbar, die nicht ohne Folgen für die Lehrer*innenausbildung bliebe: Das ZfsL und die Vermittlung von und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen würden obsolet, eine simple Fahrschule genüge. Den Mentor*innen käme die Rolle der Fahrschullehrer*innen zu. Diese verfügten über eine hohe Kompetenz mit diversen Handlungsoptionen. Ihr Auto fährt bzw. ihr Unterricht funktioniert „*richtig*“, da sie ja die gleiche Phase durchgemacht haben, die jetzt die Studierenden durchleben. Eine Lösung, die lediglich artikuliert und eingeübt werden muss, gibt es immer. Damit wird auch ein Bild vom Lehrer*innenberuf gezeichnet, das vermittelt, dass ein paar Jahre Erfahrung genügen, um einen idealen Unterricht generieren zu können. Mit dem Gegenmodell, Pädagogik als Kunst zu verstehen, die zu erlernen schwierig ist und zu der auch Talent gehört,

könnte der*die Studierende vermutlich nicht so gut umgehen. Seine*ihre Konstruktion gibt vielmehr Sicherheit, da in dem Augenblick, in dem der*die Studierende ein Problem antizipiert, die Beratung bereits dergestalt fingiert wird, dass das Problem bereits gelöst ist; das heißt, die Lösung ist schon da, bevor das Problem zum Problem wird. Damit lässt sich die Annahme von Professionalität dieser studierenden Person als diametral entgegengesetzt zur Vorstellung von Professionalisierung als einer hochproblematischen krisenanfälligen und kränkungswahrscheinlichen konzipieren. Die Vorstellung dieser Person entspricht eher einer *Wo ist das Problem?*-Professionalisierung, in der das Problem zwar angedacht wird, aber bereits gelöst wird, bevor es entsteht.

Auf ähnliche Professionsvorstellungen verweisen auch Ausschnitte aus einem weiteren Interview. Gefragt nach ihren Erwartungen an die Mentor*innen, antwortet die studierende Person:

[...] also – ähm – ich hoffe erstmal, dass die uns da einführen und uns das ganze System an der Schule erklären und uns Möglichkeiten zeigen, wo wir halt einmal hospitieren können, wo wir vielleicht unterrichten können und – äh – uns sagen, wie das ablaufen könnte, gerade auch mit unseren Unterrichts- mit diesen Forschungsstudien, die wir machen müssen.

Diese studierende Person hat zunächst eine bestimmte und klar formulierte Vorstellung davon, was das Kerngeschäft des Lehrer*innenberufs ausmacht, nämlich „[U]nterrichten“ und alles, was damit unmittelbar zusammenhängen könnte. Gleichwohl ist dies mit dem Gedanken verknüpft, dass noch mehr dahinterstehen könnte, was aber noch nicht klar formuliert werden kann und was vermutlich einige Bedenken und Unsicherheiten verursacht. Dieses Ungewisse, was möglicherweise noch alles auf diese Person zukommen könnte, wird mit dem Begriff des „System[s] [...] Schule“ umschrieben, welches die Mentor*innen den Studierenden zu „erklären“ haben. Hierbei ist nicht klar, ob damit „Schule“ als Institution oder Einzelorganisation gemeint ist. Im Fokus auch dieser Person stehen jedenfalls nicht die Schüler*innen, die gleichsam wie die lehrende Person den Unterricht mitgestalten und mitbestimmen und ihn somit nicht in Gänze planbar machen.

Der von der studierenden Person verwendete Begriff „erklären“ bedeutet mehr als nur „zeigen“ oder „hinweisen“. Er schließt funktionale und kausale Zusammenhänge ein, die die Mentor*innen vermitteln sollen. Diese Zusammenhänge werden im Begriff des „System[s]“ gewissermaßen objektiviert und vom Bezug zu konkreten Personen abgelöst. Dahinter steht eine eher technische Sicht auf die Zusammenhänge, die für die Profession der Lehrkraft von Bedeutung sind. Wenn einem diese Zusammenhänge bzw. dieses „System“ gut erklärt werden und man es verstanden hat, dann hat man gewissermaßen alle Probleme gelöst. Damit wird eine Verantwortung für ein mögliches Scheitern von vornherein delegiert. Wenn man an der Schule nicht zurechtkommt, dann tragen diejenigen die Verantwortung dafür, die einem „das ganze System“ nicht

richtig erklärt haben. Die Bedeutung der Eigenverantwortung, der eigenen aktiven Gestaltung der Ausbildung, wird in diesem Fall weitgehend ausgeblendet.

Darüber hinaus wird auch ein mangelndes Bewusstsein der Verknüpfung der eigenen Aktivitäten mit einer selbstkritischen Reflexion der eigenen Lehrer*innenrolle sichtbar. Es wird deutlich, dass auch diese Person sich der Komplexität und Unberechenbarkeit von Unterricht noch nicht bewusst ist. Denn was erklärbar ist, ist planbar und damit konkret berechenbar. Indem die Person erwartet, dass man ihr „*das ganze System an der Schule erklär[t]*“, sieht auch sie sich in einer Art Schüler*innenrolle. Sie erwartet nicht, mit neuen Handlungssituationen konfrontiert zu werden, die sie selbst – im oben beschriebenen, positiven Sinne von Krise – bewältigen muss und kann, sondern sie erwartet, dass der*die Mentor*in aus dem vorhandenen Wissen heraus die Krise stellvertretend für sie löst. Der*die Mentor*in erhält dadurch den Status der Lehrkraft im Sinne einer stellvertretenden Krisenbewältigung gegenüber den Studierenden. Auch diese, in den Aussagen der studierenden Person implizit enthaltene Professionsvorstellung verweist also darauf, dass die Person die wesentliche Spezifik von Unterricht noch nicht erkannt hat. Entsprechend kann sie weder die für ein professionelles Lehrer*innenhandeln erforderliche Akzeptanz für diese Spezifik der Unberechenbarkeit aufbringen, noch kann sie entsprechend reflektiert und bewusst mit dieser Unberechenbarkeit umgehen oder einen eigenen persönlichen Weg, im Sinne einer bewusst ausgeübten Lehrer*innenpersönlichkeit, suchen, um sich dieser Unberechenbarkeit zu stellen.

Weil die Studierenden, die mit diesen Annahmen das Praxissemester beginnen, ausgehend vom Educational-Governance-Ansatz als Teil der Akteur*innenkonstellation des Praxissemesters zu verstehen sind, sind diese Annahmen im folgenden Abschnitt des Beitrags auf ihre Bedeutung für das Handeln der anderen Akteur*innen hin zu befragen. Unter Anknüpfung an die Governancetheorie geben die Erwartungen und impliziten Annahmen der Studierenden nicht nur wichtige Hinweise darauf, wo die Studierenden zu Beginn des Praxissemesters von den weiteren Akteur*innen abgeholt werden sollten; sie geben auch Hinweise auf Begrenzungen und Möglichkeiten der Handlungskapazität während des Praxissemesters insgesamt, da diese als durch das Kollektiv aller beteiligten Akteur*innen, also auch durch die Studierenden, mitbestimmt zu betrachten ist (s. Kapitel 2). Diese governancetheoretische Perspektive auf die Ergebnisse der empirischen Studie wird im folgenden Abschnitt entfaltet.

4 Fazit: Betrachtung der Ergebnisse aus governanceanalytischer Perspektive

Die impliziten Annahmen der Studierenden verweisen sowohl auf Grenzen als auch auf Möglichkeiten und nicht zuletzt auf Notwendigkeiten der Handlungen weiterer am Praxissemester beteiligter Akteur*innen. Entsprechend der methodischen Auswertung des Datenmaterials liegen die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Professionsvorstellungen der Studierenden auf der latenten Ebene ihrer Aussagen. Das bedeutet, dass sich Studierende vor Beginn des Praxissemesters, so wie sie sich über die Ambivalenz und Unberechenbarkeit ihres beruflichen Handlungsfeldes noch nicht im Klaren sind, möglicherweise auch ihrer technischen Sicht auf Unterricht und das Schulgeschehen, mit der sie das Praxissemester beginnen, gar nicht bewusst sind. Starten die Studierenden dann mit dieser impliziten Vorstellung von der erklärenden Tätigkeit ihrer Mentor*innen und mit der Vorstellung, das richtige Unterrichten von jemandem lernen zu können, in das Praxissemester, sind starke Irritationen anzunehmen. Die Studierenden merken entweder in der Praxis, dass auch Erklärungen, Hinweise oder sogar übernommene Unterrichtsentwürfe von den Mentor*innen und anderen Lehrkräften in der eigenen Arbeit mit Schüler*innen nicht zu erwünschten oder erwarteten Ergebnissen führen, oder aber sie treffen möglicherweise auf eine*n Mentor*in, der*die ausgehend von der Ambivalenz des täglichen Handlungsfeldes die studierende Person dazu auffordert, sich auszuprobieren, um sich selbst in der Rolle als Lehrkraft besser kennenzulernen und eigene Erfahrungen machen zu können. Während die studierende Person im zweiten Fall in einen inneren Rollenkonflikt geraten kann, der darin besteht, die eigene latent erwartete Schüler*innenrolle nicht ausfüllen zu können, sich aber gleichzeitig über die Rolle der Lehrkraft nicht richtig im Klaren zu sein, kann der erstgenannte Fall zu einer Krise im positiven Sinne Oevermanns oder aber zum sogenannten „Praxisschock“ führen. Ein unbewusst bleibender Rollenkonflikt würde, ebenso wie ein Praxisschock, nicht nur die Handlungskapazität der studierenden Person vorübergehend stark begrenzen, sondern einerseits auch die Handlungskapazitäten der Schüler*innen, die auf den Unterricht der Studierenden als nun lehrende Personen angewiesen sind, und andererseits die Handlungskapazitäten der Mentor*innen. Letztgenannte müssten bei einer Unpassung zu den (impliziten) Vorstellungen der Studierenden zunächst einmal die Diskrepanz zwischen ihrer Vorstellung von Unterstützung während des Praxissemesters und jener der studierenden Person feststellen, um dann ein gemeinsam akzeptiertes Vorgehen miteinander aushandeln zu können. Im Fall eines Schocks durch die Praxis müsste der*die Mentor*in zunächst die unpassenden Vorstellungen der studierenden Person, die zu diesem Schock geführt haben, mit der Person aufarbeiten, um danach, ausgehend von einem veränderten Verständnis von Unterricht, den Auftrag des Unterrichtens wieder aufnehmen zu können.

Die beiden angedeuteten Szenarien verweisen appellierend auf jene Akteur*innen, die die Studierenden vor Beginn der Praxisphase des Praxissemesters auf diese vorbereiten. Sowohl die vorbereitenden Seminare an der Universität als auch die Seminartage im ZfsL können genutzt werden, um die Studierenden mithilfe geeigneter Konfrontations- und Reflexionsmethoden dazu zu animieren, sich mit ihren eigenen Vorstellungen von ihrer Profession und von ihrem Handlungsfeld vertiefend auseinanderzusetzen, so dass ihnen diese zunächst einmal bewusst werden. Als Methode, unbewusste Annahmen bewusst zu machen, eignen sich beispielsweise konfrontierende Dialog-Konsens-Gespräche in Verbindung mit Struktur-Lege-Prozessen (te Poel, 2018; te Poel & Heinrich, 2018). Sobald den Studierenden diese Annahmen bewusst sind, können sie sie weiterentwickeln oder aber kritisch hinterfragen. Nachdem sich die Studierenden mit ihren Vorstellungen von Profession und dem Handlungsfeld Schule vertiefend auseinandergesetzt haben, können diese mithilfe der Erarbeitung professionstheoretischer Grundlagen, also in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie, infrage gestellt werden.

Eine solche Vorbereitung auf die Praxisphase steigert die Handlungskapazität im Praxissemester insgesamt, da blockierende statt entwicklungsförderliche Irritationen in der Praxis und entsprechende Konsequenzen möglicherweise vermieden werden können. Die Handlungen zwischen den Studierenden und ihren Mentor*innen lassen sich insofern von Beginn an besser koordinieren, als die Studierenden die Erwartung der stellvertretenden Krisenbewältigung möglicherweise nicht mehr latent an diese herantragen. Die Mentor*innen in der Schule können den Studierenden dann gezielt eigene Erfahrungen ermöglichen, während die Studierenden Herausforderungen im Unterrichtsgeschehen nicht als Versagen, sondern als Normalfall akzeptieren können, was der Entwicklung von Professionalität zugutekommt. Der Entwicklungsprozess von Professionalität findet demnach in den unbewussten Vorstellungen der Studierenden seinen Ausgangspunkt. Reflexiv an diesen anzusetzen, ergänzend zur Forschungs- und Unterrichtspraxis des Praxissemesters, verspricht eine professionsförderliche Ausgestaltung dieser Praxisphase (siehe auch te Poel, 2019). Die Handlungskapazität des Ganzen wird gesteigert, da die Handlungen weiterer schulischer Akteur*innen nicht mehr durch unreflektierte und unbewusste Annahmen von Studierenden eingeschränkt werden. Insgesamt erweisen sich die Studierenden damit als wesentliche Akteur*innen innerhalb des Akteur*innengefüges im Praxissemester. Sie sind nicht nur diejenigen, um deren Ausbildung es geht; sie sind auch diejenigen, die bewusst oder unbewusst die Handlungsspielräume der sie begleitenden Personen begrenzen und eröffnen.

Literatur und Internetquellen

- Brüsemeister, T. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte*. Münster: MV.
- Combe, A.; & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer.
- Heinrich, M. (2009a). Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32 (1), 4–9.
- Heinrich, M. (2009b). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Heinrich, M., unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergenkühl u. K. Schlingmeyer (2016). Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 221–232). Münster: MV-Wissenschaft.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2017). Governanceanalytische Rahmung zum bildungspolitischen Programm „Forschendes Lernen im Praxissemester“. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Hoffmann, N., & Kalter, B. (2003). Brückenschläge oder Teufelskreise? Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 7–16). Münster: LIT.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer.
- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2

- Oestreicher, E., & Unterkofler, U. (2014). Einleitung: Nicht mit dir und nicht ohne dich? Theorie-Praxis-Bezüge als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis. In E. Oestreicher & U. Unterkofler (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 7–20). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx9z.3>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., & Schöning, A. (2017). Einleitung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht & A. Schöning (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 9–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- te Poel, K. (2018). Modifikationen des Dialog-Konsens-Verfahrens. Zum professionsbezogenen Mehrwert der Erforschung und Begleitung schulischer Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 145–156). Münster: Waxmann.
- te Poel, K. (2019). Die Bedeutung des Lehrer*innenhandelns im Zusammenhang mit Bildungschancen. Voraussetzungen und Ansatzpunkte einer Sensibilisierung im Praxissemester ausgehend von Rekonstruktionen zur Perspektive angehender Lehrpersonen auf die Heterogenitätsdimension ‚soziale Herkunft‘. In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 156–163). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (75), 202–224.
- Universität Bielefeld, ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland, U. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters

Birgit Holler-Nowitzki, Gabriele Klewin & Barbara Koch

1 Einleitung

Reflexion gilt als unverzichtbar für den Lehrer*innenberuf. Dies wird u. a. aus allgemeinen Beschreibungen über die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“ deutlich, wie bspw. schon 2000 in der Bremer Erklärung der KMK und einiger Lehrer*innenverbände:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen, ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und *Reflexion* von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation.“ (KMK et al., 2000, S. 2; Hervorh. d. Verf.)

Auch aus professionstheoretischer Perspektive nimmt Reflexion bei der Bearbeitung der dem Lehrer*innenberuf zugrunde liegenden Unsicherheit (Herzog, 1995; Heinrich, Klewin & Lübeck, 2019) eine herausgehobene Rolle ein. Folgerichtig ist die Anbahnung bzw. die Förderung von Reflexion ein prominentes Ziel in der Lehrer*innenausbildung (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017).

Im Rahmen von Praxisphasen in der Lehrer*innenausbildung – insbesondere von länger angelegten wie dem Praxissemester – erhöht sich die Bedeutung nochmals, soll doch durch Reflexion die Distanzierung von der erfahrenen Praxis unterstützt und so den „unerwünschten Nebenwirkungen“ wie der unhinterfragten Übernahme von in der Praxis erlebtem Lehrer*innenhandeln begegnet werden (Hascher, 2012; König, Rothland & Schaper, 2018). Dementsprechend gibt es für Studierende im Kontext des Praxissemesters vielfältige Angebote zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen. In der hier betrachteten Konzeption innerhalb der Bielefelder Bildungswissenschaften sind es als eigene Angebote das Begleitseminar zur Praxisphase und das Reflexionsseminar (Universität Bielefeld, o. J.), die von Seiten der anderen begleitenden Akteure (dem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und den schulischen Beteiligten) ergänzt werden. Zentral für die Anbahnung von Reflexion sind aus universitärer Perspektive die beiden verpflichtenden Studienprojekte, in denen Studierende Projekte Forschenden Lernens an ihren Praxisschulen durchführen; sie sind als Elemente konzipiert, die eine theoretisch und forschungsmethodisch gestützte distanzierte Betrachtung eigener und fremder Praxis ermöglichen sollen. Reflexion findet somit innerhalb der Studienprojekte im Modus des Forschenden Lernens statt. Der Forschungsprozess mit seinen Ergebnissen und

daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen wird jeweils in einem Studienbericht verschriftlicht.

Angesichts so vieler Reflexionsaufforderungen und -angebote liegt es nahe zu untersuchen, inwieweit Reflexion bei Studierenden wirklich gefördert wird und welche Schwierigkeiten ggf. auch mit den Anforderungen verbunden sind. Das Forschungsprojekt „Reflexionsmomente in Studienberichten“, aus dem in diesem Beitrag berichtet werden soll, widmet sich der Frage, ob in den Studienberichten Reflexion sichtbar wird. Diese Frage ist insbesondere deshalb virulent, weil im Rahmen der Studienprojekte Forschung und nicht vorrangig Reflexion „veranlasst“ (Häcker, 2017, S. 23) wird, gleichzeitig jedoch die Erwartung besteht, dass sich mit der Forschungstätigkeit auch Reflexionsprozesse bei den Studierenden ergeben. Reflexion wird beim Forschenden Lernen somit indirekt veranlasst. Zu prüfen ist, ob sich hier nicht ähnliche Probleme wie bei der „Didaktisierung von ‚Reflexion‘“ ergeben, wie „abarbeiten [...] widerständiges oder ‚defensives Reflektieren‘“ (Häcker, 2017, S. 32). Bevor sich dieser Frage genähert werden kann, sollte allerdings vorab geklärt werden, woran und wie sich Reflexion erkennen und methodisch systematisch erfassen lässt. Der vorliegende Beitrag widmet sich vorrangig dieser Frage.

Im Folgenden wird zunächst skizziert, wie die Studienberichte in die Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters eingebunden sind (Kap. 2), um anschließend nochmal grundsätzlicher das Verhältnis von Reflexion, Forschendem Lernen und Studienberichten zu klären sowie das für die Erfassung von Reflexion genutzte EDAMA-Modell (Aeppli & Lötscher, 2016) zu erläutern (Kap. 3). Das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie wird in Kapitel 4 beschrieben. In Kapitel 5 werden exemplarisch ausgewählte Ergebnisse gezeigt, die belegen sollen, dass das Modell für die Erfassung von Reflexion in Studienberichten geeignet ist.

2 Der Entstehungskontext der Studienberichte

Studienprojekte und die daraus resultierenden Studienberichte stellen ein zentrales Moment der hochschulischen Begleitung des fünfmonatigen Praxissemesters dar (Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn, 2011). Aus diesem Grund werden sie curricular auch besonders unterstützt und kreditiert; dies gilt nicht nur für die hier fokussierten Bildungswissenschaften, sondern ebenfalls für die beteiligten Fächer.

2.1 Curricularer Rahmen

In dem der Praxisphase vorausgehenden Semester werden die Studierenden in einem Vorbereitungsseminar, das maximal 17 bis 20 Studierende umfasst, mit dem Konzept des Forschenden Lernens vertraut gemacht; sie entwickeln ex-

emparisch mögliche Fragestellungen für ihre Studienprojekte und lernen für die Schul- und Unterrichtsforschung geeignete Forschungsmethoden kennen. Zudem werden die Anforderungen an die Studienberichte geklärt.

Parallel zum Praxissemester findet das Begleitseminar statt, in dem es vorrangig um die Reflexion der schulischen Praxis geht. Die Studienprojekte können im Begleitseminar auf Wunsch der Studierenden besprochen werden; allerdings ist die konkrete Beratung darüber Inhalt des Vertiefungsseminars, das in Form von individuellen Beratungsterminen durchgeführt wird. Im Nachgang des Praxissemesters folgt ein Reflexionsseminar, in dem die Studienprojekte in der Regel nicht thematisiert werden. Alle genannten Seminare werden mit derselben Studierendengruppe und der*demselben Dozent*in durchgeführt, so dass die Möglichkeit der Entwicklung einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung gegeben ist (Klewin, Köker & Störtländer, 2020).

Eine Besonderheit des Entstehungsprozesses der hier analysierten Studienberichte besteht darin, dass die Lehrenden der Seminare in den Bildungswissenschaften, aus denen die Berichte stammen, ein gemeinsames Konzept zur Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Praxissemesters und seiner Elemente entwickelt und durchgeführt haben. Damit kann das hochschuldidaktische Setting für die an der Studie beteiligten Studierenden als relativ ähnlich angesehen werden.

2.2 Anforderungen an die Studienberichte

Die grundlegenden Anforderungen an die Studienberichte sind in den Modulbeschreibungen festgelegt. So sind in der Bielefelder Lehrer*innenausbildung zwei Studienprojekte verpflichtend; zusammen bilden sie die benotete Modulprüfung. Die Studierenden können entscheiden, ob sie die beiden Studienprojekte in zwei Fächern durchführen oder in einem Fach und in den Bildungswissenschaften. Für Studienprojekte und -berichte in den Bildungswissenschaften ist ein Umfang von zehn bis 15 Seiten gesetzt. Inhaltlich können sich die Studierenden an fünf Varianten orientieren, die nicht trennscharf sind, aber mögliche Schwerpunktsetzungen aufzeigen.

- „- Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit (= Integrationsvariante, d. h. die Verbindung von Unterrichtsvorhaben und Studienprojekt)
- Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht
- Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen
- Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung
- Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess“ (Universität Bielefeld, o. J.; Universität Bielefeld et al., 2011)

2.3 Durchführung der Studienprojekte und Erstellung der Studienberichte

Die Durchführung der Studienprojekte kann erst erfolgen, wenn die Studierenden in ihren Praxissemesterschulen die schulische Praxisphase begonnen haben. D. h., die abschließende Klärung des konkreten Themas und die Entwicklung einer Fragestellung sind abhängig von den Gegebenheiten des schulischen Feldes; zwar liegt die Entscheidung darüber letztlich in der Hand der Studierenden, allerdings sind diese auf die Genehmigung der Schulleitung angewiesen. Darüber hinaus sind hier die schulischen Akteure auch für die Umsetzung und die Anpassung der Projektideen an das konkrete schulische Feld von besonderer Bedeutung (Heinrich & Klewin, 2018). Ob die Themenwahl aufgrund besonderer inhaltlicher Relevanz, Anforderungen bzw. Wünsche der Schulen oder aufgrund der Praktikabilität getroffen wird, kann nicht beurteilt werden, wird jedoch vermutlich Einfluss auf die Art und Weise der Reflexion haben (Häcker, 2017).

Während der schulischen Praxisphase muss die Datenerhebung abgeschlossen werden. Für die Auswertung der Daten, deren Interpretation sowie die Verschriftlichung des gesamten Prozesses haben die Studierenden drei Monate Zeit. Besteht für die Studierenden also während der Konzeption der Studie und der Datenerhebung die zeitgleiche Anforderung, sowohl zu unterrichten als auch zu forschen (Koch & Stiller, 2012; Fichten & Weyland, 2018; Leonhard & Herzog, 2018), können die Auswertung der Daten und das Verfassen der Studienberichte nach der Praxisphase erfolgen. So kann in der zuletzt genannten Phase eine zeitliche und räumliche Distanz zur schulischen Praxis entstehen.

3 Reflexion und Studienberichte

Forschendes Lernen, sowohl als allgemeines Konzept (Huber, 2017; Fichten, 2017) als auch bezogen auf das Praxissemester (Fichten, 2017), ist eng verknüpft mit Reflexion. So heißt es bspw. im Leitkonzept der Universität Bielefeld et al. (2011) zur Ausgestaltung des Praxissemesters: „Das verbindende Element der unterschiedlichen Ansätze zum Forschenden Lernen ist [...] die theoriegeleitete und forschungsmethodisch fundierte Reflexion von Schulpraxis.“ (S. 8) In der Beschreibung von Begleitformaten an der Wuppertaler Universität lautet ein entsprechender Passus: „Der universitären Begleitung des Praxissemesters kommt folglich die Aufgabe zu, Reflexionsprozesse so anzuleiten, dass die Verknüpfung zwischen Wissen und praktischer Erfahrung gelingt“ (Schellenbach-Zell, Franken, Greiten, Führer & Wehner, 2018, S. 26). Häufig wird der „reflective practitioner“ (Schön, 1983) als Zielvorstellung angegeben.

Dennoch liegen – trotz der Fülle der aktuellen Publikationen zum Thema Praxissemester bzw. Forschendes Lernen – immer noch nur wenige empiri-

sche Ergebnisse zu Reflexion im Kontext Forschenden Lernens vor (Huber, 2017). Dieses kann evtl. auch mit der methodischen Schwierigkeit der adäquaten Erfassung von Reflexion zusammenhängen (Berndt & Häcker, 2017). Die Recherche nach Studien zu Reflexion im Praxissemester bzw. im Rahmen von schulpraktischen Studien zeigt für den Herausgeberband von Artmann, Berendonck, Herzmann und Liegmann (2018) zwar einen Schwerpunkt auf Reflexion; allerdings stehen hier insbesondere Reflexionsgespräche über Unterricht im Vordergrund. In anderen neueren Veröffentlichungen (König et al., 2018; Rothland & Schaper, 2018) wird zwar ebenfalls Reflexion zum Untersuchungsgegenstand gemacht, jedoch nicht in Bezug auf die Studienberichte, sondern es werden entweder die Häufigkeit von reflexiven Tätigkeiten von Studierenden oder die Einstellung dazu bzw. zum Forschenden Lernen erhoben. Die Untersuchungen, die sich speziell mit Studienberichten im Rahmen des Praxissemesters beschäftigen, thematisieren die forschungsmethodische Ausrichtung in den Berichten; sie widmen sich bspw. der Frage, ob die Studienberichte im Modus der Wirkungsforschung oder der qualitativ sinnverstehenden Forschung durchgeführt werden (Artmann & Herzmann, 2018; Herzmann & Liegmann, 2018). Zusammenfassend heißt das: Wird Reflexion untersucht, bleiben die Studienprojekte außen vor und umgekehrt. Bei der Analyse von Studienprojekten wird Reflexion nicht berücksichtigt. Mit dem hier angestrebten Vorgehen werden beide Bereiche miteinander verbunden.

Befunde, die für die vorliegende Untersuchung von Interesse sind, können aus Studien zur schriftlichen Reflexion von Studierenden gezogen werden, auch wenn dies nicht gleichbedeutend mit den Studienberichten ist. Übereinstimmend mit der in den Studienberichten gegebenen Situation ist in den Untersuchungen von Berndt und Häcker (2017) sowie von Rosenberger (2017) die Verpflichtung der Studierenden, Nachbetrachtungen oder reflektierende Texte zu verfassen. So lassen sich aus beiden Studien Ergebnisse zur Problematik „Reflexion als Pflichtaufgabe“ (Rosenberger, 2017, S. 196) ziehen. Liegt für die Studierenden kein wirkliches Problem vor, das als Anlass zur Reflexion auffordert, dann kann Reflexion als „Erfüllung einer Pflichtaufgabe“ (Rosenberger, 2017, S. 197) ausgeführt werden: 37 Prozent der in der Studie von Rosenberger von Peers befragten Studierenden geben an, dass die geforderten Reflexionsberichte für sie keine „relevante Bedeutung“ haben (2017, S. 197). In eine ähnliche Richtung gehen auch die Ergebnisse von Berndt und Häcker; hier wird ebenfalls der „Modus des Abarbeitens“ (2017, S. 248) sichtbar, aber auch förderliche Faktoren. So seien für Reflexion ein gutes Seminarklima notwendig sowie die Anonymität der Reflexion und ein entsprechender Anlass. Trotz der Schwierigkeiten, die sich aus der Verpflichtung zur Reflexion ergeben, zeigen sich in beiden Studien auch gelungene Reflexionsprozesse, so dass dies zumindest in Teilen auch bei den hier untersuchten Studienberichten zu erwarten ist.

3.1 Studienberichte: Eine besondere Variante professioneller Reflexion

Um Reflexion forschend erfassen und analysieren zu können, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt bzw. geklärt sein. Hierzu gehört grundlegend, dass Reflexion artikuliert werden muss. Im vorliegenden Fall geschieht dies in schriftlicher Form in Gestalt der Studienberichte. Der Annahme folgend, dass Forschendes Lernen Reflexion hervorruft bzw. dadurch veranlasst wird, ist davon auszugehen, dass in den schriftlich vorliegenden Studienberichten Reflexion aufzufinden sein müsste.

Reflexion als Schlüsselkompetenz von Professionalität des Lehrer*innenberufes setzt eine aktive Distanzierung von der jeweiligen Situation voraus (Häcker & Rihm, 2005, S. 361). Diese Voraussetzung der Distanzierung ist bei den Studienberichten insofern gegeben, als sie erst nach Abschluss der Praxisphase erstellt werden, also sowohl in zeitlicher Distanz als auch entlastet von dem Handlungsdruck, unmittelbar reagieren zu müssen. Um die Beschreibung von Schön (1983) zu nutzen, entspräche dieses in den Studienberichten einer „reflection-on-action“.

In Abgrenzung zu alltäglichen Formen des Reflektierens kann eine weitere Voraussetzung *professionellen Reflektierens* darin gesehen werden, dass der Bezug zu professionsbezogenen Wissensbeständen und Argumentationsfiguren erwartet wird:

„Es scheint vielmehr so, als unterscheide sich alltägliches und professionelles Reflektieren weniger in seinen Funktionen, als in den jeweils verschiedenen *Wissensbeständen* und *Theorien* sowie in der *Systematik* bzw. der *methodischen Strenge* der Bezugsrahmen, den spezifischen *Denkfiguren* und den berufsethischen *Standards*, auf die zur Erfüllung dieser Funktion, etwa im Kontext professionell-pädagogischen Handelns, Bezug genommen wird“ (Berndt & Häcker, 2017, S. 251, Hervorh. i. O.).

Auch diese Voraussetzung scheint in den Studienberichten insofern gegeben, als mit dem Konzept des Forschenden Lernens ein wissenschaftlicher Bezugsrahmen vorliegt, der einen konkreten Bearbeitungsmodus für den Bericht nahelegt, nämlich theoriebasiert (auf Wissensbestände der Bildungswissenschaft bezogen) und forschungsmethodisch systematisch.

Neben den beschriebenen Voraussetzungen ist für die Analyse von Reflexion auch das Verhältnis von Theorie und Praxis näher zu bestimmen. In Rekurs auf die amerikanische Tradition nach Schön und Dewey beschreibt Fraefel (2017) Reflexion als „Werkzeug, etwas zu verändern“ (S. 61). Dabei ist bereits im Benennen und in der Verortung des Problems bzw. der Fragestellung die Lösung des Problems angelegt. Welche Bedeutung hierbei das erfahrungsbasierte Wissen (Empirie) für Problemlösungen einnimmt, scheint nicht eindeutig entschieden: Reicht Theoriewissen für die Lösung zukünftiger Probleme aus oder sollte es auch empirisch/datenbasiert auf die Erfahrungen bzw. die Schulpraxis rückbezogen werden (Fraefel, 2017, S. 65f.)? Grundsätzlicher pro-

blematisiert Neuweg (2011) das Verhältnis von Theorie und Praxis: Er diskutiert unterschiedliche Varianten, Wissen auf Praxis zu beziehen: Praxis kann Wissen generieren, aber auch das Wissen kann zu einer veränderten Praxis führen. Mit der Vorgabe, Studienprojekte im Format des Konzepts des Forschenden Lernens durchzuführen, ist eine Entscheidung getroffen: Im Rückblick auf vergangene Praxiserfahrungen wird sowohl der Theoriebezug (Wissen) als auch der Rückgriff auf empirische Daten aus der Praxis nahegelegt (Fraefel, 2017). Entsprechend zeigt sich auch hierin eine spezifische Variante des Reflektierens.

3.2 Reflexion nach dem allgemeinen Rahmenmodell EDAMA

Mit dem Konzept des Forschenden Lernens ist also eine spezifische Variante der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorgegeben. Die im Konzept des Forschenden Lernens erwartete Reflexion soll hier empirisch aufgezeigt werden. Wir gehen also davon aus, dass die in den Studienberichten dokumentierte Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis dann reflexive Anteile enthält, wenn das Konzept entsprechend seiner Idee umgesetzt wird.

Das allgemeine Rahmenmodell EDAMA von Aepli und Lötscher (2017) entspricht der oben aufgezeigten Reflexionslogik im Sinne einer Problembearbeitung (*reflection-on-action*): Eine zurückliegende Situation wird rekonstruiert, beschrieben und analysiert, und es werden daraus resultierend Handlungskonsequenzen für die Zukunft gezogen. Für den Bearbeitungsmodus, also wie die Bearbeitung/Analyse des Problems vorgenommen werden soll, wird in diesem Modell keine Beschränkung auferlegt oder Vorgabe gemacht.

Mit dem EDAMA-Modell als theoretischer Grundlage der Analyse von Reflexion wird also ein allgemeines Rahmenmodell zugrunde gelegt, das laut Aepli und Lötscher (2017) in der Lage sein soll, unterschiedliche Anlässe bzw. Praxiserfahrungen sowie deren Bearbeitungsformen systematisch auf Reflexion hin zu untersuchen. Auf der Basis theoretischer Überlegungen und der Ergebnisse eigener Forschung gehen Aepli und Lötscher (2017) davon aus, „dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer Strukturierung oder Umstrukturierung stattfindet“ (S. 159), die mithin einen kognitiven Veränderungsprozess darstellt. Dieser ist der Forschung nicht unmittelbar zugänglich. Vielmehr ist das Ziel des Modells aufzuzeigen, „wie sich reflexive Auseinandersetzung grundsätzlich äußern kann“ (S. 159). Diese Äußerungen werden in dem Modell Reflexionsmomente genannt. Bei der vorliegenden Analyse wird dieses Modell daher genutzt, um Reflexionsmomente in den Studienberichten sichtbar zu machen bzw. zu identifizieren, die zusammengefügt eine Reflexion bilden können. In dem Modell wird ausdrücklich *nicht* von „hierarchisch gegliederten Stufen, Ebenen und Typen von Reflexion“ (Aepli & Lötscher, 2017, S. 160) ausgegangen, sondern das Modell definiert prozessorientiert Reflexionsphasen, die aus der vorliegenden Perspektive auch Überschneidungen mit den Phasen eines Forschungsprozesses bzw. dem Forschenden Lernen

aufweisen. Wie bereits erwähnt werden als kleinste Analyseeinheit sogenannte Reflexionsmomente identifiziert, die Kategorien zugeordnet werden. Auf dieser Grundlage wurden als Gerüst des Modells drei Strukturelemente gebildet, die im Folgenden dargestellt werden (vgl. zum Folgenden Aeppli & Lötscher, 2016, 2017).

Strukturelemente des Modells

Das Modell setzt sich aus insgesamt drei Strukturelementen zusammen. Das *erste* Strukturelement „Reflexionsphasen“ beschreibt fünf zeitlich aufeinander folgende Phasen, die einer reflexiven Auseinandersetzung vom Ausgangspunkt des Erlebens über die kognitive (Um-)Strukturierung bis hin zu einer veränderten Handlungspraxis entsprechen:

1. Phase: Erleben – eine Erfahrung machen
2. Phase: Darstellen – Rückblick
3. Phase: Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung
4. Phase: Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen
5. Phase: Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben

Diese zeitliche Strukturierung wird wiederum anhand von zwei weiteren Strukturelementen ausdifferenziert. Das *zweite* Strukturelement „Blickrichtung“ bezieht sich auf den Bezugsrahmen der Reflexion, unterschieden danach, ob die „Außenwelt“ (Umgebung, Rahmen, beobachtbares Verhalten von Personen etc.) oder aber die „Innenwelt“ einer Person, ihr Erleben (Kompetenzen, Gefühle, Überzeugungen Einstellungen, berufliche Identität etc.), thematisiert werden.

Bezogen auf die Funktion innerhalb der einzelnen Phasen für den Reflexionsprozess werden unter dem *dritten* Strukturelement „Aspekt der Denktivität“ Formen der „Konstruktion von Bedeutung“ und des „kritischen Prüfens“ verstanden. Dieses Strukturelement wird an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber erwähnt und nicht dezidiert analysiert. Das bleibt weiteren Analysen vorbehalten.

Insgesamt lassen sich im Modell 15 unterschiedliche Kategorien unterscheiden, die den einzelnen Phasen zugeordnet sind (siehe Abb. 1). Das Modell lässt sich entsprechend als ein Schema eines kognitiven (Um-)Strukturierungsprozesses verstehen.

Augenfällig weisen zumindest die Phasen 2 bis 4 Analogien zur wissenschaftlichen Forschungslogik empirischer Untersuchungen auf. Auch in empirischen Studien wird analog zu den Kategorien 5 „Benennen des Auslösers“ und 6 „Beschreibung der Situation“ zunächst der Auslöser in Form eines Problems und der daraus resultierenden Fragestellung dargestellt. Der Phase des Analysierens können die Auswahl eines geeigneten Theoriebezuges und damit einhergehend die „eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten“ im Anschluss

		Reflexionsphasen									
		Phase 1: „Erleben“		Phase 2: „Darstellen“		Phase 3: „Analysieren“		Phase 4: „Maßnahmen entwickeln, planen“		Phase 5: „Anwenden“	
		außen	innen	außen	innen	außen	innen	außen	innen	außen	innen
(Re)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt „Konstruktion von Bedeutung“	1. Auslöser für den Reflexionsanlass		5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion		8. Interpretation		12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln		14. Beobachtung in einer Situation	
		2. Schnellanalyse und Sofortmaßnahmen ergreifen		6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)		9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten		10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven			
	Denkaspekt „Kritisches Prüfen“	3. Kritische Haltung zeigen		7. Ausdruck einer kritischen Haltung		11. Kritischer Umgang mit Aussagen		13. Begründungen		15. Prüfung der Zielerreichung	
		4. Sofortprüfung von Handlungen, Maßnahmen									

Abbildung 1: Darstellung des EDAMA-Modells

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Aepli & Lötscher, 2017, S. 161

an die fachwissenschaftliche Ausrichtung der Studie zugeordnet werden. In die Phase des Analysierens würde in einem Forschungsprozess auch die Erhebung und Auswertung der Daten, orientiert an der Fragestellung, fallen. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass im Reflexionsmodell selbst erlebte oder beobachtete Situationen analysiert werden sollen. Sie werden „interpretiert“ und mit „klaren und eindeutigen Begrifflichkeiten“ belegt. Zum Verstehen der Situation erfolgt eine „Auseinandersetzung des eigenen Standpunktes mit anderen Perspektiven“. Beim „kritischen Umgang mit Aussagen“ werden bezogen auf die Situation Behauptungen geprüft und bewertet. Die einzelnen Denkaspekte sind auch im Forschungsprozess relevant. Sie werden nur anders kontextualisiert. Im Rahmen des Forschenden Lernens ebenso wie im Forschungsprozess werden nach Abschluss des Analysierens begründete Handlungsempfehlungen bzw. Konsequenzen erwartet, entsprechend der Kategorie 12 „Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln“. Abweichend

vom Reflexionsmodell können sich die Konsequenzen beim Forschenden Lernen nicht nur auf eigenes Handeln, sondern auch auf antizipiertes eigenes Handeln oder auf den untersuchten Kontext, z. B. Schulentwicklung, beziehen. Gemeinsam ist den Erwartungen hier wiederum die Begründung der Schlussfolgerungen (Kategorie 13). Auch für den Prozess des Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung ist es wünschenswert, dass die 5. Phase des Anwendens erreicht wird, nämlich die Anwendung der Handlungskonsequenzen: Es soll erneut „beobachtet“ werden (Kategorie 14) und die „Zielerreichung geprüft“ werden (Kategorie 15). Dieses ist prinzipiell auch für die Variante „Erforschung eigenen Unterrichts“ im Praxissemester denkbar, i. d. R. aber erst den späteren Praxisphasen der Lehramtsvorbereitung vorbehalten.

Im Rahmen ihrer Strukturierung des Modells gehen Aepli und Lötscher (2017, S. 161) davon aus, dass von einem vollständigen Reflexionszyklus dann gesprochen werden kann, wenn zumindest die Phasen 2 bis 4 oder 2 bis 5 durchlaufen werden. Hierbei müssen allerdings nicht alle Kategorien gleichermaßen in Erscheinung treten. Eine „kritische Haltung“ (Kategorie 7) mag wünschenswert erscheinen, muss aber nicht notwendigerweise auch zum Ausdruck gebracht werden.

Auf Grundlage dieses Rahmenmodells soll zunächst der Frage nachgegangen werden, inwieweit das vorliegende Modell geeignet ist, Reflexion in Studienberichten abzubilden, also ein tragfähiges Gerüst zur Identifikation von Reflexionsmomenten vorliegt, das zur Analyse von Studienberichten dienen kann. Anschließend soll geprüft werden, ob in den Studienberichten in diesem Sinne vollständige Reflexionszyklen sichtbar werden. Da die Dokumentation des Studienprojektes in Form eines Studienberichtes in jedem Fall nach einer Handlung bzw. nach dem Erleben einer bestimmten Situation erfolgt, gehen wir davon aus, dass Reflexionsmomente erst ab der 2. Phase des Darstellens, „Benennung des Auslösers für die Reflexion“ (Kategorie 5), in den Studienberichten zu identifizieren sind.

4 Methodisches Vorgehen zur Erfassung von Reflexion in Studienberichten

Der Forschungsgegenstand in diesem Beitrag sind die möglichen Reflexionen in Studienberichten, die im Rahmen eines Studienprojektes (siehe Kap. 2) entstanden sind. Es wurden somit nicht Daten erhoben und ausgewertet, sondern vorliegende Dokumente in Form von Studienberichten wurden für eine Analyse herangezogen, um im Sinne eines inhaltsanalytischen Vorgehens zusammenfassende Beschreibungen des Materials zu liefern, die mit dem Modell der Reflexion in Verbindung stehen. Die leitende Fragestellung ist hier, ob Reflexion inhaltlich nachweisbar ist. Da dies eine offene Fragestellung ist, ist es

auch denkbar, dass solche Stellen im Material nicht aufgefunden werden. Der Entstehungskontext dieser Dokumente wurde bereits in Kapitel 2 erläutert. Bei der inhaltsanalytischen Auswertung werden wesentliche Bedeutungsaspekte des vorliegenden Materials mit Blick auf Reflexion erfasst (Schreier, 2014). Es wird – wie in Kapitel 3 erläutert – davon ausgegangen, dass sich Studierende in Studienberichten reflektiert äußern. Die Verstehens- und Interpretationsleistung besteht darin, Reflexionsmomente zu identifizieren, um sie dann einer Kategorie und damit einer Phase des Modells nach Aeppli und Lötscher (2017; siehe Kap. 3) zuzuordnen. Es werden somit Kategorien am Material überprüft. Darüber hinaus besteht diese Leistung darin, offen zu sein für weitere Ausdifferenzierungen mit Blick auf das Reflexionsmodell, d. h., weitere Kategorien oder Perspektiven durch die Analyse der Berichte zu entwickeln.

Durch die Nutzung des Modells als theoretisches Vorverständnis zum Verstehen und Interpretieren von Reflexion in Studienberichten ist die Vorgehensweise nach Schreier (2014) für ein qualitatives Vorgehen relativ geschlossen. Ein Grund für die relative Geschlossenheit des Vorgehens ist der weitgehende Verzicht auf den Einbezug latenter Äußerungsgehalte (Schreier, 2014). Die Analyse wird offener und breiter, indem im Prozess der inhaltsanalytischen Auswertung nicht erwartete Ergebnisse ebenfalls einbezogen werden. Zusammengefasst wird somit ein überwiegend deduktives mit einem induktiven Vorgehen kombiniert. Ziel ist es, Reflexion in Studienberichten möglichst „genau, vollständig und facettenreich“ (Gläser-Zikuda, 2013, S. 137) zu erfassen. Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung wurde die Technik des inhaltlichen Strukturierens gewählt (Schreier, 2014), um Reflexionsmuster zu erschließen (z. B. nach innen und/oder außen gerichtete Blickwinkel der Reflexionsmomente in Abhängigkeit von der Untersuchung eigener bzw. fremder Praxis).

Wie bereits weiter oben (Kap. 3.2) erläutert, wird Reflexion in dem Ansatz von Aeppli und Lötscher (2017) als Prozess verstanden, der verschiedene, klar definierte Phasen durchläuft. Ob Reflexion stattgefunden hat, lässt sich dann daran erkennen, ob in dem untersuchten Material bestimmte Phasen darstellbar werden oder eben nicht. Einschränkend ist zu erwähnen, dass mit diesem Zugang keine Aussagen über die Qualität unterschiedlicher Reflexionsprozesse zu treffen sind. Es soll somit nur ein Beitrag zu der Frage geleistet werden, ob das vorliegende Material in Form von Studienberichten der Erfassung von Reflexion zugänglich ist.

Um die Fragestellung zu beantworten, wurden insgesamt 18 Studienberichte inhaltsanalytisch und überwiegend deduktiv ausgewertet. Die 18 benoteten bildungswissenschaftlichen Studienberichte wurden von Studierenden erstellt, die als Teil der ersten Kohorte das Praxissemester an der Universität Bielefeld durchlaufen haben. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Um dies sicherzustellen, wurden die Studierenden erst nach dem Erhalt ihrer Note gefragt, ob sie ihre Berichte für die vorliegende Studie zur Verfügung stellen

wollen. Zugleich vermuten wir bei der Stichprobe – nicht alle angefragten Studierenden haben zugestimmt – Verzerrungen. Es liegt nahe anzunehmen, dass vor allem Berichte freigegeben wurden, die eine gute bzw. sehr gute Note erhalten haben. Dieses ist allerdings für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags insofern unerheblich, als es an dieser Stelle nicht um die Qualität der Studienberichte geht, sondern um die Identifizierung von Reflexionsmomenten als Bestandteilen eines Reflexionsprozesses (siehe Kap. 3). Alle Berichte wurden anonymisiert. Die Studierenden kommen aus allen Lehramtsstudiengängen der Universität Bielefeld, die zum Zeitpunkt der Erhebung angeboten wurden: Gymnasien und Gesamtschulen (Sek. I/II), Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Sek. I) sowie Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit integrierter Sonderpädagogik (Sek. I ISP), Grundschulen (GS) sowie Grundschulen mit integrierter Sonderpädagogik (GS ISP). Die nachstehende Tabelle zeigt die Verteilung der Stichprobe auf die unterschiedlichen Varianten von Forschungsberichten. Es werden jeweils ein Beispiel für ein Thema aufgeführt und die Lehramtsstudiengänge benannt, in denen die Studierenden die Berichte geschrieben haben. Wir orientieren uns dabei an den Titeln der Berichte, so dass die genauen Fragestellungen an dieser Stelle nicht genannt werden.

Um die Tragfähigkeit des Kategoriensystems nach dem EDAMA-Modell in diesem Beitrag zu diskutieren, wird ein ausgewählter Bericht näher vorgestellt. Dieser Bericht ist für die Varianten 1 bis 3 ein typischer Bericht, weil er relativ streng einer Forschungslogik folgt und damit in besonderem Maße das Forschende Lernen abbildet. Im Sinne des Modells können elf der 15 Reflexionskategorien als Basis für die inhaltsanalytische Auswertung der Studienberichte herangezogen werden.

Zunächst wird der ausgewählte Fall anhand einer kurzen Fallbeschreibung vorgestellt. Die anschließende inhaltsanalytische Auswertung beginnt mit der Identifizierung von Reflexionsmomenten als kleinsten Kodiereinheiten. Mit Reflexionsmoment „wird eine Sinneinheit einer Reflexion bezeichnet, in der reflektierendes Denken zum Ausdruck kommt“ (Aeppli & Lötscher, 2017, S. 160). Dies ist aus unserer Sicht eindeutig dann der Fall, wenn in der Textpassage des Berichts zwei Perspektiven aufeinander bezogen werden, wie z. B.:

- eigene Erwartungen und Beobachtungen in der Praxis oder
- Erkenntnisse aus analysierter wissenschaftlicher Literatur und Beobachtungen in der Praxis oder
- bisherige beobachtete Praxis und zukünftig bildungspolitisch erwartete Praxis.

Die identifizierten Reflexionsmomente wurden den Kategorien des Modells zugeordnet. Der Kodiervorgang wurde zunächst von drei Forscherinnen unabhängig voneinander vorgenommen und anschließend kommunikativ validiert, d. h., es fand eine konsensuelle Validierung statt (Gläser-Zikuda, 2013, S. 149). Darauf aufbauend übernahm eine wissenschaftliche Hilfskraft die abschlie-

Tabelle 1: Übersicht über die Verteilung der Studienberichte auf die unterschiedlichen Varianten

<i>Variante</i>	<i>Anzahl der Studienberichte</i>	<i>Beispiel für ein Thema</i>	<i>Lehramtsstudiengang, Anzahl je Studiengang</i>
Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit	3	Zum Einsatz von Blütenaufgaben im Mathematikunterricht als Umsetzung von Binnendifferenzierung	Sek. I/II, 2 Berichte Sek. I ISP, 1 Bericht
Forschung in fremdem Unterricht	6	Selbstgesteuertes Lernen bei der Wochenplanarbeit	Sek. I/II, 4 Berichte GS, 1 Bericht Sek. I, ISP, 1 Bericht
Forschung in Schulentwicklungsprozessen	3	Sichtbarkeit von Homosexualität und Trans* an der Praktikumsschule	Sek. I/II, 1 Bericht Sek. I ISP, 2 Berichte
Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung	5	Der Einsatz von Bildungs- und Lerngeschichten in der Grundschule	GS ISP, 1 Bericht GS, 1 Bericht Sek. I/II, 3 Berichte
Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess	1	Inwiefern kann ich meine Unterrichtsqualität mit Hilfe der Evaluationsergebnisse verbessern und somit das Lernpotenzial von Schüler*innen ausschöpfen?	Sek I/II, 1 Bericht

Quelle: eigene Darstellung

ßende Gesamtkodierung.¹ Durch die Zuordnung zu den Kategorien lassen sich diese auch den jeweiligen Reflexionsphasen zuordnen, so dass in einem zweiten Schritt dann die Vollständigkeit des Reflexionszyklus geprüft wird.

5 Ausgewählte Ergebnisse am Beispiel eines Studienberichts

Um die leitende Fragestellung zu bearbeiten, wird hier beispielhaft ein Fall aus den 18 Studienberichten ausgewählt. Für die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse wird der Fall zunächst näher beschrieben. Danach werden entlang des Modells ausgewählte Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung dargestellt, um die Tragfähigkeit und die Grenzen dieses Zugangs darzulegen.

¹ Die abschließenden Kodierungen wurden von Frau Elisabeth Vollmer vorgenommen.

5.1 Der Fall PS 9: Co-Teaching

Dieser Studienbericht mit dem Titel „Die Vor- und Nachteile der einzelnen Co-Teaching-Varianten für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive dreier Lehrkräfte [...] – Eine qualitative Inhaltsanalyse leitfadenzentrierter Interviews“ ist im Studiengang für das Lehramt Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit integrierter Sonderpädagogik entstanden. In dem Studienbericht wurde der Frage nachgegangen, welche Gründe für die Umsetzung bestimmter kooperativer Organisationsformen des Unterrichts in inklusiven Lerngruppen vorliegen (PS 9, S. 4). Der Studienbericht beginnt mit einer Darstellung der Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen zum Co-Teaching. Es wird durch die Analyse einschlägiger wissenschaftlicher Literatur eine Forschungslücke identifiziert, die in der schulischen Praxis, an der gerade mit inklusivem Unterricht und dem Co-Teaching begonnen wurde, untersucht werden soll. Die Problematisierung der vorgefundenen Praxis wird aus dem wissenschaftlichen Diskurs abgeleitet, da in der Praxis deutlich wird, dass nur wenige Varianten des Co-Teaching zur Unterrichtsgestaltung in der Praxis angewendet werden (PS 9, S. 4). Demgegenüber fehlten in der Forschung Begründungen für die Wahl der Co-Teaching-Variante aus der Perspektive der Lehrkräfte. In dem Bericht wird formuliert, dass diese Begründungen erschlossen werden sollen (PS 9, S. 4). Es wird das leitfadengestützte Interview als Erhebungsmethode erläutert (PS 9, S. 12f.) und ein inhaltsanalytisches Vorgehen als Auswertungsmethode dargestellt (PS 9, S. 13f.). Als Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews werden die Gründe für die Wahl der von den Interviewpartner*innen umgesetzten Co-Teaching-Varianten in Hinblick auf die Begründungszusammenhänge der Vor- und Nachteile für Lehrkräfte und Schüler*innen dargelegt (PS 9, S. 14ff.). Es werden abschließend Schlussfolgerungen für die schulische Praxis gezogen, die sich sowohl auf den Unterricht als auch auf weitere Schulentwicklungsprozesse beziehen (PS 9, S. 23ff.).

Der Forschungsbericht wird der Forschungsvariante 3 „Forschung in Schulentwicklungsprozessen“ zugeordnet, da der Bericht die schulentwicklungstheoretische Dimension der Kooperation thematisiert. Dieses Studienprojekt enthält auch Anteile von Variante 2 „Forschung in fremdem Unterricht“, weil der Unterricht von Lehrkräften und deren Formen der Kooperation untersucht werden. Der Forschungsbericht folgt streng einer Forschungslogik: Ableitung der Forschungslücke aus der bisherigen Forschung und Entwicklung der Fragestellung, Klärung der theoretischen Grundlagen, Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, Ergebnisdarstellung und Diskussion. Diese Vorgehensweise und die Untersuchung fremder Praxis führen dazu, dass Selbstthematizierungen der Person in dem Studienbericht kaum vorzufinden sind. Der Bericht endet mit Vorschlägen für eine andere fremde Praxis, und zwar für die Kooperation von Lehrkräften im Unterricht für inklusive Lerngruppen.

5.2 Ausgewählte Ergebnisse

Im oben skizzierten Studienbericht (und auch in den übrigen Berichten; Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018) ließen sich verschiedene Reflexionsmomente identifizieren und den Kategorien zuordnen, so dass sich das Reflexionsmodell aus unserer Sicht als theoretische Grundlage für die Bildung von Kategorien zur inhaltsanalytischen Auswertung der Berichte eignet. Die folgende Abbildung zeigt die Besetzung der Reflexionskategorien als Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung des Studienberichts im Überblick. In dem Fall sind Reflexionsmomente und -kategorien identifiziert worden, die den Phasen 2 bis 5 zuzuordnen sind (in der Abb. sind die besetzten Kategorien grau unterlegt dargestellt). Im Sinne dieses Modells hat eine Reflexion stattgefunden, wenn mindestens Phase 2 bis einschließlich Phase 4 angesprochen wurden. Somit kann für den hier dargestellten Fall festgestellt werden, dass in dem Studienbericht Reflexion aufgefunden werden konnte. Zur Illustration der Tragfähigkeit des Modells werden im Folgenden zu jeder im Studienbericht vorhandenen Phase Textpassagen vorgestellt.

		Reflexionsphasen									
		Phase 1: „Erleben“		Phase 2: „Darstellen“		Phase 3: „Analysieren“		Phase 4: „Maßnahmen entwickeln, planen“		Phase 5: „Anwenden“	
(Re)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt „Konstruktion von Bedeutung“	außen	innen	außen	Innen	außen	innen	außen	innen	außen	innen
		1. Auslöser für den Reflexionsanlass 2. Schnellanalyse und Sofortmaßnahmen ergreifen	5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion 6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)	8. Interpretation 9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten 10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven	12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln	14. Beobachtung in einer Situation					
	Denkaspekt „Kritisches Prüfen“	außen	innen	außen	Innen	außen	innen	außen	innen	außen	innen
3. Kritische Haltung zeigen 4. Sofortprüfung von Handlungen, Maßnahmen	7. Ausdruck einer kritischen Haltung	11. Kritischer Umgang mit Aussagen	13. Begründungen	15. Prüfung der Zielerreichung							

Abbildung 2: Fall PS 9: Co-Teaching

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf dem Model von Aeppli & Lötscher, 2017

5.2.1 Phase „Darstellen“

In der Phase des „Darstellens“ bezieht sich die „Benennung des Auslösers“ auf eine Beobachtung der*des Studierenden in der Praxis, dass sich nur bestimmte Varianten von Co-Teaching finden lassen. Diese Beobachtung wird jedoch von ihr*ihm nicht allein als Anlass für die Reflexion verwendet, sondern sie*er bezieht dies auch auf das in der Literatur vorgefundene Desiderat:

Forschungen, welche die Vor- und Nachteile der einzelnen Co-Teaching-Varianten aus der Perspektive der Lehrpersonen aufzeigen, und somit aus erster Hand Begründungen hervorbringen könnten, wieso einige Varianten kaum im Unterricht eingesetzt werden, bestehen bislang jedoch nicht (vgl. Scruggs et al., 2007). Ziel dieser Arbeit ist es daher, zu ermitteln, welche Vor- und Nachteile Lehrpersonen in den verschiedenen Co-Teaching-Varianten sehen, um auf diesen aufbauend, mögliche Konsequenzen für die Praxis zu folgern. (PS 9, S. 4f.)

Die von der*dem Student*in vollzogene Literaturanalyse hat ergeben, dass es an Begründungen für den Einsatz bestimmter Varianten der Kooperation im Unterricht mangelt. Zugleich sieht die*der Student*in die Möglichkeit, diese Forschungslücke zu bearbeiten, indem er*sie die Perspektive der Lehrenden auf diese Kooperationsvarianten einfängt. Das Ziel der Studentin bzw. des Studenten besteht somit darin, Erkenntnisse darüber zu erlangen, warum einige Varianten der Kooperation in der Schule häufiger Anwendung finden als andere.

5.2.2 Phase „Analysieren“

Aeppli und Lötscher (2017) bezeichnen diese Phase als vertiefte Auseinandersetzung mit der Situation. Entsprechend des Konzepts des Forschenden Lernens soll in den Forschungsberichten diese vertiefte Auseinandersetzung durch eine theoretische Fundierung der Situation und durch ein regelgeleitetes methodisches Vorgehen erfolgen. Ziel ist es, das Problem, welches durch die Beschreibung des Auslösers und der Situation skizziert wurde, besser zu verstehen. Im vorgestellten Fall soll analysiert werden, warum Lehrer*innen nur bestimmte Organisationsformen der Kooperation im gemeinsamen Unterricht verwenden. Folgende Textpassage wurde als „Interpretation“ (Kategorie 8) der erhobenen Daten kodiert:

Die Variante Alternative Teaching scheinen die Lehrpersonen häufig anzuwenden, da das verringerte Schüler-Lehrer-Verhältnis und die homogeneren Lerngruppen zum einen die Lehrpersonen entlasten und zum anderen für alle Schüler eine bessere Differenzierung, auch innerhalb eines Rückzugraumes, ermöglichen (vgl. 4.). Da die Befragten insgesamt zwanzig Vorteile für die Schüler und nur vier für die Lehrpersonen nennen (vgl. 4.), ist trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Kategorien davon auszugehen, dass diese Variante insbesondere aufgrund der Vorteile für die Schüler angewandt wird. (PS 9, S. 24)

Die*der Student*in deutet in dieser Textpassage die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung und befindet sich damit in der Phase des Analysierens der Situation. „Alternative Teaching“ liegt vor, wenn eine Lehrkraft mit einer größeren Gruppe den Unterricht durchführt und die andere Lehrkraft mit einer kleineren Gruppe arbeitet. Die Interpretation liegt darin, dass in dieser Form der Arbeitsteilung im Unterricht viele Vorteile für die Schüler*innen gesehen werden und sie deswegen häufig angewendet wird. Die Begründung für die Deutung liegt in der hohen Anzahl an Vorteilen, die die Lehrkräfte genannt haben.

5.2.3 Phase „Maßnahmen entwickeln, planen“

Im vorliegenden Studienbericht lässt sich ein Reflexionsmoment zu Kategorie 12 „Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln“ (siehe Kap. 3) identifizieren:

Um diese Variante [des Teaming; d. Verf.] stärker im Unterrichtsalltag zu integrieren, benötigt es daher Teamstunden für eine gemeinsame Unterrichtsplanung. Darüber hinaus braucht es auch außerhalb des Unterrichts Gelegenheiten, in denen die Lehrkräfte als Team zusammenwachsen können, und so die notwendige Vorbereitungszeit reduziert wird. (PS 9, S. 24)

Hier werden alternative Handlungsmöglichkeiten thematisiert. Unter der im Bericht nicht begründeten Prämisse, dass ein Einsatz gleichermaßen aller Kooperationsvarianten wünschenswert wäre, werden von der*dem Student*in Handlungsmöglichkeiten für die kooperierenden Lehrkräfte aufgezeigt. Erstens werden mehr Teamstunden für eine gemeinsame Unterrichtsplanung gefordert. Zweitens werden Teamstunden als wichtig angesehen, um eine Teamkultur entwickeln zu können, die dann wiederum Zeitersparnis einbringt. Nicht erläutert werden die Folgen einer Realisierung.

5.2.4 Phase „Anwenden“

Dem Modell entsprechend würde in Phase 3 analysiert, und darauf aufbauend würden in Phase 4 Handlungsalternativen entwickelt werden. Die Nutzung dieser Alternativen würde wiederum in Phase 5 „Anwenden“ geprüft. Dies ist in der Regel im Rahmen des begrenzten Zeitraums des Praxissemesters nicht möglich, weil die Analyse und die Entwicklung von Handlungsalternativen erst nach Abschluss der schulischen Praxisphase geschehen, so dass eine Erprobung in der Praxisschule nicht erfolgen kann. Darüber hinaus ist dies im vorliegenden Fall auch deshalb nicht möglich, weil fremde Praxis untersucht worden ist und die Maßnahmen sich auf einen Schulentwicklungsprozess beziehen, der nicht individuell durchgeführt werden kann. Abweichend von der Grundannahme wurde dennoch ein Reflexionsmoment kodiert, das der Kategorie 15 „Prüfung der Zielerreichung“ der Phase „Anwenden“ zugeordnet wurde:

Die hier dargestellten Gründe sind aufgrund ihres Ursprungs aus einer qualitativen Studie als Thesen zu verstehen, welche es in weiteren Forschungen quantitativen Designs zu überprüfen gilt. Der Thesencharakter wird weiterhin dadurch verstärkt, dass zum einen der Interviewleitfaden nicht durchgängig eingehalten worden ist und die Ergebnisse zwischen den einzelnen Kategorien somit nur eingeschränkt vergleichbar sind, und die Antworten der Interviewten zum anderen wegen der bestehenden Mentor-Beziehung aufgrund sozialer Erwartungen getroffen sein könnten. (PS 9, S. 26)

In diesem Textauszug wird sichtbar, dass die*der Student*in sich auf ihre*seine forschungsmethodische Praxis bezieht und diese Praxis kritisch geprüft wird. Damit werden zwei Perspektiven (Anspruch an die eigene Forschungspraxis und deren Güte sowie Einschätzung der durchgeführten Forschungspraxis) aufeinander bezogen, wodurch die Textpassage als Reflexionsmoment kodiert wurde. Das Herausarbeiten von Gründen für den Einsatz bestimmter Co-Teaching-Formen im Unterricht war Zielsetzung des Studienprojekts. Diese Gründe werden als Ergebnisse dementsprechend im Bericht dargestellt. Die*der Student*in zweifelt allerdings aufgrund der gewählten und praktizierten methodischen Vorgehensweise an, dass diese Gründe vollständig und valide erfasst wurden. Sie*er sieht Probleme in der unterschiedlichen Durchführung der Interviews und in dem vermutlich an sozial Erwünschtem ausgerichteten Antwortverhalten der Lehrkräfte.

Deutlich wird, dass diese Textpassage sich nicht auf die untersuchte schulische fremde Praxis bezieht, sondern auf die eigene Forschungspraxis, und dass deren Güte hier hinterfragt wird. Das vorliegende EDAMA-Modell bezieht sich ausschließlich auf Situationen, die sich aus der (schulpädagogischen) Praxis ergeben. An dieser Stelle zeigt sich aber, dass im Studienbericht zwei unterschiedliche Praxen reflektiert werden können: die schulische Praxis und die Forschungspraxis. Denn die Studierenden sind mit der Anforderung konfrontiert, sowohl forschungsbasierte Praxen als auch schulpädagogische eigene Praxen (siehe Kap. 2) durchzuführen, die dann auch beide Gegenstand reflexiver Momente werden. An dieser kodierten Textpassage wird sichtbar, dass auch induktive Kategorien aus dem Material herausgefiltert wurden.

5.2.5 Nicht besetzte Kategorien im Modell

Aus der *Dichte der Besetzung der Felder* können keine Schlüsse in der Hinsicht gezogen werden, dass mehr besetzte Felder eine bessere Reflexion beinhalten als weniger besetzte Felder. Überraschend ist zunächst, dass in dem ausgewählten Fall die Kategorien „Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven“ und „Kritischer Umgang mit Aussagen“ nicht besetzt sind. So werden bei der von der*dem Student*in gewählten methodischen Vorgehensweise, der Durchführung von Interviews, systematisch Aussagen der schulischen Akteure erhoben, d. h., es liegen verschiedene andere Perspektiven vor. Der Umgang mit diesen

Aussagen ergibt sich allerdings aus dem forschungsmethodischen Vorgehen: ihre Erhebung durch Interviews, die Transkription der Interviews und die inhaltsanalytische Auswertung. Anforderungen an diesen Prozess sind u. a. das regelhafte, nachvollziehbare und systematische Vorgehen, welches durch die gewählten Methoden vorstrukturiert wird. Eine unmittelbare, auf eine in den Interviews geschilderte, auf die schulische Situation bezogene Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven oder ein kritischer Umgang mit Aussagen im Studienbericht würde an dieser Stelle gegen die Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens verstoßen. Es geht hier nicht um eine kritische Stellungnahme, sondern um ein Verstehen und Interpretieren der berichteten schulpädagogischen Handlungen und ihrer Begründungen, d. h. darum, den Forschungsgegenstand genau und vollständig zu erschließen. Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie „Ausdruck einer kritischen Haltung“. Die dort geforderten Denkprozesse sind in der Reflexionsphase 2, in der der Auslöser beschrieben und die Situation erläutert werden, für einen Forschungsprozess eher als problematisch zu bewerten. Eine kritische Haltung oder Auseinandersetzung zeigt sich im wissenschaftlichen Forschungsprozess eher in der theoriebezogenen Auseinandersetzung, z. B. in der begründeten Auswahl der Theorie. Eine der empirischen Untersuchung vorangestellte Stellungnahme würde als weniger wissenschaftlich eingeschätzt werden.

5.3 Bezugspunkte der Reflexion

Durch die Analyse der 18 Studienberichte sind unterschiedliche Schwerpunkte bei den Bezugspunkten (Holler-Nowitzki et al., 2018) der Reflexion deutlich geworden. In dem vorgestellten Bericht bezieht sich die Blickrichtung (siehe Kap. 3) nahezu vollständig auf die „Außenwelt“. So wird fremde Praxis zum Gegenstand der Forschung gemacht. Zudem bezieht sich die Reflexion nicht nur auf den inhaltlichen Gegenstand, wie in diesem Fall auf Organisationsformen kooperierender Lehrer*innen im Unterricht inklusiver Lerngruppen, sondern es wird auch das forschende Vorgehen reflektiert. Problematisieren kann man an dieser Stelle, dass die „Innenwelt“ (siehe Kap. 3) kaum eine Rolle spielt, weil zu vermuten ist, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person nur wenig stattgefunden hat. Diese Vorgehensweise hat somit möglicherweise weniger zur individuellen Professionalisierung pädagogischen Handelns beigetragen, als dies bei anderen Studienberichten der Fall war. Demgegenüber hat sie jedoch zu einem forschungsmethodisch geprägten Blick auf Schulentwicklung beigetragen.

6 Diskussion

Die grundlegende Frage, die in diesem Beitrag bearbeitet werden sollte, lautete: Eignet sich das EDAMA-Modell, um damit in Studienberichten Reflexion nachweisen zu können? Es wurde angenommen, dass sich in Studienberichten kognitive Denkprozesse in den Textpassagen auffinden lassen, die als sogenannte Reflexionsmomente bezeichnet werden können. Es wird vermutet, dass Reflexionsmomente während des Forschungsprozesses und seiner Dokumentation in Form eines Berichts immer wieder auftreten und ausformuliert Eingang in den Bericht finden. In der Beschreibung des Modells nach Aeppli und Lötscher (2016) bleibt etwas unklar, welche Kriterien erfüllt sein sollten, um eindeutig festzulegen, dass es sich bei der vorliegenden Textpassage um ein Reflexionsmoment handelt. Dies haben wir im Auswertungsprozess zu klären versucht (siehe Kap. 4).

Die Reflexionsmomente können eindeutig Kategorien zugeordnet werden, und damit wird eine Zuordnung zu den Phasen ebenfalls möglich. Für den Bericht ist dann entscheidbar, ob Reflexion vorliegt, wenn entweder Kategorien der Phasen 2 bis 4 oder 2 bis 5 besetzt sind, damit die Reflexion als vollständig gelten kann.

Exemplarisch wurde an einem Studienbericht gezeigt, dass das EDAMA-Modell geeignet ist, Reflexionsmomente und damit auch vollständige Reflexionen nachzuzeichnen. An anderer Stelle (Holler-Nowitzki et al., 2018) wurde auf Grundlage des hier herausgearbeiteten Ergebnisses berichtet, dass in allen untersuchten 18 Studienberichten Reflexionsmomente identifizierbar waren.

Nicht erfasst werden kann mit dem Modell die Frage der Qualität des Reflexionsprozesses, wie dies in hierarchisch strukturierten Reflexionsmodellen der Fall ist (siehe Kap. 3). Obwohl bei der Vorstellung der kodierten Textpassagen punktuell qualitative Aspekte sichtbar werden, sind sie mit den vorhandenen Kategorien, abgeleitet aus dem Modell, nicht erfassbar.

Fraglich ist, ob für die in einem Studienbericht vorkommenden verschiedenen Reflexionsperspektiven nicht auch unterschiedliche Analysen durchgeführt werden sollten. Eine zentrale Unterscheidung, die für das Datenmaterial von Bedeutung erscheint, ist das Auffinden forschungsmethodischer *und* inhaltlicher Reflexionsmomente, d. h., es gäbe dann in den Studienberichten sowohl schulpädagogische als auch forschungsmethodische Reflexionsprozesse. Plausibel erscheint dies, weil die Anforderungen an die Studierenden auch beides umfassen: schulpädagogische Praxen und methodische oder wissenschaftliche Praxen, die jeweils zum Gegenstand ihrer Reflexion gemacht werden können. Dieses Forschungsergebnis würde an Leonhard und Herzog (2018, S. 17) anschließen, die Studierende mit der Herausforderung konfrontiert sehen, sich auf beide Praxen einzulassen und jeweils zu diesen in Distanz zu treten. Aus dieser Perspektive soll durch das wissenschaftliche Einlassen die Distanz zur schulischen Praxis erzeugt werden. Dies wiederum erscheint den beiden Auto-

ren nur möglich, wenn Praxiserfahrungen in einem wissenschaftlichen Kontext bearbeitet werden. Aus unserer Sicht bietet das Forschende Lernen in dem hier vorgestellten Sinne diesen Kontext.

Allerdings bleibt die Frage offen, ob die Distanz zur Praxis tatsächlich mit dem Einlassen auf eine Wissenschaftspraxis erzeugt werden kann. Die Berichte verweisen auf den exemplarischen Charakter des Vorgehens, d. h., nicht jegliche Praxis wird reflektiert, sondern nur ein winziger Ausschnitt des Erlebten. Ebenfalls nicht geklärt ist, ob die Erwartung, mit diesem exemplarischen Zugang eine forschende Haltung nachhaltig aufzubauen, die in der zukünftigen Praxis als ausgebildete Lehrer*innen trägt, erfüllt wird.

Abschließend kommen wir noch einmal auf die Frage zurück, inwieweit eine (indirekt) veranlasste Reflexion, wie sie auch in den hier untersuchten Studienberichten vorliegt, zum „Abarbeiten“ provoziert. Dieses erscheint zunächst einmal naheliegend, da es sich um eine pflichtgemäß zu erbringende Leistung handelt (Holler-Nowitzki, 2020). Durch die selbst gewählte Fragestellung, wie sie im Konzept des Forschenden Lernens angelegt ist, kann sich die Chance erhöhen, auch eine verstärkte subjektive Bedeutsamkeit zu erlangen (te Poel, 2017).

Nicht nur diese Überlegungen führen zu Fragen des weiteren Forschungsbedarfs. Vor dem Hintergrund der bei den Studierenden angestrebten Professionalisierung bleibt neben der Relevanz der subjektiven Bedeutsamkeit offen, ob die Studierenden eine forschende Haltung und die Kompetenz des Innovierens durch den forschenden Zugang zur Praxis nachhaltig erworben haben.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–96.
- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 159–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., & Herzmann, P. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A., & Kolbe, F.U. (2004). Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_34
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxisseminestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* (S. 47–58). Münster: WTM.
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt a. M.: Lang.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T., & Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In G.B. von Carlsburg & I. Musteikiené (Hrsg.), *Bildungsreform als Lebensreform. Educational Systems Development of Human Being*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinrich, M., Klewin, G., & Lübeck, A. (2019). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierten Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und „reflection-in-action“. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 37–49). Berlin: Logos.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 74–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Holler-Nowitzki (2022). Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Lernort Schule im Praxissemester: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben im Praxissemester – Befunde einer Befragung von Lehramtsstudierenden im Anschluss an das Praxissemester. In diesem Band (S. 147–168). Münster: Waxmann.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2: Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten, hrsg. v. P. Josting & K. Golus), 106–127. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-88>
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt a. M.: Campus.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2020). Veranlasste und benotete Reflexion: ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionsprüfungen im Praxissemester durch Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung?, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 108–121. <https://doi.org/10.4119/hlz-2530>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) et al. (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000. Zugriff am 04.08.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf.
- Koch, B., & Stiller, K. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. von Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94). Münster: LIT.
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leonhard, T., & Herzog S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 5–23.
- Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 190–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 1–187.

- Schellenbach-Zell, J., Franken, N., Greiten, S., Führer, F., & Wehner, A. (2018). PRA-XISERFAHRUNG REFLEKTIEREN. Begleitformate des Praxissemesters an der Bergischen Universität Wuppertal. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW. Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017* (Sonderausgabe von Schule NRW 04/2018), 26–27. Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/2776>.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1). Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/37708>.
- te Poel, K. (2017). Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Studierenden im Lehramt. Welche Chancen bietet das Praxissemester? In K. te Poel (Hrsg.), *Der professionelle Blick. Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studierenden im Praxissemester* (S. 4–12). Norderstedt: Books on Demand.
- Universität Bielefeld (o.J.). *Modulbeschreibungen für das Praxissemester an der Universität Bielefeld*. Zugriff am 04.08.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/einrichtung/10057;jsessionid=8170A897E522BD7909BB8DD1009DF422?m>.
- Universität Bielefeld, ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn (Hrsg.). (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.zfsl.nrw.de/BIE/Praxissemester/leitkonzept-1.pdf>.

Reflexion als eine Form des Monitorings der eigenen Professionalisierung?!

Vorstellungen und Haltungen von Studierenden im Praxissemester zu den Begriffen der Reflexion und der reflexiven Haltung

Svenja Lesemann & Nikolas Meyer

1 Einführung und Forschungsinteresse

Das Bielefelder Praxissemester ist auf eine Theorie-Praxis-Verknüpfung angelegt und zielt auf die Ausbildung einer reflexiven Haltung als Ausformung der Professionalisierung durch Anleitung zum Forschenden Lernen ab (vgl. Fichten, 2017). Im Sinne einer praxisbasierten Theorie der Lehrer*innenbildung (Loewenberg Ball & Cohen, 1999) sollen die Studierenden mit Hilfe des Forschenden Lernens dazu befähigt werden, praxisbezogene Fragestellungen reflexiv zu bearbeiten (Schüssler & Weyland, 2014, S. 37f.; vgl. auch Wissenschaftsrat, 2001, S. 23, 27).

„Forschendes Lernen beschreibt einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen“ (Boelhauve, 2005, S. 105; vgl. auch Nentwig-Gesemann, 2007).

Ausgehend von dem reflexiven Dreieck, das die Begriffe „Wissenschaft“, „Praxis“ und „Subjekt“ an seinen Eckpunkten trägt, steht eine „erkenntnisbezogene und selbstreflexionsbezogene Perspektive“ im Vordergrund (Schüssler & Weyland, 2014, S. 35 ff.).

Der Grundgedanke der vorliegenden Forschungsperspektive liegt darin, inhaltlich an das Verständnis von Reflexion und reflexiver Haltung anzuschließen, und ist methodisch als eine Verknüpfung von Forschung und Lehre angelegt. Mit Hilfe von Gruppendiskussionen, die in Vorbereitungs- und Reflexionsseminaren des Praxissemesters eingebunden waren, werden Vorstellungen bzw. das Verständnis von Reflexion und reflexiver Haltung von Studierenden sowie deren Haltungen dazu erhoben und mittels dokumentarischer Methode analysiert. Durch die Einbettung in den Seminarkontext ergibt sich durch eine Spiegelung der Auswertungsergebnisse und Interpretationen eine kommunikative Validierung derselben. Hinsichtlich der universitären Lehrer*innenbildung

kann dieses Vorgehen als ein ko-konstruktiver Prozess der inhaltlichen Ausgestaltung der Anforderungen an die Reflexionsprozesse im Praxissemester angesehen werden. Gleichfalls kann durch die Auseinandersetzung mit professionsbezogenen Fragestellungen der eigene Reflexionsprozess von Studierenden stärker in den Fokus rücken. Auf der Grundlage der Ergebnisse sollen mögliche Veränderungen und Entwicklungen der jeweiligen subjektiven Verständnisansätze, Vorstellungen und Einstellungen zu Reflexion und reflexiver Haltung durch die Erfahrungen im Praxissemester herausgefunden werden, sodass mögliche Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet werden können. Konkret werden in dem Projekt die folgenden Forschungsfragen thematisiert: Was verstehen Studierende unter Reflexion und reflexiver Haltung? Welche Haltung nehmen sie dazu ein? Welche Bedeutung messen sie dem Forschenden Lernen bei? Welche Schlüsse ziehen sie für ihre eigene Professionalisierung?

2 Unterstützung der Entwicklung reflexiver Prozesse im Kontext der Lehrer*innenbildung

2.1 Reflexion als Merkmal professionellen Lehrer*innenhandelns

Reflexion wird als Merkmal professionellen Lehrer*innenhandelns verstanden. So beschreibt der Wissenschaftsrat (2001, S. 23) in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrer*innenbildung: „Sie selbst [die Erziehungswissenschaft] sieht ihre Aufgabe in der Lehrerbildung im Aufbau einer besonderen Reflexionskompetenz, die dazu beitragen soll, theoretisches Wissen immer wieder neu an konkrete Adressaten und Situationen anzupassen“. Dabei ist jedoch anzumerken, dass das allgemeine Verständnis von Reflexion nicht einheitlich ist (vgl. Herzog, 1995). So reichen die Beschreibungen von einem Nachdenken über etwas (Helsper, 2001), einer Veränderung des Blickwinkels oder einer Mehrperspektivität (Loughran, 2002) bis hin zu einer Form der aktiven Distanzierung (vgl. Leonhard & Rihm, 2011). Anlässe der Reflexion können mit Irritationen verbunden sein (Helsper, 2001), sodass ein zyklischer Prozess (Leonhard & Rihm, 2011, S. 19; Korthagen, 2002) entsteht, der kognitive und volitional-motivationale Aspekte einschließt (Abels, 2010) und zu einem kritischen Dialog mit seinem eigenen Wissen und seiner eigenen Praxis (Schön, n. Roters, 2012, S. 122) führen kann.

Schön (1982, 1987) unterscheidet in seiner Beschreibung des *reflective practitioner* zwischen *reflection in action* (Reflexion-in-der-Handlung) und *reflection on action* (Reflexion-über-die-Handlung) und stellt damit verschiedene Reflexionszeitpunkte und -anlässe dar. Mit diesen Prozessen können komplexe Situationen bearbeitet werden. Implizites Wissen wird teilweise durch die Reflexion-in-der-Handlung explizit. Bei der Reflexion-über-die-Handlung geht es um eine distanzierte Sicht auf die Handlung. Altrichter und Posch (2007, S. 327f.) sehen

in der Reflexion-in-der-Handlung eine starke Verknüpfung zwischen Reflexions- und Aktionskomponenten hinsichtlich des eigenen Handelns. In engem Zusammenhang damit steht hier die Fähigkeit zum raschen Handeln (Bromme, 1992; Wahl, 1991). „Aus der Reflexion der eigenen Aktion wird die zugrunde liegende *praktische Theorie* erarbeitet“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 328; Hervorh. i. O.). Dieses Verständnis deckt sich mit den Überlegungen der praxisbasierten Theorie der Lehrer*innenbildung (Loewenberg Ball & Cohen, 1999).

Das unterschiedliche Verständnis von Reflexion spiegelt sich auch in der (methodischen) Erfassung reflexiver Fähigkeiten wider. Die Schwierigkeit liegt vor allem in der Operationalisierung des Konstrukts. Bisherige Untersuchungen beziehen sich weitestgehend auf die Reflexionstiefe und Reflexionsbreite sowie die Reflexionskompetenz, wobei die jeweiligen Zugänge der Messung sehr unterschiedlich sind (Abels, 2010, S. 48; Leonhard & Rihm, 2011; Wehner & Weber, 2017).

2.2 Reflexive Haltung und Professionalisierung

Auch das Konstrukt der reflexiven Haltung ist bisher lediglich in Ansätzen greifbar und beschreibbar (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014). Betrachtet man Haltung zunächst als eine Dimension von Handlungskompetenz, so lassen sich in Anlehnung an Wildfeuer (2011) Wissen und Können als weitere zentrale Dimensionen von Handlungskompetenz beschreiben und jeweils charakterisieren. Wie diese drei Dimensionen zueinander stehen, ist weder theoretisch noch empirisch eindeutig geklärt.



Abbildung 1: Dimensionen für Handlungskompetenz

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wildfeuer (2011)

Es ist davon auszugehen, dass es einen Zusammenhang, Überschneidungen und Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen gibt, wie in Abbildung 1 schematisch veranschaulicht werden soll. Andererseits hebt Terhart die Bedeutung der Unterschiede zwischen diesen Dimensionen hervor: „Haltungen und Überzeugungen sind [...] aus einem anderen Holz gemacht als Wissen“ (Terhart, 2013, S. 209). Dieses Zitat unterstreicht einerseits die Relevanz der Reflexion (eigener Haltungen), andererseits die Bedeutung für die Erforschung von Lehrer*innenbildung, um Einsicht in die Strukturen von Begründungszusammenhängen zu gezielten Inhalten und Veränderung durch Praxiserfahrung zu erhalten.

Hinsichtlich der Handlungskompetenz kann der Begriff der Haltung eng mit dem Begriff des Habitus verknüpft werden, denn Wildfeuer spricht in diesem Zusammenhang von „sittlich-habituellen Fähigkeiten“ (Wildfeuer, 2011, S. 1796), die mit weiteren persönlichen Dispositionen erst die Dimension der Haltung ausmachen (vgl. Wildfeuer, 2011). Bourdieu beschreibt den Habitus gleichfalls als „System verinnerlichter Muster“ (1974, S. 143), was inhaltlich mit Wildfeuers (2011, S. 1796) Ausführungen übereinzustimmen vermag: „Handlungskompetenz lässt sich nicht einfach erlernen und lehren, sie muss eingeübt und an unterschiedlichen Widerständen erprobt werden. Sie wächst dadurch und wird gleichsam zur zweiten Haut, zum Selbstverständlichen, zum Spontanen, zur zweiten Natur“. Es ist also davon auszugehen, dass Haltung als Dimension von Handlungskompetenz einer Form der Verinnerlichung entspringt und individuelle Züge trägt. Gerade der Aspekt der konstruktivistischen Struktur und der individuellen Züge lässt das Konstrukt der Haltung bzw. des Habitus hinsichtlich möglicher Forschungsansätze als schwierig erscheinen, da die Fülle der Einflussfaktoren eine sinnvolle Operationalisierung erschwert. Die eigene (Berufs-)Biografie kann an dieser Stelle ebenfalls von Bedeutung sein (Denner & Hoffmann, 2013, S. 126). Lehramtsstudierende und Berufsanfänger*innen haben vor allem Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Schüler*in, welche grundlegend für ihre Vorstellungen sind (vgl. Bach, 2013, S. 130; Patry, 2014, S. 32). Daraus resultiert, dass Haltung viele Faktoren sowohl hinsichtlich ihrer Entstehung als auch ihres Ausdrucks umfasst, die Lehrkräfte „bezogen auf ihr eigenes berufliches Handeln mental repräsentieren und die in ihrem alltäglichen pädagogischen Handeln zum Ausdruck kommen sollen“ (Kuhl et al., 2014, S. 79). Diesem Verständnis von Haltung ist zu entnehmen, dass sich Haltungen im Handeln zeigen können und von der Performanz oder Kompetenz nicht trennscharf zu unterscheiden sind. Auch scheinen klare Abgrenzungen zwischen den Begriffen Haltung und Habitus nicht immer trennscharf zu sein. Als Desiderat kann hier eine klare und nutzbare Theoriebildung beschrieben werden, um Deutungen sowie Abgrenzungen und Zusammenhänge dieser beiden Begriffe zu vereinheitlichen und greifbar zu machen.

2.3 Reflexion und reflexive Haltung im Kontext universitärer Praxisphasen

Es liegen viele Beiträge vor, die sich theoretisch und empirisch mit der Frage nach der Wirksamkeit von Praxisphasen im Allgemeinen und mit Reflexion im Besonderen beschäftigen (z. B. von Felten, 2005; Roters, 2012), wobei eine Wirkungsforschung grundsätzlich als sehr komplex gilt (vgl. Terhart, 2013, S. 205 ff.; König & Herzmann, 2015) und die Ergebnisse nicht immer einheitlich sind (vgl. Bach, 2013, S. 111 ff.). Fokus der Untersuchungen ist überwiegend die Entwicklung von Reflexionskompetenzen und -fähigkeiten, wobei zwei grundlegende Herangehensweisen unterschieden werden können: Zum

einen fokussieren Untersuchungen mittels einer Außensicht die (Veränderungen von) reflexiven Kompetenzen. Hier kommen häufig Vignetten, schriftliche Reflexionen oder die Analyse von Lerntagebüchern/Portfolios zum Einsatz (Hascher, 2006; Gröschner & Schmitt, 2012; Wehner & Weber, 2017; Davis, 2006; Leonhard & Rihm, 2011). Zum anderen liegen Untersuchungen vor, in denen es um Selbsteinschätzungen und subjektive Beurteilungen/Theorien von Studierenden hinsichtlich ihrer Entwicklungsprozesse und ihre eigenen Relevanzzuschreibungen der Praxisphasen für ihre Professionalisierung geht (Niggli, 2004). Die Schwierigkeiten von Praxisphasen im Studium liegen oftmals in der jeweiligen Sichtweise von Studierenden und der betreuenden Institutionen, insbesondere der universitären Begleitung, auf diese Praxisphasen. So ist bei Sacher von einem „Praxisfetischismus“ (Sacher, 1988, zit. n. Hascher, 2006, S. 131) zu lesen, der dazu führe, dass Praktika aus Sicht der Studierenden genau dann als überaus effizient hinsichtlich wichtiger Lerneffekte für die spätere Berufspraxis beschrieben werden, wenn eine hohe Eingebundenheit in den Unterrichts- und Schulalltag gegeben ist. Gleichzeitig wird Kritik an den Ausbildungsinstitutionen geübt, da diese als praxisfern angesehen werden (Hascher, 2006). Helsepers (2001) Unterscheidung des pädagogisch-praktischen Habitus und des wissenschaftlich-reflexiven Habitus wird damit eher als eine sich gegenseitig ausschließende Gegenüberstellung und weniger als ein sich ergänzendes Konglomerat professionellen Handelns gedeutet. Es scheint für die Studierenden eine Diskrepanz zwischen dem situativen Agieren in konkreten Handlungssituationen und dem Theorie-Praxis-Bezug innerhalb der universitären Begleitung zu existieren. Gleichzeitig resümiert Bach (2013, S. 109) aus verschiedenen Untersuchungen, dass mit dem häufig formulierten Wunsch von Lehramtsstudierenden nach einem stärkeren Praxisbezug im Studium nicht gleichzeitig auch die Forderung nach einer geringeren Wissenschaftsorientierung verbunden sei. Blömeke, Müller und Felbrich (2006) kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende die Zweiteilung von Theorie und Praxis durch die Struktur der Ausbildung kritisch sehen. Es falle ihnen schwer, die Inhalte der universitären Ausbildung mit der Praxis zu verbinden. Der Handlungsdruck in der Praxis führe dazu, dass die Nützlichkeit wissenschaftlicher Theorien dann grundsätzlich in Frage gestellt wird. Dem soll mit der Einführung des Praxissemesters Rechnung getragen werden. Denn nach Schwer, Solzbacher und Behrensen (2014, S. 55) erweist sich die Reflexion als ein Bindeglied: „Das entscheidende Transformationsmedium, das den Übergang eines automatisierten Agierens bzw. habituierten Verhaltens in willenskontrolliertes, selbstbestimmtes Handeln markiert, ist die Reflexion“.

Geht man davon aus, dass Selbstreflexion in Verbindung mit Misserfolgs-erlebnissen als eine „Bedrohung der Identität“ wahrgenommen werden kann (Trager, 2012, S. 32), stellt sich die Frage, welche Haltung zu Reflexion eingenommen wird und wie die Erfahrungen im Praxissemester bewertet werden. Niggli (2004, S. 347f.) unterscheidet auf der Grundlage einer Befragung, in-

wiefern sich Studierende auf Reflexionsprozesse einlassen wollen, drei Interessenskomponenten: 1. Generelles Interesse an beruflicher Reflexion kann als „Selbstüberwachung“ gedeutet werden. 2. Theoretisches Interesse beinhaltet die Reflexion über eine Handlung mit Bezug zur Theorie. 3. Ein pragmatisches Interesse bzw. Pragmatismus zielt auf ein Orientieren an der Praxis und die Übernahme bewährter Konzepte und Routinen ab. Niggli stellt grundsätzlich eine große Bereitschaft zur berufsbezogenen Reflexion und Veränderungen in den verschiedenen Interessenskomponenten im Studienverlauf heraus. Welche Bedeutung Praxisphasen konkret einnehmen, kann jedoch nicht gesagt werden.

Das Praxissemester soll durch den Fokus auf Reflexion in ganz besonderer Weise dem Professionalisierungsprozess angehender Lehrer*innen dienen. Inwieweit allerdings Reflexion und Wirksamkeit von Praktika in Verbindung gebracht werden können, lässt sich nicht eindeutig festlegen. Von daher stellt das hier dargestellte Forschungsvorhaben eine Ergänzung hinsichtlich des klaren Fokus auf die Reflexion und reflexive Haltung im Kontext von Professionalisierungsprozessen im Praxissemester dar und geht weniger der Frage nach der Wirkung nach.

3 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung ist qualitativ-explorativ angelegt. Die Erhebungszeitpunkte befinden sich vor (Vorbereitungsseminar) und nach (Reflexionsseminar) der Praxisphase (s. Abb. 2). Die Ergebnisse, die in dem vorliegenden Beitrag vorgestellt werden, beziehen sich auf die Kohorte, von der erstmalig Diskussionen zum Thema Reflexion und reflexive Haltung zu beiden Befragungszeitpunkten vorliegen. Aus der Befragung vor dem Praxissemester liegen drei Diskussionen vor; nach dem Praxissemester wurden aus derselben Kohorte zwei Diskussionsgruppen gebildet. Es nahmen jeweils zehn Studierende daran teil.

3.1 Datenerhebung

Die Gruppendiskussionen fanden in Form eines World Cafés zum Thema „Forschendes Lernen“ statt. Diese Methode zeichnet sich durch ihre Offenheit aus. Die Studierenden können mit verschiedenen Kommiliton*innen ins Gespräch kommen und ihre prägnanten Ergebnisse in Form von Stichpunkten oder graphischen Darstellungen auf Plakaten festhalten.

Mit Gruppendiskussionen können sowohl Meinungen und Einstellungen von Gruppenmitgliedern als auch deren „zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen“ ermittelt werden (Lamnek, 2010, S. 379). Von Interesse sind vor allem die kollektiven Orientierungen, die sich in der Diskussion zeigen. Insbesondere die Synergieeffekte, die durch die Auseinandersetzung mit den Gruppenmitgliedern möglich sind, können sowohl den ko-konstruktiven Prozess der

Begriffsbildung unterstützen als auch implizite Annahmen offenlegen (Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009).

Alle Diskussionen wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und transkribiert. Auch die während der Diskussionen entstandenen Plakate können für die Auswertung herangezogen werden und in die Interpretationen einfließen.

3.2 Datenauswertung

Die Auswertungen erfolgen anhand der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014). Diese rekonstruktive Vorgehensweise ermöglicht es, sowohl das explizit formulierte Verständnis von Reflexion und reflexiver Haltung als auch implizite Wissensbestände zu ermitteln. Darüber hinaus bietet die Methode die Möglichkeit, Haltungen herauszuarbeiten. Ausgehend von Ober- und Unterthemen, die sich in den Gruppendiskussionen finden lassen, werden die beiden Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation vorgenommen. Dieses beinhaltet die „Rekonstruktion der thematischen Gliederung“ sowie die „Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack, 2014, S. 137). Dieser Rahmen lässt sich durch die sogenannten Gegenhorizonte beschreiben. Zur Darstellung des Diskurses werden positive und negative Gegenhorizonte aufgespannt.



Abbildung 2: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung und Rahmung der Praxisphase

Quelle: eigene Darstellung

4 Ergebnisse

Ausgehend von den Ergebnissen zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt sollen mögliche Unterschiede zwischen den beiden Befragungen und Veränderungen im Praxissemester aufgezeigt werden. Aufgrund der bisher geringen Datengrundlage beziehen sich die Auswertungen auf Fallbeschreibungen.

Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, die in den Diskussionen mit Hilfe der dokumentarischen Methode herausgearbeitet werden konnten, deuten trotz übereinstimmender Vorstellungen in den Diskussionen auf unterschiedliche Argumentationslinien hin, die zu spezifischen und differenzierten Verständnisformen von Reflexion und reflexiver Haltung führen.

4.1 Vor dem Praxissemester: Verständnis von und Haltungen zu Reflexion und reflexiver Haltung

4.1.1 Diskussion 1

Reflexion = kritischer Blick auf sich selbst vor dem Hintergrund erhöhter Erwartungshaltungen

Reflexion bzw. die daraus resultierenden Überlegungen sollen als Grundlage für späteres Handeln dienen. Den Äußerungen kann entnommen werden, dass Reflexion einerseits als eine Voraussetzung für Veränderungen, andererseits als eine Nötigung zur Veränderung gesehen wird (Niggli, 2004). Diese Veränderungen scheinen mit Perfektionierung verbunden zu werden. Die Verwendung zahlreicher Superlative in den Äußerungen innerhalb der Diskussion unterstreicht dies und kann als Hinweis auf eine hohe Erwartungshaltung an die eigene Person und das eigene Handeln gedeutet werden. In diesem Zusammenhang wird Reflexion überwiegend mit Kritik assoziiert, die gegen sich selbst gerichtet ist und zu einer Angstspirale führen und an der „*eigenen Selbstsicherheit kratzen*“ (D1.1_t1_00:07:18) kann. Dabei wird der explizite Reflexionsprozess mit negativ konnotierten Wörtern wie „*abarbeiten*“ (D1.1_t1_00:04:57) beschrieben, was möglicherweise Monotonie, Widerwilligkeit und Zwang zum Ausdruck bringt. Darüber hinaus werden die Grenzen von Reflexion stark betont. Wenn man ständig reflektiere, habe man „*eine 300% Stelle*“ (D1.1_t1_00:05:37).

Die Diskussion bewegt sich in dem Rahmen von Perfektionierung auf der einen und Selbstschutz vor Überarbeitung auf der anderen Seite.

reflexive Haltung = Veränderungsbereitschaft und Kritikfähigkeit

Die Ausführungen zur reflexiven Haltung finden eine starke Anbindung an die Diskussion zu Reflexion. Das Spannungsfeld zwischen ständiger persönlicher Weiterentwicklung und dem Bedürfnis nach Alltagstrott wird als „*Knackpunkt*“ (D1.2_t1_00:05:30) gesehen. Die Studierenden scheinen sich in folgender Antinomie zu befinden: Es wird das Bedürfnis nach Routine formuliert, mit dem man jedoch Gefahr läuft, dass sich etwas Negatives einschleift, was im Widerspruch dazu steht, sich ständig professionell weiterzuentwickeln. Auf dieser Folie wird mit reflexiver Haltung einerseits eine Veränderungsbereitschaft verbunden, andererseits eine Kritikfähigkeit, welche jedoch wohlwollend und nicht zu selbstkritisch sein sollte. Dieser Widerspruch kann als Gegenhorizont innerhalb der Diskussion gedeutet werden.

4.1.2 Diskussion 2

Reflexion = Austausch vor dem Hintergrund der Mehrperspektivität

Mit Reflexion wird vor allem ein Austausch verbunden, in dem eigene und fremde Handlungen fokussiert werden und Positives und Negatives erkannt werden soll. „*Es ist eben eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst oder auch mit dem Verhalten von anderen*“ (D2_t1_0:00:56). Es wird eine Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstreflexion vorgenommen. Fremdreflexion hat in den Ausführungen eine doppelte Bedeutung: (1) Man reflektiert das Handeln eines anderen oder (2) jemand Fremdes reflektiert das eigene Handeln. Graphisch wird dieser Gedanke im Bild einer grübelnden Gruppe festgehalten. Auch wenn der Aspekt der kritischen Auseinandersetzung während der Diskussion angesprochen wird, nimmt dieser Gedanke keinen so großen Raum in der Argumentation ein. Stattdessen wird hervorgehoben, dass eine Trennung zwischen Person und Handlung eine zentrale Überlegung im Reflexionsprozess ist. Die Diskussionsteilnehmer*innen verbinden damit das Ziel der Verbesserung bzw. Veränderung und assoziieren damit Selbstkritik. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass man als Person auf dem Prüfstand steht oder in Frage gestellt wird.

Eine weitere Symbolik in dieser Diskussion stellt der Spiegel dar. Physikalisch gesehen ist der Spiegel eine reflektierende Fläche, durch die ein Abbild reproduziert wird. Er ermöglicht eine Selbstwahrnehmung, ohne dass darin eine Veränderung oder Bewertung enthalten ist. Reflexion als Austausch passt insofern zum Symbol des Spiegels, als dass auch der Austausch genau die Oberfläche und spiegelnde Ebene darstellt. Die inneren Prozesse oder die Verarbeitung des Spiegelbildes geschehen jedoch nicht automatisch und sind darin nicht enthalten.

reflexive Haltung = verinnerlichte / automatisierte Umsetzung von Reflexion

Die Beschreibung von reflexiver Haltung geht stark von dem Begriff der Reflexion aus. Sie wird gesehen als Verinnerlichung von Reflexion, also dass man Reflexion „*immer wieder automatisch anwendet*“ (D2.1_t1_00:03:39) und diese „*lebt*“ (D2.1_t1_00:03:39). Im weiteren Verlauf wird von einer „*Übernahme in das Handlungsrepertoire*“ (D2.1_t1_00:03:39) sowie „*Verankerung im Verhalten*“ (D2.1_t1_00:04:20) gesprochen. Dieses wird mit einer „*Verhaltensänderung*“ (D2.1_t1_00:04:20) assoziiert, sodass reflexive Haltung primär als automatisierte Umsetzung von Reflexion verstanden wird.

Insgesamt lassen sich in der Diskussion keine eindeutigen, kontroversen Gegenhorizonte herausstellen. Es wird zwischen Selbst- und Fremdreflexion unterschieden, was jedoch als sich ergänzend angesehen wird.

4.1.3 Diskussion 3

Reflexion = Objektivierung durch begleitete Selbstreflexion in Form von Feedback

Reflexion wird verstanden als Außensicht auf sich selbst. Dieser Gedanke wird mit dem Symbol der „*anderen Brille*“ (D3.1_t1_00:00:28) verknüpft, d. h., mit einer anderen Brille auf sich selbst zu schauen. Der Schwerpunkt liegt auf der Erklärung und Analyse einer vergangenen Situation. Dabei kann die Reflexion anhand von Theorien als eine Theorie-Praxis-Verbindung erfolgen. Außerdem werden die eigenen Überzeugungen als eine Grundlage für die Reflexion gesehen. Mit Reflexion wird der Aspekt der Bewertung von Unterricht verbunden, wobei negative Situationen und Erfahrungen laut der Gruppe besonders gute Lernanlässe bieten. Reflexion bedeutet einen inneren, kognitiven Prozess, der als ständiger Lernprozess verstanden wird. Damit wird der Gedanke verbunden, die Situation objektiv und weniger emotional zu sehen. Im weiteren Verlauf der Diskussion werden Systematiken von Reflexion herausgearbeitet. Dabei wird auf das gemeinsame Reflektieren, den Zeitpunkt der Reflexion und Reflexionsfragen Bezug genommen. Die Reflexionsfragen und Beobachtungsschwerpunkte werden zu einer Art Checkliste, wodurch ein rezeptartiges, schematisches Bild von Reflexion entsteht.

Darüber hinaus wird Reflexion mit Feedback assoziiert. Es wird zwar nicht explizit gleichgesetzt, aber an Ausdrücken wie „*Reflexion einholen*“ (D3.1_t1_00:05:09), „*Reflexion einfordern*“ (D3.1_t1_00:04:52) deutlich. Man geht in einen Austausch mit anderen Personen, der jedoch von einem selbst gesteuert und als eine Begleitung angesehen wird. Dieses deutet darauf hin, dass Feedback eine Form der begleitenden Reflexion zu sein scheint bzw. dass die Reflexion als Selbstreflexion gesehen wird, die jedoch begleitet wird.

reflexive Haltung = Umsetzung von Reflexion und Basiskompetenz

Die Beschreibungen von Reflexion und reflexiver Haltung sind in dieser Diskussion nicht trennscharf. Vielmehr scheint mit der reflexiven Haltung die Umsetzung von Reflexion verbunden zu sein, welche zur Professionalisierung als Pflicht dazugehöre. Die Gruppe nutzt die Formulierung „*Pflicht als Basiskompetenz*“ (D3.4_t1_00:03:25), denn es sei eine Pflicht, eine reflexive Haltung einzunehmen. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass nicht die reflexive Haltung als Basiskompetenz gesehen wird, sondern die Pflicht dazu. Daraus kann geschlossen werden, dass in dieser Diskussion die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung nicht aus sich heraus als sinnvoll erachtet wird, sondern vielmehr als eine Vorgabe, die es zu erfüllen gilt.

Der Rahmen der Diskussion kann beschrieben werden durch die Pflicht zur Reflexion als einem Teil der Professionalisierung und der eigenen Bedeutungs- und Relevanzzuschreibung von Reflexion.

Allen drei Diskussionen ist gemein, dass der Begriff Reflexion anhand der Beschreibung beispielhafter kognitiver und mentaler Prozesse zugänglich gemacht wird. Dabei wird Reflexion mit Analyse und kritischem Hinterfragen assoziiert. Im Fokus stehen vor allem negative Situationen und Erlebnisse, die als Reflexionsanlass dienen. Ausgehend davon wird als Ziel mit dem Reflexionsprozess eine Veränderung bzw. Verbesserung verbunden. In diesem Kontext wird Reflexion als ein Prozess betrachtet, der bewusst vollzogen und angestoßen werden muss. Ebenso ist das Ziel der Objektivierung in allen Diskussionen zentral. Scheinbar soll durch reflexive Prozesse eine Form von Wahrheit gefunden werden, die als Maßstab der Bewertung des eigenen Handelns gesehen werden kann. Dabei zeigt sich in allen Diskussionen, dass dieses mit einem kritischen Hinterfragen assoziiert wird, was eine überwiegend defizit-orientierte Sichtweise auf das eigene Handeln impliziert (Lesemann & Meyer, 2018). Selbstreflexion wird dabei als schwieriger erachtet als Fremdrelexion. Insgesamt ist in allen Diskussionen eine negativ-distanzierte Haltung gegenüber Reflexion erkennbar. Insbesondere in einer Diskussion ist die Vorstellung der Selbstreflexion als „Bedrohung der Identität“ (Trager, 2012, S. 32) stark ausgeprägt. Diese Assoziationen führen dazu, dass der Reflexionsprozess von der eigenen Person abgekoppelt gesehen wird und ein Weg gefunden werden sollte, um sich selbst zu schützen. Dieses könne durch Eingrenzungen und Festlegen von Schwerpunkten realisiert werden, was wiederum im Zusammenhang mit der schematischen inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung reflexiver Prozesse steht.

Reflexive Haltung wird in den Diskussionen stark mit personenbezogenen Kompetenzen in Verbindung gebracht, die auf Veränderungsbereitschaft, Offenheit, Kritikfähigkeit und Interesse an persönlicher Weiterentwicklung zielen.

4.2 Nach dem Praxissemester: Verständnis von und Haltungen zu Reflexion und reflexiver Haltung

4.2.1 Diskussion 1

Reflexion = das Unbewusste bewusst machen durch ein Zusammenführen verschiedener Perspektiven

Reflexion wird als ein Blick-zurück-Werfen gesehen (D1.1_t2_0:00:22), mit dem man sich die Situation wieder bewusst macht und sie bewertet. Dieses schließt eine kritische Analyse und unterschiedliche Perspektiven ein, mit dem Ziel, das Unbewusste bewusst zu machen. Im Kontext der Fokussierung auf Reflexionsgegenstände werden Reflexionsperspektiven unterschieden (D1.1_t2_0:02:24). Die Perspektiven sind Fremdrelexion, Eigenreflexion sowie Reflexion von Handlungen, welche durch eine Vernetzung zusammengeführt werden können.

Offen bleibt jedoch, was genau unter Zusammenführung der Perspektiven und Fremdrelexion verstanden wird (insbesondere im Vergleich zu Reflexion von Handlungen).

Reflexives Haltungsdreieck: Erkenntnisinteresse – Vernetzung verschiedener Perspektiven – Bereitschaft zur ständigen Weiterentwicklung

Reflexive Haltung wird als eine Grundeinstellung bezeichnet. Bei der Beschreibung des Verständnisses von reflexiver Haltung ergeben sich neue begriffliche Konstruktionen. Die reflexive Haltung wird in der Diskussion zur distanzierten Haltung (D1.2_t2_0:00:26). Dieses impliziert gleichzeitig eine Form der Objektivierung, welche auch zum Ausdruck kommt, wenn man nicht subjektiv beurteilt. Diese Überlegungen zeigen sich ebenfalls bei dem Aspekt der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Denn Distanz und Bezug zur Theorie sollen dazu führen, sich nicht nur auf sein Gefühl zu verlassen.

Reflexive Haltung wird als Bereitschaft zur ständigen Weiterentwicklung gesehen, welche eine Grundhaltung sein sollte (D1.2_t2_0:00:44). Dieses Verständnis deutet darauf hin, dass reflexive Haltung im Sinne eines Habitus interpretiert wird. Diese Annahme kann dadurch unterstrichen werden, dass Reflexion eine Selbstverständlichkeit sein sollte. Eine reflexive Haltung sei „IMMER“ (D1.2_t2_0:01:47) vorhanden und „ständig“ (D1.2_t2_0:01:49) präsent. Sie wird als ein durchgängiger Prozess beschrieben.

In ihrem Konstruktionsprozess, den Begriff der reflexiven Haltung inhaltlich zu füllen, entwickelt die Gruppe ein eigenes Modell, das die Studierenden das reflexive Haltungsdreieck (ab D1.3_t2_0:03:13) nennen. In ihm werden die Aspekte Erkenntnisinteresse, Vernetzung verschiedener Perspektiven und Bereitschaft zur ständigen Weiterentwicklung miteinander verbunden. Das Erkenntnisinteresse steht in der Diskussion in einem engen Zusammenhang mit einer Bereitschaft zur Entwicklung theoriegeleiteter Handlungsalternativen. Die Studierenden haben anscheinend den Zweck und positiven Nutzen von Theorie erkannt, und dadurch wird die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Theorie eine wichtige Voraussetzung. Somit erhält die Auseinandersetzung mit Theorie eine doppelte Funktion bzw. Bedeutung: Einerseits stellt sie eine Voraussetzung dar, andererseits ist sie ein Erkennungsmerkmal. Mit diesen Überlegungen ist ebenfalls der Aspekt der Weiterentwicklung verbunden, denn mit der Auseinandersetzung mit Theorie wird das Ziel verbunden, nicht in einen Trott zu verfallen.

Die Diskussion bewegt sich nicht in gegensätzlichen bzw. kontroversen Positionen. Vielmehr charakterisiert das selbst entwickelte Modell des reflexiven Haltungsdreiecks den Diskussionsrahmen.

4.2.2 Diskussion 2

Reflexion = der Lernprozess hin zu Best Practice

Reflexion wird verstanden als Blick auf das eigene Handeln. Dieser erfordere einen gewissen Grad an Objektivität (D2.1_t2_0:00:19 bis D2.1_t2_0:01:22). Auf der Grundlage einer Bewertung des Unterrichts und des Unterrichtshandelns können Verbesserungen und/oder eine Etablierung vorgenommen werden. Als Ziel werden alternative Handlungsmöglichkeiten und das Erreichen des Soll-Zustandes formuliert (D2.1_t2_0:02:58). Wenngleich der Begriff Soll-Zustand ungeklärt bleibt, impliziert er, dass es etwas zu erreichen gibt. Die Reflexion entspricht einem Lernprozess (D2.1_t2_0:04:18), der zu einer *Best Practice* führen soll (D2.1_t2_0:04:55). Die Begrifflichkeiten und Argumentationen sind äquivalent zu den Ausführungen vor dem Praxissemester.

Reflexive Haltung = (In-)Frage-Stellen

Die Gegenhorizonte in der Diskussion werden deutlich erkennbar im Wortspiel *fragen* und *hinterfragen*. *Kritisches Hinterfragen* der eigenen Vorgehensweisen wird als wichtiges Merkmal einer reflexiven Haltung beschrieben (D2.3_t2_0:16:53). Es wird, wie zu Beginn des Praxissemesters, eine destruktive Sichtweise auf das eigene Handeln ersichtlich. Hiermit verknüpft sind die Überlegungen zur Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten und die Bereitschaft, sich selbst zu reflektieren und sich kritisch mit sich selbst auseinanderzusetzen (D2.2_t2_0:10:14). Gleichzeitig wird Reflexion als etwas nicht Kontrollierbares bzw. Überprüfbares gesehen, d. h., es könne nicht überprüft werden, inwiefern man über seinen Unterricht nachdenkt. Es scheint, ähnlich wie vor dem Praxissemester, innerlich immer noch um die Frage nach dem passenden Maß von Reflexion zu gehen.

Mit dem Aspekt des *Fragenstellens* ist gemeint, dass man sich Fragen stellt und für sich beantwortet (D2.3_t2_0:17:12). Dieses kann eine Auseinandersetzung mit Fachliteratur und Theorie beinhalten und einen Zugewinn an Selbstsicherheit bezüglich des eigenen Handelns ermöglichen. An dieser Stelle wird ein Bezug zum Forschenden Lernen erkennbar.

Bei einer Gegenüberstellung wird zusammenfassend deutlich: Beim Hinterfragen geht es um Selbstkritik, d. h., sich selbst kritisch zu betrachten, was eine eher destruktive Assoziation beinhaltet. Beim Fragenstellen geht es dagegen darum, Sicherheit zu erlangen. Dieses besitzt eher eine konstruktive Assoziation.

In beiden Diskussionen wird mit Reflexion eine Bewertung und kritische Analyse verbunden, welche auf eine Veränderung oder Etablierung abzielen sollen. Insofern wird sie in beiden Diskussionen als ein Lernprozess verstanden und mit der eigenen Professionalisierung in Verbindung gebracht. Während in der ersten Diskussion eine konstruktive Haltung zu erkennen ist, zeigt sich in der zweiten stellenweise eine destruktiv-distanzierte Haltung zu den Begriff-

lichkeiten. In der ersten Diskussion treten der Prozesscharakter von Reflexion und der Prozess der Verinnerlichung hinsichtlich der Entwicklung einer reflexiven Haltung stark hervor. Dagegen stehen in der zweiten Diskussion die Produktorientierung, die Erfüllung eines Soll-Zustandes sowie die ständige Verbesserung im Vordergrund.

4.3 Veränderungen nach dem Praxissemester?!

Es lassen sich im Vergleich von Vorher und Nachher keine grundsätzlich anderen Inhalte und Veränderungen im Verständnis von Reflexion und reflexiver Haltung herausstellen. Diese Erkenntnisse werden im Rahmen der kommunikativen Validierung von den Studierenden bestätigt. Zentrale Punkte zu beiden Befragungszeitpunkten sind die folgenden:

- Objektivierung sowie Qualitätssicherung und -verbesserung als Ziele von Reflexion;
- Differenzierung zwischen Selbst- und Fremdrelexion und damit verbunden die Mehrperspektivität und der Gestaltungsrahmen von Reflexion;
- Fokus auf *kritischer* Analyse und Bewertung von Unterricht und Lehrer*innenhandeln;
- Haltung wird mit personenbezogenen Kompetenzen (Veränderungsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Interesse an persönlicher Weiterentwicklung) in Verbindung gebracht;
- Haltung wird als Bereitschaft, Einstellung sowie Verinnerlichung/Automatisierung verstanden; somit werden verschiedene Facetten des Haltungsbegriffs beschrieben.

Die Studierenden scheinen die inhaltlichen Vorstellungen bei der zweiten Befragung jedoch stärker mit ihrer praktischen Erfahrung füllen zu können, die sie in verschiedenen Kontexten im Praxissemester sammeln konnten. Denn in den Überlegungen sind Zusammenhänge stärker erkennbar. Die Ausführungen zielen nicht so sehr auf rezeptartige Beschreibungen ab. Vorher wurden Maßnahmen beschrieben, wie Reflexion umgesetzt und integriert werden könne. Es lag ein überwiegend schematisches Verständnis vor, das in Vorstellungen von Methodenköffern oder Checklisten sowie einer zeitlich-organisatorischen Rahmung reflexiver Prozesse zum Ausdruck gebracht wurde. Diese Überlegungen treten nach dem Praxissemester in den Hintergrund. In einer Gruppe wird ein eigenes konzeptartiges Modell zur reflexiven Haltung entwickelt. Während vor dem Praxissemester Unsicherheiten bei der inhaltlichen Beschreibung der Begriffe erkennbar waren (vgl. Lesemann & Meyer, 2018), liegen die Schwierigkeiten nach dem Praxissemester eher darin, die Komplexität der Begriffe und damit verbundenen Prozesse begrifflich-sprachlich zu fassen.

Insgesamt deuten die Ausführungen in den Diskussionen darauf hin, dass die Relevanz von Reflexion und der Entwicklung einer reflexiven Haltung im

Praxissemester bekräftigt wurde. Hierin könnte auch der Grund liegen, weshalb der Aspekt der Pflicht zur Reflexion nach dem Praxissemester nicht mehr angesprochen wird. Vielmehr wird stärker auf eine Theorie-Praxis-Verknüpfung eingegangen, und es wird die Bedeutung der theoriegeleiteten Reflexion hervorgehoben.

5 Fazit

Was Niggli (2004) als „Selbstüberwachung“ unter allgemeinem Interesse an Reflexion beschreibt, lässt sich auch in den hier dargestellten Gruppendiskussionen wiederfinden. Die Studierenden verbinden mit Reflexion vor allem das Ziel der Veränderung im Sinne von Verbesserung bis hin zur Optimierung. Sie dient als ein Mittel, Routinen nicht einschleifen zu lassen bzw. diese zu durchbrechen. Objektivität als Weg und Objektivierung als Ziel sind in Augen der Studierenden sehr zentral. Durch eine andere Perspektive, sei es durch eine Rückschau auf eine Situation, im Kontext einer Gruppe oder durch Abgleich mit Literatur, soll möglichst neutral eine Handlung bzw. Situation erschlossen werden. Allerdings wird insbesondere vor dem Praxissemester eine überwiegend negativ-distanzierte Haltung gegenüber Reflexion und dem Anspruch einer reflexiven Haltung erkennbar. Zu erklären wäre dieses mit der „Bedrohung der eigenen Identität“ (Trager, 2012, S. 32). Diese abwehrende Haltung wird nach dem Praxissemester nicht mehr in dieser Intensität erkennbar; dennoch ist sie weiterhin vorhanden. Insofern stellt sich die Frage, wie im universitären Ausbildungskontext diese Angst bzw. Abwehrhaltung genommen werden kann.

Im Vergleich zu vorher wird Reflexion nach dem Praxissemester stärker als ein Lernprozess und Erkenntnisgewinn gesehen. Dieses zeigt sich in der Betonung der Sinnhaftigkeit der Theorie-Praxis-Verzahnung, welche gleichzeitig Bezüge zum Forschenden Lernen hat. Die Schwierigkeiten in der Theorie-Praxis-Verknüpfung, die in anderen Befragungen hinsichtlich des trägen Wissens bzw. Handelns unter Druck herausgestellt werden, scheinen für diese Studierenden während des Praxissemesters nicht so bedeutsam zu sein. Die Studierenden können konkrete Situationen erinnern und zur Beschreibung nutzen, sodass die Unsicherheiten, die Begriffe inhaltlich zu füllen, geringer geworden sind. Die schematischen Überlegungen zu den Begriffen werden durch Situationsbeschreibungen abgelöst, was sich allerdings nicht in einem grundsätzlich anderen Verständnis niederschlägt.

Diese Ergebnisse machen die Relevanz weiterer Überlegungen zur Unterstützung von Reflexionsprozessen in der Lehrer*innenausbildung deutlich. Die Frage danach, was für Studierende unterstützend wirken kann und wo sie Möglichkeiten für Veränderungen in der Lehrer*innenbildung sehen, soll künftig in die Diskussionen aufgenommen werden.

Literatur und Internetquellen

- Abels, S. (2010). *LehrerInnen als Reflective Practitioner. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. *DDS – Die deutsche Schule*, 98 (2), 178–189.
- Boelhauve, U. (2005). Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In A.H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103–126). Münster: LIT.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Christmann, U., & Scheele, B. (1995). Subjektive Theorien über (un-)redliches Argumentieren: Ein Forschungsbeispiel für die kommunikative Validierung mittels Dialog-Konsens-Hermeneutik. In E. König (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung, Band 2: Methoden* (S. 63–100). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 101–123. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- Davis, E.A. (2006). Characterizing Productive Reflection among Preservice Elementary Teachers: Seeing What Matters. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Denner, L., & Hoffmann, K. (2013). Lernsituationen im Praktikum – Theoretische und empirische Perspektiven. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 121–189). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dreyfus, H.I., Dreyfus, S.E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York, NY: The Free Press.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 112–128.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Iwers-Stelljes, T.A., & Luca, R. (2008). Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 39 (4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s11612-008-0037-8>
- König, J., & Herzmann, P. (2015). *Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Korthagen, F. A. J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. A. J. Korthagen & W. Meyer (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB.
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In A. Frey (Hrsg.), *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven* (S. 240–270). Landau i.d. Pfalz: Empirische Pädagogik.
- Lesemann, S., & Meyer, N. (2018). Reflexion und reflexive Haltung aus Sicht von Studierenden im Praxissemester. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis: Was kann Methode leisten?* Münster: Waxmann.
- Liebig, B., & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Gruppendiskussion. In S. Kühl, P. Strodtzholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 102–123). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_6
- Loewenberg Ball, D., & Cohen, D.K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Towards a Practice-based Theory of Professional Education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook for Policy and Practice* (S. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Loughran, J.J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31 (5–6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (2), 343–364. <https://doi.org/10.24452/sjer.26.2.4684>
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schön, D.A. (1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schüssler, R., & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 23–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwer, C., Solzbacher, C., & Behrens, B. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, H. (2016). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung: Impulse für das Selbstmanagement* (S. 9–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Zugriff am 06.08.2021. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/2277/BernhardTragerDissertation.pdf>.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wehner, F., & Weber, N. (2017). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten

- (Hrsg.), *Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs* (Jahrbuch Grundschulforschung) (S. 270–275). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_33
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildfeuer, A.G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1774–1804). Freiburg i. Br.: Alber.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer*innen im Studienverlauf

Johanna Lojewski, Lilian Streblov & André Brandhorst

1 Einleitung

Angehende Lehrkräfte aller Schulformen müssen darauf vorbereitet werden, ihren angestrebten Beruf später in einem inklusiven Schulsystem auszuüben (vgl. Forlin, 2010; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Merz-Atalik, 2018; Werning & Baumert, 2013). Aus diesem bildungspolitisch gesetzten Ziel resultiert der Anspruch an die Studierenden, sich in ihrer professionellen Entwicklung intensiver mit der zunehmenden sozialen und kulturellen Vielfalt in der Schule und den zum Teil sehr unterschiedlichen Bedürfnissen von Schüler*innen in Schule und Unterricht auseinandersetzen zu müssen. Unter Inklusion wird „die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen verstanden“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90). Schulische Inklusion bezieht sich dabei in einem weiteren Verständnis des Begriffs auf alle Kinder und Jugendlichen und betont besonders die Rechte derjenigen, „die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Religion oder Behinderung zu tun haben“ (Hinz, 2009, S. 172).

Zugleich sind die lehramtsbezogenen Studiengänge in Nordrhein-Westfalen in den letzten Jahren durch neue gesetzliche Vorgaben und Rahmenbedingungen erheblich verändert worden. Es wurden sowohl in den lehramtsbezogenen Bachelor- als auch Masterstudiengängen Praxisphasen ausgeweitet, wobei diesen eine besondere Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrer*innen zugesprochen wird (Weyland & Wittmann, 2016; Fichten & Weyland, 2019). Unklar ist jedoch nach wie vor, ob und unter welchen Bedingungen diese Praxiselemente die in sie gesetzten Hoffnungen als bedeutsames Element der Lehrer*innenbildung erfüllen können (Weyland & Wittmann, 2016, S. 17 ff.). Dabei tragen die in der Lehramtszugangsverordnung definierten Standards für das Praxissemester (LZV, 2016) auch dem bildungspolitischen Ziel, Studierende dazu zu befähigen, zukünftig in einem inklusiven Schulsystem lehren zu können, Rechnung.

In dem vorliegenden Beitrag soll zunächst genauer auf veränderte Anforderungen des Lehramtsstudiums durch die Vorbereitung auf ein inklusives

Schulsystem eingegangen werden. Es folgt eine Begründung, warum die Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik in diesem Beitrag fokussiert wird und welche Bedeutung dem beruflichen Interesse in diesem Zusammenhang zukommt. Das berufliche Interesse wird von anderen motivationalen Merkmalen abgegrenzt, die aktuell in der professionsbezogenen Forschung eine besondere Aufmerksamkeit erfahren, wie der Lehrer*innenenthusiasmus (Bleck, 2019). Anschließend werden Analysen vorgestellt, die im Rahmen einer umfangreichen Panel-Studie durchgeführt wurden und die Hinweise darauf geben sollen, ob und wie sich die berufsbezogenen Interessen sowie die Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik im Studienverlauf ändern. Der besondere Fokus liegt dabei auf den Praxisstudien, insbesondere dem Praxissemester.

2 Die Förderung berufsbezogener Interessen und einer positiven Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik als bedeutsame Ziele der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Den mit Blick auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne spezifische Förderbedarfe überarbeiteten Fachprofilen der gemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrer*innenbildung können eine Reihe von Aspekten entnommen werden, die in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden eine stärkere Berücksichtigung finden müssen (vgl. HRK & KMK, 2015, 2020). So sollen für die Lehramtsstudierenden geeignete Lerngelegenheiten geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, bezogen auf das konkrete Fach und die fachdidaktischen Inhalte Kompetenzen in inklusionssensibler Didaktik und individueller Förderung zu erwerben. Damit verbunden müssen förderdiagnostische Kenntnisse, geeignete Formen der Leistungsbewertung sowie Aspekte der multiprofessionellen Zusammenarbeit curricular eingebunden werden. Zudem sind – nach wie vor – forschungsmethodische Kompetenzen von besonderer Bedeutung, um aktuelle (empirische) Forschungsbefunde für das eigene zukünftige Lehrer*innenhandeln nutzen zu können. Zentral sind insbesondere adaptive Kompetenzen, die die Studierenden auf Veränderungen vorbereiten und es ihnen ermöglichen, den mit Heterogenität und Inklusion verbundenen Herausforderungen in Bildung und Erziehung zukünftig besser gerecht zu werden (Heinrich et al., 2013). Die Praxisphasen sollen dabei eine Schlüsselrolle einnehmen. In der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* heißt es:

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unter-

stützungsangebote entwickeln können. Diese Kompetenzen erfahren im Studium der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften eine Konkretisierung und Vertiefung, und werden in Praxisabschnitten analytisch und handlungsorientiert erprobt und reflektiert“ (HRK & KMK, 2015, S. 3).

Aktuelle Änderungen in der Lehrer*innenbildung, hier am Beispiel von Nordrhein-Westfalen, zielen darauf ab, durch eine Querverankerung von inklusionsbezogenen Inhalten in der Ausbildung aller Lehrämter Haltungen und Kompetenzen mit Blick auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu verbessern. So müssen nach der Lehramtszugangsverordnung (LZV) gemäß dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von 2009 (i.d.F.v. 2016) in den Fächern und den Bildungswissenschaften inklusionsorientierte Fragestellungen behandelt werden. Nach aktuellem Forschungsstand ist dabei nicht eindeutig geklärt, wie Haltungen und Einstellungen verändert werden können (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016), und die Befundlage, ob und inwiefern sich die Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden im Studienverlauf ändern, muss man zusammenfassend zumindest als bisher uneindeutig einordnen (vgl. De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Hecht et al., 2016). Befunde von Kim (2011) zeigen, dass die Berücksichtigung inklusionsbezogener Inhalte in der Lehre einen positiven Einfluss auf die inklusionsbezogenen Haltungen haben kann, was sich als Effekt des Professionalisierungsprozesses interpretieren lässt. Neben Haltungen und Einstellungen berücksichtigen Studien zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung in den letzten Jahren zunehmend auch differenziert motivationale Merkmale und ihre Entwicklung im Studienverlauf. Diesen Lerner*innenmerkmalen wird vor allem mit Blick auf den Erwerb der bereits eingangs erwähnten adaptiven Kompetenzen (vgl. Heinrich et al., 2013) eine hohe Bedeutung beigemessen. In der Forschung zur Lehrer*innenmotivation genießen aktuell vor allem der Enthusiasmus der Lehrer*innen (z. B. Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011) sowie die Zielorientierungen (z. B. Butler, 2007; Papaioannou & Christodoulidis, 2007) eine hohe Aufmerksamkeit (vgl. Kunter & Pohlmann, 2015, für einen Überblick).

In der vorliegenden Studie wird das berufsbezogene Interesse betrachtet, welches auf der Personen-Gegenstandstheorie des Interesses beruht (Schiefele, 1978; Krapp, 1999) und in Anlehnung an Shulman (1986, 1987) zwischen fachbezogenem, pädagogischem und didaktischem Interesse differenziert. Andreas Krapp charakterisiert die theoretische Einordnung des Interesses folgendermaßen:

„Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses rekonstruiert das Phänomen der intrinsischen Lernmotivation in einem breiteren Rahmen als der erwartungswert-theoretische Ansatz und die daraus abgeleiteten Zieltheorien. Die intrinsische Qualität einer Lernhandlung wird nicht allein oder ausschließlich mit den im Tätigkeitsvollzug enthaltenen Anreizqualitäten beschrieben und erklärt, sondern zusätzlich in entwicklungs- und persönlichkeits-theoretischen

sche Überlegungen eingebunden. Neben dem Sachverhalt vorwiegend positiver emotionaler Erfahrungen während einer Lernhandlung zeichnet sich die intrinsische Qualität einer auf Interesse beruhenden Lernhandlung insbesondere durch die hohe subjektive Wertschätzung des Lerngegenstandes aus. Dieser Wertbezug ist tiefer verankert als die positive Zielorientierung einer beliebigen Einzelhandlung; er steht mit der Ich-Wahrnehmung einer Person, ihrem Selbstkonzept und ihrer Identität in Verbindung.“ (Krapp, 1999, S. 400–401)

Befunde von Schiefele, Streblov und Retelsdorf (2013) zeigen, dass sich die berufsbezogenen Interessen von Lehrkräften nach Schulformen unterscheiden. Das höchste fachbezogene Interesse zeigten die Gymnasiallehrkräfte; die befragten Lehrkräfte der Grundschulen wiesen hingegen das höchste pädagogische Interesse auf. In der Studie von Schiefele et al. (2013) wirken sich pädagogische und didaktische Interessen negativ auf das Erleben von Stress und Belastung aus und stellen somit mögliche protektive Faktoren gegen Burnout dar. Studien zu Studienwahlmotiven belegen, dass sich auch bei Lehramtsstudierenden Unterschiede in den Motiven und den beruflichen Interessen zeigen lassen (z. B. Pohlmann & Möller, 2010; Streblov & Pohlmann, 2017).

Motivationalen Merkmalen könnte insbesondere in Phasen, in denen schulische Praxisanteile sinnvoll in das Studium integriert werden müssen, eine besondere Bedeutung zukommen. Hascher (2012, S. 124) beschreibt die Lehramtsstudierenden in den Praxisphasen als „besonders vulnerabel“ und fordert, „motivationale und emotionale Aspekte“ und ihre wechselseitigen Einflüsse mit kognitiven Merkmalen zukünftig mehr zu berücksichtigen. In aktuellen umfangreichen, längsschnittlich angelegten Studien werden motivationale Merkmale auch zunehmend einbezogen, z. B. in der PaLea – Studie (*Panel zum Lehramtsstudium*; Bauer et al., 2010; Gröschner et al., 2015), in der LEK-Studie (*Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden*; König & Seifert, 2012) und in der EMW-Studie (*Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung*; König & Rothland, 2013). Vor dem Hintergrund der Einführung neuer Langzeitpraktika sowie der Forderung, hochschuldidaktische Prinzipien wie das Forschende Lernen sowie Elemente selbstgesteuerten Lernens mit einem Portfolio im Studium zu integrieren, erscheint es sinnvoll, die bisherigen Forschungserkenntnisse bezüglich der notwendigen Voraussetzungen für intrinsisch motiviertes, selbstgesteuertes Lernen in stärkerem Maße zu berücksichtigen (z. B. Pintrich & Garcia, 1994). Befunde aus großen Studien weisen darauf hin, dass an dieser Stelle dringender Handlungsbedarf besteht. König und Seifert (2012) konnten in der LEK-Studie zeigen, dass Lehramtsstudierende zwar große Lernfortschritte im Bereich des Faktenwissens zeigen, Lernfortschritte bei Aufgaben, die die Anwendung von Wissen auf typische berufliche Problemstellungen verlangen, jedoch deutlich geringer ausfielen. Den Studierenden gelang es somit zwar, im Studium Wissen zu erwerben, aber nicht, dieses Wissen zu nutzen, um ihr

Handlungsrepertoire für konkrete berufliche Anforderungen in gleichem Maße zu erweitern.

Mit Blick auf die bildungspolitischen Vorgaben und ihre Konkretisierungen im Rahmen der Lehrer*innenbildung wird zu prüfen sein, ob es gelingt, den neuen Herausforderungen der Lehrer*innenbildung besser gerecht zu werden. Dafür werden Erkenntnisse benötigt, unter welchen Bedingungen die Integration dieser Elemente ins Studium gelingt und unter welchen Bedingungen wer in welcher Hinsicht von neuen Studienelementen profitiert. Aus der bisherigen Forschung zum selbstgesteuerten Lernen kann resümiert werden, dass intrinsische Motivation und Interesse wichtige Voraussetzungen sein können (Friedrich, 2008; Hauser, 2009; Pintrich & Garcia, 1994).

Mit den Praxisphasen verknüpfen Lehramtsstudierende in der Regel hohe Erwartungen (Hascher & de Zordo, 2015), und auch bildungspolitisch werden immer wieder – insbesondere aus den eingangs bereits formulierten Gründen – eine praxisnahe Ausbildung und eine intensive Nutzung der Lerngelegenheiten im Praktikum gefordert. Dies kann beispielsweise der Bund-Länder-Vereinbarung über die im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) ausgelobten zusätzlichen Mittel für Maßnahmen in der Lehrer*innenbildung entnommen werden (BMBF, 2013). Der im März 2020 veröffentlichte Abschlussbericht zur ersten Förderphase der QLB zeigt, dass 47 der in der ersten Phase geförderten 49 Projekte Maßnahmen im Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ umgesetzt haben. Die Schwerpunkte der Standorte variierten dabei; zum Teil wurde der Theorie-Praxisbezug besonders in den Blick genommen, die Begleitung und Beratung von Studierenden in Praxisphasen intensiviert oder angestrebt, die Kooperation und Verzahnung der unterschiedlichen Phasen in der Lehrer*innenbildung zu verbessern (vgl. Ramboll Management Consulting, 2020).

Mit dem vorliegenden Beitrag soll das oben beschriebene Desiderat der professionsbezogenen Forschung aufgegriffen werden. Mit der Entwicklung der berufsbezogenen Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik werden hier vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen des Lehrer*innenberufs wichtige, von der Forschung bisher weniger gemeinsam beachteten Dimensionen im Studienverlauf, insbesondere mit Blick auf mögliche Veränderungen im Praxissemester, betrachtet.

3 Die vorliegende Studie – forschungsmethodisches Vorgehen, Analysen und Befunde

Mit der Umsetzung der neuen Studienstruktur zum Wintersemester (WS) 2011/12 wurde an der Universität Bielefeld damit begonnen, zentrale Elemente des Studiums formativ in Form einer Längsschnittstudie zu evaluieren. Ein

zentrales Anliegen ist es, zu prüfen, wie die Studierenden die Einbindung der Praxisphasen in den Studienablauf bewerten. Die Befragung ist anonym und die Teilnahme der Studierenden freiwillig. Die Studie ist aktuell auch in die wissenschaftliche Begleitung des in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* verorteten Projektes eingebunden.¹ Die Studie soll u. a. dazu dienen, genauere Erkenntnisse über die Bedeutung und Entwicklung motivationaler Merkmale von Lehramtsstudierenden zu gewinnen. Zudem ist die Notwendigkeit gegeben, im Rahmen der formativen Evaluation zeitnah Probleme der Praxisphasen zu identifizieren, zu kommunizieren und letztendlich bearbeiten zu können. Die Studie versteht sich somit als Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Im Verlauf des Studiums werden die Studierenden zu vier bzw. durch den Wegfall einer Praxisphase nur noch drei verschiedenen Zeitpunkten befragt, wobei die Zeitpunkte abhängig von dem Durchlaufen der Praxisphasen sind und nicht von der absolvierten Semesterzahl. Es werden Themen aufgegriffen, die – neben den unstrittig wichtigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungszielen – aktuelle Desiderate der universitären Lehrer*innenbildung aufgreifen und dazu beitragen sollen, genauer zu verstehen, unter welchen Bedingungen die Praxiselemente für die Lehramtsstudierenden einen Mehrwert für die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen darstellen.

3.1 Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen

Die erste zu prüfende Fragestellung ist, ob sich die berufsbezogenen Interessen der Lehramtsstudierenden der unterschiedlichen Schulformen voneinander unterscheiden. Es wird auf Basis bisher vorliegender Befunde von Schiefele et al. (2013) vermutet, dass sich vor allem die beiden Schulformtypen Grundschule (G) und Gymnasium/Gesamtschule (GymGe) unterscheiden und sich die GymGe-Studierenden durch höhere fachbezogene Interessen auszeichnen, während die Studierenden des Grundschullehramts vor allem über ein ausgeprägtes pädagogisches Interesse verfügen. Es schließt sich die Frage an, ob diese Unterschiede – sofern sie sich in der vorliegenden Studie replizieren lassen – über den Verlauf der Praxisphasen stabil sind, sich verstärken oder abschwächen. Es stellt sich zudem die Frage, ob sich aus der Betrachtung der Entwicklungsverläufe Hinweise auf eine besondere Wirkung des Praxissemesters ableiten lassen.

Die zweite Fragestellung fokussiert ebenfalls die Zeitspanne, in der die Studierenden das Praxissemester absolvieren. Es wird hier der Frage nachgegangen, ob sich durch die Praxisphasen die Einstellungen der Studierenden gegenüber der Umsetzung inklusiver Pädagogik im Sinne einer positiven Haltung

1 Bi^{Professional} wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908).

mit Blick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems bzw. potenzieller Befürchtungen verändern. Dabei können die konkreten Erfahrungen der Studierenden mit dem gemeinsamen Lernen an Praktikumsschulen eher positiv oder eher negativ sein. In beiden Fällen ist die Erwartung, dass sich die konstruktive Bearbeitung dieser Erfahrungen – zum Beispiel durch die Vermittlung von konkreten Bewältigungsstrategien zur Unterrichtsvorbereitung für eine heterogene Lerngruppe – im Rahmen der Begleitung der Praxisstudien in einer positiveren Haltung niederschlagen müsste.

Es schließt sich die dritte Fragestellung an, mit der untersucht wird, in welchem Verhältnis die beruflichen Interessen zu der Entwicklung inklusionsbezogener Haltungen stehen. Es wird vermutet, dass ein ausgeprägtes pädagogisches Interesse die Entwicklung einer positiven Haltung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik in besonderem Maße fördert.

Abschließend wird auf querschnittlicher Basis betrachtet, wie die Studierenden das Praxissemester hinsichtlich seiner Eignung als Lerngelegenheit für den Erwerb von berufsbezogenen Fähigkeiten, wie sie in der Lehramtszugangsverordnung (LVZ) des Landes Nordrhein-Westfalen von 2016 formuliert sind, bewerten.

3.2 Forschungsmethodisches Vorgehen und Stichprobe

Die Befragungen werden zum Teil als Paper-Pencil-Befragungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt und zum Teil in Form einer Onlinebefragung, die mit der Software *EvaSys* erstellt wurde, umgesetzt.

Ursprünglich beinhaltete die Studie vier Erhebungszeitpunkte, die sich an den Praxiselementen im Lehramtsstudium orientierten. Der erste Befragungszeitpunkt (t1), der nach dem Eignungspraktikum vor Studienbeginn stattfand, wird aufgrund des Wegfallens des Eignungspraktikums seit dem Sommersemester 2016 nicht mehr weitergeführt. Die zweite Befragung (t2) fand bzw. findet nach dem Orientierungspraktikum bzw. seit WS 2016/17 nach der Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion (OPSE) statt, d. h. in der Regel im ersten Fachsemester der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge. Die dritte Befragung (t3) findet zu Beginn des Masters nach der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie und vor dem Praxissemester statt und die vierte (t4) unmittelbar nach Abschluss des Praxissemesters.

Tabelle 1 liefert einen Überblick über die zugrunde liegende Stichprobe. Der Erhebungszeitpunkt t2 umfasst den Zeitraum Wintersemester 2011/12 bis Wintersemester 2017/18, der Erhebungszeitpunkt t3 den Zeitraum Wintersemester 2014/15 bis Sommersemester 2019 und der Erhebungszeitpunkt t4 Sommersemester 2015 bis Wintersemester 2019/20. Die Rücklaufquoten (nicht abgebildet) sind je nach Erhebungszeitpunkt unterschiedlich hoch: Während sie zu t2 im Durchschnitt noch bei 62,5 Prozent liegen, gehen sie zu t3 auf 49 Prozent und zu t4 auf 35,1 Prozent zurück.

Tabelle 1: Überblick über die Stichprobe

	Fälle zum Erhebungszeitpunkt						davon im Längsschnitt			
	t2		t3		t4		t3-t4		t2-t3-t4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
GymGe	1439	46,8	372	37,2	278	41,2	155	37,9	95	36,0
HRSGe/ISP	628	20,4	146	14,6	99	14,7	50	12,2	33	12,5
G	491	16	159	15,9	94	14,0	68	16,6	47	17,8
GISP	506	16,5	321	32,1	202	30	136	33,3	89	33,7
k.A.	8	0,3	2	0,2	1	0,1	-	-	-	-
männlich	1042	33,9	243	24,3	141	20,9	89	21,8	58	22
weiblich	1950	63,5	730	73,0	490	72,7	318	77,8	205	77,7
divers	-	-	1	0,1	1	0,1	1	0,2	1	0,4
k.A.	80	2,6	26	2,6	42	6,2	1	0,2	-	-
Gesamt	3072		1000		674		409		264	

Anmerkung: k.A. = keine Angaben

Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf das Merkmal Lehramtstyp zeigen sich im Zeitverlauf Veränderungen in den Teilnahmequoten zugunsten des Lehramts Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik (GISP; t2: 16,5%, t4: 30,0%) und zuungunsten des Lehramts Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) mit oder ohne Integrierte Sonderpädagogik (t2: 20,4%, t4: 14,7%). Ein Vergleich mit den hochschulstatistischen Daten zeigt, dass die Studierenden der Lehrämter Gymnasium/Gesamtschule (GymGe) und HRSGe in der BiSEd-Studierendenbefragung zu t2 leicht überrepräsentiert sind, während sie zu t3 leicht unterrepräsentiert sind. Die deutlich höhere Beteiligungsquote der Studierenden des Lehramts GISP zu t3 und t4 im Vergleich zu t2 ist vermutlich auf die vergleichsweise hohe Wechselquote von Grundschullehramt zu Grundschullehramt mit ISP in den ersten Semestern des neuen Studienmodells sowie insgesamt die faktisch kürzere Studiendauer dieser Lehramtsstudierenden im Bachelor zurückzuführen. Des Weiteren nimmt die Beteiligungsquote der männlichen Studierenden in den späteren Befragungen von 35,5 Prozent zu t2 auf nur noch 22 Prozent zu t4 ab. Es muss an dieser Stelle offen bleiben, ob sich die männlichen Studierenden generell durch eine geringere Teilnahmebereitschaft an der Befragung auszeichnen, in höherem Umfang als die weiblichen Studierenden ihr Studium abbrechen oder länger im Bachelorstudium verweilen und daher noch nicht an den Befragungen zum dritten und vierten Erhebungszeitpunkt teilnehmen konnten.² Insgesamt sind die männlichen und die Studierenden des Lehramts HRSGe auch im Längsschnitt unterrepräsentiert.

² Ein Vergleich der durchschnittlichen Studiendauer im Bachelor anhand der Daten aus der BiSEd-Studierendenbefragung zum dritten Erhebungszeitpunkt weist für die männlichen

Zur Überprüfung der Hypothesen kamen einfaktorielle und zweifaktorielle Varianz- und Kovarianzanalysen mit Messwiederholung zum Einsatz. Für die Analysen wurden die Lehramtsvarianten Grundschule und Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik zusammengefasst (nachfolgend: Grundschule).

Alle Analysen wurden mit SPSS 27.0 berechnet. Obgleich es keinen Hinweis auf systematisch fehlende Werte gibt und die Anzahl der fehlenden Werte sich im Bereich von 5 bis 10 Prozent bewegte, wurden zur Vergrößerung der sich noch im Aufbau befindlichen Datenbasis fehlende Werte mittels Multipler Datenimputation (MI) ersetzt (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2015).³

3.3 Instrumente

Das berufliche Interesse wird anhand von 19 Items mittels einer vierstufigen Antwortskala (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“) erhoben. Der Fragebogen basiert auf der Personen-Gegenstandstheorie des Interesses und einer früheren Version eines Fragebogens zur Erfassung des Studieninteresses (vgl. Schiefele, 2009; Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993). Es werden mit fachlichem, didaktischem und pädagogischem Interesse Aspekte erfasst, die sich aus den Arbeiten von Shulman (1986, 1987) ableiten lassen, auf die sich auch Baumert und Kunter (2006) beziehen.

Die Einstellung zur Inklusion wurde anhand von zehn Items und einer ebenfalls vierstufigen Antwortskala (1 = „stimme nicht zu“ bis 4 = „stimme zu“) erfasst. Verwendet wurden hier zwei der Subskalen der SACI-R-Skalen⁴, und zwar „Attitudes about Inclusive Education“ (Positive Haltung zu Inklusion) sowie „Concerns about Inclusive Education“ (Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiver Pädagogik) von Forlin, Earle, Loremann & Sharma (2011) in der Übersetzung von Feyerer (2014). Die dritte Subskala „Sentiments“, mit der eine negative Einstellung zum Thema Inklusion und Behinderung erfasst wird, wurde nicht berücksichtigt, da hier Inhalte abgebildet werden, die im Rahmen der betrachteten Ausbildungsphase nicht im Zentrum stehen.

In anschließenden Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) konnte für das berufliche Interesse die dreifaktorielle Lösung bestätigt werden, jedoch wurden zwei Items aufgrund geringer Interkorrelatio-

Studierenden eine geringfügig längere Verweildauer im Bachelor aus: Männliche Studierende benötigen im Schnitt 7,3 Semester, weibliche Studierende 6,8 Semester. Dieser Mittelwertunterschied ist auf dem Niveau $p < .001$ signifikant. Gleichzeitig scheint die Länge des Bachelorstudiums auch mit dem Lehramtstyp zusammenzuhängen; Studierende des gymnasialen und des HRSGe-Lehramts benötigen länger als Studierende des Grundschullehramts (7,3 bzw. 7,1 vs. 6,5 Semester, $p < .001$).

3 Beim verwendeten Verfahren handelt es sich um Predictive Mean Matching (PMM). Es wurden 20 Imputationen vorgenommen.

4 Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised.

nen und Trennschärfen aus den finalen Skalen entfernt.⁵ Für die Einstellung zur Inklusion ergab die Faktorenanalyse erwartungskonform eine zweifaktorielle Lösung.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die verwendeten Instrumente und ihre Reliabilitäten. Mit Ausnahme der Subskalen „Didaktisches Interesse“ (t4) und „Pädagogisches Interesse“ (t3) liegen die Werte für die interne Konsistenz der Skalen nach Cronbach- α zwischen .70 und .80 und damit im akzeptablen bis guten Bereich und bleiben auch über die drei Messzeitpunkte hinweg relativ stabil.

Tabelle 2: Verwendete Konstrukte

Konstrukte	Anzahl Items	Cronbachs α		
		t2	t3	t4
<i>Fachliches Interesse</i> Beispielitem: Ich habe mein Fach vor allem wegen seiner interessanten Inhalte gewählt.	7	.75	.72	.74.
<i>Didaktisches Interesse</i> Beispielitem: Aktuelle Forschungsergebnisse über neue und effektive Unterrichtsmethoden interessieren mich sehr.	5	.72	.74	.68.
<i>Pädagogisches Interesse</i> Beispielitem: Ich interessiere mich besonders für die erzieherische Seite des Lehrerberufes.	5	.70	.65	.70.
<i>Inklusion Attitudes</i> Beispielitem: Schüler*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	5	n.e.	.78	.78
<i>Inklusion Concerns</i> Beispielitem: Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse habe.	5	n.e.	.76	.79

Anmerkung: n.e. = nicht erfasst

Quelle: eigene Darstellung

5 In der ursprünglichen Fassung von Schiefele et al. (2013) beinhaltet die Subskala „Fachliches Interesse“ das Item „Die bildungswissenschaftlichen Themen halte ich für weniger bedeutsam als die Inhalte meines Fachs“ und die Subskala „Didaktisches Interesse“ das Item „Eine fachwissenschaftlich fundierte Ausbildung halte ich für wichtiger als didaktische Kompetenz“.

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Entwicklung der berufsbezogenen Interessen im Studienverlauf

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Subskala „Fachliches Interesse“. Es zeigt sich ein Haupteffekt der Zeit (Huynh-Feldt-Korrektur $F(1.87, 488.44) = 4.17, p = .018$), das heißt, im Studienverlauf nimmt das fachliche Interesse leicht zu, wobei nur der Unterschied zwischen t2 und t4 signifikant ausfällt ($.093, p = .012$). Mit einem partiellen η^2 von $.016$ handelt es sich jedoch um einen geringen Effekt. Zwischen Zeit und Lehramt zeigt sich kein signifikanter Interaktionseffekt (Huynh-Feldt-Korrektur $F(3.77, 488.45) = 0.38, p = .811$, partielles $\eta^2 = .003$). Das heißt, die Entwicklung des fachlichen Interesses im Studienverlauf unterscheidet sich nicht lehramtsspezifisch. Allerdings zeigt sich ein signifikanter Zwischensubjektffekt ($F(259, 2) = 10,880, p < .001$, partielles $\eta^2 = .078$). Post-hoc-Tests (Games-Howell) im Rahmen einer ANOVA mit Welch-Test (keine Varianzhomogenität gegeben) zeigen über alle Erhebungszeitpunkte signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Lehramtsvarianten GymGe und Grundschule dergestalt, dass die GymGe-Studierenden ein höheres fachliches Interesse aufweisen als die Studierenden des Grundschullehramts (Mittelwertdifferenz zu t2 = 0,252

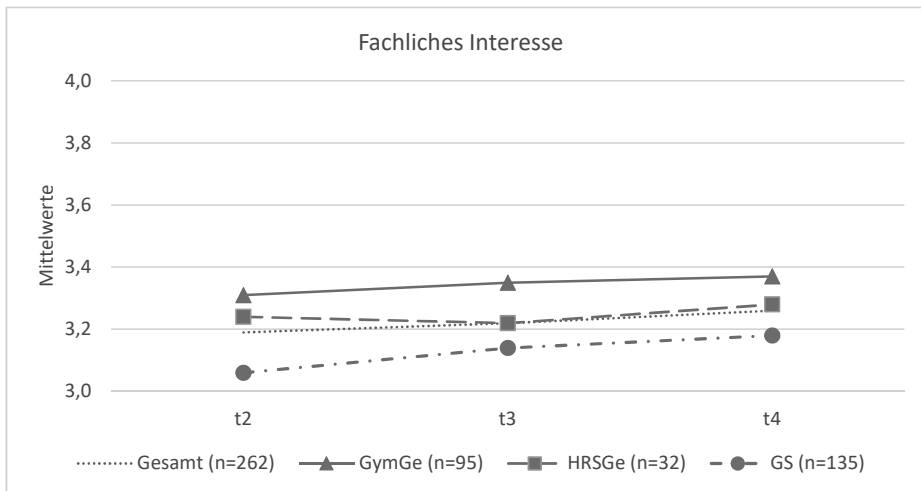


Abbildung 1: Fachliches Interesse im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt handelt es sich hierbei nur um eine geringe Differenz innerhalb eines vergleichsweise zeitstabilen Merkmals.

Auch für das „Didaktische Interesse“ (vgl. Abb. 2) lässt sich ein schwacher Effekt der Zeit nachweisen ($F(1.90, 496.80) = 4.880, p = .009$, partielles $\eta^2 = .018$). Die Post-hoc-Tests weisen einen signifikanten Anstieg zwischen dem ersten

Erhebungszeitpunkt (t2) und den beiden nachfolgenden aus (Mittelwertdifferenz t2 zu t3 = .073, $p = .017$; t2 zu t4 = .085, $p = .008$). Das didaktische Interesse nimmt im Studienverlauf also leicht zu, doch ist die Stärke dieses Effektes auch als gering zu bewerten. Darüber hinaus unterscheiden sich die Studierenden der verschiedenen Lehramtsvarianten weder hinsichtlich der Ausprägung des didaktischen Interesses noch hinsichtlich dessen Entwicklung im Studienver-

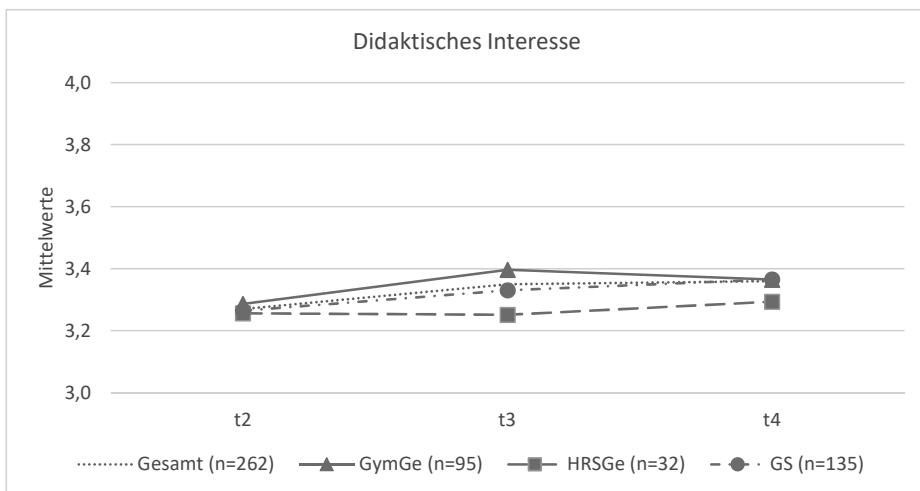


Abbildung 2: Didaktisches Interesse im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung

Während für das fachliche und das didaktische Interesse tendenziell ein Zuwachs im Zeitverlauf beobachtbar ist, verhält es sich mit dem pädagogischen Interesse anders: Abbildung 3 zeigt für die befragten Studierenden ein abnehmendes pädagogisches Interesse im Studienverlauf, jedoch ist dieser Effekt nicht signifikant (Huynh-Feldt Korrektur $F(1.90, 495.66) = 2,134$, $p = .122$), ebenso wenig wie der Interaktionseffekt zwischen Zeit und Lehramt. Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter Effekt der Lehramtszugehörigkeit ($F(2, 259) = 11,370$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .081$). Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Welch-Test weist signifikante Mittelwertunterschiede zu allen drei Zeitpunkten ($p < .05$) auf. Die Post-hoc-Tests (Games-Howell) zeigen, dass es signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Studierenden des Grundschullehramts und den GymGe-Studierenden zu allen drei Zeitpunkten (Mittelwertdifferenz zu t2 = .226, $p = .001$; zu t3 = .190, $p = .002$; zu t4 = .179, $p = .010$) sowie zwischen den Grundschul- und den HRSGe-Studierenden zu t3 (Mittelwertdifferenz: .254, $p = .010$) gibt.

Insgesamt lässt sich in Bezug auf das pädagogische Interesse festhalten, dass sich die Studierenden des Lehramts Grundschule (mit oder ohne Integrierte

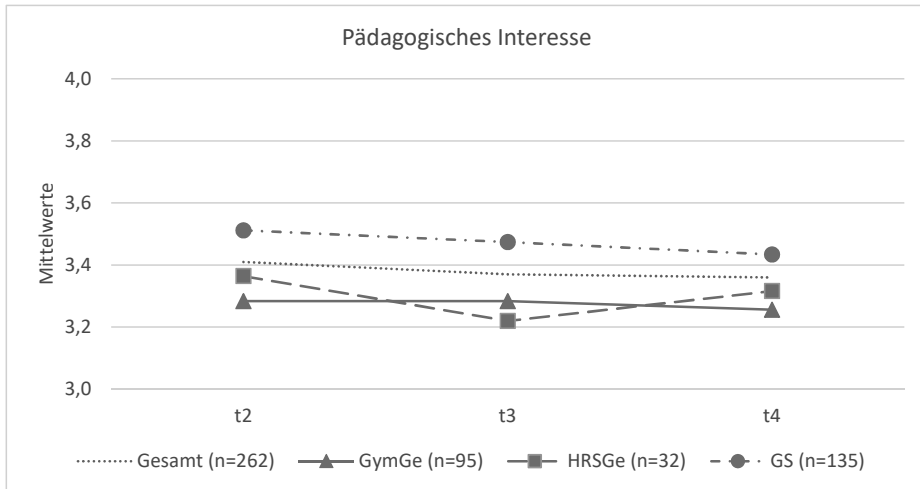


Abbildung 3: Pädagogisches Interesse im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung

Zusammenfassend handelt es sich bei den hier berichteten Effekten eher um schwache Effekte; die drei hier erfassten Facetten beruflichen Interesses scheinen im Studienverlauf demnach relativ stabil zu bleiben. Allerdings wird deutlich, dass sich die Studierenden des Grundschullehramts und die Studierenden des GymGe-Lehramts hinsichtlich ihres beruflichen Interesses unterscheiden: Während Letztere ein höheres fachliches Interesse aufweisen, zeigen Erstere ein höheres pädagogisches Interesse.

3.4.2 Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen im Praxissemester

Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Einstellung zur Inklusion vom dritten zum vierten Erhebungszeitpunkt (vor und nach dem Praxissemester). Weder der Haupteffekt der Zeit ($F(1, 406) = 0.03, p = .873$) noch der Interaktionseffekt ($F(2, 406) = 0.25, p = .782$) erweisen sich als signifikant; allerdings gibt es signifikante Effekte der Lehramtszugehörigkeit ($F(2, 406) = 9.99, p < .001$, partielles $\eta^2 = .047$). Post-hoc-Tests (GT2 Hochberg) weisen die Mittelwertunterschiede zwischen GymGe und Grundschule zu beiden Zeitpunkten als signifikant aus (Mittelwertdifferenzen zu t3: $-229, p = .001$; zu t4: $-249, p = .001$). Studierende des Grundschullehramts haben also sowohl vor als auch nach dem Praxissemester eine signifikant positivere Einstellung zur Inklusion als GymGe-Studierende, wobei sich der Abstand zu t4 noch leicht vergrößert. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass die Erfahrungen im Praxissemester nur wenig Einfluss auf eine positive Einstellung zur Inklusion zu haben scheinen.

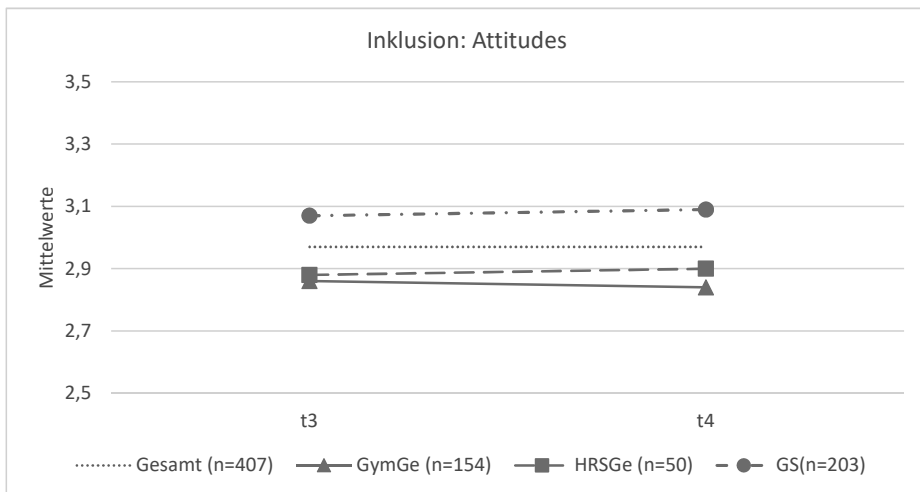


Abbildung 4: Einstellung zur Umsetzung von Inklusion „Attitudes“ im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung

Um zu prüfen, ob die Entwicklung der Einstellung zur Inklusion mit der Ausprägung des pädagogischen Interesses kovariiert, wurde eine einfaktorielle Kovarianzanalyse berechnet (ohne Abbildung). Als Kovariate diente das vor dem Praxissemester erfasste Pädagogische Interesse. Zwar erweist sich die Interaktion als signifikant ($F(1, 405) = 3.92, p = .048$), jedoch handelt es sich hier um einen überaus schwachen Effekt (partielles $\eta^2 = .010$). Weiterhin zeigt sich ein signifikanter Effekt der Kovariate im Sinne eines Zwischensubjekteffektes ($F(1, 405) = 45.20, p < .001$, partielles $\eta^2 = .100$). Das bedeutet, dass die Einstellung zur Inklusion (hier die „Attitudes“) sich je nach Ausprägung des pädagogischen Interesses signifikant unterscheidet.

Da sich die Studierenden der verschiedenen Lehramtsvarianten, wie zuvor berichtet, diesbezüglich signifikant voneinander unterscheiden, ist danach zu fragen, welches dieser beiden Merkmale (Lehramt oder Pädagogisches Interesse) für die Einstellung zur Inklusion einflussreicher ist und/oder ob sie in spezifischer Weise interagieren. Daher wurde im Anschluss eine zweifaktorielle Kovarianzanalyse mit Lehramt als Zwischensubjektfaktor und pädagogischem Interesse (PI) zu t3 als Kovariate durchgeführt. Tabelle 3 weist die Ergebnisse dieser Analyse aus.

Erwartungsgemäß wirkt sich das pädagogische Interesse auf die Einstellung zur Inklusion aus ($F(1, 401) = 30.914, p < .001$, partielles $\eta^2 = .072$). Hierbei handelt es sich um eine Effektstärke mittlerer Größe. Außerdem zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Zeit und pädagogischem Interesse ($F(1, 401) = 4.864, p = .028$, partielles $\eta^2 = .012$), doch ist dieser Effekt eher als schwach zu bewerten. Der Effekt der Lehramtszugehörigkeit ist nicht signifikant; dementsprechend scheint in erster Linie die Ausprägung des

pädagogischen Interesses die Haltung zur Inklusion und ihre Entwicklung zu beeinflussen.

Tabelle 3: Ergebnisse der zweifaktoriellen Kovarianzanalyse für „Attitudes“ mit PI und Lehramt

Effekt	<i>F</i> -Wert	<i>p</i>	part. η^2
Zeit	4.917	.027	.012
PI	30.914	<.001	.072
Lehramt	1.870	.155	.009
Lehramt * PI	1.231	.293	.006
Zeit * PI	4.864	.028	.012
Zeit * Lehramt	0.294	.746	.001
Zeit * Lehramt * PI	0.223	.800	.001

Anmerkung: Fett hervorgehoben sind signifikante Effekte.

Quelle: eigene Darstellung

In Abbildung 5 sind die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Subskala „Concerns“, also die Sorge bezüglich inklusiver Lernsettings, dargestellt. Zunächst fällt auf, dass sich die Studierenden des GymGe-Lehramts insbesondere im Vergleich zu den Studierenden des Lehramts Grundschule durchschnittlich durch ein höheres Niveau inklusionsbezogener Sorgen auszeichnen; dieser Unterschied ist zu beiden Zeitpunkten signifikant (Ga-

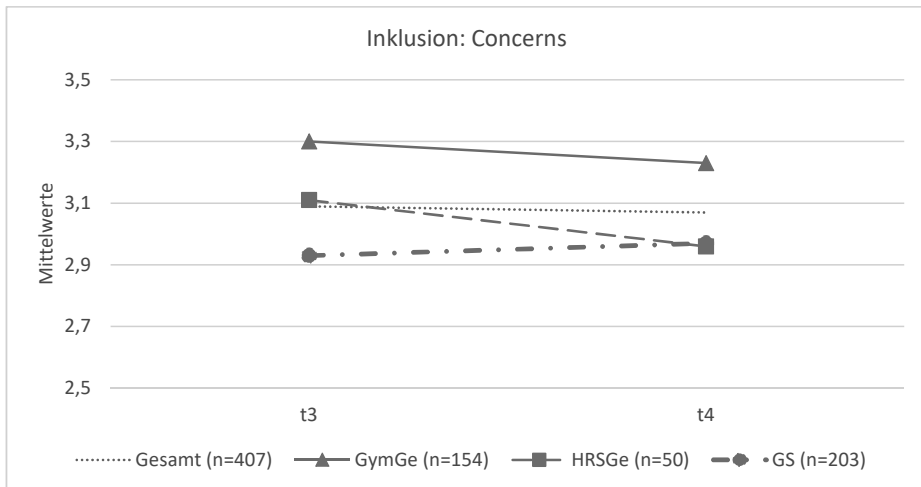


Abbildung 5: Einstellungen zur Umsetzung von Inklusion „Concerns“ im Zeitverlauf

Quelle: eigene Darstellung

Weiterhin fällt auf, dass sich die Sorgen der Grundschullehramt-Studierenden nach dem Praxissemester geringfügig vergrößern, während sie sich bei den

GymGe-Studierenden leicht und bei den HRSGe-Studierenden stärker verringern. Diesbezüglich zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Zeit und Lehramt ($F(2, 404) = 3.227, p = .041$, partielles $\eta^2 = .016$), der jedoch sehr schwach ausfällt. Anschließend durchgeführte getrennte Analysen weisen jedoch für keine der Lehramtsvarianten einen signifikanten Effekt der Zeit aus. Insgesamt bleibt das Niveau der „Concerns“ bei den Studierenden des GymGe-Lehramts konstant höher als bei den Vergleichsgruppen.

Analog zu den „Attitudes“ wurde auch für die „Concerns“ eine einfaktorielle Kovarianzanalyse mit pädagogischem Interesse als Kovariate berechnet (ohne Abbildung). Es zeigt sich erneut ein signifikanter, wenn auch schwacher Interaktionseffekt zwischen Zeit und pädagogischem Interesse ($F(1, 405) = 3.986, p = .047$, partielles $\eta^2 = .010$); das heißt, auch die Entwicklung der „Concerns“ im Praxissemesterverlauf variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung des pädagogischen Interesses zu t3. Auch in Bezug auf die „Concerns“ zeigt sich ein signifikanter Effekt der Kovariate im Sinne eines Zwischensubjekteffektes ($F(1, 405) = 24.96, p < .001$, partielles $\eta^2 = .058$). Das bedeutet, dass die inklusionsbezogenen Sorgen sich je nach Ausprägung des pädagogischen Interesses signifikant unterscheiden.

Um zu prüfen, inwieweit sich das pädagogische Interesse (zu t3) auf die Entwicklung von „Concerns“ im Verlauf des Praxissemesters auswirkt, wurde auch hier eine zweifaktorielle Kovarianzanalyse berechnet, deren Ergebnisse in Tabelle 4 abgetragen sind. Anders als bei „Attitudes“ zeigt sich kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Zeit und pädagogischem Interesse, jedoch erneut ein signifikanter Zwischensubjekteffekt von pädagogischem Interesse ($F(1, 401) = 15.93, p < .001$, partielles $\eta^2 = .038$). Das heißt, dass zwar das Niveau von „Concerns“ mit dem pädagogischen Interesse kovariiert, jedoch nicht die Entwicklung von „Concerns“ im Praxissemesterverlauf.

Tabelle 4: Ergebnisse der zweifaktoriellen Kovarianzanalyse für „Concerns“ mit PI und Lehramt

Effekt	F-Wert	p	Part. η^2
Zeit	0.994	.319	.002
PI	15.923	< .001	.038
Lehramt	0.173	.841	.001
Lehramt * PI	0.662	.516	.003
Zeit * PI	0.596	.440	.001
Zeit * Lehramt	1.937	.145	.010
Zeit * Lehramt * PI	2.017	.134	.010

Anmerkung: Fett hervorgehoben sind signifikante Effekte.

Quelle: eigene Darstellung

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Einstellung zu inklusiver Pädagogik festhalten, dass Studierende des Grundschullehramts sowohl vor als

auch nach dem Praxissemester eine signifikant positivere Einstellung zur Inklusion als GymGe-Studierende aufweisen, wobei sich der Abstand nach dem Praxissemester noch leicht vergrößert. Insgesamt scheinen die Erfahrungen im Praxissemester jedoch wenig zu einer positiven Einstellung zur Inklusion beizutragen, wie Abbildung 4 zeigt.

Die Studierenden des gymnasialen Lehramts kennzeichnet – insbesondere im Vergleich zu den Studierenden des Lehramts Grundschule – durchschnittlich ein höheres Niveau inklusionsbezogener Sorgen; dieser Unterschied ist vor und nach dem Praxissemester signifikant. Die Sorgen der Grundschullehramt-Studierenden vergrößern sich allerdings geringfügig nach dem Praxissemester, während sie sich besonders bei den HRSGe-Studierenden zu verringern scheinen. Erwartungsgemäß wirkt sich das pädagogische Interesse auf die Einstellung zur Inklusion positiv aus, wobei es sich bei den „Attitudes“ um einen Effekt mittlerer Größe handelt.

3.4.3 Lerngelegenheiten im Praxissemester für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen

Darüber hinaus ist es in diesem Zusammenhang von Interesse, inwiefern die Studierenden das Praxissemester als eine geeignete Lerngelegenheit für berufsbezogenen Kompetenzerwerb und Professionalisierung wahrnehmen. Dazu wurden die Studierenden gebeten, die fünf Ziele bzw. Standards für das Praxissemester, wie sie in der Lehramtszugangsverordnung (LZV) von 2016 vom nordrhein-westfälischen Schulministerium formuliert werden, dahingehend zu bewerten, inwiefern das Praxissemester dafür geeignet war, die dort genannten Fähigkeiten zu erwerben. Hierbei wurden die Formulierungen aus der LZV übernommen.

In Abbildung 6 sind die Ergebnisse des Mittelwertvergleiches zwischen den drei Lehramtstypen dargestellt.

Es zeigt sich, dass aus der Sicht der Studierenden für vier der fünf Standards das Praxissemester eine (eher) geeignete Lerngelegenheit zu sein scheint, wobei sich mit Ausnahme von Standard 2 signifikante Gruppenunterschiede zeigen. So beurteilen die GymGe-Studierenden die Eignung des Praxissemesters für die Planung, Durchführung und Reflexion des schulischen Lehrens und Lernens durchschnittlich positiver als die HRSGe-Studierenden, wohingegen die Studierenden des Grundschullehramts das Praxissemester für die Wahrnehmung und Umsetzung des Erziehungsauftrags sowie die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes durchschnittlich für geeigneter halten als die Studierenden der anderen Lehramtsvarianten. Hinsichtlich der Durchführung eigener Forschungsprojekte und der Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Standard 4 adressiert, ist die Bewertung des Praxissemesters gerade noch im positiven Bereich, wobei die Bewertung der Grundschullehramt-Studierenden hier am positivsten ausfällt. Auffällig ist, dass die Studieren-

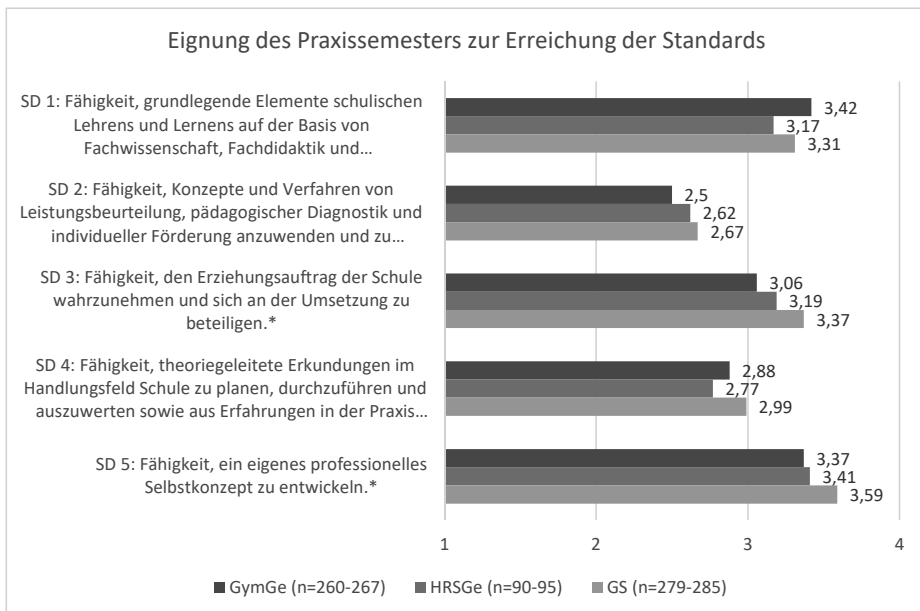


Abbildung 6: Einschätzung zur Eignung des Praxissemesters zur Erreichung der Standards
 Anmerkungen: Mittelwerte (1 = „gar nicht geeignet“ bis 4 = „sehr geeignet“, ohne 0 = „kann ich nicht beurteilen“), $n = 632-647$; * = signifikante Gruppenunterschiede auf dem Niveau $p < .05$.

Quelle: eigene Darstellung

den die Eignung des Praxissemesters für die Anwendung und Reflexion von Konzepten der Leistungsbeurteilung, Diagnostik und individuellen Förderung deutlich zurückhaltender bewerten als die anderen Lernziele. Fast die Hälfte (45,3%) der Studierenden hält das Praxissemester für weniger bzw. gar nicht geeignet, um diese Fähigkeit zu erwerben. Dies ist im Kontext der oben betrachteten Einstellung zur Inklusion insofern relevant, als dass deutlich wurde, dass das Praxissemester kaum zu einer Veränderung der inklusionsbezogenen Einstellungen beiträgt. Allerdings ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass es fraglich ist, inwiefern Studierende im Praxissemester überhaupt (rechtlich) dazu befugt sind, Verfahren der Leistungsbeurteilung und der pädagogischen Diagnostik *anzuwenden*. So betrachtet, könnte die vergleichsweise schlechtere Bewertung dieses Lernziels auch der Formulierung geschuldet sein, die mehrere Aspekte bzw. Dimensionen umfasst. Wenn im Praxissemester also kaum oder keine Gelegenheit dazu besteht, Erfahrungen mit Diagnostik und individueller Förderung zu machen, wie es die Bewertungen der Studierenden nahelegen, dann ist es auch plausibel, dass sich die inklusionsbezogenen Einstellungen im Praxissemester kaum verändern können.

4 Diskussion und Ausblick

Die Lehrer*innenbildung steht, insbesondere im Zusammenhang mit dem Abschneiden von Schüler*innen an deutschen Schulen in internationalen Vergleichsstudien, chronisch in der Kritik (Baumert et al., 2001). Hinzu kommen Erkenntnisse aus der Forschung zu Lehrer*innenbelastung (z. B. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999) und – aktuell im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 – neue Anforderungen mit Blick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems (z. B. Amrhein, Veber & Fischer, 2014).

Insbesondere über Praxiselemente und ihre Ausgestaltung wird immer wieder kontrovers diskutiert. Ausgehend von Theorien und Forschungsbefunden zum selbstgesteuerten Lernen und unter Berücksichtigung bildungspolitischer Vorgaben ist es nachvollziehbar, warum Praxiselemente ausgebaut worden sind und die theoriegeleitete, kritisch-reflexive Begleitung der schulischen Praxisphasen eine besondere Aufmerksamkeit erfährt. Weit weniger Beachtung erfahren hingegen pädagogische Erfahrungen, die die Studierenden auch jenseits der universitär verantworteten schulischen Praxisphase machen; diese Ressource könnte in fallbasierten Praxisreflexionsformaten ebenfalls genutzt werden (z. B. Valdorf & Streblow, 2019).

Kritisch-reflexive Begleitveranstaltungen zu Praxisphasen und fallbasierte Seminare setzen bei Lehramtsstudierenden in besonderem Maße die Bereitschaft voraus, sich intensiv mit dem eigenen oder mit beobachtetem pädagogischem und fachbezogenem Handeln in der Praxis auseinanderzusetzen. Die Förderung beruflicher Interessen im Studium scheint auch mit Blick auf das Engagement in solchen Formaten besonders bedeutsam zu sein.

Mit der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass das fachliche und das didaktische Interesse im Studienverlauf geringfügig steigen, das pädagogische Interesse hingegen leicht (wenn auch nicht signifikant) abnimmt. Zudem zeigt sich, dass sich die Studierenden des Lehramts Grundschule (mit oder ohne Integrierte Sonderpädagogik) durch ein höheres pädagogisches Interesse auszeichnen als die Studierenden der anderen Lehrämter, während die GymGe-Studierenden ein höheres fachliches Interesse aufweisen als die anderen Lehramtsstudierenden.

Einschränkend muss gesagt werden, dass es sich bei den hier berichteten Effekten größtenteils nur um kleine Effekte handelt; die drei hier erfassten Facetten beruflichen Interesses scheinen im Studienverlauf demnach relativ stabil zu bleiben, was der Vermutung widerspricht, dass sich die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten im Rahmen eines Hochschulstudiums förderlich auf das berufliche Interesse auswirkt. Allerdings war das Interesse der Studierenden insgesamt sehr hoch, sodass dieses Niveau möglicherweise nur noch schwer zu steigern war. Als problematisch muss man allerdings das geringere Niveau des pädagogischen Interesses bei GymGe-Studierenden sowie

die Hinweise auf ein mögliches Absinken des pädagogischen Interesses im Studienverlauf bewerten. Gerade das pädagogische Interesse kann eine wichtige Ressource der angehenden Lehrkräfte gegen das Erleben von Stress und Belastung sein (vgl. Schiefele et al., 2013). Hier müsste genauer geprüft werden, ob andere Ausbildungsinhalte oder Formate möglicherweise eher geeignet wären, das Interesse der Studierenden an den pädagogischen Inhalten zu fördern. Der Hinweis auf ein mögliches Absinken des Interesses erscheint umso bedeutungsvoller, als durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und die für eine Teilnahme erforderliche physische Anwesenheit in der bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung, in der die Paper-Pencil-Befragungen durchgeführt wurden, von Selektionseffekten ausgegangen werden muss, also vermutlich eher engagierte Studierende mit der Befragung erreicht werden konnten.

Schulformspezifische Unterschiede zeigen sich auch bezüglich der Einstellung zur Inklusion: Studierende des Grundschullehramts weisen sowohl vor als auch nach dem Praxissemester eine signifikant positivere Einstellung zu inklusiver Pädagogik auf als GymGe-Studierende. Die Studierenden des gymnasialen Lehramts kennzeichnet zudem – insbesondere im Vergleich zu den Studierenden des Lehramts Grundschule – ein durchschnittlich höheres Niveau inklusionsbezogener Sorgen; dieser Unterschied ist vor und nach dem Praxissemester signifikant. Die Sorgen der Studierenden des Grundschullehramts vergrößern sich geringfügig nach dem Praxissemester, während sie sich besonders bei den HRSGe-Studierenden zu verringern scheinen. Das pädagogische Interesse wirkt sich erwartungsgemäß auf die Einstellung zur Inklusion positiv aus: je höher das pädagogische Interesse, desto positiver die Haltung zur Inklusion und desto geringer die Sorgen bezüglich der Umsetzung von Inklusion.

Um diese Beobachtungen sinnvoll einordnen zu können, müsste geklärt werden, welche konkreten Erfahrungen die Studierenden im Rahmen des Praxissemesters für die persönliche Reflexion von Haltungen und Einstellungen nutzen. Auf Basis der vorliegenden Daten können vorerst nur Verläufe beschrieben werden, die dafür genutzt werden können, darauf aufbauende Fragestellungen zu entwickeln. So könnten die zunehmenden Befürchtungen auf Seiten der angehenden Grundschullehrkräfte nach dem Praxissemester bei einer insgesamt positiven Haltung zu Inklusion auch dadurch bedingt sein, dass die Studierenden im Rahmen des Praxissemesters einen umfassenderen Einblick in die mit der Weiterentwicklung des Schulsystems zu einem inklusiven Schulsystem verbundene Komplexität gewonnen haben, was zu einer anderen Bewertung des Befundes führen würde. Die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Eignung des Praxissemesters als Lerngelegenheit für die in den Standards formulierten Ziele für den eigenen Professionalisierungsprozess deuten an, dass insbesondere die Bereiche „Anwendung und Reflexion von Konzepten der Leistungsbeurteilung“, „Diagnostik“ sowie „individuelle Förderung“ in stärkerem Maße bei der Gestaltung des Praxissemesters berücksichtigt werden müssten.

Die vorliegenden quantitativen Befunde zeigen, dass es wichtig ist, zusätzlich zu diesen längsschnittlichen Studien qualitative Studien durchzuführen, die zu einem tieferen Verstehen dieser Befunde führen könnten, bzw. können diese überhaupt erst dann sinnvoll interpretiert werden. Die Unterschiede in den Verläufen zwischen den Lehramtstypen sowie die Veränderungen über die Zeit belegen überdies, dass es sinnvoll ist, die Entwicklung der beruflichen Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik gemeinsam zu betrachten. Zukünftige Studien werden zeigen, ob zusätzliche Impulse sowie neue hochschuldidaktische Konzepte und Materialien – die gegenwärtig vor allem auch im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* für eine inklusions-sensiblere Lehrer*innenbildung entwickelt werden (vgl. BMBF, 2018) – einen Einfluss auf die Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen im Studienverlauf haben werden, sofern es gelingen wird, diese nachhaltig zu implementieren und so auch gewinnbringend für die Gestaltung von Praxisphasen zu nutzen.

Literatur und Internetquellen

- Amrhein, B., Veber, M., & Fischer, C. (2014). Potenzialentwicklung in der inklusiven Bildung. *Journal für Begabtenförderung*, 2, 7–19.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., et al. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34–55.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/49059518-Bund-laender-vereinbarung-ueber-ein-gemeinsames-programm-qualitaetsoffensive-lehrerbildung-gemaess-artikel-91-b-des-grundgesetzes-vom-12.html>.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2018). *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_ge-ingende_inklusion_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

- Butler, R. (2007). Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations with Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Journal for Inclusive Education*, *15* (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, *164* (3–4), 219–227.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25–46). Berlin et al.: Peter Lang.
- Forlin, C. (2010). Reframing Teacher Education for Inclusion. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (S. 3–12). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions of Inclusion. *Exceptionality Education International*, *21* (2–3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Friedrich, H.F. (2008). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 61–68). Göttingen: Hogrefe.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18* (4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2* (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T., & de Zordo, L. (2015). Praktika und Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung* (S. 165–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, B. (2009). Den Lehrerberuf selbstgesteuert erlernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, *2*, 8–15.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, *1*, 86–102. <https://doi.org/10.25656/01:11856>
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Schulbildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133) Münster & Berlin: Waxmann.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *60*, 171–179.

- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of Teacher Preparation Programmes on Preservice Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355–377. <https://doi.org/10.1080/13603110903030097>
- Klusmann, U., Köller, M., & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 711–721.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- König, J., & Rothland, M. (2013). Motivationale Bedingungen der Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 88–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 387–406. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5958.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher Enthusiasm: Dimensionality and Context Specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11

- LABG (*Lehrerausbildungsgesetz vom 12.05.2009*). (2009). Hrsg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG>.
- LABG (*Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 20.04.2016*). (2016). Hrsg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: [https://lehamtswiki.uni-due.de/wiki/index.php?title=Lehrerausbildungsgesetz_\(LABG\)](https://lehamtswiki.uni-due.de/wiki/index.php?title=Lehrerausbildungsgesetz_(LABG)).
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2015). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- LZV (*Lehrerzugangsverordnung*). (2016). Hrsg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vvd_id=15620&vvd_back=N211&sg=1&menu=1.
- Merz-Atalik, K. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „critical friend“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 3–9). Berlin: BMBF.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology*, 27 (3), 349–361. <https://doi.org/10.1080/01443410601104148>
- Pintrich, P.R., & Garcia, T. (1994). Self-Regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. In P.R. Pintrich, D.R. Brown & C.E. Weinstein (Hrsg.), *Student Motivation, Cognition, and Learning* (S. 113–133). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.). (2020). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/evaluation/_documents/abschlussbericht-2020.html;jsessionid=AF5CE1605443B1357E541949D76D89EA.live472.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre* (2., durchges. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (2000). Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 227–241), Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. In A. Wigfield & K. Wentzel (Hrsg.), *Handbook on Motivation at School* (S. 197–222). New York, NY: Routledge.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P., & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39, 335–351. <https://doi.org/10.1037/t64341-000>

- Schiefele, U., Streblov, L., & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-Being and Instructional Practices. *Journal of Educational Research Online*, 5, 7–37.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (4), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Streblov, L., & Pohlmann, B. (2017). Studienwahlmotive, berufsbezogene Interessen und Selbstkonzepte angehender Lehrerinnen und Lehrer. In J. Retelsdorf, F. Zimmermann, A. Südkamp & O. Köller (Hrsg.), *Im Blickpunkt pädagogisch-psychologischer Forschung: Selbstbezogene Kognitionen, sprachliche Kompetenzen und Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 221–238). Münster: Waxmann.
- Urban, D., Mayerl, J., & Wahl, A. (2016). *Regressionsanalyse bei fehlenden Variablenwerten (missing values): Imputation oder Nicht-Imputation? Eine Anleitung für die Regressionspraxis mit SPSS* (SISS – Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart, Nr. 44) (2., korr. Aufl.). <http://dx.doi.org/10.18419/opus-9112>
- Valdorf, N., & Streblov, L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenBildung*, 19 (3), 74–80. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_07
- Werning, R., & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38–55). München: Oldenbourg.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2016). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 1–14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich

Befunde einer Befragung von Studierenden zu ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben

Birgit Holler-Nowitzki

1 Einleitung

Mit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen sind hohe Erwartungen an die Ausbildung der Studierenden hinsichtlich ihrer Professionalisierung verbunden, die insbesondere mit der spezifischen hochschuldidaktischen Rahmung des Forschenden Lernens verknüpft sind (vgl. MSW NRW, 2010). Dieses Konzept ist für alle Praxissemesterstudierenden verpflichtend; in der Ausgestaltung an der Universität Bielefeld müssen die Studierenden neben einer verpflichtenden Unterrichtstätigkeit (unbenotet) auch zwei benotete Studienprojekte¹ durchführen (vgl. Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn, 2011). Im Austausch der kooperierenden Dozent*innen der vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen in den Bildungswissenschaften entstand schnell der Eindruck, dass die meisten Studierenden der Möglichkeit des frühzeitigen selbständigen Erprobens im Unterrichten eher positiv gegenüberstanden, den Studienprojekten hingegen mit einer skeptischen Haltung begegneten. Die Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (2016) bestätigt, dass „offensichtlich vor allem die Studienprojekte von den Studierenden als sehr herausfordernd wahrgenommen werden“ (MSW NRW, 2016, S. 5). Entsprechend müssen in den universitären Vorbereitungs- und Begleitseminaren u. a. die unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen der Studierenden berücksichtigt werden. In Hinblick auf die hochschuldidaktische Verbesserung stellte sich zudem die Frage, welche Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten in den Schulen gegeben sind bzw. von den Studierenden wahrgenommen werden und inwieweit diese systematisch zu berücksichtigen sind. Im Leitkonzept zum Praxissemester ist nicht vorgesehen, dass die Lehrenden der Universität selbst mit den Schulen ihrer Praxissemesterstudierenden im regelmäßigen Austausch stehen. Vielmehr beraten vor allem schulische Mentor*innen sowie Lehrende der Zentren für

¹ Studienprojekte sind die schriftliche Aufbereitung von studentischen Forschungsprojekten, die während des Praxissemesters durchgeführt werden müssen.

schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) die unterrichtliche Tätigkeit vor Ort. Die Studienprojekte haben die Studierenden darüber hinaus relativ selbständig durchzuführen. Die Unterstützung von Seiten der Dozent*innen an den Hochschulen, wie und unter welchen Rahmenbedingungen die Studienprojekte umgesetzt werden können, ist damit überwiegend auf die universitären Begleitseminare sowie individuellen Beratungsgespräche mit den Studierenden beschränkt. Nur in Einzelfällen ermöglichen persönliche Kontakte zwischen Hochschule und Schule auf der Basis individueller Initiativen konkrete Einblicke in die schulische Praxis. Neben den jeweiligen spezifischen Bedingungen an der einzelnen Praxissemesterschule sind darüber hinaus auch regelhafte Unterschiede zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen zu erwarten, die z. B. mit den unterschiedlichen Bildungsaufträgen einer grundlegenden Bildung für alle Kinder an der Grundschule und einer eher fächerspezifischen Bildung an weiterführenden Schulen in Zusammenhang stehen. Diese betreffen nicht nur die zu vermittelnden Bildungsinhalte, sondern auch die Gestaltung und Organisation der Schulen (z. B. kleinere wohnortnahe Grundschulen) und des Unterrichts sowie der schulischen Abläufe.

Die Studierenden im Praxissemester haben sich in diese Abläufe zunächst einmal einzufügen bzw. mit ihnen vertraut zu machen. Die Bewältigung der an die Studierenden gestellten Anforderungen an die unterrichtspraktische Tätigkeit sowie die Durchführung der Studienprojekte sind somit vorstrukturiert. Es stellt sich daher die Frage, wie die Studierenden die schulischen Gegebenheiten wahrnehmen und für sich nutzen können.

Im folgenden Beitrag werden Forschungsbefunde aus einer Befragung von Praxissemesterabsolvierenden im Anschluss an die schulische Praxisphase vorgestellt, die vor allem die schulischen Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten (der Organisation der Einzelschule) aus der Sicht der Studierenden sowie ihre Einschätzung des persönlichen Nutzens und Belastungserlebens aufzeigen. Die methodische Anlage der Studie wird in Kapitel 3 näher ausgeführt. Das Hauptaugenmerk in diesem Beitrag soll auf einem Vergleich der subjektiven Einschätzung der Studierenden an Grundschulen und denjenigen an weiterführenden Schulen liegen.

Der Vergleich entspricht der Stufung des gegliederten Schulsystems zwischen der für alle Kinder gedachten Primarstufe und dem gegliederten System ab der Sekundarstufe an den weiterführenden Schulen. Unterschiede zeigen sich dabei u. a. in den sich voneinander abgrenzenden Bildungszielen (vgl. Holler-Nowitzki & Miller, 2017). Im Vergleich zum weiterführenden Bildungssystem kommt für die grundlegende Bildung der Stärkung der Persönlichkeit eine wesentlich größere Bedeutung zu. Diese stellt nach Einsiedler (2014) eine von vier zentralen Aufgaben dar:

„Die Bereitstellung und Bedingungen für einen ‚guten‘ Start gelten nicht nur für die klassischen Lernbereiche, sondern für Lernstrategien, Arbeitshaltungen, Lernmotivation und Interessensentwicklung. Darüber hinaus haben Hilfen für

die Förderung eines günstigen Selbstkonzepts und ein positives Selbstwertgefühl große Bedeutung“ (Einsiedler, 2014, S. 231).

Diese Unterschiede werden in dem Beitrag insofern thematisiert, als sie sich auch organisatorisch z. B. im Klassenlehrkräfte- bzw. Fachlehrkräfteprinzip widerspiegeln und sich auf die Lerngelegenheiten für die Studierenden im Praxissemester auswirken können.

2 Schule als rationale Organisation des Lehrens und Lernens

Aus der Perspektive der Studierenden gestaltet sich der Erstkontakt zur Praktikumsschule durch eine formale Zuweisungspraxis, in die ihre lehramtsbezogenen Fächerkombinationen mit einer persönlichen Priorisierung ausgewählter Schulen (Kombination aus Wahl und Punktesystem für die regionale Verteilung) eingehen. Nach einem standardisierten Verfahren, „das zwischen Hochschule, der Bezirksregierung und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung abgestimmt ist“ (MSW NRW, 2012, S. 2), werden die Studierenden in der jeweiligen Ausbildungsregion den Schulen zugewiesen. Dabei sollen nach Möglichkeit alle Schulen Berücksichtigung finden. Den Studierenden werden zeitgleich die Schulen zugewiesen bzw. den Schulen die Studierenden; erst anschließend wird eine persönliche Kontaktaufnahme erwartet. Die Studierenden haben sich entsprechend mit den vorgefundenen Rahmenbedingungen zu arrangieren, die Schulen wiederum mit den ihnen zugewiesenen Praktikant*innen. Den Einzelschulen obliegt es, die konkrete Zuordnung und Gestaltung des Praxissemesters vorzunehmen.

Ein Vergleich zwischen der Primar- und der Sekundarstufe zielt also zunächst auf typische Unterschiede der Schulformen und Einzelschulen als rational gestalteten Organisationen von Lehren und Lernen sowie geregelten Zuständigkeiten, Anforderungen und Gestaltungsspielräumen (Fend, 2008). Dies ist auch insofern von Bedeutung, als mit der Einführung des landesweiten Praxissemesters neue Rollenzuschreibungen und organisatorische Anforderungen betroffen sind (vgl. Herzog, 2011): Praxissemesterstudierende gehören formal der Gruppe der Praktikant*innen an, bilden aber in dem Sinne eine neue soziale Gruppe, als sie weder zum Zwecke der reinen Hospitation noch bereits als z. T. selbständig Agierende wie Referendar*innen angesehen werden können. Während der fünfmonatigen Praxisphase nehmen sie insofern eine „Zwitterstellung“ ein, als sie konkrete Anforderungen wie Unterrichten und die Durchführung von Studienprojekten zu erfüllen haben, gleichwohl aber nur unter Begleitung unterrichten dürfen und auch die Durchführung von Studienprojekten durch die Schulleitung zustimmungspflichtig ist. Entsprechend ist der Betreuungsaufwand aus Sicht der Schulen relativ hoch, was sich in einem Ausgleich des Lehrdeputats für die Praktikumsschule niederschlägt (vgl. MSW NRW, 2012). Für diese historisch neue Rollenformation müssen die Schulen so-

wohl spezifische Ausbildungsformate und Lernangebote einrichten als auch die für diese Gruppe zuständigen Ausbildungsbeauftragten sowie Mentor*innen zur Verfügung stellen.

Zudem ist bei allen beteiligten Akteuren der drei beteiligten Institutionen Schule, ZfsL und Universität mit Irritationen zu rechnen, da Leistungsanforderungen des wissenschaftlichen Bildungssystems Universität im außeruniversitären Bildungs- (und auch Erziehungs-)System Schule erbracht werden sollen. Trotz erheblicher Abstimmungsbemühungen agiert nach Luhmann (1984) aber jedes System stark selbstreferenziell, und unterliegt einer eigenen Systemlogik (vgl. Luhmann & Schorr, 1979; Herzog, 2011). Bezogen auf die Organisation in der Schule liegen die Zuständigkeiten für die organisatorische Betreuung der Studierenden bei den Ausbildungsbeauftragten, darüber hinaus bei den schulischen Mentor*innen. Im Sekundarbereich I und II sind es zwei Mentor*innen (ein*e Mentor*in je studiertes Fach), die in jeder Schule für die persönliche Betreuung der Studierenden im Praxissemester zuständig sind (vgl. Schöning, Schwier, Weßel & Wiegelmann, 2017). Im Grundschulbereich werden regulär sogar drei Unterrichtsfächer studiert, die im Praxissemester vor Ort entsprechend auch betreut werden. Allerdings sind an allen Schulen auch personelle Doppelfunktionen möglich. In Hinblick auf die Leistungserbringung der Studierenden im Praxissemester ergeben sich mithin komplexe Akteurskonstellationen über die drei Institutionen Universität, ZfsL und Schule hinweg, die bezogen auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Ausdeutungen der schulischen Realität auf jeden einzelnen Studierenden im Praxissemester einwirken (vgl. Heinrich & Klewin, 2018).

Die zu vermittelnden Bildungsinhalte selbst bzw. die Lernprozesse der Lehramtsstudierenden sind wiederum im Rahmen des schulischen Interaktionssystems weniger hierarchisch bzw. bürokratisch regulier- und standardisierbar, was auch als Technologiedefizit der Pädagogik (Luhmann & Schorr, 1979) bezeichnet wird. Ebenso wie die Unterrichtstätigkeit stark von situativen Faktoren und auch personalen Merkmalen der hier aufeinandertreffenden Personen beeinflusst wird – Bildung als Koproduktion (Herzog, 2011, S. 168) –, gelten diese Bedingungen auch für die Lernangebote und -gelegenheiten bzw. Akteurskonstellationen für Praxissemesterstudierende in der Praktikumsschule.

Es stellt sich dabei die Frage, inwieweit die von den Studierenden wahrgenommenen Lerngelegenheiten auch durch typische, strukturell bedingte Unterschiede an den Lernorten der Grundschulen und weiterführenden Schulen beeinflusst sind und wie diese von den Studierenden wahrgenommen werden. Im folgenden Kapitel wird zunächst die methodische Anlage der Studie vorgestellt.

3 Methodische Anlage

Berichtet werden Ergebnisse aus einer Befragung (paper/pencil) von Lehramtsstudierenden im Praxissemester nach Abschluss ihrer Praxisphase an den Schulen. Befragt wurden insgesamt 289 Studierende des ersten und dritten Durchlaufs des Praxissemesters der Universität Bielefeld, jeweils im Zeitraum von Juli bis September im Rahmen der Bildungswissenschaftlichen Seminare. Die erste Kohorte umfasst 133 von insgesamt 151 Studierenden im Sommersemester 2015 (mithin rd. 88%), die zweite Kohorte 162 von insgesamt 217 Studierenden im Sommersemester 2016 (rd. 75%). Insgesamt nahmen also 295 Studierende an der Befragung teil. Mit jeweils ca. 75 Prozent weiblichen und 25 Prozent männlichen Studierenden entspricht die Geschlechterverteilung der Grundgesamtheit. Die Aufteilung auf die Praktikumsschulen stimmt mit den erfragten anvisierten Lehramtsabschlüssen überein (vgl. Abb. 1), die Kohorten unterscheiden sich diesbezüglich nur marginal.

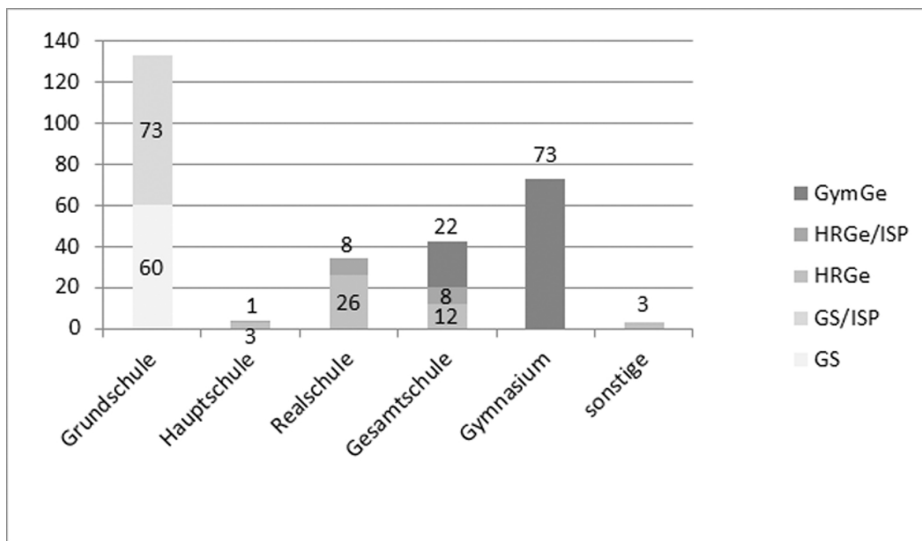


Abbildung 1: Aufteilung der Lehramtsstudierenden auf die Praktikumsschulen, nach Schulform (n=289)

Quelle: eigene Erhebung

Alle Daten sind der schriftlichen Befragung der Lehramtsstudierenden per Selbstauskunft entnommen. Die Befragung erfolgte auf freiwilliger Basis und anonym. Der Zugang über die universitären Seminare bot den Vorteil, dass sie von allen Praxissemesterstudierenden absolviert werden müssen, so dass potenziell alle Studierenden einer Kohorte hätten erreicht werden können.

Der Fragebogen erfasst Daten zur Zügigkeit der Praktikumsschulen, dem Zuordnungsprinzip der Praxissemesterabsolvierenden sowie den wahrgenommenen Ansprechpersonen aus Sicht der Studierenden. Darüber hinaus wurden

spezifische Lernangebote und -gelegenheiten während dieser Praxisphase erfragt: zum Hospitieren, zum Unterrichten, zu den selbständig durchgeführten Unterrichtseinheiten und anschließenden Reflexionsgesprächen sowie zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten und Freistunden sowie Kontakten zu anderen Praktikant*innen. Ebenso wurden, bezogen auf das selbständige Unterrichten und die Durchführung der Studienprojekte, die subjektive Wahrnehmung der zeitlichen Belastung und des Belastungserlebens erfragt. Die Einschätzung zum persönlichen Nutzen spezifischer Angebote während des Praxissemesters wurde lediglich in der zweiten Kohorte erfragt.

Zur Klärung der Fragestellung, inwieweit die wahrgenommenen Lerngelegenheiten der Studierenden an den Praktikumsschulen auf strukturell bedingte Unterschiede hinweisen, werden in den folgenden Ausführungen vor allem Ergebnisse auf der Grundlage bivariater Kreuztabellen vorgestellt. In den nachfolgenden Darstellungen werden die Kontingenzkoeffizienten C bzw. Signifikanzen nur unterhalb des Fünf-Prozent-Niveaus ausgewiesen. Es sei darauf hingewiesen, dass die Stärke von C abhängig von der Anzahl der Zellen in den Kreuztabellen ist und daher nicht als vergleichbares Maß zwischen verschiedenen Tabellen genutzt werden kann. Im Rahmen der vorliegenden deskriptiven Analyse geht es primär darum, Hinweise auf systematische Unterschiede zwischen den Lernorten Grundschulen und weiterführende Schulen zu erhalten, unabhängig von der Stärke des Zusammenhangsmaßes.

4 Darstellung der Ergebnisse und Interpretation

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden zunächst formale Merkmale der schulischen Rahmenbedingungen (Kap. 4.1) beschrieben. Anschließend wird auf die von Praxissemesterstudierenden berichteten Lerngelegenheiten (Kap. 4.2), ihre subjektive Wahrnehmung der zeitlichen Beanspruchung und Belastungsgefühle (Kap. 4.3) sowie auf den persönlichen Nutzen (Kap. 4.4) eingegangen, jeweils nach Grund- und weiterführenden Schulen differenziert.

4.1 Organisatorische Merkmale des Lernorts Schule

Die Zuweisung von Praxissemesterstudierenden ist neben der Fächerkombination abhängig von der Größe der Schule, die sich in der Zügigkeit einer Schule widerspiegelt. Je mehr Parallelklassen es gibt, desto höher ist die Anzahl der Schüler*innen und auch der Lehrkräfte einer Schule sowie auch die Anzahl der Praxissemesterstudierenden, die einer Schule zugewiesen werden.

Unter den relativ großen, fünf- und mehrzügigen Schulen finden sich lediglich 25 Prozent der besuchten Grundschulen gegenüber 55 Prozent Gesamtschulen, 29 Prozent Gymnasien sowie 67 Prozent sonstiger Schulen wie Sekundarschulen (diese sind in der Stichprobe allerdings nur wenig vertreten).

Die von Eltern in den letzten Jahren immer seltener gewählte Hauptschule spiegelt sich mit 75 Prozent in der Zweizügigkeit wider. Allerdings bezieht sich die Abbildung hier auf den Besuch als Praktikumsschule; eine Gleichverteilung der Studierenden auf alle Schulen ist vom Land zwar angestrebt, eine Überrepräsentation von Schulen, die z. B. in Hochschulnähe liegen, ist aber aufgrund des Wahlverfahrens und der hier vorzunehmenden Priorisierungen durch die Studierenden anzunehmen. Als Tendenz lässt sich ablesen, dass es sich bei den Grundschulen um relativ kleinere Organisationseinheiten handelt als bei den weiterführenden Schulen (vgl. Abb. 2).

An den besuchten Grundschulen gibt es lediglich 2 Prozent fünf- und mehrzügige Schulen sowie 20 Prozent vierzügige; den größten Anteil bilden mit 47 Prozent die dreizügigen und mit 30 Prozent die zweizügigen Schulen. Als kleinere Organisationseinheiten zeigen sich hier ebenfalls die nur selten als Praktikumsschule in der Stichprobe vertretenen Hauptschulen.

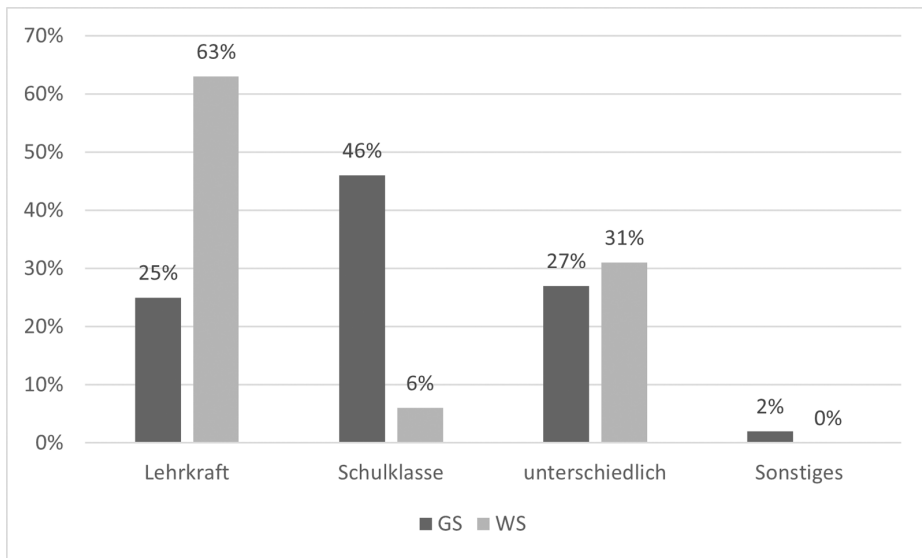


Abbildung 2: Anzahl der Parallelklassen (Züge) an der Praktikumsschule (n=286)

Quelle: eigene Erhebung

Aus der folgenden Abbildung 3 lässt sich entnehmen, wie aus Sicht der Studierenden ihre individuelle Zuordnung während der Praxisphase erfolgte: Von den 134 Befragten in der Praxisphase an einer Grundschule waren 25 Prozent einer Lehrkraft zugeordnet und 46 Prozent einer Schulklasse – anders bei denjenigen an weiterführenden Schulen, die sich mit 63 Prozent einer Lehrkraft zugeordnet sahen und lediglich 6 Prozent einer Klasse. Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass beim Zuordnungsprinzip Lehrkraft diese zumeist für mehrere Klassen zuständig ist, während bei der Zuordnung zu einer Schulklasse demgegenüber die meiste Zeit des Praktikums in genau einer Klasse absolviert wird.

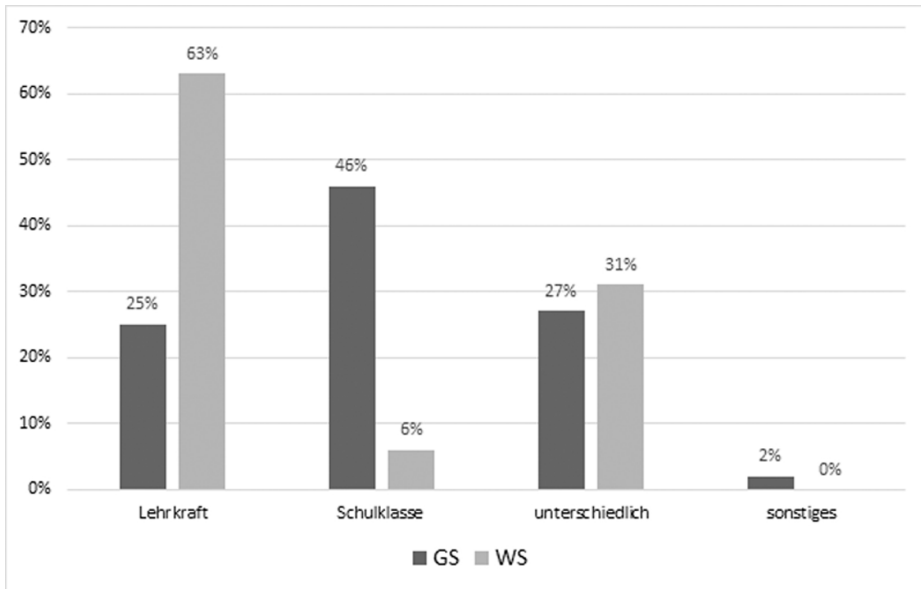


Abbildung 3: Zuordnungsprinzip der Studierenden

Anmerkung: n=290; Grundschule GS n=134, weiterführende Schule WS n=156; C=.46, p<.001

Quelle: eigene Erhebung

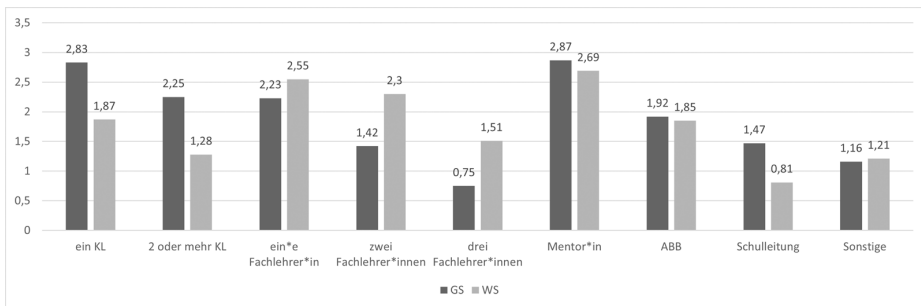


Abbildung 4: Wer war für Sie Ansprechpartner? (Mittelwerte; 0=nie, 3=häufig)

Anmerkung: Kontingenzkoeffizienten (Signifikanzen p<0.05*, p<0.01**, p<0.001***) ein*e Klassenlehrer*in (KL): .428***, zwei oder mehr KL: .376***, ein*e Fachlehrer*in: .196*, zwei Fachlehrer*innen: .342***, drei Fachlehrer*innen: .299**, Mentor*in: .156, ABB: .199, Schulleitung: .344***, Sonstige: .156

Quelle: eigene Erhebung

Hier spiegelt sich das Klassenlehrkraftprinzip an Grundschulen gegenüber dem Fachlehrkraftprinzip an weiterführenden Schulen wider.

Regulär müssen Praxissemesterabsolvierende mit einer Reihe unterschiedlicher Personen in Kontakt treten. Aber nicht alle bieten sich aus Sicht der Studierenden gleichermaßen als Ansprechpersonen an. Erwartungsgemäß (vgl. Abb. 4) zeigt sich, dass an Grundschulen Klassenlehrkräfte sowie Mentor*innen die am häufigsten genannten Ansprechpartner*innen sind. An den weiter-

führenden Schulen sind es demgegenüber die Fachlehrkräfte sowie die Mentor*innen. Die Kategorie „Sonstiges“ enthält auch einen Anteil an Ausbildungsbeauftragten, die in der ersten Kohorte nicht separat erfragt wurden.

Die Wahl der Ansprechpersonen basiert neben den persönlichen Präferenzen der Studierenden u. a. auf der unterschiedlichen schulischen Organisation und Gestaltung des Praxissemesters. Im Folgenden geht es um die Frage, ob sich auch bei den wahrgenommenen Lerngelegenheiten Unterschiede zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule zeigen.

4.2 Wahrgenommene Lerngelegenheiten im Praxissemester an den Schulen

Die nun folgende Darstellung der Ergebnisse der Befragung bezieht sich zunächst formal auf die den Anforderungen im Praxissemester gemäßen Lerngelegenheiten: das Unterrichten und Hospitieren sowie Möglichkeiten zur Reflexion und die Durchführung von Studienprojekten.

In der Praxisphase soll neben dem Hospitieren auch unterrichtet werden. Beide Varianten sollen der Professionalisierung dienen. Formal sind 60 Stunden Unterricht unter Begleitung, inklusive vier Unterrichtsvorhaben auf zwei Unterrichtsfächer verteilt, vorgesehen. Das Hospitieren ermöglicht Einblicke in unterschiedliche Praktiken und die Umsetzung didaktischer Konzepte und Unterrichtsformen in unterschiedlichen Klassen. Die Erweiterung des Wissens über die vielfältigen Handlungsfelder kann hierbei entlastet vom akuten Handlungsdruck erfolgen. Das eigenständige Unterrichten ermöglicht demgegenüber die praktische Anwendung individueller unterrichtlicher Kompetenzen

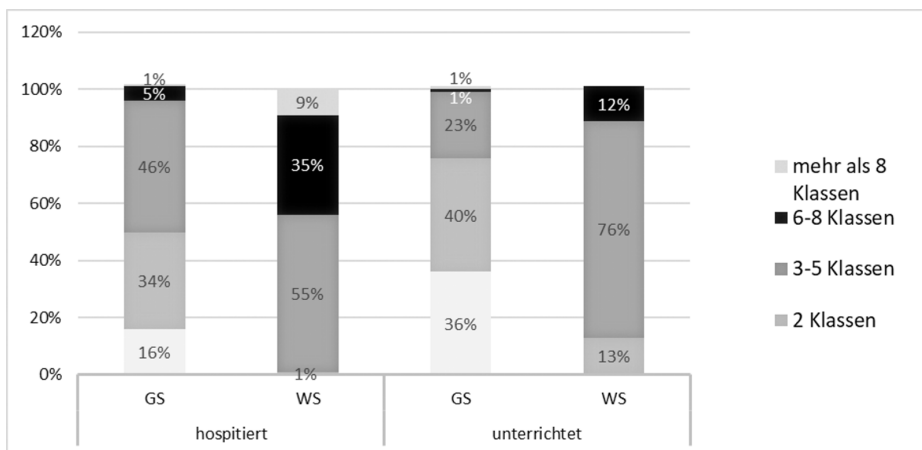


Abbildung 5: In wie vielen Klassen haben Sie hospitiert/unterrichtet?

Anmerkung: n=290; hospitiert: Kontingenzkoeffizient C=.53, p<.001 / unterrichtet: C=.55, p<.001

Quelle: eigene Erhebung

und Fähigkeiten, also eigene Praxis und auch die Herausforderung, spontan (re-)agieren zu müssen. Idealerweise ergänzen sich beide Varianten.

Die Praxissemesterabsolvierenden an Grundschulen berichten zu rd. 50 Prozent, dass sie in einer oder zwei Klasse(n) hospitieren konnten, 46 Prozent in drei bis fünf Klassen (vgl. Abb. 4). An den weiterführenden Schulen hospitierte lediglich 1 Prozent der Studierenden minimal in nur zwei Klassen, 55 Prozent in drei bis fünf Klassen und weitere 35 Prozent in sechs bis acht Klassen. Bezogen auf das Unterrichten reduziert sich die Anzahl der Klassen in beiden Gruppen: 36 Prozent der Studierenden an Grundschulen unterrichten in nur einer Klasse, weitere 40 Prozent in zwei Klassen, ein weiteres Viertel auch in mehr Klassen. An den weiterführenden Schulen unterrichten die Studierenden zu 76 Prozent in drei bis fünf Klassen, nur eine Minderheit von 13 Prozent in zwei Klassen bzw. 12 Prozent in sechs bis acht Klassen. Hier spiegelt sich eine Konsequenz des Klassenlehrkraftprinzips wider: Je geringer die Anzahl der Klassen, in denen hospitiert oder selbständig unterrichtet wird, desto wichtiger wird die Vorbildfunktion der (einen) Klassenlehrkraft in der Ausbildungsfunktion.

Trotz gleicher formaler Vorgaben gibt es deutliche Unterschiede in der Anzahl selbständig durchgeführter Unterrichtsreihen. Hier unterscheiden sich die beiden Gruppen signifikant ($C=.32$, $p<.001$).

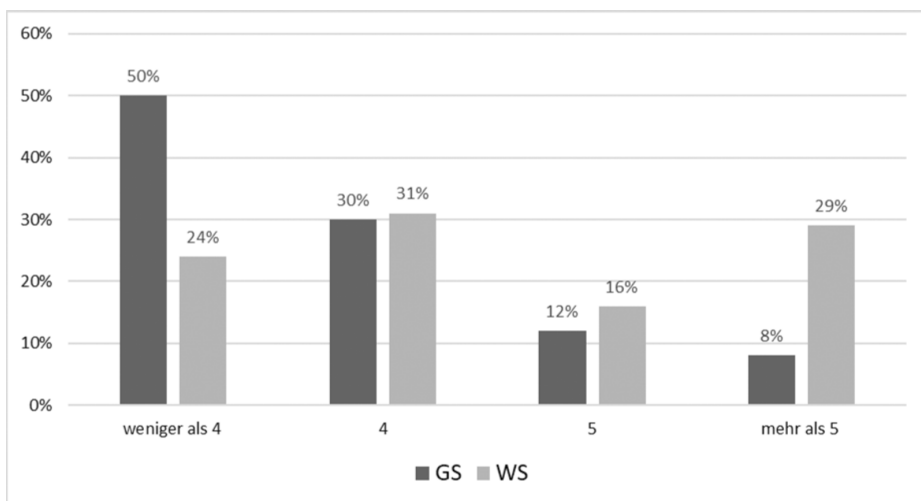


Abbildung 6: Wie viele Unterrichtseinheiten haben Sie geplant und selbständig durchgeführt? (mindestens 3 bis 4 Stunden zusammenhängend)

Anmerkung: $n=288$; $C=.32$, $p<.001$

Quelle: eigene Erhebung

Die Hälfte der Studierenden in der Praxisphase an der Grundschule berichten von weniger als vier selbständig geplanten und durchgeführten Unterrichtsreihen, weitere 30 Prozent von genau vier. Praxissemesterabsolvierende an den weiterführenden Schulen kommen überwiegend auf mindesten vier Un-

terrichtsreihen. Diese Angaben müssen nicht unbedingt etwas über die Unterrichtspraxis an sich aussagen, da die Studierenden an Grundschulen häufig in den laufenden Unterricht einbezogen werden, ohne dass allerdings eine selbständige Planung vorausgegangen sein muss. Dennoch zeigen sich hier signifikante Unterschiede im Grad der eigenständigen Planbarkeit und Selbständigkeit. Offen bleibt an dieser Stelle auch, wie viele Unterrichtsstunden solche Einheiten umfassen.

Ein weiterer Hinweis auf die Unterschiedlichkeit der wahrgenommenen Lerngelegenheiten im Praxissemester zeigt sich in der Häufigkeit der Reflexionsgespräche im Anschluss an die durchgeführten Unterrichtseinheiten.

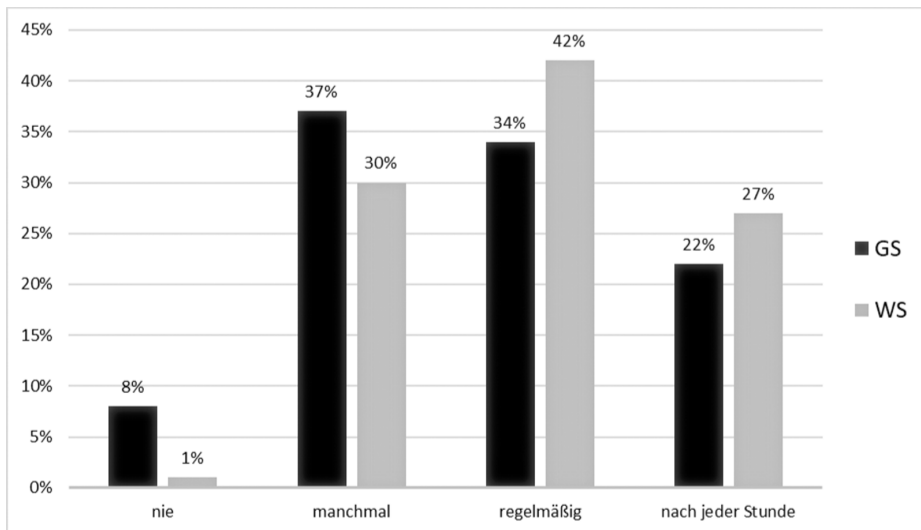


Abbildung 7: Häufigkeit der Reflexionsgespräche nach selbständig durchgeführten Unterrichtseinheiten

Anmerkung: n=288; C=.19, p<.014

Quelle: eigene Erhebung

Dass Reflexionsgespräche stattfinden, ist erwünscht und auch der Regelfall. Dennoch zeigen die Daten, dass für etwa ein Drittel der Studierenden dies nicht regelmäßig erfolgt. Immerhin für 8 Prozent der Studierenden an Grundschulen und 1 Prozent an weiterführenden Schulen fanden diese gar nicht statt. Insgesamt finden Reflexionsgespräche etwas regelmäßiger an den weiterführenden Schulen statt. Gründe hier könnten u. a. auch darin vermutet werden, dass der Grundschulunterricht für Lehrkräfte, wenn er auf dem Klassenlehrkraftprinzip aufbaut, ohne Unterbrechung von Schulbeginn bis Unterrichtsende verläuft, eben auch für die hier zugeordneten Studierenden. Die Anwesenheitspflicht beschränkt sich ungefähr auf zwölf Zeitstunden pro Woche an grundsätzlich vier Wochentagen (Montag bis Donnerstag) (vgl. MSW NRW, 2012). Entsprechend ergeben sich an Grundschulen offenbar weniger Gelegenheiten, direkt

im Anschluss an den Unterricht bzw. an das eigene Unterrichtsvorhaben ein Reflexionsgespräch zu führen oder auch für die Vorbereitung die vormittägliche reguläre Anwesenheit nutzen zu können. Zusätzliche Gesprächstermine über den regulären Schulalltag hinaus auszumachen, bleibt also weitestgehend der Eigeninitiative der Lehrkräfte und den Studierenden überlassen. Auch in Abhängigkeit von der Anzahl der zu kontaktierenden Lehrkräfte ist hier Eigeninitiative bzw. zusätzlicher organisatorischer Aufwand erforderlich.

Diese Interpretation wird gestützt durch die Aussage der folgenden Abbildung 8: Der Regelfall an Grundschulen ist, keine Freistunde zu haben; an den weiterführenden Schulen sind Freistunden der Regelfall: Etwa die Hälfte der Praxissemesterabsolvierenden an Grundschulen hatten nie eine Freistunde, 31 Prozent selten – gegenüber der gegenläufigen Tendenz an den weiterführenden Schulen, an denen immerhin 46 Prozent häufig eine Freistunde und weitere 36 Prozent manchmal eine Freistunde hatten. Hier unterscheiden sich die beiden Gruppen hoch signifikant ($C=.56 / p<.001$).

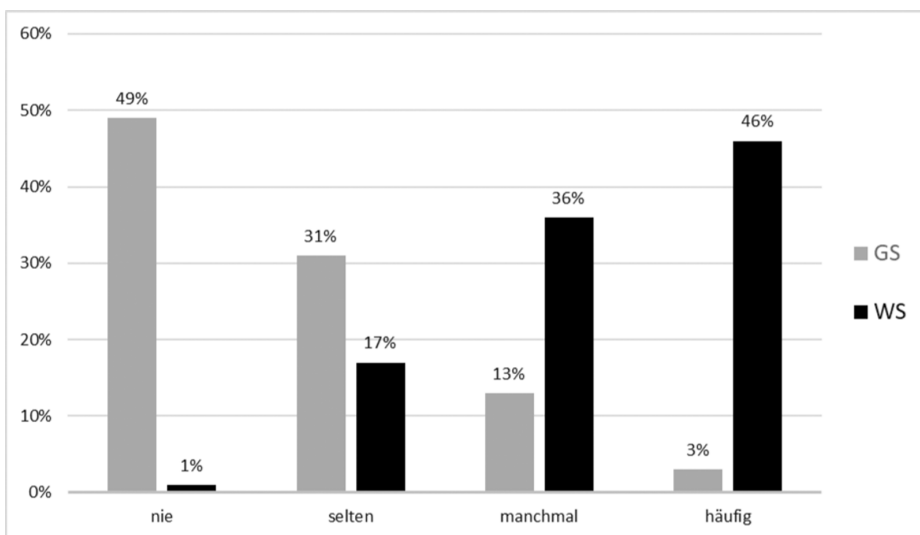


Abbildung 8: Hatten Sie Freistunden in der Schule?

Anmerkung: $n=290$; $C=.56$, $p<.001$

Quelle: eigene Erhebung

Der Schulalltag für Lehrkräfte beschränkt sich nicht nur auf die Unterrichtszeit, sondern erfordert eine Reihe weiterer Aktivitäten, an denen die Studierenden ggf. auch teilhaben können. Dies zu ermöglichen, liegt in der Zuständigkeit der Einzelschule. Entsprechend können sich für die Studierenden weitere Lerngelegenheiten ergeben, die sich u. a. auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Klassen oder auf Schulebene, beispielsweise auf die Teilnahme an Konferenzen, beziehen – mithin Tätigkeitsbereiche, die ebenfalls dem Lehrerhandeln zuzuordnen sind. Diese Aktivitäten finden über das Schuljahr verteilt statt,

nicht aber in jedem Halbjahr und sind auch kein verpflichtender Bestandteil des Praxissemesters. Abbildung 9 zeigt die berichteten außerunterrichtlichen Aktivitäten, an denen die Befragten einmal oder auch mehrmals teilnehmen konnten, getrennt für die Praxisphase an Grund- und an weiterführenden Schulen. Demnach konnten die meisten Studierenden an Grundschulen mindestens einmal an einer Konferenz der Lehrkräfte teilnehmen, gefolgt von Pausenaufsicht, Klassenausflügen und Teambesprechungen.

Auch an den weiterführenden Schulen wurden die Konferenzen für Lehrkräfte am häufigsten genannt, gefolgt von Schulkonferenzen, Projekttagen und Teambesprechungen.

Der Vergleich zeigt, dass an den Grundschulen insgesamt die Teilnahme an den außerunterrichtlichen Tätigkeiten, außer bei Schulkonferenzen und in der Kategorie „Sonstiges“, häufiger zu verzeichnen ist.

Für alle Praxissemesterabsolvierenden zeigt sich, dass sie bei vielen außerunterrichtlichen Tätigkeitsbereichen der Schule einbezogen werden bzw. teilhaben können. Da diese Aktivitäten für die Studierenden nicht verpflichtend sind, zeigt sich hierin auch ein hohes Maß an Engagement auf beiden Seiten, bei den Praktikumschulen ebenso wie bei den Praxissemesterabsolvierenden. Das Praxissemester bietet mithin viele Möglichkeiten und intensive Lerngelegenheiten, sich in der Schule einzubringen. Neben der zeitlichen Beanspruchung und persönlichen Involviertheit im Schulalltag müssen innerhalb des Praxissemesters von den Studierenden aber eben auch spezifische Leistungen erbracht werden, um die es im folgenden Kapitel geht.

4.3 Zeitliche Beanspruchung und Gefühl von Stress

Gegenüber vorhergehenden Praxisphasen unterscheidet sich das Praxissemester deutlich in Bezug auf die erwarteten Leistungen. In der Rahmenkonzeption zum Praxissemester ist, neben einer zeitlichen Festschreibung der Anwesenheit in der Schule auf vier Tage pro Woche über fünf Monate, die Vorgabe von mind. 50 bis max. 70 durchzuführenden Unterrichtsstunden unter Begleitung verpflichtend; insgesamt vier auf die Fächer verteilte Unterrichtsvorhaben, die nicht benotet werden, sind in den durchzuführenden Unterrichtsstunden inkludiert. Darüber hinaus ist die Durchführung von ein bis drei benoteten Studienprojekten in dieser Zeit vorgeschrieben; in Bielefeld werden zwei Studienprojekte verbindlich vorgegeben (MSW NRW, 2012, in Verbindung mit den Änderungen vom 15. Mai 2017 Absatz 3c). Im Workload von insgesamt 390 Zeitstunden des schulpraktischen Teils, mit den Lernorten Schule und ZfsL, sind zwei Unterrichtsberatungen durch die Lehrkräfte der ZfsL sowie die Teilnahme an einem Bilanz- und Perspektivgespräch ergänzend vorgesehen.

Entsprechend ergeben sich für die Studierenden unterschiedliche Herausforderungen im Praxissemester: Für das Unterrichten, das einerseits über formale zeitliche Vorgaben reguliert ist, andererseits über Beratung und Begleitung

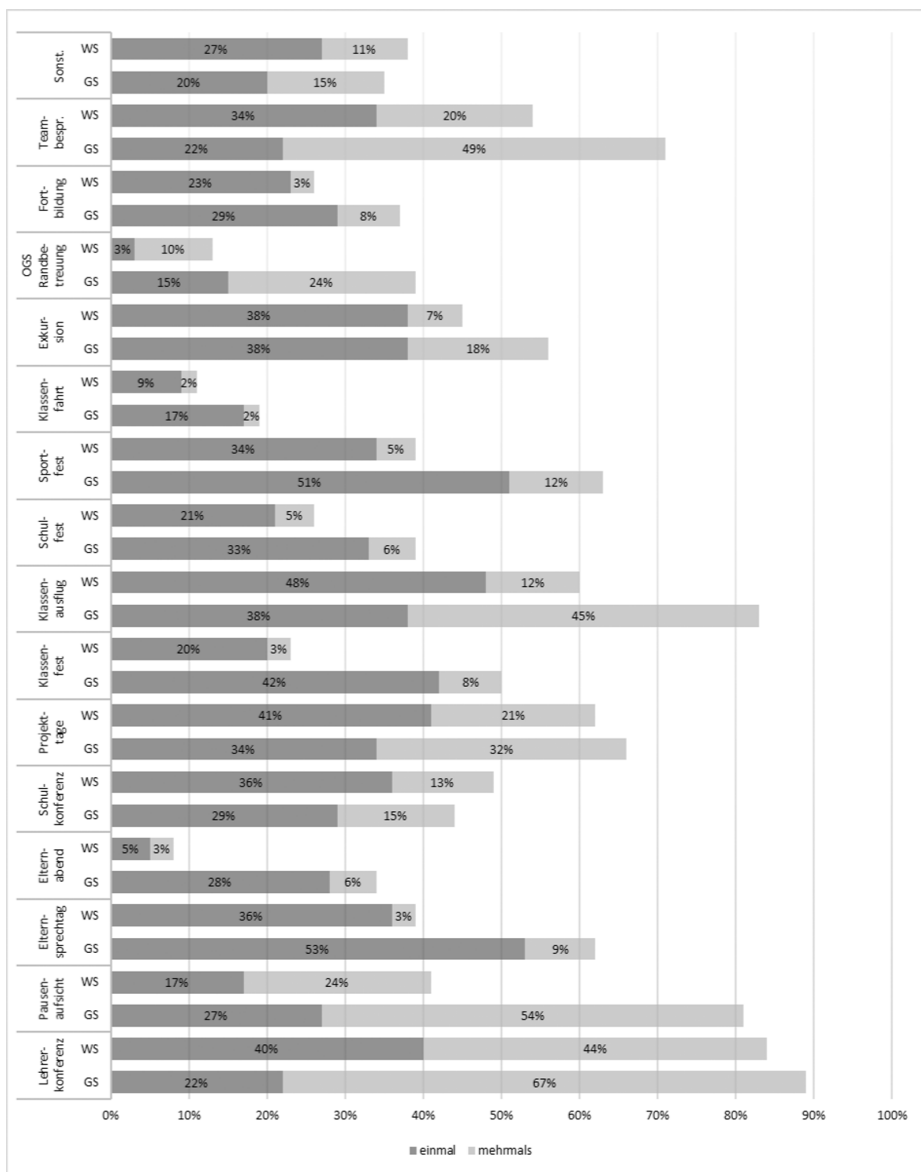


Abbildung 9: Außerunterrichtliche Tätigkeiten/Lerngelegenheiten im Praxissemester an Grund- und weiterführenden Schulen

Anmerkung: Kontingenzkoeffizienten (Signifikanzen $p < 0.05$ *, $p < 0.01$ **, $p < 0.001$ ***)

Lehrerkonferenz: .238***, Pausenaufsicht: .374***, Elternsprechtag: .238***, Elternabend: .325***, Schulkonferenz: .066, Projekttag: .118, Klassenfest: .266***, Klassenausflug: .364***, Schulfest: .151*, Sportfest: .238***, Klassenfahrt: .110, Exkursion: .187**, OGS-Randbetreuung: .301***, Fortbildung: .125, Teambesprechung: .289***, Sonst.: .095

Quelle: eigene Erhebung

in Ko-Konstruktion besprochen und bewertet, aber nicht benotet wird, liegt die Herausforderung in der praktischen Performance der antizipierten Lehrer*innenrolle sowie den Erwartungen der betreuenden Lehrkräfte. Demgegenüber erzeugen die Studienprojekte über die universitäre Benotung Leistungsdruck, der bewältigt werden muss. Hier stellt sich die Frage, wie die subjektive Beanspruchung durch diese beiden unterschiedlichen Anforderungen im Verlauf der Praxisphase eingeschätzt wird: Wie sieht die wahrgenommene zeitliche Beanspruchung auf Seiten der Studierenden aus? Inwieweit wird diese entlang des Praxissemesters als Belastung im Sinne von Stress bewertet?

Abbildung 10: Zeitliche Beanspruchung durch das Unterrichten

Anmerkung: Mittelwerte, n=289; 0 = keine; 1 = wenig; 2 = viel; 3 = sehr viel

Quelle: eigene Erhebung

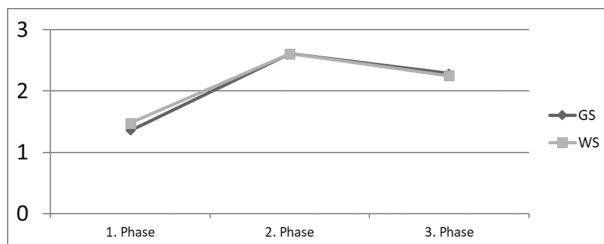
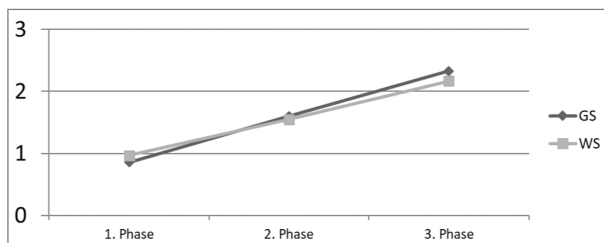


Abbildung 11: Zeitliche Beanspruchung durch die Studienprojekte

Anmerkung: Mittelwerte, n=289; 0 = keine; 1 = wenig; 2 = viel; 3 = sehr viel

Quelle: eigene Erhebung



Abbildungen 10 und 11 zeigen die Mittelwerte der wahrgenommenen zeitlichen Beanspruchung, getrennt für den Unterricht und die Durchführung der Studienprojekte. Hierbei wurden drei etwa gleich lange zeitliche Phasen (sechs Wochen) unterschieden: erste Phase (Beginn der Praxisphase im Februar bis zu den Osterferien), zweite Phase (im Anschluss an die Osterferien bis zur Pfingstpause), dritte und letzte Phase (Pfingsten bis zum Beginn der Sommerferien). Diese Phaseneinteilung konnte aufgrund der Schuljahresstruktur mit den Schulferien von den Studierenden gut nachempfunden werden.

Wie sich zeigt, fühlen sich Praxissemesterabsolvierende durch das selbständige Unterrichten im Verlauf des Praxissemesters in unterschiedlichem Maße gefordert. Die Mittelwerte werden auf der Grundlage einer Skala mit dem Range zwischen 0 „keine“ zeitliche Beanspruchung und 3 „sehr viel“ gebildet. Die Mittelwerte für die zeitliche Belastung schwanken zwischen minimal 1.36 (Grundschulen) bzw. 1.48 (weiterführende Schulen) und im Maximum 2.25 für beide Stufen. Für die unterrichtliche Tätigkeit zeigen die Abbildungen einen Anstieg der zeitlichen Beanspruchung von der ersten Phase zur zweiten Phase

sowie einen leichten Abfall in der dritten Phase auf einem verglichen mit der ersten Phase höheren Niveau. Der Verlauf stellt sich für beide Gruppen als gleichförmig und in ähnlicher Stärke dar. Das Maximum der wahrgenommenen zeitlichen Beanspruchung ist also in der mittleren Phase angesiedelt.

Für die Durchführung von Studienprojekten ergibt sich im Minimum ein Mittelwert von 0.86 für Studierende an Grundschulen (GS) und 0.97 für Studierende an den weiterführenden Schulen (WS), als Maximum 2.33 (GS) bzw. 2.17 (WS). Hierbei zeigt sich eine über die drei Phasen hinweg zunehmende zeitliche Beanspruchung für beide Gruppen in etwa gleicher Stärke. Wieder ist der Verlauf gleichförmig für beide Gruppen.

Vergleicht man die zeitliche Beanspruchung durch das Unterrichten im Vergleich zur Durchführung der Studienprojekte, zeigt sich für beide ein relativ geringes Beanspruchungsniveau in der Anfangsphase. Für das Unterrichten bildet die zweite Phase den Höhepunkt zeitlicher Belastung und nimmt in der dritten Phase ab; demgegenüber steigt die zeitliche Beanspruchung für die Studienprojekte kontinuierlich über alle drei Phasen.

Dieses Ergebnis entspricht insofern auch den eigenen Beobachtungen in den Begleitseminaren, als ab der zweiten Phase der Beratungsbedarf zur Durchführung der Studienprojekte stark ansteigt und häufig bis zum Ende der Praxisphase anhält.

Gefragt wurde auch nach der subjektiven Stressbelastung durch das Unterrichten und die Durchführung der Studienprojekte in den einzelnen Phasen. In Abbildung 12 sind die entsprechenden Mittelwerte abgebildet.

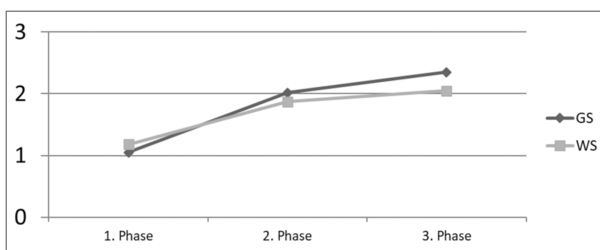


Abbildung 12: Subjektive Wahrnehmung des Gefühls von Stressbelastung

Anmerkung: Mittelwerte, n=287; Unterschied in den Mittelwerten nur in der dritten Phase signifikant mit $p < .01$; 0 = keine; 1 = wenig; 2 = viel; 3 = sehr viel

Quelle: eigene Erhebung

In Abbildung 12 zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg der Mittelwerte bezogen auf die wahrgenommene Stressbelastung von 1.05 (GS) bzw. 1.18 (WS) von der ersten Phase zu 2.05 (GS) und 2.35 (WS) in der Endphase des Praxissemesters. Wieder zeigt sich ein sehr ähnlicher Verlauf für beide Gruppen, auch bezogen auf die Belastungsstärke. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass sich die Mittelwerte zwischen den beiden untersuchten Gruppen nur an einer Stelle signifikant unterscheiden, nämlich in der Endphase des Praxissemesters bei der wahrgenommenen Stressbelastung ($p < .05$). Hier fühlen sich Studierende an Grundschulen subjektiv etwas stärker belastet als an den weiterführenden

Schulen; in der offen gestellten Nachfrage zeigt sich, dass das Stressempfinden sich vor allem auf die Durchführung der Studienprojekte bezieht.

In offenen Frageformaten im Fragebogen wurde zudem nach weiteren Gründen für die subjektive Stressbelastung gefragt. Genannt wurde vorwiegend die Kumulation durch die Anforderungen des Unterrichtens und der Durchführung der Studienprojekte. Darüber hinaus gibt es aber auch eine Gruppe von Studierenden, die unter der zusätzlichen Belastung, sich den Unterhalt neben dem Studium finanzieren zu müssen, das Praxissemester als durchgängig besonders belastend erlebt hat.

4.4 Einschätzung des subjektiven Nutzens wahrgenommener Lerngelegenheiten im Praxissemester

Abschließend wurde auch nach Einschätzungen zum persönlichen Nutzen unterschiedlicher Lerngelegenheiten auf einer Skala von 0 (gar kein Nutzen) bis 3 (großer Nutzen) gefragt. In Abbildung 13 sind die Mittelwerte, getrennt für beide Gruppen von Studierenden der Grundschule bzw. weiterführenden Schule, abgebildet. Es zeigt sich, dass wie vermutet dem eigenen Unterrichten der größte Nutzen zugeschrieben wird (Mittelwert 3 (GS) bzw. 2.93 (WS)), gefolgt von den Unterrichtsbesuchen durch Lehrende des ZfsL mit einem Mittelwert von 2.79 (GS) und 2.65 (WS). Auch die Reflexionsgespräche mit unterschiedlichen Akteur*innen aus der Schule werden als nützlich eingestuft (alle Mittelwerte über 2). Am Ende der Rangreihe stehen die Studienprojekte, die zumindest zu diesem Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen sind;

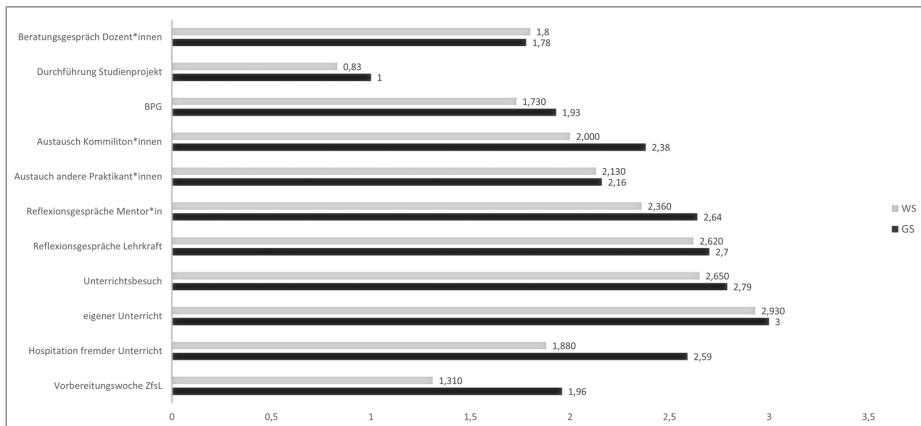


Abbildung 13: Persönlicher Nutzen wahrgenommener Lerngelegenheiten

Anmerkungen: Diese Fragen wurden lediglich in der 2. Kohorte gestellt.

Mittelwerte, n=162; 0 = gar kein Nutzen; 3 = großer Nutzen

Kontingenzkoeffizienten (Signifikanzen $p < 0.05$ *, $p < 0.01$ **, $p < 0.001$ ***)

Vorbereitungswoche ZfsL: .346***, Hospitation fremder Unterricht: .399***, Austausch Kommilitonen: .251*.

Quelle: eigene Erhebung

deren Nutzen und persönlicher Erkenntnisgewinn dürften mithin erst in einer zeitlichen Distanz zur Praxisphase überhaupt erkennbar sein.

Hier bestätigt sich der Eindruck aus Beratungsgesprächen, dass die Durchführung der Studienprojekte in beiden Gruppen der befragten Praxissemesterabsolvierenden als nachrangig eingeschätzt, wenn nicht sogar als Störfaktor gesehen wird, der vom Unterrichten abhält.

5 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse der durchgeführten Befragung der Studierenden konnten einige Unterschiede, aber auch Übereinstimmungen in der Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf organisatorische Merkmale des Lernorts Schule, die sich bietenden Lerngelegenheiten, die zeitlichen Beanspruchung und das Stressempfinden bezogen auf das Unterrichten und die Durchführung der Studienprojekte in den Schulen sowie die Einschätzung des persönlichen Nutzens spezifischer Lerngelegenheiten aufzeigen.

Zunächst einmal zeigen die Daten, dass sich für alle Studierenden eine große Bandbreite an Lerngelegenheiten im Praxissemester bietet, die u. a. auch von den organisatorischen Bedingungen des gestuften Bildungssystems ebenso wie von der Einzelschule beeinflusst sind.

Neben der Schulgröße, die per se einen Einfluss auf mehr oder weniger formalisierte Beziehungen hat, z. B. Anzahl möglicher Kontakte, besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen den Lernorten an Grundschulen bzw. weiterführenden Schulen in der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung und auch organisatorischen Bedeutung des Klassenlehrkraftprinzips gegenüber dem Fachlehrkraftprinzip. In der Primarstufe bzw. Grundschule für alle Kinder unterrichtet die Klassenlehrkraft i. d. R. mehrere Fächer und verbringt mithin die meiste Zeit in einer Klasse; der Unterricht ist auf die Person der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers konzentriert. Werden Studierende hier also einer*inem Klassenlehrer*in bzw. einer Klasse zugeordnet, verbringen sie entsprechend auch die meiste Zeit in dieser einen Klasse. Das kann bezogen auf die zukünftige Rolle als Klassenlehrkraft große Vorteile haben, da sowohl die Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb stabiler Lerngruppen deutlicher beobachtet werden können als auch der Blick auf das einzelne Kind gerichtet werden kann, z. B. auf seine individuellen Lernausgangslagen sowie fachspezifisches wie auch fachunabhängiges Lern- und Arbeitsverhalten. Darüber hinaus können alle, auch außerunterrichtlichen Vorhaben wie bspw. Klassenausflüge usw. anlassbezogen und über alle Planungs- und Umsetzungsphasen hinweg miterlebt werden. Praxissemesterstudierende können hierbei intensiv in das laufende Unterrichtsgeschehen über den gesamten Vormittag einbezogen werden, häufig auch in den Pausen. Dieses spiegelt sich auch in der Häufigkeit außerunterrichtlicher Lerngelegenheiten in den Daten wider. Unter Umständen

kann dieses Zuordnungsprinzip aber auch zulasten eines selbständig geplanten Unterrichtsvorhabens gehen: Ein Hinweis hierauf könnte in den weniger häufigen regelmäßigen Reflexionsgesprächen der Praxissemesterstudierenden mit den sie Betreuenden an Grundschulen liegen. Gerade aber die Begleitung und Reflexion der Unterrichtsvorhaben werden von allen Studierenden sehr geschätzt.

Darüber hinaus ergeben sich bei intensiver Teilhabe in einer Klasse weniger Möglichkeiten, Einblicke in unterschiedliche didaktische Unterrichtsformen und Varianten zu erhalten. Eine herausragende Bedeutung erhält das Zuordnungsprinzip in dem Fall, wenn Studierende vorwiegend einer einzigen Lehrkraft zugeordnet sind. Dann erhält die Vorbildfunktion dieser Lehrkraft über die Dauer eines Schulhalbjahres besonders starken Einfluss auf den Professionalisierungsprozess der Studierenden, im positiven wie auch im negativen Sinne.

Die Daten zeigen außerdem, dass während der Pflichtanwesenheit am Vormittag in der Grundschule weniger Reflexionsgelegenheiten berichtet werden. Die Konzentration auf den Vormittag – die Unterrichtszeit – hat auch zur Folge, dass nicht nur Gespräche im Anschluss an den Unterricht ausbleiben, sondern auch bei der Vorbereitung für eigenständig geplante Unterrichtsvorhaben ebenso wie für Absprachen bezogen auf die Studienprojekte, die zu treffen sind, Engpässe entstehen können.

Bezogen auf die Praxisphase an den weiterführenden Schulen ergibt sich aus der stärkeren Fachzuordnung, dass einerseits der Fachunterricht in unterschiedlichen Klassen miterlebt wird und es damit wahrscheinlicher ist, dass die Studierenden von mehreren Fachlehrer*innen begleitet werden, mithin unterschiedliche didaktische Varianten erfahren werden können. Darüber hinaus können andererseits aber auch im Rahmen der Freistunden im Verlauf der Anwesenheitspflicht eher Absprachen für Unterrichtsvorhaben und Studienprojekte sowie Reflexionsgespräche geführt werden. Es ist anzunehmen, dass bspw. auch mehr Zeit für Pausengespräche zwischen den Betreuenden und Studierenden erübrigt werden kann, da in größeren Organisationseinheiten die Pausenaufsicht auf mehr Lehrkräfte verteilt werden kann. Nachteilig kann sich hingegen die Zuordnung auf mehrere Klassen auswirken, da hierbei der Blick auf die Entwicklungspotenziale von Klassen und einzelnen Schüler*innen weniger intensiv bzw. tiefgehend sein kann.

Im Vergleich des Praxissemesters in Grund- und in weiterführenden Schulen ergeben sich aber auch Übereinstimmungen: So werden die zeitliche Beanspruchung für das Unterrichten und die Durchführung von Studienprojekten sehr einheitlich beschrieben. Auch der Verlauf der wahrgenommenen Stressbelastung erscheint in den Abbildungen für beide Gruppen insgesamt gleichförmig und ähnlich stark. Nur in der letzten Phase des Praxissemesters zeigen sich an Grundschulen leicht erhöhte Werte der erlebten Stressbelastung. Die individuelle Herausforderung könnte mit der starken zeitlichen Einbindung

in der Einzelklasse in Verbindung stehen, die darin zu sehen ist, dass für die Umsetzung der Studienprojekte weniger (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung stehen. Auch die organisatorischen Absprachen mit weiteren Fachlehrkräften könnten hierbei erschwert sein.

Auch wenn sich die Befragung an Studierende richtete, deutet sich bezogen auf die Organisation des Praxissemesters an der Schule an, dass hier ein erheblicher Betreuungsaufwand zu leisten ist. Vermutet werden kann, dass dieser Aufwand für einzelne Lehrkräfte bzw. Mentor*innen umso höher ist, je kleiner die Einzelschule ist und desto mehr Praxissemesterabsolvierende vor Ort sind. Gerade an Grundschulen kann hier die Konzentration auf einzelne Klassen über mehrere Fächer entsprechend dem Klassenlehrkraftprinzip sehr hoch sein. Dies betrifft sowohl den Unterricht unter Begleitung in drei Fächern als auch die Durchführung von Studienprojekten. Hinweise, aus denen dieses geschlossen werden könnte, ergeben sich aus den vorliegenden Daten zu den seltener regelmäßig stattfindenden Reflexionsgesprächen, den wenigen Freistunden und der intensiven Einbindung in außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten.

Große Übereinstimmungen zwischen den beiden Gruppen zeigen sich in Hinblick auf den eingeschätzten persönlichen Nutzen unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Praktikumsschule: Hier bestätigt sich die große subjektive Bedeutung des eigenen Unterrichtens an erster Stelle der Rangreihe, gefolgt von den Unterrichtsbesuchen, dicht gefolgt von den Reflexionsgesprächen mit der Lehrkraft sowie den Mentor*innen. Demgegenüber bestätigt sich die Einschätzung des geringer bewerteten persönlichen Nutzens, der den Studienprojekten zugeschrieben wird – zumindest zu diesem Zeitpunkt der Befragung. Die hohe Bedeutung, die den Unterrichtsbesuchen durch Lehrkräfte der ZfsL zugesprochen wird, entspricht formal ihrer auf die Zukunft gerichteten Funktion während des Vorbereitungsdienstes im Referendariat. Möglicherweise entsteht auch durch den bewertungsfreien Raum der unbenoteten Beratungsgespräche mit den Auszubildenden der ZfsL gerade dieses Potenzial einer als subjektiv sehr bedeutsamen Beratung.

Während es dem Wunsch vieler Praxissemesterabsolvent*innen entgegenzukommen scheint, sich im Unterrichten ausprobieren zu können, wird im Rahmen des Benotungssystems im Bachelor- und Mastersystem ein Spannungsfeld über die Bedeutsamkeit der Noten erzeugt, das diesem konträr entgegensteht: Die Benotung von Leistungen wird üblicherweise als Leistungsanreiz verstanden und als besonders wichtig empfunden. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie scheint diese instrumentelle Variante allerdings eher mit einer extrinsisch orientierten Motivation einherzugehen, während die persönliche Bedeutsamkeit des Unterrichten-Wollens mit einem erhöhten Maß an intrinsischer Lernmotivation verbunden scheint (vgl. Deci & Ryan, 1993). Entsprechend erfahren Studienprojekte zwar eine Aufwertung durch die Benotung; in der persönlichen Wertschätzung der Studierenden werden sie demgegenüber jedoch nachrangig angesiedelt.

Stattdessen wird dem eigenständigen Unterrichten und hierauf bezogenen Beratungsgesprächen besondere Priorität von Seiten der Studierenden zugeschrieben. Das deutet auf eine hohe intrinsische Motivation hin, möglicherweise auch deswegen, weil die Gespräche unbenotet sind.

In Hinblick auf die Vorbereitung und Begleitung von Studienprojekten in den universitären Seminaren sollten Handlungsspielräume genutzt werden, die die persönliche Bedeutsamkeit der Studienprojekte für die Studierenden stärker in den Mittelpunkt rücken. Im Konzept des Forschenden Lernens ist bereits angelegt, dass die Studierenden selbst ihr Forschungsthema auswählen. Begrenzt wird diese Wahlmöglichkeit wiederum durch die Zustimmungspflicht der Schulen. Wünschenswert wäre daher auch eine stärkere persönliche Kooperation zwischen den Hochschullehrenden und den Lehrkräften an den Schulen, um eventuellen Vorbehalten auf beiden Seiten entgegenzuwirken und eine gemeinsame Zielperspektive zu schärfen. Diese Kooperationen sind aktuell aufgrund der begrenzten Ressourcen sicher nur punktuell möglich, aber wünschenswert.

Literatur und Internetquellen

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., erw. und aktual. Aufl.) (S. 225–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–26). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Herzog, W. (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 163–202). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_6
- Holler-Nowitzki, B., & Miller, S. (2017). Forschendes Lernen in der Grundschule. In R. Schüssler, A. Schöning, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 193–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010*. Zugriff am 21.07.2021. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Praxissemester_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2012). *Praxiselemente in lehramtsbezogenen Studiengängen*. Runderlass vom 28.06.2012. Zugriff am 21.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.zfsl.nrw.de/OBH/Praxissemester/Praxiselemente.pdf>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage November 2016*. Zugriff am 21.07.2021. Verfügbar unter: <http://www.pse.rub.de/sites/studium/evaluation/Das%20Praxissemester%20auf%20dem%20Pr%C3%BCfstand.pdf>.
- Rothland, M., & Boecker, K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Schöning, A., Schwier, V., Weßel, H., & Wiegelmann, K. (2017). In der Schule – Begleitung Forschenden Lernens durch MentorInnen. In R. Schüssler, A. Schöning, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 215–224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Bielefeld, ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Zugriff am 21.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.zfsl.nrw.de/BIE/Praxissemester/leitkonzept-1.pdf>.

Diskussion zu den Studien

Vergleichende Perspektive aus dem gleichen Bundesland – ein Kommentar aus Paderborn

Christine Freitag

Dass ich um eine Kommentierung der in diesem Band veröffentlichten Artikel gebeten wurde, ist für mich zuallererst eine Ehre. Schon lange vor meiner Zeit in Ostwestfalen hatte ich das Vergnügen, die Bielefelder Praxisforschung und die Arbeit in der Forschungswerkstatt kennenzulernen und mich an dieser lang etablierten Institution und Praxis zu erfreuen. „Bielefeld“ stand im Verbund schulbezogener Praxisforschung (früher: Nordverbund Schulbegleitforschung) immer für einen höchst aktiven und vernetzungsfreundlichen Standort mit einer langen und wissenschaftlich sehr reflektierten, aus meiner Sicht immer schon bewundernswerten Tradition schul- und studierendennaher Forschung. Mit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (und anderswo) stand aber auch dieser Standort vor der Herausforderung, schulbezogene Praxisforschung nicht länger als ein „besonderes“ Angebot für „besonders“ interessierte Studierende, quasi als Wahlangebot, zu führen, sondern die Idee der Praxisforschung für alle Studierenden des Lehramts neu zu denken. Und so stehen Bielefeld und Paderborn heute vor der gemeinsamen Herausforderung, diese neue Perspektive unter den Vorgaben des Landes auszugestalten. Das „Forschende Lernen“, wie es in Bielefeld, Paderborn und auch in der behördlichen Sprache für das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen bis heute genannt wird, soll nun für hunderte Studierende im Praxissemester der Regelfall sein. Im Folgenden will ich, ausgehend von den gemeinsamen Anforderungen, zwei Themen explizit fokussieren, besondere Ausgestaltungsmöglichkeiten erwägen – und dabei Aspekte aus den Beiträgen dieses Bandes und auch die „Vergleichsperspektive“ zwischen Bielefeld und Paderborn nicht außer Acht lassen.

1 Forschendes Lernen?

In den Beiträgen dieses Bandes sind es vor allem die sogenannten „Studienprojekte“, die von Studierenden des Praxissemesters durchzuführen sind, von denen die Diskussion um das Praxissemester befruchtet wird. Sie gelten als Beitrag zum „Forschenden Lernen“. Für die Betrachtung der Ziele, Prozesse und Wirkungen der Studienprojekte scheint mir dieser Begriff eher hinderlich. Ja, Studierende sollen lernen – und sie sollen „forschend“ lernen. Wie sich dieser Begriff historisch-systematisch und vor allem auch hochschuldidaktisch plau-

sibel einordnen lässt, hat beispielsweise der Bielefelder Ludwig Huber (1998, 2009) immer wieder deutlich gemacht. Zugleich wird derselbe Begriff aber auch in der Elementar- und v. a. Grundschulpädagogik für das kindliche Lernen verwendet, etwa für das kindliche Entdecken und anschließend initiierte pädagogische Gespräche oder auch Experimente. Ein Beispiel aus dem Sachunterricht:

„Beim Forschenden Lernen geht es darum, dass die Schüler/innen selbst Fragen an die Naturphänomene entwickeln und zunehmend selbständig, d. h. aufgrund eigener Ideen und Planungen erkunden, selbst Lösungsmöglichkeiten und Antworten finden.“ (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2011)

In den studentischen Projekten zum „Forschenden Lernen“ geht es um das *wissenschaftliche* Lernen, das zwar mit einer ähnlichen Grundintention der Welterkundung beginnt, aber, spätestens mit dem Begriff des Forschens, die methodengeleitete Erkundung, eben das *wissenschaftliche* Forschen, beschreibt. Studieren ist eine wissenschaftliche Form des Lernens und Forschens – und sollte deshalb auch begrifflich vom Forschenden Lernen in der (frühen) Kindheit abgegrenzt werden. M.E. könnte der Begriff des „Forschenden Studierens“ hier tatsächlich eine Alternative sein. Dann wären sowohl die forschende Haltung als auch deren wissenschaftliche Rahmung zum Ausdruck gebracht. Zugleich könnten die notwendigen Prozesse des „Forschen-Lernens“ mit bedacht werden. Studieren ist eben ein Prozess, in dem auch das Forschen-Können erst noch angestrebt und immer weiterentwickelt werden muss. Für einen entsprechenden Kompetenzaufbau bedarf es forschungsmethodischen Wissens und Könnens, das insbesondere methodenbezogen grundgelegt und eingeübt, reflektiert und verbessert werden kann und muss. Am Standort Paderborn gab es vor Einführung des Praxissemesters in den Hauptfachstudiengängen bereits Forschungsmodule; im Unterrichtsfach Pädagogik war dieses Modul entsprechend schulbezogen. Das forschungsmethodische Niveau aus diesen Studiengängen ließ sich für das Praxissemester mit den hohen Studierendenzahlen nicht aufrechterhalten. Die Vermittlung forschungsmethodischer Kenntnisse wurde zunächst in das Begleitforschungsseminar gelegt, bis deutlich wurde, dass die Vermittlung dort zu spät kommt und mit der Begleitung und Beratung der durchgeführten Projekte kollidiert.

„Auf den rückgemeldeten Bedarf an verstärkter methodischer Vorbereitung auf die Planung und Umsetzung eines Studienprojektes wurde bereits mit zusätzlich angebotenen [sic!] Workshop ‚Praxisforschung‘ reagiert. Über 70 % der Teilnehmenden bewerten diesen Workshop als sehr gut bzw. gut.“ (PLAZ-Professional School, o. J.)

Trotzdem bleiben wir mit diesem Angebot hinter dem zurück, was wir aus der intensiven Arbeit in den Forschungsmodulen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge als uns notwendig erscheinende „Standards“ gewohnt

waren. In jedem Fall verbindet beide Zugänge die Überzeugung, dass Forschen-des Studieren, auch und gerade in den lehramtsbezogenen Studiengängen, eine wesentliche Qualifikation für den Beruf ist.

„Für eine Lehrerbildung, die Professionalisierungsprozesse initiieren will und sich darauf einlässt, Studierende auf die Unsicherheit und letztlich nicht durchgängige Planbarkeit des Handelns in beruflichen Situationen vorzubereiten, stellt sich die Aufgabe, Studierenden Möglichkeiten zu eröffnen, die strukturellen Bedingungen des Lehrerhandelns antizipatorisch zu bearbeiten.“ (Fichten, 2013, S. 9)

Das Praxissemester eröffnet an dieser Stelle Chancen, die „antizipatorische“ (also dem „echten“ beruflichen Handeln vorausgehende) Bearbeitung sehr viel praxiskundiger als früher und zugleich mit einer prozessbegleitenden wissenschaftlichen Fundierung konzentriert zu gestalten. Dadurch wird aus der „Vor-läufigkeit“ der Einblicke eine „Bei-läufigkeit“, durch welche ein durch das Praxissemester angebahnter Perspektivwechsel bezüglich des Professionalisierungsprozesses möglich ist. Anders als Holler-Nowitzki (in diesem Band) würde ich das Praxissemester deshalb nicht so sehr in seiner „Zwitterstellung“ (also letztlich statisch) zwischen den vorgängigen Praktika und dem Referendariat einordnen, sondern eher dynamisch, im Sinne eines Fortschreitens im Professionalisierungsprozess verstehen, der einen dauernden Zuwachs an Praxiserleben und Praxiserforschung ermöglicht. Wie beispielsweise Westphal (2020) überzeugend zeigen konnte, sind es auch und gerade die Anforderungen eines pädagogischen Ambivalenzerlebens, durch welche der Professionalisierungsprozess befördert wird.

2 Reflexion und Reflexivität als Grundanforderungen der Professionalität?

Einige der Beiträge in diesem Band betonen die hohe Bedeutung der Reflexion und Reflexivität, die durch die Tätigkeiten im Praxissemester anzustreben seien. Das genannte „Ambivalenzerleben“ scheint dabei – so Westphal (2020) oder auch Dopheide (2021) – einer der „natürlichsten“ Reflexionsanlässe im Professionalisierungsprozess zu sein. Es ist die erlebte Herausforderung, das Richtige tun zu wollen, aber möglicherweise nicht über die passenden Antworten zu verfügen, die für Studierende plausibel macht, sich proaktiv auf die Suche nach hilfreichen theoretischen Diskursen zu begeben und diese dann konstruktiv mit den praktischen Herausforderungen zu verbinden. Das funktioniert offenbar bei Fragen der persönlichen Haltung (z. B. bei Fragen zu „Nähe und Distanz“) genauso wie bei erziehungs- oder lerntheoretischen Fragen, in denen die Perspektivierung eher bei den Kindern oder Jugendlichen liegt. Wenn es um „echte“ Fragen der Studierenden geht, führt eine solche Suche auch

deutlich über den Rahmen der Rezeptologie hinaus, denn häufig scheidet das Erleben der eigenen Professionalität gerade an zunächst für richtig befundenen Rezepten. Dann bedeutet ein solches Erleben einen (intrinsic) Appell an die tiefere Suche. Bei einer so verstandenen Reflexivität liegt dann auch eine Verbindung zu dem viel beschworenen und allseits für dringend verbesserungsbedürftig befundenen Theorie-Praxis-Verhältnis.

Natürlich ist Holler-Nowitzki (in diesem Band) mit ihrer kritischen Anfrage an die Ermöglichung selbstgesteuerter Begleitforschung bzw. deren Verhinderung durch schulische oder universitäre Akteure zuzustimmen: Individualität zu fördern, ist und bleibt eine nicht banale Herausforderung des „Massenbetriebs“. In diesem Kontext war es m. E. eine weise Entscheidung des Standorts Paderborn, die Zahl der Studienprojekte zu reduzieren und die Durchführung genau eines solcher Projekte im Praxissemester vorzusehen. Das erleichtert die entsprechenden Unterstützungsprozesse und schafft den notwendigen Raum, um das Forschende Studieren exemplarisch zu fokussieren. Im besten Fall *ist* das Studienprojekt dann eine aktiv betriebene wissenschaftliche und berufsbezogene Reflexion – und nicht nur deren „Anbahnung“ (Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, in diesem Band). Nach meinem Kenntnisstand ist dadurch auch die „Konkurrenz“ des Forschens zum Unterrichten (Klewin, Köker & Störtländer, in diesem Band) deutlich geringer geworden.

3 Fazit

Es ist sinnvoll und weiterführend, das Praxissemester zu beforschen. Persönlich finde ich es besonders anregend, dabei die studentischen Forschungstätigkeiten und Perspektiven wie auch deren (Selbst-)Einschätzungen zu ihrem Professionalisierungsprozess in den Blick zu nehmen. Hier habe ich – allein durch die Lektüre der Beiträge des vorliegenden Bandes – viele neue Forschungs-, Erkenntnis- und Denkperspektiven erfahren dürfen. Dabei ist allerdings auch ein Wunsch entstanden: Neben den Vorstellungen und Perspektiven der Studierenden sollte m. E. auch eine begleitende Forschung unserer eigenen Praxis entstehen. Wir alle haben Idealvorstellungen Forschenden Lernens und Studierens, der Notwendigkeit wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und der Reflexivität im Professionalisierungsprozess Studierender. Im Verbund schulbezogener Praxisforschung reflektieren wir „uns“ beispielweise selbst in Fragen der Forschungsberatung (AG Forschungsberatung, 2020), stehen aber noch sehr am Anfang, wenn es um die Erforschung unserer sonstigen Praxis in der Lehrer*innenbildung geht. Schulbezogene Praxisforschung in ihren hochschulischen Bezügen zu fokussieren, unsere eigenen wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Perspektiven im Kontext des Praxissemesters zu erforschen – hier sehe ich eine standortübergreifend an- und aufregende Perspektive für gemeinsame Aktivitäten. Ich bin überzeugt, dass ein solcher Prozess,

ebenso wie die Forschungsbefunde des vorliegenden Bandes, zugleich erziehungswissenschaftlich wie auch in einem formativ-evaluativen Interesse das Praxissemester in Bielefeld, Paderborn und anderswo bereichern könnte.

Literatur und Internetquellen

- AG Forschungsberatung im Verbund schulbezogener Praxisforschung: S. Thünemann, A. Bentler, I. Kunze, K.-T. Stiller & T. Bührmann (2020). Forschungsberatung in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 97–109. <https://doi.org/10.4119/pflb-3556>
- Dopheide, F. (2021). „Was sage ich jetzt, was jetzt pädagogisch gut ist oder kumpelhaft gut ist?“ *Eine qualitative Studie zur Kompetenzentwicklung in Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“*. Dissertation Universität Paderborn (Manuskript).
- Fichten, W. (2013). *Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium*. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefeld School of Education 2012. Zugriff am 08.11.2021. Verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publikationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf.
- Holler-Nowitzki, B. (2022). Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Befunde einer Befragung von Studierenden zu ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben. In diesem Band (S. 147–168). Münster: Waxmann.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2022). Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters. In diesem Band (S. 77–100). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (1998). Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. *Das Hochschulwesen*, 46 (1), 3–10.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In diesem Band (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. (2011). *Forschendes Lernen zu Naturphänomenen. Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Sachunterricht*. Zugriff am 08.11.2021. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3340586/819118644a0640c1ccfbb19880b419a2/data/forschendes-lernen.pdf>.
- PLAZ-Professional School. (o. J.). *Evaluation Praxissemester*. Zugriff am 08.11.2021. Verfügbar unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/bildungsforschung/evaluation/evaps>.
- Westphal, P. (2020). *Herausforderungen studentischen Peer-Mentorings. Eine Situationsanalyse vor dem Hintergrund universitärer Arenen*. Opladen: Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16zjzx3.8>

Forschung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Bielefelder Praxissemester – ein Kommentar

Dorit Bosse

Eine Forderung an die universitäre Lehrer*innenbildung ist seit Langem, angehenden Lehrkräften während des Studiums mehr Praxis und einen stärkeren Berufsfeldbezug zu bieten (Makrinus, 2013; Terhart, 2014). Zugleich wird aber auch auf die Risiken verwiesen, die mit einer auf Schulpraxis ausgerichteten universitären Lehrer*innenbildung verbunden sein können (Hascher, 2011; Zeichner & Bier, 2014). Um die Kluft zwischen dem universitären Studium und den Praxiserfahrungen sowie dem Handeln in der Lehrpraxis an Schulen zu verringern, gibt es den Ansatz, einen hybriden Raum, einen „Third Space“ zu schaffen – gleichsam einen vermittelnden „Raum“ zwischen den beiden Institutionen (Zeichner, 2010). Allerdings gibt es auch die Vorstellung von der Dichotomie zwischen Theorie und Praxis in dem Sinne, dass es sich um zwei Wissens- bzw. Tätigkeitsbereiche handelt, die mehr oder weniger unabhängig voneinander existieren (Neuweg, 2004; Terhart, 1993). Dazu gehört die in der Erziehungswissenschaft geführte Diskussion über die Differenz der beiden Wissensformen „wissenschaftliches Erklärungswissen“ und „praktisches Entscheidungswissen“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1990), über die Relationierung von Wissen und Können (Neuweg, 2004, 2014) oder über das „Generalisierungs-Konkretions-Dilemma“ (Patry, 2014).

Die schulpädagogisch ausgerichteten Ansätze fokussieren beim Bemühen um eine Theorie-Praxis-Verzahnung vor allem spezifische hochschuldidaktische Lehr-Lern-Settings, besondere Lernformen sowie curriculare Fragen. So gibt es schon seit Längerem den Ansatz, Lehramtsstudierenden den Weg vom trägen Wissen zum kompetenten Lehrer*innenhandeln durch entsprechend gestaltete Lernumgebungen zu bereiten (Wahl, 2005). Bei dem Ruf nach „mehr Praxis“, etwa durch die zeitliche Ausweitung von Praxisphasen, werden auch der Kompetenzzuwachs sowie die Qualität der Praxisbegleitung in den Blick genommen (König, Darge & Kramer, 2020; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Bezogen auf die didaktische Qualität hat sich inzwischen vor allem das forschende Lernen im Zusammenhang mit Praxisphasen etabliert (Herzmann & Liegmann, 2018; Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014). Unterrichtspraxis kann auch medial, repräsentiert als Video oder textbasierte Vignette, Gegenstand der Lehre sein und unter Einbezug von Theoriewissen analysiert werden. Dabei können fallbasierte Lernsettings darauf ausgerichtet sein, Unterrichtsvignetten mittels gezielter Reflexion mit wissenschaftlicher Theorie in Beziehung zu setzen (Busse & Bosse, 2020; Leonhard,

2008; Roters, 2012). Gleichwohl wird auch vor den Folgen einer Didaktisierung von Reflexion gewarnt (Häcker, 2017). Ein rekursives Verständnis von Theorie-Praxis-Bezug (Cramer, Emmerich, Haran, Merk & Drahm, 2019) zielt darauf ab, dass unterrichtliche Situationsdeutungen in der universitären Lehre auf die Einschätzung von realem Unterricht einwirken können wie auch umgekehrt. Dieser Ansatz wird mit dem Anspruch verbunden, dass Studierenden, aber insbesondere auch professionell Lehrenden an den Hochschulen mittels einer meta-reflexiv ausgerichteten Lehrer*innenbildung bewusst wird, dass eine Differenz zwischen exemplarisch-typisierenden Deutungen im Studium und real-situativen Deutungen im konkreten Unterrichtsgeschehen besteht.

Die Forderung nach mehr Praxis im Lehramtsstudium hat Wirkung gezeigt: In elf von 16 Bundesländern wurde inzwischen das Praxissemester eingeführt, wobei es sich in Hessen zunächst um einen Modellversuch an einigen lehrer*innenbildenden Universitäten handelt. In Nordrhein-Westfalen gibt es das Praxissemester flächendeckend seit 2015. Die Forschungsbeiträge im vorliegenden Band berücksichtigen die standortspezifische Ausgestaltung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld. Meine Kommentierung konzentriert sich auf zwei Beiträge, die dezidiert auf die Theorie-Praxis-Verzahnung ausgerichtet sind.

Wenden wir uns zunächst der Studie von Klewin, Köker und Störtländer zu den Studienprojekten zu. Bestandteil des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen sind neben dem – unbenoteten – schulpraktischen Teil, der aus Hospitationen und eigenem Unterrichten besteht, bis zu drei – benotete – Studienprojekte. Sie dienen dem Aufbau konzeptionell-analytischer Kompetenzen. Beide Teile, die Unterrichtsvorhaben wie die Studienprojekte, sollen nach dem Prinzip des forschenden Lernens durchgeführt werden. Forschendes Lernen hat an der Universität Bielefeld eine lange Tradition. Entsprechende Verweise etwa auf Hubers Arbeiten finden sich im Beitrag. Das Bielefelder Leitkonzept von 2011 sieht vor, dass forschendes Lernen theoriebasiert, selbstreflexiv und auf Forschungsmethoden gestützt oder kriteriengeleitet erfolgt. An der Universität Bielefeld sind zwei Studienprojekte verpflichtend, wobei empfohlen wird, eines der Studienprojekte mit den Unterrichtsvorhaben zu verbinden. Eigentlich, so könnte man meinen, sind damit für Lehramtsstudierende ideale Voraussetzungen geschaffen, um die eigene wie fremde Unterrichtstätigkeit im Praxissemester mit der nötigen forschenden Distanz kritisch zu hinterfragen und zu untersuchen. Entsprechend sehen die Autor*innen die Funktion der Studienprojekte, bezogen auf die Theorie-Praxis-Verzahnung, auch darin, gleichsam ein „Gegenmittel gegen die unkritische Übernahme von erlebter Praxis“ zu sein.

In ihrer Studie gehen Klewin, Köker und Störtländer der Frage nach, wie die Studierenden das Praxissemester einschließlich Vorbereitungssemester wahrgenommen haben. Dazu haben sie 16 Studierende des ersten Praxissemesterjahrgangs mittels teilstandardisierter Interviews befragt und die narrativen Intervieweinstiege inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die

Ergebnisse sind ernüchternd, auch wenn zu berücksichtigen ist, dass es sich um die erste Kohorte von Praxissemesterstudierenden handelt und sich seit 2015 einiges hinsichtlich einer optimaleren Vorbereitung des Praxissemesters geändert haben dürfte (Seminalgestaltung, Beratung, Absprachen unter den beteiligten Kolleg*innen sowie insgesamt eine höhere Transparenz bei der Vermittlung der Grundidee der beiden Säulen des Praxissemesters).

Die Ergebnisse der Interviewstudie liefern ein ähnliches Bild, wie es bereits die landesweite Evaluation des Praxissemesters kurz nach seiner Einführung sowie weitere Studien zum forschenden Lernen im Praxissemester ergeben haben, auf die Klewin, Köker und Störtländer verweisen. Die Studierenden bewerten den schulpraktischen Teil deutlich besser als den forschenden Teil des Praxissemesters. Wenn sich der Fokus der Studienprojekte der Interviewten ähnlich häufig, wie es Herzmann und Liegmann (2018) ermittelt haben – dort waren es 74 Prozent –, auf den eigenen Unterricht bezogen haben sollte, verwundert diese Ergebnis umso mehr. Außerdem zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass die Studierenden die beiden Teile des Praxissemesters in Konkurrenz zueinander wahrnehmen, wenn es um die persönliche Bedeutsamkeit, ihre Arbeitskraft, ihr Engagement und ihr Selbstverständnis zwischen Lehrer*in und Forscher*in geht. In ihrer Publikation von 2019 haben die Autor*innen bei der Entwicklung ihres Kategoriensystems bezeichnenderweise Studienprojekte als „wahrgenommene“ und als „verhinderte Lerngelegenheiten“ gekennzeichnet (Klewin, Köker & Störtländer, 2019). Die Studienprojekte haben „nichts mehr mit Schule zu tun“, sondern haben etwas „von universitärem Style“, formuliert es ein*e Interviewpartner*in; sie werden mit einer „Regenwolke“ oder „Gewitterwolke“ in Verbindung gebracht. Eigentlich haben die Studierenden das Gefühl, in ihrem Praxissemester im Schulleben angekommen zu sein, wenn sie nicht im Hinterkopf haben müssten, dass sie – auch – mit Forschungsaufträgen an die Schule gekommen sind. Dass die Studierenden ebenfalls auch in ihrer schulischen Praxis forschend reflektierende Praktiker*innen sind bzw. sein sollen, gehört zu der konzeptionellen Anlage des Bielefelder Modells, spiegelt sich in der Wahrnehmung der befragten Studierenden aber eher nicht wider.

Während sich also die Wissenschaftler*innen und Lehrer*innenbildner*innen um ein „Gegenmittel“ für eine allzu affirmative Haltung zur vorfindbaren Schulpraxis bemühen, neigen Studierende dazu, in den Studienprojekten weniger deren kritisch-analytische Funktion zu sehen, sondern den Auftrag zu forschen vielmehr als störende Zusatzbelastung wahrzunehmen bei ihrem Bedürfnis, sich in ihrem zukünftigen Berufsfeld ausprobieren zu können.

Meine zweite Kommentierung bezieht sich auf den Beitrag von Lesemann und Meyer zur Reflexion, genauer zu den Vorstellungen und Haltungen von Studierenden im Praxissemester zu Reflexion und reflexiver Haltung. Aus meiner Sicht handelt es sich angesichts der Vielzahl an theoretischen Konzeptualisierungen des unscharfen Begriffs Reflexion um ein aufschlussreiches Unterfangen, zu untersuchen, welches Begriffsverständnis bei Lehramtsstudierenden

vorliegt. Dabei interessieren die beiden Autor*innen auch die Bedeutung des forschenden Lernens für die Studierenden sowie die Schlüsse, die für die eigene Professionalisierung gezogen werden. Lesemann und Meyer haben fünf Gruppendiskussionen mit jeweils zehn Studierenden durchgeführt, drei vor und zwei im Anschluss an das Praxissemester. Als Auswertungsmethode wurde die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014) gewählt. Es kann gezeigt werden, dass bei den Studierendengruppen unterschiedliche Vorstellungen von Reflexion vorliegen, die ein je spezifisches Verständnis von reflexiver Haltung bedingen. Vor und nach dem Praxissemester lassen sich keine Hinweise auf Verständnisveränderungen finden, wohl aber eine eher negativ-distanzierende Haltung vor und eine etwas weniger abwehrende Haltung nach dem Praxissemester. Die Spanne der Vorstellungen reicht von Reflexion im Sinne einer kritischen Analyse über eine Abgrenzung zwischen Fremd- und Selbstreflexion bis zu Reflexion als einer Denkhandlung, die von Lehramtsstudierenden erwartet wird im Sinne der „Erfüllung eines Soll-Zustandes“. Anklänge an Häckers kritischen Einwand zu den Folgen der Bemühungen um die Förderung von Reflexion, die dazu führen können, dass die Anforderung zu reflektieren auf ein zu bewältigendes Abarbeiten hinausläuft, sind unverkennbar (Häcker, 2017). Und bei der Erforschung des Verständnisses von reflexiver Haltung stellen Lesemann und Meyer fest, dass damit vor allem die grundlegende Bereitschaft zum In-Frage-Stellen sowie ein Habitus des sich beständig Verändern- und Weiterentwickeln-Wollens verbunden werden.

Welche Schlüsse können aus der Studie zur Theorie-Praxis-Verzahnung gezogen werden? Reflexion wird von den beiden Autor*innen, so der Titel des Beitrags, als eine Form des „Monitorings“ der Professionalisierung von Studierenden verstanden. Als ein Ergebnis der Auswertung der Gruppendiskussionen heben Lesemann und Meyer hervor, dass die Relevanz von Reflexion, auch theoriegeleiteter Reflexion, und die Notwendigkeit der Entwicklung einer reflexiven Haltung, auch als distanzierter Haltung, im Praxissemester bestärkt wurden. Dazu gehört, dass die Studierenden mit Reflexion eine Form von Objektivierung verbinden, so dass durch Theoriebezug rein subjektiven Einschätzungen von Situationen entgegengewirkt werden kann. Mit Blick auf meinen Hinweis, dass es sich bei Reflexion um einen schillernden Begriff handelt, kann bezüglich der untersuchten Begriffsvorstellungen der Studierenden festgehalten werden: Die Studierenden bilden ihr eigenes Begriffsverständnis, das durch die jeweilige Kontextualisierung, die die Mitglieder der Gruppendiskussionen vorgenommen haben, bestimmt wird und durch den daraus resultierenden je spezifischen Gegenstandsbezug.

Resümierend kann festgehalten werden: Der Theorie-Praxis-Bezug gilt neben der Kompetenzentwicklung und der Überprüfung des Berufswunsches als eines der drei zentralen Ziele des Praxissemesters (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020). Im Bielefelder Praxissemestermodell ist die Verbindung von Theorie und Praxis in besonderer Weise angelegt. Forschendes

Lernen soll nicht nur im Schulforschungsteil stattfinden, sondern soll beide Säulen, die Studienprojekte und die Unterrichtsvorhaben, miteinander verbinden. Das Konzept sieht vor, dass Studierende durch forschendes Lernen im schulpraktischen Teil Gelegenheit erhalten, die eigene und fremde Schulpraxis theoretisch-konzeptuell zu analysieren. Die Studie von Klewin, Köker und Störtländer zeigt, dass die Studierenden die intendierte Verzahnung von Theorie und Praxis nur bedingt als besondere Lerngelegenheit erkennen und zu nutzen wissen. Bei den Studienprojekten handelt es sich um wahrgenommene, aber eben auch um verhinderte Lerngelegenheiten. Durch die Analyse dessen, was Studierende als hinderlich bezeichnen, können Rückschlüsse zur Optimierung der Konzeption des Praxissemesters gezogen werden, um Studierenden mehr wahrgenommene Lerngelegenheiten zu ermöglichen.

Zum forschenden Lernen gehört, dass Studierende im Praxissemester eine reflexive Haltung ausbilden. Wenn Reflexion in der empirischen Bildungsforschung untersucht wird, richtet sich die Forschung zumeist auf das Niveau oder die Breite der Reflexionsfähigkeit von Studierenden oder ihre Reflexionsbereitschaft (ebd.). Lesemann und Meyer haben einen anderen Ansatz gewählt: Sie haben in ihrer Studie erhoben, was Studierende mit Reflexion und reflexiver Haltung verbinden. Die beiden Autor*innen gehen also von keiner theoriebasierten Konzeptualisierung von Reflexion aus, aus der sie für ihre Untersuchung Hypothesen ableiten, sondern stellen die Studierenden mit ihrem Verständnis von Reflexion selbst ins Zentrum. Damit ermöglichen sie den Studierenden ein Vorgehen, das zugleich dem Anspruch an forschendes Lernen entspricht: eine Fragestellung erkenntnisbezogen und selbstreflexionsbezogen zu bearbeiten (Schüssler & Weyland, 2014).

Literatur und Internetquellen

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Busse, A., & Bosse, D. (2020). Reflexive Kompetenzentwicklung mit ePortfolio im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Orientierung und institutionellen Verankerung* (S. 54–65). Berlin: BMBF.
- Cramer, C., Emmerich, M., Haran, M., Merk, S., & Drahmman, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–422.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In L.-M. Alisch, J. Baumert & B. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 291–320). Braunschweig: Technische Universität.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.
- Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschendes Lernen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 46–65.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.C. (2019). Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 246–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J. C. (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In diesem Band (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- König, J., Darge, K., & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–95). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhard, T. (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung*. Berlin: Logos.
- Lesemann, S., & Meyer, N. (2022). Reflexion als eine Form des Monitorings der eigenen Professionalisierung?! Vorstellungen und Haltungen von Studierenden im Praxissemester zu den Begriffen der Reflexion und der reflexiven Haltung. In diesem Band (S. 101–119). Münster: Waxmann.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.

- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätseentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 23–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (1993). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft) (S. 129–141). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. *Pädagogik*, 66 (6), 43–47.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 89 (11), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K., & Bier, M. (2014). The Turn toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 103–126). Münster: Waxmann.

Forschendes Lernen im Praxissemester nach dem Bielefelder Modell

Einschätzung aus der hochschuldidaktischen Perspektive

Gabi Reinmann

Das Forschende Lernen hat für die Hochschullehre im vergangenen Jahrzehnt große praktische und theoretische Bedeutung erlangt. Als Ursprung wird in der Regel die Schrift *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* der damaligen Bundesassistentenkonferenz, kurz: BAK (1970), genannt (vgl. Tremp & Reinmann, 2020). Viele Publikationen und Projekte, zahlreiche Projektanträge und Strategiepapiere aus Hochschulen belegen eindrucksvoll, dass Forschendes Lernen heute, nach einigen Jahrzehnten der eher geringen Beachtung, fest zum hochschuldidaktischen Repertoire gehört. Allerdings verbergen sich nicht nur unterschiedliche, enge und weite Auffassungen hinter dem Konzept des Forschenden Lernens; es sind bei genauer Betrachtung auf der Mikroebene des Lehrens, Lernens und Forschens grundsätzlich vielfältige Möglichkeiten vorhanden, Forschendes Lernen auszugestalten (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 171 ff.). In der Folge kann man leider nicht immer davon ausgehen, dass man vom Gleichen spricht, wenn es um Forschendes Lernen geht. In den letzten Jahren allerdings könnten die Bemühungen um eine eindeutige Definition erste Früchte getragen haben. Dazu hat wesentlich Ludwig Huber beigetragen, der wie kein anderer die „Karriere“ dieses didaktischen Konzepts fast ein halbes Jahrhundert lang begleitet und beeinflusst hat. Demnach kann von Forschendem Lernen nur dann gesprochen werden, wenn Studierende einen *ganzen* Forschungszyklus durchlaufen – von der Forschungsfrage bis zur Präsentation der Forschungsergebnisse (Huber, 2009, S. 11). Diese Prämisse liegt auch meinem kurzen Beitrag zugrunde.

In meiner hochschuldidaktisch motivierten Einschätzung der Erkenntnisse zum Forschenden Lernen im Praxissemester des Lehramtsstudiums, wie sie im vorliegenden Band zusammengestellt sind, gehe ich in zwei Schritten vor: Ich fasse zunächst die aus meiner Sicht wichtigsten Herausforderungen beim Forschenden Lernen im Praxissemester in aller Kürze zusammen und setze dabei einen Akzent auf die sichtbar werdenden Schwierigkeiten, die Studierende damit haben. Im zweiten Schritt möchte ich aus hochschuldidaktischer Sicht drei Thesen im Zusammenhang mit den skizzierten Schwierigkeiten formulieren. Diese sind bewusst ein wenig provokativ gestaltet – in der Absicht, Impulse für die Diskussion über das Forschende Lernen im Praxissemester zu geben, das

aus meiner Sicht in diesem Kontext trotz aller Probleme höchst relevant ist und hoffentlich auch bleiben wird.

1 Ein zusammenfassender Blick auf Erwartungen und Erkenntnisse

1.1 Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung erfährt in der hochschuldidaktischen Literatur fast immer eine separate Behandlung (z. B. Schiefner-Rohs, Favella & Herrmann, 2019). Das liegt, so meine Einschätzung, weniger daran, dass man im Lehramtsstudium eine gänzlich andere Auffassung von Forschendem Lernen als in anderen Studiengängen vertreten würde; hier herrscht, wie angemerkt, generell eine defintitorische Vielfalt, die nur mühsam zu bändigen ist. Die beobachtbare „Sonderstellung“ scheint mir eher und vor allem damit zu tun zu haben, dass Forschendes Lernens als didaktisches Konzept seit einigen Jahren verbreitet in *Praxisphasen* des Lehramtsstudiums eingebettet wird. Das Praxissemester, welches im vorliegenden Band im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, ist eine solche Praxisphase.

Dabei handelt es sich um einen ausgesprochen komplexen Kontext: Zum einen sind mehrere Anspruchsgruppen mit vermutlich diversen Erwartungen beteiligt, ohne dass man bis dato so genau weiß, wie sich deren Zusammenspiel konkret gestaltet (vgl. den Beitrag von Kierchhoff, S. 205–221 in diesem Band). Zum anderen stehen Studierende hier vor der zweifachen Anforderung, unterrichtspraktisch wie auch forschend tätig zu werden. Klewin (S. 27–34 in diesem Band) erläutert, wie das Forschende Lernen infolge dieser Einbettung tatsächlich relativ spezifisch ausgestaltet werden kann: Studierende können – nach dem Bielefelder Modell – in ihren Studienprojekten inhaltlich Unterschiedliches beforschen, nämlich Phänomene des Unterrichts oder der Schulentwicklung. Sie können aber nicht nur Phänomene außerhalb ihrer selbst, sondern auch die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit beforschen oder sich forschend mit dem eigenen Professionalisierungsprozess auseinandersetzen, was ein deutlich anderes Anforderungsmuster mit sich bringt. Möglich ist schließlich ebenso „Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung“. Welche Forschungsansätze und -paradigmen in diesen fünf Varianten möglicher Studienprojekte zum Einsatz kommen, kann ich den Beiträgen des vorliegenden Bandes nicht direkt entnehmen; es finden sich einige Hinweise darauf, dass empirische Forschungsarbeiten und damit eine Auffassung von Forschung als empirische Forschung im Zentrum stehen.

Die Beiträge des Bandes stellen, neben der Einführung in den Gesamtkontext, allesamt interessante Resultate aus empirischen Untersuchungen vor, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Methoden

(Interviews, Befragungen, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalysen) dem Forschenden Lernen in diesem besonderen Kontext des Praxissemesters und damit zusammenhängenden Fragen wie der Förderung von Reflexion durch Forschendes Lernen widmen.

1.2 Die Rolle der Reflexion

Die Gründe für Forschendes Lernen im Lehramtsstudium, so lässt sich aus der Literatur zum Thema ebenso wie aus den Beiträgen dieses Bandes folgern, liegen im Wesentlichen in der Erwartung, eine forschende (Grund-)Haltung auszubilden, die inzwischen auch zum Professionsverständnis von Lehrpersonen gehört bzw. gehören soll (vgl. auch Saunders, Gess & Lehmann, 2020). Man erhofft sich vom Forschenden Lernen, dass Studierende über diesen Weg zur Schul- und Unterrichtspraxis in Distanz treten können und selbst erlebte Praxis nicht (mehr) unkritisch übernehmen. Reflexion gilt als konstitutives Merkmal einer solchen forschenden Haltung – auch im Bielefelder Modell. Im Idealfall ist die Reflexion theoriegeleitet und forschungsmethodisch fundiert, wie es Holler-Nowitzki, Klewin und Koch (S. 77–100 in diesem Band) formulieren, und bereitet den Boden dafür, dass Studierende später in der schulischen Berufspraxis als „reflective practitioners“ (Schön, 1983) agieren. Dass dies eine schwierige Aufgabe in der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden ist, legen unter anderem die Ergebnisse von te Poel, Dietz, Ihmig und Schlingmeyer (S. 61–76 in diesem Band) nahe: Die impliziten Professionsvorstellungen von Studierenden vor dem Praxissemester scheinen nämlich eher mit der Erwartung verknüpft zu sein, dass sich Unterricht mit ausreichendem Regelwissen sozusagen technisch bewältigen lässt. Dazu kommt, dass Studierende bereits im Vorfeld des Praxissemesters eine eher negativ-distanzierte Haltung gegenüber Reflexion an den Tag legen, was sich, wie Lesemann und Meyer (S. 101–119 in diesem Band) zeigen, nach dem Praxissemester zwar abschwächt, ohne dass sich die abwehrende Haltung aber ganz auflöst. Allerdings ändert das Praxissemester nicht nur an der Einstellung zur Reflexion nicht grundlegend etwas; auch fachliche und didaktische Interessen bleiben offenbar relativ konstant, wenn man die Erkenntnisse aus der Studie von Lojewski, Streblov und Brandhort (S. 121–145 in diesem Band) betrachtet. Das Muster der Erwartungen, Vorstellungen und Ziele der Studierenden scheinen Lehrende mit ihren Angeboten also insgesamt zumindest nicht leicht verändern zu können.

1.3 Forschendes Lernen im Praxissemester aus der Sicht der Studierenden

Ein fast durchgängiges Ergebnis in den referierten Studien des vorliegenden Bandes ist, dass Studierende die Begeisterung der hochschuldidaktischen Fach-

gemeinschaft für Forschendes Lernen nicht teilen: Unterricht und Forschung werden von den Studierenden trotz sichtbarer Anstrengungen in Studienaufbau und Curriculum, deren Verzahnung aufzuzeigen, eher als Gegensätze erlebt. Im Praxissemester ziehen Studierende in der Regel das Unterrichten dem Forschen vor und bewerten ersteres als wichtiger für ihren künftigen Beruf (vgl. den Beitrag von Klewin, Köker & Störtländer, S. 37–60 in diesem Band). Studierende beklagen zudem den hohen Zeitaufwand im Praxissemester für den Unterricht wie auch für die Studienprojekte, schreiben aber – selbst über verschiedene Schultypen hinweg – dem Forschen weniger persönlichen Nutzen zu, woran offenbar auch die begrenzte Freiheit in der Wahl eines eigenen Forschungsthemas wenig ändert (vgl. den Beitrag von Holler-Nowitzki, S. 147–168 in diesem Band). Damit bestätigen etliche der hier versammelten Beiträge eine Reihe schon bekannter ernüchternder Befunde zum Forschenden Lernen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 293 ff.): Studierende, mitunter sogar Lehrende schätzen die Kombination von Unterrichtspraxis und Forschungsprojekten in Praxisphasen nicht selten negativ ein, fühlen sich damit zeitlich wie auch inhaltlich überfordert und bewerten forschende Aktivitäten als unwichtig oder im Vergleich zu unterrichtenden Aktivitäten als unwichtiger für die spätere Berufspraxis. Es ist daher nachvollziehbar, wenn sich Holler-Nowitzki, Klewin und Koch (S. 77–100 in diesem Band) fragen, ob die angestrebte Distanz zur Praxis mit dem Einlassen in eine Wissenschaftspraxis tatsächlich erzeugt werden kann.

2 Forschendes Lernen im Praxissemester: Drei hochschuldidaktische Thesen

Nicht allein in der Lehrer*innenbildung steht man vor der Erkenntnis, dass sich die Erwartungen an das Forschende Lernen weder in vollem Umfang noch in allen Facetten in der empirischen Befundlage widerspiegeln (vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 308 ff.). Das kann viele Gründe haben und muss nicht zwingend daran liegen, dass Forschendes Lernen die ihm zugesprochenen Potenziale *grundsätzlich* nicht hat. Im Klima einer evidenzbasierten Lehrpraxis auch an Hochschulen (z. B. Schneider & Mustafić, 2015) sind diese Resultate dennoch ein nicht zu unterschätzendes Problem für die weitere Etablierung Forschenden Lernens.¹ Daher stellt sich angesichts defizitärer Zielerreichung (Stichwort Reflexion) und mangelnder studentischer Akzeptanz die Frage, wie man mit dem Forschenden Lernen im Praxissemester in Zukunft weiter umgehen kann. Die

1 Selbst wenn man sich dem Reflex nicht anschließt, *allein* auf der Basis empirischer Ergebnisse didaktische Entscheidungen (einschließlich Zielsetzungen) zu treffen, ist dieses „Klima“ ein starker Treiber auf der überindividuellen Ebene, eben dies zu tun.

folgenden drei Thesen verstehe ich nicht als Kritik an dem seit vielen Jahren bestehenden großen Engagement in der Reform der Lehrer*innenbildung, sondern als Impulse für eine Diskussion darüber, welche Ansatzpunkte es geben kann, das Forschende Lernen für Lehramtsstudierende handhabbarer und attraktiver zu machen.

2.1 Forschung als Problemlösestrategie im Praxissemester

Meine erste These ist, dass es die Akzeptanz von Studienprojekten im Praxissemester erhöhen könnte, wenn man dem Forschenden Lernen einen anderen Rahmen geben und ein Reframing der Forschung von der Distanzierungsstrategie hin zu einer Problemlösestrategie durchführen würde. Die Erwartung, dass Studierende durch eigenes Forschen zur Praxis besser in Distanz treten und selbst erlebte Praxis kritisch hinterfragen können, ist in der Literatur gut begründet und nachvollziehbar (vgl. Fichten & Meyer, 2014, S. 25f.).

Nichtsdestotrotz ließe sich erproben, welchen Effekt andere Frames entfalten, die man mit Forschung im Praxissemester prinzipiell verbinden kann. Je nach Art der praktizierten Forschung kann diese etwa auch eine Problemlösestrategie sein, also dabei helfen, praktische Herausforderungen zu bewältigen. Man könnte einwenden, dass auch die fehlende Distanz zur Schul- und Unterrichtspraxis seitens angehender Lehrkräfte ein Problem ist, sodass unklar bleibt, worin genau der Unterschied zwischen den beiden Frames besteht. Ich meine, diesen Unterschied könnte man durch die Art der Probleme deutlich machen: Forschung im Praxissemester als Problemlösestrategie hieße beispielsweise, mit einer Evaluationsstudie die Eltern einer Klasse von einem spezifischen Vorteil einer neuen Unterrichtsmethode zu überzeugen oder mit einer Aktionsforschungsstudie die Zusammenarbeit einer Schule mit einem Akteur aus der Region zu verbessern etc. Studierende müssten also die „praktische Seite“ der Forschung konkret kennenlernen, den möglichen sozialen oder gesellschaftlichen Nutzen von Forschung direkt erleben oder unmittelbare Handlungsimpulse aus Forschungstätigkeiten mitnehmen können. Das setzt allerdings voraus, dass die Art der praktizierten Forschung genau dafür prinzipiell geeignet ist, was zur zweiten These führt.

2.2 Lernen durch Design-basierte Forschung im Praxissemester

Meine zweite These ist, dass sich die von Studierenden wahrgenommene Kluft zwischen Forschung und Praxis reduzieren ließe, wenn man die Forschung konsequenter mit der Praxis verknüpfen und nicht vorrangig oder gar ausschließlich empirische Forschung (mit einem gegebenenfalls auch noch engen Verständnis von Empirie) in Studienprojekten, sondern vermehrt Design-basierte Forschung integrieren würde. Forschung mit empirischer Forschung gleichzusetzen und andere Formen des Forschens auszublenden (vgl. Huber & Reinmann, 2019,

S. 252ff.), ist ein seit längerem zu beobachtender Trend, auch in den Bildungswissenschaften. Wie gerechtfertigt dies ist, wird kontrovers diskutiert. Im Rahmen des Praxissemesters aber wäre es aus meiner Sicht dennoch einen Versuch wert, Studierende gezielt darin anzuleiten, in ihren Studienprojekten Forschung zu betreiben, die neben theoretischen Erkenntnissen immer auch praktische Lösungen anstrebt, wie dies bei Design-Based Research (vgl. Reinmann, 2019) der Fall ist. Dabei muss und kann es nicht darum gehen, umfangreiche Interventionen für die Schul- und Unterrichtspraxis zu gestalten; Design-Gegenstände im Kontext der Bildung können kleine und gut begrenzte Interventionen wie die Anpassung einer speziellen Unterrichtsmethode oder der Einsatz eines technischen Werkzeugs im Kollegium sein. Studierende könnten design-basierte Forschung auch im Team praktizieren und arbeitsteilig tätig werden.

Design-Based Research ist zugegebenermaßen ein nicht leicht zu vermittelnder Ansatz (vgl. Bakker, 2018), sodass man einwenden könnte, dass dies den Grad der ohnehin schon bestehenden Überforderung der Studierenden im Praxissemester noch erhöht. Das ist zweifellos eine mögliche Gefahr, die sich allerdings, so meine Einschätzung, durch eine bessere Verzahnung mit gleichzeitig bestehenden praktischen Anliegen reduzieren ließe. Ein weiterer wichtiger Faktor, um eine potenzielle Überforderung aufzufangen, ist die schon erwähnte gegenseitige soziale Unterstützung, was zur dritten These überleitet.

2.3 Forschendes Lernen als gemeinschaftsstiftende Forschung im Praxissemester

Meine dritte These ist, dass sich die abwehrende Haltung von Studierenden gegenüber der Reflexion im Forschenden Lernen abschwächen könnte, wenn man im Praxissemester stärker studentische Forschungsgemeinschaften fördern und die Reflexion zugunsten systematisch geförderter Kommunikation eher implizit lassen würde. Damit stelle ich nicht in Abrede, dass die Rolle der Reflexion im Forschenden Lernen vielschichtig und wichtig ist (vgl. Huber, 2017, S. 106):

Beim Forschenden Lernen kann und soll Wissenschaft als Erkenntnismodus, Wissenschaft in ihrem Verhältnis zum Allgemeinwohl und Wissenschaft als subjektiver Lernprozess reflektiert werden. All das ist mit Blick auf die Ziele des Praxissemesters auch für das Lehramtsstudium zentral. Es erscheint mir angesichts der negativen Einstellung, die Studierende der Reflexion entgegenbringen und trotz aller Bemühungen nur teilweise ändern, trotzdem notwendig, die Art und Weise, wie Reflexion im Praxissemester angesprochen und unterstützt wird, zu überdenken. Praktizieren Studierende ihre Forschungen zusammen in Gemeinschaften, sind viele Reflexionsmomente quasi schon angelegt: Die eigenen Annahmen anderen explizit machen, damit man sich verständigen kann, eigene Betrachtungs- und Vorgehensweisen hinterfragen, weil andere einen dazu anregen, oder die eigene Perspektive durch die Blickwinkel der anderen ergänzen – all das kann der Reflexion dienen, im Prinzip ohne dass es eine

direkte individuelle Reflexionsaufforderung oder gar einen Reflexionszwang über Prüfungsformate geben muss. In gewisser Weise würde man die Reflexion auf diesem Wege indirekt fördern. Gemeinschaften forschend Lernender kämen dem grundlegenden Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nahe, und im Idealfall ließen sich sogar weitere Akteursgruppen einbinden, die das Praxissemester in seiner Struktur so vielschichtig machen. Das wiederum setzt allerdings, wie oben skizziert, voraus, dass die Forschungsansätze, die für das Forschende Lernen ausgewählt werden, eine ausreichende Praxisorientierung aufweisen. Die drei Thesen sind also nicht unabhängig voneinander.

3 Fazit

Es könnte sein, dass mit Umsetzung der skizzierten drei Thesen Freiheitsgrade in der Gestaltung von Studienprojekten des Praxissemesters nicht erhöht, sondern sogar eingegrenzt werden. Dass eine Erhöhung der studentischen Freiheitsgrade für eigene Entscheidungen in der Ausgestaltung von Lehr-Lernszenarien allerdings *grundsätzlich* förderlich wäre, dafür kenne ich keinen eindeutigen Beleg. Im Gegenteil zeigt sich immer wieder, dass Struktur und eine sich ausschleichende Anleitung und Unterstützung (Stichwort Scaffolding; vgl. Huber & Reinmann, 2019, S. 319ff.) lernförderlich wirken, zumal dann, wenn Lernende noch keine Expert*innen auf dem jeweiligen Feld sind. Forschendes Lernen durch praxisnahe und design-basierte Forschung im Praxissemester, gerahmt als Problemlösestrategie und systematisch eingebunden in eine studentische Forschungsgemeinschaft, würde etliche andere Varianten in der Umsetzung Forschenden Lernens ausschließen und zudem den Blick auf bestimmte Arten des Forschens fokussieren; gelernt würde in hohem Maße exemplarisch. Allerdings gehört Forschendes Lernen grundsätzlich zur Gruppe der didaktischen Konzepte, die zu exemplarischem Lernen führen – ein Grundsatz, den man sich vermutlich immer mal wieder bewusst machen sollte, auch um die Erwartungen an dieses hochschuldidaktische Konzept nicht ausufern zu lassen: in der Lehramtsausbildung ebenso wie in anderen Studiengängen.

Literatur und Internetquellen

- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (Hrsg.). (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Bonn: BAK.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researcher*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter

- (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Holler-Nowitzki, B. (2022). Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Befunde einer Befragung von Studierenden zu ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben. In diesem Band (S. 147–168). Münster: Waxmann.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2022). Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters. In diesem Band (S. 77–100). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt a. M.: Campus.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Kierchhoff, A. (2022). Die Steuerung und Organisation des Praxissemesters – Ein Forschungsprogramm anhand der Perspektive der Educational Governance und des Soziale-Welten-Konzepts. In diesem Band (S. 205–221). Münster: Waxmann.
- Klewin, G. (2022). Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften). In diesem Band (S. 27–34). Münster: Waxmann.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In diesem Band (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- Lesemann, S., & Meyer, N. (2022). Reflexion als eine Form des Monitorings der eigenen Professionalisierung?! In diesem Band (S. 101–119). Münster: Waxmann.
- Lojewski, J., Streblov, L., & Brandhorst, A. (2022). Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer*innen im Studienverlauf. In diesem Band (S. 121–145). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2019). *Reader zu Design-Based Research (DBR)*. Zugriff am 19. 11. 2021. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2019/12/Reader_DBR_Dez-2019.pdf.
- Saunders, C., Gess, C., & Lehmann, M. (2020). Forschendes Lernen im Lehramt. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Überzeugungen zur forschend-reflexiven Lehrpraxis. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 171–186). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_13
- Schiefner-Rohs, M., Favella, G., & Herrmann, A.-C. (Hrsg.). (2019). *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15524>
- Schneider, M., & Mustafić, M. (Hrsg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin: Springer.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

- te Poel, K., Dietz, M., Ihmig, K.-N., & Schlingmeyer, K. (2022). Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden im Praxissemester und ihre Bedeutung für weitere Akteure aus governancetheoretischer Perspektive. In diesem Band (S. 61–76). Münster: Waxmann.
- Tremp, P., & Reinmann, G. (Hrsg.). (2020). *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 30 (Sonderheft: Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz). Zugriff am 19.11.2021. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/07/Impact_Free_30_28_07_2020.pdf.

Forschendes Lernen als Praxis-Trojaner akademischer Lehrer*innenbildung?

Daniel Kneuper & Gabriele Klewin

Der folgende Text beruht auf einem E-Mail-Interview, das *Gabriele Klewin* als eine der Herausgeber*innen dieses Bandes mit *Daniel Kneuper* geführt hat. Daniel Kneuper ist derzeit bei der Senatorin für Kinder und Bildung in der Stabsstelle „Institut für Qualitätsentwicklung für das Land Bremen“ u. a. für das Bildungsmonitoring und für die Kooperation mit Wissenschaft zuständig. Er hat seinerzeit als Student maßgeblich die Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung (siehe unten) konzipiert und später als Mitarbeiter der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld die Fallstudienwerkstatt als verpflichtendes Element in einem Modul der Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld implementiert (Klewin & Kneuper, 2009). In diesem zweisemestrigen Seminarangebot erforschten Studierende in Gruppen schulentwicklungsbezogene Fragen, die sie vorher mit den Verantwortlichen der Schulen abgesprochen hatten. Forschendes Lernen war ein zentrales Element der Fallstudienwerkstatt.

Gabriele Klewin: Daniel, Du hast ja Anfang der 2000er-Jahre das Forschende Lernen mit der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld stark gemacht. Wenn Du auf Deine Ziele, die damals mit dem Forschenden Lernen verbunden waren, guckst und das mit der aktuellen Variante des Forschenden Lernens im Kontext des Praxissemesters vergleichst, wo siehst Du Übereinstimmungen und wo Unterschiede?

Daniel Kneuper: Um Deine Frage zu beantworten, muss ich ein wenig ausholen: Wenn ich ehrlich sein soll, ging es mir seinerzeit überhaupt nicht darum, das Forschende Lernen stark zu machen. Dazu muss man die Vorgeschichte kennen: Ende der 1990er-Jahre habe ich als Student zusammen mit Andrea Raggl¹ ein Seminar bei Gail Weingart² zum Thema Schulentwicklung besucht. Dort haben wir eine Menge gelernt, wie denn Schulentwicklung funktioniert und dass es u. a. ein Problem ist, dass Lehrkräfte nur begrenzt zeitliche Ressourcen für diese anspruchsvolle Tätigkeit haben. Das war ein spannendes Seminar.

1 Andrea Raggl war seinerzeit Studentin an der Universität Bielefeld.

2 Gail Weingart war seinerzeit Lehrerin im Hochschuldienst an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Nur fanden wir, dass sich das in der Theorie ja ganz plausibel anhört – aber wie ist es mit der Praxis? In der Debatte kam uns dann die Idee, dass man für Studierende und Schulen eine Win-win-Situation erzeugen könnte, wenn Studierende in Schulentwicklungsprojekten Aufgaben – z. B. Evaluationen – übernehmen könnten, die mit dem Studium kompatibel sind. Studierende würden so die Möglichkeit haben, endlich einmal die ganzen theoretischen und methodischen Inhalte des Studiums in der Praxis vertieft kennenzulernen (z. B. zum Thema Gewaltprävention) bzw. anzuwenden (insbes. Evaluationsmethoden) – und Schulen würden entlastet. Gail hat uns seinerzeit ermöglicht, diese Idee im Rahmen einer Hausarbeit auszuarbeiten. Dafür sind wir dann z. B. auch nach Hamburg gefahren, um Johannes Bastian zu interviewen. Er hatte dort eine Forschungswerkstatt implementiert. So kamen wir dann mit der Idee des Forschenden Lernens in Berührung. Eine glückliche Fügung für die Hausarbeit: Nun gab es auch noch eine Theoriefundierung für die Idee (ich erinnere aber nicht mehr, ob tatsächlich unter dieser Begrifflichkeit). Herausgekommen ist ein entsprechendes Seminarkonzept, das über zwei Semester angelegt war und in den bestehenden Lehramtsstudiengang integriert werden konnte: das Projektseminar Schulentwicklung.

Im Sommersemester 2001 gab es die erste glückliche Fügung: Ulrike Popp³ erklärte sich seinerzeit bereit, das Projektseminar Schulentwicklung gemeinsam zu erproben und zu evaluieren. Die zweite glückliche Fügung war dann der Modellversuch an der Universität Bielefeld zur Einführung der konsekutiven Lehramtsstudiengänge. Im Nebenfach Erziehungswissenschaft, das alle Studierenden entweder im Bachelor oder im Master absolvieren mussten, gab es ein Profil „Organisation und Schulentwicklung“. Hier ist es maßgeblich Dagmar Hänsel⁴ zu verdanken, dass als zentrales Element in den Profilen eine Fallstudie angefertigt werden musste. Klaus-Jürgen Tillmann⁵ hat uns dann die Freiheit gegeben, das Fallstudienmodul ausgehend von den Erfahrungen des Projektseminars Schulentwicklung zu konzeptionieren. Herausgekommen ist die Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung als ein über zwei Semester angelegtes Projektseminar, in dem Studierende in Teams von drei bis vier Studierenden intensiv an festen Kooperationsschulen in Schulentwicklungsprojekten mitgewirkt haben. Zumeist haben sie Evaluationsaufträge übernommen, aber auch Konzepte entwickelt und die Implementierung angeschoben. Du, Gaby, hast ja aber auch ein Seminar angeboten, in dem die Evaluation eines schulübergreifenden Vorhabens durch die Studierenden bearbeitet wurde. Habt Ihr da nicht

3 Ulrike Popp war seinerzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

4 Dagmar Hänsel war seinerzeit Professorin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

5 Klaus Jürgen Tillmann war seinerzeit Professor an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

gemeinsam die Instrumente bearbeitet und dann Schulfallstudien erstellt, die dann wieder zu einem Gesamtbericht zusammengeführt wurden?

Begleitend zu der eigentlichen Fallstudienwerkstatt gab es zwei weitere Seminare in dem Modul: eines zu Forschungsmethoden und eines zu Methoden der Schulentwicklung. Diese wurden nacheinander und damit parallel zum Fallstudienseminar angeboten; sie orientierten sich inhaltlich am Fallstudienprozess. De facto haben wir so eine vierstündige Begleitung zum Fallstudienprozess implementiert. Die von den Studierenden zu erbringende Leistung bestand – neben der Teilnahme an den Seminaren – aus mehreren Aspekten: Durchführung eines Projektes im Team, Präsentation der Ergebnisse im Lehrerkollegium der Schule, Erstellen eines Portfolios zum Projekt und ein Kolloquium, in dem der Prozess theoriegeleitet reflektiert werden sollte. Durchgeführt wurden die Veranstaltungen in dem Fallstudienmodul durch ein Team von Lehrenden, an dem immer Lehrer*innen im Hochschuldienst und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der Uni beteiligt waren, um die Handlungslogiken der beteiligten Institutionen – Schule und Universität – zu berücksichtigen.

Neben dieser Fallstudienwerkstatt gab es in den anderen Profilen auch andere Ansätze, die sich deutlich von dem oben skizzierten unterschieden. Wenn Du mich nun nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu Eurem heutigen Angebot fragst, beziehe ich mich auf den oben skizzierten Ansatz.

Gabriele Klewin: Ich habe gerade noch mal Deine Antwort gelesen. Es wirkt ein bisschen so, als ob das Forschende Lernen Mittel zum Zweck war, stimmt das so? Gleichzeitig haben die Studierenden eine relativ ausgeprägte Begleitung hinsichtlich Forschungsmethoden bekommen.

Zu meinem Angebot, das ich 2004 gemacht habe: Ich hatte eine Fallstudie zum Thema Gewalt an der Schule (genauer Grundschule), in der ich mit einem Kommissar, der für Prävention zuständig war, zusammenarbeitete. Obwohl durch die Vorgabe des Themas und auch durch die gemeinsame Erarbeitung des Erhebungsinstrumentes (ein Leitfaden für ein qualitatives Interview) für die Studierenden nicht in dem Maße die Selbstständigkeit gegeben war, wie sie Huber (2009) für Forschendes Lernen fordert, war es aus meiner Sicht ein gelungenes Angebot. Wir konnten im Seminar gemeinsam am Thema Gewaltprävention arbeiten, so dass die Studierenden eine größere Sicherheit hatten. Es stimmt, die Studierenden waren an unterschiedlichen Schulen und haben jeweils dafür einen Bericht erstellt, und mit einigen habe ich im Anschluss (außerhalb des Seminarangebots) diese Erkenntnisse zusammengefasst.

Daniel Kneuper: Ja, Du hast recht: Forschendes Lernen war in meiner Wahrnehmung – zumindest bei der ersten Konzeptentwicklung – Mittel zum Zweck, um erarbeitete Konzepte und Ansätze in der Praxis erfahrbar zu machen. Oder anders formuliert: Durch Rückgriff auf zentrale Elemente des Konzepts des Forschenden Lernens, das ja der Funktionslogik des Wissenschaftsbetriebs folgt,

habe ich die durch die Zunft geadelte Möglichkeit gesehen, Praxiserfahrungen im Universitätsbetrieb „hoffähig“ zu machen. Das Motiv für die Entwicklung (des Vorläufers) der „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ war letztendlich in einer ähnlichen Einschätzung begründet, wie sie Studierende im heutigen Praxissemester bezüglich Praxiserfahrungen äußern (siehe den Beitrag von Holler-Nowitzki in diesem Band): Als besonders nützlich sehen sie die eigene Unterrichtspraxis an. Der Entwicklungsprozess der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung folgte zunächst ebenfalls dieser Einschätzung, auch wenn die Praxis eben nicht Unterricht, sondern ein anderes Handlungsfeld von Lehrkräften war: Schulentwicklung. Herausgekommen ist dabei eben eine Spielart des Forschenden Lernens.

Hier sind wir bei den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum Ansatz des Forschenden Lernens in den Praxisstudien: Die Fallstudienwerkstatt hat etliche Merkmale in sich vereint, die Ihr im Ansatz für das Forschende Lernen im Praxissemester beschreibt: Natürlich ging es um Forschung in Schulentwicklungsprozessen. Dabei stand auch fremder Unterricht im Mittelpunkt – aber auch andere Aspekte von Schulrealität. Forschungs- und Evaluationsmethoden und Theoriearbeit waren i. d. R. Werkzeug zur systematischen Erfassung des Gegenstands und der Reflexion zu der Frage, wie sich dieser Gegenstand in der Praxis darstellt. In den Begleitseminaren und nicht zuletzt in den Kolloquien stand zudem die Reflexion der eigenen Praxis im Mittelpunkt – nämlich des erlebten Schulentwicklungsprozesses und der eigenen Rolle in diesem Prozess.

Die Stärke des Ansatzes war m. E., dass Fragen aus dem Praxisfeld bearbeitet wurden und das Ergebnis in das Praxisfeld zurückgespielt wurde. Dadurch erhielt die Forschungsarbeit der Studierenden nicht nur hinsichtlich des eigenen Professionalisierungsprozesses, sondern auch für das Praxisfeld Relevanz. Dies haben die Studierenden regelmäßig zurückgemeldet. Aber da sind wir auch bei einem zentralen Unterschied zum Ansatz des Forschenden Lernens im Praxissemester: Aufgrund der heutigen organisatorischen Vorgaben für die Praxisphase und des damit verbundenen organisatorischen Aufwands wird ein Vorgehen wie in der Fallstudienwerkstatt stark behindert: Allein der Umstand, dass Studierende möglichst über alle Schulen der Region verteilt werden und an den Schulen Mentor*innen für die Fächer der Studierenden vorhanden sein sollen, erschwert es, mit Schulen dauerhafte Kooperationen einzugehen, wie dies in der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung der Fall war. Bei dieser Vorgehensweise ist es mehr oder weniger zufällig, ob im Praxissemester z. B. drei Studierende an *einer* Kooperationsschule eines Begleitseminars sind, die alle drei das Fach Mathematik studieren und für die es daher plausibel ist, ein von der Schule gewünschtes Unterrichtsentwicklungsprojekt im Fach Mathematik durchzuführen. Durch die zeitliche Struktur – erst ein Semester Vorbereitungsseminar und im nächsten Semester die Praxisphase – und die Tatsache, dass die Zuordnung der Studierenden zu den Schulen vermutlich erst nach Beginn des Vorbereitungsseminars „steht“, wird zudem eine frühzeitige Klärung der

Fragestellung mit der Schule erschwert, wie es in der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung üblich war. Wenn man so ein Konzept umsetzen wollte, wäre es im organisatorischen Ablauf systematisch zu berücksichtigen – ein erheblicher Mehraufwand für das Zentrum für Lehrerbildung.

Gaby, Du hast mir berichtet, dass Ihr versucht habt, möglichst viel vom Forschenden Lernen in das Praxissemester „rüber zu retten“. Birgit Holler-Nowitzki verweist in ihrem Beitrag darauf, dass das Forschende Lernen von den Studierenden im Vergleich zu anderen Aktivitäten im Praxissemester als wenig nützlich erlebt wird. Mein Eindruck ist, dass durch die Genese und die Organisationsstruktur letztendlich das „Problem“ entstanden ist (ob das tatsächlich ein echtes Problem ist, weiß ich nicht), dass die Studierenden das Forschende Lernen eher als lästiges Pflicht-Add-On („zusätzlichen Mehraufwand“; siehe den Beitrag von Klewin, Köker & Störtländer in diesem Band) und „sehr nervig“ (ebd.) erleben, das eher „nebenher“ läuft (ebd.), dafür aber der Wissenschaftslogik folgt – und (im Vergleich) eher weniger als relevante Praxiserfahrung (vgl. den Beitrag von Holler-Nowitzki in diesem Band).

Beim Schreiben dieser Zeilen stellt sich mir daher die vielleicht etwas böse Frage: Was ist eigentlich so „schlimm“ an Praxis? Warum glauben wir, die wir die akademischen Weihen genießen durften, eigentlich, dass es für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess einer der wissenschaftlichen Handlungslogik folgenden Auseinandersetzung bedarf? Könnte es sein, dass das Forschende Lernen dem Wissenschaftssystem als Vehikel dient, Praxiserfahrung als relevant anerkennen zu dürfen? Oder lautet die Devise: „Wenn schon schmutzige Praxis, dann nach unseren klaren, strukturierenden Regeln?“ Ist das Forschende Lernen letztendlich Ausdruck eines autopoietischen Wissenschaftssystems?

Wie ich zu diesen Fragen komme? Ich kann es gar nicht an einzelnen Formulierungen festmachen, aber bei mir kam bei der Lektüre das Gefühl (ja, ich weiß: das ist nicht wissenschaftlich) auf, dass hier Protagonist*innen des Forschendes Lernens nun auf der Suche nach empirischen Hinweisen sind, warum der Ansatz gut ist und was man optimieren könnte. Wenn ich das richtig überblicke, ist die Frage aber, ob man Forschendes Lernen für den Professionalisierungsprozess tatsächlich braucht oder ob man es ersetzen kann/sollte, in keinem Beitrag formuliert, oder?

Liebe Gaby, bitte verstehe diese Fragen eher als Reflexionsanlass für unsere Lehrpraxis. Denn auch ich bin ja von der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung und dem Ansatz des Forschenden Lernens überzeugt – und dabei viel weniger als Ihr mit ordentlichen empirischen Belegen hinsichtlich der Nützlichkeit „meines Ansatzes“ für den Professionalisierungsprozess ausgestattet.

Gabriele Klewin: Du hast in Deiner Antwort ja eine Menge Aspekte angesprochen. Ich fange mal von hinten an, bei der Frage: „Hat wissenschaftliche Lehrer*innenbildung Angst vor der Praxis (der Studierenden)?“ Vielleicht ist da was dran, oder es ist der Weg, im gewissen Maß die Kontrolle zu behalten

(in eine ähnliche Richtung geht auch die Argumentation im ersten Teil bei Heinrich & Klewin, 2019; verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3240/3593>). ABER: Wir wissen ja auch, dass mehr Praxis nicht zwangsläufig zu mehr Professionalisierung führt (Hascher, 2012, aber auch andere), und wollen deshalb weg von einer reinen Meisterlehre. Ich nehme mal für Dich mit an, dass wir uns Lehrkräfte wünschen, die ihr Tun immer wieder reflektieren und – wenn nötig – auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen oder forschend distanziert ihre Praxis wahrnehmen. Das kann man „reflective practitioner“ (Schön, 1983) nennen, muss man aber nicht. Kurz könnte man vielleicht auch sagen: Ich wünsche mir Lehrkräfte, die, wenn sie den Gedanken haben: „... *die Jugendlichen werden immer unkonzentrierter, weniger leistungsbereit, ...*“, stutzen und sich fragen: Stimmt das so oder ist das meine Wahrnehmung oder gibt es strukturelle Bedingungen, die vielleicht dazu führen? Und dann die Situation, wenn es nicht nur eine Momentaufnahme ist, distanziert betrachten; dazu können dann auch Methoden der Praxisforschung genutzt werden. Und in ähnlicher Weise wünsche ich mir das auch von den Studierenden in der Praxissituation. Vielleicht ist das Forschende Lernen, so wie es im Praxissemester angesiedelt ist, auch eine Überforderung. Denn in den Fallstudien konnten sich die Studierenden auf das Forschende Lernen konzentrieren und auch die Relevanz für die Schulen sehen; jetzt ist das, da stimme ich Dir sehr zu, durch die notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen sehr viel weniger gegeben. In den Ergebnissen, d. h. den Studienprojekten und auch den Reflexionsprüfungen, finde ich, dass einiges von dem, was wir anstreben, ankommt, aber natürlich stellt sich die Frage, ob das auch auf andere Weise möglich wäre. Wenn eine forschend-reflexive Haltung im Praxissemester unabhängig vom Forschenden Lernen gefördert werden kann, könnte das Forschende Lernen wieder stärker zu seinem ursprünglichen Zweck, zur Beteiligung an Forschung, zur Möglichkeit, eigene Forschungserfahrungen zu machen, zurückkommen.

Daniel Kneuper: Auch wenn in meiner letzten Mail das Teufelchen in mir unbedingt die Praxisferne des Wissenschaftssystems ansprechen musste: Ich teile Deinen Wunsch nach Lehrkräften, die ihre Praxis-Beobachtungen reflektieren und ihre (Vor)Urteile systematisch hinterfragen können. Und ja, auch ich denke, dass das Forschende Lernen ein geeigneter Weg sein kann, eine solche reflexive Haltung zu erzeugen. Aber ich würde bei dem Kern bleiben: Es stellt sich mir die Frage, wie stark Forschendes Lernen in Praxisstudien eigentlich tatsächlich der Forschungslogik oder doch eher der Logik des Praxisfeldes folgen sollte. Meine Ausführungen zur Genese der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung haben deutlich gemacht, dass in diesem Ansatz in mehrfacher Hinsicht die Logik des Praxisfeldes im Mittelpunkt stand: Es ging um *Praxiserfahrungen* in einem wichtigen *Arbeitsfeld* des Lehrerberufs (nämlich *Qualitätsentwicklung*) durch die Bearbeitung von Fragestellungen aus dem *Praxisfeld* und die sys-

tematische Reflexion dieser *Praxiserfahrungen* – mit Hilfe von Methoden des Forschenden Lernens.

Ob das Forschende Lernen in der jetzigen Form eine Überforderung für die Studierenden darstellt, kann ich nicht beantworten. Und die Äußerungen einiger der Studierenden, dass sie die Relevanz des Forschenden Lernens zumindest während der Praxisphase nicht gesehen und die Vorhaben als lästig empfunden haben, bedeuten ja nun auch nicht zwangsläufig, dass nicht doch ein Lernprozess stattgefunden hat. Aber sicherlich würde eine Erhöhung der Akzeptanz und der Relevanz den Lernprozess unterstützen. Mein Plädoyer wäre daher eher, die Vorhaben möglichst stark aus der Praxisperspektive zu denken und die Aufmerksamkeitsperspektive in besonderem Maße auf die typischen Tätigkeiten in Schule oder auf die Aspekte des Lehrerberufs zu lenken, die besondere Herausforderungen im Praxissemester darstellen. Ich habe seinerzeit den Austausch zwischen Universität und Praxis sehr fruchtbar erlebt. Profitiert haben nicht nur Studierende, sondern auch wir Wissenschaftler*innen, die sich thematisch mit Schulentwicklung beschäftigt haben. Daher würde ich anregen, auf jeden Fall Wege zu suchen, auch für die Praxissemester engere Kooperationen im Bereich Schulentwicklung zu etablieren. Dies wird aber nicht für die gesamte Kohorte von Studierenden möglich sein. Hier könnten praxisbezogene Fragestellungen mit klar fachlicher oder fachdidaktischer Perspektive geeignet sein – oder eben solche, die typische Fragestellungen der Erziehungswissenschaft fokussieren. Ein Beispiel wäre für mich das Themenfeld Klassenführung/ Classroom-Management/Umgang mit Unterrichtsstörungen. Hier könnte z. B. die Fragestellung der Studierenden sein, welche Strategien beobachtete Lehrkräfte und die Studierenden selbst beim Umgang mit Störungen anwenden, welche wirksam sind, welche eher nicht. Bei diesem Thema sollte Studierenden die Relevanz für den eigenen Beruf und die Professionalisierung unmittelbar klar sein. Vielleicht gibt es weitere solche Schlüsselthemen, die sich – aus der Praxis- und Relevanzperspektive gedacht – in besonderer Weise für das Forschende Lernen eignen?

Literatur

- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschendes Lernen. *PFLB – Praxis-Forschung/Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>
- Holler-Nowitzki, B. (2022). Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Befunde einer Befragung von Studierenden zu

- ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben. In diesem Band (S. 147–168). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiehle & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In diesem Band (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Forschungs- und Entwicklungsausblick

Die Steuerung und Organisation des Praxissemesters

Ein Forschungsprogramm anhand der Perspektive der Educational Governance und des Soziale-Welten-Konzepts

Arnd Kierchhoff

1 Praxisphasen sowie deren Steuerung und Organisation

Schulische Praxisphasen sind in den vergangenen Jahren in den Lehramtsstudiengängen in allen Bundesländern ausgeweitet und/oder aufgewertet worden. Mit diesen Reformen einher geht die Hoffnung, eine Antwort auf die Kasandrarufer nach mehr Praxisbezug in der ersten, der universitären Phase der Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte gefunden zu haben (vgl. Makrinus, 2013, S. 57 ff.). Ausgangspunkt aller schulpraktischen Studien ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Erfahrungen in der Schul- und Unterrichtspraxis, kurz: eine Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. bspw. Dewey, 1992/1904; Schubarth, 2010). Orientiert ist diese Auseinandersetzung am Paradigma des Forschenden Lernens (vgl. bspw. Hofer, 2013). Ziel dieser praxisnäheren Ausbildung ist es, die Lehramtsstudierenden zu „*reflective practitioners*“ auszubilden (vgl. Schön, 1983); sie sollen demnach die eigene Professionalisierung reflektieren und lenken (vgl. bspw. Košinár, Schmid & Leineweber, 2016). Kurz: Es geht darum, dem Herbart'schen „Schlendrian“ mit reflexiv-bildungsbiographisch orientierten Strategien der (Selbst-)Professionalisierung zu begegnen.

Aktuell sind sowohl die Programmatik (Gesetze, Erlasse, Leitkonzepte etc.) als auch die Programme (Curricula, Ablaufpläne, Prüfungsordnungen etc.) aufgestellt und werden umgesetzt. Aufgrund der länder- bzw. universitätsspezifischen Ausgestaltungen emergiert jedoch eine nahezu unüberschaubare Heterogenität an Modellen (vgl. KMK, 2004); keine der Praxisphasen wird wie eine andere umgesetzt, alles bleibt singular. Schon länger liegen jedoch auch erste Forschungen zur Steuerung der Praxisphasen vor (vgl. Weyland, 2012; Weyland & Wittmann, 2014; Schicht, 2017), aktuell sogar in zunehmendem Maße (vgl. bspw. Biederbeck & Rothland, 2018).¹ Anhand einer qualitätsorientierten Frage, welche sich auf die Praxis dieser Phasen richtet, wird nun also auch nach de-

1 Erste Forschungsansätze wurden auch auf der Netzwerktagung „Profilierung – Vernetzung – Verbindung: Kooperationen in der Lehrerbildung“ des BMBF präsentiert und sind abrufbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/netzwerktagung-10-2017-1768.html>; Zugriff am 05.08.2021.

ren Steuerung und Organisation gefragt. Aus Sicht einer Performanzforschung geraten somit auch die Beteiligten der alltäglichen Planungs-, Organisations- und Kooperationsarbeit in den Forschungsfokus. Neben Akteur*innen aus der sogenannten Theorie (Universität) und der sogenannten Praxis (Studienseminare, Schulen) treten nun andere, in ihrem Beitrag evtl. vorerst unbestimmt bleibende Akteur*innen.

In Nordrhein-Westfalen wurde der Grundstein für die (neuen) Praxisphasen mit der Reformierung des Lehrerausbildungsgesetzes 2009 gelegt (vgl. LABG, § 12). So sind in allen Lehramtsstudiengängen drei Schulpraktika, sogenannte Praxisstudien, zu absolvieren (vgl. ebd.). Im Einzelnen sind dies bspw. an der Universität Bielefeld eine Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion und eine Berufsfeld-bezogene Praxisstudie im Bachelorstudium sowie das Praxissemester im Masterstudium (vgl. Bielefeld School of Education, o.J.). Die Universität Bielefeld hat die Landesvorgaben mithin in spezifische Regelungen für die eigene Umsetzung umgewandelt (vgl. bspw. Leitkonzept zur standort-spezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters; Universität Bielefeld, 2011).

Der hier vorliegende Beitrag fokussiert a) auf das Praxissemester im Masterstudium Lehramt NRW sowie b) auf den forschungspraktisch bisher meist nur marginal tangierten Aspekt der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur*innen bei der Steuerung und Organisation dieser Praxisphase und greift hierzu c) zur exemplarischen Darstellung auf öffentlich zugängliche Ausführungen der Universität Bielefeld hinsichtlich der Steuerung und Organisation des dortigen Praxissemesters zurück.

Konstatiert werden muss direkt, dass die Erkenntnis, eben dass die Praxis der Praktika der Praxis der Steuerung und Organisation bedarf, oft nur kurz angedeutet wird, so bspw., wenn im geänderten Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen bezüglich des Praxissemesters ausgeführt wird: „Es wird von den Hochschulen verantwortet und ist in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung durchzuführen.“ (LABG, § 12, (3)) Hier scheint demzufolge auch in Nordrhein-Westfalen ein Bereich vorzuliegen, welcher nur mäßig standort-übergreifend formal geregelt ist bzw. werden soll. Hiermit erscheint die Frage nach der jeweiligen konkreten Ausgestaltung vor Ort umso dringender und wichtiger. Dringlichkeit gebieten auch erste Studien wie bspw. eine Evaluation in Nordrhein-Westfalen, die bezüglich der Zusammenarbeit rund ums Praxissemester schließt: „Viele Evaluationsergebnisse weisen auf eine unzureichende Abstimmung der Institutionen hin. Dadurch kann die Zielerreichung des Praxissemesters erheblich gefährdet werden.“ (MSW NRW, 2016, S. 9) Dieses Fazit steht homolog zu weiteren Forschungsergebnissen (vgl. Weyland, 2012; Weyland & Wittmann, 2014; Schicht, 2017). Interessanterweise resümiert hingegen eine Reflexion der Universität Bielefeld, also einer Akteurin vor Ort, dass die Zusammenarbeit zwar noch intensiviert werden könnte, aber „[n]eben wesentlichen und

wichtigen Austauschprozessen [...] durch gemeinsame Zielaushandlungen und -bestimmungen Prozesse statt[fanden], die die Perspektive der einzelnen Akteur*innengruppen erweitert haben.“ (Klewin, Köker, Kästing & Trenner, 2017, S. 271) Positiv werden in dieser Reflexion ebenfalls die „Synchronisation von Inhalten“ sowie „die gemeinsame Betrachtung und Einordnung von Seminarergebnissen und Evaluationsergebnissen“ (ebd.) hervorgehoben.

Die Bewertungen variieren also, doch scheint mit der Frage nach der Ausgestaltung der Zusammenarbeit, deren Qualität und deren Intensität ein Thema angesprochen zu sein, welchem a) zwar fundamentale Bedeutung für das Gelingen des Praxissemesters zugesprochen wird, aber welches b) bisher nur defizitär in der Forschung aufgegriffen wurde.

2 Ein erster Blick ins Feld: Vielfalt und Verschiedenheit bei den Beteiligten

Um eine weitere Sensibilisierung für das Thema sowie eine Spezifizierung desselben zu erreichen, soll im Folgenden aus den Selbst- und Zuständigkeitsbeschreibungen sowie veröffentlichten Programmen des Landes Nordrhein-Westfalen und der Universität Bielefeld zum Praxissemester eine Übersicht erstellt werden, welche die involvierten Akteur*innen hinsichtlich der Organisation und Steuerung dieser Praxisphase aufzeigt. So wird verdeutlicht, welche akteur*innenbezogene Heterogenität bezüglich dieser Praxisphase an der Universität Bielefeld vorherrscht (vgl. hierzu auch Heinrich & Klewin, 2018).²

Eine erste, evtl. noch unvollständige und evtl. auch noch weiter zu differenzierende kumulierende Darstellung zeigt schon die Heterogenität von Einrichtungen und Personengruppen auf (vgl. Abb. 1). Es wird ein für den öffentlichen Bildungsbereich typisches Zusammenwirken aus Bildungspolitik und -verwaltung sowie Akteur*innen der jeweiligen Bildungseinrichtungen deutlich (vgl. bspw. Brüsemeister, 2007; Amos, Meseth & Proske, 2011; Altrichter, 2015). Der differenzierte Blick, welcher auch die jeweilige politisch-administrative Gebundenheit der Einrichtungen oder Personengruppen einbezieht, verweist aber auf ein sehr viel komplizierteres Geflecht. Dieses erstreckt sich sowohl

2 Nicht aufgezeigt sind die installierten Gremien der Steuerung und Organisation, welchen sehr wohl auch eine eigene institutionalisierte Handlungslogik inhärent sein kann (siehe Kap. „Soziale Welten/Arena“ weiter unten). Wichtig ist auch, dass hier Organisationen oder formal gebildete Personengruppen aufgezeigt sind; die Akteur*innen, welche schlussendlich die Praxisphasen durch ihr alltägliches Handeln (bspw. in den Gremien) steuern und organisieren, jedoch ihre je eigene, evtl. von der Organisation unabhängige Handlungslogik haben können (siehe Kap. „Educational Governance“ weiter unten), bleiben ebenfalls noch unbeachtet. Ein dezidiertes Programm zur genaueren Eruiierung dieser Akteur*innenkonstellation wird in den dann folgenden Kapiteln theoretisch hergeleitet und methodisch eingeholt werden.

über interorganisationale als auch über intraorganisationale Bereiche. Interorganisational wird z. B. erkennbar, dass die Universitäten vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen und die Schulen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen verantwortet werden, wohingegen die Dienst- und Fachaufsicht über die involvierten Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL = Studienseminare) bei den fünf Bezirksregierungen liegt. Formal sind hier demzufolge direkt drei unterschiedliche Steuerungs- und Hierarchielinien zu erkennen, welche ausgehend von den beiden zuständigen Ministerien durch die verschiedenen Ebenen reichen und parallele Strukturen evozieren. Bildlich steht das Praxissemester als Gegenstand der Steuerung und Organisation im Schnittpunkt dieser Linien, unterliegt mithin einer dreifachen Perspektivität.

Ein Blick auf eine einzelne Einrichtung offenbart jedoch auch eine intraorganisationale Pluralität. Z. B. stellen die Schulen sowohl eine Bildungseinrichtung für die Schüler*innen als auch eine Ausbildungseinrichtung für Studium und Referendariat dar. Der Praktikumsalltag, also das Arbeiten und Lernen der Studierenden in Schule und Unterricht, muss demnach im schlimmsten Fall zwischen Bezirksregierung (Verantwortung für das ZfsL), dem kommunalen Schulamt (Verantwortung für die Grundschulen) und der Universität mit ihren dazu noch getrennten Bildungs-, Verwaltungs- und Wissenschaftssystemen abgestimmt werden. Exemplarisch ist hierfür, welche Akteur*innen in je spezifischer Weise in die Leistungskontrolle (Anwesenheit, Studien- und Prüfungsleistungen) der Studierenden eingebunden sind: Lehrkräfte, schulische Mentor*innen, Schulleitungen, Angehörige und Leitungen der Studienseminare, Lehrende der Universität, Praktikumsbüro und Prüfungsamt der Universität so-

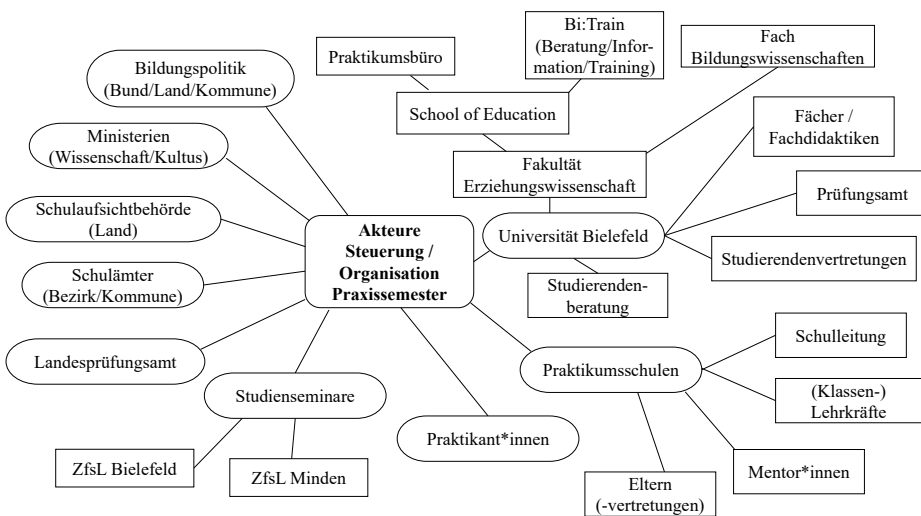


Abbildung 1: Akteure der Steuerung und Organisation des Praxissemesters

Quelle: eigene Darstellung

wie das in Verantwortung der Bezirksregierung stehende Landesprüfungsamt. Hier werden die resultierenden multiplen Notwendigkeiten der Zusammenarbeit mehr als deutlich. Dass in dieser Komplexität potenzielle Problematiken bspw. bei der Entscheidungsfindung (vgl. bspw. Luhmann, 2009) begründet liegen, dürfte hinlänglich bekannt sein.

3 Forschungsprogramm und heuristischer Rahmen

Ziel der nun folgenden Kapitel soll es sein, ein Forschungsprogramm samt zugehöriger Heuristik zu entwerfen, welches diese Komplexität analytisch zugänglich macht. Anschluss kann hierfür bei Forschungen zur Zusammenarbeit bezüglich Praxisbezug, -phasen bzw. -semestern gefunden werden (bspw. bei Hericks, 2004; Schubarth, 2010; Weyland & Wittmann, 2014; Weyland, 2012; Heinrich & Klewin, 2018) oder auch bei einer Kooperationsforschung im Bildungsbereich (bspw. bei Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006; Steinert & Maag Merki, 2009; Fussangel & Gräsel, 2011; Kierchhoff, 2018). Es soll hier jedoch nicht um eine rein kumulierende Rezeption bereits vorhandener Forschungsansätze gehen, sondern es soll ein neues und insbesondere praktikables, d. h., direkt im Alltag der Steuerung und Organisation des Praxissemesters anwendbares Programm aufgezeigt werden.

3.1 Theoretische und methodologisch-methodische Grundlegung

Das hier präsentierte Programm basiert auf Grundlagen, welche sich aus theoretischen Setzungen und forschungspraktischen Erfordernissen ergeben.³ So fußt das Programm theoretisch auf der analytischen Perspektive der Educational Governance und der Situationstheorie. Beide Ansätze ergänzen sich, indem die Perspektive der Educational Governance darauf hinweist, was denn wie in einer sozialen Konstellation geschieht, und die Situationstheorie additiv darauf verweist, warum dem so ist. Forschungspraktisch werden die theoretischen Grundlagen dann im Konzept der Sozialen Welten/Arena zusammengefasst und programmatisch gewendet. Im Folgenden erfolgt dazu ein kurzer Überblick.

Die *Perspektive der Educational Governance* geht davon aus, dass bisherige Steuerungsvorstellungen i.S. eines Durchregierens von Oben nach Unten obsolet geworden sind und dass stattdessen die Frage der Steuerung (bspw. des Praxissemesters) in inter-/intraorganisationalen Akteur*innenkonstellationen kontinuierlich ver- und ausgehandelt werden muss (vgl. Mayntz, 2009). Kernaktivität ist es dann, die sich zwangsläufig ergebenden Interdependenzen zwi-

3 Die folgenden Ausführungen basieren übergreifend auf dem bei Kierchhoff (2018, S. 35ff) entwickelten Forschungsprogramm.

schen den beteiligten Akteur*innen (bspw. hinsichtlich einer Steuerungsaufgabe) auf bestimmte Art und Weise zu bewältigen. D. h., Akteur*innen, welche sich um einen zu organisierenden und damit auch zu steuernden Gegenstand (wie bspw. das Praxissemester) zusammenfinden, entwickeln für sich viable Modi der Zusammenarbeit, um die wechselseitigen Abhängigkeiten zu koordinieren. Steuerung und Organisation münden daher in eine bestimmte, erst durch das Zusammenspiel der spezifischen Handlungen der einzelnen Akteur*innen emergierende Handlungskoordination (vgl. Heinrich, 2008). Auffällig ist nun, dass neben offiziellen formalen Strukturen informelle, aber viable Strukturen (metaphorisch: „auf kurzem Weg“) den realen Arbeitsalltag (mit-)bestimmen. Schlussendlich ist folglich nicht (nur) die Planung, sondern (auch) die alltägliche Performanz wichtig und wirksam.

Die Educational Governance geht nun davon aus, dass die Entstehung dieser „kurzen Wege“ innerhalb einer Zusammenarbeit durch wechselseitige Bezugnahmen, sogenannte basale Mechanismen, erfolgt. So können Akteur*innen a) andere Akteur*innen beobachten und aus dieser Informationssammlung wichtige Schlüsse ziehen, sie können b) andere zwecks Durchsetzung des Eigeninteresses beeinflussen, oder sie können c) in offene Verhandlungen mit anderen Akteur*innen eintreten (vgl. Schimank, 2007). Mit der Zeit können diese oft mikropolitischen, d. h., latenten „Spiele“ zu recht beständigen Formen gerinnen. So kann der informelle Umgang miteinander in eine Hierarchie i.S. einer Weisungskette, in eine Gemeinschaft i.S. eines eng verbundenen Teams, in einen Markt i.S. von Wettbewerb und Konkurrenz sowie in ein Netzwerk i.S. einer mehr sachbezogenen Abstimmung münden (vgl. ebd.). Gleichwohl kann es jedoch auch passieren, dass ein*e Akteur*in – soweit möglich – das Agreement aufkündigt und nach anderen Wegen sucht (vgl. ebd.).

Auch wird in der Perspektive der Educational Governance davon ausgegangen, dass nicht nur eine einzige Art und Weise der Zusammenarbeit in einem Bereich vorliegen kann, sondern dass unterschiedliche Mechanismen und Formen entstehen sowie parallel laufen können. Mit dem Verweis auf ein Regime, also auf ein sich herausbildendes multiples Zusammenspiel von oft verdeckt bleibenden Formen im alltäglichen Mit- und Gegeneinander, wird versucht, dieses Konglomerat konzeptionell zu fassen (vgl. List, 2007). Demnach geht die Educational Governance davon aus, dass auch bei der Steuerung und Organisation des Praxissemesters „heterogene Themen von heterogenen Akteur*innen in einer komplexen Konstellation durch heterogene Koordinationsmechanismen und -formen bearbeitet werden.“ (Kierchhoff, 2018, S. 125) Und genau diese alltägliche Performanz der Komplexitätsbewältigung will die analytisch ausgerichtete Perspektive der Educational Governance zugänglich machen.

Wie sich hier schon zeigt, gewinnen die spezifischen Handlungen der einzelnen Akteur*innen, also das, was sie tun oder eben nicht tun, große analytische Bedeutung. Hier bietet die *Situationstheorie* Ansätze zum Verstehen (vgl. Kierchhoff, 2018, S. 63ff.). In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass die

soziale Situation einen großen Einfluss auf die Handlungen der einzelnen Akteur*innen hat. Handeln ist stark situativ und demnach sozial geprägt, bspw. durch Orientierung an oder Lernen von anderen, durch Zu- und Abneigungen oder durch Ein- oder Abgrenzungen. Dies steht einer Autonomie der einzelnen Akteur*innen (hier im Wortsinn) nicht entgegen; vielmehr ergibt sich eine Ko-konstruktivität von individuellen Handlungen und sozialen Situationen (vgl. Esser, 1999). Hinsichtlich einer Akteur*innenkonstellation resultiert hieraus, dass die Handelnden sich zwangsläufig zu- oder beordnen, egal ob in positiver oder negativer Bezugnahme: Sie nehmen sich wahr, kommunizieren, passen sich an, finden zusammen, grenzen oder wenden sich ab. Gemeinsam erschaffen sie so erst „das Soziale“ (vgl. Berger & Luckmann, 1980/1966). Dieses Spiel zwischen Sozialität und Individualität, auch zwischen Koalition und Opposition ist durchzogen von Machtpotenzialen und -einsätzen, ist mithin geprägt von verfestigten und zerbrechenden Machtbalancen (vgl. Elias, 2004, S. 76 ff.). Situationsanalyse ist daher immer auch Machtanalyse.

Forschungspraktisch zugänglich werden können diese sozialen bzw. Akteur*innenkonstellationen samt den inhärenten Prozessen mithilfe des *Konzeptes der Sozialen Welten* (vgl. Strauss, 1978; Schütze, 2002). Eine Soziale Welt emergiert, wenn sich Akteur*innen zusammenfinden, welche gemeinsame Ziele verfolgen, Werte und Normen oder Handlungsorientierungen teilen. Finden sich also in einer Konstellation mehrere Akteur*innen, die a) ähnlich ausgerichtet sind und b) sich aneinander ausrichten, könnten diese analytisch in einer Sozialen Welt vereint werden. Wichtig ist, dass sich die Akteur*innen einer Sozialen Welt unabhängig von ihrer organisationalen Gebundenheit zuordnen können. Denn das, worauf sich Soziale Welten gründen, kann unabhängig von Beruf, Stelle oder Position sein; es sind das pragmatische Denken und die alltägliche Performanz der Handlungen, die zählen. Speziell im Praxissemester wird bspw. viel vom Schisma zwischen Theorie und Praxis gesprochen, und in der Analyse der Sozialen Welten könnten verschiedene Akteur*innen – jenseits ihrer organisationalen Gebundenheit – einer dieser Welten zugeordnet werden, denn auch in der Schule gibt es eine Theorieorientierung und vice versa in der Universität eine Praxisorientierung. Viele weitere Differenzlinien sind denkbar (vgl. Heinrich, 2016b).

Praktische Bedeutsamkeit für die einzelnen Akteur*innen gewinnen diese Welten durch ihre Orientierungsfunktion, d. h., sie sind (mit-)prägend für deren Handlungen. Analytische Bedeutsamkeit gewinnt dieses Konzept, da durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten respektive durch den Entwurf von Sozialen Welten handlungsleitende Gemeinschaften samt Differenzlinien deutlich werden. Denn in einem weiter geöffneten Fokus fänden sich wahrscheinlich verschiedene Soziale Welten in einer bestimmten Konstellation zusammen. Da aber auch Soziale Welten (wie Theorie \neq Praxis) nicht unabhängig voneinander stehen, sich gegenseitig tangierend beeinflussen oder auch begrenzen, emergiert eine sogenannte Soziale Arena (vgl. Strauss, 1978). Im Wortsinn könnten

bezüglich des hier fokussierten Praxissemesters verschiedene Soziale Welten (wie bspw. Theorie, Praxis, Verwaltung, Politik, verschiedene Professionen und Disziplinen, Lehr- und Lernkulturen etc. pp.) in einer Arena aufeinandertreffen und aufgrund der wechselseitigen Abhängigkeiten gezwungen sein, viable Modi der Zusammenarbeit zu finden (siehe „Educational Governance“ weiter oben in diesem Kapitel).

3.2 Forschungsprogramm

Hinsichtlich des hier zu entwickelnden Forschungsprogramms bzgl. der Akteur*innenkonstellation im Praxissemester können aus diesen Grundlegungen nun vielfältige Fragen abgeleitet werden, so bspw. nach den involvierten Akteur*innen, nach den behandelten Themen und Inhalten, nach den sich zeigenden Modi der Zusammenarbeit, nach den Sozialen Welten und der Arena. All das sind hilfreiche Foki; sie bedürfen aber noch einer pragmatisch orientierten Ordnung bzw. Umsetzung. Diese soll nun folgen.

Die hier dargestellte Heuristik (vgl. Abb. 2) leitet die *Datenerhebung* an und schafft zuerst einmal einen Überblick über wichtige Aspekte für die Betrachtung eines komplexen Handlungsfeldes. Deutlich wird, dass das hier präsentierte Forschungsprogramm nicht auf einer abstrakten Ebene wie bspw. Strukturen beginnt, sondern an den konkreten, alltäglichen und basalen Handlungen der Beteiligten ansetzt. Tiefer- und weitergehende Interpretationen folgen in der weiteren Datenauswertung, basieren aber auf dieser Datenerhebung.

Die Heuristik ist offen für verschiedene Intensitäten der Forschung; sie kann bspw. einen ersten Zugang, kann mithin einen evtl. kurzfristig notwendig gewordenen Blick auf die Goffman'sche „Hinterbühne“ erlauben (vgl. Goffman, 1967). So ist es also zum einen möglich, dass Studierende ihre eigene Perspektive auf ihr Handlungsfeld eruieren und sich ihres eigenen Standortes im Feld versichern. Allein schon die Formalisierung der Analyse sowie die Ordnung der grundsätzlichen Fragen (s. u.) versprechen hier Über- und Einblicke für die Bestimmung des eigenen Standortes. Zum anderen kann die Heuristik auch Forschenden, welche eine dezentrierende Perspektive auf die Praxis einnehmen wollen, anleiten. D. h., je nachdem, welche Ziele oder wie viele Ressourcen vorhanden sind, kann die Heuristik einen ersten Zugang oder eine vertiefte Forschung anleiten. Auch methodisch bleibt die Arbeit mit dem heuristischen Rahmen offen. So können die einzelnen Fragen i.S. eines „Mind Mappings“ auf einer Teamsitzung bearbeitet werden. Es ist anzunehmen, dass bei einem solchen gemeinsamen Brainstorming schon erste schnelle Erkenntnisse erlangt werden können, welche Licht ins Dunkel der Komplexität bringen können. Gleichwohl kann sich methodisch auch an einem rekonstruktiven Forschungsansatz wie bspw. der Grounded Theory (vgl. Mey & Mruck, 2011; Kierchhoff, 2018) angelehnt werden, welcher insbesondere die Herausarbeitung von latenten, jedoch wirkungsvollen Macht- und Beziehungsverhältnissen erlaubt.

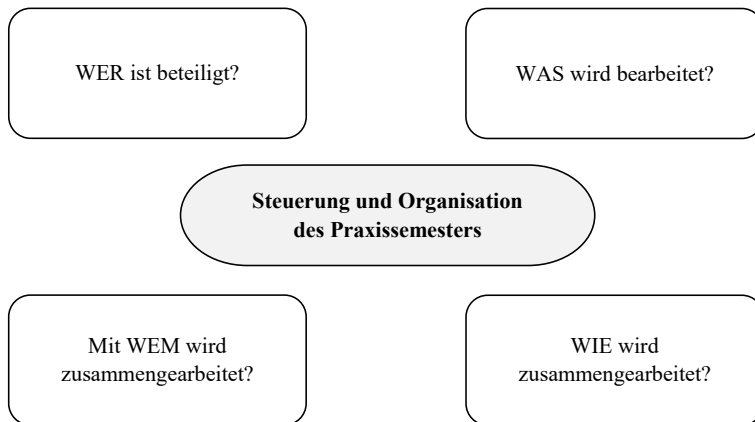


Abbildung 1: Aspekte der Heuristik für die Datenerhebung

Quelle: eigene Darstellung

In den folgenden Ausführungen werden die übergreifenden Aspekte in einen Fragenkatalog ausdifferenziert. Die Fragen können die Aufmerksamkeit auf eine Vielzahl von evtl. bedeutsamen Charakteristika und Handlungen der einzelnen Akteur*innen sowie auf ihre Stellung im sozialen Gefüge lenken. Nicht alle Fragen und nicht alle Einzelpunkte müssen in dieser explorativen, also erkundenden Phase mit voller Intensität abgearbeitet werden. So kann bspw. für einen ersten Schritt zur Erstellung einer Akteur*innenkonstellation (vgl. Abb. 1) nur der erste Fragenkomplex (WER ist beteiligt?) bearbeitet werden. Der entstehende Überblick über die involvierten, aber evtl. auch nicht involvierten Akteur*innen sowie deren gemeinsame oder differente Sichtweisen auf bestimmte Gegebenheiten im Praxissemester kann bereits vielversprechend sein. Weitere Fragen können dann je nach zugesprochener Bedeutsamkeit sukzessive ergänzt werden.

► *WER ist beteiligt?*

- Welche*r Akteur*in (bspw. Organisationen, Abteilungen, informelle Gruppen, Einzelpersonen) ist beteiligt?
- Welche zentralen Werte (bspw. Kooperativität, Transparenz, Offenheit, Zugänglichkeit) vertritt diese*r Akteur*in?
- Welche Ressourcen (bspw. Finanzmittel, soziales Kapital, Mitarbeiter*innen) stehen diesem*dieser Akteur*in zur Verfügung?
- Welche Bedeutung (bspw. bei Leadership, Innovativität, Organisation, Kommunikation) wird diesem*dieser Akteur*in zugeschrieben?

► *WAS wird bearbeitet?*

- Welche Themen und Aufgaben (bspw. Kernaktivitäten, Problematiken) werden von diesem*dieser Akteur*in bearbeitet?
- Welche Perspektive (bspw. Dringlichkeit, Bedeutsamkeit) auf diese verschiedenen Themen und Aufgaben hat diese*r Akteur*in?

- Welche Ziele bezüglich dieser Themen und Aufgaben (bspw. Priorisierung, Durchsetzung, Degradierung anderer Ziele) verfolgt diese*r Akteur*in?
- Welche übergreifenden Bereiche (bspw. Planung, Organisation, Kontrolle) werden von diesen Themen und Aufgaben tangiert?
- ▶ *Mit WEM wird zusammengearbeitet?*
 - Wo (bspw. Schule, universitäre Lehre, Studienseminar, Beratung) ist diese*r Akteur*in tätig?
 - In welchem Bereich und auf welcher Ebene (bspw. Politik, Administration, Praxis) ist diese*r Akteur*in angesiedelt?
 - Welche Akteur*innen sind sonst noch in diesem Bereich und auf dieser Ebene vorhanden?
 - Welche Akteur*innen aus anderen Bereichen und Ebenen stehen mit diesem*dieser Akteur*in in Verbindung?
- ▶ *WIE wird zusammengearbeitet?*
 - Welche Erwartungen (bspw. Kontaktaufnahme, -intensität, -arten oder -orte, Leadership, Ressourceneinbringung, Verfahren) haben die Akteur*innen an eine Zusammenarbeit?
 - Welche Verfahren (bspw. Termin-, Sitzungsplanung, Informationsmanagement, Themenfindung, In-/Exklusionen von Akteur*innen) haben sich herausgebildet?
 - Welche übergreifenden Gemeinsamkeiten (bspw. bei Zielen, Werten und Normen, Handlungsorientierungen, Aufgaben, Erwartungen) werden zwischen Akteur*innen deutlich?
 - Welche übergreifenden Differenzen (bspw. bei Zielen, Werten und Normen, Handlungsorientierungen, Aufgaben, Erwartungen) werden zwischen Akteur*innen deutlich?
 - Schlussendlich: Welche Sozialen Welten werden über die Gemeinsamkeiten und Differenzen deutlich? Und wie stehen diese Sozialen Welten zueinander?

Die nun gewonnenen Daten können in der *Datenauswertung* unter verschiedenen Analysefoki betrachtet werden, welche durch verschiedene Visualisierungen unterstützt werden können. Clarke (2012), die ihr Forschungsvorgehen auf der Grounded Theory gründet und an deren methodischem Vorgehen sich hier orientiert wird, nennt diese Verfahren der Verbildlichung „Mapping“. D. h., es werden quasi verschiedene Karten einer sozialen Landschaft entworfen. Angelehnt an den Clarke'schen Vorschlag bietet sich für die Datenauswertung bezüglich der Organisation und Steuerung des Praxissemesters eine mehrschrittige Analyse an, welche sich zusammensetzt aus:

1. Analyse der Situation (offen/geordnet)
2. Analyse der Beziehungen und der Formen der Zusammenarbeit
3. Analyse der Sozialen Welten/Arena
4. Analyse der diskursiven Handlungsräume

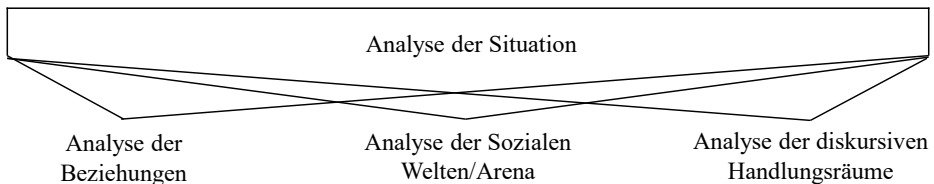


Abbildung 3: Mehrschrittige Analyse in der Datenauswertung

Quelle: eigene Darstellung

1. Analyse der Situation (offen/geordnet)

In einem ersten Schritt wird das Handlungsfeld – forschungspraktisch evtl. auch nur ein Ausschnitt hieraus – in seiner ganzen Breite und allseitigen Vielfalt aufgefächert („Situationsmap“; vgl. Clarke, 2012, S. 125). D. h., es werden aus den durch die Anwendung der Heuristik gewonnenen Daten z. B. individuelle Akteur*innen, Organisationen, aber auch bedeutsame Themen, Aufgaben und Inhalte, Fixpunkte wie z. B. gesetzliche Vorgaben oder Verträge, Konfliktpunkte, Ressourcen wie bspw. räumlich, zeitliche oder monetäre, immaterielle Ressourcen, bspw. Informationen oder auch informelle Kommunikationswege, herausgearbeitet und auf einer Karte dargestellt. Forschungspraktisch kann sich ein alternierendes Verfahren anbieten, d. h., die Arbeit an den Fragen aus der Heuristik und dieses erste Mapping können parallel verlaufen. Wichtig ist, an diesen Fragen bzw. an dieser Map zu arbeiten, den Blick aber nicht zu verengen; alles, was als bedeutsam erachtet wird, sollte mit aufgenommen werden. Die evtl. chaotisch erscheinende Darstellung von ganz unterschiedlichen Elementen dient als wichtige, sogar unerlässliche Basis für die weiteren Analysen. Der Nutzen liegt hier zunächst in einem Überblick über die (soziale) Situation in ihrer Heterogenität und Komplexität. Um eine Ordnung zu schaffen, können in einem Zwischenschritt die gefundenen Elemente geclustert werden („geordnete Situationsmap“; ebd., S. 128). Mögliche Überschriften können die in der Heuristik angegebenen Überschriften (Wer?, Was? etc.) oder die einzelnen Inhalte aus den Fragen sein. Doch ganz i.S. der Offenheit können Überschriften, evtl. sogar ganz spezifische, auch aus den Daten abgeleitet werden, bspw. Orte, Maßnahmen, Gremien oder Aufgaben. Der Gewinn liegt hier in einem genaueren Blick auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb der jeweiligen Cluster oder zwischen diesen.

2. Analyse der Beziehungen und Formen der Zusammenarbeit

In einem weiteren Schritt kann i.S. der analytischen Perspektive der Educational Governance auf die Beziehungen zwischen den Akteur*innen fokussiert werden, also der Frage nachgegangen werden, wie die Akteur*innen zueinander stehen (vgl. Kierchhoff, 2018, S. 162 ff.). Qualitative Aussagen können hinsichtlich einzelner Beziehungen oder auch für bestimmte Bereiche oder bestimmte Akteur*innen getroffen werden. Neben einem Blick auf die weiter oben angeführten Mechanismen (vgl. Kap. 3.1) scheint hier insbesondere ein Blick

auf die immanente Dimension der Macht vielversprechend. Macht als soziales Konstrukt (vgl. Elias, 2004, S. 76 ff.) kann bspw. durch Wissen, Kompetenz, Tradition, Status oder auch Position erlangt respektive zugesprochen werden. Mit der Zeit münden diese einzelnen Machtbeziehungen in einer Machtbalance (vgl. ebd.). Wenig formal geregelte Kooperation und gerade deren Gestaltung und Ausformung verweisen immer auf mittels Macht durchsetzbare oder eben nicht durchsetzbare Interessen oder Bedürfnisse. Macht im steuerungs-, hier auch handlungstheoretischen Sinne bedeutet folglich zunächst einmal ein komplementär verteiltes Handlungspotenzial (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007). In der Aufschlüsselung der jeweiligen Beziehungen kann dies eruiert werden. Ergebnis einer solchen Analyse wäre ein Katalog an Beziehungsmodi zwischen den verschiedenen Akteur*innen, aus welchem mittels Aggregation eine Aussage hinsichtlich der weiter oben aufgeführten Formen der Governance (Gemeinschaft, Hierarchie etc.; vgl. Kap. 3.1) abgeleitet werden kann. Bspw. können einige Akteur*innen i.S. einer Gemeinschaft agieren, andere können in einer Konkurrenzbeziehung stehen (Form: Markt) und wieder andere in einem Weisungsverhältnis (Form: Hierarchie). In einer Konstellation können sich verschiedene Formen der Zusammenarbeit finden; kumuliert werden diese im Begriff des Regimes. Der Gewinn einer solchen Ordnung liegt hier insbesondere im Erkennen und Benennen, d. h. in einer evidenten qualitativen Aussage des Mit-, vielleicht auch Gegeneinanders.

3. Analyse der Sozialen Welten/Arena

Der nächste Schritt betrachtet die Daten unter einem weiteren Blickwinkel und sucht nach Gemeinsamkeiten zwischen Akteur*innen. Er richtet sich also auf die Sozialen Welten, d. h. zum einen auf die Akteur*innen und zum anderen auf deren geteilte Werte, Normen, Ziele, Perspektiven auf Inhalte oder Sachverhalte sowie Handlungsorientierungen (vgl. „Map der sozialen Welten/Arenen“; Clarke, 2012, S. 90). Wie schon weiter oben erwähnt, soll dieser Analysefokus auch aufzeigen, welche (organisations-)übergreifenden Differenzlinien zwischen Gruppen von Handelnden verlaufen. Denn gerade diese Differenzlinien, bspw. hinsichtlich von Werten oder Zielen, können eine Barriere für eine Zusammenarbeit sein (vgl. bspw. Heinrich, 2016a). Forschungspraktisch wird ähnlich einer Clustering vorgegangen und in den Daten nach Gemeinsamkeiten gesucht. Akteur*innen mit mehreren Übereinstimmungen werden zu einer Sozialen Welt zusammengefasst. Benannt werden können diese Soziale Welten nach vorgefundenen hervorragenden Merkmalen oder auch nach abstrakteren Konzepten wie „Theorie“ oder „Praxis“. Mehrere Soziale Welten können in einer Map der Sozialen Arena zusammengefügt werden (vgl. Clarke, 2012, S. 90). Tangierungen und Überschneidungen sind möglich, wenn partiell bspw. gleiche Werte deutlich werden. Wichtig ist hier weniger eine minutiös herausgearbeitete Map der Sozialen Welten und der Arena als vielmehr das Erkennen und Verstehen von grundsätzlichen, handlungsdeterminieren-

den Gemeinsamkeiten oder eben auch Differenzen. Der Gewinn einer solchen Analyse liegt in der Ermöglichung von notwendigen Klärungsprozessen, beim Praxissemester bspw. hinsichtlich der Barrieren in der Kooperation.

4. Analyse der diskursiven Handlungsräume

Im letzten Schritt kann darauf geschaut werden, welche potenziellen Handlungsmöglichkeiten es innerhalb der Zusammenarbeit gibt (vgl. Kierchhoff, 2018, S. 194ff.). Die zugrundeliegende Annahme ist, dass im Diskurs, welcher sich innerhalb der Arena herausbildet, nur bestimmte Handlungsmöglichkeiten denkbar, andere jedoch nicht denkbar sind. Im Praxissemester könnte bspw. hinsichtlich der notwendigen Betreuung der Studierenden deutlich werden, welche Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich Intensität und Inhalten überhaupt im Diskurs vorhanden und damit denkbar sind. So könnte aufgedeckt werden, dass eine Eins-zu-eins-Betreuung über alle Inhalte hinweg nicht diskutabel ist. Analytisch ist ein Vorgehen möglich, dass sich a) aus der Suche nach einem bedeutsamen Aspekt, b) aus der Benennung von zugehörigen Dimensionen samt relationalen Kategorien und c) aus dem Entwerfen eines relationalen Raumes zusammensetzt (vgl. zur praktischen Aufarbeitung ebd., S. 196 und S. 200). Am Beispiel: Der ausgewählte Aspekt wäre „Betreuung“, die gefundenen Dimensionen „Intensität“ und „Inhalte“ samt den Kategorien von „Einzelbetreuung“ bis „Großgruppen“ bzw. von „Fachwissenschaft“ bis „Persönlichkeitsbildung“. Das Ergebnis könnte dann bspw. sein, dass eine bestimmte Intensität bei bestimmten Inhalten als (nicht) denkbar erscheint. Und besonders diese nicht diskutablen Handlungsmöglichkeiten, oder auch: diese blinden Flecken im Diskurs, können gewinnbringend in Klärungsprozesse hinsichtlich Handlungsoptionen eingebracht werden. Aber auch das Erkennen von handlungsleitenden Dimensionen sowie deren relationalen Kategorien und die entstehende Übersicht über die Vielfalt der diskursimmanenten Handlungsmöglichkeiten können diese Klärungsprozesse anschieben, bspw. dann, wenn Handlungsoptionen zwar denkbar, aber nicht realisiert sind.

4 Fazit und Ausblick

Es bleibt bisher weitestgehend unklar, in welcher Art und Weise die Beteiligten bei der Steuerung und Organisationen des Praxissemesters zusammenarbeiten. Erste Reflexionen zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen und an der Universität Bielefeld bieten ein geteiltes Bild. Ein hier durchgeführter erster Blick auf die an der Organisation und Steuerung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld beteiligten Akteur*innen verdeutlicht aber schon eine große Heterogenität und lässt mehrere, evtl. problematische Differenzlinien vermuten.

Um die Leerstelle hinsichtlich der Forschung(-konzepte) zu füllen, wurde die Frage gestellt, wie denn die professions-, disziplin- und/oder institutionen-übergreifende Zusammenarbeit analytisch zugänglich gemacht werden kann. Hierfür wurde ein Forschungsprogramm theoretisch sowie methodologisch und methodisch hergeleitet, welches einen ersten Zugriff auf das Konglomerat aus Akteur*innen, Strukturen und Kooperationen im Feld erlaubt. Ausgehend von den theoretischen Zugängen der analytischen Perspektive der Educational Governance und der ihr beigeordneten Situationstheorie wurde das Konzept der Sozialen Welten/Arena als methodologischer und methodischer Kern einer Analyse dargestellt. Basierend auf einer variablen und praktikablen Datenerhebung anhand der vier Leitfragen „Wer?“, „Was?“, „Mit Wem?“ und „Wie?“ wurde ein vier Schritte beinhaltendes Datenanalysekonzept präsentiert, welches sich a) von manifesten hin zu latenten Gehalten fortbewegt und b) die Daten unter differenten Blickwinkeln durchdringt. Es wurde mehrfach die Hoffnung begründet, dass das Forschungsprogramm und die schlussendlich gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der Steuerung und Organisation des Praxissemesters auch praktische Relevanz, d. h., auch einen direkten Nutzen für die alltägliche Arbeit in diesem Handlungsfeld haben können und sollen. Eine umfängliche Umsetzung bspw. in regionalen oder universitären Steuergruppen erscheint lohnenswert.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H.J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (Educational Governance, Bd. 26) (S. 21–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_2
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Schulsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Amos, S.K., Meseth, W., & Proske, M. (Hrsg.). (2011). *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5>
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1980/1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (21. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Biederbeck, I., & Rothland, M. (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Eine Einführung. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 7–14). Münster et al.: Waxmann.

- Bielefeld School of Education (o.J.). *Praxisstudien im Lehramtsstudium*. Zugriff am 09.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien>.
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–95). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_3
- Clarke, A.E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Hrsg. und mit einem Vorwort v. R. Keller (Interdisziplinäre Diskursforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (1992/1904). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 293–310.
- Elias, N. (2004). *Was ist Soziologie?* (Grundfragen der Soziologie; 10. Aufl.). Weinheim et al.: Juventa.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fussnagel, K., & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster et al.: Waxmann.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, NY: Doubleday.
- Heinrich, M. (2008). Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (Educational Governance, Bd. 6) (S. 31–46). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91024-6_3
- Heinrich, M. (2016a), unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergelkuhl & K. Schlingmeyer. Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester. In C. Lähmann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 221–232). Münster: MV Wissenschaft.
- Heinrich, M. (2016b), unter Mitarbeit von N. Faharat, C. Höcker, R. Kakies & C. Thomas. Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? Empirische Analysen zur fachbezogenen Findung der Lehrerrolle von Studierenden des Unterrichtsfachs Pädagogik im Praxissemester. In E. Knöpfel & C. Püttmann (Hrsg.), *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Elmar Wortmann* (Didacta Nova, Bd. 25) (S. 312–324). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–26). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P.

- Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Kierchhoff, A. (2018). *Steuerung im Übergangsbereich Schule – Berufsausbildung. Eine auf der Perspektive der Educational Governance gründende Situationsanalyse*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22462-2>
- Klewin, G., Köker, A., Kästing, K., & Trenner, B. (2017). Kooperation der ausbildenden AkteurInnen im Bielefelder Praxissemester – Fachgruppe BiWi. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 267–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Košinár, J., Schmid, E., & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In J. Košinár, E. Schmid & S. Leineweber (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz) – Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016. Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.zfsl.nrw.de/DET/Ausbildungsrahmen/LABG-2016.pdf>.
- List, M. (2007). Regimetheorie. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 226–239). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2009). Zur Komplexität von Entscheidungssituationen. *Soziale Systeme*, 15 (1), 3–35. <https://doi.org/10.1515/sosys-2009-0102>
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 49). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Mayntz, R. (2009). Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In R. Mayntz (Hrsg.), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung* (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, Bd. 62) (S. 41–52). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage 11/2016). Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: https://broschuerenservice.nrw.de/default/shop/Das_Praxissemester_auf_dem_Pr%C3%BCfstand._Zur_Evaluation_des_Praxissemesters_in_Nordrhein-Westfalen#image-0.

- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schimank, U. (2007). Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 29–45). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_2
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 79–88.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welten im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In I. Keim, W. Schütze & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 22) (S. 57–83). Tübingen: Narr.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerverbände in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Steinert, B., & Maag Merki, K. (2009). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 395–403.
- Strauss, A.L. (1978). A Social World Perspective. In N.K. Denzin (Hrsg.), *Studies in Symbolic Interaction. An Research Annual, Bd. 1* (S. 119–128). Greenwich, CT: JAI Press.
- Universität Bielefeld. (2011), in Zusammenarbeit mit ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) Minden, ZfsL Bielefeld & ZfsL Paderborn. *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hrsg. v. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2014). Praxissemester in den Bundesländern – Aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. *Wirtschaft und Erziehung*, 66 (2), 43–48.
- Wissenschaftsrat. (2018). *Empfehlungen zur Hochschulgovernance*. Zugriff am 02.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.pdf>.

Autor*innen

Dr. Dorit Bosse, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktische Lehr-Lernformate und Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung in der gymnasialen Oberstufe. Kontakt: bosse@uni-kassel.de

André Brandhorst, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd), Arbeitsteilbereich Qualitätssicherung & Evaluation. Kontakt: andre.brandhorst@uni-bielefeld.de

Margit Christina Dietz, Lehrkraft für Spanisch und Deutsch am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Ausbildungs-, Gleichstellungs- und UNESCO-Beauftragte am OS. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester, Inklusion in der Oberstufe mit dem Schwerpunkt Nachteilsausgleich. Kontakt: margit.dietz@uni-bielefeld.de

Dr. Christine Freitag, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft, pädagogische Professionalisierungs- und Praxisforschung. Kontakt: christine.freitag@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Martin Heinrich, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Lehrer*innenbildung, Educational Governance. Kontakt: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Dr. Birgit Holler-Nowitzki, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen im Praxissemester, Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schule, Übergang Kita und Grundschule, Resilienzforschung. Kontakt: birgit.holler-nowitzki@uni-bielefeld.de

Dr. Karl-Norbert Ihmig, Lehrer für Mathematik am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutscher Idealismus (Hegels Naturphilosophie), Neukantianismus (Ernst Cassirers Philosophie der Naturwissenschaften), Wissenschaftsgeschichte (Isaac Newtons Methodenlehre und sein Begriff der Induktion). Kontakt: karl-norbert.ihmig@uni-bielefeld.de

Dr. Arnd Kierchhoff, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs-/Übergangsteuerung, Schul-/Unterrichtsentwicklung, interaktionistische Unterrichtsanalyse, Praxisforschung im Lehramtsstudium. Kontakt: arnd.kierchhoff@uni-bielefeld.de

Dr. Gabriele Klewin, Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung, Forschendes Lernen, Schulentwicklung. Kontakt: gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Dr. Daniel Kneuper, Mitarbeiter in der Stabsstelle „Institut für Qualitätsentwicklung für das Land Bremen“ am Landesinstitut für Schule Bremen, u. a. für das Bildungsmonitoring und für die Kooperation mit Wissenschaft zuständig. Kontakt: daniel.kneuper@bildung.bremen.de

Dr. Barbara Koch, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Schulentwicklungsforschung, Lernen am Fall, Forschendes Lernen, Professionalisierungsforschung. Kontakt: barbara.koch@uni-bielefeld.de

Dr. Anne Köker, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Lehrer*innenkooperation, Lehrer*innenkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Praxisforschung im Lehramtsstudium. Kontakt: anne.koeker@uni-bielefeld.de

Dr. Svenja Lesemann, Dozentin für Mathematikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit besonderen Schwierigkeiten beim Mathematiklernen, professionelle Wahrnehmung in diagnostischen Prozessen, Entwicklung reflexiver Kompetenzen von Studierenden. Kontakt: svenja.lesemann@fhnw.ch

Johanna Lojewski, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BiSEd-Panelstudie und Evaluation des Praxissemesters. Kontakt: johanna.lojewski@uni-bielefeld.de

Nikolas Meyer, Lehrer im Hochschuldienst, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters, Reflexive Haltung im Praxissemester aus Sicht der Studierenden, Nutzen von virtueller Realität in der Lehrer*innenausbildung, gelingende Kooperationsprozesse in multiprofessionellen Lehrer*innenteams (Promotion). Kontakt: nikolas.meyer@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Gabi Reinmann, Leiterin des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik, Design-Based Research. Kontakt: gabi.reinmann@uni-hamburg.de

Katja Schlingmeyer, Lehrerin am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Koordinatorin der Eingangsphase, Teil der erweiterten Kollegleitung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester, Schulentwicklung, Inklusion in der

gymnasialen Oberstufe, Potenzialförderung. Kontakt: katja.schlingmeyer@uni-bielefeld.de

Dr. Jan Christoph Störtländer, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte Professionalisierung in Praxisphasen und frühe Bildungsentscheidungen. Kontakt: jan_christoph.stoertlaender@uni-bielefeld.de

Dr. Lilian Streblow, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung- und Förderung intrinsischer Motivation, inklusionssensible Lehrer*innenbildung. Kontakt: lilian.streblow@uni-bielefeld.de

Dr. Kathrin te Poel, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung/-bildung, Habitusforschung, Bildungsgerechtigkeit, Inklusion. Kontakt: kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de

Martin Fromm,
Gabriele Strobel-Eisele (Hrsg.)

Praxisbetreuung im Lehramtsstudium

2020, 148 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3959-7
E-Book: 21,99 €,
ISBN 978-3-8309-8959-2



Martin Fromm, Gabriele Strobel-Eisele (Hrsg.)

Praxisbetreuung im Lehramtsstudium

WAXMANN

Zentrales Anliegen der Reformen der Lehrerbildung ist seit einigen Jahren eine stärkere Praxisorientierung sowie ein verbesserter Praxisbezug bereits in der Erstausbildung. Ziel ist es, die Studierenden zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen im Arbeitsfeld Schule anzu-leiten und sie bei diesem wissenschaftlichen Reflexionsprozess zu beraten und zu begleiten.

Dieser Band dokumentiert Arbeiten im Rahmen der bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus Baden-Württemberg zur Praktikumsbetreuung im Lehramtsstudium. Auf der Basis dieser Arbeiten ergeben sich Anregungen für die Weiterentwicklung der Betreuung von Schulpraxisphasen und für ihre Evaluation.

Der Band wendet sich an alle Beteiligten in der Lehrerbildung.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Jan Pfetsch,
Anne Stellmacher (Hrsg.)

Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium

2021, 192 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4087-6
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830990871



Jan Pfetsch, Anne Stellmacher (Hrsg.)

Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium

WAXMANN



Dieses Buch stellt eine selten untersuchte und dringend benötigte Zielgruppe in den Mittelpunkt: Studierende des beruflichen Lehramts. Theoretische und empirische Beiträge aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Pädagogischer Psychologie eröffnen einen interdisziplinären Blick.

Teil 1 thematisiert Lerngelegenheiten, die bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung des beruflichen Lehramts Praxiserfahrungen ermöglichen und reflektieren. Vorgestellt werden Lehr-Lern-Labore sowie das Problemorientierte Lernen.

Teil 2 widmet sich der Berufswahlmotivation für das berufliche Lehramt, um Rückschlüsse auf die Gewinnung von mehr Studierenden sowie die Verbesserung des Studiums ziehen zu können. Präsentiert werden Untersuchungen zu Berufswahlmotiven und Informationsbedarfen von Studierenden sowie Quereinsteiger*innen. Die empirischen Beiträge entstammen dem BMBF-geförderten Projekt TUB Teaching der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com