

Martin Rothland/Sarah Katharina Boecker

## **Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen**

Potenzial und Bedingungen des *Forschenden Lernens* im Praxissemester

---

### **Zusammenfassung**

*Die Wirkung Forschenden Lernens in verlängerten Praxisphasen kann bislang empirisch nur unzureichend durch Studien belegt werden. In dem vorliegenden Beitrag wird daher über die Befunde erster Untersuchungen zur Nutzung und Wirkung verlängerter Praxisphasen begründet, warum dem Forschenden Lernen potenziell eine besondere Bedeutung zukommt. Diskutiert wird daran anschließend, ob das skizzierte Potenzial Forschenden Lernens für verlängerte Praxisphasen der Lehrerbildung angesichts der realen Bedingungen sich etablierender Praxissemester überhaupt genutzt werden kann. Schlüsselbegriffe: Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Praxissemester, Schulpraktika*

### **Against Learning by Imitation in Extended Pedagogical Field Experiences in Teacher Education**

#### **Abstract**

*The effect of research-based learning in extended pedagogical field experiences in teacher education has not yet been satisfactorily confirmed by empirical studies. Using first results of empirical studies, which focus on the benefits and effects of extended pedagogical field experiences, we show why research-based learning in this element of teacher education holds great potential. In the following, we discuss whether research-based learning in extended pedagogical field experiences can be used in teacher education in the face of real conditions of the student teaching semester.*

*Keywords: research-based learning, teacher education, student teaching semester, student teaching*

Die Diskussion über die Einführung eines Praxissemesters in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung wurde bereits im Zeitraum von 1996 bis 2000 in den deutschen Bundesländern wie bspw. Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (NRW) und dem Saarland intensiv geführt. Etabliert wurde es jedoch zunächst nur in Bremen und in Baden-Württemberg für die Gymnasiallehrerbildung, wobei Bremen das sogenannte Halbjahrespraktikum im Zuge der Bologna-Reform wieder abschaffte (vgl. Weyland/Wittmann 2011).

Nach dieser ersten Phase der Diskussion und Erprobung erscheint im gegenwärtigen Diskurs nun vielerorts das Praxissemester als „Königsweg neuer Lehrerbildungsmodelle“ (vgl. Schubarth u.a. 2012, S. 202) oder als das Herzstück der Lehrerbildungsreform. In Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, NRW und Sachsen-Anhalt ist es mittlerweile – versehen mit unterschiedlichen Bezeichnungen, Zielsetzungen, Verortungen im Studienverlauf und inhaltlichen Komponenten – etabliert bzw. zumindest in den jeweiligen Lehrerausbildungsgesetzen verankert worden. In anderen Bundesländern wie Hessen und abermals Bremen ist die Einführung absehbar.

Im Kontext dieser Etablierung verlängerter Praxisphasen werden mit dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens als neuem sogenannten Ausbildungsparadigma der universitären Lehrerbildung höchste Erwartungen verbunden, die sich bis zu einer nunmehr möglich erscheinenden Lösung des unermüdlich beschworenen Theorie-Praxis-Problems steigern. Die Funktionszuweisungen, Hoffnungen und Wünsche, die sich mit dem Forschenden Lernen verbinden und in einer Vielzahl programmatischer Veröffentlichungen materialisieren, stehen jedoch in einem eklatanten Missverhältnis zu empirischen Befunden, die ein gesichertes Wissen über die Wirkungen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung bereitstellen (Abschnitt 2).

Gleichwohl kann die Notwendigkeit eines wissenschaftlich fundierten, forschungsorientierten, reflexiven Zugangs zur Schulpraxis – als Teil eines Verständnisses von Forschendem Lernen – gerade in verlängerten Praxisphasen der Lehrerbildung anhand vorliegender Befunde zu deren Wirkungen empirisch begründet werden, ohne dass damit die Wirkungsfrage Forschenden Lernens selbst zu beantworten ist (Abschnitt 3). Die zu ziehenden Konsequenzen für das Potenzial Forschenden Lernens sind vor dem Hintergrund der realen Bedingungen der sich etablierenden Praxissemester zu bestimmen (Abschnitt 4). Zunächst ist jedoch zu klären, was im Zusammenhang mit Praxisphasen in der Lehrerbildung unter Forschendem Lernen verstanden wird (Abschnitt 1).

## 1. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Im Zusammenhang mit schulpraktischen Studien bedeutet Forschendes Lernen, dass wissenschaftliche Erkenntnis und Wissen über Praxis – motiviert durch eine forschende Grundhaltung – mithilfe empirischer Forschung gewonnen und Deutungsmöglichkeiten auf eine theoretische Basis gestellt werden (vgl. Reiber 2008, S. 6). Schneider und Wildt sprechen auch von einem „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (2003, S. 175). Forschendes Lernen soll den Studierenden die Möglichkeit eröffnen, durch die selbstständige Bearbeitung von (eigens generierten) Forschungsfragen an Forschung teilzuhaben und dadurch zu lernen. Dysfunktionale Vorstellungen sollen hierbei selbstreflexiv z.B. in der Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien aufgebrochen werden (vgl. Martschinke/Kopp 2010).

Trotz unterschiedlicher Konzeptionen lässt sich als gemeinsames Ziel Forschenden Lernens der Erwerb von Reflexionsfähigkeit sowie die Teilhabermöglichkeit am wissenschaftlichen (methodenorientierten) Diskurs konstatieren (vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009). Als weitere Ziele werden u.a. der Erwerb einer wissenschaftlichen bzw. forschenden Grundhaltung (vgl. Fichten/Meyer 2009; Fichten 2010b) genannt, die in die Leitidee einer Entwicklung der Lehramtsstudierenden „zu ‚forschend reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern‘“ münden (Röhner u.a. 2014, S. 70).

Das Forschende Lernen in verlängerten Praxisphasen im Rahmen der universitären Lehrerbildung konkretisiert sich im Praxissemester NRW – um ein Beispiel zu geben, auf das auch im Folgenden Bezug genommen wird – wie folgt: Die universitäre Begleitung erfolgt durch vorbereitende Seminare, die auf das Praxissemester bezogen sind. Sie sollen zur Planung, Durchführung und Auswertung obligatorischer Studienprojekte (Schulforschungsteil des Praxissemesters) befähigen. Es muss „mindestens ein erziehungswissenschaftliches und in jedem Fach/Lernbereich mindestens ein fachdidaktisches Studien- bzw. Unterrichtsprojekt durch[ge]führt“ werden (MSW 2010, S. 7). Unterstützt, begleitet und beraten werden die Studierenden bei ihren Projekten, der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung und der Berichtsverfassung des Weiteren durch universitäre Begleitseminare während des Praxissemesters (vgl. ebd.). Am Lernort Schule sollen Lehrkräfte und die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsLs) bei der Projektumsetzung behilflich sein, eine forschende Lernhaltung befördern sowie Reflexionsanregungen geben. Der Ausbildungsmittelpunkt liegt hier jedoch auf dem *Unterrichten unter Begleitung*. Vorgesehen ist, dass die Studierenden auf die Fächer gleichmäßig verteilt 70 Unterrichtsstunden geben, wobei pro Fach/Lernbereich zwei Unterrichtsreihen von je 12 bis 15 Unterrichtsstunden abgehalten werden sollen. Nach Möglichkeit werden diese Unterrichtsreihen an die universitären Studienprojekte angeschlossen.

## 2. Forschung zur Wirkung Forschenden Lernens

Was wissen wir vor dem Hintergrund der skizzierten konzeptuellen Einbindung des Forschenden Lernens in verlängerte Praxisphasen in der Lehrerbildung gesichert über die Wirkungen? Die Antwort auf diese Frage fällt ernüchternd aus: nicht viel! So konstatiert Fichten bspw., dass über die Qualität der Lernprozesse, die durch Forschendes Lernen ermöglicht werden, bislang nur wenig Verlässliches bekannt sei (vgl. Fichten 2010a). Der Autor selbst hält zugleich eher skeptischen Positionen zum Forschenden Lernen tautologisch argumentierend entgegen: „Den Spekulationen, welche Effekte Forschendes Lernen haben könnte, kann man eine ernüchternde *These* gegenüberstellen. Studierende lernen durch Forschungsaktivitäten zunächst und vor allem eines: nämlich zu forschen“ (ebd., S. 164). Dabei würden sie lernen – so die Vermutung –, was ihnen auch in der Berufsausübung von Nutzen ist: „Problemlösefähigkeit, Umgang mit kritischen Situationen, Explorieren und Diagnostizieren, genaues Beobachten usw.“ (ebd.).

Generell werden Äußerungen zur Wirksamkeit Forschenden Lernens häufig dem Anschein nach auf der Basis subjektiver Eindrücke der studentische Projekte begleitenden Forscherinnen und Forscher gemacht. Dirks und Feindt (2002) halten etwa für verschiedene Standorte, an denen Studierende forschend lernen, fest: Es habe sich gezeigt, dass Studierende nicht nur zu (selbst-)reflexivem Fall- und Fremdverstehen, sondern auch zu Perspektivtriangulationen und damit zum „Neudenken“ von Schule und Unterricht“ (ebd., S. 42) befähigt wurden. Bastian konstatiert für das Hamburger Modell der Forschungswerkstatt, dass Erfahrungsberichten zufolge ein Transfer des forschenden Habitus auf reflektiertes Unterrichtshandeln im Rahmen der Schule möglich sei. Eine systematische Evaluation der Wirkungen stehe jedoch noch aus (vgl. Bastian 2011, S. 33, 38f.).

Symptomatisch scheint es für die programmatischen Veröffentlichungen, dass vielfach „erhebliche Kompetenzzuwächse auf unterschiedlichen Ebenen für die Studierenden“ erhofft werden (Koch/Stiller 2012, S. 85), die bisherige Forschung zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung jedoch über diese Hoffnung und Annahmen nur geringfügig hinausgekommen ist. Untersuchungsansätze liegen etwa für die Oldenburger und die Hamburger Forschungswerkstatt vor. In beiden Konzepten ist das Forschende Lernen jedoch nicht an obligatorische kurz- oder langfristige Praxisphasen gekoppelt. Feindt wendet sich dem Forschenden Lernen in beiden genannten Kontexten empirisch zu und identifiziert verschiedene Typen der Nutzung von Forschungswerkstätten. „Ob die LehramtsstudentInnen durch die Forschung Reflexionskompetenz entwickeln, ob die Forschung im Lehramtsstudium letztlich also zu einer größeren Professionalität im späteren beruflichen Handeln führt“, kann er – so der Autor selbst – auf der Basis seiner Untersuchung nicht bestimmen (vgl. Feindt 2007, S. 250).

Die bisherigen Evaluationsansätze der Oldenburger Teamforschung durch leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussionen und Fragebögen zeigen u.a., dass die Studierenden bestätigen, nach der Teilnahme Forschung besser beurteilen und rezipieren zu können. Fichten deutet diese Angaben als den Gewinn einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber empirischer Forschung und die Andeutung der Herausbildung eines forschenden Habitus, über dessen Konstanz aufgrund fehlender längsschnittlicher Daten jedoch nichts ausgesagt werden könne – ganz abgesehen davon, ob die Beurteilung von Forschungsarbeiten mit einer kritisch-reflexiven Haltung und einem forschenden Habitus in eins zu setzen ist. Er sieht des Weiteren in eigenem Forschen die Möglichkeit der Bewusstwerdung und Überprüfung eigener Situationsdeutung, obwohl sich dies nicht bei allen teilnehmenden Studierenden empirisch nachweisen ließ (vgl. Fichten 2010b, S. 274ff.). Die in der Aktionsforschung häufig positiv bewertete Erweiterung der Wissensbasis sowie der Einblick in die Antinomien des Lehrberufs als Professionalitätsmerkmal wurden zwar in der Evaluation erwähnt, hatten jedoch keinen so hohen Stellenwert, sondern wurden durch Routinebildungsprozesse überlagert (vgl. Fichten/Meyer 2009).

Erwähnenswert ist neben der Evaluation der Hamburger und Oldenburger Forschungswerkstätten schließlich die Studie von Martschinke und Kopp (2010), die Seminargruppen an den Universitäten Passau und Erlangen-Nürnberg in den Blick nimmt. Im Gegensatz zu einer Vergleichsgruppe verzeichneten die Seminargruppen, in denen forschend gelernt wurde, einen höheren Anstieg an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese waren jedoch jeweils auf einen ganz bestimmten Bereich beschränkt: den Umgang mit Heterogenität (in der Grundschule), die Diagnose und Förderung des Schriftspracherwerbs und die Gestaltung adaptiven naturwissenschaftlichen Sachunterrichts (vgl. ebd., S. 293f.), und korrespondierten nicht mit den generellen Zielstellungen und Wirkungserwartungen Forschenden Lernens. Es bleibt angesichts der skizzierten Ansätze die Forderung Fichtens nach Untersuchungen, die die Wirkungen forschender Lehrerbildung fokussieren (vgl. Fichten 2010a) und die eine empirisch abgesicherte Begründung für die Erwartungen an das Forschende Lernen in verlängerten Praxisphasen liefern.

### **3. Befunde zum Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen**

Die Bedeutung Forschenden Lernens im Praxissemester kann trotz des genannten Forschungsdesiderats gleichwohl in einem gewissen Sinne empirisch begründet werden. Denn Forschendes Lernen erscheint in Anbetracht der Forschungsbefunde zu den Wirkungen insbesondere verlängerter Praxisphasen in der Lehrerbildung geboten. Warum?

In Untersuchungen zu *regulären*, lediglich mehrwöchigen Praktikumsphasen in der Lehrerbildung wird wiederholt als Teil der Befundlage darauf hingewiesen, dass in

den Schulpraktika vornehmlich die Praktikumslehrer und -lehrerinnen als Modelle und Vorbilder von den Studierenden akzeptiert werden, deren Erfahrungen – als Ausweis einer unreflektierten Haltung gegenüber diesem Erfahrungswissen – mit Expertise gleichgesetzt werden. Untersuchungen aus den 1980er- und 1990er-Jahren konnten bereits zeigen, dass Praktika u.a. die Übernahme vermeintlich praktischer Techniken befördern (vgl. Pape 1992), d.h., die Praktikantinnen und Praktikanten versuchen, sich erfolgreiche Handlungsmuster ihrer Betreuungslehrer und -lehrerinnen abzuschauen. Hascher spricht auch von einer „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“, die im Gegensatz zu dem Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung stehe, eine kritisch-reflexive, explorative Haltung gegenüber der Praxis einzunehmen (vgl. Hascher 2012).

Rückmeldungen und Verhaltensweisen der Praktikumslehrer und -lehrerinnen in regulären Praktika erweisen sich als besonders bedeutsame *Lernquelle*, die Ratschläge (vgl. Hascher 2007) bzw. generell die Adaption der Handlungsweisen und -muster der Betreuungslehrer und -lehrerinnen als bedeutende *Lernform* (vgl. Bach 2013). Auch in englischsprachigen Untersuchungen wird belegt, dass vor allem die „mechanical aspects of teaching“ (Wilson/Floden/Ferrini-Mundy 2001, S. ii) in Schulpraktika bzw. beobachtete Praktiken von den Lehramtsstudierenden unreflektiert übernommen werden und damit bestehende Praxis unhinterfragt von den angehenden Lehrerinnen und Lehrern angeeignet wird (vgl. Chitpin/Simon/Galipeau 2008).

In den Befunden der Begleitforschung zu bislang bereits etablierten verlängerten Praxisphasen in der Lehrerbildung scheint sich nun das oben benannte Problem regulärer Praktika zu potenzieren. In den Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des Praxisjahrs Biberach (im Umfang von einem Schuljahr) zeigte sich bspw., dass „die Praktikanten eher wenig zu den Analysen ihrer Unterrichtsstunden beizutragen“ haben (vgl. Schnebel 2009, S. 86). Verbesserungsvorschläge und Tipps bestimmen die Redeanteile der Praktikumslehrer und -lehrerinnen; das Wissen der berufserfahrenen Lehrkräfte wird hier in einer Form dargeboten, die es nahelegt, diese zu übernehmen und nicht abzuwägen oder zu reflektieren (vgl. ebd., S. 89). Konkret geben die Mentoren und Mentorinnen vor allem ihre *Best-Practice*-Erfahrungen und ihre handlungsleitenden Kognitionen an die Praktikantinnen und Praktikanten weiter (vgl. ebd., S. 90).

Teil der Begleitforschung zum Praxisjahr Biberach ist zudem eine Videostudie mit drei Erhebungszeitpunkten. Die Sichtebeine des Unterrichts wurde vor dem Praxisjahr, zu Beginn und zum Ende des Praxisjahrs erfasst um zu überprüfen, ob sich das unterrichtliche Handeln der Studierenden verändert (vgl. Küster 2008; Dörr/Kucharz/Küster 2009). Erfasst wurden u.a. unterrichtliche Arbeits- und Sozialformen, Verlaufsformen des Unterrichts, Aktivitäten im Klassenunterricht, Formen der Unterrichtskommunikation, Strukturierungselemente und Formen der Differenzierung (vgl. Dörr/Kucharz/Küster 2009). Bedeutsam erscheint der Befund, dass sich auf der Sichtebeine des Unterrichts keine oder kaum Veränderungen

in den hier betrachteten Bereichen zeigen. Die Stabilität auf der Sichtebene der Unterrichtspraxis kann als Effekt einer Berufssozialisation gedeutet werden, in der sich bekannte oder aber im Praktikum beobachtete Unterrichtsmuster verfestigen. Küster vermutet im Ergebnis bilanzierend eine „eher konservativ geprägte Berufssozialisation durch verlängerte Praxisphasen“ (Küster 2008, S. 215).

Im Rahmen der Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena, das fünf Monate andauert und obligatorisch im sechsten Semester zu absolvieren ist, wurden vor und nach dem Praxissemester  $n = 221$  Lehramtsstudierende befragt. In den Ergebnissen zeigen sich u.a. ebenfalls auffällige Zusammenhänge zwischen den Unterrichts- und Sozialformen der Praktikumslehrerinnen und -lehrer sowie der Praktikantinnen und Praktikanten (zwischen  $r = .41$  und  $r = .56$ ; vgl. Gröschner/Seidel 2012).

Bach fasst die hier nur ausschnitthaft skizzierte Befundlage wie folgt zusammen, indem er von der „Anpassungsfunktion des Praktikums“ und der Gefahr eines „Imitationslernen[s] unterrichtspraktischer Fertigkeiten“ im Zuge von Praktika in der Lehrerbildung spricht (vgl. Bach 2013, S. 123, 121), die sich in verlängerten Praxisphasen steigert: „Eine schlichte Erhöhung von Praxisanteilen im Studium bewirkt offenbar eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d.h. zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis“ (ebd., S. 123).

Wird das berufspraktische Handeln von der wissenschaftlich angeleiteten Reflexion isoliert bzw. ist die Basis für eine solche Reflexion im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung vor Antritt eines Praxissemesters oder Praxisjahrs gar nicht angelegt, weil dies etwa – wie im Falle des Praxisjahrs Biberach oder des geplanten Praxissemesters in Hessen – bereits im 3. und 4. Semester stattfinden soll, dann wird das berufspraktische Handeln auf ein instrumentelles Handeln, eine erfahrungsfundierte, Tricks und Kniffe enthaltende Technik verkürzt (vgl. Hedtke 2003) – ein Handeln, das nicht systematisch und differenziert analysiert und reflektiert wird (bzw. werden kann), wie sich in den Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des Praxisjahrs Biberach zeigt (vgl. Schnebel 2009). Angesichts der fehlenden Analyse- und Reflexionsgrundlage und der Handlungsunsicherheit der Studierenden sind diese schließlich auf praktische erfahrungsbasierte Ratschläge im Sinne des *what works* angewiesen (vgl. Oelkers 1999).

Praxis für sich genommen wird nicht mit Lernen assoziiert. Vielmehr soll in der Praxis das, was man zuvor gelernt hat, angewandt, erprobt, vertieft und überdacht werden (vgl. Oelkers 1999; Dörr/Kucharz/Küster 2009). Wenn aber das, was angewandt werden soll, zuvor nicht gelernt wurde bzw. gelernt werden konnte – etwa das Unterrichten an der Universität oder aber die wissenschaftlich fundierte, methodisch angeleitete Reflexion der Schul- und Unterrichtspraxis samt ihrer gesellschaftlichen Bedingungen angesichts unzureichender erziehungswissenschaftlicher, päd-

gogisch-psychologischer, bildungssoziologischer und fachdidaktischer Studienanteile oder einer frühen Platzierung des Praxissemesters im Lehramtsstudium –, dann müssen sich die Praktikanten und Praktikantinnen eine eigene Unterrichtspraxis unter Handlungsdruck in der Kürze der Zeit aneignen. Und hier sind die betreuenden Lehrkräfte als Vorbilder und unmittelbare Anhaltspunkte im Sinne einer Meister-Lehre nahe liegend.

#### **4. Konsequenzen für das Potenzial Forschenden Lernens unter den realen Bedingungen des Praxissemesters**

Das Potential Forschenden Lernens kann nun vor dem Hintergrund der skizzierten Befunde darin gesehen werden, einen Gegenpol zum Risiko einer Meister-Lehre und der unreflektierten Imitation vorzufindender Praxis gerade in verlängerten Praxisphasen zu bilden, indem durch theoretische Reflexion eine kritische Distanz zum eigenen Handeln wie zum Handeln anderer aufgebaut wird. Eine akademische Lehrerbildung soll schließlich in der ersten Phase zu einer Reflexions- und Beobachtungskompetenz, nicht jedoch zur Ausbildung einer unterrichtspraktischen Handlungskompetenz führen, da praktisches Können nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar ist (vgl. Helsper 2001; Hedke 2003).

Entscheidend mit Blick auf verlängerte Praxisphasen in der universitären Phase der Lehrerbildung erscheint, dass auch angehende Lehrerinnen und Lehrer im Praxissemester ihre Handlungen begründen können müssen (bzw. dies erlernen) – und nicht nur einfach machen, was gerade funktioniert. Sie müssen erklären können, was warum geschieht (vgl. Helsper 2001), bzw. in einem vorgelagerten Schritt im Sinne des Forschenden Lernens das beobachtete Geschehen unter Berücksichtigung des eigenen Tuns mit den verfügbaren wissenschaftlich abgesicherten Wissensbeständen, wissenschaftlichen Methoden und damit den in der ersten Phase der Lehrerbildung zu vermittelnden Reflexionsmöglichkeiten analysieren und interpretieren können. Anstelle einer empirisch sichtbar werdenden unreflektierten Adaption der vorhandenen Schul- und Unterrichtspraxis in verlängerten Praxisphasen (vgl. Bach 2013) tritt damit eine kritisch reflexive Perspektive insbesondere auf die erfahrungsgesättigten und bewährten, unverzichtbar erscheinenden Routinen, Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten der Praxis (vgl. Oevermann 1996). Es gilt, im Gegensatz zu einer Logik, der zufolge nicht verkehrt sein kann, was in der Praxis funktioniert, sich bewährt und verstetigt hat, dem „reflexionslose[n] Aufgehen in Praxiszwängen“, zu dem gerade verlängerte Praxisphasen zu verleiten scheinen, eine wissenschaftlich-reflexive Haltung entgegenzustellen (vgl. Helsper 2001, S. 12). „Those who understand“ (Shulman 1986) ist die – nicht allein in einem strukturfunktionalistischen Ansatz geteilte – Leitformel.

Werden die hier in den Vordergrund gestellten Reflexionsprozesse an wissenschaftlich gesicherte Wissensbestände über die Praxis und ihre Bedingungen sowie forschungsmethodisch fundierte Vorgehensweisen gebunden, so kann im Sinne des Forschenden Lernens als Zielperspektive ein tieferes Verstehen schulischer Praxis sowie der eigenen berufsbezogenen Deutungsmuster ermöglicht werden (vgl. Feindt 2007). Indes bleibt die Notwendigkeit, empirisch zu überprüfen, ob Forschendes Lernen mit Bezug auf die eigene Praxis im Praktikum ein unreflektiertes Lernen durch Adaption und Imitation verringern kann (die Unterstützung der Praktikumslehrer und -lehrerinnen vorausgesetzt) und ob dies *unter den realen Bedingungen der Praxissemesterkonzeptionen*, wie sie etwa für NRW vorliegen, überhaupt zu erwarten ist! Anders: Können eine wissenschaftlich fundierte kritisch-reflexive Perspektive und eine forschende Haltung als Zielperspektive Forschenden Lernens unter praktischem Zeit- und Handlungsdruck in Gestalt von 70 Unterrichtsstunden (NRW) erzeugt werden?

In der Konzeption des Praxissemesters NRW erscheint der Lehramtsstudierende in der Rolle als Student bzw. Studentin, als „Forscher“ oder „Forscherin“ sowie als unterrichtende Praktikumslehrkraft – und dies *jeweils* in den beiden Unterrichtsfächern und im sogenannten bildungswissenschaftlichen Teil (drei mal drei Rollensegmente). Während also etwa im Kontext der Etablierung Forschenden Lernens in der Lehrerbildung in Forschungswerkstätten wie der Oldenburger Teamforschung betont wird, dass es in den Forschungsarbeiten um die Untersuchung *fremder Praxis* ohne eigenen Handlungsdruck gehe, erscheint just dies im Praxissemester NRW nicht möglich, werden distanzierte Beobachtungssituationen für das Fallverstehen ohne Handlungsdruck hier gerade nicht geboten, um den Routinen der Praxis nicht anheim zu fallen, sondern sie im Rahmen von an Forschung angelehnten Prozessen und Methoden analysieren und systematisch reflektieren zu können (vgl. Altrichter/Mayr 2004; Helsper 2001).

Das Praxissemester NRW als Beispiel will beides: starke Involviertheit in Praxis und Reflexion der Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage (in Gestalt von drei Schulforschungsprojekten), die ihrerseits aber Distanz zur Praxis und die Entlastung von Handlungsdruck erfordern. Unter diesen Bedingungen, so ist zu befürchten, kann der unreflektierten Adaption und Imitation aufgrund von Handlungsunsicherheit in verlängerten Phasen nicht mit Zugängen des Forschenden Lernens begegnet, sondern die Belastung und Unsicherheit in beiden Bereichen, in denen die Studierenden Novizen und Novizinnen sind, vielmehr nur vergrößert werden.

Entsprechend zeigte sich bereits in der Studie von Frenzel (2003), dass Lehramtsstudierende Probleme mit der erzwungenen Doppelrolle haben, selbst zu unterrichten, den eigenen Unterricht zu beforschen und schließlich den Forschungsprozess zu reflektieren, ohne dass hier diese Anforderung zeitgleich für zwei bzw. drei Fächer/disziplinäre Zugänge bestand. Insbesondere der Widerspruch zwischen Nähe beim

Unterrichten und der nötigen Distanz beim Forschen erschien problematisch (vgl. ebd.; Koch/Stiller 2012).

Vermutet wird, dass „im Praxissemester die Ausübung von Praxis und die von Forschung in einem konkurrenten Verhältnis zueinander stehen werden“ (Koch/Stiller 2012, S. 93). Aus der Perspektive der Studierenden dürfte es jedoch eine klare Priorität geben: Sie müssen gegebenenfalls 70 Unterrichtsstunden gestalten und in ihrem Unterricht bestehen. Und diesem nicht aufschiebbaren, praktischen Handlungsdruck werden sie primär folgen müssen – mit den entsprechenden Folgen für die Nutzung der vorzufindenden Praxis.

Insofern bleibt abschließend festzuhalten, dass einerseits eine systematische und methodisch kontrollierte Analyse und Reflexion der vorgefundenen Praxis auf der Basis wissenschaftlichen Wissens im Sinne des Forschenden Lernens die Basis für eine Nutzung von (verlängerten) Praxisangeboten im Rahmen der universitären Lehrerbildung sein kann, die keine Meister-Lehre sein will. Unter den vorzufindenden realen Bedingungen des Praxissemesters etwa in NRW wird sie andererseits jedoch nicht zu haben sein! Aber auch das ist – selbstredend – nur eine These, die es empirisch zu überprüfen gilt.

## Literatur

- Altrichter, H./Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 164-184.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster u.a.: Waxmann.
- Bastian, J. (2011): Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: journal für lehrerinnenbildung 11, H. 2, S. 32-39.
- Chitpin, S./Simon, M./Galipeau, J. (2008): Pre-Service Teachers' Use of the Objective Knowledge Growth Framework for Reflection during Practicum. In: Teaching and Teacher Education 12, S. 2049-2058.
- Dirks, U./Feindt, A. (2002): Fallarbeit als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-45.
- Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O. (2009): Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. In: Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 127-160.
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Fichten, W. (2010a): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-182.
- Fichten, W. (2010b): Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In: Abel, J./Faust, G. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 271-281.
- Fichten, W./Meyer, H. (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In: Hollenbach, N./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119-145.
- Frenzel, G. (2003): Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-242.
- Gröschner, A./Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 172-183.
- Hascher, T. (2007): Lernort Praktikum. In: Gastager, A./Hascher, T./Schwetz, H. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln als Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung im pädagogisch-psychologischen Kontext. Landau: VEP, S. 160-173.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, S. 109-129.
- Hedtke, R. (2003): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien. In: Schlösser, H.J. (Hrsg.) (2000): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67-91.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerinnenbildung 1, H. 3, S. 7-15.
- Koch, B./Stiller, K.-T. (2012): Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerausbildung. Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In: Freitag, C./von Barga, I. (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin u.a.: LIT, S. 85-94.
- Koch-Priewe, B./Thiele, J. (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-292.
- Küster, O. (2008): Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Martschinke, S./Kopp, B. (2010): Selbstreflexives und forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität. Eine hochschuldidaktische Studie. In: Abel, J./Faust, F. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 291-299.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Düsseldorf: MSW.
- Oelkers, J. (1999): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radtke, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt a.M.: Universität Frankfurt, S. 61-77.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Pape, S.L. (1992): A Case Study of Secondary Student Teachers' Curriculum Decision. In: Action in Teacher Education 14, H. 4, S. 52-60.
- Reiber, K. (2008): Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien – Methodensammlung. Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWeber.
- Röhner, C./Büker, P./Bunte, N./Miller, S./Velten, K./Wiesemann, J. (2014): Forschendes Lernen und Studieren in der neuen Grundschullehrerausbildung. Konzepte und Projekte aus NRW. In: Kopp, B. u.a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-80.
- Schnebel, S. (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In: Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-93.
- Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-183.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Kleinfeld, M./Krohn, M. (2012): Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In: Hascher, T./Neuweg, G.H. (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer-innen-bildung. Wien: LIT, S. 201-220.
- Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15, H. 2, S. 4-14.
- Weyland, U./Wittmann, E. (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 49-60.
- Wilson, S./Floden, R./Ferrini-Mundy, J. (2001): Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations. Washington, DC: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

*Martin Rothland*, Prof. Dr., geb. 1974, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe II an der Universität Siegen.  
E-Mail: [Martin.Rothland@uni-siegen.de](mailto:Martin.Rothland@uni-siegen.de)

*Sarah Katharina Boecker*, M.Ed., geb. 1989, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen.  
E-Mail: [Sarah.Boecker@uni-siegen.de](mailto:Sarah.Boecker@uni-siegen.de)

Anschrift: Universität Siegen, Fakultät II, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen