

Benjamin Apelojg

Die forschende Lehrerin

Wie Studierende lernen ihre eigene Arbeit
reflexiv und forschungsgeleitet weiterzuentwickeln



Benjamin Apelojg

Die forschende Lehrerin

Wie Studierende lernen ihre eigene Arbeit
reflexiv und forschungsgeleitet weiterzuentwickeln

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2013

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik** wird herausgegeben von Ulla Klingovsky und Joachim Ludwig.

ISSN (Online) 2191-3994

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam
URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2013/6738/>
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-67383](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-67383)
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-67383>

Editorial

Im Frühjahr 2008 haben sich alle neun brandenburgischen Hochschulen im Netzwerk Studienqualität Brandenburg zusammengeschlossen, um gemeinsam einen Beitrag zur Optimierung der Studienqualität zu leisten. Die Geschäftsstelle, eingerichtet an der Universität in Potsdam, organisiert seit dem gemeinsam mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren an den einzelnen Standorten ein umfangreiches Weiterbildungs- und Beratungsangebot für Hochschullehrende, ein Zertifikatsprogramm „Hochschullehre Brandenburg“ sowie hochschulspezifische Beratung und Prozessbegleitung bei der Entwicklung innovativer Lehr- und Studienstrukturen.

Flankiert wird diese Arbeit von einem vielschichtigen Begleitforschungsprogramm, von Studien und Analysen im Bereich der Hochschuldidaktik sowie einer intensiven Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen aus Sicht der Hochschulforschung. Die hohe Qualität der gewonnenen Erkenntnisse hat uns veranlasst, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Damit war die Idee einer Reihe geboren. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik – das ist der Titel. Die Programmatik verfolgt das Ziel, den hochschuldidaktischen Diskurs an den brandenburgischen Hochschulen zu fördern und über das Land Brandenburg hinaus öffentlich zu machen. Über die Publikation soll der Ertragswert der Untersuchungen, Analysen, Theorieangebote und Praxishandreichungen gesichert werden. Die Beiträge sollen allen voran den Hochschullehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsangebote und praktische Hilfestellungen bieten. In einer sich verändernden Kultur des Lehrens und Lernens finden darüber hinaus auch erfahrene Hochschullehrende in den Brandenburgischen Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen. Sie sind auch herzlich eingeladen, ihre Erfahrungen hier zur Diskussion zu stellen und sich aktiv an diesem Diskurs zu beteiligen.

Mit dieser Reihe wird damit ein Forum geschaffen, das den Diskurs um die Studien- und Lehrkultur an den Hochschulen –unter Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, Hochschullehrenden und Interessierten an der Schnittstelle von Hochschulpolitik und –didaktik– um eine didaktisch anspruchsvolle und professionelle Fundierung bereichert. Ausgangspunkt unserer eigenen didaktischen Konzepte und Reflexionen ist eine subjekttheoretische Didaktik. Sie bearbeitet die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden als Ausgangspunkt für Lernen, Studieren und Erkenntnisgewinnung. Sie reflektiert das Lehr-, Lernverhältnis als ein gesellschaftliches Verhältnis. Will man schwierige Lehr-, Lernsituationen nicht auf individuelle Probleme reduzieren, gilt es diese z. T. auch verdeckten Verhältnisse selbst mitzudenken. Eine subjekttheoretische Didaktik nimmt die Interessen der Lernenden zum Ausgangspunkt des Lehrens und ist auf diese Weise studierendenzentriert. Sie versteht Lehren nicht kurzschlüssig als „Lernen machen“.

Um unseren Leserinnen und Lesern die bereitliegenden Dokumente unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewusst für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die Brandenburgischen Beiträge zur Hochschuldidaktik erscheinen als Einzelausgaben in loser Folge.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Reihe und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Ulla Klingovsky & Joachim Ludwig

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	6
2.	Reflexions- und Prozessorientierung in der Lehrerbildung.....	7
2.1	Verschiedene Reflexionsebenen.....	9
2.2	Prozessorientierung als Professionalisierungsstrategie	10
3.	Erläuterung des Praxissemesters in Brandenburg	12
4.	Das Konzept „Praxisforschen“ im Praxissemester	13
a)	Persönliche Ziele setzen	13
b)	Die Forschungsfrage mit persönlichen Zielen verknüpfen.....	14
c)	Das Forschungsprojekt durchführen	16
d)	Das Forschungsprojekt präsentieren.....	16
5.	Ausblick und weitere Forschungsfragen	18
6.	Literatur	19

1. Einleitung

Im Rahmen der aktuellen Debatte über Veränderungen im Schulsystem rückt auch die Lehramtsausbildung stärker in den Fokus universitärer und öffentlicher Diskussionen. Ob Richard Precht (2013), Jutta Allmendinger (2012) oder Gerhard Roth (2011), alle versuchen eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die Schule der Zukunft aussehen soll. Einig ist man sich in dem Punkt, dass das bestehende Schulsystem eher Lernfrust als Lernlust erzeugt. Schüler sollen projektorientierter, ganzheitlicher und ohne Angst lernen können. In dieser aktuellen Debatte wird häufig vernachlässigt, dass es die Lehrerinnen¹ sind, welche letztendlich die vielen guten Ideen in die Tat umsetzen müssen. Außerdem wird gern vergessen, dass die Etablierung offener, stärker selbstgesteuerter Lehr- und Lernmethoden nicht mit einem Fingerschnips umzusetzen ist. Im Gegenteil, die Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur ist ein langwieriger und von Machtverhältnissen (vgl. Klingovsky 2009) geprägter Prozess. Um Unterricht und Schule weiterzuentwickeln, bedarf es kompetenter Lehrkräfte, welche reflexiv und forschungsgeleitet ihre Arbeit als einen permanenten Entwicklungsprozess betrachten. An diesem Punkt gerät die Ausbildung von Lehrkräften und damit hochschuldidaktische Konzepte², welche die Reflexivität und wissenschaftsorientierte Betrachtung der eigenen Lehre in den Fokus stellen, in den Mittelpunkt.

Das „Praxisforschen“ ist eine Form des Lehrens und Lernens, mittels dessen die Hochschullehre verbessert werden kann und Lehramtsstudierende gut auf die zukünftigen Anforderungen als Lehrende vorbereitet werden. „Praxisforschen“ bedeutet, anhand konkreter Forschungsfragen Schule und/oder die eigene Unterrichtstätigkeit weiterzuentwickeln. Studierende durchlaufen hierzu einen typischen Forschungsprozess, vom Entwickeln einer Fragestellung bis zur Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Die Forschungsaufgabe wird interessengeleitet und entwicklungsorientiert von den Studierenden ausgewählt. Dies ist von herausragender Wichtigkeit, da Studierende erfahren sollen, wie persönliche Zielstellungen in Verbindung mit einer wissenschaftsorientierten Vorgehensweise zur persönlichen Entwicklung beitragen können. Warum gerade das „Praxisforschen“ eine für die Anforderungen „Reflexivität“, „Wissenschaftsorientierung“, und damit für die persönliche Entwicklung sinnvolle seminaristische Form ist, soll Gegenstand dieses Artikels sein.

¹ In diesem Artikel wird sowohl für „Lehrer“ als auch für „Schüler“ mal die weibliche und mal die männliche Form benutzt.

² An der Universität Potsdam laufen sowohl für Doktoranden als auch für „Postdocs“ umfangreiche Ausbildungsprogramme zur Verbesserung der Lehrkompetenzen, vgl. www.pogs.uni-potsdam.de.

2. Reflexions- und Prozessorientierung in der Lehrerbildung

In den 1990er Jahren fand ein Paradigmenwechsel von der „Input“- hin zur „Output“-Orientierung³ statt: Nicht mehr das „Was“ (Schiller, Kleist, Stochastik oder Hebelgesetze) ist von bildungspolitischem Interesse, sondern welche Kompetenzen Schülerinnen erwerben, um unterschiedliche Lebenssituationen zu meistern, genießt höchste Priorität. Für die Hochschulausbildung von Lehramtsstudierenden bedeutet dies, die Fähigkeiten zum kompetenzorientierten Unterrichten bei Studierenden⁴ auszubauen. Studien legen nahe, dass in der Praxis die Reflexionskompetenz, insbesondere der Wille das eigene Handeln reflexiv zu betrachten bei Lehrern nicht besonders ausgeprägt ist (vgl. Chee Choy/Pou San Ou 2012). Bobeck (2002) hingegen hat gezeigt, dass durch den Ausbau von Reflexions- und Problemlösungsfähigkeiten die Möglichkeiten erfolgreicher Lehrtätigkeit deutlich erhöht werden kann. Dem Autor erscheinen sowohl auf Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse als auch aufgrund gesammelter Erfahrungen für die Gestaltung von Seminaren im Lehramtsstudium folgende zwei Aspekte besonders wichtig:

- ✓ Die Reflexionskompetenz der eigenen Arbeit und Persönlichkeit⁵ zu fördern und
- ✓ das eigene Lehren als Prozess zu begreifen, in dem Erfolg, Stillstand, Scheitern und Veränderung zwangsläufige Bestandteile der persönlichen Entwicklung sind.⁶

Meine Untersuchungen zur Entwicklung von Lehrpersönlichkeiten bestätigen Schwierigkeiten hinsichtlich der Reflexionskompetenz von Studierenden. Studierende wünschen sich nach meiner Erhebung vielmehr Lösungen und keine „Werkzeuge“, mittels der sie situationsspezifische Probleme bearbeiten können. Die folgenden Aussagen von Studierenden drücken den genannten Wunsch nach Patentlösungen aus: „Man wird nicht auf die Schule vorbereitet“, „Wozu braucht man diesen ganzen theoretischen Kram?“, „Man lernt an der Universität überhaupt nicht, mit schwierigen Situationen in der Schule umzugehen!“. Es besteht ein tiefer Wunsch nach Handlungsanweisungen, nach goldenen Regeln, deren schlichte und einfache Anwendung wünschenswerterweise eine durchschnittlich motivierte

³ Einen wichtigen Beitrag hierzu und zum Kompetenzbegriff bietet die Studie von Klieme et al. 2003.

⁴ Wenn in diesem Artikel von vielen oder den meisten Studierenden oder Lehrerinnen gesprochen wird, so bezieht sich diese Aussage auf die gesammelten Erfahrungen des Autors und nicht auf die Gesamtheit aller Lehrerinnen und Studierenden!

⁵ Bei Fichten/Meyer (in diesem Band) wird unter Verweis auf Dick 2004 auf die besondere Bedeutung der Reflexionskompetenz für den Lehrerberuf hingewiesen.

⁶ Die Bedeutung von Widerständen für das Lernen wird bei Oser 2005 und Holzkamp 1987 beschrieben.

Klasse in ein Paradies aus motivierten und engagierten Schülerinnen verwandelt⁷. Dass diese goldenen Regeln als Garantie für einen erfolgreichen Unterricht nicht existieren, fällt schwer zu verstehen. Insbesondere, da Lehrer gerne und viel goldene Regeln anwenden. Etwa: „Sei erst streng, bevor du den Schülern entgegen kommst!“ „Du darfst niemals der Kumpel der Schüler sein!“ „Man sollte ruhig auch mal einen Witz machen, das lockert den Unterricht auf!“

Die goldenen Regeln funktionieren! Nur funktionieren sie leider oder gerade glücklicherweise nicht immer. Woran das liegt? Eine Antwort lautet, dass Regeln immer in einem bestimmten Kontext angewendet werden. In der Schule begegnen sich Lehrkräfte und Schülerinnen als Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Eigenschaften, Erwartungen, Hoffnungen, Wünschen und Zielen in immer wieder neuen Situationen. Das Aufeinanderprallen der unterschiedlichen Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten und deren Interagieren im Unterricht führt eben zu diesen goldenen Regeln und manifestiert die Regeln als vermeintlich funktionierenden Unterricht⁸. Nur funktionieren diese Regeln eben nicht für jeden gleich! Während man der einen Klasse viel Freiraum für selbstständiges Arbeiten geben kann, bedarf es in einer anderen Klasse einer stärkeren Strukturierung und einem langsameren Hinführen zum eigenständigen Arbeiten. Während die eine Lehrkraft laut und dominant auftritt, bevorzugt eine andere eher den stillen und ruhigen Umgang mit Schülern. Dass viele Lehrerinnen den Belastungen des Schulalltages nicht gewachsen sind, hat die Studie von Uwe Schaarschmidt (vgl. 2005) eindrücklich gezeigt. Zwei Faktoren, welche die Risikogruppen auszeichnen, sind fehlende Problemlösungsfähigkeiten oder mangelnde Distanzierungsfähigkeit. Beide Faktoren werden häufig in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung sträflich vernachlässigt.

Deshalb ist es meiner Ansicht nach so wichtig die Reflexionskompetenz von Studierenden zu fördern. Dies gilt sowohl für die eigene Persönlichkeit, als auch für das professionelle Handeln. Hierzu ein Beispiel aus meiner laufenden Untersuchung zur Lehrpersönlichkeit. Studierende in den ersten Praxisphasen werten fehlende Mitarbeit häufig als Missachtung und Nichtanerkennung der eigenen Leistung: „Ich habe mich drei Tage auf die Stunde vorbereitet und dann hat das die Schüler überhaupt nicht interessiert!“ Solche Erlebnisse können schnell zur Frustration und Resignation führen.⁹ Die Studierenden sehen in diesem Fall nur die fehlende Mitarbeit. Die persönliche Verletztheit führt zu einer einseitigen Schuldzuschreibung (die Schüler). Dabei fehlt die analytisch getrennte Betrachtung

⁷ Wobei es natürlich eine Vielzahl an Ratgebern, Hilfestellungen und Konzepten auch aus der Hochschule heraus gibt (vgl. Apelojg 2011/12, Drieschner 2010, Holzäpfel u. a. 2010).

⁸ Schüler haben übrigens auch ihre goldenen Regeln: „Du musst dich nur oft melden, dann glaubt der Lehrer du verstehst alles.“ „Lächele deine Lehrer immer an, dann denken sie, du hörst zu!“ „Man muss den Lehrern gleich zeigen, wer der Stärkere ist ...“.

⁹ Anne Freese hat die Selbstreflexionen eines Lehramtsstudierenden ausgewertet. Der Student Ryan beschreibt wie ihn negative Erfahrungen in seinen ersten längeren Praxisphasen an seinem Berufswunsch zweifeln lassen (vgl. Freese 2006, S. 105).

der auf der einen Seite gesetzten unterrichtlichen Zielen und auf der anderen Seite die Wahrnehmung des eigenen Ichs als fühlender Mensch. Wie kann nun eine Reflexion der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Arbeit als voneinander analytisch getrennte und doch zusammenhängende Faktoren aussehen?

2.1 Verschiedene Reflexionsebenen

Um die Reflexionskompetenzen von Studierenden zu fördern, ist es hilfreich, verschiedene Ebenen zu betrachten. Da ist zuerst einmal der Lehrende selbst mit seinen Stimmungen, Wünschen, Zielen, persönlichen Stärken, Fähigkeiten und Ängsten. Die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, bietet die Möglichkeit, den Verlauf einer Unterrichtsstunde aus einer ganz persönlichen Sicht nachvollziehen zu können: „Mich ärgert es, wenn die Schüler meine Unterrichtsvorbereitungen nicht anerkennen.“ Hier gilt es zu erkennen, dass es sich um den persönlichen Ärger handelt. Die Frage, die daran anschließen könnte, lautet beispielsweise: „Wie gehe ich mit meinem Ärger um?“ oder „Was hilft mir, damit ich mich nicht so ärgern muss?“

Ebenso wichtig ist es, die Stimmungen und Gefühlszustände der Schüler zu verstehen und bewerten zu können¹⁰, um sie in den Kontext des eigenen Lehrerhandelns und der Analyse des eigenen Unterrichtsgeschehens einordnen zu können. Entwicklungen basieren auf der Fähigkeit, das eigene Handeln, die eigene Arbeit konkret bewerten zu können und sich dabei die verschiedenen Wirkungsfaktoren bewusst zu machen. Entwicklungen basieren auch auf der Fähigkeit, aus dieser Analyse Schlüsse zu ziehen und etwas *anders* zu machen. Wenn der Lehrer feststellt, dass seine Schüler nicht mitmachen, da sie „faul“, „unmotiviert“ und „dumm“ sind, wird daraus schwerlich eine Veränderung in Gang zu setzen sein. Wenn man sich aber bewusst mit seiner Wut über fehlende Anerkennung beschäftigt, entsteht Raum für Veränderungen. Beispielsweise, indem man sich mit einer verbesserten Feedbackkultur in der Klasse beschäftigt und fehlendes Interesse der Schüler nicht als Angriff auf die eigene Person wertet. Der Autor behauptet, dass Unterricht sich eben nur dann weiterentwickeln kann, wenn man sich die Chance für Entwicklungen einräumt. Dafür werden die eben beschriebenen Ebenen, die nachfolgend graphisch dargestellt sind, als sinnvolle Unterstützung angesehen.

¹⁰ Reflexionstypen nach Schön aus Meyer 2007, S. 223.

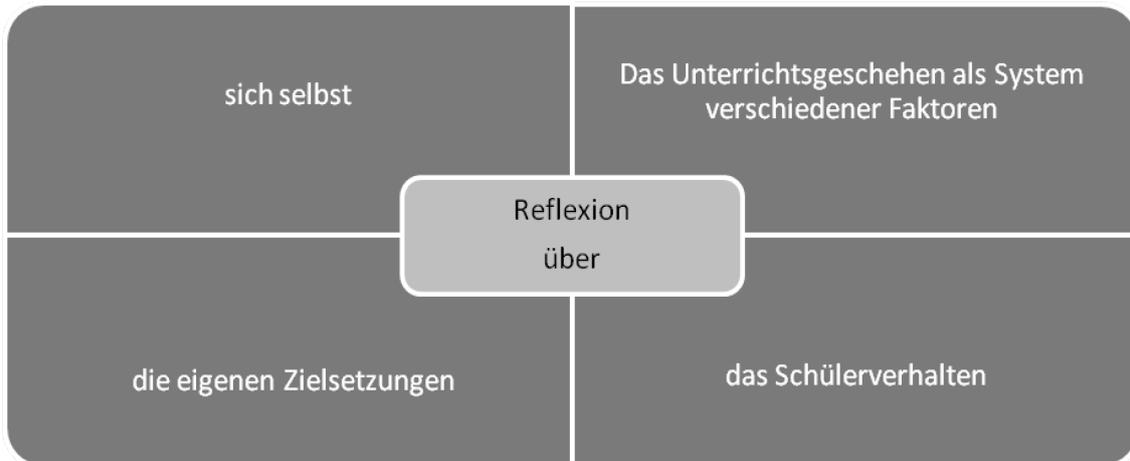


Abb. 1 verschiedene Reflexionsebenen

Als Zwischenfazit wird festgestellt: Wenn Studierende lernen, sich selbst, die eigenen Zielsetzungen, das Schülerverhalten und das gesamte Unterrichtsgeschehen als zusammengehöriges System zu reflektieren, entsteht Raum für Veränderungen und damit auch eine Entwicklung und Verbesserung von Unterricht und Schule.

2.2 Prozessorientierung als Professionalisierungsstrategie

Dass Lernen ein Prozess ist, ist hinlänglich bekannt. Man weiß, dass es ein langer Weg bis zum Abitur ist und dass man den „Ronaldo-Trick“ nicht von heute auf morgen lernt. Ob in einer dualen Ausbildung, beim Fußballtraining oder im Rahmen der Curriculum-Entwicklung- meist werden sehr bewusst bestimmte Lernziele gesetzt, die über einen längeren Zeitraum erreicht werden sollen. Um diese Ziele zu erreichen, wird um Hütchen gedribbelt, in der Werkstatt gesägt oder werden Hausarbeiten zur Bildungstheorie von Klafki geschrieben. Dieses dribbeln, schwitzen, schreiben, analysieren, schlaflos sein, Fortschritte machen und Rückschritte erleben, auswendig lernen, nicht verstehen, nachfragen, einen Zusammenhang erkennen, aufgeben oder abgeben, beschreibt Lernen als einen fortwährenden Prozess. Darin enthalten ist auch die Reflexion der eigenen Arbeit und Persönlichkeit.

In dem Prozess des Lehrerwerdens erfahren Studierende hingegen häufig eine Zeitpunkt Betrachtung. Der von Studierenden durchgeführte Unterricht wird zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet, analysiert und vor allem bewertet. Die zeitpunktbezogene Analyse von Unterricht beginnt mit der ersten zu haltenden Schulstunde der „SPÜ“¹¹, setzt sich fort im Praxissemester mit verschiedenen Hospitationsbesuchen und findet ihren Höhepunkt im Referendariat. Diese

¹¹ Bei den Schulpraktischen Übungen halten die Studierenden erstmals eine selbst vorbereitete Schulstunde. Diese Stunde wird gemeinsam ausgewertet und manchmal auch benotet.

„Showstunden“ sind in mehrfacher Hinsicht problematisch. Prüfungs- und Hospitationsstunden entsprechen kaum der täglichen Unterrichtspraxis. Sie sind extra vorbereitete, in einem nicht unerheblichen Teil auf die Bedürfnisse der bewertenden Lehrkraft zugeschnittene Stunden.

Studierende und Referendare sehen diese Stunden häufig als Bestandsprobe über ihre eigene Lehrertauglichkeit an und messen ihnen eine hohe Bedeutung bei. Das Argument des Autors ist, dass aufgrund der unverhältnismäßig hohen Bedeutung solcher Stunden Studierende dazu gebracht werden, sich teilweise defensiv und verschlossen zu verhalten. Die in solchen Stunden geäußerte Kritik greift die eigene Lehrerpersönlichkeit an und wird nicht als Entwicklungsmöglichkeit für das eigene Lehrerhandeln und die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen begriffen. Da das Ergebnis und nicht der eigene Lernprozess im Vordergrund steht, könnte hier eine Ursache für defensive Lernbegründungen¹² liegen (vgl. Holzkamp 1987, S. 21ff.).

Die Praxis von Lehrenden ist alles andere als eine Zeitpunkt Betrachtung. Lehrer befinden sich in ihrem Berufsleben in einem Umfeld ständiger Herausforderungen: Konflikte lösen, Binnendifferenzierung, Projektarbeit, Reflexionen, Stundenkonzeptionen, technologischer Wandel, neue Theorien und Konzepte, Kompetenzorientierung, Elternarbeit, Teamarbeit, Inklusion usw. Wenn die genannten Aufgaben aber nicht als Herausforderungen, sondern als Belastungen gesehen werden, bleibt wenig Raum für persönliche Entwicklung. Aus diesem Grund versucht der Autor in seinen Seminaren den Blick weniger auf das Ergebnis, sondern mehr auf den Prozess des Lernens zu lenken. Dies bedeutet Lehren und Lernen¹³ als ein sich ständiges Weiterentwickeln, Ausprobieren, Scheitern und Erleben von Erfolgen wahrzunehmen. Die Umsetzung des „Praxisforschens“ in den Begleitseminaren im Praxissemester im Fach WAT¹⁴ soll genau diese Haltung fördern.

¹² Die Angst vor Hospitationen wird gut in dem Roman „Föhn mich nicht zu“ beschrieben: „Dabei tat ich nur das, was uns Referendaren unser Hauptseminarleiter Herr Schubert bereits kurz nach der Verteidigung geheißen hatte: „Hospitieren Sie, so viel Sie können!“ (...) „Entschuldigen Sie, wäre es möglich, dass ich mich in der nächsten Stunde bei Ihnen hinten reinsetzte?“ „Warum denn das?“ „Als Referendar muss ich regelmäßig hospitieren.“ „Und wieso bei mir?“ „Weil Sie wie ich Geschichte unterrichten.“ „Nee lassen Sie mal! Das ist mir nicht so recht.“ (...) Frau Ullrich hatte mich noch vehementer abgewimmelt: „Darf ich bei Ihnen...“ „Nein!““ (Serin 2010, S. 40 f).

¹³ Ein wunderbarer Weg, um Schülerinnen in ihren Prozessen zu begleiten, ist die Idee der Portfolio Arbeit, welche dem eigenen Lernprozess einen besonderen Stellenwert gibt (Lenzen, K.-D./ Pietsch, S. 2005).

¹⁴ Wirtschaft- Arbeit-Technik

3. Erläuterung des Praxissemesters in Brandenburg

Im Land Brandenburg gibt es seit dem Sommersemester 2008 das Praxissemester. Die Studierenden durchlaufen dabei im Masterstudium, noch vor der zweiten Phase der Lehrerausbildung, ein dreimonatiges Schulpraktikum. Während dieser Zeit werden 64 Stunden eigenständiger Unterricht gehalten und bis zu 90 Stunden hospitiert. Die Studierenden erleben zum ersten Mal alle Facetten der Schule: Elterngespräche, Wandertage, Fachkonferenzen, Notenschluss, Unterrichtsvorbereitung, Vertretung, Streitschlichtung und das selbstständige Unterrichten. Wie die Aufzählung zeigt, steht nicht nur die Entwicklung des eigenen Unterrichts, sondern vor allem ein Kennenlernen des Schulalltags und der eigenen Lehrerpersönlichkeit im Gesamtsystem Schule im Fokus. So heißt es in der Infobroschüre zum Praxissemester:

„Durch das Praxissemester sollen die Studierenden bereits während des Studiums ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld Schule unter professioneller Anleitung kennenlernen. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen, didaktischen und schulorganisatorischen Fragen erfolgt auf der Basis eigener Erfahrungen im komplexen Handlungsfeld Schule und den im Studium erworbenen wissenschaftlichen Theorien.“ (Infobroschüre Praxissemester Brandenburg).

Dabei sollen die Studierenden ihre Fähigkeiten in der Konzeptionierung und Durchführung des Unterrichts, beim Beraten und Prüfen sowie in der Evaluation und Reflexion verbessern und weiterentwickeln. Den Lehrenden an der Universität und der Schule kommt die verantwortungsvolle Aufgabe zu, die Studierenden in diesem Lernprozess zu unterstützen. Hierzu gibt es Begleitseminare über den gesamten Zeitraum des Praxissemesters. Die Begleitseminare finden in jedem Fach und in den Erziehungswissenschaften statt. Vor Beginn des Praxissemesters gibt es pro Fach zwei Vorbereitungsseminare à 3 x 0,45 Stunden, im Praxissemester vier Seminare à 3 x 0,45 Stunden und zwei Auswertungsseminare à 3 x 0,45 Stunden nach dem Praxissemester. Die Ausgestaltung der Seminare entsprechend den Zielen des Praxissemesters, obliegt den einzelnen Fachdidaktiken. Im Folgenden wird das Seminarkonzept für das „Praxisforschen“ wie es in den Begleitseminaren (für das Fach WAT) zur Anwendung kommt, vorgestellt.

4. Das Konzept „Praxisforschen“ im Praxissemester

Weyland und Busch definieren Forschendes Lernen als „(...) 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.“ (Weyland/Busch 2009, S. 6). Diese Definition ist insbesondere treffend, da das selbstreflexive Element und die zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichtete Haltung betont werden. Ein theoriegeleitetes Denken ermöglicht eine distanzierte Haltung zur eigenen schulischen Praxis. Die Studierenden können so allgemeinere Schlüsse aus ihrem individuellen und spontanen Handeln ziehen und so eine Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit erreichen.

In Bezug auf das Begleitseminar an der Universität Potsdam (im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik) wird hier unter „Praxisforschen“ die Bearbeitung einer selbstgestellten wissenschaftlichen Frage- bzw. Problemstellung, welche der Weiterentwicklung der eigenen Lehrtätigkeit¹⁵ dient und aus dem unmittelbaren Arbeitsumfeld der Schule kommt, verstanden. Der Fokus in den folgenden Ausführungen liegt auf der seminaristischen Umsetzung der beiden als relevant erachteten Faktoren „Reflexivität“ und „Prozessorientierung“ im Rahmen des „Praxisforschens“. Die Darstellung findet entlang der einzelnen Phasen des Seminarkonzeptes statt.

a) Persönliche Ziele setzen

Der Autor sieht in dem Setzen von Zielen eine wichtige Voraussetzung für den sich anschließenden Reflexionsprozess. Ziele können die persönliche Entwicklung betreffen. Beispielsweise: „Ich möchte mich als Lehrpersönlichkeit besser kennenlernen.“ Ziele können und müssen auch die Arbeit des Unterrichtens betreffen. Beispielsweise: „Ich möchte meine Methodenkompetenz erweitern.“ Die Differenzierung von persönlichen und arbeitsbezogenen Zielen verdeutlicht die unterschiedlichen Reflexionsebenen.

Aufgabenstellung im Seminar: Was erwarte ich vom Praxissemester?; Als persönliches Ziel setze ich mir...; Von meinen Gruppenmitgliedern wünsche ich mir...

Sich eigene Ziele zu setzen, verlangt von den Studierenden eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen und Vorstellungen für das

¹⁵ Der Begriff der Lehrtätigkeit wird hier sehr breit definiert. In diesem Sinne wird alles zugelassen, was der Studierende für sich und seine Arbeit als wichtig erachtet.

Praxissemester. Die Studierenden müssen für sich eigene Prioritäten setzen und deutlich zeigen, woran sie arbeiten möchten. Dass sie mit ihren Zielen nicht alleine sind, erfahren sie, indem sie sich im Seminar auf die Suche nach gleichgesinnten Partnern machen. Für die Studierenden bedeutet das Arbeiten an bewusst gesetzten Zielen zumeist, einen unbekanntem Weg zu beschreiten.

Anhand ähnlicher oder gleicher Zielstellungen bilden sich die Forschungsteams. Beispiele für Zielstellungen sind: „sich als Lehrpersönlichkeit zu finden“ oder „seine Methodenkompetenz zu erweitern“ oder „Schüler individuell besser fördern zu können“. Die Teams arbeiten während des gesamten Seminars zusammen und erleben vom Entwickeln der Forschungsfrage über das methodische Vorgehen bis zur Ergebnispräsentation den gesamten Forschungsprozess gemeinsam. Die Gruppenstärke variiert zwischen vier und sechs Studierenden. Die Vorbereitungsseminare dienen für den Bestandteil „Praxisforschen“ der Klärung des gesamten Seminarablaufes sowie dem Finden eigener Zielstellungen und dem Bilden der Teams¹⁶.



Abb. 2 Ziele finden und Teambildung

b) Die Forschungsfrage mit persönlichen Zielen verknüpfen

Defensive Lernhaltungen entstehen u.a. dann wenn ich mir keine persönlichen Ziele setze und wenn in mir das Gefühl wohnt, dass ich es¹⁷ nicht schaffen kann. Sowohl die Untersuchung von Anne Freese als auch meine laufende Untersuchung zeigt, wie die ersten Praxiserfahrungen einen richtigen „Praxischock“ auslösen können. Anne Freese zeigt, wie einer ihrer Studenten aufgrund negativer Erfahrungen eine defensive Lernhaltung entwickelt, und nur mittels intensiver Lernberatung und Unterstützung einen Weg findet, selbstverantwortlich, die eigene Entwicklung in die Hand zu nehmen (vgl. Freese 2006). Aus diesem Grund entwickeln die Studierenden im ersten und zweiten Hauptseminar eine Forschungsfrage, welche an ihre persönlichen Ziele anknüpft und im Team bearbeitet werden kann. Das Team bietet zum einen Schutz, da man gemeinsam an einer Aufgabe arbeitet, und zum anderen Raum für Austausch.

¹⁶ Das Arbeiten in Teams ist für die Studierenden von ungemeiner Bedeutung. Es schafft Sicherheit, bietet Möglichkeit zum Austausch und fördert ein gemeinsames Arbeiten (unveröffentlichte Studie zum Forschenden Lernen an der Universität Oldenburg).

¹⁷ Das „es“ steht zum Beispiel für die Angst als Lehrer zu versagen.

Aufgabenstellung im Seminar: Sammeln Sie in einem Brainstorming möglichst viele, an ihre persönliche Zielstellung anknüpfende Frage-, Interessens-, bzw. Problemstellungen; Clustern Sie ihre Fragestellungen nach bestimmten Bereichen; Einigen Sie sich auf eine Fragestellung.

Dem Dozenten kommt während des Seminars die Rolle des Lernbegleiters und Unterstützers zu. So werden Forschungsvorhaben nicht als richtig oder falsch deklariert, sondern gemeinsam mit allen Teams mögliche Schwierigkeiten und Chancen der einzelnen Fragestellungen diskutiert. Um ihre Fragestellung überprüfen und weiterentwickeln zu können, erhalten die Studierenden vom Dozenten Hinweise in Form von Fragen, welche zur Konkretisierung der eigenen Fragestellung dienlich¹⁸ sind. Der Begriff der Lernberatung wird hier in einem eher engen Sinne gesehen und umgesetzt. Damit ist gemeint, dass die Lernberatung in Form einer konkreten Hilfestellung für die Teams stattfindet. Die Teams müssen sich aus diesem Grund genau überlegen, wo sie Beratungsbedarf haben und Unterstützung benötigen (vgl. Ludwig 2006). Die Beratung der einzelnen Teams findet sowohl in der großen Seminargruppe als auch in Form von Einzelberatungen durch den Dozenten statt. Es gibt Teams (Studierende), die sehr offen für Anregungen sind und ihr eigenes Vorgehen kritisch hinterfragen und weiterentwickeln. Im Gegensatz dazu gibt es Teams, die Schwierigkeiten mit konstruktiver Kritik haben. Am Ende der Beratung entscheiden die Teams über ihr methodisches Vorgehen¹⁹ letztlich selbst.



Abb. 3: von der Forschungsfrage zum methodischen Vorgehen

¹⁸ Solche Fragen lauten beispielsweise: „Ist meine Fragestellung konkret?“ „Entspricht meine Fragestellung der Zielstellung des eigenen Teams?“ „Kann ich durch meine Fragestellung etwas für mich Neues entdecken?“ „Besteht die Möglichkeit, auf meine Fragestellung innerhalb des Praxissemesters Antworten zu finden?“

¹⁹ Hauptsächlich nutzen die Studierenden die Methode des Beobachtens, halbstrukturierte Interviews oder Fragebögen, um ihre Fragestellung zu bearbeiten.

c) Das Forschungsprojekt durchführen

Im Zentrum des dritten und vierten Hauptseminars steht das selbstständige Arbeiten an dem eigenen Forschungsvorhaben. Die Forschungsvorhaben²⁰ beschäftigen sich u. a. mit den Themen „Störungen im Unterricht“, „individuellem Fördern“ oder dem „Lehrerleitbild“. Die Lernbegleitung in dieser Phase unterstützt die Gruppen darin, ihren eigenen Weg zu finden, um die Projekte zu einem erfolgreichen Abschluss bringen zu können. Die Studierenden haben bis dahin schon vielfältige Praxiserfahrungen gesammelt, die für einige nicht immer einfach verlaufen sind. Genau an dem Punkt, wo man Enttäuschungen erlebt und das eigene Lehrerbild erschüttert wird, besteht die Gefahr, diese Erfahrungen sehr negativ zu bewerten und gleichzeitig die eigenen Handlungsmöglichkeiten als gering einzuschätzen. Das Auseinanderklaffen des eigenen Lehrerbildes und der Praxis ist nichts Ungewöhnliches. Die Studierenden haben häufig sehr hohe Erwartungen, die sie in der Praxis kaum erfüllen können. Hier ist es dem Autor besonders wichtig, Barrieren und Probleme sowohl auf der persönlichen Ebene, als auch in Bezug auf die alltägliche Arbeit zu thematisieren. Probleme und Schwierigkeiten sollen eben nicht als persönliches Scheitern erlebt werden, sondern als Möglichkeit zur persönlichen Entwicklung genutzt werden. Dazu kann es wiederum hilfreich sein, zwischen persönlichen und arbeitsbezogenen Problemen zu unterscheiden. Beispielsweise, sich von der Vorstellung zu lösen, alles perfekt machen zu müssen, schafft Raum für eine sachliche Auseinandersetzung mit der Schwierigkeit, gesteckte Ziele im Unterricht erfolgreich umzusetzen.

Aufgabenstellung im Seminar: Tauscht euch im Team über bestehende Probleme in eurem Schulalltag aus und versucht euch gegenseitig Unterstützung und Hilfestellung zu geben; Was braucht ihr noch, um euer Forschungsprojekt bearbeiten zu können?; Fertigt eine Liste mit möglichen Problemen und Hilfestellungen an.; Überprüft, inwieweit euch euer Forschungsprojekt bei euren Problemen im Alltag helfen könnte.

d) Das Forschungsprojekt präsentieren

Am Ende ihrer Forschungsarbeit haben die Studierenden gemeinsam vielfältige Stationen eines Lernprozesses durchlaufen: Sie stoßen an Grenzen, entwickeln Widerstände, lösen Konflikte, und feiern schlussendlich ihren Lernerfolg. Dieser Lernprozess wird im vorletzten Seminar in Bezug zum eigenen Lehrerhandeln in der

²⁰ In dem Band „Experiment Unterricht Studenten erforschen Unterricht und Schule“ werden verschiedene Forschungsarbeiten aus dem Praxissemester und aus der Oldenburger Teamforschung vorgestellt (vgl. Apelojg/Fichten 2013).

Schule gesetzt: „Wenn ich als Lehrender beim Lernen Probleme erlebe, erfahren meine Schüler nicht genau dieselben Probleme und wie kann ich sie in dem Prozess der Problembewältigung unterstützen?“ Hier verbindet sich eine prozessorientierte Haltung mit der Reflexion des eigenen Handelns als Lehrperson. Den Abschluss des Seminars bildet die Präsentation der eigenen Forschungsergebnisse in Form einer Ausstellung.

Aufgabenstellung im Seminar: Präsentiert eure Forschungsergebnisse im Rahmen einer Postersession.

Alle Seminarteilnehmer gehen von Forschungsvorhaben zu Forschungsvorhaben, diskutieren die Ergebnisse und entwickeln gegebenenfalls weiterführende Fragen. Im letzten Abschnitt wird der eigene Forschungsprozess noch einmal reflektiert und das Seminar evaluiert. Bei der Evaluation stehen der eigene Lernprozess und die persönliche Entwicklung im Vordergrund. Die Evaluation findet als ein „Stilles Gespräch“²¹ statt, bei dem die Studierenden anhand reflexiver Fragestellungen ihren Lernprozess evaluieren.



Abb. 4: vom Forschungsprozess zur Ergebnispräsentation

²¹ Bei einem „Stillen Gespräch“ können die Studierenden zu vorgegebenen Fragen ihre Meinung schriftlich zu Papier bringen. Man kann die Meinungen der anderen ergänzen oder etwas Neues hinzufügen. Beim „Stillen Gespräch“ darf nicht gesprochen werden.

5. Ausblick und weitere Forschungsfragen

In diesem Artikel wurde hervorgehoben, dass Selbstreflexivität und Prozessorientierung als zwei wichtige Elemente zur Förderung von Lehrkompetenz betrachtet werden. Das Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses soll genau diese Elemente fördern. Dass das Arbeiten an der eigenen Reflexionskompetenz und das Einnehmen einer prozessorientierten Haltung zum eigenen Arbeiten kein Selbstläufer ist, sei hier ausdrücklich betont. Der Autor ist aber der festen Überzeugung, dass das „Praxisforschen“ vielfältige Möglichkeiten bietet, um die Studierenden auf ihre Praxis besser vorzubereiten. Ganz im Sinne dieser Prozessorientierung ergeben sich u. a. weiterführende Fragestellungen:

- (1) Wie lässt sich Reflexionskompetenz von Studierenden ermitteln und fördern?
- (2) Wie kann eine Lernbegleitung im Rahmen des Praxissemesters optimal gestaltet werden?
- (3) Wie kann der offene Austausch unter den Studierenden über die Erfahrungen im Praxissemester im Sinne einer prozessorientierten Haltung gefördert werden?

Diese beispielhaften Fragestellungen verdeutlichen weiteren Entwicklungsbedarf für die Begleitseminare im Sinne einer fortlaufenden Professionalisierung von Studierenden und Lehrenden. Die Evaluationen zeigen, dass viele Studenten das Seminar als Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Lehrpersönlichkeit wahrnehmen. Diese positive Entwicklung gilt es reflexiv und prozessorientiert weiterauszubauen.

6. Literatur

- Allmendinger, J. (2012): Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München.
- Altrichter, H./Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 164–184.
- Apelojg, B./Fichten, W. (Hrsg.) (2013): Experiment Unterricht Studenten erforschen Unterricht und Schule. Forschungsberichte aus der Oldenburger Teamforschung und dem WAT-Begleitseminar zum Praxissemester der Universität Potsdam.
- Apelojg, B. (2011): In vier Schritten zu einer guten Stunde!, auf Anfrage (Arbeitspapier).
- Apelojg, B. (2012): Hilfestellung zur Konzeption kompetenzorientierter Stunden, auf Anfrage (Arbeitspapier).
- Berendt, B. (2003): Werkstattseminar „Vom Lehren zum aktiven Lernen – Forschungsorientierter Beitrag zur Praxis effektiver Hochschullehre“. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 110, 2003, 211–220.
- Blümke, K./Friedrich, Hans-Jürgen (2003): (Klein-)Gruppenarbeit anleiten in Lehrveranstaltungen. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 112/2003, 204–211.
- Bobeck, B. L. (2002): Teacher Resiliency: A key to career longevity. In: The clearing House, Band 5, 202–205.
- Chee Choy, S./San Ou, P. (2012): Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. In: International Journal of Instruction, Band. 5, Heft 1, 168-181.
- Dick, Andreas (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn.
- Drieschner, E. (2010): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenzorientierung. In: Die Grundschulzeitschrift 24, Heft 237, S. 34-37.
- Feindt, A./Meyer, H. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 237, 29–32.
- Freese, R., A. (2006): Reframing one`s teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. In: Teaching and Teacher Education, Heft 22, 100–119.
- Hattie, J., A., C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement. London.
- Holzäpfel, L./Streit, C./Royer, T. (2010): Gute Aufgabe – guter Unterricht?! Spielend zum Wahrscheinlichkeitsbegriff. In: Mathematiklehren, 18–21.
- Holzcamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum kritische Psychologie (Hrsg.) Holzcamp, K., Band 20. Hamburg, 5–37.

- Klieme, E. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn.
- Klingovsky, U. (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld.
- Ludwig, Joachim (2006): Lernen und Lernberatung – im Internet? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, 338–347.
- Lenzen, K.-D./Pietsch, S. (2005): Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrstudium eine Handreichung – In: Reihe Studium und Forschung (Hrsg.): ZfL Kassel, Heft 9.
- Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien.
- Meyer, H. (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin.
- Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim.
- Precht, R. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim.
- Serin, S. (2010): Föhn mich nicht zu. Aus den Niederungen deutscher Klassenzimmer. Hamburg.
- Weyland, U./Busch, J. (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von „Lehrergesundheit“ und „Lehrerbelastung“. In: Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen (Hrsg.): Tramm, T./Kremer, H.-H./Dilger, B., Nr. 17.

Internetquelle

Infobroschüre Praxissemester Brandenburg: http://www.uni-potsdam.de/zfl/03_studium/Praxisstudien/praxissemester/allgemein.pdf (Zugriff: 06.08.2012), Zentrum für Lehrerbildung.

