

Holler-Nowitzki, Birgit

Das Praxissemester an Grundschulen als Element der phasenübergreifenden Professionalisierung aus der Perspektive der Bildungswissenschaften

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 113-125



Quellenangabe/ Reference:

Holler-Nowitzki, Birgit: Das Praxissemester an Grundschulen als Element der phasenübergreifenden Professionalisierung aus der Perspektive der Bildungswissenschaften - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 113-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320597 - DOI: 10.25656/01:32059; 10.35468/6127-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320597>

<https://doi.org/10.25656/01:32059>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Birgit Holler-Nowitzki

Das Praxissemester an Grundschulen als Element der phasenübergreifenden Professionalisierung aus der Perspektive der Bildungswissenschaften

The practical semester in the teacher training programmes at the primary level has a number of special features compared to those at secondary school types. In addition, there are also specifics to be considered at the study location of Bielefeld. In the following article, similarities and differences as well as specifics related to the practical semester will be pointed out. Subsequently, the concept of research-based learning is located as a cross-phase element in the educational sciences.

1 Einleitung

Das Praxissemester in der Lehrkräftebildung wird in der Regel sowohl auf konzeptioneller als auch auf Forschungsebene schulstufenunspezifisch betrachtet. Das an Grundschulen zu absolvierende Praxissemester wird in Bielefeld ebenso von Studierenden des Lehramts Grundschule (G) wie auch von Studierenden des Studiengangs Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik (G/ISP) absolviert. Es wird wie in den anderen Lehramtsstudiengängen auch durch Vorbereitungsseminare der Universität vorbereitet und während der Praxisphase begleitet. Auch die formalen modulspezifischen Vorgaben in den Bildungswissenschaften entsprechen weitgehend denen aller Lehramtsstudiengänge am Studienort Bielefeld. Darüber hinaus weisen die Studiengänge G und G/ISP einige Besonderheiten auf, die im Folgenden aus der Perspektive der Bildungswissenschaften am Standort Bielefeld aufgezeigt werden. Neben den formalen Anforderungen werden thematische Besonderheiten des Lehramtes an Grundschulen herausgearbeitet, die bezogen auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz als besondere Herausforderungen für das Lehrkräftehandeln bezeichnet werden können. Inwieweit das Konzept des Forschenden Lernens, das Reflexionsfähigkeit anbahnen soll, um die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte langfristig und nachhaltig zu unterstützen, über das Praxissemester hinaus in weiteren Modulen zum Tragen kommt, wird abschließend dargestellt.

2 Formale Vorgaben und Besonderheiten am Studienstandort Bielefeld

Die Ausgestaltung der universitären Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters für das Lehramt Grundschule (G) sowie Grundschule mit ISP (G/ISP) ist, wie für die anderen Lehramtsstudiengänge auch, gerahmt durch das Bielefelder Leitkonzept (2011). Die beiden Anforderungsbereiche während der Praxisphase an den Schulen, unter anderem die Durchführung von zwei Studienprojekten sowie von Unterricht im Umfang von 50 bis 70 Stunden,¹ werden mit dem Ziel der individuellen Professionalisierung als zukünftige Lehrkraft unter dem *gemeinsamen Dach* des Forschenden Lernens als konzeptionell verbunden angesehen (vgl. Klewin 2022). Für das Lehramt Grundschule und Grundschule mit ISP werden neben den Bildungswissenschaften drei Unterrichtsfächer studiert, also ein Fach mehr als in den Lehramtern für weiterführende Schulen mit zwei Fächern. Ein weiteres Spezifikum ist, dass neben den Bildungswissenschaften auch zwei der drei Fächer verpflichtend vorgegeben sind, nämlich sprachliche und mathematische Grundbildung; das dritte Fach (z. B. Sachunterricht, Sport, Kunst/Musik usw.) ist frei wählbar.

Während sonderpädagogische Studiengänge an anderen Standorten eigenständige Studiengänge bilden, ist mit der integrierten Sonderpädagogik am Studienstandort Bielefeld zugleich eine Besonderheit angesprochen, die auch das Praxissemester betrifft: Die Praxisphase zum Praxissemester findet für alle Lehramtsstudiengänge der Primarstufe am Studienstandort Bielefeld regulär an Grundschulen statt, für Studierende der Integrierten Sonderpädagogik an Grundschulen mit Gemeinsamen Lernen (GL). Dieses ist insofern eine Besonderheit, als mit dem Studiengang der integrierten Sonderpädagogik (G/ISP), im Gegensatz zum Studium der grundständigen Sonderpädagogik, Förderschulen als Praxisort nicht in Betracht kommen. – Leitend für den integrierten Studiengang G/ISP war und ist die Überzeugung, Lehrer:innen auszubilden, die sich gleichermaßen für die Arbeit mit allen Schüler:innen qualifiziert und verantwortlich fühlen. Der Studiengang G/ISP ermöglicht eine Doppelqualifikation für beide Lehramter (vgl. Kottmann & Miller 2022). Mit der Konzeption und Implementierung der integrierten Sonderpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und der Akkreditierung 2005 war und ist der Grundgedanke verbunden, die Sonderpädagogik curricular, institutionell und personell in die Erziehungswissenschaft zu integrieren (vgl. Hänsel 2015; Kottmann & Miller 2022).

Das gemeinsame Studium bezieht sich nicht nur auf die universitäre Ausbildung: Neben den universitären Vorbereitungs- und Begleitseminaren zum Praxissemes-

1 Der Umfang von 50 bis 70 Unterrichtsstunden bedeutet nicht, dass die Studierenden jeweils ganze Stunden unterrichten, sondern beispielsweise auch innerhalb einer Stunde einzelne Elemente übernehmen.

ter werden auch die begleitenden Veranstaltungen der Zentren für schulpraktische Lehramtsausbildung (ZfsL) im Grundschulseminar gemeinsam besucht. Inhaltsbereiche in den Bildungswissenschaften wie Klassenführung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung, Chancengleichheit, schülerorientierter Unterricht und individuelle Förderung sind für die Studierenden beider Lehramter zentral. Unter der bildungspolitischen Perspektive von Inklusion hat sich gerade der Grundschulbereich in den letzten Jahren mit dem Ziel des gemeinsamen Unterrichts aller Kinder weiterentwickelt (vgl. Klemm 2015).

Für die universitäre Ausgestaltung des Praxissemesters an Grundschulen ist das Konzept des Forschenden Lernens entsprechend dem Bielefelder Leitkonzept (2011) zentral. Insofern, als mit dem Konzept eine Theorie-Praxis-Reflexion verbunden ist, kann es als ein Element der (studien-)phasenübergreifenden Professionalisierung angesehen werden, da es in weiteren regulären Praxisphasen und dazugehörigen Studienelementen der entsprechenden Module ebenso verankert ist (siehe unten).

Die Bedeutung des Forschenden Lernens im Praxissemester korrespondiert mit dem von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Kompetenzprofil für die Primarstufe. In ihm wird als Aufgabe der Studienabsolvent:innen ausdrücklich formuliert:

„Die Studienabsolventinnen und -absolventen haben den Auftrag der Grundschule, Bildung grundzulegen, theoretisch-systematisch und forschungsorientiert erschlossen, anwendungsorientiert erprobt und wissenschaftsbasiert reflektiert“ (KMK 2019/2008, 64).

Inhaltlich wird die Aufgabe mit dem Selbstverständnis der Studierenden im Praxissemester beschrieben: „Sie verstehen sich als Vermittler zwischen den Bildungsansprüchen des Kindes und den gesellschaftlich geltenden Bildungsanforderung“ (ebd.).

Im Folgenden soll daher die Verzahnung zwischen der grundlegenden Bildung in der Primarstufe (Kap. 3) und dem Konzept des Forschenden Lernens (Kap. 4) verdeutlicht werden.

3 Zielperspektiven und Leitvorstellungen für das Lehramt Grundschule (GS bzw. GS/ISP) als Grundlage für das Praxissemester

3.1 Grundlegende Bildung in der Primarstufe für alle Kinder

Der Auftrag der Institution Grundschule wird zeitüberdauernd mit dem Terminus *Grundlegende Bildung* bezeichnet, trotz unterschiedlicher Deutungen und Variationen (vgl. Miller 2022; Vogt 2019). Miller (2022, 25) stellt in Anlehnung an Einsiedler (2014) vier Charakteristika als konstitutiv für grundlegende Bildung

heraus: „1. Gemeinsame Grundbildung für alle, 2. Gemeinsamer Grundstock, 3. Beginn der Allgemeinbildung und 4. Stärkung der Persönlichkeit“.

Helsper (2022, 57) beschreibt die Herausforderung für Grundschullehrkräfte, „Anschlussfähigkeit zu gestalten, um einen transfamiliären Bildungsprozess zu eröffnen“. Im deutschen dreigliedrigen Schulsystem muss zudem Anschlussfähigkeit an die weiterführenden schulischen Ausbildungsgänge hergestellt werden. Damit besteht die strukturelle Spannung in besonderem Maße für Grundschullehrkräfte, vom Anspruch her eine inklusive Grundschule für alle Kinder ohne Aussonderung vertreten zu wollen und zugleich in ein exkludierendes Schulsystem eingebettet zu sein (vgl. ebd., 66).

Gegenüber den Lehramtsstudiengängen der Sekundarstufen ergeben sich damit einige Spezifika für die beiden Studiengänge der Primarstufe. Im Folgenden sollen für das Praxissemester relevante inhaltliche Aspekte der Arbeit an Grundschulen aufgezeigt werden, von denen sich zwar einige auch in anderen Schulstufen finden, die jedoch für die Grundschule eine spezifische Ausprägung haben.

3.2 Eine Schule für alle Kinder

Die Grundschule hatte bereits zur Zeit der Weimarer Republik den Anspruch, eine Schule für alle Kinder zu sein. Dieser Anspruch galt allerdings immer schon mit Einschränkungen und Brechungen, z. B. Ausgliederung von Kindern in Hilfs- und Sonderschulen sowie Segregation in konfessionsgebundene und private Schulen (vgl. Stirner u. a. 2019). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 und der sich herausbildenden Perspektive von Inklusion erhöhte sich der Anteil von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinbildenden Regelschulen beschult werden. Zu berücksichtigen sind hierbei ausgeprägte länderspezifische Unterschiede (vgl. Klemm 2022). Laut Pressemitteilung des Landesbetriebs IT.NRW (400/22 vom 27. September 2022) betrug der Anteil an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Schuljahr 2021/22 7,7 Prozent von rund 1,9 Millionen Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in NRW (ohne Freie Walddorfschulen und Weiterbildungskollegs). Bezogen auf die Gesamtheit der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht das einer Inklusionsquote von 44,7 Prozent.²

Schulformspezifisch sind erhebliche Unterschiede zu verzeichnen. So beträgt die Inklusionsquote in NRW im Schuljahr 2021/22 an Grundschulen 31,3 Prozent. Der größte Anteil bei den weiterführenden Schulen liegt bei den Gesamtschulen mit 34,3 Prozent gegenüber 13,2 Prozent an den Realschulen und 3,7 Prozent an Gymnasien (ebd.).

² Mit der erhöhten Förderquote an inklusiver Beschulung geht allerdings kein gleichzeitiger Rückgang der Schüler:innen an Förderschulen einher (Exklusionsquote): Dieser erhöhte sich im vorhergehenden Schuljahr um 2,1 Prozent (ebd.; vgl. auch Goldan & Grosche 2021; Klemm 2015).

Praxissemesterabsolvierende an Grundschulen treffen damit auf sehr heterogen zusammengesetzte Schüler:innenschaften, die zudem an den Einzelschulen stark variieren. So werden von Beginn an milieubedingte ungleiche Ausgangsbedingungen für die Bildungsprozesse der Kinder erzeugt. Dabei stellen die Förderschwerpunkte *Lernen* mit rund 40 Prozent und *Emotionale und soziale Entwicklung* mit rund 18 Prozent die beiden größten Anteile an Kindern mit Förderbedarf (Klemm 2022). Für genau diese beiden Förderschwerpunkte findet die Ausbildung im integrierten sonderpädagogischen Studiengang der Universität Bielefeld statt, der zwar erst im zweiten aufbauenden Master studiert wird, an dem sich aber viele Studierende bereits im ersten grundständigen Master orientieren.

Die einzelnen Schulen gehen konzeptionell unterschiedlich mit diesen Kindern um; z. B. werden einzelne Kinder direkt in die Regelklassen eingegliedert und z. T. stundenmäßig in Fördergruppen oder Einzelförderung ausgegliedert oder auch ganze Klassen innerhalb des schulischen Regelunterrichts exkludiert. Ein weiterer Inklusions- bzw. Exklusionsfaktor, der sich z. T. mit den Förderschwerpunkten überschneidet, liegt in besonderen Sprachfördermaßnahmen: Hier sind sowohl ergänzende Förderstunden als auch eigens eingerichtete Klassen, häufig internationale Klassen genannt, zu finden. Die Kategorisierung Kinder mit *Migrationshintergrund* bzw. *Fluchterfahrung* hat dabei nachweislich stigmatisierendes Potenzial (vgl. z. B. Conti 2021). Benachteiligungen und Diskriminierung sowie individuelle Förderung und Chancen(un)gleichheit bieten daher vielfältige Anlässe zur Reflexion im Praxissemester.

An keiner Schulform ist die professionsbezogene Zielperspektive von Inklusion im Sinne eines engen, auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bezogenen wie auch weiten, auf weitere Faktoren bezogenen Inklusionsbegriffs und einer stark ausgeprägten Heterogenität so präsent wie an der Grundschule. Positiv kann an dieser Stelle vermerkt werden, dass sich in einer Längsschnittstudie (Lojewski u. a. 2022) gezeigt hat, dass Studierende der studierten Schulform Grundschule (Lehramt Grundschule mit und ohne ISP) 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 Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) sowie Gesamtschule und Gymnasium (GymGe).

3.3 Doppelfunktion der Grundschule: dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet

Mit der gesellschaftlichen Funktion der Schule, die nachwachsende Generation in die Gesellschaft zu integrieren, verbindet sich die Herausforderung zur didaktischen Anschlussfähigkeit an den individuellen Lernprozess und die Persönlichkeitsentwicklung. Die Grundschule als Schule für alle Kinder wurde damit zugleich als „kindgemäße Schule konzipiert“ (Heinzel 2019, 277). Themen wie Differenzierung

und individuelle Förderung, zieldifferentes Lernen, Chancengleichheit, Motivation und Partizipation, Umgang mit Heterogenität und herausforderndem Verhalten sind ebenso wie Unterrichtsstörungen und Teamteaching entsprechende Aufgabefelder, mit denen Absolvierende des Praxissemesters unmittelbar konfrontiert sind. Das Spannungsfeld von Integration in den Klassenverband (in die Gesellschaft) und individualisiertem Unterricht (Förderung und Kanalisierung der individuellen Schullaufbahn) ist daher immer direkt mit dem Handlungsfeld *Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung* verbunden. Neben den fachlichen und fachdidaktischen Anteilen gehört entsprechend der Aufbau eines pädagogisch-psychologisch fundierten Wissens zum universitären Studium (Fölling-Albers 2019).

Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes ist pädagogisches Handeln immer im Spannungsfeld von Gesellschaft und Person angesiedelt, in dem widersprüchliche Handlungsanforderungen konstitutiv für das Lehrer:innenhandeln sind (vgl. Helsper 2010; Herzmann & König 2016). Diese werden als Antinomien beschrieben und gelten für das Lehrer:innenhandeln in allen schulischen Lehramtsstudiengängen (Helsper 2010). Für die Grundschule beschreibt Helsper (2022) zwei Antinomien als typisch: *Nähe und Distanz* sowie *Qualifikation und Selektion*. In diesen Polen widersprüchlicher Handlungsanforderungen spiegelt sich die Doppelfunktion der gesellschaftlichen Beauftragung unmittelbar wider (vgl. auch Fölling Albers 2019). Für das Grundschullehrer:innenhandeln ist konstitutiv,

„dass Grundschullehrer*innen in besonderer Weise an das ‚Familienkind‘ anknüpfen müssen und damit in die partikular-individuellen und die diffus-emotionalen Bezüge deutlicher als Lehrer*innen der Sekundarstufen involviert sind. Damit eröffnen sie Kindern erst die Möglichkeitsräume, sich mit der Lehrerposition identifizieren zu können“ (Helsper 2022, 62).

Gerade das Ausbalancieren dieser antinomischen Handlungsanforderungen wird als wesentliche Begründung für die Notwendigkeit der Reflexionskompetenz von Lehrkräften angesehen, die durch das Praxissemester angebahnt werden soll (Helsper 2022, 2010; Klewin 2022).

Mit den inhaltlichen sowie pädagogischen Aufgaben und Handlungsfeldern der Lehrkräfte sind auch organisatorische Besonderheiten für den Primarbereich verbunden. Nach wie vor gilt das Klassenlehrer:innenprinzip in Abgrenzung zum Fachlehrer:innenprinzip an weiterführenden Schulen als feste Bezugsgröße für die Unterrichtsorganisation an Grundschulen (Holler-Nowitzki 2022). Das bedeutet für das Praxissemester die Zuordnung der Studierenden zu einzelnen Klassen bzw. Klassenlehrer:innen als Mentor:innen. Mit diesem Zuordnungsprinzip wird zugleich ermöglicht, dass Studierende stärker die individuellen Lernprozesse der Schüler:innen verfolgen können. Dieses entspricht der *Kindgemäßheit* (s. o.) der Grundschule.

Darüber hinaus gibt es mittlerweile an vielen Grundschulen jahrgangsgemischte Klassen der Klassenstufen eins bis zwei oder drei, die eine am Kind orientierte Verweildauer in den Eingangsklassen ermöglichen sollen, also dem individuellen Lernvermögen der Kinder angepasst sind. Gleichzeitig erhöht sich damit aber auch noch einmal die Heterogenität der Schüler:innenschaft einer Klasse bezogen auf die Altersspannweite.

Mit der Vielfältigkeit der Heterogenitätsdimensionen hat sich darüber hinaus auch das Lehr- und Betreuungspersonal differenziert und erweitert: Neben den Klassen- und Fachlehrkräften sind sowohl Erzieher:innen als auch Schulbegleiter:innen, Alltagshelfer:innen und Sozial- oder Sonderpädagog:innen an den Schulen und in den Klassen keine Seltenheit, so dass sich auch Themenfelder wie multiprofessionelle Kooperation als Reflexionsgegenstände anbieten bzw. zur Bearbeitung in Studienprojekten aufgegriffen werden.

Aktuelle Herausforderungen, die sich auch in der universitären Ausbildung widerspiegeln, liegen darüber hinaus im Bereich des digitalen Lernens und der Medienpädagogik. Diese Themenbereiche erlangten unter den schulischen Maßnahmen im Umgang mit der Corona-Pandemie (unverhoffte) Aktualität (vgl. Stellungnahme der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe o. J.).

Weitere Herausforderungen beziehen sich aktuell vermehrt auf Kinder mit Fluchterfahrungen, die aus anderen kulturellen Kontexten stammen, in der Regel mit einem nicht-deutschen sprachlichen Hintergrund, z. T. traumatisiert sind und häufig als Quereinsteiger:innen von den Grundschulen auch während des Schuljahres aufgenommen werden.

Dass die hier dokumentierte Themenvielfalt, die etwa in Studienprojekten aufgegriffen wird, auch aktuelle Herausforderungen der Grundschulen widerspiegelt, zeigt sich u. a. in den Studienberichten, die unter den eingeschränkten Möglichkeiten der Corona-Pandemie durchgeführt wurden (vgl. Holler-Nowitzki u. a. in diesem Band).

4 Das Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester der Grundschule

Das Konzept des Forschenden Lernens ermöglicht im Praxissemester der Primarstufe, aus einer großen Bandbreite Themen im Rahmen der Bildungswissenschaften nicht nur in Bezug auf die subjektiv wahrgenommenen Herausforderungen in der Praxis aufzugreifen, sondern darüber hinaus auch die Interessen und Anliegen je nach Studiengangsvariante (G bzw. G/ISP) der Praxissemesterabsolvierenden zu berücksichtigen. Entsprechend wird die Wahlmöglichkeit des Themas und der Fragestellung für die Durchführung der Studienprojekte als zentrales und bedeut-

sames Merkmal für die Theorie-Praxisreflexion angesehen (vgl. Holler-Nowitzki u. a. 2022). Unter der Zielperspektive, die Theorie-Praxis-Reflexion anzubahnen, ist mit den unterschiedlichen Formaten im Rahmen des Konzepts des Forschenden Lernens die Hoffnung auf die Ausbildung der Reflexionskompetenz verbunden. Diese soll der langfristigen Professionalisierung dienlich sein (vgl. Hascher 2012; Rothland & Boecker 2014). Im Nachgang des Praxissemesters sind in den Bildungswissenschaften zwei unterschiedliche Formate der Theorie-Praxis-Reflexion als benotete Prüfungsleistungen vorgesehen (vgl. den Beitrag von Holler-Nowitzki u. a. in diesem Band): a) Studienprojekte in Form einer Hausarbeit (Studienberichte) sowie b) mündlich vorgetragene Theorie-Praxis-Reflexionen, die im Rahmen eines Kolloquiums präsentiert werden (sogenannte RPS-Prüfungen/Reflexionsprüfungen im Praxissemester).

In den *Studienberichten* der Studierenden werden selbstständig durchgeführte Studienprojekte dokumentiert, die ausgehend von einer eigenen Fragestellung, die sich auf die Praxiserfahrungen der Studierenden im Praxissemester bezieht, forschungsmethodisch systematisch, also theoriebezogen und datenbasiert ausgearbeitet werden. Das Vorbereitungsseminar in den Bildungswissenschaften bereitet auf die selbstständige Durchführung an den Praktikumsschulen forschungsmethodisch und bildungswissenschaftlich theoriebezogen vor, flankiert von einem parallel durchgeführten Seminar zum „Lehrer:innenhandeln“. Im Rahmen eines Begleitseminars zur Praxisphase werden die Studierenden bei der Umsetzung unterstützt. Konzeptionell werden unterrichtsnahe Forschungsmethoden zur Datenerhebung und -auswertung vermittelt, insbesondere Unterrichtsbeobachtungen, das Forschungstagebuch als Instrument der Feldbeobachtung, Feedback-Bögen, Formen der mündlichen Befragung usw.

Eine Besonderheit gegenüber den weiterführenden Schulformen bei der Umsetzung der Studienprojekte ist mit der Zuordnung der Studierenden im Praxissemester verbunden, die dem Klassenlehrer:innenprinzip entspricht (vgl. Holler-Nowitzki 2022). Diese Zuordnung impliziert in der Regel den durchgängigen Verbleib in einer Klasse während des schulischen Vormittags, also nahezu ohne Freistunden, unterbrochen von Pausen, die mitunter mit der Pausenaufsicht, manchmal auch im Lehrerzimmer, z. T. auch im Klassenraum verbracht werden. Absprachen für die Durchführung der Studienprojekte ebenso wie Vor- und Nachbesprechungen für den Unterricht der Studierenden finden häufig weniger planmäßig als vielmehr *nebenbei*, in den Pausen, vor dem oder direkt im Anschluss an den Unterricht statt. Studienprojekte, die forschungsmethodisch aufwändiger sind, benötigen häufiger mehr Absprachen in der Schule. Ebenso wie vor- und nachbereitende Gespräche zu den Unterrichtsvorhaben sind diese Absprachen zu den Studienprojekten nur eingeschränkt während des laufenden Unterrichts am Vormittag in einem Klassenverband möglich bzw. auf die individuelle Unterstützungsbereitschaft der beteiligten Lehrkräfte angewiesen. In Bezug auf

die Unterstützung durch die Schule werden daher von den Studierenden weniger aufwändige Studienprojekte aus pragmatischen Erwägungen favorisiert. Positiv hervorzuheben ist, dass viele Studierende gerade die Eingebundenheit in den Klassenverband und den gesamten Schulalltag inklusive Pausenaufsicht, Konferenzen und Elternabende sehr schätzen und positiv wahrnehmen (vgl. ebd.). Diese Umstände begünstigen methodisch weniger aufwändige Forschungsvorhaben, entsprechen aber gleichzeitig eher dem Alltag einer Grundschullehrkraft.

Die thematische Bandbreite korrespondiert weitgehend mit den Herausforderungen in der Vermittlung einer grundlegenden Bildung im Spannungsfeld von *dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet*: die Eingewöhnung von Kindern in den schulischen Alltag, Beziehungsgestaltung und Konflikte, Regeln und Rituale sowie Classroom Management, ebenso wie Unterrichtsstörungen, individuelle Förderung, Differenzierung und vieles mehr.

Das Grundprinzip der Theorie-Praxis-Reflexion wird auch in einem weiteren in Bildungswissenschaften und einigen Fächern realisierten Prüfungssetting zum Praxissemester, der *Reflexionsprüfung* nach dem Praxissemester (RPS), aufgegriffen. Hierbei werden Erfahrungen bzw. Situationen aus der schulischen Praxisphase bildungswissenschaftlich theoriebezogen reflektiert. Es bedarf hier keiner weiteren Datenerhebung, sondern die Prüfung stützt sich in der Regel auf eigene Beobachtungen, berichtete Erfahrungen oder andere subjektive Wahrnehmungen. Die thematische Bandbreite entspricht weitgehend der der Studienprojekte. In einem kolloquiumsartigen Prüfungsformat bietet sich den Studierenden die Gelegenheit, nach Abschluss der Praxisphase die von ihnen wahrgenommenen Irritationen aus der schulischen Praxis theoriebasiert (gemeinsam) zu reflektieren. Wenngleich nur selten die Antinomien nach Helsper direkt thematisiert werden, lassen sich die aufgegriffenen Fragestellungen häufig den strukturtheoretischen Herausforderungen nach Helsper (2022) zuordnen: Der Aufbau einer vertrauensvollen Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung, differenzierte Kenntnisse der familialen Verhältnisse und Mitgefühl für die Nöte und Sorgen der Schüler:innen verweisen auf die *Kindgemäßheit* sowie die wahrgenommenen Rollenanforderungen als Lehrkraft. Die hier entstehenden, häufig sehr intensiven Diskussionen sowie die Rückmeldungen der Studierenden zu diesem Prüfungsformat bestätigen bisher das als ergiebig erachtete Prüfungssetting. Auch empirisch konnte die Einschätzung der Studierenden bestätigt werden (vgl. Ukley & Bergmann 2020).

Neben diesen positiven Rückmeldungen berichten viele Studierende jedoch auch von einem erhöhten Zeit- und Prüfungsdruck (Holler-Nowitzki 2022). Die Bearbeitungszeit für die Studienberichte beträgt drei Monate; in diese Zeit fallen in den Bildungswissenschaften auch die RPS-Prüfungen. Reflexionsanlässe in den Bildungswissenschaften ergeben sich für beide Formate in allen Unterrichtsfächern und Förderangeboten bis hin zur Pausengestaltung und zu Klassenfahrten.

Fragestellungen für Studienprojekte müssen dabei in der Regel an den schulischen Kontext angepasst bzw. spezifiziert werden.

5 Das Praxissemester in der Primarstufe als (studien-)phasenübergreifendes Element der Professionalisierung

Mit dem Ziel der Professionalisierung soll anhand des Konzepts des Forschenden Lernens die individuelle Reflexionskompetenz für Lehramtsstudierende initiiert bzw. gefördert werden. Gerade die Wahlfreiheit der Reflexionsanlässe sowohl in den Studienberichten als auch in den Reflexionsprüfungen ermöglicht es, Fragestellungen aufzugreifen, die an die individuellen Erfahrungen und Präferenzen anknüpfen, um so die subjektive Wahrnehmung einerseits und die schulischen Handlungskontexte der Studierenden andererseits zu reflektieren.

Insofern mit dem Konzept des Forschenden Lernens eine Theorie-Praxis-Reflexion verbunden ist, kann diese als wiederkehrendes Element der phasenübergreifenden Professionalisierung verstanden werden: Bereits im Einführungsmodul in die Bildungswissenschaften im ersten Semester des Bachelor-Lehramtsstudiengangs wird eine orientierende Praxisphase durchgeführt, zu der es in der Modulbeschreibung heißt: „Das Einführungsseminar bereitet auch auf die Praxisstudie und die dort angesiedelte Theorie-Praxis-Reflexion vor“ (Modulbeschreibung 25-BiWi_1b Einführungsmodul BiWi).

Die Gemeinsamkeit liegt nicht nur darin, dass es sich um eine (wenn auch kurze) Praxisphase handelt, sondern dass die Modulprüfung in Form einer wissenschaftlichen Hausarbeit erbracht wird und eine Theorie-Praxis-Reflexion in Bezug auf die Inhalte und Kompetenzen des Moduls beinhaltet (vgl. ebd.). Diese wird entsprechend des Konzepts Forschenden Lernens wissenschaftlich systematisch angeleitet mit Bezug zu bildungswissenschaftlichen Theorien und anhand der Forschungsmethode Beobachtung.

Auch in der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (Modulbeschreibung 25 BiWi-BPSt Berufsbezogene Praxisstudie) am Ende des BA-Studiums werden durch Forschendes Lernen im Zusammenspiel von Theorie und Praxis die ersten theoriegeleiteten berufsorientierenden Erfahrungen aus der Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion (Modul 25-BiWi1_b Einführungsmodul BiWi) vertieft und erweitert. In diesem Sinne reflektieren die Studierenden in einem dem Ausbildungsstand angemessenen anspruchsvolleren Rahmen erneut ihre eigene Berufswahlentscheidung und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Erkundung des Berufsfeldes.

Das Konzept des Forschenden Lernens wird darüber hinaus auch in weiteren Modulen des universitären Lehramtsstudiums G/ISP nach dem Praxissemester aufgegriffen, in denen wiederum ein Projekt mit Praxisanteil enthalten ist. So

wird beispielsweise im Modul 25-ISP 2 „Heterogenität und Differenz“ eine außerschulische, zumindest aber außerunterrichtliche Projektphase absolviert, die lebensweltbezogene Aspekte bei Schüler:innen aufgreift, die unter erschwerten Bedingungen aufzuweisen.

Dabei haben sich methodische Zugangsweisen wie das Forschungs- oder Lerntagebuch als eine vielfältig nutzbare Grundlage für die Datenerhebung herauskristallisiert, die zumindest aus der Perspektive der Bildungswissenschaften als eher unaufwändige und zugleich unterrichtsnahe forschungsmethodische Zugänge die Chance auch zur späteren unterrichts- und schulalltagsnahen Reflexion bieten. Zumindest werden hierin Chancen gesehen, eine wissenschaftsorientierte reflektierende Haltung zu begünstigen, die für die individuelle Professionalisierung als grundlegend angesehen wird. Anknüpfungspunkte für die zweite Phase der Lehrer:innenausbildung (Vorbereitungsdienst) lassen sich in den Leitgedanken des Kerncurriculums für die Lehrer:innenausbildung im Vorbereitungsdienst NRW finden; dort heißt es:

„Das Kerncurriculum versteht den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen als *lebenslange und personalisierte Professionalisierung*. [...] Lernen vor dem Hintergrund der eigenen *Berufsbiografie* setzt voraus, dass LAA [Lehramtswärter; B. H.-N.] relevante berufsbezogene *Erfahrungen machen*, diese mit Rekurs auf gesicherte fachliche (fach-)didaktische und pädagogische Bezüge *reflektieren und bewerten*“ (Kerncurriculum 2021, 5; Hervorh. i. O.).

Inwieweit dieser Leitgedanke dem Konzept Forschenden Lernens tatsächlich entspricht, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Und inwieweit die Professionalisierung tatsächlich gelingt, ist weiteren Evaluationen vorbehalten. Wünschenswert wären sicherlich weitere Kooperationen und Abstimmungsprozesse zwischen den beteiligten Institutionen und zwar phasenübergreifend.

Literatur

- Bielefelder Leitkonzept (2011): Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf> (21.05.2024).
- Conti, L. (2021): Interkulturelle Kompetenz. Zum Umgang mit Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrungen. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinicke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung). Wiesbaden: Springer, 305–312.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_34
- Einsiedler, W. (2014): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik (4., erg. u. aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–232.
- Fölling-Albers, M. (2019). Grundschule 1919 – Grundschule 2019. Eine andere Grundschule? In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 475–491. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00051-w>

- Goldan, J. & Grosche, M. (2021): Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24. Jg., 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Hänsel, D. (2015): Inklusive Lehrerausbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: *Pädagogik* 67 (3), 38–42.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heinzel, F. (2019): Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein. Die generationsvermittelnde Grundschule als Konzept. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 275–287. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>
- Helsper, W. (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich utb, 15–34. <https://doi.org/10.36198/9783838580920>
- Helsper, W. (2022): Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturelle Perspektive. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53–72. <https://doi.org/10.35468/5949-04>
- Herzmann, P. & König, J. (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- 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: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 147–172. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2022): Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 77–100. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Kerncurriculum – Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. (2021): Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (17.04.2023).
- Klemm, K. (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022): *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klewin, G. (2022): Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften). In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 27–36. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019/2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019*. KMK. Online unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=55709 (21.05.2024).
- Kottmann, B. & Miller, S. (2022): Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: B. Serke & B. Streese (Hrsg.): *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 163–172. <https://doi.org/10.35468/5958-15>

- 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: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster: Waxmann, 121–146. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Miller, S. (2022): Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–35. <https://doi.org/10.35468/5949-02>
- Modulbeschreibung 25-BiWi_1b Einführungsmodul BiWi. Online unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/78037922> (21.05.2024).
- Modulbeschreibung 25-BiWi-BPSt Berufsfeldbezogene Praxisstudie. Online unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/78037865> (21.05.2024).
- Modulbeschreibung 25-ISP2 Differenz und Heterogenität. Online unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/27461160> (21.05.2024).
- Pressemitteilung des Landesbetriebs IT.NRW (400/22 vom 27. September 2022). Online unter: <https://www.it.nrw/inklusionsquote-im-schuljahr-202122-allgemeinbildenden-schulen-nrw-bei-447-prozent-18103> (21.05.2024).
- Rothland, M. & Boecker, S. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: DDS – Die Deutsche Schule 106 (4), 386–397. <https://doi.org/10.25656/01:25902>
- Stellungnahme der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (o.J.): Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2021_GSF_Stellungnahmepapier_Pandemie.pdf (21.05.2024).
- Stirner, P., Hoffmann, L., Mayer, T. & Koinzer, T. (2019): Eine gemeinsame Grundschule für alle? Die Grundschule als Ort sozio-ökonomischer Ungleichheiten und Segregation. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 439–456. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00062-7>
- Ukley, N. & Bergmann, F. (2020): Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens – Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 133–140. <https://doi.org/10.25656/01:20222>
- Vogt, M. (2019): Grundlegende Bildung als Zielvorgabe einer Schule für alle – Deutungsvarianten in der Geschichte der Grundschule in Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 241–258. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00058-3>

Autorin

Holler-Nowitzki, Birgit, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester an (inkluisiven) Grundschulen, Kooperation mit Eltern, Transitions- und Resilienzforschung, außerschulische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern
birgit.holler-nowitzki@uni-bielefeld.de