

Holler-Nowitzki, Birgit; Klewin, Gabriele; Koch, Barbara
**"Wegen dir kriegen wir keine Murmeln!". Reflexionsanlässe in
Studienberichten des Praxissemesters**

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. 126-141*



Quellenangabe/ Reference:

Holler-Nowitzki, Birgit; Klewin, Gabriele; Koch, Barbara: "Wegen dir kriegen wir keine Murmeln!".
Reflexionsanlässe in Studienberichten des Praxissemesters - 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. 126-141 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320604 - DOI: 10.25656/01:32060; 10.35468/6127-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320604>

<https://doi.org/10.25656/01:32060>

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-License:
<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, Gabriele Klewin und Barbara Koch
„Wegen dir kriegen wir keine Murmeln!“
Reflexionsanlässe in Studienberichten des
Praxissemesters

The initiation of a reflective capacity is a central aim of research-based learning. Whether this goal is achieved under the conditions of initiated and graded reflection has not yet been the subject of much research. Existing research shows that the chosen occasion as a starting point for reflection processes already has potential in terms of professionalisation effects. It can be assumed that there is evidence of reflection in the study reports, as they document the process and results of research-based learning. The results of the content analysis of the study reports in Educational Science from the Corona cohorts show a variety of occasions that reflect the students' freedom of choice of topic and question and suggest a subjective meaning. At the same time, it can be seen that students predominantly reflect on experiences that relate to the practice of others (foreign practice), i. e. that do not relate to their own practice.

1 Einleitung

Das im Titel angeführte Zitat steht exemplarisch für unterschiedliche Reflexionsanlässe, die in Studienberichten (siehe unten) beschrieben und in dem vorliegenden Beitrag näher untersucht werden. In diesem, von einer Studentin im Studienbericht wiedergegebenen Zitat formuliert ein Kind in der Primarstufe seine Sichtweise auf ein Verstärkersystem im Unterricht. Im Studienbericht wird ersichtlich, dass dies als Anlass für ein Studienprojekt genutzt wird. Die Studentin beschreibt, wie ihre anfängliche Befürwortung des Systems durch ihre Beobachtungen und Äußerungen der Kinder in Skepsis umschlägt. Die Skepsis ist Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema.

Studienberichte des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (NRW) sind in Form einer Hausarbeit dokumentierte studentische Studienprojekte, die im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzeptes des Forschenden Lernens von Studierenden als Prüfungsleistung verfasst werden (Bielefelder Leitkonzept 2011) und im Folgenden als Studienberichte bezeichnet werden. Diese entstehen während der fünfmonatigen Praxisphase und im Anschluss daran. Die hier vorgestellte Studie

bezieht sich auf Studienprojekte, die in den Bildungswissenschaften und zwar im Studiengang der Primarstufe der Universität Bielefeld erstellt wurden. Die Vorbereitung auf die eigenständige Durchführung eines Studienprojektes im Rahmen der Seminarkonzeption soll eine bildungswissenschaftlich vertiefte Auseinandersetzung mit den von den Studierenden wahrgenommenen Praxiserfahrungen anstoßen. Erwartet wird, dass Studierende einen von ihnen selbst gewählten Aspekt reflektieren, indem sie ihre Wahrnehmung der schulischen Praxis im Praxissemester forschungsmethodisch angemessen abbilden (Datengrundlage) und einen geeigneten bildungswissenschaftlichen Gegenstands- bzw. Theoriebezug zur Auseinandersetzung nutzen. Die Seminarkonzeption zur Vorbereitung auf die eigenständige Durchführung eines Studienprojektes im Praxissemester wird durch ein weiteres Seminar zum *Lehrer:innenhandeln* bildungswissenschaftlich flankiert und hat zum Ziel, Studierende für grundschulrelevante Themen und Anforderungen des Lehrkräftehandelns im Bereich der Bildungswissenschaften zu sensibilisieren, indem geeignete Theoriebezüge und eine forschungsmethodisch angemessene Datenbasis als systematische Reflexionsgrundlage genutzt werden. Die Herausforderungen für die Studierenden liegen darin, sowohl die Fragestellung als auch das methodische Vorgehen parallel zum unterrichtlichen Schulalltag zu entwickeln. Daher zielt die Vorbereitung im Seminar darauf, unterrichtsnahe Themen sowie auch unterrichtsnahe Datenerhebungsverfahren zu vermitteln, die nicht zu aufwändig in der Umsetzung sind und ggf. auch in der weiteren Ausbildungs- und in der beruflichen Phase erneut zum Einsatz kommen könnten. Hierdurch soll zugleich zukunftsorientiert die Chance einer wissenschaftsorientierten Reflexionsfähigkeit im weiteren Verlauf der Professionalisierung erhöht werden. Thematisch gehören z. B. Aspekte des Classroom Managements ebenso dazu wie Differenzierung, Individualisierung, Motivation und Partizipation der Schüler:innen (vgl. Holler-Nowitzki & Miller 2017). Je nach inhaltlichem Interesse der Studierenden werden Fragestellungen aufgegriffen und Möglichkeiten unterrichtsnaher Verfahren der Datenerhebung wie teilnehmende Beobachtung, Interview, Feedback-Bögen, Gruppendiskussionen, Forschungstagebuch sowie die Dokumentenanalyse vermittelt (ebd., 195). Ausgewertet werden die erhobenen Daten in der Regel inhaltsanalytisch.

Das Konzept des Forschenden Lernens hat sich als zentrales hochschuldidaktisches Konzept längerer Praxisphasen der Lehrkräfteausbildung in den meisten Bundesländern herausgebildet (Weyland & Wittmann 2017), um eine systematische Distanzierung von der erlebten eigenen und fremden Praxis anzustoßen und die Reflexionsfähigkeit anzuregen (Hascher 2012; Rothland & Boecker 2014). In den Evaluationen des Praxissemesters in NRW und auch in weiteren Studien wird sichtbar, dass das Konzept häufig auf wenig Akzeptanz bei den Studierenden trifft (van Ackeren & Herzig 2016; Fichten & Weyland 2018; für Bielefeld: Lojewski u. a. 2018). Ein möglicher Grund hierfür ist, dass im Praxissemester

die Durchführung der Studienprojekte und das Unterrichten hinsichtlich der Bewältigung von Anforderungen konkurrieren (Fichten & Weyland 2018; Koch & Stiller 2012). Während Unterrichten als Anforderung in der Sichtweise der Studierenden unmittelbar einen Zusammenhang zum beruflichen Handeln erzeugt, wird dieser bei den Studienprojekten im Rahmen des Forschenden Lernens deutlich seltener ersichtlich (Klewin & Koch 2017). Hinzu kommt, dass Unterrichten eher im Modus des Einlassens erfolgen kann, während Forschendes Lernen bei den Studienprojekten eine Distanzierung vom erlebten beruflichen Handeln erfordert (Leonhard & Herzog 2018).

Mit den Studienberichten als verpflichtende benotete Prüfungsleistung ist darüber hinaus die angestrebte Reflexion als eine veranlasste anzusehen (Häcker 2017), was die Frage aufkommen lässt, inwieweit diese Form der Reflexion professionalisierend wirken kann. Allerdings kann auch nicht im Umkehrschluss gefolgert werden, dass jede veranlasste Reflexion per se nicht professionalisierend sei (vgl. Gutzwiller-Helfinger u. a. 2017). Bisherige Forschung zu diesem hochschuldidaktischen Zugang zeigt, dass Studienprojekte besonders dann von den Studierenden als Lerngelegenheit wahrgenommen werden, wenn die thematische und methodische Ausrichtung selbst festgelegt werden kann (Fast u. a. 2018; Fichten & Weyland 2018; Klewin u. a. 2019).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Anlässe die Wahl des Themas bestimmen, wenn einerseits die Wahl des Themas freigestellt ist, andererseits aber die beschriebenen curricularen Anforderungen und Zwänge vorhanden sind und – darüber hinaus im vorliegenden Fall – deutliche Einschränkungen durch die Corona-Pandemie zu verzeichnen waren.

Trotz inzwischen umfangreicher Forschung zum Forschenden Lernen im Praxissemester (z. B. Basten u. a. 2020; König u. a. 2018) und auch spezifisch zu den Studienprojekten (zur forschungsmethodischen Ausrichtung von Studienprojekten: Herzmann & Liegmann 2018) ist über Anlässe, die in ein Forschungsthema und eine Fragestellung überführt werden, bislang wenig bekannt. Eine der wenigen Studien zu diesem Themenkomplex arbeitet zwar subjektive Motive für die Wahl von Themen heraus, bezieht sich aber auf eine deutlich andere theoretische Grundlage, so dass die Ergebnisse wenig zu den Ergebnissen dieser Studie in Bezug gesetzt werden können (Heissenberger-Lehofer 2022). In einer zweiten Studie zu diesem Bereich (Nocon-Stoffers 2018) geht es zwar ebenfalls um das nordrhein-westfälische Praxissemester; allerdings werden hier die Themen und nicht die Anlässe für die Themenwahl ins Zentrum gestellt. Bei der hier vorliegenden Fragestellung liegt der Schwerpunkt nicht auf den Themen oder Motiven, sondern darauf, welche konkreten Erfahrungen seitens der Studierenden für eine reflexive Auseinandersetzung in Form von Studienprojekten ausgewählt und welche Begründungen hierfür angeführt werden. Die Darstellung des Anlasses für die Themenwahl in den Studienberichten und deren Begründung sollen deshalb

im Fokus dieses Beitrags stehen. Zunächst wird allerdings die Bedeutung von Reflexion und Reflexionsanlässen auf theoretischer Basis skizziert und es wird die Forschungslücke in diesem Bereich markiert. Daran schließen sich die Darstellung des methodischen Vorgehens der hier berichteten Untersuchung sowie der Ergebnisse an. Im Fazit werden mögliche Professionalisierungseffekte in Bezug auf die gewählten Anlässe und hochschuldidaktische Implikationen diskutiert.

2 Reflexion und Reflexionsanlässe aus struktur- und reflexionstheoretischer Perspektive

Die Förderung von Reflexionsfähigkeit beziehungsweise das Bereitstellen von entsprechenden Lerngelegenheiten ist fester Bestandteil der Lehrkräftebildung. So wie das Forschende Lernen in den letzten Jahren einen Aufschwung erhalten hat, kann dies seit ca. 30 Jahren auch für Reflexion in der Lehrkräftebildung gesagt werden (Häcker 2022; Neuweg 2021). Neuweg spricht davon, dass Reflexion das „Gravitationszentrum“ der Lehrkräftebildung sei (2021, 360), Häcker von einer „Reflexionsnorm“ (2022, 95), und Cramer plädiert sogar für Meta-Reflexivität (2020).¹ Begründet wird die Forderung nach Reflexion insbesondere durch die dem Lehrkräfteberuf zugrunde liegende strukturelle Unsicherheit (Herzog 1995). Da das pädagogische Handeln, folgt man Luhmann und Schorr (1979), nicht technologisierbar ist, müssen Lehrkräfte jeweils situationsspezifisch handeln und dies reflektieren, um die eigene Professionalisierung zu unterstützen. Die Forderung nach Reflexion ist dabei unabhängig davon, ob Professionalisierung vor dem Hintergrund des kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes oder dem der Strukturtheorie gesehen wird (Heinrich u. a. 2019).

Das Forschende Lernen als hochschuldidaktisches Konzept für das Praxissemester erweist sich als anschlussfähig an beide Professionsansätze. Im Weiteren wird eine strukturtheoretische Einordnung vorgenommen. In diesem Sinne wird professionelles Handeln nach Helsper (1996, 2016) nicht während der universitären Lehrkräftebildung erworben, sondern stellt einen Transformationsprozess in der reflexiven Auseinandersetzung mit schulischer Praxis dar. Innerhalb des Studiums kann ersatzweise die Fähigkeit zur reflexiven Bearbeitung schulpädagogischer Praxis entwickelt werden, indem z. B. an Fällen gearbeitet wird. Mit dem Forschenden Lernen im Rahmen des Praxissemesters entsteht die Möglichkeit, bereits während des Studiums im strukturtheoretischen Sinne professionelles Handeln zu entwickeln. Die Praxis wird dann nicht mehr über dokumentierte Fälle (Heinzel 2021) repräsentiert, sondern selbst erfahren und reflektiert. Allerdings ist es nicht die Praxis per se, sondern ein von den Studierenden für ihr Studienprojekt

1 Die in letzter Zeit auch kritisch gesehene, sehr umfassende Forderung nach Reflexion (Häcker 2022; Neuweg 2021) kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden.

selbst ausgewählter Ausschnitt des Erlebten: Ein Thema wird gefunden und eine Fragestellung entwickelt, der im Studienprojekt forschend lernend nachgegangen wird. Methodisch fundiert und z. T. fallbezogen wird in einem nächsten Schritt des Forschenden Lernens lokales Wissen über erfahrene eigene oder fremde Praxis erzeugt und reflektiert. Die methodische Fundierung beim Forschenden Lernen im Rahmen der Studienprojekte lässt je nach Fragestellung unterschiedliche Bearbeitungsweisen zu, sowohl quantitativ als auch qualitativ, kategorienbasiert oder auch rekonstruktiv. Dies geschieht mit dem Ziel, erlebte Praxis theorie- und datenbasiert aufzuklären und hieraus Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Praxis abzuleiten.

Welche Begründungen in den Studienprojekten aufzufinden sind, die zu der Wahl des Themas geführt haben, wird in der vorliegenden Studie untersucht. Zur forschungsmethodischen Erschließung wird auf das EDAMA-Modell nach Aepli und Lötscher (2016) zurückgegriffen.² Dieses allgemeine Modell scheint für die Erfassung der reflexiven Auseinandersetzung geeignet, weil es, ähnlich wie im strukturtheoretischen Ansatz, der handlungsentlasteten Reflexion eine besondere Bedeutung zumisst. Auch wird in dem Modell Reflexion als Prozess verstanden und weist damit Parallelen zum Forschungsprozess auf (Holler-Nowitzki u. a. 2018, 2021, 2022).

Bezogen auf unsere Forschungsfrage nach dem Anlass der Reflexion beziehen wir uns in der vorliegenden Studie im Sinne des Modells *nur* auf die Phase des *Darstellens*, die der Phase des *Erlebens* folgt (Aepli & Lötscher 2016). Kennzeichnend für die Phase des Darstellens ist, dass der Anlass benannt wird und zugleich ein reflexives Moment enthält, in welchem zwei Perspektiven aufeinander bezogen werden (siehe Kap. 3).

In einer ersten Studie der Autorinnen zur Frage, welche Anlässe von Studierenden für eine Auseinandersetzung in Studienprojekten gewählt werden (Holler-Nowitzki u. a. 2021), zeigte sich, dass sehr unterschiedliche Anlässe herausgearbeitet werden konnten. In den Studienberichten der Stichprobe aus der ersten Kohorte, die das Praxissemester absolviert hatte, konnten sowohl *allgemeine Irritationen* als Anlass für die Wahl des Themas als auch *Antinomien*, welche sich in der hier vorgestellten Studie nicht auffinden lassen, analysiert werden. Darüber hinaus wurde auch ein *grundsätzliches Erkenntnisinteresse* in den Berichten sichtbar (Holler-Nowitzki u. a. 2021). Diese Kategorie lässt sich nochmals aufteilen in ein Erkenntnisinteresse, das sich auf die erlebte schulische Praxis (eigene und fremde) richtet, und eines, in dem sich eher ein allgemeines Interesse widerspiegelt, in dem nur ein

2 Das EDAMA-Modell ist ein nicht hierarchisches Reflexionsmodell. Es umfasst die fünf Phasen: Erleben – eine Erfahrung machen (Phase 1), Darstellen – Rückblick (Phase 2), Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung (Phase 3), Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen (Phase 4) und Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben (Phase 5).

diffuser Bezug zur Praxis erkennbar ist. Gerade für letzteres haben wir vermutet, dass der Reflexionsprozess hier weniger ausgeprägt für die eigene Professionalisierung genutzt werden kann.

3 Methodisches Vorgehen

Der Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Studie liegt in der subjektiven Wahrnehmung einzelner Aspekte der schulischen Praxis durch die Studierenden. Als Grundannahme lässt sich formulieren, dass Reflexionsanlässe auf Irritationen in der subjektiven Wahrnehmung bzw. im Alltagsverständnis beruhen, die sich als Diskrepanzen bzw. „Nicht-Passen“ zwischen dem Wahrgenommenen und den eigenen Erwartungen widerspiegeln (vgl. Aepli & Lötscher 2016; Neuweg 2004). Diese Diskrepanzen können sich auf unterschiedliche Ebenen und Aspekte der Wahrnehmung einerseits beziehen, andererseits aber auch auf Ziel- und Wertvorstellungen und Begründungszusammenhänge pädagogischen Handelns. Denkbar ist beispielsweise, dass die Wahrnehmung der erlebten Praxis nicht den eigenen Zielvorstellungen entspricht oder unerwartete Handlungskonsequenzen beobachtet werden.

Es geht im Folgenden daher nicht nur um die konkreten gegenstandsbezogenen Anlässe, die Studierende für die Wahl ihres Themas für ihre Studienprojekte angeben, sondern primär um die wahrgenommenen Diskrepanzen, die als Reflexionsanlass aufgegriffen werden. Eine vertiefte wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung soll über den Theoriebezug und die forschungsmethodisch angemessene Datenbasis zu einer wissenschaftlich begründeten Deutung der Praxis führen und das professionelle Handeln der zukünftigen Lehrkräfte anregen und ihr Handlungsrepertoire erweitern. Letztendlich sollen damit Ansatzpunkte aufgezeigt werden, um die wahrgenommenen Diskrepanzen zu verringern.

Beschrieben wird dies zumeist in den Einleitungen der Studienprojekte oder bei der Beschreibung der Fragestellung, so dass wir den Fokus der Untersuchung auf diese Textpassagen in den Berichten legen. Die Studienberichte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei hierzu im ersten Schritt Kategorien aus der Analyse der ersten Studie (siehe oben) des ersten Jahrgangs (Wintersemester 2014/2015) der Praxissemesterstudierenden herangezogen wurden (Holler-Nowitzki u. a. 2021). Darüber hinaus wurden zusätzliche Kategorien induktiv gewonnen. Insgesamt wurden 16 bildungswissenschaftliche Studienberichte analysiert, die aus den Praxissemestern im Anschluss an die Vorbereitungskurse der Jahrgänge Sommersemester 2020 bis Sommersemester 2021 an der Universität Bielefeld stammen. Eine Besonderheit dieser Jahrgänge liegt darin, dass die Praxisphasen während der akuten Phasen der Corona-Pandemie und entsprechend unter den Bedingungen des *Corona-Schoolings* stattfanden (vgl. Fickermann & Edelstein 2021; Fickermann u. a. 2021).

War in diesen Zeiten die Durchführung regulären Unterrichts ohnehin nur eingeschränkt möglich (z. B. durch Wechselunterricht oder Notgruppen), so betraf dieses auch die Beteiligung der Praxissemesterabsolvierenden am Unterrichtsgeschehen. Zum Teil reduzierte sich ihr Einsatz auf die Erstellung von Arbeitsblättern und die Kontrolle von deren Bearbeitung durch die Schüler:innen.

Die Studierenden wurden nach Abschluss aller Prüfungen gebeten, ihre Studienberichte für die Analyse zur Verfügung zu stellen. Es ist anzunehmen, dass insbesondere diejenigen dem zugestimmt haben, die eine gute Note für ihre Arbeit erhalten hatten oder die Seminare positiv einschätzten. Im Unterschied zur ersten Studie wurden die vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Seminare alle von derselben bzw. demselben Dozierenden durchgeführt, so dass von einem weitgehend einheitlichen Seminarkonzept auszugehen ist (siehe Kap. 1).

Es stellt sich vor dem Hintergrund der dargestellten schwierigen Bedingungen die Frage, welche Anlässe die Studierenden für ihre Studienprojekte aufgreifen. Anlass wird in dieser Studie im Sinne von Aepli und Lötcher (2016, 88) wie folgt verstanden:

„Ausgangspunkt einer Reflexion bildet ein auslösender Anlass. Dieser kann daraus bestehen, dass Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit oder Zweifel ausgelöst werden (Dewey, 1910/2009). Es kann aber auch ein Anlass sein, der mit positiven Gefühlen wie Überraschung, Staunen oder Freude einhergeht (Boud et al., 1985) oder Neugierde auslöst (Neuweg, 2004)“ (Aepli & Lötcher 2016, 88).

Die Beschreibung des Anlasses, von dem angenommen wird, dass Studierende diesen als Grund für die Wahl ihres Themas in ihren Studienberichten berichten, ist die Grundlage für die inhaltsanalytische Auswertung. Im von Aepli und Lötcher entwickelten EDAMA-Modell (2017) stellt die Beschreibung des Anlasses bzw. Auslösers ein Reflexionsmoment dar. Ein vollständiger Reflexionsprozess besteht aus unterschiedlichen Reflexionsmomenten, die fünf aufeinanderfolgenden Phasen zugeordnet werden. Mit Reflexionsmoment „wird eine Sinneinheit einer Reflexion bezeichnet, in der reflektierendes Denken zum Ausdruck kommt“ (Aepli & Lötcher 2017, 160). Dies ist der Fall, wenn in der Textpassage des Berichts zwei Perspektiven aufeinander bezogen werden (Holler-Nowitzki u. a. 2022), wie z. B.:

- eigene Erwartungen und Beobachtungen in der Praxis, die den eigenen Erwartungen nicht entsprechen, oder
- Erkenntnisse aus analysierter wissenschaftlicher Literatur und davon abweichende Beobachtungen in der Praxis oder
- bisherige beobachtete Praxis und zukünftig bildungspolitisch erwartete Praxis.

Ist die Bedingung erfüllt, dass zwei Perspektiven aufeinander bezogen werden, wird eine Textstelle im Studienbericht als Reflexionsmoment codiert. Die Codierung erfolgt auch in solchen Fällen, in denen die beiden Perspektiven nur latent

sichtbar werden, da dieses nicht als eigene Aufgabenstellung gefordert war. Die Codierung der entsprechenden Reflexionsmomente bzw. Reflexionsanlässe, die deduktive Zuordnung zu Reflexionsanlässen aus bisheriger Forschung (z. B. Irritation als Subkategorie des Reflexionsanlasses) und die induktive Bildung neuer Formen von Reflexionsanlässen nahmen die drei Forscherinnen unabhängig voneinander vor. Anschließend fanden in einem iterativen Prozess die Schärfung der induktiv gewonnenen Anlässe (Subkategorien des Reflexionsanlasses) und eine konsensuelle Validierung statt (Gläser-Zikuda 2013, 149).

4 Ergebnisse

4.1 Themen und Bezugspunkte der Studienberichte

Die Studienberichte können wie folgt beschrieben werden:

In vier Studienberichten (03, 08, 09 und 12) werden spezifische Bedingungen der Corona-Pandemie direkt benannt. In allen Studienberichten bezieht sich die Forschung auf fremden Unterricht bzw. auf fremde Praxis, nur in zwei Fällen wird neben der fremden auch die eigene Praxis in den Blick genommen. Methodisch wird sichtbar, dass überwiegend mit der teilnehmenden Beobachtung, Varianten der Befragung/des Interview und dem Forschungstagebuch gearbeitet wurde. Dieses entspricht der Seminar-konzeption (siehe oben) insofern, als einerseits Wahlfreiheit im methodischen Zugang ermöglicht wurde, die sich in den unterschiedlichen Verfahren zeigt, andererseits das Angebot unterrichtsnaher Verfahren angenommen wurde. Thematisch zeigt sich eine Bandbreite grundschultypischer Anforderungen, die für die Bearbeitung in den Studienberichten aufgegriffen wurden: Mit neun von 16 Fällen liegt der Hauptanteil auf Aspekten des Classroom Managements (Unterrichtsstörungen, Verstärkersysteme, Kleingruppenarbeit, Klassenrat und Unterrichtsstrukturierung wie Regeln und Rituale, Wochenplanarbeit). Neben Leistungsbeurteilung und Bewältigung des Übergangs von der Kita in die Grundschule sind es vorwiegend Aspekte, die das soziale Miteinander betreffen: Freundschaft und Konflikte, soziale Beziehungen unter den Schüler:innen, Gerechtigkeit und schulisches Wohlbefinden. Auch beim Classroom Management geht es im Kern um das geregelte soziale Miteinander in der Schulklasse. Hier lässt sich zusammenfassen, dass die Gestaltung pädagogischer Beziehungen sowohl zwischen Lehrkräften und Schüler:innen als auch zwischen Schüler:innen untereinander einen besonderen Stellenwert einnimmt.

4.2 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung

In 13 der 16 analysierten Studienberichte wird der Anlass für die Wahl des Themas *explizit* durch die Studierenden beschrieben. Bei drei Studienberichten (12, 13 und 16) konnte der Anlass nur interpretativ erschlossen werden, d. h., es wurde

keine Textstelle gefunden, in der zwei Perspektiven im Sinne eines veranlassenden Reflexionsmomentes direkt aufeinander bezogen wurden. Folgende Reflexionsanlässe, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden, aus der ersten Studie (Holler-Nowitzki u. a. 2021) konnten auch in der vorliegenden Studie identifiziert werden: *Diskrepanz/Irritation, beobachtete besondere Herausforderungen durch veränderte Rahmenbedingungen* sowie *allgemeines Erkenntnisinteresse. Antinomien* als Anlässe, die als widersprüchliche Anforderungen in der schulischen Praxis formuliert werden, konnten in der vorliegenden Studie nicht gefunden werden. Hinzugekommen sind *auffallende Anforderungen, im Zeitverlauf zunehmende Distanzierung von der erlebten Praxis* und *ungeklärter Umgang mit schwierigen Fällen bzw. Situationen*.

Zunächst werden die Anlässe erläutert, die auch in der ersten Studie identifiziert wurden:

Diskrepanzen bzw. Irritation – die fremde Praxis entspricht nicht den eigenen Erwartungen: Eine Diskrepanz zwischen dem Erlebten in der Praxis und den vorhandenen Erwartungen (Studienberichte 04, 06, 08, 09 und 16) zeigt sich zum Beispiel im folgenden Zitat aus dem Studienbericht 04:

Während des Wochenplanunterrichts erweckten die Schüler:innen auf mich häufig den Eindruck, unmotiviert zu sein. Sie äußerten ihre Unlust verbal, lenkten sich oft gegenseitig ab, klagten über Bauch- und Kopfschmerzen oder legten auffällig viele Toilettenpausen ein. So begann ich mir vermehrt Gedanken über die Unterrichtskonzeption zu machen [...]. Auf mich wirkte die Wochenplanarbeit nach einiger Zeit immer mehr wie ein reines Abarbeiten von To-Do-Listen. Die Beobachtungen bewegten mich dazu, die Motivation der Schüler:innen in Zusammenhang mit der Wochenplanarbeit in den Blick zu nehmen.

Zunächst lässt sich als Irritation erkennen, dass sich der/die Studierende vermehrt Gedanken macht und offensichtlich weitere Beobachtungen vornimmt: *„Auf mich wirkte die Wochenplanarbeit nach einiger Zeit immer mehr wie ein reines Abarbeiten [...]“*. Darüber hinaus verweist diese negativ beschriebene Erfahrung implizit auf die positiven Erwartungen an die Wochenplanarbeit, welche eigentlich für die Kinder motivierend sein sollte. Das Verhalten der Kinder in dem beobachteten Unterricht wird seitens der/des Studierenden dahingehend interpretiert, dass dieses didaktische Vorgehen demotivierend wirke. Hiermit ist implizit die Qualität des didaktischen Vorgehens angesprochen, wobei zunächst unklar ist, ob das Vorgehen an sich als ungeeignet erscheint oder seine Umsetzung mit Problemen behaftet ist. Diese Diskrepanz zwischen den beiden Perspektiven „eigene Erwartungen“ und „beobachtete Praxis“ führt zu dem Thema Motivation in der Wochenplanarbeit.

Beobachtete besondere Herausforderungen durch veränderte Rahmenbedingungen: Sie zeigen sich als Anlass, wenn beispielsweise beobachtet wird, dass bestehende Routinen angesichts neuer Anforderungen nicht mehr greifen und neue Praxen entwickelt werden müssen (Studienbericht 03). Es wird folgender Anlass formuliert:

Die Herausforderung der Leistungsbeurteilung von Schülerleistungen ist bereits im regulären schulischen Alltag sehr groß. In Zeiten der Pandemie mussten die Lehrkräfte die gesamten didaktischen Vorgehensweisen abstreifen und sich didaktisch und methodisch aufgrund der digitalen Lehre, des eingeschränkten Unterrichts und Aufteilung der Klassen im Wechselunterricht umorientieren.

Die schulische Herausforderung stellt hier die Leistungsbeurteilung während der Pandemie dar. Es wird beobachtet, dass etablierte Routinen existieren und diese nicht mehr anwendbar sind. Hieraus ergibt sich eine Beschäftigung mit neuen Formen der Leistungsbeurteilung.

Allgemeines Erkenntnisinteresse: Bei diesen Anlässen wird ein Erkenntnisinteresse bezogen auf die fremde oder eigene Praxis thematisiert (Studienberichte 05, 07, 10, 12, 13, 14); dabei können sowohl der pädagogische Prozess als auch das Ergebnis von pädagogischen Maßnahmen im Zentrum stehen. Dementsprechend kann eine vertiefte Beschäftigung zum Ziel haben, das eigene Wissen zu erweitern, wie folgendes Zitat zum Ausdruck bringt (Studienbericht 10):

Im Rahmen meines Praxissemesters an einer Grundschule des gemeinsamen Lernens konnte ich die Verknüpfung, also Wochenplanarbeit in einer jahrgangsgemischten Schuleingangsphase, beobachten. Dabei war auffällig, wie viel Zeitaufwand in die Gestaltung geflossen sein muss, damit den Kindern während des Unterrichts ein selbstbestimmtes Arbeiten möglich gemacht wird. [...] Da ich meine Beobachtungen mitten in einem Schuljahr getätigt habe, interessiere ich mich für die Beweggründe zum Einsatz dieser Methode, sowie für den Prozess der Etablierung innerhalb einer Klasse.

Der/die Studierende beobachtet Wochenplanarbeit im jahrgangsgemischtem Unterricht und sieht den damit verbundenen Anspruch. Die Beobachtungen führen dazu, mehr über den Prozess des Gestaltens der Wochenplanarbeit wissen zu wollen.

Anlässe, die in der zweiten Studie hinzugekommen sind, sind folgende:

Auffallende Anforderungen: Dieser Anlass bedeutet, dass durch Beobachtungen in der Praxis Anforderungen für die eigene Lehrkräfterolle sichtbar werden, die nicht unmittelbar erwartet wurden, aber dennoch für die eigene pädagogische Arbeit mit hoher Bedeutung belegt werden (Studienbericht 01). Dies kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

Ich habe beobachten können, dass es für beide Mädchen stets von hoher Bedeutung war, die auftretenden Konflikte zu klären. Dies empfand ich als beachtenswert. [...] Dabei hatte ich auch den Blick auf mein persönliches Interagieren mit den Schülerinnen und Schüler [sic], das einerseits intuitiv geschieht, andererseits auf der Basis von wissenschaftlichen Theorien erfolgt. [...] Daneben ist mir daran gelegen, professionell und empathisch mit auftretenden Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern umgehen zu können.

Die Anforderung, die hier durch die Beobachtung sichtbar wird, ist, auch für die Gestaltung der sozialen Beziehung der Kinder untereinander verantwortlich zu

sein. Das Verhalten der Kinder hinsichtlich ihrer Konflikte hat hier eine besondere Aufmerksamkeit für dieses Thema erzeugt und zugleich einen Professionalisierungsbedarf markiert.

Im Zeitverlauf zunehmende Distanzierung von der fremden Praxis: Bei diesem Anlass wird eine sich verändernde Wahrnehmung der beobachteten Praxis thematisiert. Anfänglich werden die Erfahrungen mit der beobachteten Praxis positiv konnotiert; im Laufe der Zeit wird das Erlebte zunehmend kritischer gesehen. Die Beschäftigung mit dem Thema soll aus der Perspektive der Studierenden eine eigene Positionierung zur erlebten Praxis ermöglichen (Studienbericht 02). Das folgende Zitat zeigt die unterschiedlichen Einschätzungen im Zeitverlauf:

„Wegen dir kriegen wir keine Murmeln!“ Diese und ähnliche Aussagen habe ich in meinem Praxissemester gehört, als die neue Klassenlehrerin ein positives Verstärkersystem mit Murmeln eingeführt hatte. Am Anfang empfand ich das Vorhaben der Klassenlehrerin als sehr kreativ und bereichernd. Doch als solche Aussagen der Kinder wie eingangs erwähnt folgten, habe ich mich gefragt, ob das Verstärkersystem in dem Kontext der richtige Weg sei. Welche Konsequenzen bringen [sic] womöglich die Einführung eines solches Verstärkersystems noch mit sich?

Die/der Studierende erlebt zunächst das Verstärkersystem positiv. Durch die längerfristige Beobachtung der Kinder und ihrer Reaktionen auf das Verstärkersystem entstehen Zweifel, die veranlassend für das Studienprojekt sind.

Ungeklärter Umgang mit schwierigen Situationen/Fällen: Dieser Anlass hat seinen Ausgangspunkt in einer beobachteten Praxis, die problematisch erscheint, bei der aber nicht sofort erkennbar wird, wie ein angemessenes pädagogisches Handeln aussehen könnte. Mit der vertieften Beschäftigung soll dann Wissen generiert werden, welches einen reflektierten und professionellen Umgang mit ähnlichen Situationen oder Fällen ermöglichen soll (Studienberichte 11 und 15). Im Studienbericht 11 wird dieser Anlass an folgendem Zitat sichtbar:

Mein Forschungsanliegen ist aus einer immer wieder im Unterrichtsalltag auftretenden Situation entstanden, die oft Gesprächsthema zwischen den Lehrkräften war, weil große Ratlosigkeit herrschte, wie mit ihr umgegangen werden sollte. Es geht um einen Schüler, der im Unterricht regelmäßig anfang laut zu weinen.

Die/der Studierende beobachtet das immer wieder weinende Kind und sieht zugleich die Hilflosigkeit der professionellen Akteure.

In den hier aufgezeigten Ergebnissen zeigen sich sehr unterschiedliche Anlässe für die Studienprojekte trotz der besonderen Bedingungen der Corona-Pandemie. In den Anlässen stellen die Studierenden systematisch Bezüge zum Erlebten in der schulpädagogischen Praxis her und beginnen dann den Prozess einer reflexiven Auseinandersetzung, der sich – idealtypisch gedacht – im Studienbericht abbildet. Das in den Berichten aufgegriffene Erlebte reicht von einer problematisch wahr-

genommenen Praxis über auffallende Anforderungen in der Praxis bis hin zum in der Praxis ungeklärten Umgang mit schwierigen Situationen/Fällen.

Dies erfüllt die reguläre Erwartung entsprechend dem Konzept des Forschenden Lernens und trägt den unterschiedlichen Wahrnehmungen und schulischen Erfahrungen der Studierenden Rechnung. Gleichzeitig erscheint der Forschungszugang zur fremden Praxis (und nur sehr eingeschränkt zur eigenen Praxis) als eine Einengung der Perspektive. Während die Untersuchung eigenen Unterrichts bzw. eigener Praxis durch die Pandemie deutlich erschwert war, bleibt offen, warum für die Untersuchung eigener Praxis nicht das Forscher:innentagebuch oder Befragungen der Schüler:innen genutzt wurden. Zugleich könnte der häufigere Einsatz der Beobachtung als Forschungsmethode auch ein Hinweis darauf sein, dass die schulischen Rahmenbedingungen sensibel von den Studierenden wahrgenommen und solche Methoden gewählt wurden, die den Schulalltag nicht oder nur wenig zusätzlich belasten, wie z. B. Interviews oder Erhebungen mit einem Fragebogen. Damit bestätigt sich einmal mehr, dass Beobachtungen im schulischen Alltag forschungsmethodisch systematisch nutzbar gemacht werden können und auf diese Art den individuellen Reflexionsprozess in erwünschter Weise anstoßen. Da Unterrichtsbeobachtungen dem Lehrkräftenhandeln immanent sind (vgl. de Boer & Reh 2012), könnte hier ein Ansatzpunkt für eine zukünftige und nachhaltige Anbahnung einer reflexiven Auseinandersetzung im Rahmen der Professionalisierung liegen.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass verglichen mit den Praxisphasen an weiterführenden Schulen auch die Planbarkeit von selbständig durchgeführten Unterrichtseinheiten im Primarbereich eingeschränkt zu sein scheint (Holler-Nowitzki 2022). Zusätzlich waren unter den Pandemie-Bedingungen planbare Unterrichtseinheiten weniger möglich oder auch nicht sinnvoll, sei es aus der Überlegung heraus, dass der (wenige) Unterricht, wenn er denn stattfand, von der vertrauten Lehrkraft durchgeführt wurde oder aber in Krankheitsfällen vermehrt Vertretungsunterricht stattfand. So lassen sich die hier aufgezeigten Ergebnisse auch interpretieren als eine Suche der Studierenden nach (regulärem) Unterricht als Reflexionsanlass. Zumindest deuten die meisten Inhalte auf unterrichtsnahe Themen hin. Sie können damit auch so gelesen werden, dass Anlässe zur Reflexion sich authentisch auf den erlebten – also fremden – Unterricht beziehen und somit trotz einer formalen Veranlassung biografisch – also in Bezug auf eigenes Handeln – relevant erscheinen.

5 Diskussion und Fazit

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Frage, welche Anlässe Studierende für ihre studentischen Forschungsprojekte aufgreifen, wenn ihnen die Wahl des Themas und der Forschungsmethoden freigestellt ist, es aber zugleich die Ver-

pflichtung zur Durchführung von Studienprojekten gibt, die benotet werden, also ein Zwang zur Reflexion vorliegt. Für die hier untersuchten Kohorten kam zusätzlich die Corona-Pandemie als Rahmenbedingung hinzu, die vermutlich einschränkend sowohl hinsichtlich der eigenen Unterrichtsbeteiligung als auch der thematischen Wahlmöglichkeiten für die Studienprojekte wirkte.

Die Ergebnisse zeigen verschiedenste Anlässe, die sich sechs Kategorien zuordnen lassen, sich jedoch auch innerhalb der Kategorien auf 16 unterschiedliche Themen beziehen. In dieser Hinsicht kann von einer breiten Spanne gesprochen werden. Die konzeptionelle Zielsetzung – nicht nur der beschriebenen Seminare (Bielefelder Leitkonzept 2011) –, Studierenden ihre eigenen Relevanzsetzungen innerhalb der Studienprojekte zu ermöglichen, wurde somit von den Studierenden genutzt.

Hinsichtlich der Perspektive auf Praxis, die jeweils gewählt wurde, d. h., ob die eigene Praxis oder eine fremde Praxis in den Blick genommen wurde, zeigte sich eine starke Fokussierung auf fremde Praxis. Wie oben bereits dargelegt, kann dies mit den geringeren Möglichkeiten für die Umsetzung eigenen Unterrichts während der Pandemie zusammenhängen. Zu fragen ist, inwiefern der Bezug zu eigener oder fremder Praxis einen Unterschied hinsichtlich möglicher Professionalisierungsprozesse macht. Einer der zentralen Zielsetzungen Forschenden Lernens im Rahmen von Praxisphasen, der unhinterfragten Übernahme von erlebter Praxis entgegenzuwirken (Rothland & Boecker 2014), wird mit der Analyse fremder Praxis entsprochen. Allerdings wird angesichts der Ergebnisse auch erkennbar, dass nur ein limitierter Ausschnitt der Praxis zum Gegenstand des Studienprojektes gemacht werden und damit eine Distanznahme zur erlebten fremden Praxis nur exemplarisch sein kann.

Gleichzeitig könnte vermutet werden, dass eine forschende Perspektive auf eigene Unterrichtspraxis insbesondere Reflexionsprozesse auslöst, die eine professionelle Weiterentwicklung des eigenen Verhaltens erzeugen. Inwieweit diese Vermutung tatsächlich zutrifft, kann anhand der vorliegenden Studien nicht geprüft werden. Es lässt sich allerdings feststellen, dass alle gewählten Anlässe den Ausgangspunkt für Fragestellungen abbilden, die auch in der zukünftigen Unterrichtspraxis der angehenden Lehrkräfte auftreten können und reflektiert bzw. sofern möglich geklärt werden müssen. Insofern liefern Studienprojekte einen relevanten Beitrag zur reflexiven Auseinandersetzung und theoriebezogenen Bearbeitung schulischer Situationen und zukünftiger Anforderungen an das professionelle Handeln als Lehrkraft.

Literatur

- Ackeren, I. van & Herzig, S. (2016): Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (SchuleNRW, Beilage November 2016), 4–6.
- Aeppli, J. & Löttscher, H. (2016): EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78–96. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>

- Aeppli, J. & Löttscher, H. (2017): Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 159–175.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (2020): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster u. a.: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- 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> (17.10.2023).
- Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 204–214. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.). (2012): *Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Fast, N., Ukley, N., Kastrop, V. & Gröben, B. (2018): Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte? In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 1 (2), 287–298. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-90>
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018): Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In: N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.): *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, 47–58.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.): *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld (Die Deutsche Schule, Beiheft 17)*. Münster: Waxmann, 7–30.
<https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J. & Racherbäumer, K. (2021): Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? In: D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.): *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? (Die Deutsche Schule, Beiheft 18)*. Münster: Waxmann, 7–36. <https://doi.org/10.31244/9783830994589>
- Gläser-Zikuda, M. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/M.: Lang, 136–159.
- Gutzwiller-Helfinger, E., Aeppli, J. & Löttscher, H. (2017): Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–146.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
- Häcker, T. (2022): *Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht*. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94–114. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- 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>
- Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierten Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und „reflection-in-action“. In: S. Dannemann, J. Gilen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin: Logos, 37–49.

- Heinzel, F. (2021): Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–64. <https://doi.org/10.35468/5870-03>
- Heissenberger-Lehofer, K. (2022): Motives of Teacher Students for Choosing Topics for Internship-integrated Practitioner Research Projects. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12. Jg., 275–294. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00351-9>
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521–569.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster u. a.: Waxmann, 103–126.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 74–92.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13 (3), 253–273. <https://doi.org/10.36950/bzl.13.3.1995.10504>
- 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, 147–170.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2018): Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 1 (2), 106–127. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-88>.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2021): Antinomie, Irritation oder Erkenntnisinteresse? Studierende wählen ihr Forschungsthema im Praxissemester. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten in der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 447–453. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_49
- 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.
- Holler-Nowitzki, B. & Miller, S. (2017): Forschendes Lernen in der Grundschule. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland: *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 193–205.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: *DDS – Die Deutsche Schule* 109 (1), 58–69.
- Klewin, G., Köker, A. & Störtländer, J. C. (2019): Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolviendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In: T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 246–260.
- Koch, B. & Stiller, T. (2012): Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerausbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & C. van Barga (Hrsg.): *Praxisforschung und Lehrerbildung*. Berlin: Lit, 85–94.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018): *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>

- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018): Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung, hrsg. v. M. Rothland & N. Schaper), 5–23.
- Lojewski, J., Brandhorst, A. & Streblow, L. (2018): Ausgewählte Ergebnisse der Befragung zum Praxissemester. Universitätsinternen Präsentationen am 13. Juli 2018. Bielefeld: unveröffentlichte Präsentationen.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg., 345–365.
- Neuweg, H. G. (2004). Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“. Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von Lehrerinnen. In: A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.): *Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 14–32.
- Neuweg, H. G. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3), 459–474.
<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Nocon-Stoffers, R. (2018): Forschendes Lernen in Studienprojekten im Fach Sport an der WWU Münster – Bestandsaufnahme und seminarpädagogische Konsequenzen. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1 (2), 268–286. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-78>
- 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>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): Praxissemester en vogue. In: R. Küssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–29.

Autorinnen

Holler-Nowitzki, Birgit, Dr.

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

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester an (inklusive) Grundschulen, Kooperation mit Eltern, Transitions- und Resilienzforschung, außerschulische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern

birgit.holler-nowitzki@uni-bielefeld.de

Klewin, Gabriele, Dr.

Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Praxisforschung und Schulentwicklung

gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Koch, Barbara, Prof. Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung, Praxisforschung und Inklusion

barbara.koch@uni-bielefeld.de