

Loo, Tom van de

Reflexivität als Grundkompetenz von Lehrenden. Ergebnisse einer Umfrage im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Bielefeld zur retrospektiven Einschätzung der phasenübergreifenden Wirkung 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. 142-153*



Quellenangabe/ Reference:

Loo, Tom van de: Reflexivität als Grundkompetenz von Lehrenden. Ergebnisse einer Umfrage im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Bielefeld zur retrospektiven Einschätzung der phasenübergreifenden Wirkung 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. 142-153* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-320610 - DOI: 10.25656/01:32061; 10.35468/6127-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-320610>

<https://doi.org/10.25656/01:32061>

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

Tom van de Loo

Reflexivität als Grundkompetenz von Lehrenden – Ergebnisse einer Umfrage im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld zur retrospektiven Einschätzung der phasenübergreifenden Wirkung des Praxissemesters

Reflexivity as the ability to analyze and, if necessary, modify one's own professional actions is a core competence of teachers in an increasingly dynamic and constantly changing school reality. Therefore, it is a fundamental target in the second phase of teacher training. In this regard, the concept of research-based learning in the internship semester [Forschendes Lernen in the Praxissemester] shows clear correspondence, so that in theory reflexivity fits both training sections. However, the results of a survey at the Centre of Practical Teacher Training [Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung] Bielefeld suggest that reflexivity in school practice on the one hand and research-based learning in the internship semester on the other hand are perceived by trainees as hardly congruent, that they are rather seen as separate areas in which, above all, the contribution of research-based learning to the development of the basic competence of reflexivity is in demand. Against this background, questions and requirements arise for all those involved in teacher training to overcome this dichotomy. They are discussed in the conclusion of the article.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag fragt nach der Wahrnehmung der Wirksamkeit der im Praxissemester gemachten Erfahrungen von Studierenden aus der Perspektive der zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften, des Vorbereitungsdienstes. Zu diesem Zweck wurden 2022 Lehramtsanwärter:innen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Bielefeld in anonymisierter Form nach eben dieser Wirksamkeit befragt. Ziel war es, retrospektiv auf der Grundlage von sieben Monaten Vorbereitungsdienst auf das Praxissemester zu schauen und so die in der Konzeption des Vorbereitungsdienstes beziehungsweise des Praxissemesters angenommenen

phasenübergreifenden Effekte mit den tatsächlichen Erfahrungen der beteiligten Auszubildenden abzugleichen. Dabei galt ein besonderes Augenmerk dem Beitrag des Praxissemesters zu dem, was im neuen Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen (NRW) aus dem Jahr 2021 als *Perspektive Reflexivität* bezeichnet wird.

Um die Ergebnisse der so umschriebenen Befragung einordnen zu können, wird in einem ersten Teil in der gebotenen Kürze die Konzeption des Vorbereitungsdienstes in NRW vor allem im Hinblick auf die genannte Perspektive auch in ihrer historischen Genese dargestellt. In einem zweiten Schritt wird die Passung dieses Konzeptes mit Grundprinzipien des Praxissemesters – v. a. des Forschenden Lernens – erläutert. Vor dem Hintergrund dieses Theorieteils werden dann in einem dritten Teil die Umfrageergebnisse skizziert, um in einem abschließenden vierten Teil daraus einige Schlussfolgerungen und Fragen an die an der Lehrer:innenausbildung Beteiligten abzuleiten.

2 Reflexivität als Ziel der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung

Das am 25.03.2021 veröffentlichte Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst in NRW (Kerncurriculum 2021), das zusammen mit der neuen Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) seit dem 01.05.2021 die maßgebliche Grundlage für die Gestaltung des Referendariats ist, verfolgt den Anspruch, für die zweite Phase der Ausbildung zeitgemäße Grund- und Leitsätze zu formulieren, die den Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Schulrealität gerecht werden. Dass dabei das Thema Digitalisierung prominent vertreten ist, verwundert nicht angesichts der gerade in diesem Bereich sich vollziehenden Entwicklungen, die die Schulen vor enorme Herausforderungen stellen. Man denke nur an die jüngst bekannt gewordenen Möglichkeiten der Künstlichen Intelligenz (KI).

Neben die *Perspektive Digitalisierung* – so die durchgängige Begrifflichkeit im Kerncurriculum – tritt als zweiter Schwerpunkt die *Perspektive Reflexivität*, mit der die Grundkonzeption des Vorbereitungsdienstes zur Sprache gebracht wird. In der Einleitung zum Kerncurriculum wird als Ziel der Ausbildung die „Professionalisierung des eigenen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns“ genannt, die „eine beständig praktizierte Selbstreflexivität“ erfordere (Kerncurriculum 2021, 4). Im Mittelpunkt der Ausbildung müssen daher die erwachsenen Lernenden stehen, die sich der Notwendigkeit lebenslanger Professionalisierung bewusst sind. Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang die Berufsbiographie der Lehramtsanwärter:innen im Sinne berufsrelevanter Erfahrungen genannt, die sie „mit Rekurs auf gesicherte fachliche, (fach-)didaktische und pädagogische Be-

züge reflektieren und bewerten“ sollen (Kerncurriculum 2021, 5). Es geht also um die theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxis, die mit einem kontinuierlichen eigenverantwortlich zu gestaltenden Kompetenzerwerb einhergehen soll. Das dazu erforderliche Theoriewissen erwerben die Lehramtsanwärter:innen vornehmlich im Studium, weshalb die entsprechenden Bezüge zur ersten Phase der Ausbildung systematisch für die einzelnen Handlungsfelder von Lehrer:innen ausgewiesen sind (vgl. Kerncurriculum 2021, 7–11). Ausdrücklich hervorzuheben ist dabei Kompetenz 10: „Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter“ (Kerncurriculum 2021, 11). Demnach ist (Selbst-)Reflexivität konstitutiver Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns.

Die Handlungsfelder und die ihnen zugeordneten Kompetenzen und Standards des Kerncurriculums stellen eine Übernahme aus den KMK-Standards für die Lehrerbildung in der Fassung vom 16.05.2019 (KMK 2004, 7ff.) dar. Allein dadurch wird schon deutlich, dass auch die Perspektive Reflexivität des Kerncurriculums des Jahres 2021 keineswegs eine grundlegende Neuerung, sondern eher die pointierte Akzentuierung eines schon länger vertretenen Prinzips ist. So heißt es entsprechend in der Einleitung zu den KMK-Standards, dass die „Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation“ nach wissenschaftlichen Erkenntnissen Kernaufgabe von Lehrkräften seien (KMK 2004, 3). Auch in den beiden Vorgängerversionen des aktuellen Kerncurriculums aus den Jahren 2011 bzw. 2016 ist über die bereits oben zitierte Kompetenz 10 und die damit verknüpfte Vorstellung von Lehrkräften als lebenslangen Lernenden das Konzept der Reflexivität integraler Bestandteil und zentrales Ziel des Vorbereitungsdienstes. Letztlich lässt sich dieses Konzept bis in die Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar¹ und Schule aus dem Jahr 2004, gewissermaßen die Vorgängerversion des späteren Kerncurriculums, zurückverfolgen. Schon dort wird gefordert, Lehrkräfte müssten „eigene berufliche Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung reflektieren und hieraus Konsequenzen ziehen können“ (Rahmenvorgabe 2004, 2), womit ausdrücklich die reflexive wie auch die berufsbiographische Perspektive benannt ist. In den Hinweisen zur Umsetzung der Rahmenvorgabe wird folgerichtig die Reflexion schulischer Arbeit als zentrales Element des Vorbereitungsdienstes aufgezählt. Auf Seiten der Lehramtsanwärter:innen ist dazu gefordert, den eigenen

1 Die Rahmenvorgabe ist kurz vor der formellen Einrichtung von Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in NRW entstanden, weshalb sie noch den zuvor üblichen Terminus *Studienseminar* gebraucht, der in einigen Bundesländern nach wie vor verwendet wird und Institutionen bezeichnet, in denen Lehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst durch Fachleitungen ausgebildet werden. Mit der neuen Bezeichnung *Zentren für schulpraktische Lehrerbildung* vor etwa 20 Jahren in NRW sollte die *schulpraktische* Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes deutlich in den Vordergrund gerückt werden.

Ausbildungsbedarf und die damit verbundenen Ziele formulieren sowie eigene Erfahrungen für die Unterrichtsverbesserung nutzen zu können (vgl. Rahmenvorgabe 2004, 3).

Mit dem hier skizzierten Konzept hat das Land NRW auf der Ebene der rechtsverbindlichen Vorgaben umgesetzt, was in für den Vorbereitungsdienst einschlägiger Literatur grundgelegt ist. So macht Hilbert Meyer in seinem bekannten Werk *Was ist guter Unterricht?* deutlich, dass die von ihm benannten zehn Kriterien guten Unterrichts Lehrkräfte voraussetzen, die sich als reflektierende Didaktiker:innen verstehen (vgl. Meyer 2004, 133ff.). Diese definiert er folgendermaßen: „Reflektierende Didaktiker denken in Hypothesen und überprüfen ihren Lernerfolg methodisch kontrolliert“ (Meyer 2004, 137). Auch Gert Lohmann sieht in der Selbstreflexionskompetenz die zentrale Kategorie für erfolgreiches Unterrichten und das Lösen damit verbundener Probleme (vgl. Lohmann 2003, 48–53). Für beide Autoren, die dafür auf das Konzept des „Reflective Practitioner“ von Schön (1983) verweisen, gehören dazu eine forschende Grundhaltung sowie die Bereitschaft, subjektive Konzepte theoriegeleitet in Frage zu stellen und zu modifizieren.²

3 Das Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester in seiner Passung zum Vorbereitungsdienst

Es ist unmittelbar evident, dass die Perspektive Reflexivität des Vorbereitungsdienstes enge Berührungspunkte zur Konzeption des Praxissemesters in NRW aufweist, wie sie in der Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung

2 Der Verweis auf Schön (1983) sollte in diesem Zusammenhang präzisiert werden. Bekanntlich unterscheidet Schön zwischen *reflection in action* und *reflection on action*. Während *reflection in action* einen reflexiven Bezug der Handelnden zu ihrer Handlung im Vollzug der Handlung selbst meint, sind mit *reflection on action* die nachträgliche retrospektive Analyse bereits vollzogener Handlungen, deren systematische Evaluation und die daraus gegebenenfalls folgende Modifizierung des Handelns gemeint. Nur diese letztere Form der Reflexivität kann nach Leonhard und Abels (2017) Gegenstand der Lehrkräfteausbildung sein, während sich die *reflection in action* definitionsgemäß einer nachträglichen distanzierenden und systematischen Betrachtung entziehe, die aber konstitutiv für die wissenschaftliche Lehrkräfteausbildung in Form des Studiums sei. Im Anschluss an Leonhard und Abels weisen auch Heinrich, Klewin und Lübeck (2019, 44) darauf hin, dass *reflection in action* in der Lehrkräfteausbildung „allenfalls vorbereitend und nur sehr indirekt unterstützbar ist.“ Für die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung stellt sich der Sachverhalt vergleichbar dar. Im Anschluss an Meyer (2004) und Lohmann (2003) (s. o.) wird im Vorbereitungsdienst vor allem *reflection on action* praktiziert. Das gilt in besonderem Maße im Zusammenhang mit Beratungsanlässen im eigentlichen Sinn wie Unterrichtsbesuchen, Perspektivgesprächen, personenorientierten Beratungen etc. Für die dritte Phase der Lehrkräfteausbildung zeigen van der Donk, Klewin, Koch, van Lanen, Textor und Zenke (2022) an den Beispielen der Laborschule und des Oberstufenkollegs in Bielefeld, wie dieses Konzept der *reflection on action* für die Schulentwicklung genutzt wird und dabei auch den Habitus des Forschenden Lernens im Fokus haben kann. – Trotz dieser grundlegenden Übereinstimmung in der Konzeption von Reflexivität in der Lehrkräfteausbildung stellt sich die Frage nach der Passung bzw. Anschlussfähigkeit der jeweiligen Phasen (vgl. dazu Kap. 4 und 5).

des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang von 2010 sowie im Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters von 2011 (im Folgenden kurz Bielefelder Leitkonzept) zum Ausdruck kommt. Zentral ist dabei bekanntlich der Begriff des Forschenden Lernens. Unter diesem gemeinsamen Dach finden sich die einzelnen Elemente des Praxissemesters wie unter einer Klammer. Als Ziel des Praxissemesters wird dabei in der Rahmenkonzeption formuliert, dass Praxissemesterstudierende die Fähigkeit erwerben,

„grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften [...] zu reflektieren, [...] theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“ (Rahmenkonzeption 2010, 4).

Zwar wird unterschieden zwischen einem Schulforschungsteil, der mehr auf konzeptionell-analytische Kompetenzen abziele, und einem schulpraktischen Teil, dessen Ziel in der reflexiven Handlungskompetenz liege (vgl. Rahmenkonzeption 2010, 4). Beides aber kann unter dem Oberbegriff Forschendes Lernen subsumiert werden (vgl. Bielefelder Leitkonzept 2011, 7f.; Zusatzvereinbarung 2016, 2f.). In diesem Sinne sollen zum einen die Unterrichtsvorhaben im schulpraktischen Teil dazu dienen, eine „forschende Perspektive gegenüber der eigenen Unterrichtstätigkeit mit dem Ziel der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Revision des eigenen Verhaltens“ (Bielefelder Leitkonzept 2011, 9) zu entwickeln. Zum anderen sollen die Studienprojekte des Schulforschungsteils theoriegeleitet, aber auch selbstreflexiv sein. Das heißt, auch wenn die in ihnen angewendeten Forschungsmethoden möglichst methodisch gesicherte Ergebnisse erbringen, sollen diese auch dazu dienen, das eigene berufliche Handeln kritisch zu reflektieren, was sicher vor allem für die Varianten 1 (Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit) und 5 (Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess) in Bielefeld gilt, die in besonderem Maße kongruent zur oben beschriebenen Perspektive Reflexivität im Vorbereitungsdienst sind.³ Man könnte vielleicht sagen, dass die Studienprojekte in idealtypischer Weise den Reflexionsprozess von reflektierten Praktiker:innen im Sinne der *reflection on action* (vgl. oben Anm. 1) abbilden. Theorie und Praxis sind insofern in der Konzeption des Praxissemesters aufeinander verwiesen. Dass damit auch im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst, dem eine sehr ähnliche Konzeption reflektierter

3 Vgl. Bielefelder Leitkonzept (2011, 10f.), wo außer den genannten Typen der Studienprojekte folgende Varianten aufgeführt werden: Forschung in fremdem Unterricht (Variante 2), Forschung in Schulentwicklungsprozessen (Variante 3) sowie Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung (Variante 4). Insgesamt muss betont werden, dass die fachlichen Ausprägungen innerhalb der einzelnen Varianten der Studienprojekte sehr unterschiedlich ausfallen können (vgl. dazu Mertens u. a. 2019). Diese Uneinheitlichkeit muss bei der Einordnung der in Kapitel 4 präsentierten Ergebnisse mitbedacht werden.

Praktiker:innen zugrunde liegt, Anschlussfähigkeit intendiert ist, leuchtet unmittelbar ein (vgl. Rahmenkonzeption 2010, 5). Im Idealfall bereitet das Praxissemester in besonderer Weise die Grundlagen dafür, dass Lehramtsanwärter:innen die zweite Phase ihrer Ausbildung als erwachsene Lerner:innen absolvieren, die theoriegeleitet ihre Praxis in der Ausbildung eigenständig reflektieren können.

4 Umfrageergebnisse aus dem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld zur retrospektiven Einschätzung der phasenübergreifenden Wirksamkeit des Praxissemesters

Um ein Bild von der retrospektiven Einschätzung der Wirksamkeit des Praxissemesters aus der Perspektive des Vorbereitungsdienstes zu erhalten, dies vor allem im Hinblick auf die Perspektive Reflexivität, wurde am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Bielefeld im November 2022 eine Befragung durchgeführt, an der 67 Lehramtsanwärter:innen mit den Lehrkräften Grundschule, Sekundarstufe I (HRSGe, Haupt-, Real, Sekundar- und Gesamtschule) und Gymnasium/Gesamtschule teilgenommen haben. Der Rücklauf liegt insgesamt bei knapp 60 Prozent, variiert aber stark nach Lehramt: Nur 5 von insgesamt 20 Personen nahmen aus dem Lehramt Grundschule teil (= 20 %), während es im Lehramt HRSGe 25 von 34 Personen (= 73,53 %) und im Lehramt Gymnasium/Gesamtschule 37 von 59 Personen (= 62,71 %) waren.⁴

Von den insgesamt 67 Teilnehmenden hatten 59 (= 88 %) ein Praxissemester durchgeführt; 72 Prozent dieser Gruppe (= 42 Personen) hatten ihr Studium und ihr Praxissemester an der Universität Bielefeld absolviert. Das Praxissemester des Teilnehmendenkreises fiel größtenteils in die Jahre 2020/2021, war also auch geprägt von den pandemiebedingten Einschränkungen an den Schulen, insbesondere den Präsenzunterricht betreffend. Die Ergebnisse müssen also vor diesem Hintergrund und der eher geringen Zahl der Befragten mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden. Eine Wiederholung zur Konsolidierung oder auch kritischen Prüfung der Ergebnisse ist auf jeden Fall angezeigt.

Der Fragebogen⁵ umfasste neben allgemeinen Angaben zum Lehramt und zum Studienort folgende Themenbereiche:

⁴ Die geringe Quote im Lehramt Grundschule ist vor allem organisatorisch zu erklären: Die Umfrage wurde im Rahmen der überfachlichen Kernseminare durchgeführt, konnte in diesem Lehramt aber aufgrund von Erkrankung von Seminarleitungen nicht zum eigentlich vorgesehenen Zeitpunkt stattfinden. Eine Fristverlängerung zur nachträglichen Bearbeitung des Fragebogens in Eigenverantwortung wurde aber nur vereinzelt wahrgenommen.

⁵ Entwickelt wurde der Fragebogen nach Abstimmung der Themenfelder in weiten Teilen von Bettina Stockmann, Praxissemesterbeauftragte am Seminar Grundschule des ZfsL Bielefeld, und Hannes Warnecke, Praxissemesterbeauftragter des Seminars für die Sekundarstufe I am ZfsL Bielefeld, der auch die Durchführung maßgeblich organisiert und begleitet hat.

- Forschendes Lernen/Perspektive Reflexivität
- Praxissemester als Orientierung bei der Wahl des Lehramtes und der Schulformen⁶
- Unterrichtskompetenz
- Lehrer:innenrolle
- Begleitseminare des ZfsL

Die Themen wurden in mehreren ordinalskalierten Itembatterien mit den vier Ausprägungen *trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft überhaupt nicht zu* erfragt. Am Ende des aus 55 Items bestehenden Fragebogens gab es ein Freitextfeld, in dem die Gelegenheit bestand, einen Wunsch im Hinblick auf das Praxissemester zu formulieren. Die Erfassung und Auswertung der Antworten erfolgte über die Evaluationssoftware Evasys, die uns dankenswerterweise von der Universität Bielefeld zur Verfügung gestellt wurde. Für die Auswertung der offenen Antworten am Schluss des Bogens wurden Kategorien gebildet, unter die die Antworten subsumiert werden konnten. Zwei Kategorien stachen dabei heraus, unter die eine große Zahl der Freitextantworten subsumiert werden konnte, zum einen die Kategorie *Finanzierung des Praxissemesters*, zum anderen die Kategorie *Ertrag der Studienprojekte im Rahmen des Forschenden Lernens*.

Nicht in allen Bereichen wurden verallgemeinerbare Ergebnisse erreicht. Das gilt insbesondere für den zweiten Themenbereich, in dem nach dem Einfluss des Praxissemesters auf die Wahl des Lehramtes und der Schulform gefragt wurde, vor allem dann, wenn die Zahl der Befragten innerhalb des Lehramtes zu niedrig war (so z. B. im Lehramt Grundschule im einstelligen Bereich). Aussagekräftig dagegen waren die Ergebnisse zu den Bereichen Forschendes Lernen/Reflexivität und Unterrichtskompetenz. Die wesentlichen Resultate dieser Themenfelder werden daher im Folgenden vorgestellt.

4.1 Ergebnisse zum Forschenden Lernen/Perspektive Reflexivität

Auch wenn der Begriff Forschendes Lernen – konzeptionell gedacht, wie oben dargelegt – sowohl den Schulforschungsteil als auch den schulpraktischen Teil des Praxissemesters umfasst, wird er von den Befragten vorrangig oder auch aus-

6 Gemeint ist damit zum einen, ob das Praxissemester in den Lehrämtern Gymnasium/Gesamtschule bzw. HRSGe Orientierung dazu bot, in welcher konkreten Schulform (z. B. Gesamtschule oder Gymnasium) man sich einen Vorbereitungsdienst besonders gut vorstellen kann, zum anderen, ob das Praxissemester bei Studiengängen mit integrierter Sonderpädagogik in den Lehrämtern Grundschule und HRSGe einen Beitrag dazu leisten konnte, ob mit dem Vorbereitungsdienst das Lehramt Sonderpädagogische Förderung angestrebt werden soll oder das jeweils damit verknüpfte Lehramt an Regelschulen. Der Bielefelder Studiengang *Erziehungswissenschaft Integrierte Sonderpädagogik mit dem Berufsziel Lehramt für sonderpädagogische Förderung (ISP)* stellt ein bundesweit beachtetes Reformmodell dar. Er bietet die Möglichkeit, das Lehramt für Grundschulen (G) oder das Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) in Kombination mit dem sonderpädagogischen Lehramt zu studieren, sodass eine doppelte Qualifikation erworben wird.

schließlich mit den Forschungsvorhaben im engeren Sinne verbunden, die in Form der Studienprojekte während des Praxissemesters durchzuführen sind. Das legen vor allem die in Freitextform am Ende des Fragebogens getätigten Äußerungen nahe. So sagt eine teilnehmende Person, dass Forschendes Lernen keinen Sinn mache. Dazu habe man auch später keine Zeit. Man solle anstelle der Studienprojekte (!) besser die schulische Praxis durchdenken. Äußerungen solcher Art lassen sich vermehrt finden. Wenn daher in den Items nach der Wirksamkeit des Forschenden Lernens gefragt wurde, so kann man also begründet vermuten, dass die Befragten darunter in erster Linie die Studienprojekte verstanden haben.

Die ersten vier Items des hier in Rede stehenden Themenblocks beziehen sich auf das Forschende Lernen. Die Ergebnisse zeigen ein einheitliches Bild. Bei dem Item *„Das Forschende Lernen hat mir während des Praxissemesters geholfen, Unterricht und Schule als System besser reflektieren zu können.“* geben 80 Prozent der Befragten an, dass dies nicht oder eher nicht zutrifft. Gleiches gilt für die Aussagen *„Das Forschende Lernen hat meine Praxiserfahrungen positiv beeinflusst.“* (87,6%) sowie *„Der Prozess des Forschenden Lernens hat eine forschend-reflexive Grundhaltung für meine Ausbildung im Vorbereitungsdienst gefördert.“* (84,4%).

In einer gewissen Spannung zu diesen Befunden stehen die Angaben zu Aussagen, die den Begriff des Forschenden Lernens nicht beinhalten. So befürworten 92,2 Prozent der Befragten die Aussage *„Eigene Unterrichtsreflexionen sind sinnvoll zur eigenen Weiterentwicklung.“* (75% trifft voll zu; 17,2% trifft eher zu). In diesem Sinne werden Unterrichtsnachbesprechungen während des Praxissemesters von 87,7 Prozent als Hilfe empfunden, um die Qualität von Unterricht besser einschätzen zu können. Das gilt vor allem für die gemeinsame Reflexion mit Mentor:innen der Schule (81,3%), etwas weniger für die Reflexion mit Fachleitungen der ZfsL (67,2%). Mehrheitlich wird die Reflexion des eigenen Unterrichts als Hilfe gesehen, um das eigene unterrichtliche Handeln zu modifizieren (71,9% trifft voll zu oder trifft eher zu).

4.2 Ergebnisse zur Unterrichtskompetenz

Uneinheitlicher stellen sich die Ergebnisse bei den Items zur Unterrichtskompetenz dar. Die entsprechenden Aussagen der Items bezogen sich auf die Ebene der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung.

Insgesamt wird der Einfluss des Praxissemesters auf die Entwicklung von Kompetenzen in der Unterrichtsplanung positiv eingeschätzt (21,9% trifft voll zu; 50% trifft eher zu). Sobald aber diese allgemeine Ebene konkretisiert wird, verschlechtert sich das Ergebnis. So geben z. B. 75 Prozent an, dass das Praxissemester keinen Beitrag dazu geleistet habe, Lernziele besser zu definieren (40,6% trifft überhaupt nicht zu; 34,4% trifft eher nicht zu). 59,4 Prozent geben an, dass sie durch das Praxissemester keine weiteren fachspezifischen Methoden kennengelernt hätten (14,1% trifft überhaupt nicht zu; 45,3% trifft eher nicht zu).

Auf die Kompetenzen in der Unterrichtsdurchführung sieht die Mehrheit (67,2%) im Allgemeinen wie bei der Unterrichtsplanung einen positiven Einfluss (46,9% trifft eher zu; 20,3% trifft voll zu). In ähnlich positiver Weise werden in diesem Zusammenhang die Rückmeldungen durch die Lerngruppen (67,2%) gewertet. Die Erfahrungen im Praxissemester werden ferner auch positiv gewertet im Hinblick darauf, einen „guten Kontakt mit den Schüler:innen“ zu haben (67,2%). Zusammenfassend lässt sich also in diesem Bereich feststellen, dass die unterrichtspraktischen Erfahrungen auf der Planungs- und Durchführungsebene von einer Mehrheit von wenigstens zwei Dritteln der Befragten als grundsätzlich hilfreich für die eigene Kompetenzentwicklung bewertet werden, auch wenn das für Teilbereiche (Lernzielformulierungen, Anwendung fachspezifischer Methoden) eher nicht zu gelten scheint.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Befragung weisen also eine gewisse Dichotomie auf. Während der Bereich des Schulforschungsteils eher negativ bewertet wird, sehen die Absolvent:innen des Praxissemesters im Rückblick durchaus einen positiven Beitrag des schulpraktischen Teils zu ihrer eigenen Kompetenzentwicklung. Diese Sichtweise spiegelt auch eine Reihe von Äußerungen wider, die am Ende des Fragebogens in Freitextform unter der Fragestellung „*Was wünschen Sie sich für das Praxissemester?*“ getätigt wurden und von denen an dieser Stelle exemplarisch drei zitiert seien:

„Das das forschende Lernen als solches mehr in den Hintergrund rückt. Im späteren Beruf hat man realistisch betrachtet überhaupt keine Zeit für Forschung. Viele zur damaligen Zeit arbeitende Lehrer:innen bestätigen diese Annahme. Auch aus heutiger Sicht kann ich bestätigen, dass ich nicht ansatzweise Zeit für Forschung habe.“

„Einen stärkeren Fokus auf das Unterrichten, die Unterrichtspraxis und demzufolge eine stärkere Abkehr vom wissenschaftlichen Fokus in Form der im Rahmen des Praxissemesters anzufertigenden Studienprojekte.“

„Weniger ‚Forschen‘, mehr Reihen und Stunden entwickeln. Fokus auf das Unterrichten und nicht zu sehr auf das Forschen legen. Wegen der Forschungsarbeit zu viel Druck gehabt und weniger auf Unterricht fokussiert.“

Die in solchen Äußerungen ebenso wie in den Befragungsergebnissen zum Ausdruck kommende empfundene Konkurrenz zwischen (wünschenswerter) unterrichtlicher Praxis und (zeitraubender oder gar überflüssiger) Theorie bzw. Forschung wirft Fragen an alle am Praxissemester Beteiligten auf, die im Folgenden mit einigen schlussfolgernden Bemerkungen formuliert werden sollen.

An die Lehrenden der Universitäten: Wie können Vorbereitungs- und Begleitseminare so gestaltet werden, dass die in ihrem Zusammenhang zu erstellenden

Studienprojekte nicht als praxisfernes Additum, sondern als Beitrag zu einem forschend-reflexiven Habitus von Lehrkräften erfahren werden? Denn die Antwort auf die hier wiedergegebene Kritik kann ja nicht sein, auf Theorie zu verzichten, sondern die Theorie so mit der schulischen Praxis zu verknüpfen, dass sie als Hilfe zu einer erfolgreichen Bewältigung des Berufsalltags empfunden wird, nicht als lästiges Anhängsel.

An die Lehrenden der ZfsL: Wie können die Seminare der ZfsL sowie die durch die Fachleitungen erfolgenden Unterrichtsmitschauen so gestaltet werden, dass in ihnen eine angemessene Verzahnung zwischen schulischer Praxis und wissenschaftlichen Konzepten erkennbar wird? Das bedeutet, dass durch die Begleitung durch Fachleitungen eine Vorstellung bei den Studierenden entstehen sollte, was man unter der theoriegeleiteten Reflexion von Praxis verstehen könnte. Auch hier ist der Praxisbezug sicher zentral, um nicht den Eindruck zu erwecken, den eine an der Befragung teilnehmende Person so formulierte: *„Viele Seminarsitzungen durch das ZfsL haben keinen Mehrwert geboten. Die meisten Inhalte waren schon aus theoretischen Auseinandersetzungen aus der universitären Lehre bekannt.“*

An die Mentor:innen in den Schulen: Wie kann es gelingen, eine angemessene Offenheit für wissenschaftliche Theorien zur schulischen Praxis in den herausfordernden beruflichen Alltag zu integrieren? Auf jeden Fall muss vermieden werden, dass durch schulische Begleitung der Eindruck entsteht, die wissenschaftlich-forschende Beschäftigung mit Fragen aus Unterricht und Schule habe mit dem Alltag einer Lehrkraft nichts zu tun und sei Zeitverschwendung. Dazu muss sicher der Austausch mit den Personen, die schulisch an der Ausbildung im Praxissemester beteiligt sind, intensiviert werden. Ein möglicher Ort dazu wären die Fachgruppen.

An die Studierenden selbst: Inwieweit wurde im Laufe des Studiums der Habitus reflektierter Praktiker:innen verinnerlicht? Oder dominieren tatsächlich eigene, nur subjektive Theorien bei der Bewältigung des zunehmend komplexen beruflichen Alltags von Lehrkräften? Jedenfalls wirkt die oben beschriebene von den Studierenden empfundene Dichotomie zwischen schulischer Praxis und wissenschaftlicher Theorie bzw. Forschung bestenfalls auf den ersten Blick überzeugend. Denn theoriefrei geht niemand an die Tätigkeit des Unterrichtens. Die eigentliche Frage, die sich im Zusammenhang mit einer erfolgreichen beruflichen Praxis stellt, ist die, ob meine subjektiven Konzepte geeignet sind, die Herausforderungen des Berufes zu bewältigen. Je reflektierter die Lehrkraft an diese Herausforderungen herangeht, und das heißt auch, je weniger die zugrunde liegenden Überzeugungen bezüglich der eigenen Tätigkeit von rein subjektiven Annahmen geprägt sind, desto eher besteht die Chance auf eine gelingende Berufspraxis, die dann auch Grundlage beruflicher Zufriedenheit ist.

In diesem Sinne sind alle am Praxissemester beteiligten Personengruppen aufgefordert, weiter an der Optimierung des grundsätzlich von den Studierenden als positiv

empfundenen Formats zu arbeiten. Dazu gehört aus meiner Sicht vor allem eine Verständigung darüber, was reflektierte Praktiker:innen an Fähigkeiten Forschenden Lernens erwerben müssen, um den beruflichen Alltag sinnvoll zu bewältigen. Nur dann werden die einzelnen Lernorte des Praxissemesters (Universität, ZfsL, Schule) als Einheit erlebt, nur dann wird die in der Konzeption des Praxissemesters geforderte wechselseitige Anschlussfähigkeit der verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung (vgl. Rahmenkonzeption 2010, 5) realisiert werden können.

Literatur

- Bielefelder Leitkonzept (2011): Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Online unter: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/leitkonzept/\(17.04.2023\)](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/leitkonzept/(17.04.2023)).
- Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin: Logos, 37–49.
- Kerncurriculum – Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. (2021): Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (17.04.2023).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (07.03.2024).
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46–55.
- Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mertens, C., Basten, M. & Wischer, B. (2019): Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung 1 (2), 124–145. <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- OVP – Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (2024): Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrerpruefungen.html> (07.03.2024).
- Rahmenkonzeption – Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (2010): RWTH Aachen u. a. Online unter: https://www.zfsL.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf (17.04.2023).
- Rahmenvorgabe – Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule. (2004): Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Rahmenvorgabe_OVP.pdf (17.04.2023).

- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A. & Zenke, C. T. (2022): „Reflection in and/or on action“. *Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen*. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 242–260. <https://doi.org/10.35468/5969-14>
- Zusatzvereinbarung – Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ vom 14. April 2010. (2016): RWTH Aachen u. a. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf> (17.04.2023).

Autor

van de Loo, Tom, PD Dr.

Leitung Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung (2. Phase), Misogynie in der lateinischen Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit, Pragmatische lateinische Literatur des Hoch- und Spätmittelalters, Lateinische Mirakelliteratur des Hoch- und Spätmittelalters

tom.vandeloo@zfsl.nrw.de