



Forschend lernen in den Pädagogisch-praktischen Studien im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost

Renate Potzmann^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Wien

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Wien,
Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Österreich
renate.potzmann@phwien.ac.at

Zusammenfassung: Schulpraktika gelten als zentrales Element der Lehrer_innenbildung. Mittels Verzahnung theoretischer, forschender und praxis-reflektiver Elemente unterstützt Forschendes Lernen in Praxisphasen theoriegeleitete, reflexive Aufarbeitung und Durchdringung von Praxiserfahrungen. Vor diesem Hintergrund erörtert der Beitrag Ansätze Forschenden Lernens in der ersten Phase der Lehrer_innenausbildung. Zuerst wird ein Begriffsverständnis zu Forschendem Lernen in der universitären Lehrer_innenausbildung skizziert. Am Beispiel eines Seminarkonzepts wird ein Ansatz in Pädagogisch-praktischen Studien forschungsorientierten Typs vorgestellt. Dieses Seminarkonzept wird seit dem Studienjahr 2016/17 in der ersten Phase der Ausbildung zum Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost in Österreich umgesetzt.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Lehrer_innenbildung, Sekundarstufe, Seminarkonzept, Pädagogisch-praktische Studien



1. Einführung

Von der Lehrer_innenausbildung wird erwartet, dass „zukünftige Lehrkräfte über ein Angebot von institutionalisierten Lerngelegenheiten berufsrelevante Kompetenzen erwerben und somit auf ihren Berufseinstieg vorbereitet werden“ (König, 2012, S. 143). Insgesamt werden Praxisphasen im Professionalisierungsprozess zentrale Qualifikationsfunktionen zugesprochen (vgl. z.B. Topsch, 2004), und ihnen wird eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Racherbäumer & Liegmann, 2012, S. 124; Hascher, 2011). Ziel von Praxisphasen ist nicht nur die Vermittlung von Handlungs-routinen im Unterricht. Zentrales Element ist auch die Überprüfung von Erkenntnissen über die theoretisch-konzeptionelle Durchdringung und Analyse *eigener* oder *fremder* Praxis hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit oder auch deren Neukonstruktion. Insbesondere wird angeführt, dass „Lernen in der Praxis verspricht, spätere Anforderungen besser bewältigen zu können“ (Freitag, 2012, S. 11).

Vielfach werden Wege diskutiert, in Schulpraktika den Kreislauf zwischen Alltags-theorie, der Anwendung rezeptartigen Wissens und deren Verstärkungen durch unreflektierte Praxiserfahrungen zu durchbrechen (vgl. Reinhoffer & Dörr, 2008, S. 14; Klewin & Schüssler, 2012, S. 76). Ansätze und Konzepte (vgl. u.a. Schön, 1983) betonen die Bedeutung theoriegeleiteter, reflexiver Aufarbeitung und Durchdringung von Praxiserfahrungen (vgl. Reusser & Fraefel, 2017). Durch eine reflexive Aufarbeitung von Praxiserfahrungen „kann implizites Wissen explizit und umgekehrt explizites, im akademischen Kontext erworbenes Wissen für die Entwicklung von Handlungsoptionen nutzbar gemacht werden“ (Schnebel, 2012, S. 162).

Gleichzeitig setzen sich Studien kritisch mit der intendierten professionalisierenden Wirkung von Praxisphasen (beobachteter oder selbst erfahrener Praxis) auseinander (vgl. Weyland, 2014; Racherbäumer & Liegmann, 2012, S. 124). Befunde zur Gefahr des Imitationslernens lassen vermuten, dass Lehramtsstudierende vielfach Handlungsmuster und beobachtete Praktiken der Praktikumslehrer_innen unreflektiert übernehmen (vgl. Rothland & Boecker, 2014, S. 390ff.).

1.1 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept in Praxisphasen

Forschendes Lernen in der Lehrer_innenausbildung wird als potenziell bedeutsamer Ansatz eingeschätzt, eine Verzahnung von theoretischer und praxisreflektiver Auseinandersetzung in Praxisphasen zu ermöglichen (vgl. Freitag, 2012, S. 13f.; Rothland & Boecker, 2014). Im Hinblick darauf, was Lehrer_innen können sollen, wird die Forderung deutlich, Forschungskompetenz als zeitgemäße Fähigkeit und als Professionsmerkmal der täglichen Berufsarbeit von Lehrkräften zu entwickeln (vgl. Altrichter & Feindt, 2011, S. 218; Kunze, 2012, S. 24f.; Meyer, 2006, S. 102).

Das Verständnis von Forschendem Lernen als hochschuldidaktischem Lehr-Lernkonzept geht auf die 1970er-Jahre zurück. In der aktuellen Diskussion wird der Begriff unterschiedlich gefasst; Konzepte, deren Grenzen fließend sind, existieren nebeneinander (vgl. Baumgardt, 2014, S. 11; Fichten & Meyer, 2014, S. 12ff.; Obolenski & Meyer, 2003, S. 9). Feindt (2007, S. 71) folgend kann der Begriff „als Oberbegriff solcher Ansätze gelten, in denen Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel der Indizierung von Lernprozessen in ein hochschuldidaktisches Konzept eingebunden sind.“ Dies erfolgt im Sinne einer „Zusammenfügung von Forschen und Lernen durch eine didaktische Transformation“ (Schneider & Wildt, 2009, S. 95). Die Studierenden sollen möglichst alle wesentlichen Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen und zwar „von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt“ (Huber, 2009, S. 11). Ideal-

typisch gesehen entwickeln „die Studierenden selbst eine sie interessierende Frage- bzw. Problemstellung“ (Huber, 2009, S. 11).

1.2 Forschende Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Inhalten in der Lehrer_innenausbildung

Im Zuge von Reformbemühungen zur Qualitätsverbesserung und Erweiterung des schulischen Praxisbezugs in der Lehrer_innenausbildung gewinnt das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens für die Gestaltung schulpraktischer Studien an Attraktivität (vgl. Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs, 2017, S. 123f.; Kunze, 2012, S. 23; Boelhaue, 2005, S. 103). Zur Forschung in der Lehrer_innenbildung identifizieren Altrichter und Mayr (vgl. 2004, S. 170) folgende Ansätze:

- Rezipieren von berufsrelevanten Forschungsergebnissen (Rezeption)
- Kennenlernen von Methoden und Strategien zur kritischen Reflexion von Forschungsergebnissen (Erwerb basaler Methodenkompetenz)
- Nutzung von Forschungsmethoden für die Analyse und Bearbeitung berufsrelevanter Fälle (Fallverstehen)
- Mitwirkung in angeleiteter Praxisforschung¹ über die Durchführung von kleineren Forschungsprojekten in Studierenden-Teams, die von Wissenschaftler_innen angeleitet werden
- Praxisforschung: zur Beobachtung, Auswertung und Weiterentwicklung von Aspekten der eigenen Berufstätigkeit mit Hilfe von Forschungsmethoden, auch im Austausch mit anderen Studierenden
- Forschung für die *Scientific Community* mit dem Ziel eines originären Beitrags zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung

Über eine aktive forschende Auseinandersetzung mit relevanten Fragen des Berufsfeldes mit unterschiedlichen Organisationsformen² (vgl. Altrichter & Mayr, 2004, S. 171) gilt Forschendes Lernen als Möglichkeit zum Erwerb von Kompetenzen zur Erweiterung des Handlungspotenzials und als Beitrag zu einer professionellen Gestaltung des (späteren) Berufsfeldes (vgl. Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger, 2003, S. 152). Der Begriff *Forschen* wird eingegrenzt als „die systematische und methoden- geleitete Analyse von Situationen und Bedingungen der Schule und Unterrichtspraxis“ (Bastian et al., 2003, S. 152). In einem eng gefassten Forschungsbegriff sprechen Fichten & Meyer (2014, S. 21) erst dann von Forschung, „wenn eine methodisch kontrollierte Datenerhebung und Auswertung eingeschlossen ist.“

1.3 Forschendes Lernen als wissenschaftlich geprägter Zugang zur Berufspraxis in Praxisphasen

Forschendes Lernen in schulpraktischen Ausbildungsanteilen verfolgt vielfältige Ziele. Angehende Lehrer_innen sollen zu theoriegeleitetem pädagogischem Verstehen von Phänomenen der Schul- und Unterrichtswirklichkeit befähigt werden. Das Erproben von Unterricht ist zwar nicht ausgeschlossen, es ist aber nicht zentral (vgl. Boelhaue, 2005, S. 108). Weitere Ziele sind der Aufbau einer Haltung der Distanz zu bisher Vertrautem, die Bereitschaft zur Änderung von Sichtweisen und Interesse an einem methodisch kontrollierten Erkenntniserwerb, auch im Hinblick auf die zukünftige Tätig-

¹ Fichten und Meyer (2014) formulieren die These, dass es im deutschsprachigen Raum einen Diskurs zur Theorie und Praxis der *Praxisforschung* und einen Diskurs zur Theorie und Praxis des *Forschenden Lernens* gebe. „Beide Diskurse überlappen sich in Zielstellung und Gegenstand, weil Praxisforschung eine Variante Forschenden Lernens in der Lehrerbildung ist. Die Grenzziehungen sind unscharf“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 11). Konzepte Forschenden Lernens im Lehramtsstudium (vgl. u.a. Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009) sind oft, aber nicht immer mit Konzepten der Praxisforschung kombiniert (vgl. Fichten & Meyer, 2014, S. 14; Klewin & Schüssler, 2012, S. 79).

² Als Varianten werden genannt: „Einüben von Fallverstehen“, „Mitwirkung in angeleiteter Praxisforschung“ und „Praxisforschung“ (vgl. Altrichter & Mayr, 2004, S. 171).

keit (vgl. Boelhauve, 2005, S. 111). Leonhard (2017) sieht als generellen Anspruch Forschenden Lernens in schulpraktischen Studienanteilen, „mit einer Gruppe von Studierenden, die zeitnah oder parallel dazu ein Praktikum absolviert, die dortigen Erfahrungen“ (Leonhard, 2017, S. 152) im „Modus der Wissenschaftspraxis zu analysieren, um sie vertieft zu verstehen und erweiterte Deutungs- und dadurch vermittelt auch Handlungsperspektiven zu entwickeln“ (Leonhard, 2017, S. 153).

Fichten & Meyer (2014, S. 21) beschreiben Forschendes Lernen als eine spezifische Lernform in einem kooperativen Lernsetting, in dem

- (1) an authentischen Forschungsthemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird,
- (2) Lernende in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbstständig arbeiten,
- (3) von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und bei Lernenden vorhandenes empirisches Wissen einbezogen wird,
- (4) reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zum eigenen Forschungsprozess angestrebt wird und
- (5) ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden.

1.4 Vielfalt der Ansätze und Akzentuierungen

Überblicksdarstellungen verdeutlichen die Vielfalt der Ansätze der curricularen Einbindung und Zugeweisen, in denen Praxisforschung für Studierende im deutschsprachigen Hochschulraum realisiert wird. Das Spektrum reicht von der Einbindung in schulpraktische Studien in den Bildungswissenschaften bis hin zur Verankerung in begleiteten Praxisphasen (vgl. z.B. Freitag, 2012; Huber, Hellmer & Schneider, 2009; Roters et al., 2009). Als wesentliches Klassifikationskriterium studentischer Forschung in schulpraktischen Studienanteilen gilt der Grad der Involviertheit und Distanz der Studierenden in Bezug auf schulische Praxiszusammenhänge (d.h. praktisches Handeln im Unterricht) und im Verlauf des Forschungsprozesses. Die fünf von Feindt (2007) über diese Klassifikationskriterien charakterisierten Gruppen (Forschende Schulpraktika, Team-Forschung, Forschungswerkstätten Schulentwicklung, Lehr-Forschungsprojekte, Fallrekonstruktionen) sind jedoch nicht immer trennscharf anzutreffen. Die Form der Fallrekonstruktion weist in dieser Logik die höchste Distanz hinsichtlich einer Einbindung der Studierenden in Handlungsvollzüge schulischer Praxis auf. Anzumerken ist, dass alle in diese Gruppen aufgenommenen Konzepte explizit an eine strukturierte Auseinandersetzung mit schulischer Praxis anhand verschiedener Forschungsmethoden gebunden sind (vgl. Feindt, 2007, S. 72ff.).

Näher beschrieben sei an dieser Stelle das Format der Team-Forschung im Hinblick auf einen analogen Ansatz im Lehramtsstudium Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost in Österreich (vgl. Kapitel 2). In Formen der „Team-Forschung“ forschen Studierende in Kooperation mit der schulischen Praxis, jedoch in einer ersten Distanzierungsform zu schulischer Praxis, da die Studierenden nicht die eigene Praxis forschend reflektieren, sondern die der am Forschungsprozess beteiligten Lehrer_innen der Praxisschule. Dieses Ausbildungselement ist in eine begleitende universitäre Lehrveranstaltung eingebettet. Studierende und berufserfahrene Lehrer_innen arbeiten in kleinen Teams selbstständig an schul- oder unterrichtsbezogenen Forschungsprojekten. In der Begleit-lehrveranstaltung werden wissenschaftstheoretische, methodologische und forschungspraktische Grundlagen bearbeitet. Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess werden an die am Forschungsprojekt beteiligten Schulen bzw. Lehrer_innen zurückgemeldet (vgl. z.B. Fichten & Meyer, 2014, S. 16f.).

In Abhängigkeit vom konzeptionellen Ansatz und von der Verankerung im Studienplan überwiegt „entweder die Intention, durch eigenes Tun Einblicke in schul- und unterrichtsbezogene Forschung zu geben, oder aber die Reflexivität in schulpraktischen Studien bzw. Praxisphasen zu steigern“ (Kunze, 2012, S. 26). Das Spektrum von Schulpraktika forschungsgeleiteten Typs im *Studienverlauf* reicht

„zeitlich von geblockten orientierenden Praktika [von einigen Tagen] bis zu einem Praxissemester, inhaltlich von einfacher Hospitation, Erkundungspraktikum und Fachpraktikum im Arbeitsalltag von Lehrpersonen bis hin zur Einbindung konkreter Forschungsaufträge“ (Favella et al., 2017, S. 122).

1.5 Lernfelder in forschungsorientierten Schulpraktischen Studien

Was Studierende über die Mitwirkung an (angeleiteter) Praxisforschung lernen können, wird vielfach thematisiert (vgl. z.B. Bastian et al., 2003; Haberfellner, 2016), kann hier jedoch nur konturiert dargestellt werden.

- Als Brückenfunktion zwischen Wissenschaft (Universität) und schulischer Praxis (vgl. Kunze, 2012, S. 23) habe Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien das Potenzial, als permanente Schnittstelle zwischen dem Bezugssystem Wissenschaft, dem Bezugssystem Praxis und dem Bezugssystem Person mit unterschiedlichen Gestaltungselementen zu vermitteln (vgl. Favella et al., 2017, S. 123).
- Betont werden Ziele wie die Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit und der metakognitiven Tätigkeit im Sinne einer Irritation subjektiver Theorien und eigener Annahmen und Vorstellungen zum Lehrberuf (vgl. Weyland & Busch, 2009, S. 1f.).
- Zur Entwicklung eines Selbstverständnisses in Bezug auf den angestrebten Beruf kann Praxisforschung einen Perspektivenwechsel von der Lehrer_innensicht zur Sicht der Forscherin bzw. des Forschers ermöglichen (vgl. Kunze, 2012, S. 29).

2. Verortung im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung

Die Pädagogisch-praktischen Studien³ im Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost⁴ in Österreich bilden ein zentrales Element des Studiums, das ein Erproben der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse in der schulischen Praxis ermöglicht (vgl. Universität Wien, 2016, S. 6f.).

2.1 Forschender Blick auf Schule und Unterricht in der Schulpraxis

Ein forschender Blick auf Schule und Unterricht (vgl. Verbund Nord-Ost, 2018, S. 6) ist eingebettet in der Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittsmaterialien“ im Pflichtmodul 6 „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ (siehe Tab. 1 auf der folgenden Seite) der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (vgl. Universität Wien, 2016, S. 8). In diesem Modul wird Kompetenzentwicklung in folgenden Bereichen angestrebt:

- „(1) Die Studierenden erhalten – als Basis für Planung, Diagnose und Reflexion – Einblick in den aktuellen Forschungsstand der Schul- und Bildungsforschung.
- (2) Die Studierenden erwerben grundlegende Kompetenzen in den Methoden empirischer Forschung und machen in der schulischen Praxis erste Erfahrungen mit deren Anwendung.“ (Universität Wien, 2016, S. 13)

³ Die Begriffe „Pädagogisch-praktische Studien“ und „Schulpraktische Studien“ werden synonym verwendet.

⁴ In Österreich wird das Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung (Sekundarstufe I und II, Schulstufe 5 bis 13) in vier regionalen Entwicklungsverbänden zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den Verbundregionen Mitte, Südost, West und Nord-Ost vorangetrieben (vgl. BMBWF, 2018). Das Lehramtsstudium in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost wird seit dem Studienjahr 2016/17 realisiert. Es gliedert sich in ein Bachelorstudium (8 Semester/240 ECTS Credits) und ein Masterstudium (4 Semester/120 ECTS Credits). Alle Studierenden wählen zwei Unterrichtsfächer (vgl. Lehramt Nord/Ost, 2018.).

Tabelle 1: Modul 6 „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2017)

Schulforschung und Unterrichtspraxis Vorlesung 2 ECTS, 2 SST	Schul- und Unterrichtsforschung Proseminar 2 ECTS, 2 SST	Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittsmaterien“ 2 ECTS Anmeldung erfolgt über das Proseminar
---	--	---

In der dem Proseminar zeitlich vorab angesetzten Vorlesung „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ (siehe Tab. 1) werden am Beispiel fachübergreifender Themen basale Kompetenzen zur wissenschaftsbasierten Forschung in der Schulpraxis (wie z.B. Fallstudien, Tests, Befragungen) vermittelt. Ebenso lernen die Studierenden wichtige Ergebnisse der Bildungsforschung kennen und „Forschungsberichte und forschungsbaasierte Rückmeldungen (etwa basiert auf Standardüberprüfungen, Bildungsberichten, nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichen) zu verstehen und kritisch einzuordnen“ (Universität Wien, 2016, S. 13).

Die Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“ ist Teil des Proseminars „Schul- und Unterrichtsforschung“ (siehe Tab. 1). Als wesentliche Orientierungslinie der Schulpraxis gilt die forschungsmethodisch gestützte, reflektierende Betrachtung von überfachlichen Aspekten schulischer und unterrichtlicher Praxis (z.B. Bedingungen institutionalisierten Lehrens und Lernens, Umgang mit Leistungsbeurteilung) mit dem Ziel, Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen zu entwickeln. Im Proseminar „lernen die Studierenden, Anlässe und konkrete Fragestellungen für die Umsetzung der angeeigneten Forschungsmethoden zu identifizieren und daraus realisierbare Forschungsprojekte [...] zu konzipieren“ (Universität Wien, 2016, S. 13).

2.2 Modell für die Ausgestaltung Forschenden Lernens im Proseminar „Schul- und Unterrichtsforschung“

Unter dem Aspekt von überfachlichen Kompetenzen und Querschnittskompetenzen werden unterschiedliche Schwerpunkte bzw. Organisationsformen angeboten (siehe Tab. 2 auf der folgenden Seite), und die Studierenden wählen ein Proseminar in einem der Schwerpunkte aus. Die Zuteilung zur Schulpraxis erfolgt im Proseminar (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2017).

Durch die Wahlmöglichkeit können sowohl Interessen der Studierenden als auch die Situation an den jeweilig mit den Proseminaren kooperierenden Praxisschulen berücksichtigt werden. Die Konzipierung und theoriegeleitete begleitende Analyse und Reflexion der in der Schulpraxis zu realisierenden Forschungsprojekte⁵ und der Erfahrungen der Studierenden erfolgen im Proseminar und werden als Teil des Seminarabschlusses dokumentiert. Die von den Studierenden im Proseminar entwickelten Forschungsprojekte und die wissenschaftlich angeleitete Auseinandersetzung verfolgen das Ziel, Schule und Unterricht auch als wissenschaftlich zu reflektierenden Raum erfahrbar zu machen. Die Schulpraxis dient der „interpretativen Rekonstruktion von konkreten schulischen Szenen“ (Blömeke, 2002, S. 70) zum Aufbau fallbezogenen Wissens und der *Kontextualisierung* des theoretischen Wissens, mit dem Ziel, dieses für das eigene Unterrichtshandeln verfügbar zu machen.

⁵ Die Forschungsfrage wird mithilfe von Datenerhebung und Datenanalyse bearbeitet, wie etwa teilnehmende Beobachtung, qualitative und quantitative Befragungen, fallweise auch über Vignettenarbeit.

Tabelle 2: Auszug aus dem Modell für die Ausgestaltung des Proseminars *Schul- und Unterrichtsforschung* (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2017)

Schwerpunkt: Externe Forschung	Schwerpunkt: Beforschung von eigenem Unterricht	Alternative und innovative Praxisformen	Zusätzliche Tätigkeiten im Berufsfeld „Schule“
„Forschung von außen“	„Forschung von innen“	„Neue Dimensionen der Schulpraxis“	„Lehrer/in sein ist mehr als unterrichten“
Beforschung überfachlicher Kompetenzen und Querschnittskompetenzen	„Lesson und Learning Studies“	Beforschung überfachlicher, schulischer oder außerschulischer pädagogischer Tätigkeiten	Begleitung eines Lehrers, einer Lehrerin in Form von unterstützenden Tätigkeiten
Erste Erfahrungen im Bereich der Methoden empirischer Unterrichtsforschung	Forschungsprojekte der Studierenden zu eigenen Fragestellungen (Fokus überfachlich)	Arbeit im Kontext von Heterogenität und Diversität; alternative Schulformen	Elternsprechtage, Elterngespräche, Exkursion, Lehrausgang, Wandertag
Schulen formulieren und melden entsprechenden Bedarf an konkreten Forschungsprojekten		Pool mit verfügbaren Projekten, Tätigkeitsfeldern	

3. Didaktische Realisierung eines Seminarkonzepts des Forschenden Lernens

Beispielhaft seien hier Akzente der didaktischen Realisierung von Praxisforschung und Forschendem Lernen in einem Proseminar zum Schwerpunkt „Beforschung von eigenem Unterricht (Forschung von innen)“⁶ dargestellt.

Im Proseminar, also der Begleitlehrveranstaltung zur Schulpraxis, erfolgt eine systematische und methodisch kontrollierte Auseinandersetzung mit überfachlichen Aspekten von Schule und Unterricht. Die Studierenden befassen sich bspw. mit dem Thema „Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden“ oder mit dem Themenbereich „Überlegungen zu gutem Unterricht“. Als theoriegeleitetes Lernen soll diese *Forschungspraxis* dazu führen, dass vor dem Hintergrund der für ein Thema ausgewählten Theorieansätze (d.h. methodisch, inhaltlich) bewusst erworbene neue Sichtweisen auf Phänomene der schulischen Alltagspraxis bzw. des Unterrichtsgeschehens ermöglicht werden (vgl. Boelhauve, 2005, S. 106).

3.1 Fähigkeit zur Distanznahme gegenüber eigener und fremder Praxis

Dem Seminarkonzept folgend forschen die Studierenden in Kooperation mit der schulischen Praxis, jedoch in einer ersten Distanzierungsform zu schulischer Praxis, da sie nicht die eigene Praxis forschend reflektieren, sondern die der im Proseminar zugeteilten Praxislehrperson⁷ der Schulpraxis. Dieser Zugang folgt dem Aspekt der zeitlichen Entkoppelung der Handlungsperspektive von der Beobachtungsperspektive, d.h., einen methodisch kontrollierten, forschenden und analytischen Blick einüben zu können, entlastet von der Notwendigkeit, im Unterricht selbst handeln zu müssen (vgl. dazu

⁶ Die Darstellungen in Kapitel 3 und Kapitel 4 beziehen sich auf das Seminarkonzept der Autorin dieses Beitrags.

⁷ Die in der Praxisphase zugeteilte Lehrperson wird auch als Mentor_in bezeichnet.

Pollmanns, 2014, S. 52). Damit verbundene Lernprozesse dienen „der Professionalisierung der Studierenden, der Ausbildung von Reflexivität und der Fähigkeit zur Distanznahme gegenüber eigener und fremder Praxis“ (Klewin & Schüssler, 2012, S. 79). Mit diesem Zugang ist als Erwartung bzw. Ziel skizziert, den Studierenden einen potenziell erweiterten Spielraum für das „Verstehen und für die handelnde Bewältigung“ (Boelhauve, 2005, S. 107) eigenen Unterrichts zu eröffnen.

3.2 Bezugnahme auf forschungsmethodische Vorkenntnisse

Im Proseminar werden wissenschaftstheoretische, methodologische und forschungspraktische Grundlagen vermittelt und bearbeitet (vgl. Fichten & Meyer, 2014, S. 16f.). Unter Einbeziehung der empirischen (forschungsmethodischen) Vorkenntnisse und Forschungsinteressen der Studierenden werden unterschiedliche Formate der forschungsmethodischen Umsetzung ermöglicht (vgl. Boelhauve, 2005, S. 106).

3.3 Persönlich bedeutungsvolles Lernen für das pädagogische Selbstkonzept

Erkenntnisse des eigenen Lernprozesses im Forschenden Lernen bzw. neue, bewusst erworbene Sichtweisen auf Schule und Unterricht und der reflexive Rückbezug mit Blick auf Auswirkungen auf das pädagogische Selbstkonzept werden thematisiert (vgl. Boelhauve, 2005, S. 107). Begleitend sollen diese Deutungen zum Nachdenken anregen und eigene praktische Theorie bzw. Alltagsannahmen ausdifferenzieren (vgl. Stein, 2004, S. 44).

3.4 Eigene forschende Praxisbegegnungen stehen im Vordergrund

Im Zentrum steht die forschende Auseinandersetzung der Studierenden mit selbst entwickelten Fragestellungen, zu denen sie Daten in der parallel dazu absolvierten Schulpraxis⁸ erheben und in Folge im begleitenden Proseminar auf der Grundlage zuvor definierter Gütekriterien interpretativ auswerten. Der Anspruch und zugleich die Herausforderung bestehen darin, dass die Studierenden diese Fragestellung mit für sie handhabbaren Forschungsmethoden, integriert in die Zeitstruktur des begleitenden Proseminars, so bearbeiten können, dass ein abschließender schriftlicher Forschungsbericht verfasst werden kann. Den Ausführungen von Stein (2004) folgend, gilt als wesentliche Orientierungslinie, dass die Studierenden die Verantwortung für ihre Projekte übernehmen. „Diese Art von *ownership* grenzt die Konzeption von Forschungsseminaren ab, die dem Primat von Wissenschaftlichkeit oder Methodenvermittlung verpflichtet sind“ (Stein, 2004, S. 43; Hervorh. i.O.).

Da sich Forschendes Lernen in diesem Format im direkten Kontakt mit Schüler_innen und Lehrer_innen ereignet, muss es mit ethischen Leitlinien verknüpft werden, „die die Wahrung der persönlichen Integrität aller Beteiligten garantieren“ (Boelhauve, 2005, S. 107). Dies bedeutet für die Studierenden vielfach die Erkenntnis, dass nicht jede wissenschaftlich interessante Problemstellung für Forschendes Lernen geeignet ist.

3.5 Kleingruppen-Setting

Die Verortung der Studierenden in einem Kleingruppen-Setting (in der Regel drei bis vier Studierende) ermöglicht Kristallisationspunkte für forschungsmethodische und inhaltliche Auseinandersetzungen im Team. Wechselseitige kollegiale Unterstützung bei der Bearbeitung der Fragestellung und bei der Entwicklung von Problemlösestrategie

⁸ Die Schulpraxis erstreckt sich in diesem Seminarkonzept über einen Zeitrahmen von etwa drei Monaten. Die Einteilung der jeweils für die forschende Tätigkeit besuchten Unterrichtsstunden erfolgt in Absprache mit der im Proseminar zugeteilten Praxislehrperson.

gien kann zu Einsichten führen, die von den Studierenden „in andere situative Kontexte mitgenommen und angewendet werden können“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 31). Neben der Arbeit in den Forschungsgruppen finden in jeder Seminarsitzung Plenumsphasen statt. In Plenumsphasen werden methodische Bausteine, der aktuelle Stand des Forschungsvorhabens, exemplarische Interpretationen oder Zwischenergebnisse vorgestellt und diskutiert.

3.6 Methodische Orientierung an den Phasen eines Forschungsprozesses

Im Zuge der Bearbeitung des Forschungsthemas durchlaufen die Studierenden für einen forschungsbasierten Zugang typische Phasen empirischer Sozial- und Bildungsforschung (vgl. Hellmer, 2009, S. 207ff.; Huber, 2009, S. 11; Schneider & Wildt, 2009, S. 55ff.). Im Forschungszyklus sind die Studierenden eines Forschungsteams verantwortlich für die eigenständige Bearbeitung des gewählten Forschungsthemas, von der Erarbeitung der Fragestellung bis hin zur systematischen Darstellung der Ergebnisse in einem Forschungsbericht (vgl. Hellmer, 2009, S. 209ff.).

Neben Formen der systematischen Beobachtung⁹ (vgl. z.B. Gniewosz, 2011) werden für die Befragung von Lehrpersonen in erster Linie leitfadengestützte Experteninterviews eingesetzt (vgl. z.B. Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 12ff.), die in Anlehnung an die dokumentarische Methode ausgewertet werden (vgl. z.B. Nohl, 2009). Als methodischer Zugang zur Datenerhebung bei Schüler_innen werden Formate der schriftlichen Befragung (vgl. z.B. Kallus, 2010) und fallweise auch Vignetten (Schwarz & Schratz, 2014) eingesetzt.

3.7 Aufgabe der Seminarleitung

Neben der Zuteilung der Studierenden zur Schulpraxis zählt zu den Aufgaben der Seminarleitung die wissenschaftlich fokussierte, vorbereitende, beratende und moderierende Begleitung des Lehr-Lernprozesses. Ein wesentlicher Punkt ist die Begleitung und Beratung bei der Eingrenzung des Themas auf eine im zeitlichen Rahmen des Proseminars bearbeitbare Aufgabe und bei der Wahl eines praktikablen methodischen Vorgehens. Weitere Aufgaben sind ergänzende Anregungen zur inhaltlichen und methodischen Literatursauswahl sowie begleitendes Geben von Feedback zu Erhebungsinstrumenten und zum jeweiligen Stand des Forschungsprozesses (vgl. Hellmer, 2009, S. 210f.).

4. Darstellung der Begleitung des Forschungsprozesses im Proseminar

Im Folgenden werden methodisch-didaktische Arbeitsschwerpunkte in der Gestaltung der Begleitung des Forschungsprozesses im Proseminar skizziert und durch Beispiele veranschaulicht.

4.1 Arbeitsschwerpunkt: Einführung

Zur Vorbereitung der Studierenden auf die Anforderungen des forschungsmethodischen Arbeitens wird dem Forschungsprozess eine einführende Phase vorangestellt. In dieser Phase bearbeitete Themenbereiche sind u.a. Einführungen in qualitative und quantitative Forschungsmethoden, das Führen eines Forschungstagebuchs, Fragen der Forschungsethik und Überlegungen zur Gestaltung der Teamarbeit im Forschungsprojekt. Hinsichtlich der in dieser Einführung vorgestellten Forschungsmethoden sind didaktische Auswahlentscheidungen notwendig, die die Vorerfahrungen der Studieren-

⁹ Es werden keine Videoaufzeichnungen von Unterricht erstellt.

den mit eigener empirischer Unterrichtsforschung berücksichtigen. Ergänzend werden den Studierenden schriftliche Kurzanleitungen und ergänzende Unterlagen zu spezifischen Forschungsmethoden auf einer das Proseminar begleitenden E-Learning-Plattform bereitgestellt.

4.2 Arbeitsschwerpunkt: Themenfindung

Die Studierenden sollen sich mit einem frei zu wählenden überfachlichen Aspekt von Unterricht vertiefend auseinandersetzen und werden dabei angeleitet, eine für sie relevante eigene Fragestellung zu entwickeln. Als Einstieg in die Themenfindung erhalten die Studierenden Anregungen für überfachliche Forschungsgegenstände (wie z.B. überfachliche Fragen des Lehrens und Lernens am Beispiel des Querschnittthemas „Guter Unterricht“ nach Meyer 2016). Im Anschluss daran werden die Forschungsinteressen der Studierenden erhoben, d.h. Themeninteressen, die einen Ausgangspunkt für ein Forschungsprojekt darstellen können. Die Ergebnisse der Erhebung werden in der nachfolgenden Seminarsitzung im Plenum vorgestellt. Auf diese Weise erhalten die Studierenden einen Überblick über die Forschungsinteressen der Mitstudierenden.

Beispiel zur Erhebung von Themeninteressen (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Themen „Umgang mit Unterrichtsstörungen“, „Alltagsbezug von Unterrichtsinhalten/Anbindung an die Lebenswelt“ und „Wahrnehmung und Bewertung von Mitarbeit“ wurden von jeweils zwei Studierenden genannt, die anderen jeweils nur von einer bzw. einem Studierenden (siehe Tab. 3).

Tabelle 3: Themeninteressen der Studierenden im Wintersemester 2017 (n = 18)
(eigene Darstellung)

Themeninteressen der Studierenden	
<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien (Buch vs. Arbeitsblatt) • Wahrnehmung und Bewertung von Mitarbeit • Lob im Unterricht • Motivation zur Mitarbeit • Umgang mit Unterrichtsstörungen • Einfluss von Unterrichtsstörungen • Konfliktschlichtung • „Ruhige“ Schüler_innen zur Mitarbeit motivieren • Wie kommen verschiedene Methoden bei Schüler_innen an? • Medienvielfalt • Sprache im Unterricht • Einfluss von Mehrsprachigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbales Feedback der Lehrperson vs. Wahrnehmung der Schüler_innen • Alltagsbezug von Unterrichtsinhalten/Anbindung an die Lebenswelt • Welche Schüler_innen profitieren wie stark vom Unterricht? • Generelle Konzepte oder exemplarische Lerninhalte • Klassenstruktur • Klassendynamik • Rollenverteilung in der Klasse • Lehrer_innen-Schüler_innen-Verhältnis • Prozesse der Lehrer_innen-Schüler_innen-Interaktion • Formen von Leistungskontrolle

4.3 Arbeitsschwerpunkt: Bildung von Forschungsteams und Informationsbearbeitung

Als nächste Arbeitsschritte erfolgen die Teamfindung unter Berücksichtigung der erhobenen Themeninteressen, die Einigung auf ein Forschungsthema und die Zuteilung der Mentorin bzw. des Mentors für die Schulpraxis. Bei der Einteilung wird die Anschlussfähigkeit des Forschungsthemas an die einem Forschungsteam über die zugeteilte Praxislehrperson zugänglichen Praxisklassen und deren Arbeitsschwerpunkte berücksichtigt. In einigen Klassen wird bspw. sehr häufig Gruppenarbeit eingesetzt, in

anderen Klassen fächerübergreifendes Arbeiten fokussiert. Ergänzend zur Arbeit im Proseminar hospitieren die Studierenden in der Praxisschule (Unterrichtsbeobachtungen; Lehrassistenzen sind ebenfalls möglich) und besprechen das beabsichtigte Forschungsprojekt mit der zugeteilten Praxislehrperson.

4.4 Arbeitsschwerpunkt: Eingrenzung des Forschungsthemas

Nach der Bildung der Forschungsteams sind die Studierenden gefordert, sich inhaltlich in das gewählte Forschungsthema einzuarbeiten (z.B. Literaturrecherche, Sichtung von Forschungsberichten zu einem ähnlichen Thema), da die gewählten Themen aufgrund der Vielfalt der Schwerpunkte nicht im Proseminar aufgearbeitet werden können. Als Forschungsthemen wurden bspw. bereits gewählt: „Interpersonale Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht“, „Lob im Unterricht“, „Verbales Feedback im Unterricht“, „Fehlerkultur im Unterricht“.

Beispiel zur Eingrenzung des Forschungsthemas: In der Phase der Eingrenzung des Forschungsthemas denkt eines der Forschungsteams u.a. über die Themen „Classroom-Management“ und „Feedback“ als andere Form der Rückmeldung im schulischen Kontext nach. „Des Weiteren dachten wir auch über eine Untersuchung im Hinblick auf die unterschiedlichen Sozialformen, deren quantitative Gewichtung im Unterricht sowie deren qualitative Umsetzung (Unterstützung durch die Lehrperson, Umgang der Lernenden untereinander) nach.“ (Forschungsbericht A, S. 2)

4.5 Arbeitsschwerpunkt: Entwicklung des Forschungsdesigns

In dieser Phase strukturieren die Forschungsteams die Umsetzung der forschenden Tätigkeit und arbeiten sich dazu auch in die gewählten Forschungsmethoden und Auswertungsverfahren ein. Die Entwicklung des Forschungsdesigns erfolgt im wechselseitigen Austausch im Forschungsteam, über Feedbackschleifen mit der Leitung der Lehrveranstaltung und mit der Praxislehrperson. Eine erste Präsentation des Forschungsdesigns im Plenum ist ein weiterer zentraler Baustein der mehrfachen Feedbackschleifen bei der Entwicklung des Forschungsdesigns.

Beispiel zur Entwicklung des Forschungsdesigns: Für das Forschungsprojekt „Verbales Feedback im Unterricht“ plant das Forschungsteam einen qualitativen und einen quantitativen Zugang. Vorgesehen ist eine Methodentriangulation aus einem leitfadengestützten Experteninterview mit der Praxislehrperson, einer offenen Unterrichtsbeobachtung zu diesem Themenbereich und einer schriftlichen Befragung von Schüler_innen einer Klasse, in der die Praxislehrperson unterrichtet. Aussagen und Einschätzungen der Praxislehrperson zum Thema sollen mit Ergebnissen offener Unterrichtsbeobachtungen und einer Fragebogenerhebung zur Einschätzung der Schüler_innen zu diesem Thema beleuchtet werden. Nach der ersten Präsentation und Diskussion dieses Forschungsdesigns entscheidet sich das Forschungsteam dafür, sich auf die Perspektive der Praxislehrperson zu beschränken. „Dabei interessierte uns vor allem, was unsere Praxislehrerin allgemein unter verbalem Feedback versteht und wie sie ihren eigenen Umgang mit diesem im Hinblick auf Häufigkeit, typische Situationen [...] wahrnimmt.“ (Forschungsbericht B, S. 6)

4.6 Arbeitsschwerpunkt: Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung

In dieser Phase finalisieren die Forschungsteams die jeweiligen Erhebungsinstrumente (u.a. Leitfäden für ein Interview, standardisierte Beobachtungsbögen oder Paper-Pencil-Fragebögen) unter begleitender Beratung der Seminarleitung. Im Sinne der Qualitätssicherung dieser Instrumente werden auch Pretests durchgeführt. Formulierungen und Auswahl der Fragen zu Paper-Pencil-Fragebögen für Schüler_innen werden mit

der jeweiligen Praxislehrperson abgestimmt. Die konkrete Forschungstätigkeit in der begleitenden Schulpraxis führen die Forschungsteams selbständig durch.

Beispiel zur Datenerhebung in der Schulpraxis: Trotz Vorababstimmung zu Formulierungen im Fragebogen mit der Praxislehrerin stellt ein Forschungsteam schon am Beginn der Erhebung mit den Schüler_innen fest, dass einzelne Wörter nicht verstanden werden. Dies betrifft in drei Fragen des Fragebogens die Worte „ermutigen“, „zulassen“ und „ungeduldig“. Die Studierenden ermutigen die Schüler_innen, sofort aufzuzeigen, wenn sie beispielsweise ein Wort nicht verstehen oder sich anderweitig unsicher sind. Unsicherheiten tauchen z.B. auch bei der Vorgehensweise zum Korrigieren einer Antwort auf (vgl. Forschungsbericht C, S. 17ff.).

4.7 Arbeitsschwerpunkt: Auswertung, Dokumentation und Reflexion

Die Erarbeitung und Darstellung der Ergebnisse ist zeitlich in die finale Phase des Proseminars integriert. Ziel ist eine Bewertung und Einordnung von in der Forschungspraxis gewonnenen Einsichten in Bezug auf die zukünftige Tätigkeit und die Aufarbeitung von Widersprüchen und Unsicherheiten sowohl im Zuge der Hospitationen und Beobachtungen als auch in der forschenden Tätigkeit. Reflexive Anteile des Forschungsberichts werden dargestellt in den Überlegungen (1) zur Gestaltung des Forschungsvorhabens (z.B. Entscheidungen in Bezug auf alternative Handlungsoptionen), (2) zu Erfahrungen in der Zusammenarbeit als Forschungsteam (z.B. Termingestaltung, Aufgabenteilung) und (3) in Äußerungen zu Assoziationen mit berufsrelevanten Erkenntnissen und Positionierungen für die zukünftige Tätigkeit.

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt werden vom jeweiligen Forschungsteam in geeigneter Form (z.B. in einem Gespräch) an die am Forschungsprojekt beteiligte Praxislehrperson zurückgemeldet. Die systematische schriftliche Dokumentation des Forschungsprojekts wird als Teil der Studienleistung für das Seminar bewertet. Der schriftliche Forschungsbericht folgt vorab im Proseminar vorgestellten und diskutierten Qualitätskriterien (vgl. Schmidt, Heinze & Herfter, 2013).

Beispiel zur Reflexion: Das Forschungsteam zum Thema „Verbales Feedback im Unterricht“ meint, „durch die tiefgreifende Auseinandersetzung mit verbalem Feedback sicherlich auch stärker für diesen Aspekt von Unterricht sensibilisiert“ (Forschungsbericht B, S. 22) worden zu sein. Eines der Forschungsteams prüft in einer Klasse die Hypothese der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der subjektiven Wahrnehmung des Lobes in Bezug auf Hausübungen und Mitarbeit im Unterricht. Das Forschungsteam kommt zu dem Ergebnis, dass sich die beiden Gruppen in ihrer Einstellung zum Thema „Lob“ sehr ähnlich verhalten (vgl. Forschungsbericht C, S. 26).

5. Fazit und Anmerkungen

Bei den beschriebenen Studienelementen aus der ersten Phase des Studiums für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung handelt es sich um bildungswissenschaftlich angeleitete Forschungselemente in Pädagogisch-praktischen Studien. Der zentrale Akzent liegt auf der wissenschaftlich angeleiteten Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld Schule, mit institutionellen Lernprozessen und überfachlichen schulischen Themen. Kernelement des Proseminars und der inkludierten Schulpraxis ist die eigene forschende Tätigkeit der Studierenden. Das Erproben von Unterricht (z.B. die Einbindung in Unterrichtssequenzen) ist zwar nicht ausgeschlossen, jedoch kein zentraler Aspekt.

Die gemeinsame Erarbeitung des Forschungsthemas mit den Studierenden setzt an deren Themeninteressen an. Inhaltliche und (forschungs-)methodische Flexibilität und gute Kooperation aller in die Gestaltung des Forschungsprozesses involvierten Akteure (Praxislehrpersonen, Praxisschule, Seminarleitung, Hochschule) tragen zum Gelingen des Modells bei.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M., & Merziger, P. (2003). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 151–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgardt, I. (2014). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In I. Baumgardt (Hrsg.), *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis* (S. 7–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): *Entwicklungsverbünde*. Zugriff am 20.03.2018. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html>.
- Boelhaue, U. (2005). Forschend Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In A.-H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103–126). Münster: LIT.
- Bogner, A., Littig, W., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19416-5, doi:10.1007/978-3-658-08349-6
- Favella, G., Herrmann, A.-C., & Schiefner-Rohs, M. (2017). Zur Gestaltung forschender Schulpraktika im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft- und Berufsorientierung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 119–134). Münster et al.: Waxmann.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster et al.: Waxmann.
- Freitag, C. (2012). Einleitung. Praxisforschung in der Lehrerbildung. In C. Freitag & I. von Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 11–20). Berlin: LIT.
- Gniewosz, B. (2011). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Lehrbuch* (S. 99–108). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93015-2_8
- Haberfellner, C. (2016). *Der Nutzen von Forschungskompetenz im Lehramt. Eine Einschätzung aus der Sicht von Studierenden der pädagogischen Hochschulen in Österreich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 384–406). Münster: Waxmann.
- Hellmer, J. (2009). Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 200–223). Bielefeld: UVW.

- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L., Hellmer, J., & Schneider, F. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW.
- Kallus, K.W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.
- Klewin, G., & Schüssler, R. (2012). Forschendes Lernen im Bielefelder Praxissemester. In C. Freitag (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 75–84). Berlin: LIT.
- König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Hascher & H.G. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 143–160). Wien: LIT.
- Kunze, I. (2012). Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In C. Freitag (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 23–34). Berlin: LIT.
- Lehramt Nord/Ost (Hrsg.). (2018). *Lehramt Sekundarstufe Wien/Niederösterreich*. Zugriff am 23.03.2018. Verfügbar unter: <http://www.lehramt-ost.at/>.
- Leonhard, T. (2017). Im Modus kritischer Distanzierung. Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 149–162). Münster et al.: Waxmann.
- Meyer, H. (2006). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 99–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91539-5
- Obolenski, A., & Meyer, H. (2003). Einleitung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 7–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pollmanns, M. (2014). Schulpraktische Studien als LehrerInnenbildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 51–55.
- Racherbäumer, K., & Liegmann, A.B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 123–141). Wien: LIT.
- Reinhoffer, B., & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster et al.: Waxmann.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele J., & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M., & Boecker S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des *Forschenden Lernens* im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.

- Schmidt, M., Heinze, F., & Herfter, C. (2013). Der Forschungsbericht. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 393–410). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Schnebel, S. (2012). Betreuung in den Schulpraktika – Einstellungen und Handlungen von Autorinnen und Mentoren. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 160–179). Wien: LIT.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Ludwig, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 54–68). Bielefeld: UVW.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schwarz, J.F., & Schratz, M. (2014). Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. *journal für lehrerInnenbildung*, 1, 39–43.
- Stein, S. (2004). Interpretieren mit Methode. Eine empirische Annäherung an ‚forschendes Lernen‘. In Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.), *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung* (S. 41–66). Herbolzheim: Centaurus.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Wien (Hrsg.). (2016). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Zugriff am 22.11.2017. Verfügbar unter: http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Studienangebot/BA_Curriculum_ABG_2016.pdf.
- Verbund Nord-Ost (2018). *Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung Wien/Niederösterreich*. Zugriff am 27.04.2018. Verfügbar unter: https://www.lehramt-ost.at/fileadmin/user_upload/e_lehrerinnenausbildung/broschuere/Lehramtbroschuere_2018.pdf.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 3, 1–24. Zugriff am 23.04.2018. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf.
- Weyland, U., & Busch, J. (2009). Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 17, 1–23.
- Zentrum für LehrerInnenbildung (2017). *Modul 6 Schulforschung und Unterrichtspraxis*. Zugriff am 23.04.2018. Verfügbar unter: <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/praktikum/bachelorstudium/modul-6/>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Potzmann, R. (2018). Forschend lernen in den Pädagogisch-praktischen Studien im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Nord-Ost. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 35–50. doi:10.4119/UNIBI/hlz-67

Eingereicht: 30.04.2019 / Angenommen: 13.09.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Inquiry-based Learning in Practical Studies in Teacher Education for General Secondary Education of the Association North-East (Vienna and Lower Austria)

Abstract: Practical studies are considered as a central element of teacher education. Although there are various implementation types of Inquiry-based Learning with connection to practical studies in schools, it can be assumed it is aiming at supporting theory-based, research-based and practice-based reflection of classroom teaching experiences in practical studies. Against this background, the paper discusses Inquiry-based Learning in the first phase of teacher education. First, a conceptual understanding of Inquiry-based Learning in teacher education is addressed. Furthermore, the paper outlines a teaching and learning concept in practical studies of a research-oriented type which has been implemented in the first phase of teacher education for General Secondary Education of the Association North-East (Vienna and Lower Austria) since the academic year 2016/17.

Keywords: Inquiry-based Learning, teacher education, General Secondary Level, seminar concept, practical studies

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Bildungswissenschaft

Veranstaltungsart: Lehrveranstaltung mit 2 Semesterwochenstunden

Lehrmethoden/-medien: Proseminar

Sozialform: Teamarbeit, Arbeit im Plenum

Oberthema: Schulforschung und Unterrichtspraxis

Lerninhalte: Schul- und Unterrichtsforschung: „Unterricht von innen“

Lernziele: Forschungsmethodisch kontrollierte Auseinandersetzung mit überfachlichen Aspekten von Schule und Unterricht

Prüfungsformen: Prüfungsimmanente Lehrveranstaltung

Ausbildungsphase: Forschungspraktikum

Zielgruppe: Studierende des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung