

„Das ist im Rahmen“ – Das Wissen von fachdidaktischen Lehrenden über die Angemessenheit studentischer Forschung im Praxissemester

Anke Schöning^{1,*}, André Brandhorst¹
& Paul Goerigk¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: BiSEd Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
anke.schoening@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Universitären Lernbegleitern im Praxissemester wird eine hohe Bedeutung in der Begleitung der Studierenden bei der Umsetzung Forschenden Lernens zugeschrieben, ohne dass diese bislang selbst aber im Fokus empirischer Untersuchungen stehen. Mit einem Fokus auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Praxissemester wurde eine Gruppendiskussion unter universitären Lehrenden unterschiedlicher Fachdidaktiken durchgeführt. Mittels der dokumentarischen Methode werden das Verständnis und das Verhältnis von Theorie, Praxis und Forschung bezüglich studentischer Forschungsprojekte im Praxissemester rekonstruiert. In der Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens lässt sich ein *Primat der Praxis* als konjunktives Wissen über die Angemessenheit dieser Forschungsprojekte der Studierenden nachzeichnen. Die Relevanz von Theorie und Forschung im Praxissemester ist aus der Perspektive der Lehrenden nur durch eine Instrumentalisierbarkeit für eine diffus bleibende Unterrichtspraxis gegeben. Forschendes Lernen wird in die Nähe wissenschaftlicher, nicht für Praxis instrumentalisierbarer Forschung gerückt und damit als ungeeignet für das Ausbildungsziel des Praxissemesters bestimmt.

Schlagwörter: Lehrende im Praxissemester, Forschendes Lernen, Praxisorientierung, Theorie-Praxis-Verhältnis



1. Einleitung

Die Forderung nach mehr Praxisbezug und die Frage nach dem Stellenwert von Praxisphasen im Lehramtsstudium können als Dauerthemen in der Lehrerbildung bezeichnet werden. Die gegenwärtige Intensivierung des Praxisbezugs mittels Langzeitpraktika bzw. sogenannter Praxissemester in fast allen Bundesländern hat ihren Ausgangspunkt nicht zuletzt in der bildungspolitischen Forderung nach einer Erhöhung des Anteils schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. KMK, 2005). Damit wird den Praxisphasen ein besonderer Stellenwert für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zugesprochen. Nach wie vor defizitär ist allerdings die Forschung zu Nutzung und Wirkung von umfangreichen Praxisanteilen im Lehramtsstudium (vgl. Weyland & Wittmann, 2017, S. 17ff.). Trotz eines „Mythos Praxissemester“ (Rothland & Boecker, 2015, S. 113) besteht aber Einigkeit darin, dass die Erfahrung der Praxis allein nicht zur Professionalisierung führen kann. Es bedarf eines Theoriebezugs, damit eine kritische Distanz zum eigenen und fremden Handeln aufgebaut werden kann, beobachtete Praktiken nicht unreflektiert übernommen werden (vgl. Fichten, 2017, S. 31) und Praxis nicht zur „Erfahrungsfalle“ wird (Hascher, 2005).

Hier kommt nun der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens ins Spiel, der gegenwärtig bei der konzeptuellen Ausgestaltung des Praxissemesters geradezu einen Boom erlebt. Die Antwort auf die Frage, wie Theorie und Praxis mit dem Ziel der Professionalisierung aufeinander bezogen sein können, wird in dem Konzept Forschenden Lernens gesucht, in welchem „der Lernprozess in einen Forschungsprozess eingebettet ist“ (Fichten, 2017, S. 31). Erst durch eine solche systematische Theorie-Praxis-Verzahnung könne das Praxissemester zur Professionalitätsentwicklung der Studierenden beitragen (vgl. Schüssler & Schöning, 2017). Die Vermittlung und Aneignung von Forschungskompetenz, die sich „schrittweise über die Reflexion eigener Forschungserfahrungen“ (Fichten 2017, S. 32) entwickle, gilt als zentral im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Im Rahmen des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen konkretisiert sich die studentische Forschungstätigkeit in Form von sogenannten Studienprojekten, die als „systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundungen und Reflexionen des Handlungsfelds Schule in seiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen thematischen Breite“ (Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption, 2016, S. 3) verstanden werden sollen.¹ Auf der Grundlage dieser normativen Vorgaben zum Praxissemester ergeben sich ganz unterschiedliche Herausforderungen bei der Umsetzung und Ausgestaltung des Forschenden Lernens. Dazu gehört zum einen, dass mit dem Praxissemester eine doppelte Zielsetzung verfolgt wird: die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung mittels Forschenden Lernens *und* die Einführung in die berufspraktische Tätigkeit (vgl. Weyland & Wittmann, 2017; Schüssler & Schöning, 2017). Die studentischen Forschungsprojekte stehen somit in Konkurrenz zur Unterrichtstätigkeit und werden von den Studierenden häufig nicht als wichtiger Bestandteil des Praxissemesters wahrgenommen (vgl. Abschlussbericht, 2016). Zum anderen gehört dazu, dass der primär im erziehungswissenschaftlichen Kontext entwickelte Ansatz des Forschenden Lernens im Zuge des Praxissemesters von den Fachdidaktiken adaptiert wird. Der ohnehin facettenreiche Ansatz des Forschenden Lernens (vgl. Koch-Priewe & Thiele, 2009) erfährt somit weitere fachspezifische Konturierungen.

Insbesondere den universitär Lehrenden fällt die Aufgabe zu, den für die Professionalisierung der Studierenden notwendigen Theorie-Praxis-Transfer im Praxissemester zu unterstützen und zu begleiten, indem sie „die wissenschaftliche bzw. theoriegeleitete

¹ Im Folgenden wird weiterhin von „studentischen Forschungsprojekten“ anstatt von für das Land Nordrhein-Westfalen spezifischen Studienprojekten gesprochen, damit ein besserer Anschluss für Leser_innen aus anderen Bundesländern möglich ist.

te Perspektive auf dieses Studienelement“ betonen (Weyland & Wittmann, 2017, S. 24). Als Lernbegleiter_innen, aber auch als Prüfende unterstützen und beraten sie die Studierenden bei der Vorbereitung und Durchführung der Forschungsprojekte (vgl. Brandhorst, Goerigk, Schöning & Dempki, 2018). Forschendes Lernen erfordert die Analyse und Reflexion der jeweils vorgefundenen Praxis und ist primär auf theoriegeleitetes Verstehen pädagogischer Praxis ausgerichtet (Fichten, 2017). Insofern kommt es den Lehrenden zu, diese erkenntnistheoretische Perspektive des Praxissemesters anzubahnen, zu begleiten und hervorzuheben, da Praxis oder ein Mehr an Praxis kein Garant für eine bessere Lehrerbildung darstellt (vgl. Hascher, 2011).

In Anbetracht einer defizitären Forschungslage zur universitären Lernbegleitung (vgl. Rothland & Boecker, 2015, S. 125) stellt sich daher die Frage, welche standortgebundene Perspektive universitäre Lehrerbildner_innen auf das im Praxissemester prominent gesetzte Forschende Lernen und das Verhältnis von Theorie und Praxis in der universitären Lehrerbildung haben. Zu diesem Zweck wurde eine Gruppendiskussion unter Lehrenden unterschiedlicher Fachdidaktiken durchgeführt und mit dem Instrumentarium der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2014) analysiert. Ziel der Analyse ist es, die handlungsleitenden Orientierungen sowie das konjunktive Wissen der mit der Lernbegleitung im Praxissemester befassten Lehrenden zu rekonstruieren. Der Fokus dieses Beitrags liegt dabei auf den handlungsleitenden Orientierungen betreffend der Differenz von Theorie und Praxis sowie der Verortung des Forschenden Lernens im Verhältnis zu dieser Differenz im vorliegenden ersten Fall.

Hierzu wird im Folgenden zunächst das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung beleuchtet (Kap. 2) und anschließend die methodologische Verortung und das methodische Vorgehen (Kap. 3) knapp skizziert. Es folgt in Kapitel 4 die Vorstellung zentraler Ergebnisse der Analyse. Diese werden in Kapitel 5 zusammengefasst und mit Hinblick darauf diskutiert, welche Herausforderungen mit dem Forschenden Lernen sowie dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Praxissemester verknüpft sind.

2. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der universitären Lehrerbildung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der universitären Lehrerbildung wird oftmals mit unterschiedlichen Begriffen wie Verknüpfung, Verzahnung o.ä. beschrieben. In wissenschaftlichen Diskursen wird gemeinhin ein komplexeres Verhältnis von Theorie und Praxis als die Instrumentalisierbarkeit der einen für die andere Seite der Unterscheidung angenommen. Im Folgenden werden insbesondere die Überlegungen von Hedtke (2003) betrachtet, die trotz ihres Alters wenig von ihrer Aktualität eingebüßt haben. Orientiert an der Systemtheorie Niklas Luhmanns, betrachtet Hedtke Theorie und Praxis als getrennt, da Theorie in das Wissenschaftssystem integriert und in der Organisation Hochschule verortet sei, während Praxis an das Erziehungssystem und die Organisation Schule gebunden sei (vgl. Hedtke, 2003). Sowohl die beiden Funktionssysteme als auch die beiden Organisationen „folgen ihren eigenen Logiken und Regeln, und haben eine hohe Eigenständigkeit“ (Hedtke, 2003, S. 4). Somit lassen sich die Organisationen in ihrem Selbstverständnis nur hoch selektiv durch die jeweils andere Organisation irritieren. Mit Blick auf die Schule konstatieren Bommers, Radtke und Webers (1995): „Was erzieherischer Umgang ist, entscheidet sie [die Schule; A.B.] selbst“ (S. 35; zitiert nach Hedtke, 2003, S. 4).

Hedtke zufolge wird der Lehrerbildungsdiskurs insbesondere von der Vorstellung von Praxis als Zweck von Theorie und damit einer Instrumentalisierung der Theorie für eine bestimmte beruflich orientierte Praxis dominiert, wonach das Studium auf eine spätere Praxis orientiert werden soll, um den Praxisbezug nach dem Hochschulstudium zu sichern. Dieses „Theorie-Praxis-Ideal der Lehrerbildung“ (Hedtke, 2003, S. 8) un-

terfüttert auch den Ruf nach mehr Praxis, der als „argumentativer Dauerbrenner“ (Terhart, 2000, S. 10) gilt. Theorie kann jedoch nicht für eine (zeitlich nachgelagerte) Praxis instrumentalisiert werden (vgl. Hedtke, 2003). Lediglich in Grenzfällen können einzelne Theorien für die Praxis technologisiert werden (vgl. Wernet & Kreuter, 2007; Hedtke, 2003). Neben diesen sozialtheoretisch fundierten Argumenten erscheint die „Nichteinlösbarkeit“ (Wernet, 2016, S. 295) der für die Praxis instrumentalisierbaren Theorie empirisch mit ausreichender Befundlage ausgestattet (Wernet, 2016, S. 295).

Nichtsdestotrotz sei es – so der Tenor der Kritik an einem instrumentellen Verhältnis der Theorie für die Praxis – sinnvoll, an der wissenschaftlichen Lehrerbildung und ihrem Fokus auf Theorie festzuhalten, nicht zuletzt deshalb, weil der Theorie eine eigene, nicht durch Praxiserfahrung substituierbare Bedeutung zugeschrieben wird. So sieht Hedtke den Erwerb von Reflexions- und Beurteilungskompetenz in Unterscheidung zu Handlungskompetenz als ein universitäres Ausbildungsziel an und votiert dafür, dass die „Hochschule ihre Kompetenz für Theorie und theoriebezogene Lehrerbildung profiliert“ (Hedtke, 2003, S. 27). Mit Blick auf Schulpraktische Studien und insbesondere das Praxissemester fordert Fichten (2017), dass diese eines Theoriebezugs bedürfen, damit eine kritische Distanz zum eigenen und fremden Handeln aufgebaut werden kann und beobachtete Praktiken nicht unreflektiert übernommen werden. Allgemeiner formulieren Wenzl, Wernet & Kollmer (2018), dass die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung nur dann glaubwürdig sein könne, wenn sie konsequent an der Idee einer wissenschaftlichen Ausbildung festhalte. Nur Theorie erlaube eine kritische Reflexion und differenzierte Beurteilung und damit Weiterentwicklung von Praxis (vgl. Hedtke, 2003). Zur Entwicklung von theoriebasiertem Reflexionswissen können gerade Schulpraktische Studien und Praxisbezüge beitragen (vgl. Hedtke, 2003). Für einen vielversprechenden Ansatz hält Hedtke (2003) dabei das Konzept des *forschungsorientierten Lernens*, denn so könne ein forschungsorientierter Praxisbezug bzw. Zugriff auf schulische Praxis realisiert werden. Dieser scheint nun nach 15 Jahren mit der Etablierung Forschenden Lernens im Praxissemester auf *institutioneller Ebene* eingelöst.

Somit würde nicht die Verwertbarkeit der Theorie für die schulische Praxis zum Indikator für eine angemessene wissenschaftliche Lehrerbildung, sondern die Anerkennung einer Differenz zwischen Theorie und Praxis. Problematisch wird es, wenn Theorie und Praxis nicht als gleichwertige Elemente der Lehrerbildung angenommen werden und Praxiserfahrung oder eine Verwertbarkeit von Theorien für die Praxis *in der Universität* von den Studierenden verlangt wird (vgl. Wernet, 2016). So werde der Praxis eine „höhere Dignität“ (Hedtke, 2003, S. 6) als der Theorie zugeschrieben, und aus studentischer Sicht könne es in der universitären Lehrerbildung gar nicht genug Praxisbezug geben (vgl. Hedtke, 2003, S. 8). Hinter dem omnipräsenten Praxiswunsch der Studierenden stehen aber weniger konkrete, inhaltliche Wünsche an das Studium, sondern vielmehr handelt es sich nach Wenzl, Wernet & Kollmer (2018) um einen diffusen Bezugspunkt, eine „Imagerie“ (S. 3), die jedoch als kollektiv geteilter Nenner unter Studierenden ihre Präsenz habe.

In unserer Untersuchung wird daher rekonstruiert, wie die studentische Forderung nach Praxisbezug als Erwartungen, mit denen sich die universitär Lehrenden auseinandersetzen müssen, von diesen thematisiert werden. Der Fokus liegt dabei auf der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Praxissemester. Besonders interessiert dabei das mögliche Konfliktpotenzial zwischen den studentischen Erwartungen nach Praxisbezug im Gegensatz zur Anforderung der Wissenschaftlichkeit seitens der Universität. Für die Lehrenden dürfte es von großer Bedeutung sein, eine Position zu potenziell konflikthaften Erwartungen vertreten zu können, also eine eigene Position zum Verhältnis von Theorie und Praxis einnehmen zu können. Methodisch gewendet wird im Folgenden rekonstruiert, welches konjunktive Wissen zum Verhältnis von Theorie und Praxis sich aus der strukturhomologen Erfahrung der Begleitung

von Studierenden im Praxissemester ergibt und wie Theorie und Praxis mit dem Konzept Forschenden Lernens in Beziehung gesetzt werden.

3. Methodologische Verortung und methodisches Vorgehen

Bei der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2014) wird davon ausgegangen, dass die Umgebung und das Milieu mit den spezifischen Gegebenheiten und den sich dort stellenden praktischen Handlungsproblemen einen Erfahrungsraum für Individuen bilden. Das hat zur Folge, dass die partizipierenden Individuen typische, nicht direkt explizierbare feld- und milieuspezifische Wissensbestände anhäufen. Da die Lehrenden in unserer Untersuchung mit der Lernbegleitung im Praxissemester betraut waren, wird in diesem Beitrag unterstellt, dass sie darin strukturhomologe Erfahrungen gemacht und somit gemeinsame Wissensbestände erlangt haben. Dieser Teil des Wissens wird in der dokumentarischen Methode konjunktives Wissen genannt. Der gemeinsame Erfahrungsraum der Lehrenden in der Begleitung von Studierenden im Praxissemester wird somit als konjunktiver Erfahrungsraum bestimmt.

Zentral für die dokumentarische Methode ist die Differenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen. Während das kommunikative Wissen „über die Grenzen unterschiedlicher (konjunktiver) Erfahrungsräume oder Milieus hinweg“ (Bohnsack, 2009, S. 18) explizit kommuniziert werden kann, erfolgt der Zugang zum konjunktiven Wissen als „Wissen innerhalb eines Erfahrungsraums mit milieuspezifischer oder individuell-fallspezifischer Besonderheit“ (Bohnsack, 2006, S. 42f.) über Erzählungen, Beschreibungen o.ä. Das Ziel der Analyse ist, das bei der Diskussion stillschweigend vorausgesetzte Wissen zu rekonstruieren.

In der dokumentarischen Methode stehen nicht die individuellen Perspektiven der Akteure, sondern die Orientierungen, welche „sich auf der Basis von existenziellen Gemeinsamkeiten (in konjunktiven Erfahrungsräumen) bereits gebildet haben“ (Przyborski & Riegler, 2010, S. 439) und aufgrund derer sich die Akteure untereinander „wie selbstverständlich verstehen“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 162), im Fokus der Analyse. Diese Erfahrungen müssen nicht gemeinsam in Interaktionen erfahren worden sein; relevant ist nur die „Strukturidentität“ (Przyborski & Riegler, 2010, S. 440) der Erfahrungen.

Als Zugang zum konjunktiven Wissen der Lehrenden vor dem Hintergrund geteilter Erfahrung in der Begleitung im Praxissemester bietet sich die Methode der Gruppendiskussion als eine „Basismethode“ der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack, 2010, S. 46) an: Aufgrund der Dynamik von Diskursen, einem Zwang zur Explikation und dem Aushandeln von Gemeinsamkeiten ist es möglich, geteiltes, implizites Wissen nachzuzeichnen, indem der Forschungsprozess die „milieubezogene Kommunikation“ (Mensching, 2017, S. 71) fokussiert. Damit dies gelingen kann, wird eine maximale „Selbstläufigkeit“ (vgl. Przyborski & Riegler, 2010, S. 440) der Gruppendiskussion angestrebt.

Das Sampling erfolgte im vorliegenden Fall aus Datenschutzgründen durch einen externen Dienstleister unter den Vorgaben, ein ausgewogenes Verhältnis von Lehrenden zwischen Primar- und Sekundarbereich sowie zwischen verschiedenen Fachdidaktiken zu gewährleisten. Der Fokus auf den akademischen Mittelbau – und damit der Ausschluss professoralen Personals – erfolgte einerseits aus forschungsethischen Gründen, um die Teilnehmenden des Mittelbaus keinen potenziell problematischen hierarchischen Konstellationen auszusetzen, andererseits um in kommenden Gruppendiskussionen in der Logik der Mehrdimensionalität des Erfahrungsraums (vgl. Bohnsack, 2017) durch eine komparative Analyse mit professoralen Lehrenden den Orientierungsrahmen des akademischen Mittelbaus herausarbeiten zu können. Insgesamt konnten drei Lehrende unterschiedlicher Fachdidaktiken für die Teilnahme gewonnen werden. Trotz der gering erscheinenden Anzahl entwickelte sich ein hoch

selbstläufiges Gespräch, in dem sich die Beiträge und Impulse des Moderators auf ein Minimum beschränkten (s.o.).

Um die Erzählung und den Einstieg in die Gruppendiskussion anzuregen, lagen einige stellenweise polarisierende Statements aus vorangegangenen Evaluationen als Tischvorlage aus, wie z.B.: „Das ist nicht erforderlich. Praxis und Theorie sind unterschiedliche Kategorien. Theorie wird in der Universität, Praxis in der Schule vermittelt.“

4. Der Rahmen angemessener studentischer Forschung im Praxissemester

Im Folgenden wird das konjunktive Wissen der universitär Lehrenden bezüglich der Unterscheidungen Theorie/Praxis sowie wissenschaftliche Forschung/forschender Blick dargelegt. Wie aus dem folgenden Auszug deutlich wird, existiert im vorliegenden Fall ein Wissen darüber, was als angemessen für studentische Forschungsprojekte im Praxissemester betrachtet und was als unangemessen verhandelt wird.²

- B2 160 *Also war einer der ersten (.) Veranstaltungen (...?) die VPS-Lehrenden*
 161 *dann zusammen saßen auch mit der (...?) äh*
 162 *hochschulorganisatorische Hinweise ging, ähm oder auch die Kolleginnen und*
 163 *Kollegen aus den Bildungswissenschaften äh wohlmögliche Projekte vorgestellt*
 164 *haben, hab ich mir gedacht, okay, gut, die kochen auch nur mit Wasser. Das ist im*
 165 *Rahmen. (.)*

In der Passage wird Erleichterung darüber mitgeteilt, dass die Lehrenden der Bildungswissenschaften „*auch nur mit Wasser [kochen]*“ (Z. 164). Dies wird als etwas Positives, als „*im Rahmen*“ (Z. 164f.) behandelt. Hätten die Bildungswissenschaftler_innen etwas außerhalb des Rahmens als adäquat für die studentischen Forschungsprojekte vorgestellt, wäre dies als problematisch aufgenommen worden. Hier wird vorgeschlagen,³ wann ein studentisches Forschungsprojekt im Praxissemester im Rahmen ist – und wann nicht. Damit werden Grenzen angemessener studentischer Forschung ausgehandelt.

Wie konstituiert sich dieser „Rahmen“, der die Angemessenheit dieser Forschungsprojekte beschreibt? Es wird gezeigt werden, dass der „Rahmen“ anhand der Achsen Theorie/Praxis und Forschung/Praxis bestimmt wird.

4.1 Wissenschaftliche Forschung und studentische Forschungsprojekte im Praxissemester

Die Diskutanten verwenden die Begriffe „Forschung“ und „Praxis“ bzw. „Unterrichten“ als *die* Praxis der Schule in Form einer Ausschlusslogik, die auch immer etwas über die andere Seite aussagt: Wenn von Unterricht und Praxis gesprochen wird, wird immer mitgeführt, dass es nicht um Forschung geht und dass das Gesagte nicht für Forschung gilt. Vice versa: Wenn von Forschung gesprochen wird, wird immer mitgeführt, dass es nicht um Unterricht und Praxis geht und dass das Gesagte nicht für Unterricht und Praxis gilt.

² In den folgenden Auszügen des Transkriptes werden die Lehrenden nach der Rangfolge ihres ersten Redebeitrags mit B1, B2 und B3 bezeichnet.

³ Aus Gründen der Darstellung ist es leider nicht möglich, komplette Passagen mitsamt des für die dokumentarische Methode eigenen Dreischritts Proposition – Validierung – Konklusion darzustellen (vgl. Przyborski, 2004). Ebenso wenig werden formulierende und reflektierende Interpretationen zu den ausgewählten Passagen extensiv dargelegt.

- B3 195 *Also ich denke, als Lehrer oder Lehrerin, äh den VPS-Seminaren, gelingt es mir eher*
 196 *(.) Lehrer auszubilden, und nicht unbedingt Forscher.*
 (...))
 205 *((...)) (.) ähm ja, ich will nicht sagen, (2) ja, je nach*
 206 *Interesse der äh Studierenden, mh (.) dann in Richtung diagnostischer Blick geht,*
 207 *was Unterricht angeht. Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsplanung. Oder ob ich mich*
 208 *wirklich weiter spezialisiere in Richtung Forschen, (.) äh (.) als Forscher. (.) Ja.*
 B2 209 *Ja. (2) Ich glaube, das ist son Punkt, äh der auch deutlicher werden sollte. Wo man*
 210 *auch bei den Projekten und der im Vorfeld vielleicht manchmal auch schwierig zu*
 211 *kommunizieren ist, was hab ich eigentlich davon. Äh dass es nicht darum gehen soll,*
 212 *Leute zu (...?). Ich mein, wir freuen uns natürlich alle auch irgendwie*
 213 *über fachdidaktischen Nachwuchs, wenn dann jemand sagt, okay, äh ich bleib hier*
 214 *oder ich mach meinen Ref und komm dann wieder anschließend. Äh dann in*
 215 *Richtung Forschung weitergehen, weil ich angesteckt worden bin von solchen*
 216 *Fragstellungen. Aber ähm (2) das macht auch manchen Studierenden vielleicht so*
 217 *erscheinen, dass wir diesen Anspruch hätten, Forscher auszubilden.*

B3 wirft eine grundlegende Unterscheidung zwischen Lehrkräften und Forschenden auf, mit der distinkte Ausbildungsziele des Studiums verbunden sind. Diese Aussage validiert B2 zum einen durch ein knappes und diffuses „Ja“, insbesondere aber durch das Anführen eines Sonderfalls der universitären Ausbildung: die Ausbildung des „fachdidaktischen Nachwuchs[es]“ (Z. 213). Hierdurch wird die Ausbildung zur Lehrkraft als Regelfall der universitären Ausbildung im Praxissemester definiert und festgestellt, dass nicht Forscher_innen ausgebildet werden sollen.

B3 listet auf, worin das ausbildungszieladäquate Interesse der Studierenden liegt: „diagnostischer Blick [...] was Unterricht angeht“, „Unterrichtsentwicklung“ und „Unterrichtsplanung“ (Z. 206f.). Somit wird Unterricht als Orientierung für Studienprojekte als ein positiver Horizont konstruiert.

Als alternatives Interesse von Studierenden wird der Weg zum Forschungsspezialisten aufgezeigt. Die Bestimmung des bzw. der Forschenden als Spezialist_in verweist dabei auf jemanden, der oder die eine sehr komplexe Aufgabe ausübt, für die eine umfangreiche Qualifikation notwendig ist. Die Entscheidung, Forschende_r zu werden, wird als eine bewusste und vom Ausbildungsziel Lehrer_in abweichende hervorgebracht. Es wird ein Orientierungsrahmen aufgespannt, in dem aufgrund der Bestimmung von Forschen als Tätigkeit von Spezialist_innen dieses als zu spezialisiert für die studentischen Forschungsprojekte im Praxissemester erscheint. Dem Forschen wird als Gegenentwurf der „diagnostische[] Blick“ (Z. 206) entgegengestellt. Pointiert stellt B3 fest, dass Studierende zunächst Lehrkräfte werden und dann zusätzlich Forschende werden können. Umgekehrt brauche man aber nicht Forschende_r zu werden, um Lehrkraft zu sein. Da B2 B3s Proposition und Elaboration validiert, lässt sich sagen, dass die Ausbildung zu Forschenden als ein negativer Horizont aufgespannt wird, der zu einem Problem der Lehrenden führt.

Die Legitimation des Schwerpunkts Unterrichten und der damit einhergehende Ausschluss von Forschung erfolgt durch Verweis auf die zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat. Auch hier wird, aufgrund der Konstruktion von Forschung als hochanspruchsvoller und voraussetzungsvoller Tätigkeit, eine Vermittlung von unterrichtsbezogenen und forschenden Tätigkeiten ausgeblendet.

- B1 1245 *Und auch die Beurteilung, ähm (.) nach dem äh Referendariat ähm hat nicht den*
 1246 *Kompetenzbereich, äh (.) wissenschaftliches Forschen äh beinhaltet die nicht,*
 1247 *sondern da geht's ja dann eher darum, äh Unterricht zu planen, entwickeln,*
 1248 *durchführen, ähm und das ist die Kompetenz, die ich äh dann letztendlich ähm, wenn*
 1249 *ich mir das Ziel meiner Ausbildung angucke, erworben haben muss. Und ge- müsste*
 1250 *dann doch auch im VPS mehr dieses Ziel anpeilen, als das (.) an der Universität, also*
 1251 *das wissenschaftliche, theoriegeleitete, ganz genaue Forschen. (.)*
 B2 1252 *Ja.*
 B3 1253 *Genau. ((zustimmend)) Mhm. Ja. (3)*

Die Bestimmung des „*wissenschaftliche[n], theoriegeleitete[n], ganz genaue[n]*“ (Z. 1251) Forschens verweist erneut auf die hohen Voraussetzungen, die mit dieser Tätigkeit verknüpft sind und trägt somit zu einer ideellen Überhöhung der Tätigkeit bei, die wissenschaftliche Forschung im Praxissemester als unangemessen erscheinen lässt. Auf der sprachlichen Ebene wird die Plausibilität der Argumentation zunächst mittels Herstellung von Einvernehmen über die Ausbildungsziele erzeugt. Anschließend wird mit dem „*Und*“ (Z. 1249) rhetorisch als Folge gesetzt, dass diese Ziele auch bei den Vorbereitungsseminaren leitend sein müssten. B2 und B3 validieren die Aussage in knapper Form, was als Anerkennung sowohl des Inhalts als auch der Form, in der sie hervorgebracht wird, gewertet werden kann.

Während der Primat unterrichtsbezogener Tätigkeiten gegenüber Forschung beibehalten wird, suggeriert das Adjektiv „*wissenschaftlich*“ allein dadurch, dass es erwähnenswert erscheint, dass neben wissenschaftlichem Forschen andere Typen von Forschung möglich sind, also nicht wissenschaftliches Forschen. Mit der Betonung des „*forschenden Blick[s]*“ wird die angemessene Form des Forschens im Praxissemester eingeführt. Als Kriterium zur Entscheidung, ob die Forschungstätigkeit angemessen ist, wird relevant gesetzt, ob sie für das Unterrichten instrumentalisierbar ist:

B1 254 *Und dass eben das,*
 255 *was Lehrkräfte nach langer Erfahrung äh hoffentlich auch ein bisschen ausm Bauch*
 256 *heraus können, weil es sonst (leicht lachend) eben viel zu lange (+) dauert, ähm dass*
 257 *ihnen das helfen soll, Werkzeuge zu bekommen, ähm ja ihren eigenen Alltag zu*
 258 *bewältigen. Und ähm (.) dann nutzen wir forschende Methoden oder nen forschenden*
 259 *Blick, aber ähm dieser Begriff forschendes Lernen, so wie er oft ausgeschärft wird,*
 260 *macht selbst uns da eben auch (.) äh na ja, Angst (leicht lachend) wäre jetzt zu viel*
 261 *gesagt, (+) aber äh äh der hat natürlich ne immense Bedeutung. Und ähm das, was*
 262 *wir jetzt hier diskutieren, fällt glaub ich wirklich eher unter äh theoriegeleitete*
 263 *Reflexion. Ähm (.) und da glaub ich auch sind auch die Zitate, die hier liegen, die f-*
 264 *passen da irgendwie gut rein so. Es&es soll schulnah sein.*

Nach einem Verweis auf die Erfahrung und die daraus resultierende Kompetenz von Lehrkräften werden „*forschende [...] Methoden oder nen forschenden Blick*“ (Z. 258f.) als Werkzeuge bezeichnet, die den Studierenden helfen, trotz mangelnder (Praxis-)Erfahrung im Praxissemester den „*eigenen Alltag zu bewältigen*“ (Z. 257f.). Alltag bezieht sich hier auf den schulpraktischen Teil des Praxissemesters und meint unterrichtsnahe Tätigkeiten. Der antizipierte Arbeitsalltag der angehenden Lehrkräfte zeichnet sich also durch unterrichtsbezogene Tätigkeiten aus. In dieser Passage wird das Thema der Instrumentalisierbarkeit von Forschung als Proposition verwendet. In deren Elaboration wird Forschendes Lernen im Praxissemester als ein negativer Horizont konstruiert. Der Begriff „*Werkzeuge*“ (Z. 257) verweist dabei auf eine instrumentelle Funktion forschender Methoden. Die Konklusion dieser Passage besteht in der Bestimmung des Kriteriums „*schul- [oder praxis]nah*“ (Z. 264), mit dem Forschung als angemessen oder unangemessen beurteilt wird.

Von Bedeutung ist in dieser Passage auch die Bewertung des Verhältnisses von forschendem Blick und Praxis. Ersterer ist zwar legitim, weil er für den Unterricht instrumentalisierbar ist, bleibt im Vergleich zu einer tatsächlichen unterrichtsbezogenen Tätigkeit am Ort Schule jedoch defizitär: Lehrkräfte können qua „*langer Erfahrung*“, „*ausm Bauch heraus*“ (Z. 255f.) etwas, was die Studierenden im Praxissemester oder Berufsanfänger_innen mit Hilfe des forschenden Blicks erst noch lernen müssen, da es „*sonst eben viel zu lange*“ (Z. 256) dauere, bis diese ihren beruflichen „*Alltag [...] bewältigen*“ (Z. 257f.) könnten. Sobald also eine ausreichende (Erfahrungs-)Zeit in der Schule als Ort der Praxis erreicht ist, wird der forschende Blick überflüssig. Aus dem „*Bauch heraus*“ verweist dabei auf ein Gefühl, im Gegensatz zum rationalen for-

schenden Blick der Wissenschaft.⁴ Die Orientierung am Unterricht ist weder legitimations- noch begründungsbedürftig; sie wird als selbstverständlich mit Verweis auf die spätere berufliche Tätigkeit vorausgesetzt.

4.2 Theorie und theoriegeleitete Reflexion

Im Praxissemester wird der Theorie eine spezifische Bedeutung zugeschrieben. Theorie ist – anders als der forschende Blick – nicht gänzlich durch Praxiserfahrung substituierbar.

- B1 306 *Also ich hatte jetzt auch ein mh*
 307 *Beispiel über äh für jahrgangübergreifenden Unterricht, wo das eigentlich eben*
 308 *selten stattfand. Aber dann an einem Unterrichts-- äh --beispiel Thema Geld eben*
 309 *gelungen war. Und äh wo die Studentin sagte, das hat mir so gut gefallen, ich guck*
 310 *jetzt mal, warum das mit Geld ging und mit den anderen Sachen nicht. Und ähm das*
 311 *wäre ja genauso was, wo man dann einfach eben auch, äh ja, ohne Theorie gar nicht*
 312 *auskommt, um das zu greifen. Äh man hat dann zwar son Bauchgefühl, irgendwie*
 313 *war das diesmal äh insgesamt stimmiger oder erfolgreicher für die Kinder. Aber*
 314 *was&was war jetzt besser, ähm mh äh warens nur die Methoden oder dass alle*
 315 *gearbeitet haben. Oder warens wirklich Lernergebnisse, und dann kommt man sofort*
 316 *ohne Theorie eigentlich gar nicht mehr aus. (.)*
 B3 317 *Ja. (2)*

B1 stellt fest, dass gelingender Unterricht durch Theorie „greifbar“ (Z. 312) wird und man dabei „ohne Theorie gar nicht auskommt“ (Z. 311f.). Um zu überprüfen, woran es lag, dass etwas im Unterricht gut funktionierte, sei Theorie unverzichtbar.

Wenn der Theorie also eine spezifische Qualität zugesprochen wird, kann man dann von einer Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis ausgehen? Analog zum forschenden Blick wird Theorie nur dann als für das Praxissemester angemessen bestimmt („im Rahmen“), wenn sie sich für die antizipierte unterrichtsbezogene Praxis instrumentalisieren lässt. Theorie entfaltet ihre spezifische, für das Praxissemester angemessene Wirkung insofern nur relativ zur Schulpraxis. Des Weiteren bildet sie nur einen zusätzlichen, aber nicht notwendigen Wert für die Ausbildungsziele. In der Erzählung über die Studentin in der obigen Passage ist durchaus impliziert, dass aus mangelnder theoriegeleiteter Reflexion nicht zwangsläufig folgt, dass diese zukünftig schlechter unterrichten werde. Und ohne Praxis ist die Theorie für das Ausbildungsziel, Lehrkraft zu werden, nicht bedeutsam.

- B2 440 *Und so weiter. Dann aber jetzt kommen die eben ins*
 441 *Praxissemester, sagen, wir haben noch nie fachspezifisch grundsätzlich Unterricht*
 442 *geplant und eingeübt. Sondern halten wirklich äh fachdidaktisch begleitet die erste*
 443 *Stunde dann im Praxissemester.(.) Und äh Uni ja ein Stückweit dann eben auch*
 444 *ausgezogen hat im Vorfeld und wollen dann natürlich auch mehr Unterrichtsplanung,*
 445 *Methodik und so weiter im VPS-Seminar haben. Statt irgendwie äh didaktische*
 446 *Theorien zu wälzen oder (...?) das haben wir nicht, aber das brauchen*
 447 *wir (.) an der Stelle. (.)*
 B1 448 *Ja, die Erfahrung*
 B3 449 *Ja.*
 B1 450 *haben wir auch gemacht. Also dass die wirklich ähm (.) eigentlich gerne*
 451 *Unterrichtsentwicklung haben wollen. Und wenn wir das aber reingenommen haben,*
 452 *dann fehlt im Grunde die Vorerfahrung. Dann bleibt es son theoretisches Konstrukt.*
 453 *Und die kleinen Einheiten, die entwickelt werden, sind gar nicht genug ausgeschärft*
 454 *und ähm (.) so ohne fruchtbaren Boden irgendwie. (.)*

B2 stellt den Wunsch der Studierenden nach mehr „*Unterrichtsplanung, Methodik und so weiter im VPS-Seminar*“ (Z. 444f.) heraus. Da dieser Themenkomplex problemati-

⁴ Was an diesen Interakten unterbleibt, ist eine positive Konnotation der schulischen Praxis; das Verb „bewältigen“ problematisiert diese stattdessen.

siert wird, erscheint er als ein negativer Horizont. Der Versuch, unterrichtspraktische Tätigkeiten, also praxisnahe Inhalte, zum Gegenstand zu machen, scheitert an der fehlenden Praxiserfahrung der Studierenden. Die Versuche, Unterrichtsvorbereitung ohne Praxiserfahrung der Studierenden durchzuführen, bleiben „*son theoretisches Konstrukt*“ (Z. 452). Dies verweist darauf, dass Theorie ohne Praxis defizitär sei. Theorie ohne Praxis fehle der „*fruchtbare[] Boden*“ (Z. 454). Hier zeigt sich ein weiterer Bedeutungsraum von Theorie, der plausibel ist, weil er als Gegenposition zur Schulpraxis genutzt wird. So wird mit Theorie das bezeichnet, was nicht in der Schule, sondern in der Universität getan wird und damit nur dann dem Ausbildungsziel dient, wenn es auf die Schulpraxis bezogen werden kann. Somit kann festgestellt werden, dass nicht nur Forschen, sondern auch Theorie nur durch eine Instrumentalisierbarkeit für die Schulpraxis als angemessen angesehen wird.

4.3 Dignität von Praxis und Unterricht

Die Begriffe „Praxis“, „Unterricht“ und „Schule“ werden je nach Kontext synonym oder in situativ angepassten Modifikationen gebraucht, sodass sich ein diffuses Konglomerat als semantisches Feld ergibt. Grundsätzlich werden sie zur Hervorbringung der binären Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis genutzt und markieren immer die relevantere Seite dieser Unterscheidung. Forschung wird im Rahmen des Praxissemesters als Negativum konstruiert. Was genau an und in der Praxis qualifiziert, verbleibt ungesagt. Es wird davon ausgegangen, dass die spätere Berufstätigkeit sich in der Schule abspielen wird; daher sind die dort gemachten Erfahrungen relevanter als diejenigen, die in der Universität, dem Ort der Forschung, gemacht werden.

Praxis wird von den Lehrenden auch und vor allem als einzig relevante Orientierung Studierender angenommen.

- B1 99 ((...)) *Dann ist es auch*
 98 *ne motivationale Problematik der Studierenden, so sich auf irgendwas einzulassen,*
 99 *wirklich konkret zu werden. Ich weiß ja gar nicht, wo ich nachher dann bin. Das ist*
 100 *dann ja auch eher so dieser Organisation der VPS-Seminare, die vorgeschaltet sind*
 101 *irgendwie, (.) geschuldet. Trotzdem w-- würd ich Ihnen aber beipflichten, dass man*
 102 *irgendwie sagt, ähm ich finde auch, wir müssen möglichst schulnah, auch wenn wir*
 103 *Universität sind, möglichst schulnah, praxisnah äh zwar theoriegeleitet, aber eben für*
 104 *die Studierenden arbeiten, um die eben motivational auch zu packen.*

B1 beschreibt es als eine Problematik der Studierenden, sich „*auf irgendwas einzulassen, wirklich konkret zu werden*“ (Z. 98f.), da sie ja nicht wüssten, an welcher Schule sie unter welchen Bedingungen das Praxissemester absolvieren würden. Das Problem sei dabei ein „*motivationales*“ (Z. 98), und dies wird nicht nur als Problem der Studierenden, sondern auch als eines der Lehrenden begriffen, denn Studierende erfahren nur durch Praxis Motivation. Die Lehrenden können eben diese Praxis aber nicht liefern, müssen aber die ohne Praxis nicht ausreichend zu motivierenden Studierenden betreuen. Die Lehrenden suchen Anschluss an die studentische Motivation, die exklusiv durch Praxis (positiver Horizont) erfolge. Die Ursache dieser Problematik für die Lehrenden sei dabei „*diese[] Organisation der VPS-Seminare*“ (Z. 100). Die Organisation der auf das Praxissemester vorbereitenden Seminare wird also dahingehend als ein negativer Horizont bestimmt, als den Lehrenden damit die schwierige Aufgabe zukomme, an die vorhandene studentische Motivation anzuschließen.

Im Rahmen des Themas Motivation dokumentieren sich im Folgenden die Differenz von Theorie und Praxis sowie eine Dignität von Praxis, die der Theorie bei weitem nicht zukommt. Um die Studierenden „*motivational [...] zu packen*“ (Z. 104), wird gefordert („*wir müssen*“; Z. 102), dass die Lehrenden „*möglichst schulnah*“ arbeiten müssten, *obwohl* („*auch wenn*“; Z. 102) die Lehrenden „*Universität*“ (Z. 103) seien, also die Institution Hochschule vertreten. Mit der anschließenden Wiederholung der Formulierung „*möglichst schulnah*“ (Z. 103) wird eine gewisse Eindringlichkeit her-

gestellt; mit der sprachlichen Figur „schulnah, praxisnah“ werden die Adjektive quasi synonym gebraucht. Praxis wird räumlich in der Schule verortet. Die daran anschließende Konzession, dass Lehrende der Universität die Studierenden „*zwar theoriegeleitet*“ (Z. 103) unterstützen sollten, stellt die grundlegende Praxisorientierung nicht in Frage und verdeutlicht den geringeren Stellenwert der Theorie im Vergleich zur Praxis.

Eine strikte Trennung der Aufgaben von Universität und Schule und damit einhergehend ein Fokus der universitären Ausbildungsphase auf Wissenschaft – wie sie in Kapitel 2 skizziert wurde – wird als eine mögliche Lösung für den Praxisanspruch Studierender nicht thematisiert. Die Lehrenden sehen ihre Tätigkeit in der Lehre mit Blick auf den Anschluss an die studentische Motivation, und diese erfolge – ebenfalls idealtypisch und andere mögliche Motivationen ausblendend – exklusiv durch Praxisbezug. Eine alternative Form der Bearbeitung dieses Problems, nämlich ein Insistieren darauf, dass die Universität der Ort von Forschung und Theorie sei und gerade dies zur Motivation der Studierenden oder zu einer durchaus gerechtfertigten Enttäuschung der studentischen Erwartungen des Praxisbezugs genutzt werden könnte, wird nicht als legitime Option bzw. überhaupt nicht verhandelt. Die Orientierung am angenommenen Praxiswunsch der Studierenden scheint alternativlos, wenngleich dieser von den Lehrenden aufgrund der Praxisferne der Vorbereitungsseminare nicht einlösbar ist.

Feststellen lässt sich, dass Forschung, die der Entwicklung eines forschenden Blicks dient, und Theorie, die der theoriegeleitete Reflexion dient, für studentische Forschungsprojekte im Praxissemester deswegen relevant sind, weil und wenn sie sich direkt auf die Praxis in der Schule beziehen lassen. Theorie und Forschung werden als nicht zwingend notwendig für die spätere berufliche Tätigkeit angesehen, sondern werden als Hilfe für Studierende aufgefasst, bis die Praxiserfahrung sie überflüssig machen.

Da für das Praxissemester die Praxiserfahrung prävalent ist und keiner Legitimierung bedarf und zudem Theorie und Forschung erst durch Praxis legitimiert werden, stellen wir im konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrenden ein *Primat der Praxis* fest. Ob Theorie und Forschung für die Praxis instrumentalisierbar sind, markiert dabei die Grenze des „Rahmens“ hinsichtlich der Angemessenheit studentischer Forschungsprojekte (vgl. Abb. 1), bei der die Grenzziehung der Lehrenden zwischen universitärer Forschung und Theoriebildung vs. Entwicklung eines forschenden Blicks und theoriegeleiteter Reflexion verdeutlicht wird

4.4 Verortung des Forschenden Lernens

Vor dem Hintergrund der Bestimmungen von Theorie und Forschung als angemessen für studentische Forschungsprojekte im Praxissemester, wenn sie auf eine nicht legitimationsbedürftige Praxis hin instrumentell verwertbar sind, stellt sich die Frage nach der Verortung Forschenden Lernens. Anders formuliert: Ist Forschendes Lernen „*im Rahmen*“? Im Folgenden soll dies mit Hinblick auf die Bestimmung von Theorie, Forschung und Praxis dargelegt und an einer bereits diskutierten Passage und deren Fortsetzung illustriert werden:

B1 254 *Und dass eben das,*
 255 *was Lehrkräfte nach langer Erfahrung äh hoffentlich auch ein bisschen ausm Bauch*
 256 *heraus können, weil es sonst (leicht lachend) eben viel zu lange (+) dauert, ähm dass*
 257 *ihnen das helfen soll, Werkzeuge zu bekommen, ähm ja ihren eigenen Alltag zu*
 258 *bewältigen. Und ähm (.) dann nutzen wir forschende Methoden oder nen forschenden*
 259 *Blick, aber ähm dieser Begriff forschendes Lernen, so wie er oft ausgeschärft wird,*
 260 *macht selbst uns da eben auch (.) äh na ja, Angst (leicht lachend) wäre jetzt zu viel*
 261 *gesagt, (+) aber äh äh der hat natürlich ne immense Bedeutung. Und ähm das, was*
 262 *wir jetzt hier diskutieren, fällt glaub ich wirklich eher unter äh theoriegeleitete*
 263 *Reflexion. Ähm (.)*

Der für Praxis instrumentalisierbare forschende Blick wird grundlegend vom Begriff des Forschenden Lernens unterschieden, womit Distanz zu diesem Begriff hergestellt

wird: „*aber ähm dieser Begriff*“ (Z. 259). Dieser habe eine „*immense Bedeutung*“ (Z. 261), so dass er fast Angst auslöse. Forschendes Lernen wird hier als sehr voraussetzungsvoll und anforderungsreich präsentiert. Der forschende Blick dagegen wird vom Forschenden Lernen unterschieden und als weniger voraussetzungsvoll und komplex bestimmt. Das, was in den Seminaren zum Praxissemester und in den studentischen Forschungsprojekten stattfindet, sei mit dem Begriff „*theoriegeleitete Reflexion*“ (Z. 262f.) adäquater beschrieben als mit Forschendem Lernen. Die Orientierung, die sich hier dokumentiert, ist aufgrund der (räumlichen) Bestimmung von Theorie und Praxis, wissenschaftlicher Forschung und forschendem Blick verständlich: Forschung wird beim Forschenden Lernen als wissenschaftliche Forschung verstanden und damit der Sphäre der Universität zugeordnet. Hierdurch kann sie qua Definition nicht praxisnah sein und wird als nicht angemessen für studentische Forschungsprojekte angesehen, was im anschließenden Gesprächsverlauf deutlich wird.

Folgende Passage verhandelt das Ringen um die Bestimmung Forschenden Lernens als wissenschaftliche und damit für das Praxissemester unangemessene Forschung sowohl auf der kommunikativen als auch auf der konjunktiven Ebene.

- B1 271 *ähm da kann ich schon auch verstehen, oder fühl mich manchmal auch angegriffen,*
 272 *dass das vielleicht gar nicht äh theoretisch oder ähm wissenschaftlich genug ist, ähm*
 273 *weil man es eben versucht, praxisnah umzusetzen. Und diesen Begriff forschendes*
 274 *Lernen vielleicht, jetzt sag ich mal, gar nicht verdient hätte. Weil es dazu nicht (.) ähm*
 275 *ja, sowohl die&die Studie vielleicht nicht äh sauber genug ist, ähm oder äh wie auch*
 276 *immer.*
- B3 277 *Mhm. Ja.*
- B2 278 *Das ist vielleicht so was, was so (mitschwingt?). So nach dem Motto,*
 279 *am Ende muss immer mindestens so was Veröffentlichungsreifes rauskommen oder*
 280 *so was. Mh.*
- B3 281 *Mhm.*
- B1 282 *Mhm.*
- B2 283 *Begriffe. Vielleicht ist das wirklich äh sinnvoll, dass man äh das Projekt soll an (.)*
 284 *theoriegeleitet, ich glaube, da sind wir uns äh soweit einig, ähm methodisch sauber,*
 285 *soweit das unter den Bedingungen des Praxissemesters möglich ist. Ähm (.) (...?)*
 286 *vieles eingeschränkt ist. Ähm zu einem Erkenntnisprozess bei den*
 287 *Studierenden äh führen. (2) 1 Punkt.*

B1 führt an, dass Forschendes Lernen als Typus wissenschaftlicher Forschung schwer umzusetzen sei, da man ja versuche, studentische Forschungsprojekte „*praxisnah umzusetzen*“ (Z. 273). Das Prädikat Forschendes Lernen muss wie ein Gütesiegel „*verdient*“ (Z. 274) werden. B1 elaboriert („*Weil ...*“; Z. 274ff.) die selbst geäußerte Proposition, indem sie/er das Substantiv „*Studie*“ durch das Adjektiv „*sauber*“ (Z. 275) charakterisiert und als Gütekriterium wissenschaftlicher Forschung auf Forschendes Lernen bezieht. B2 fährt mit der Elaboration von B1 fort (Z. 278) und stellt ein weiteres Kriterium wissenschaftlicher Forschung fest, nämlich das der „*Veröffentlichungsreife*“ (Z. 279). B2 übernimmt hier nicht von B1 die synonyme Verwendung von Forschendem Lernen und wissenschaftlicher Forschung, sondern schlägt vorsichtig vor, dieses als ein Problem der Benennung zu behandeln („*Begriffe*“; Z. 283).

B2 hält zusammenfassend fest, die Projekte sollten „*theoriegeleitet*“ (Z. 284) sein, was nochmals als Konsens gerahmt wird („*ich glaube, da sind wir uns äh soweit einig*“; Z. 284). Schließlich wird das Ziel der Projekte benannt: sie sollen „*zu einem Erkenntnisprozess bei den Studierenden*“ (Z. 286f.) führen. Dies stellt einen positiven Gegenhorizont zu dem negativen Horizont der „*Veröffentlichungsreife*“ (Z. 279) dar. Obwohl das Finden einer gemeinsamen Orientierung in dieser Passage schwer fällt, können sich die Lehrenden auf eine Abgrenzung studentischer Projekte gegenüber wissenschaftlicher Forschung einigen, wobei die Anerkennung der „*Praxisnähe*“ weder in Frage gestellt noch begründet wird.

Forschendes Lernen wird in die Nähe wissenschaftlicher Forschung gerückt und als ein statisches, nicht anpassbares Konzept aufgefasst; eine eigene Definition des Begriffs unterbleibt. Aufgrund der hohen wissenschaftlichen Anforderungen, die an Forschendes Lernen gestellt werden, wird es in der Nähe zu wissenschaftlicher Forschung verortet. Und da es nicht für (Unterrichts-)Praxis instrumentalisierbar ist, wird es außerhalb des Rahmens angemessener studentischer Forschung verortet (vgl. Abb. 1). Forschendes Lernen erscheint im vorliegenden Fall somit als kein Konzept, das Theorie und Praxis verzahnen soll, sondern wird innerhalb der Hochschule – und damit auf der Seite der Theorie – verortet.

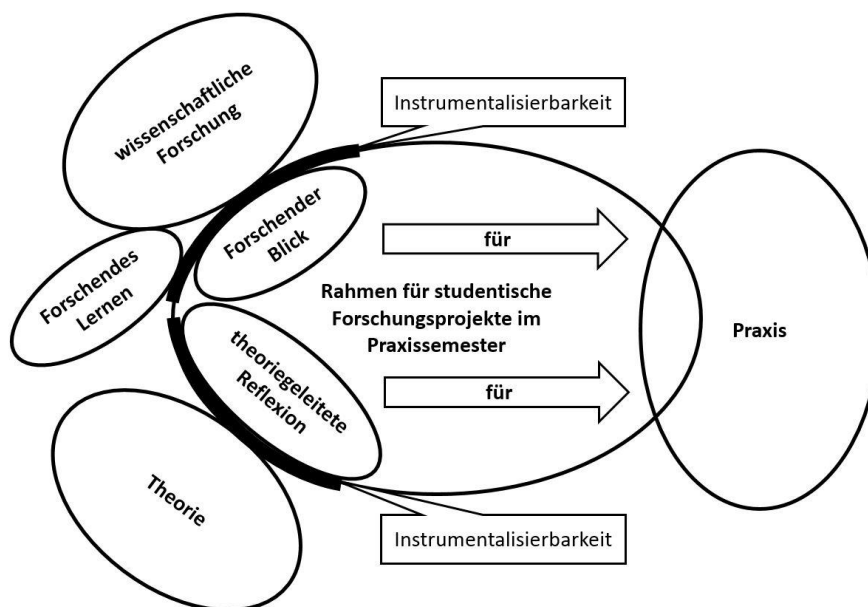


Abbildung 1: Primat der Praxis (eigene Darstellung)

5. Diskussion

Das konjunktive Wissen der Lehrenden konnte im vorliegenden Fall bezüglich der Angemessenheit studentischer Forschungsprojekte im Praxissemester anhand der Konstruktionen von Theorie, Praxis und Forschung nachgezeichnet werden. Aufgrund der Annahme distinkter Ausbildungsziele bei Lehrkräften und Forschenden sowie der Orientierung an ersteren und einer Überhöhung wissenschaftlicher Forschung wird diese als unangemessen für das Praxissemester gesehen. Forschung zur Erzeugung eines forschenden Blicks wird dann als legitim für das Praxissemester betrachtet, wenn sie hilfreich für eine zukünftige Unterrichtspraxis ist, bleibt aber dabei immer defizitär gegenüber „echter“, auf Erfahrung rekurrierender Praxiserfahrung. Analog ist auch Theorie nur dann angemessen, wenn sie – ebenso wie der forschende Blick – instrumentell auf Praxis bezogen werden kann. Letztlich ist die Instrumentalisierbarkeit für eine nicht legitimationsbedürftige Praxis das entscheidende Kriterium für die Bestimmung der Angemessenheit studentischer Forschung im Praxissemester, was als Primat der Praxis vorgestellt wurde. Forschendes Lernen wird dabei in die Nähe wissenschaftlicher Forschung gerückt und damit als unangemessen für das Praxissemester angesehen.

Problematisch ist dieser Orientierungsrahmen der Lehrenden insofern, als die verhandelte Orientierung an der Praxis grundsätzlich nicht einlösbar, aber als „positiver Gegenhorizont“ (Lamprecht, 2012) allgegenwärtig ist. So müssen alle Bemühungen,

dem erwarteten studentischen Wunsch nach Praxis zu entsprechen, zwangsläufig scheitern. Der Orientierungsrahmen spiegelt somit das in Kapitel 2 referierte „Theorie-Praxis-Ideal der Lehrerbildung“ (Hedtke, 2003, S. 8) im Rahmen des Praxissemesters wider. Zwar wird auch im vorliegenden Fall eine Differenz zwischen Theorie und Praxis angenommen, wenn distinkte Ausbildungsziele von Lehrkräften und Forscher_innen angenommen werden; orientiert wird diese aber an der späteren Berufspraxis: Schule/ Unterricht bzw. wissenschaftliche Forschung. Folgt man dagegen Hedtke (vgl. Kap. 2), müsste im Rahmen der universitären Ausbildung die Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis und damit einhergehend der Fokus der universitären Lehre auf Theorie die Lehrenden von dem Anspruch befreien, sich gänzlich an der Praxis zu orientieren. Dies würde zu einer Position führen, die es den Lehrenden ermöglichen würde, das Scheitern der eigenen Bemühungen nicht als notwendige Folge des Problems der Praxisferne hinnehmen zu müssen.

Man könnte nun versucht sein, eine mangelnde Sensibilisierung der universitären Lehrenden für die der Lehrerbildung inhärente Theorie-Praxis-Problematik zu unterstellen. Dies greift jedoch aus mehreren Gründen deutlich zu kurz.

Eine der Herausforderungen der Lehrenden besteht im Praxissemester im Umgang mit dessen doppelter Zielsetzung, die eben nicht nur in der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung mittels Forschenden Lernens, sondern auch in der Einführung in die berufspraktische Tätigkeit besteht. Somit ist die studentische Erwartung, Unterstützung zu unterrichtspraktischen Tätigkeiten zu erhalten, durchaus legitim. Die Ablehnung einer solchen Erwartung der Studierenden mit Verweis auf die eigene universitäre Perspektive scheint dagegen schwer vermittelbar zu sein. Berücksichtigt man dabei die Rolle der Lehrenden als Lernbegleiter_innen (vgl. Kap. 1) mit Hinblick auf den Theorie-Praxis-Transfer im Praxissemester, ist die dabei vorliegende Orientierung an der Praxis eine Möglichkeit, mit der doppelten Zielsetzung umzugehen. So könnte man sagen, dass im vorliegenden Fall dieser Herausforderung mittels Instrumentalisierung von Forschung und Theorie für die berufspraktische Tätigkeit begegnet wird. Ob es sich hier um einen spezifischen Erfahrungsraum der Fachdidaktik mit ihrer spezifischen Nähe zum Unterrichtsfach bzw. schulischen fachlichen Unterrichten handelt, ist eine empirische Frage, die zukünftig mithilfe einer komparativen Analyse mit Lehrenden der Bildungswissenschaften bearbeitet werden soll.

Des Weiteren kommt hinzu, dass das Konzept des Forschendes Lernens primär im erziehungswissenschaftlichen Kontext entwickelt wurde. Werden hier z.B. Themen und Fragestellungen im Kontext von Schulentwicklung oder Evaluationsforschung bearbeitet, erfolgt im Zuge des Praxissemesters eine Adaption des Konzepts seitens der Fachdidaktik. Im Zuge dieser Adaption könnten fachspezifische Themen und Gegenstände sowie forschende Zugänge zu diesen identifiziert werden.⁵ Im vorliegenden Fall wird das Konzept jedoch als nicht angemessen für das Praxissemester betrachtet. Stattdessen reiche ein forschender Blick auf fachliche Themen und Gegenstände, orientiert an der und für die Praxis („Primat der Praxis“). Manifestiert sich hierin schon eine Adaption des Konzepts? Welche Zugänge insbesondere Fachdidaktiken zum Forschenden Lernen haben, wird aktuell im Projekt Bi^{Professional} der Qualitätsoffensive Lehrerbildung untersucht.⁶

Zudem ist die studentische Motivation, von der angenommen wird, dass diese nur über Praxisnähe herstellbar sei, für die Lehrenden von hoher Bedeutung. Hieraus ergibt sich, dass eine Arbeit mit Studierenden auch an klassischen universitären Ausbildungsinhalten nur dann gelingen kann, wenn ein Praxisbezug herstellbar ist. So könnte die

⁵ Hierzu könnte etwa auch gehören, den programmatischen Fokus auf (ausschließlich) empirische Methoden zurückzuweisen.

⁶ Bi^{Professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608).

Bedeutung, die der Motivation anhand von Schulpraxis beigemessen wird, das Selbstverständnis der Lehrenden als *Lehrerausbilder_innen* – in Unterscheidung zu *Lehrerbildner_innen* – dokumentieren. *Lehrerausbilder_innen* lehren mit einem bestimmten Zweck, dem auch in der Gruppendiskussion so benannten *Ausbildungsziel*. Die Perspektive der Lehrenden im vorliegenden Fall ist auch mit Hinblick auf die gängigen programmatischen Bezeichnungen verständlich – man spricht von einer mehrphasigen *Lehrerausbildung* und gibt (mehr oder minder) klar formulierte Ziele in Form von Standards für das Praxissemester (vgl. Rahmenkonzeption, 2010) vor. Problematisch bei der Reduzierung auf *Ausbildung* ist allerdings, dass dabei die Gefahr besteht, den wissenschaftlichen Anspruch, der mit dem Begriff *Lehrerbildung* verbunden ist, zu verlieren (vgl. Kap. 2).

Schließlich kann man im Sinne einer Mehrebenenanalyse (vgl. Bohnsack, 2017) den Versuch unternehmen, den hier rekonstruierten Orientierungsrahmen als einen des akademischen Mittelbaus – in Unterscheidung zu professoralen Lehrenden – zu bestimmen. Professorale Lehrende haben qua akademischem Titel und Funktion eine Zertifizierung als qualifizierte Wissenschaftler_innen erfahren und können dementsprechend eine Deutungshoheit für Wissenschaft und Theorie – und eben nicht für Schule und Praxis – in Anspruch nehmen und auf diese rekurren. Dem akademischen Mittelbau steht diese sichere Verortung in der Wissenschaft nicht im gleichen Maße zur Verfügung. Hinzu kommt, dass auch in wissenschaftlichen Publikationen hinsichtlich der Begleitung von schulischen Praxisphasen auf eine gewisse Praxisnähe der Lernbegleiter_innen hingewiesen wird. Gröschner & Seidel (2012) etwa fordern eine Lernbegleitung für Praxisphasen, in der „insbesondere Personen mit schulnahe Lehr- und Forschungshintergrund“ (S. 181) eingesetzt werden. Dies unterstellt eine gewisse Passung der Lernbegleiter_innen aufgrund ihrer Praxisnähe.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen wird der rekonstruierte Orientierungsrahmen der Lehrenden der Fachdidaktik plausibel. Festzuhalten bleibt allerdings, dass die in Kapitel 2 referierte Position einer strikten Trennung von Theorie und Praxis bzw. Universität und Schule im Rahmen des Praxissemesters offensichtlich schwer durchzuhalten ist.

Literatur und Internetquellen

- Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters*. Stand: 05.10.2016. Zugriff am 15.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Abschlussbericht-Evaluation-Praxissemester.pdf>.
- Bohnsack, R. (2006). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 40–44). Opladen et al.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9., überarb. und erweiterte Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bommes, M., Radtke, F.-O., & Webers, H.E. (1995). *Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt* (2. Aufl.). Bielefeld: Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung.

- Brandhorst, A., Goerigk, P., Schöning, A., & Dempki, C. (2018). Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (93–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (1), 40–46.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hedtke, R. (2003). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Zugriff am 14.11.2018. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden* (Beschluss der KMK vom 02.06.2005). Zugriff am 13.05.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93343-6
- Mensching, A. (2017). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 59–79). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 159–182). Reinbek: Rowohlt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90347-7
- Przyborski, A., & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Wiesbaden: VS/Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-92052-8_31

- Rahmenkonzeption (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff: 13.06.2018. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Rahmenvorgaben/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/rahmenkonzeption.pdf.
- Rothland, M., & Boecker, S. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8 (2), 112–134.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden* (Rekonstruktive Bildungsforschung, 15). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-18007-2_5
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, 2). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-04340-7_14
- Wernet, A., & Kreuter, V. (2007). Endlich? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In W. Schubarth (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zusatzvereinbarung (2016). *Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010*. Zugriff am 14.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/index.html>. Beitragsinformationen.

Zitationshinweis:

Schöning, A., Brandhorst, A., Goerig, P., & Dempki, C. (2018). „Das ist im Rahmen“ – Das Wissen von fachdidaktischen Lehrenden über die Angemessenheit studentischer Forschung im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 193–210. doi:10.4119/UNIBI/hlz-100

Eingereicht: 15.06.2018 / 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: “This Is within the Bounds” – the Knowledge of University Teachers from Subject-related Didactics about the Appropriateness of Student Research during School Practicums

Abstract: This article presents a process-based model for mentoring, focusing on research-based learning in teacher training during school practicums. The model responds to the individual learning process of the student and considers various mentors at school and university, taking into account their respective fields of expertise. The involvement of several mentors in the counselling process was adopted with the aim of encouraging students to continuously reflect on their research projects and research activities as well as to further develop their research competence. This paper examines ways of mentoring students during their research activities; different coaching techniques are presented and illustrated using an example from higher education practice.

Keywords: student research, school practicum, counselling, coaching, mentoring