

Saskia Koltermann, Ralf Schneider

Forschendes Lernen im Pädagogischen Einführungspraktikum (PEP)?!

Ein Plädoyer für einen Praxis und Wissenschaft integrierenden Ansatz

Im Vergleich zu allen weiteren Praxisphasen im Studienverlauf haben die Inhalte, Anforderungen und Ziele des Pädagogischen Einführungspraktikums (PEP) zunächst eine eher orientierende Funktion im Hinblick auf die Berufswahl bzw. Berufswahlmotivation. Die Prüfung der individuellen Motivlage erfolgt in diesem Schritt durch eine Bewusstwerdung der biografiebedingten Voraussetzungen und der Reflexion dieser vor dem Hintergrund sich stellender Berufsanforderungen. Diese Berufsanforderungen erschöpfen sich aber nicht allein in der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht, wie es oft in der schulpolitisch interessierten Öffentlichkeit und der nachdrücklichen Forderung nach mehr Praxisorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Schneider 2009).

Erfolgt eine Beschränkung der beruflichen Aufgaben allein auf die Perspektive des unmittelbaren Handelns, liegt ein grundlegendes Missverständnis über die Bedeutung einer wissenschaftsorientierten Lehramtsausbildung vor. Im Zuge der Entwicklung zu einer wissenschaftlichen und auf Professionalisierung des Lehrberufs hin angelegten hochschulischen Ausbildung für alle Lehrämter (vgl. Entwurf LABG 2008) erhalten universitär verantwortete Praxisphasen eine veränderte Funktionsbestimmung (vgl. Beckmann 1997, Schneider/ Wildt 2003, Topsch 2004). Sie sollen von Anbeginn auch, und im Verlauf des Studiums zunehmend, darauf ausgerichtet sein, anhand wissenschaftlicher Kriterien (erziehungswissenschaftliche, soziologische, fachdidaktische) systematisch die Bedingungen des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns in der Institution Schule exemplarisch zu untersuchen, zu analysieren und zu reflektieren. Dies geschieht im PEP eher vor dem Hintergrund der eigenen Biografie und des Rollenwechsels (vom Lernenden zum Lehrenden) immer aber unter dem Grundverständnis, dass die eigenen subjektiven Empfindungen und Sichtweisen ein bedeutender, aber nicht der alleinige Bezugspunkt sein kann und darf, um Entscheidungen im beruflichen Alltag angemessen zu begründen und kompetent zu handeln. Die Definition für kompetentes Handeln baut dabei zunehmend auf Standards auf (vgl. KMK 2004), die den Rahmen für Kompetenzentwicklung abstecken.

Im Theorie-Praxis-Modul (TPM) der Masterphase werden die Bedingungen unter denen Schülerinnen und Schüler lernen und Lehrerinnen und Lehrer in der Institution Schule lehren, ebenfalls exemplarisch untersucht, analysiert und reflektiert. Allerdings geschieht dies im TPM mit der Aneignung und Verwendung von Methoden empirischer Sozialforschung, also deutlich stärker orientiert an Formen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Der Lernprozess, in den Studierende dabei eintreten, beruht auf dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens in Praxisstudien (Schneider/Wildt 2007, Schneider 2009). Im Mittelpunkt dieses

forschenden Lernprozesses steht im Gegensatz zum >Forschen lernen< eines empirischen (Nachwuchs-)Wissenschaftlers einer Fachdisziplin der Lern- und Erkenntnisprozess in und an einer gegebenen Praxis. Forschendes Lernen wird dabei zunächst nicht ausschließlich am Grad der Elaboriertheit des formalen Forschungsprozesses gemessen, sondern an dem begründeten Forschungsinteresse und der systematischen Entfaltung der Untersuchung in einem selbstgewählten Praxisausschnitt. Insofern gibt es für diesen forschenden Lernprozess immer auch einen Anfang (z.B. im PEP), der, neben der individuellen Bedeutsamkeit, zumeist in der Exploration des Untersuchungsgegenstandes oder -feldes besteht und sich fortlaufend, ähnlich der Curriculumspirale, im Lernprozess selbst stärker strukturiert, systematisiert und formalisiert. Die Haltung forschend zu lernen, also aktiv am Prozess beteiligt zu sein, entspricht im Grunde dem Kern des universitären Bildungsauftrags Humboldt'scher Prägung (vgl. Welbers 2009) und steht im Gegensatz zu einer eher passiv-rezeptiven Lehr-Lernkultur an deutschen Hochschulen und einer getrennten Abfolge der Lernprozesse: erst Theorie, dann Praxis. In der nachfolgenden Definition Forschenden Lernens wird sowohl diese Ausrichtung forschenden Lernens wie auch eine veränderte Zugangsweise auf schulische Praxis deutlich, ohne dass damit jedoch die Bedeutung der Praxis als Möglichkeit der beruflichen Orientierung geschmälert wird.

Definition: Forschendes Lernen in Praxisstudien

„Forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien bezeichnet einen wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis. In Anknüpfung an Methoden entdeckenden und projektorientierten Lehrens bzw. Lernens integriert dieser Zugang Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften in das hochschuldidaktische Konzept zur Gestaltung von Praxisstudien:

- reflektierte Problemgenese,
- Exploration des Gegenstandsfeldes,
- hypothesenentwickelndes- bzw. hypothesenüberprüfendes Design,
- quantitative und qualitative Erhebungsmethoden,
- analytische und hermeneutische Auswertungsverfahren,
- Reflexion der Relevanzen bzw. Kontextuierung der Befunde in wissenschaftliche, praktische und persönliche Referenzrahmen.

Die Einbettung forschenden Lernens in einen praktischen Handlungszusammenhang legt eine didaktische Konzeptualisierung nach Mustern der Feldforschung nahe: empirische Surveys, praxisentwickelnde Forschung, action research, Evaluationsforschung und Fallstudien.

Das schließt experimentelle oder quasi-experimentelle Designs oder empirisch-analytische Testverfahren keineswegs aus. Prozesse forschenden Lernens durchlaufen dabei den gesamten oder Teile des Zyklus von Forschungsvorhaben: von der Problemgenese über die Designentwicklung, die Durchführung der Untersuchung und ihre Auswertung bis hin zur Kommunikation der Ergebnisse.

Charakteristisch für forschendes Lernen in der Praxis ist die Steuerung

- der Themenfindung,
- der Prozessbegleitung sowie
- der Vermittlung und Umsetzung der Ergebnisse in Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten aus Schule und Hochschule (Studierende, Mentoren, betreuende Wissenschaftler, ggf. Schulleiter, auch Schüler, Eltern etc.).

Im Rahmen bestehender Vorschriften sind diese Prozesse von den forschenden Lernern bzw. lernenden Forschern selbstorganisiert und selbstverantwortet“ (vgl. Schneider/Wildt 2002).

Versucht man nun ausgehend vom Theorie-Praxis-Modul, das im letzten Drittel des Studiums verortet ist, Überlegungen zur Gestaltung Forschenden Lernens im Pädagogischen Einführungspraktikum vorzunehmen, könnte dies unter drei Aspekten gelingen:

1. Gewinnen eines Überblicks über die Inhalte erziehungswissenschaftlicher Themen- und entsprechender Forschungsfelder, (zusätzlich begleitet von der Vorlesung „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ im Modul Praxisfeld Schule),
2. Ermitteln des studentischen Vorwissens und deren Kenntnisse über einzelne Themenbereiche, aus denen heraus Aufgaben- bzw. Fragestellungen entwickelt werden können, die zu aktiven und selbstständigen Auseinandersetzung führen,
3. Schrittweises Orientieren des Lernens am Forschungszyklus durch eine erste exemplarische Auseinandersetzung mit empirischen Forschungsmethoden (z.B. Beobachtung).

Im Bereich des PEP könnte die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen vor allem in einer aufbauenden Systematisierung des Wissens durch gezielte und unterstützte Formen der Informationssammlung und Aufbereitung, der Dokumentation von Recherchen (darin vor allem sich widersprechende Argumentationslinien), der explorativen Beobachtung von interessanten Gegenstandsfeldern sowie einer zunehmend systematischeren Recherche von Bezugsliteratur liegen.

Die nachstehende Grafik weist in die gleiche Richtung, in dem sie einige Themenfelder für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen in den Kategorien Schule/Schulentwicklung, Lehrerinnen/Lehrer, Schülerinnen/Schüler und Eltern erfasst und diese zwischen den Bezugspunkten Alltagstheorien/subjektive Theorien und wissenschaftlichen Theorien und Erfahrungen, Annahmen und Empirie aufspannt. Das Spannungsfeld zwischen diesen Bezugspunkten ist gekennzeichnet durch den Grad zunehmender Komplexität des Wissens über den gewählten Gegenstand, den Aufbau von Forschungskompetenz und einer Zunahme alternativer theoretischer Bezugsrichtungen. Um in diesem Spannungsfeld forschende Lernprozesse zu entwickeln, wird es didaktisch in einem ersten Schritt maßgeblich darauf ankommen, Interesse bei den Studierenden für einen bestimmten und selbstgewählten Praxisausschnitt zu erwecken und ein mögliches Praxisproblem als Ausgangs- und Bezugspunkt für das weitere Vorgehen festzulegen. In einem nächsten Schritt wird es von Bedeutung sein, dass die Studierenden erkennen und erfahren, in welcher Weise die Orientierung am Forschungszyklus einen Beitrag zu einer zunehmenden Ordnung der eigenen Untersuchungsabfolge leistet. Die Orientierung an der formalen Abfolge eines Forschungsprozesses hat darüber hinaus einen besonderen Wert darin, grundlegend eine Differenz zwischen Alltagsperspektive/Alltagstheorie und dem Prozess wissenschaftlicher Erkenntnis wahrnehmen und didaktisch bearbeiten zu können.

**„Alltagstheorien“
„Subjektive Theorien“**

**Erfahrungen
Annahmen**

Schule/Schulentwicklung

- Mitbestimmung und Einbindung der Akteure in Schulentwicklungsprozesse
- Qualitätssicherung
- Evaluation von Entwicklungsprojekten
- Bedeutung von Fortbildungen für LuL im Schulentwicklungsprozess
- Programmatik, Ausrichtung der Schule
- Schulentwicklung, Organisations-/Personal-/Unterrichtsentwicklung
- Erziehungs- und Bildungsziele

Lehrerinnen und Lehrer

- Beratung
- Genderarbeit
- „classroom management“
- Methodengebrauch, Schülerorientierung
- Interkulturalität
- Leistungsbewertung, Dokumentation von Lernentwicklung
- Differenzierung, Lernvoraussetzungen, Lernverhalten
- Förderung von selbstgesteuerten Lernprozessen
- Kommunikationsverhalten
- Ermittlung fachbezogener Lernvoraussetzungen

Schülerinnen und Schüler

- Lernbeeinflussung z.B. Linkshändigkeit
- Unterrichtsstörungen
- Soziales Lernen
- Heterogenität
- Gewalt
- Bildungsziele
- Koedukation
- Aufmerksamkeit, Konzentration, Motivation
- Integration
- Hochbegabung/Minderbegabung

Eltern

- Mitbestimmung
- Beratung zu: Abschlüssen/Lernwegen/Lernbegleitung
- Kooperation
- Erziehungs- und Bildungsziele

Empirie

**wissenschaftliche
Theorien**

Am Beispiel beobachteter Unterrichtsstörungen wird nun im Folgenden exemplarisch eine Beobachtung- Untersuchungsaufgabe ausdifferenziert:

Im Rahmen des PEP könnten die Ursachen für Unterrichtsstörungen, die offenkundig beobachtet werden, am Einzelfall X, einer Lerngruppe Y oder einer Klasse Z zum Gegenstand einer „Berufserkundung“ werden.

1. Ebene Schüler/-innen

In welchem Umfang und in welcher Qualität treten Störungen auf? Wem werden sie wie zugemessen?

2. Ebene Lehrer/-innen

Wie verhalten sich die Akteure und den gegebenen Bedingungen in Unterricht und Schule? Gibt es Aspekte bzw. Teilbereiche in der Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen, die vermuten lassen, dass darin eine Störquelle liegen könnte (Unterforderung, Überforderung, Gruppenzusammensetzung)?

3. Ebene Schule/Schulentwicklung

Bestehen im Kollegium Absprachen darüber, wie mit Unterrichtsstörungen umgegangen wird? Ist es möglich, dass sich Kollegen/-innen gegenseitig zur Reflexion der Unterrichtssituationen hospitieren? Wird ein umfassendes Differenzierungsangebot entwickelt?

4. Ebene Eltern

In welcher Form und mit welcher Zielsetzung sind Eltern in die Erziehungsarbeit eingebunden?

Damit sich aus dieser Alltagsbeobachtung schrittweise ein forschender Lernprozess entwickeln kann, gilt es, als Referenzpunkt für Aussagen und Analysen nicht nur die Handlungsverläufe bzw. die Dokumentation von Erklärungen seitens der Lehrer/-innen über getroffene Maßnahmen oder Entscheidungen zu erfassen und zu dokumentieren, sondern diese Phänomene des Schulalltags zunehmend theoretisch-systematisch zu durchdringen und mit Hilfe wissenschaftlicher Untersuchungsinstrumente zu untersuchen.

Literatur:

- BECKMANN, H.-K. (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, E./Rosenbusch, H. S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 97- 121.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
- LABG (2008): Referentenentwurf zur Reform der Lehrerbildung [25.06.2008]. Düsseldorf.
- SCHNEIDER, R. (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dortmund. [abrufbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/26029>].
- SCHNEIDER, R./WILDT, J. (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: OBOLENSKI, A./MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-183.
- SCHNEIDER, R./WILDT, J. (2007). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In Journal Hochschuldidaktik, 18 (2), 11-15.
- TOPSCH, W. (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn u.a: Klinkhardt u.a., S. 476-486.
- WELBERS, U. (2009): Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals. In: SCHNEIDER, R./SZCZYRBA, B./WELBERS, U./WILDT, J. (Hrsg.) (2009): Wandel der Lehr-Lernkulturen. Bielefeld, S. 21-41.