

Nicole Naeve-Stoß und Tade Tramm

Forschendes Lernen im Hamburger Kernpraktikum

Die (er-)forschende und reflexive Auseinandersetzung mit der späteren beruflichen Praxis zukünftiger Lehrkräfte ist eine Leitidee im Studium des Lehramts an beruflichen Schulen an der Universität Hamburg. Dabei geht es wider die praxeologische Verkürzung von schulischen Praxisphasen darum, dass Studierende forschend lernen – so auch im Kernpraktikum im Rahmen des Projektbandes, das im vorliegenden Beitrag im Zentrum steht.

1. Forschendes Lernen als Leitprinzip im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg

Professionelle Lehrkräfte sollen einen forschenden Habitus und eine kritisch-reflexive Haltung in ihrer beruflichen Praxis aufweisen, die sie, neben fachlichem, didaktischem und pädagogischem Wissen und Können, zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung ihrer pädagogisch-didaktischen Praxis benötigen (vgl. z. B. Fichten 2010; Huber 2009).

Ganz in diesem Sinne zielt auch das Studium des Lehramts an beruflichen Schulen an der Universität Hamburg zentral darauf ab, die Entwicklung einer *(selbst-)kritisch-experimentellen* Haltung sowie die *Bereitschaft zu reflexiver Praxis* zu fördern, um die zukünftigen Lehrkräfte zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im späteren berufspädagogischen Handlungsfeld zu befähigen. Die Studierenden sollen insbesondere in der Lage sein, das eigene Wissen und Können im späteren Berufsleben kontinuierlich weiterzuentwickeln, indem sie ihre Erfahrungen im Praxisfeld systematisch zu denen Anderer und auch zu den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung in Beziehung setzen. Hier beginnt unseres Erachtens Forschungsorientierung; es geht somit mehr um einen Modus der Erfahrungsbildung als um eine Propädeutik für Forscher.

Derartige Haltungen und Bereitschaften können nicht theoretisch gelehrt werden oder sich im Rahmen eines zwei Semesterwochenstunden umfassenden Theorieseminars quasi nebenbei einstellen. Auch muss kritisch hinterfragt werden, ob sich die modularisierte Studienstruktur und die damit einhergehende Orientierung der Studierenden an institutionell-vorgegebenen Anforderungen und Prüfungen nicht eher kontraproduktiv auf reflexiv-orientierte Entwicklungsprozesse auswirken (vgl. Naeve-Stoß 2013).

Demzufolge bedarf es zur Förderung einer kritisch-reflexiven und forschenden Haltung im Studium auf einer hochschuldidaktischen Ebene zumindest folgender Überlegungen: *Erstens* wäre zu klären, wie sich der Prozess der Entwicklung einer (*selbst-*)*kritisch-experimentellen* sowie *reflexiven Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis* idealtypisch vollzieht, um diesen Prozess im Studium angemessen begleiten und fördern zu können. *Zweitens* wäre vor diesem Hintergrund zu modellieren, wie der Prozess der reflexiven und forschenden Auseinandersetzung mit dem späteren beruflichen Tätigkeitsfeld über das gesamte Studium hinweg sinnvoll sequenziert werden kann. Dabei wäre auch zu bestimmen, welchen spezifischen Beitrag einzelne Module mit Blick auf das intendierte Ziel leisten sollen. *Drittens* wäre zu klären, welches die zentralen theoretischen und empirischen Gegenstände und Phänomene sind, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen sollen. Und *viertens* gilt es zu überlegen, welche hochschuldidaktischen Settings sich anbieten, in denen Studierende möglichst unbelastet vom Prüfungsdruck diese Einstellungen und Haltungen entwickeln können.

Angesichts des vierten Aspekts wird in der derzeitigen Diskussion dem Konzept des Forschenden Lernens ein erhebliches Potenzial für die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte zugesprochen (vgl. z.B. Fichten 2010; Huber 2009). Fichten sieht neben einer bildungstheoretischen und lerntheoretischen Begründung für das Forschende Lernen im Studium den qualifizierenden Beitrag dieses Konzepts vor allem darin, dass „Studierende [...] aus den Erfahrungen mit Forschendem Lernen in die spätere Berufsausübung eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung mitnehmen [sollen]“ (Fichten 2010, 4). Um tatsächlich die Entwicklung einer derartigen Haltung zu fördern, plädiert er dafür, das Forschende Lernen von Beginn an im Studium zu realisieren (vgl. ebd., 5). Auch die Bundesassistentenkonferenz (BAK) forderte bereits in ihrem Grundsatzpapier aus dem Jahr 1970 zum Forschenden Lernen, dass das Studium „von Anfang an ganz oder mindestens teilweise in Forschungsprozessen oder mit Beteiligung an solchen“ (BAK 1970, 11) durchgeführt werden solle.

Was wird jedoch genau unter Forschendem Lernen verstanden? Wir können im Rahmen dieses Beitrags keine systematische und ausführliche Erörterung der Fragestellung leisten, wollen aber zentrale Charakteristika des Konzepts explizieren, die Orientierungspunkte für das Hamburger Lehrerbildungskonzept darstellen. Die BAK charakterisiert das Forschende Lernen anhand folgender Merkmale (vgl. BAK 2009, 16):

Der Forschende

- wählt das Thema selbstständig aus,
- entwickelt eine selbstständige *Strategie* bezüglich Methoden, Versuchsanordnung, Recherchen,
- geht ein entsprechendes Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits ein und lässt andererseits eine Chance für Zufallsfunde,
- arbeitet dem Anspruch der Wissenschaft gemäß,
- prüft die Ergebnisse hinsichtlich der Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden
- und hat die Aufgabe, die erreichten Resultate so darzustellen, dass deren Bedeutung klar ist.

Ähnlich Huber, der ebenfalls darauf hinweist, dass sich Forschendes Lernen dadurch auszeichnet, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – 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 – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (vgl. Huber 2009, 11).

Idealtypisch entwickeln also die Studierenden die sie interessierenden Fragestellungen selbst und untersuchen diese regelgeleitet und systematisch, „um dabei neue Erkenntnisse zu gewinnen, wobei ‚neu‘ hier im Sinne ‚den Beteiligten bisher nicht bekannt‘ zu verstehen ist“ (Fichten 2010, 6). Vor diesem Hintergrund wird von vielen AutorInnen immer wieder darauf hingewiesen, dass der späteren beruflichen Praxis beim Forschenden Lernen eine besondere Bedeutung zukommt, da sie den Ausgangspunkt und das empirische Forschungsfeld bildet, in dem die Fragestellungen generiert und die Daten erhoben werden und da im Zuge der Forschung für diese konkrete Praxis im Sinne der Aktionsforschung (vgl. z. B. Altrichter/ Posch 1998) Ideen für die Weiterentwicklung der Praxis erarbeitet werden (vgl. Fichten 2010; vgl. zur Bedeutung der Praxis auch bereits BAK 1970).

Sowohl das Konzept des Forschenden Lernens als auch dessen Integration über das gesamte Studium hinweg stellen Kernelemente der Hamburger Lehrerbildungskonzeption dar. So wurde eine Sequenz Forschenden Lernens entwickelt, die sich über das gesamte Bachelor- und Masterstudium erstreckt, wobei es in verschiedenen Lehrveranstaltungen in zunehmender Intensität realisiert wird; Elemente des Forschenden Lernens sind schwerpunktmäßig in drei Modulen verortet (vgl. Abbildung 1).

Modul	Semester	Ausgestaltung des Forschenden Lernens
Orientierung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium“	1. BA-Semester	qualitativ auszuwertende, leitfadengestützte Konstruktinterviews mit Berufsschullehrerinnen zum professionellen Selbstverständnis
Erkundung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeld	2. + 3. BA-Semester	sozialisationstheoretisch fundierte Erkundungsaufträge im Rahmen eines vierwöchigen Orientierungspraktikums
Projektband; Teil des Moduls Kernpraktikum II – Entwicklung, Nutzung und Überprüfung pädagogischen Wissens im schulischen Handlungsfeld	2. + 3. MA-Semester	Planung, Durchführung und Dokumentation eines Projekts an der Praktikumschule

Abb. 1: Verankerung des Forschenden Lernens in den Modulen des Bachelor- und Masterstudiengangs Lehramt an Beruflichen Schulen

Kennzeichnend für die Hamburger Lehrerbildungskonzeption ist, dass das Forschende Lernen überwiegend im Rahmen schulischer Praxisphasen realisiert wird. Dabei geht es vor allem darum, dass sich die Studierenden theoriegeleitet-reflexiv und aktiv-forschend mit ihren Erfahrungen in und mit den Problemen der pädagogischen Praxis auseinandersetzen. Es wird mithin ein Konzept verfolgt, das auf die Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und erfahrungsbezogenem Handlungswissen abzielt, so dass die spezielle Bedeutung der praxisbezogenen Studienangebote vor allem darin gesehen wird,

- dass die Studierenden den zentralen Gegenstand ihres Studiums – Lehr-Lernprozesse im organisatorischen Rahmen beruflicher Schulen und/

oder der betrieblichen Ausbildung – aus unmittelbarer Anschauung erleben und aktiv erkunden sollen,

- dass sie aus der Konfrontation mit Praxis Probleme und Fragestellungen erkennen können, die sie in ihr Studium hineinbringen und dort systematisch weiterverfolgen,
- dass sie die Tragfähigkeit aber auch die Grenzen wissenschaftlicher Konzepte und Verfahren in der Auseinandersetzung mit Praxis erkunden und
- dass sie durch aktives Handeln in der Praxis ihr eigenes Wissen und Können, aber auch dessen Grenzen erleben und daraus Anregungen für ihren weiteren Qualifizierungsprozess gewinnen.

Um einen Einblick in das Forschende Lernen im Rahmen des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen zu geben, fokussieren wir im Folgenden auf das Projektband, das den Kern der Sequenz zum Forschenden Lernen bildet.

2. Forschendes Lernen im Rahmen des Kernpraktikums

2.1 Das Projektband als Teil des Kernpraktikums

Das durch verschiedene universitäre Veranstaltungen begleitete Kernpraktikum umfasst insgesamt 30 Leistungspunkte und erstreckt sich über das zweite und dritte Semester des Masterstudiums. Zentraler Lernort ist eine berufsbildende Schule der beruflichen Fachrichtung der Studierenden, an der sie, betreut von Mentorinnen und Mentoren, hospitieren, unterrichten und forschen.

Das Kernpraktikum gliedert sich in zwei Module, die jeweils einen Umfang von 15 Leistungspunkten haben und sich auf fünf parallel verlaufende *Bänder* verteilen: Das Modul KP I umfasst das Schul- und Reflexionsband sowie das Unterrichtsversuchsband. In diesem Modul stehen die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht sowie die Entwicklung entsprechender analytischer, reflexiver und pragmatischer Kompetenzen im Zentrum. Das Modul KP II umfasst neben dem Projekt- noch das Seminarband zur Didaktik des zweiten Unterrichtsfaches (vgl. ausführlicher z. B. Tramm/ Naeve 2010; Tramm et al. 2012).

2.2 Forschendes Lernen im Rahmen des Projektbandes

Das Projektband erstreckt sich mit einem Gesamtvolumen von 8 LP über beide Semester des Kernpraktikums. Es schließt mit einer benoteten Modulprüfung in Form eines Projektberichts und einer Präsentation ab.

Im Sinne des skizzierten Verständnisses des Forschenden Lernens geht es im Projektband darum, dass die Studierenden – in der Regel gemeinsam mit ihrem Tandempartner – ein Projekt an ihrer Praktikumschule durchführen. Vom Projekt wird erwartet, dass es praktische (schulische) Relevanz hat, eine theoretisch gehaltvolle Fragestellung verfolgt und für den individuellen Professionalisierungsprozess auch subjektiv bedeutsam ist. Die Studierenden werden bei ihren Projekten durch Lehrende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen eines begleitenden Seminars betreut und unterstützt.

Im Zuge der Bearbeitung des Projekts durchlaufen die Studierenden einen vollständigen Forschungsprozess, d. h., sie

- identifizieren auf der Grundlage ihrer an der Schule gewonnenen Erfahrungen ein Problem der pädagogischen Praxis,
- konkretisieren die Problemstellung, indem sie den Forschungsstand sichten, ihre konkrete Fragestellung und ihr Erkenntnisinteresse formulieren,
- erarbeiten ein Forschungsdesign und klären, mittels welcher Methoden sie die notwendigen Daten erheben,
- führen ihre Untersuchung an der Schule durch,
- werten ihre Daten regelgeleitet und systematisch aus,
- erstellen auf Grundlage ihrer Forschungsarbeit ein konkretes Produkt für die Schule und
- dokumentieren und präsentieren ihre Ergebnisse in Form eines Berichts und einer Projektpräsentation.

Die Festlegung einer Problemstellung für die Projekte liegt in der Verantwortung der Studierenden, sie muss aber – wie die Projektdurchführung selbst – mit den Schulen und den Lehrenden der Projektseminare abgestimmt werden.

2.3 Beispiele aus dem Projektband

Nachfolgend seien vier von mittlerweile über 350 Projekten kurz skizziert, um das thematische und methodische Spektrum anzudeuten:

Titel	Fragestellung	Methodik	Produkt
Motivation und Demotivation beim kooperativen Lernen	Welche Faktoren beeinflussen die Einstellung von SuS zu Gruppenarbeit?	Exploratives Gruppeninterview in Kosmetikfachklassen	Bericht und Präsentation im Kollegium: Kriterien positiver Gruppenarbeit aus Schülersicht
Schulabsenz am Oberstufenzentrum Körperpflege in Berlin	Welchen Umfang und welche Ursachen hat die Schulabsenz am OSZ Körperpflege?	Dokumentenanalysen und leitfadengestützte Gruppeninterviews	Fragebogen für eine standardisierte Befragung im Rahmen einer Masterarbeit
Fehlende Selbstwirksamkeit als Ursache für unzureichendes Lernverhalten	Inwiefern kann das als ungenügend bewertete Lernverhalten von SuS auf eine mangelnde Selbstwirksamkeitserwartung zurückgeführt werden?	Lehrerinterviews, standardisierte Fragebogenerhebung empirisch-analytisch, hypothesenprüfend	Projektbericht mit selbstkritischer Reflexion der ein-gesetzten Methodik
Kompetenzmatrix zur Sexualität im Alter in der Altenpflege	Welche Kompetenzen sind zum Umgang mit Sexualität im Alter in der Altenpflege erforderlich?	Inhaltsanalytische Auswertung einer explorativen Gruppendiskussion mit vier Experten	Vorschlag einer entsprechenden Kompetenzdimension mit Skizze einer Sequenz von Lernarrangements im Bildungsgang

Abb. 2: Beispiele für studentische Projekte im Rahmen des Projektbandes

3. Herausforderungen bei der Gestaltung Forschenden Lernens im Rahmen von Praxisphasen im Lehramtsstudium

Mittlerweile ist der fünfte Durchgang des Kernpraktikums abgeschlossen. In der formativen Evaluation der Einführung des Kernpraktikums wurde u. a. der Fragestellung nachgegangen, wie Studierende dieses neue Praxiselement subjektiv erleben und welche Strategien sie anwenden, um dieses erfolgreich zu gestalten (vgl. Naeve-Stoß 2016). Unsere Erfahrungen zeigen, dass sich das Konzept des Projektbandes insgesamt bewährt hat, wenngleich dessen Umsetzung auf unterschiedlichen Ebenen mit besonderen Herausforderungen verbunden ist (vgl. vertiefend dazu Naeve-Stoß 2016): Die Bereitschaft der Studierenden, sich forschend mit der schulischen Praxis auseinanderzusetzen, ist durchaus begrenzt. Das Forschungsprojekt wird weithin als Fremdkörper

wahrgenommen, der vom „eigentlich wichtigen Unterrichtsgeschäft“ abhält. In ähnlicher Weise sehen viele MentorInnen sowie KollegInnen an den Praktikumschulen die Forschungsprojekte kritisch, auch weil an den Schulen Schwierigkeiten bestehen, für jeden Durchgang geeignete Projekte zu finden. Dies ist vor allem für die Schulen eine Herausforderung, die kontinuierlich eine größere Zahl an PraktikantInnen aufnehmen. Des Weiteren zeigen sich im Forschungsprojekt theoretische, methodologische und methodische Defizite der Studierenden, die nicht nur individuell, sondern vor allem auch curricular zu attribuieren sind. Perspektivisch erachten wir es als notwendig, Studierende wie MentorInnen immer wieder neu von der Sinnhaftigkeit des Forschenden Lernens zu überzeugen, was auch bedeutet, die MentorInnen für die Begleitung und Unterstützung studentischer Projekte vorzubereiten, weil dies ein durchaus neues und herausforderndes Aufgabenfeld von Lehrkräften darstellt.

Literatur

- Altrichter, H./ Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970/2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Schriften der Bundesassistentenkonferenz. Neuauflage. Bielefeld.
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf [11.03.2016].
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./ Hellmer, J./ Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, 9-35.
- Naeve-Stoß, N. (2016): Evaluation des Kernpraktikums im Studiengang „Lehramt an beruflichen Schulen“ an der Universität Hamburg aus der Perspektive der Beteiligten. Projektbericht zur Evaluation des Kernpraktikums an der Universität Hamburg. Hamburg.
- Naeve-Stoß, N. (2013): Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn.
- Tramm, T./ Naeve, N. (2010): Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ – Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In: Pahl, J.-P./ Herkner, V. (Hg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 291-310.
- Tramm, T./ Fahland, B./ Naeve, N. (2012): Das Hamburger Kernpraktikum – ein innovativer Ansatz zur Verknüpfung von Praxis- und Forschungsorientierung in der Lehrerbildung. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. (Hg.): Seminar – Lehrerbildung und Schule 1/2012. Wege zur Professionalisierung – 45. Seminartag Jena. Jena, 105-117.