

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Forschendes Lernen im Praxissemester unter den Bedingungen kleiner Fächer

Ein Praxiskonzept für die Begleitung von Studienprojekten
im Praxissemester am Beispiel des Faches Latein

Stefan Freund^{1,*} & Leoni Janssen^{2,*}

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

² *Bergische Universität Wuppertal/Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium Wuppertal*

* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften,
Klassische Philologie, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
freund@uni-wuppertal.de; leoni.janssen@wdgintern.de*

Zusammenfassung: Die Betreuung von Studienprojekten im Rahmen des Praxissemesters, in denen Studierende in einer Verzahnung von Theorie und Praxis forschendes Lernen betreiben sollen, stellt kleine Fächer in der universitären Lehrerbildung vor besondere Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel des Faches Latein ein Praxismodell für den Ablauf der Praxissemesterstudienprojektbetreuung, der forschendes Lernen durch begleitete Formulierung der Forschungsfrage und begleitende Reflexionsimpulse unterstützt. Hinzu kommen als Sonderfälle die zeitliche Distanz zwischen Vorbereitungsveranstaltung und Praxissemester, die personelle Diskontinuität bei der Betreuung und die Einbindung von Promovierenden.

Schlagwörter: Studienprojekt, Praxissemester, forschendes Lernen, Praxisphasen, Lehrerbildung, Kleine Fächer



1 Einleitung: Besondere Bedingungen kleiner Fächer im Hinblick auf die Praxissemesterbetreuung

Neben den bekannten großen Fächern, die an allen Lehrerbildungsstandorten und im Lehramtsstudium für alle Schularten vertreten sind, komplettieren auch mehrere mittlere und kleine Fächer das Portfolio der Lehrerbildung. Dabei sind nicht so sehr an sich große Fächer gemeint, die lediglich in der Lehrerausbildung nur eine quantitativ geringe Rolle spielen (etwa die Rechts-, Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften – die wären eigens zu erörtern), sondern Fächer, die auch aus universitärer Sicht zu den zahlenmäßig kleineren gehören. Häufig handelt es sich dabei um Disziplinen, deren entsprechende Unterrichtsfächer nur an Gymnasien und Gesamtschulen und dort in der Regel im Pflichtwahlbereich und nicht unbedingt an jedem Schulstandort angeboten werden. Insbesondere fallen hierunter moderne Sprachen wie Niederländisch, Italienisch, Russisch, Japanisch oder Chinesisch sowie die alten Sprachen Hebräisch, Altgriechisch oder Latein. Das letztgenannte Fach sei hier, als eines der größeren unter den kleinen, exemplarisch gewählt, um die besonderen Bedingungen kleiner Fächer in der Lehrerbildung in NRW im Hinblick auf Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praxissemesters aufzuzeigen und Best-Practice-Erfahrungen darzustellen. Das Praxissemester wurde in NRW mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 eingeführt und 2010 durch eine „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ in der Lehrerbildung verankert. In der Rahmenkonzeption wird u.a. auch die Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen, an denen ein Praxissemester absolviert werden kann, näher erläutert (Neufassungen 2016). Das Praxissemester muss, so sehen es die Regelungen vor, von den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften vorbereitet werden. Im Rahmen des forschenden Lernens sollen Studienprojekte am Lernort Schule durchgeführt werden, die von universitärer Seite vorbereitet und begleitet sind. Angesichts dessen ergeben sich insbesondere für Studienprojekte in kleinen Fächern möglicherweise folgende besondere Bedingungen, die nicht immer alle zutreffen müssen:

- In kleinen Fächern werden die Lehrveranstaltungen, die zur Vorbereitung des Praxissemesters dienen, öfter nicht von Stammpersonal, sondern von Lehrbeauftragten übernommen. Da sich aber ein Lehrauftrag jeweils nur auf ein Semester erstreckt, muss die Begleitung der Praxissemesterstudierenden und des Studienprojekts während des schulpraktischen Teils des Praxissemesters durch Stammpersonal erfolgen, da sie nicht verlässlich während der Dauer einer Vorlesungszeit abzuschließen ist und die Begleitung nicht in Lehrdeputat dargestellt werden kann. Daraus ergibt sich eine personelle Diskontinuität in der Betreuung.
- Die Lehrveranstaltungen zur Praxissemestervorbereitung können nur einmal im Jahr angeboten werden. Damit liegt für die Hälfte der Teilnehmenden zwischen der Vorbereitungsveranstaltung und dem Antritt des Praxissemesters ein reguläres Studiensemester. Die Anbahnung von Ansätzen und Konzepten forschenden Lernens für das Studienprojekt erfährt somit eine Unterbrechung.

Dabei handelt es sich um grundsätzlich struktur- und ressourcenbedingte Herausforderungen, denen die Praxissemestervorbereitung und -begleitung in kleinen Fächern wohl in den meisten Fällen, wenn auch unter unterschiedlichen örtlichen Gegebenheiten, gerecht werden muss. Hinzu kommt eine weitere Problemstellung, die sich daraus ergibt, dass im Studienprojekt das Konzept forschenden Lernens umgesetzt werden soll: Forschendes Lernen lässt sich in fachdidaktischem Kontext insbesondere dann umsetzen, wenn die Studierenden eine problemorientiert forschende Fachdidaktik kennenlernen,

die zumindest punktuell über die Weitergabe von Best-Practice-Konzepten hinauszuweisen vermag. Das betrifft alle Akteur*innen, die an der Gestaltung von Studienprojekten beteiligt sind:

- Forschendes Lernen lässt sich in besonders naheliegender Weise aus der Perspektive eigenen fachdidaktischen Forschens anleiten. Das trifft auf viele Lehrende in der Fachdidaktik kleiner Fächer oft aus naheliegenden sachlichen Gründen nicht zu, beispielsweise wenn es sich um Lehrbeauftragte aus der Schulpraxis handelt.
- Studierende orientieren sich, wenn sie kein klares Bild fachdidaktischen Forschens vor Augen haben, an Präkonzepten empirischen Forschens aus den Bildungswissenschaften, die sich häufig im fachdidaktischen Kontext nicht sinnvoll umsetzen lassen.

Die Fachmentor*innen an den Schulen sind zwar de jure nicht an den Studienprojekten beteiligt, aber sinnvollerweise sehen die Regelungen vor, dass die Studienprojekte an die Gegebenheiten der jeweiligen Praktikumsschule angepasst werden. Und natürlich kann der bzw. die Mentor*in eine wichtige Ansprechperson bei der Durchführung sein. Freilich setzt auch dies ein grundsätzlich forschungsaffines Verständnis von Fachdidaktik oder allgemeiner von Lehrerhandeln im Fach voraus. Gerade in den kleineren Fächern jedoch haben nur wenige Mentor*innen in ihrer eigenen Studienzeit und Ausbildung ein solches Konzept entwickeln können; oft herrschen noch Vorstellungen von einer klaren Trennung der Lernorte Universität und Schule („Hier ist eine Schule, hier kann man nicht forschen.“). Im Fach Latein kommt noch das Spezifikum hinzu, dass während des großen Mangels an fachlich qualifizierten Lehrkräften, der etwa zwischen 2005 und 2015 zu beobachten war, in NRW sogenannte Zertifikatskurse aufgelegt wurden, in denen fachfremde Lehrkräfte im Rahmen eines nicht wissenschaftlich und nicht wissenschaftlich-didaktisch, sondern unterrichtspraktisch orientierten Kurzcurriculums die Lehrbefähigung für Latein dauerhaft erwerben konnten. Mentor*innen aus diesem Kreis werden von Praxissemesterstudierenden oft als nicht in vollem Umfang fachlich und fachdidaktisch kompetent erlebt.

2 Didaktischer Kommentar: Vorbereitung und Umsetzung des Studienprojekts im Praxissemester im Fach Latein an der Bergischen Universität Wuppertal

Das Konzept zur Umsetzung des Studienprojekts an der Bergischen Universität Wuppertal im Fach Latein zielt darauf, dass die Studierenden möglichst flexibel und angepasst an die Situation, die sie an ihrer Praxissemesterschule vorfinden und in den Klassen, in denen sie tätig sind, forschendes Lernen umsetzen. Die Themenfindung für das Projekt geschieht daher stets im Gespräch und ausgehend von der Situationsschilderung der Praxissemesterstudierenden. Ausgangspunkt zur Themenfindung ist die Frage, was den Praxissemesterstudierenden im Lichte ihres fachlichen und oder fachdidaktischen Wissens besonders im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Abgleich aufgefallen sei. Für das so gefundene Thema ist eine angemessene Methodik zu entwickeln. Dabei kann es sich, je nach Thema und Umständen, um eine Erhebung unter Schüler*innen oder Lehrer*innen, um einen Lehrbuchvergleich, um einen Unterrichtsentwurf nebst Evaluation oder sonstige Formen oder Mischformen handeln. Es ist zu berücksichtigen, dass methodische Ansätze, die beispielsweise eine durch Prä-Post-Erhebungen begleitete Intervention beinhalten – und dies entspricht häufig den Präkonzepten der Praxissemesterstudierenden für ein Studienprojekt –, möglicherweise terminlich gar nicht mehr umsetzbar sind. Daher steht im Mittelpunkt, die ganze methodische Breite forschenden Lernens als mögliche Ausgangsbasis für die Konzeption eines Studienprojekts individuell zu erschließen.

Das vorgestellte Material dient nun vor allem dazu, die thematische Heuristik personenunabhängig möglichst effizient zu gestalten und ein einheitliches Prozedere und eine möglichst hohe inhaltliche Kohärenz bei der Begleitung zu gewährleisten.

3 Das Material

3.1 Allgemeiner Ablauf der Studienprojektbetreuung

Der Ablauf der Studienprojektbetreuung ist im Online-Supplement 1 „Ablaufschema Studienprojektbegleitung“ schematisch dargestellt. In einer realitätsnahen Beschränkung auf drei Treffen sollen die Studierenden zur Durchführung und Verschriftlichung ihres Studienprojekts begleitet werden. Dabei empfiehlt sich die Applizierung einer in Bezug auf fachdidaktische Themen möglichst breit einsetzbaren, aber zugleich gut handhabbaren Konzeption von Studienprojekten. Sie sollte für alle Beteiligten einen verbindlichen und transparenten Orientierungsrahmen schaffen und trotz ggf. wechselnder Lehrpersonen eine effektive Form der Anleitung in den bereits erwähnten drei Treffen während des Praxissemesters ermöglichen. Zudem sollten die Studienprojekte das besondere Potenzial des Praxissemesters aufgreifen, dass die Studierenden in einem bewertungsfreien Raum neue fachdidaktische Methoden oder Modelle unterrichtspraktisch erproben können, die sie noch nicht aus ihrer eigenen Schulzeit oder anderen Schulpraktika kennen und zu welchen sie sich deshalb bisher noch keinerlei Erfahrungswissen oder Handlungsroutrinen aneignen konnten. Das Studienprojekt in der hier vorliegenden Form ist für Studierende als Anregung gedacht, alte, wohlbekannte Pfade lang etablierter Unterrichtskonzepte zu verlassen, fachdidaktische Neuerungen produktiv zu rezipieren und kritisch zu reflektieren und so im besten Falle eine offene und neugierige Haltung neuen didaktischen Konzepten gegenüber zu entwickeln.

Besonderes Augenmerk wird auf folgende Punkte gelegt, die sich im Laufe der Praxissemesterbetreuung als Schlüsselmomente für eine erfolgreiche Durchführung der Studienprojekte erwiesen haben:

1. Formulierung der Forschungsfrage:

Eine besondere Herausforderung stellt sich den Studierenden bei der Formulierung der Forschungsfrage und damit bei der Fokussierung ihrer Untersuchung und Reflexion. Um den begrenzten Rahmen der Studienprojekte nicht zu sprengen, ist es unumgänglich, dass die Studierenden sich nur einen Aspekt des von ihnen ausgewählten fachdidaktischen Modells auswählen und sich bei der Auswertung ihres Unterrichts und seiner Reflexion allein darauf beschränken. Das erste Begleittreffen befasste sich deshalb mit der Auswahl einer zu untersuchenden didaktischen Theorie, mit der Formulierung des Erkenntnisinteresses und der Fokussierung auf einen Einzelaspekt in der Forschungsfrage. Erst auf der Basis einer klar umgrenzten Forschungsfrage konnte von den Studierenden ein einfaches Erhebungsinstrument entworfen werden, das ihnen eine weitere Perspektive für ihre Reflexion eröffnen sollte. Dieser Schritt war Gegenstand des zweiten Begleittreffens.

2. Anleitung der Reflexion:

Die Reflexion des Unterrichtsversuchs im Rahmen des Studienprojekts erfolgt schriftlich in Form eines Projektberichts und soll an den oben genannten zwei Punkten ansetzen: (1) an der praktischen Umsetzung von Theorie in das Unterrichtshandeln durch die Studierenden und (2) an ihren vorab gebildeten subjektiven Theorien zu Vor- und Nachteilen des fachdidaktischen Ansatzes.

Die Komplexität von Reflexionsprozessen und die Schwierigkeit vieler Studierender, zu einer wirklichen Reflexionstiefe zu gelangen, wurden in der Fachliteratur verschiedentlich herausgestellt (vgl. Feindt & Wischer, 2017, S. 140; Leonhard & Rihm,

2011, S. 240f.; Weyland & Wittmann, 2017, S. 23). Um die Studierenden bei ihren Reflexionen zu unterstützen, wurde zum einen auf die Formulierung konkreter Reflexionsaufträge Wert gelegt, die Gegenstand und Ziel der Reflexion transparent machen sollten (siehe Online-Supplement 2: „Eine schriftliche Reflexion anleiten“). Zum anderen wurde mit Hatton & Smith (1995, S. 41f.) davon ausgegangen, dass tiefgreifende, verschiedene Perspektiven berücksichtigende und abwägende Reflexionen nach bestimmten Textentfaltungsmustern ablaufen und Reflexionskompetenz auch an Textsortenkompetenz gebunden ist (vgl. auch Janssen, 2019). Die Anleitung zur Reflexion und die Auseinandersetzung mit Reflexion als Textsorte waren dabei Thema des letzten Begleittreffens.

3.2 Szenarien der Praxissemesterbetreuung – drei Praxiskonzepte

Bei der Umsetzung des unter 3.1 dargestellten Betreuungsschemas ergaben sich häufig drei Sonderszenarien, die im Online-Supplement 3 „Sonderszenarien der Studienprojektbegleitung“ schematisch dargestellt und nachfolgend kurz beschrieben sind:

3.2.1 Studienprojektbetreuung bei Betreuungsdiskontinuität

Wenn die Praxissemestervorbereitungslehrveranstaltung von Lehrbeauftragten abgehalten wurde, konnten diese nicht die Betreuung des Studienprojekts im Praxissemester übernehmen; vielmehr musste dies durch hauptamtliches Personal übernommen werden, mit dem die Studierenden bezüglich des Praxissemesters noch keinen (praxissemesterbezogenen) Kontakt hatten. Diese Situation konnte mit Schwierigkeiten verbunden sein: Erstens musste der Kontakt zur Betreuungsperson von den Studierenden eigenständig hergestellt werden. In diesem Fall lag oft das erste Treffen (siehe Online-Supplement 1: „Ablaufschema Studienprojektbegleitung“) relativ spät; der zeitliche Verlauf musste entsprechend gerafft werden, z.B., weil zeitlich keine Erhebungen mehr möglich waren. Zweitens war eine Vorbereitung der Studienprojektkonzeption aufgrund der personellen Diskontinuität etwas schwieriger; für das erste Treffen musste daher eine etwas größere Zeitdauer eingeplant werden.

3.2.2 Studienprojektbegleitung bei zeitlicher Distanz

Auch bei personeller Kontinuität, also wenn die Praxissemestervorbereitungslehrveranstaltung von einer hauptamtlichen Lehrperson abgehalten wurde, die dann auch die Studienprojektbetreuung übernahm, war immer wieder die zeitliche Distanz zwischen Praxissemestervorbereitungslehrveranstaltung und Praxissemesterbeginn zu berücksichtigen, die auch ein oder zwei dazwischenliegende Semester betragen konnte. Diese zeitliche Distanz machte in der Praxis terminliche Absprachen – etwa, wann im Verlauf des Praxissemesters sich die Praxissemesterstudierenden melden sollten – schwieriger. Es konnte daher beispielsweise vorkommen, dass das erste Treffen (siehe Online-Supplement 1: „Ablaufschema Studienprojektbegleitung“) relativ spät zustande kam.

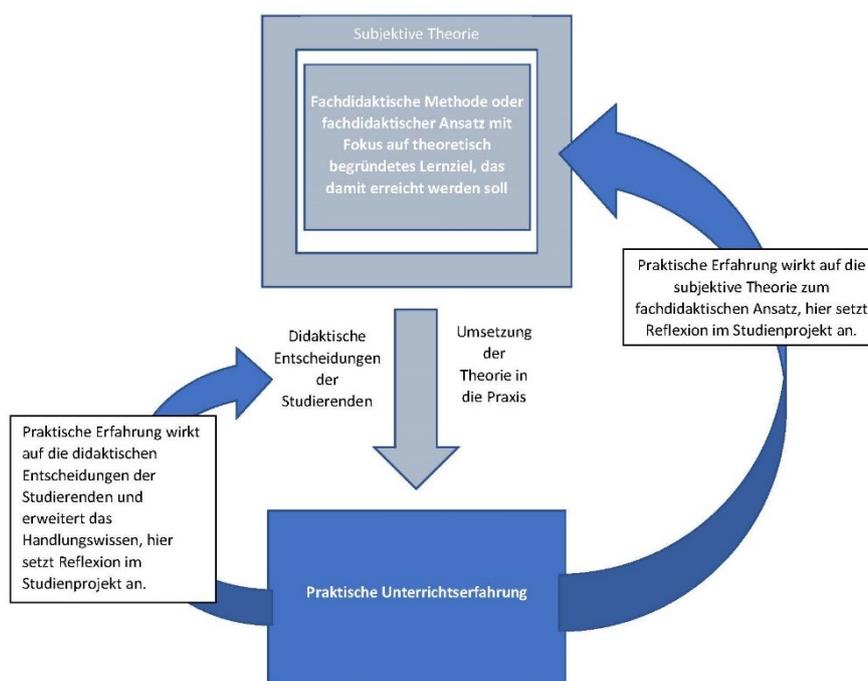
3.2.3 Studienprojektbegleitung unter Beteiligung Promovierender

Während die beiden vorgenannten Szenarien eher typische Probleme beschreiben, liegt im dritten vor allem eine Chance: Die Ausrichtung des Studienprojekts auf die praktische Erprobung neuer fachdidaktischer Ansätze ermöglichte es, Promovierende im Bereich der Fachdidaktik in Studienprojekte miteinzubinden und ihre Expertise für die Betreuung zu nutzen. So konnte den Studierenden angeboten werden, ihr Studienprojekt an einem aktuellen fachdidaktischen Dissertationsprojekt auszurichten und in allen ablaufenden Schritten von einem Doktoranden bzw. einer Doktorandin begleitet zu werden. Die Forschung im Studienprojekt wurde so Teil eines größeren Forschungsprojekts. Dies barg Vorteile in doppelter Hinsicht: Auf der einen Seite konnten die Studierenden ihr

Studienprojekt in einem Forschungsstandem mit dem bzw. der Promovierenden durchführen. Bei der Abstimmung von Forschungsfrage, Erhebungsinstrument und in der Auswertung und Reflexion hatten sie direkte Ansprechpartner*innen, die als Expert*innen im wissenschaftlichen Forschen fungieren und die Studierenden auch durch Hospitationen an den Schulen bei der Durchführung ihres Studienprojekts unterstützen konnten. Auf der anderen Seite erhielten die Promovierenden laufend Einblick in die Schulpraxis. Auch wenn die Studienprojekte nicht als valide und direkt verwertbare Forschungsergebnisse gelten konnten, so konnten die Praxiserfahrungen doch als Gedankenimpulse für die wissenschaftliche Theorieentwicklung dienen. Die Verschränkung von Theorie und Praxis wirkte in beide Richtungen: Die Theorie fand Eingang in die schulische Praxis, die Praxis wirkte jedoch auch auf die Theorie zurück. Dadurch konnte fachdidaktische Forschung von allen Beteiligten als Gemeinschaftsleistung verstanden werden, für welche auch die Perspektiven der Praktiker*innen Relevanz besitzen.

4 Theoretischer Hintergrund

Mithilfe dieser Festlegung durchlaufen alle Studierenden in ihren Studienprojekten ähnliche Prozesse der Theorie-Praxis-Verzahnung (nach Patry, 2014):



Die Studierenden entscheiden sich vorab für eine neue fachdidaktische Methode oder ein fachdidaktisches Modell und machen sich mit seiner theoretischen Begründung vertraut. In dieser Phase bauen sie zum einen gezielt Theoriewissen auf, auf das sie bei der Reflexion zurückgreifen können; zum anderen bilden sie sich eine subjektive Theorie, mit Patry (2014, S. 33) verstanden als die Vorstellungen von Praktiker*innen von dem auf fachdidaktischer Theorie basierenden Unterrichtsmodell, die auch ihre Selbst- und Weltsicht miteinschließen.

In einem zweiten Schritt wählen sie ein theoretisch begründetes Lernziel der Methode oder des Ansatzes aus (Beispiele: Einsatz der „Moderator-et-scriptor-Methode“ zur Förderung der Schüler*innenselbständigkeit beim Übersetzen, Einbezug der Herkunftssprachen in den Sprachvergleich zur Förderung von Neugier auf Sprachenvielfalt, existenzieller Transfer des Aeneas-Mythos auf die Situation heutiger Flüchtender zur Ausbildung

von Multiperspektivität). Auf dieser Basis entwickeln sie einen Unterrichtsplan, der die Methode bzw. den Ansatz aufgreift und der praktischen Umsetzung dieses Lernziels dienen soll. Damit vollziehen die Studierenden den Schritt von der Theorie in die Praxis: Sie setzen eine fachdidaktische Theorie, die als Aussagesystem einen weiten Geltungsanspruch erheben möchte und daher stets allgemein gehalten sein muss, in konkretes Tun und in das ganz spezifische Unterrichtsgeschehen ihrer Praktikumsklasse um. Hierfür müssen die Studierenden einige praktische Entscheidungen treffen, die ihrer Meinung nach dazu dienen, den fachdidaktischen Ansatz in ihrem Unterricht zu realisieren und das von ihnen anvisierte Lernziel zu erreichen. Im Verlauf des Unterrichtsversuchs machen die Studierenden dann Erfahrungen – entweder durch eigenes Erleben oder durch einfache Erhebungsinstrumente wie einen Fragebogen für die Schüler*innen oder die Unterrichtsbeobachtung des anleitenden Lehrers oder der anleitenden Lehrerin. Diese Erfahrungen geben ihnen zu ihren didaktischen Entscheidungen Rückmeldung und ermöglichen es den Studierenden, erstes erfahrungsbasiertes Handlungswissen in diesem Bereich aufzubauen. Die im Unterrichtsversuch gemachten Erfahrungen wirken aber nicht nur auf das konkrete Handlungswissen zur unterrichtspraktischen Umsetzung, sondern auch auf die subjektiven Theorien der Studierenden, also auf ihre Überzeugungen und Erwartungen bezüglich der Vor- und Nachteile des neuen fachdidaktischen Ansatzes sowie auf ihre Selbst- und Weltsicht (vgl. Patry, 2014; siehe auch Janssen, 2019).

Damit die Studierenden die in ihrem Studienprojekt gemachten Erfahrungen zu ihrer professionellen Weiterentwicklung und zu einer wirklichen Horizonterweiterung nutzen können, müssen an zwei Punkten Reflexionsprozesse ansetzen:

Punkt 1: Reflexion muss auf der Ebene des eigenen Unterrichtshandelns ansetzen, um so das Handlungs- und Erfahrungswissen durch die Einordnung ihrer Unterrichtserfahrungen in größere Kontexte und die Entwicklung von Handlungsalternativen tatsächlich auszubauen, ohne auf der Ebene des bereits Erreichten stehenzubleiben.

Punkt 2: Reflexion muss an der eigenen subjektiven Theorie zum umgesetzten fachdidaktischen Modell oder zur umgesetzten fachdidaktischen Methode ansetzen, um diese auf der Basis der Erkenntnisse des Unterrichtsversuchs zu überprüfen und ggf. zu revidieren oder auszudifferenzieren (zu diesen beiden Reflexionsanlässen in Studienprojekten vgl. auch Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019).

5 Erfahrungen

Auf diese Weise konnte die Durchführung der Studienprojekte in vorher festgelegten, bei allen Studierenden mehr oder weniger gleich ablaufenden Einzelschritten über das Praxissemester hinweg begleitet werden. Die schematische Vorgehensweise schaffte einen Orientierungsrahmen für Studierende, betreuende Lehrer*innen an den Schulen sowie alle Lehrenden, die an der Universität mit der Betreuung des Praxissemesters betraut sind. Die Konzipierung des Studienprojekts wurde dabei freilich sehr eng und schematisch gehalten. Der individuelle Gestaltungsfreiraum, der für forschendes Lernen im eigentlichen Sinne für wesentlich erachtet wird (vgl. Fichten, 2017, S. 31), wurde deutlich eingegrenzt. Angesichts der im Einleitungsteil des Artikels dargestellten Ausgangssituation für kleine Fächer musste dieser Nachteil in Kauf genommen werden. Zudem zeigte sich bei der Durchführung, dass die Studierenden aufgrund ihrer Unerfahrenheit im empirischen Forschen und ihrer hohen Belastung im Praxissemester klare Abläufe und Arbeitsaufträge begrüßten. Die engmaschige Anleitung machte es außerdem auch für jene Lehrenden möglich, das Studienprojekt zu betreuen, die selbst wenig Erfahrung mit Unterrichtsforschung haben. Aufgrund der geringen zeitlichen und personellen Ressourcen musste außerdem eine Einbuße bei den für den Unterrichtsversuch verwendeten Forschungsmethoden hingenommen werden: Bei der Durchführung des Studienprojekts stand weniger das wissenschaftlich valide empirische Arbeiten im Fokus als vielmehr

die dialogische Reflexion des Unterrichtsversuchs. Es zeigte sich, dass einfache Fragebögen für die Schüler*innen oder Beobachtungsbögen für die betreuenden Lehrer*innen ausreichend waren, um den Studierenden weitere Perspektiven an die Hand zu geben, auf die sie bei ihrer Reflexion zurückgreifen konnten. Die verschiedenen Methoden der Datenauswertung spielten dabei keine Rolle.

6 Ausblick

Wenn in diesem Beitrag Möglichkeiten dargestellt wurden, wie das Fach Latein, hier exemplarisch für andere kleine Fächer in der Lehrerbildung stehend, angesichts erschwerender Umstände (Angewiesenheit auf Lehraufträge, personelle Diskontinuität) die Betreuung von Studienprojekten im Praxissemester umsetzt, so ist am Ende darauf hinzuweisen, dass es dabei nicht um ein Best-Practice-Modell in der Mangelverwaltung geht, sondern darum, die Entwicklungschancen für Fach und Fachdidaktik, die im forschenden Lernen im Praxissemester liegen, zu nutzen: Derzeit ist die Fachdidaktik Latein noch nicht in jeder Hinsicht an wissenschaftliche Methoden und Standards angebunden, die in den größeren, an den meisten Standorten hauptamtlich professoral vertretenen Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften längst etabliert sind (vgl. Korn & Kuhlmann, 2015, S. 13). Dadurch hält sich in einigen Diskursfeldern recht hartnäckig ein „vorwissenschaftlich-praktizistisches Verständnis von Fachdidaktik“, welche normative Konzepte oder durch eigene Anekdoten belegte, „möglichst universell verfügbare Tipps und Tricks aus der Praxis für die Praxis“ zu liefern hat (Kipf, 2015, S. 49). Die Untersuchung eines neuen fachdidaktischen Ansatzes im Studienprojekt und insbesondere die Anbindung an ein Dissertationsprojekt scheinen jedoch die Chance zu bieten, dass die Studierenden die Fachdidaktik nicht nur als Vermittlerin fertiger und normativer „Unterrichtsrezepte“ erleben, sondern sie als forschende, sich permanent in Weiterentwicklung befindende Disziplin verstehen und damit zu einem konzeptuellen Wandel beitragen, der auch auf das spätere Berufsverständnis der Studierenden zurückwirken kann.

Auf der Grundlage dieser Vorentscheidungen wurden die Studienprojekte im Fach Latein an der Bergischen Universität Wuppertal auf Erkenntnisinteressen aus dem Bereich „Versuchen“ (nach einer Einteilung von Forschungsprojekten nach Mohr & Schart, 2016, S. 301f.) eingegrenzt und legen die Studierenden bei der Wahl ihres Projektthemas auf die Umsetzung und Reflexion eines für sie neuen lateindidaktischen Ansatzes oder einer Methode in ihrem eigenen Unterricht fest.

Literatur und Internetquelle

- Feindt, A., & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). 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.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Janssen, L. (2019). Reflexion in fachdidaktischen Schulforschungsprojekten – Was, wie und wozu reflektieren Studierende bei Umsetzungsversuchen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts unter Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit? In S.

- Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (S. 100–128) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kipf, S. (2015). Forschungsaufgaben altsprachlicher Didaktik. In S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 05./06.12.2013* (S. 48–51). Bamberg: C.C. Buchner.
- Korn, M., & Kuhlmann, P. (2015). Erwartungen an das Unterrichtsfach Latein im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags. In S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 05./06.12.2013* (S. 8–14). Bamberg: C.C. Buchner.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Mohr, I., & Schart, M. (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In M.K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 291–323). Tübingen: Narr.
- Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2019). Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester: Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- 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.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Freund, S., & Janssen, L. (2020). Forschendes Lernen im Praxissemester unter den Bedingungen kleinerer Fächer. Ein Praxiskonzept für die Begleitung von Studienprojekten im Praxissemester am Beispiel des Faches Latein. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 66–74. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3900>

Online-Supplements:

- 1) Ablaufschema Studienprojektbegleitung
- 2) Eine schriftliche Reflexion anleiten
- 3) Sonderszenarien der Studienprojektbegleitung

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>