

bwp@ Spezial 8 | Februar 2015

**BAG ElektroMetall – 24. Fachtagung:
Arbeitsprozesse, Lernwege und berufliche Neuordnung**

Hrsg. v. **Ulrich Schwenger, Reinhard Geffert, Thomas Vollmer &
Uli Neustock**

Jürgen LEHBERGER

(Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (BK) Hagen)

**Das Praxissemester – inhaltliche Ausgestaltung durch
Konzepte expansiven und reflexiven Lernens (forschendes
Lernen)**

Online unter:

www.bwpat.de/spezial8/lehberger_bag-elektro-metall-2015.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

**Das Praxissemester – inhaltliche Ausgestaltung durch Konzepte
expansiven und reflexiven Lernens (forschendes Lernen)**

Abstract

Das Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen (MSW 2009) fordert ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer innerhalb des Masterstudiums ein. Es ist von den Hochschulen zu verantworten und in Kooperation mit Schulen und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung durchzuführen. Im folgenden Beitrag wird das Ergebnis eines Diskurses über die inhaltliche Ausgestaltung dieses Praxissemesters¹ dargestellt und konzeptionell verortet. An dem Diskurs beteiligt waren Vertreterinnen und Vertreter der Berufskollegs, die der Universität Siegen zugeordnet wurden, des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung Hagen und der Universität Siegen: Fachverbund „Berufliche Fachrichtungen“. Der Diskurs orientierte sich an der Zielsetzung: „Das 5-monatige Praxissemester hat zum Ziel, auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschaftlich und berufsfeldbezogen vorzubereiten.“ (ZLB Uni Siegen 2014, 31)

1 Einleitung

Im Praxissemester ist das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen zum handlungsleitenden Wissen (berufsfeldbezogenes Wissen) unter der Bedingung zu klären, dass es sich um unterschiedliche Bezugssysteme mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen (Wahrheit und Angemessenheit) handelt. Konzepte, die wissenschaftliches Wissen als unmittelbar handlungsleitend betrachten (vgl. z. B. Tenberg 2006, 87), werden häufig als nicht tragfähig eingestuft (Schneider/Wildt 2009, 13; Neuweg 2000, 66ff.; Lehberger 2013, 204ff.). Vielmehr geht es um die Rückbindung der Praxis an wissenschaftlich generierte Wissensbestände oder Methoden der Wissensgenerierung (forschendes Lernen), die auch Konzepte des reflexiven Lernens in ihren Bezugsrahmen einbinden. Im Praxissemester liegt der Fokus auf dem expansiven Lernen (Holzkamp 1995, 190f.). Dabei erfahren die Studierenden im Kontext der Bewältigung herausfordernder Praxissituationen eine objektive Diskrepanz zwischen ihrer aktuellen Kompetenz und der situativ erforderlichen Kompetenz. In diesem Fall entpuppt sich die Handlungsproblematik als selbstgesetzte Lernproblematik (vgl. ebd., 212-214), die mittels Rückbindung an Wissenschaft und/oder Reflexion praktischer Erfahrung zu bearbeiten ist. Als tragfähig erweisen sich auch Konzepte des reflexiven Lernens, die sich auf metakognitive Lernstrategien stützen. Ein in besonderer Weise personenorientiertes Element dieser Lernstrategie ist der Einsatz mentaler Modelle in konkreten Praxissituationen und deren reflexive und distanzierte Betrachtung aus der Metaperspektive.

¹ Stand der Konzeptentwicklung zum Zeitpunkt der BAG-Tagung am 15. März 2014, in Kassel

2 Prozess zur Planung, Durchführung und Reflexion eines Unterrichtsvorhabens

Das Vorhaben, die schulische Praxis, die wissenschaftlich generierten Wissensbestände und das praktische Wissen – als reflektierte Arbeitserfahrung – unter dem Primat expansiven und reflexiven Lernens zusammenzuführen, hat in diesem konkreten Fall eine Prozessstruktur zur Planung, Durchführung und Reflexion eines Unterrichtsvorhabens hervorgebracht, die methodische Ansätze forschenden Lernens einschließt. Die Prozessschritte verweisen zudem auf die lernortspezifischen Aufgabenstellungen der Kooperationspartner in diesem Prozess. (Abb. 1).

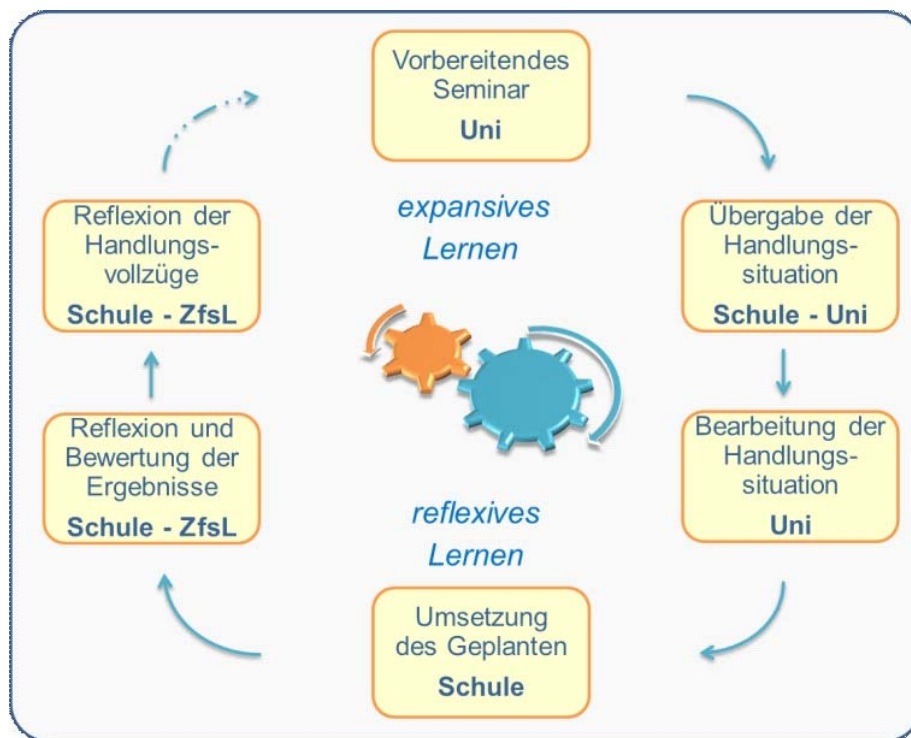


Abbildung 1: Prozessstruktur zur Planung, Durchführung und Reflexion eines Unterrichtsvorhabens

2.1 Das vorbereitende Seminar der Universität

Das vorbereitende Seminar findet am Lehrstuhl für Technikdidaktik statt. Die Gegenstände des Seminars orientieren sich am Fachprofil für die Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2013) und beinhalten u. a. die folgende Bereiche (Dreher 2014, 22):

- Lernfelddidaktik,
- spezielle Methoden,
- Leistungsmessung,

- Einsatz von Multimedia und
- Einführung Berufswissenschaften.

Das ausbildungsdidaktische Konzept sieht eine aufgabenorientierte Verknüpfung des jeweiligen Bereichs vor – eine für die Kompetenzentwicklung konstitutive Maßnahme.

Die zentralen Bezugspunkte für das Lernen im Arbeitsprozess sind schulische Arbeitssituationen – orientiert an den Standards für Lehrerbildung der KMK (2004) – mit kompetenzförderndem Potential.

Mit der Beschreibung der Arbeitssituation, die in Anlehnung an das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst (MSW 2012) als Handlungssituation bezeichnet wird und einem ergänzenden Auftrag soll ein zielgerichtetes berufliches Handeln der Studierenden herausgefordert werden.

2.2 Übergabe und Bearbeitung der Handlungssituation

Die Handlungssituationen werden aus der schulischen Praxis heraus von Praktikerinnen und Praktikern beschrieben. Eine Orientierung für Situationen mit kompetenzförderndem Potential liefern die von Lehberger und Rauner (2014, 32ff.) formulierten „Merkmale von Lernsituationen“. Zur Beschreibung der Handlungssituation gehören alle Informationen, die zur angemessenen Erfassung der konkreten Situation verfügbar sind: Die Beschreibung der Handlungssituation ist der Ersatz für die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Lehrperson vor Ort! Geht es z. B. um die Planung eines Unterrichts zur Bearbeitung einer Lernsituation durch die Lernenden, dann gehören die biografischen Daten der Schülerinnen und Schüler ebenso dazu, wie ihr aktueller Lernstand – und der erwartete Lernstand zum Zeitpunkt der Durchführung des Unterrichts innerhalb des Praxissemesters, die Lernumgebung und die organisatorischen Rahmenbedingungen.

Die Situationsbeschreibung ist zu ergänzen um eine Darstellung der aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker zu berücksichtigenden Handlungs- und Gestaltungsaspekte. In diesem Zusammenhang hat sich die Formulierung eines Lösungsraums bewährt, der sich an den Kriterien einer vollständigen (holistischen) Aufgabenlösung orientiert (Rauner/Heinemann 2011, 29ff.; Haasler/Erdwien 2009, 157).

Handlungsfeld 1

Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen

Handlungssituation (Gestaltungsaufgabe)

Planen, Durchführen und Auswerten beruflicher Lehr-Lern-Prozesse

Situationsbeschreibung:

Die Lehrerinnen und Lehrer, die für die Ausbildung von IndustriemechanikerInnen zuständig sind, haben in ihrer letzten Bildungsgangkonferenz beschlossen, die Lernsituation „*Instandsetzung eines Montageautomaten*“ (s. Anlage I) in ihre Didaktische Jahresplanung für das 2. Ausbildungsjahr aufzunehmen. Zur Lerngruppe (*Zahl der Schüler, Geschlecht, Zugehörigkeit zu Ausbildungsbetrieben u. ä.*), die sich im nächsten Schuljahr im 2. Ausbildungsjahr befindet, liegen differenzierte Angaben hinsichtlich Vorwissen, Motivation, Sozialverhalten usw. vor. Weiterhin gibt es Hinweise zur Lernorganisation und Lernumgebung sowie grundsätzliche Vereinbarungen zur Lernerfolgsüberprüfung (s. Anlage II).

Auftrag:

Erstellen Sie eine vollständige didaktische Planung für das Unterrichtsvorhaben zur Umsetzung der in Anlage I dargestellten Lernsituation. Die Planungsentscheidungen sind umfassend und detailliert zu begründen.

Hilfsmittel:

Die vollständige Didaktische Jahresplanung des Bildungsgangs (IndustriemechanikerInnen) liegt vor.

Abbildung 2: Handlungssituation (ohne Anlagen)

Der Lösungsraum schafft für den Hochschullehrer Transparenz darüber, welche Anforderungen an praxistaugliche Lösungsvarianten von Seiten der Praxis gestellt werden. Er schließt jedoch nicht aus, diese berufliche Wirklichkeit zu transzendieren, d. h. über den Lösungsraum hinauszudenken und einen weitergehenden Gestaltungsraum zu eröffnen (Lehberger/Rauner 2014, 32). In diesem Zusammenhang sind den Studierenden auch die Kriterien darzulegen, die vom Hochschullehrer abschließend zur Bewertung der Ergebnisse (Planung und Ausführung) herangezogen werden.

1. Berufsfachlichkeit

Die Lehrplanvorgaben werden berücksichtigt. Das mentale Modell zum prozessbezogenen subjektiven Arbeitsprozesswissen der/des Studierenden liegt in differenzierter Form vor und entspricht dem Stand der Entwicklung. Das den Arbeitsprozess prägende objektive Arbeitsprozesswissen wurde ermittelt und in differenzierter Form dargestellt: als langlebiges Strukturwissen, das es anzueignen gilt und „Oberflächenwissen“, das es situativ zu recherchieren gilt.

2. Berufs-/Fachdidaktik

Auf der Grundlage des ermittelten subjektiven und objektiven Arbeitsprozesswissens und des Vorwissens der Lernenden werden überprüfbare Bildungsziele für den geplanten Unterricht formuliert. Bei der Planung des Unterrichts für die Bearbeitung der Lernsituation werden expansive und reflexive Lernformen konkretisiert.

3. Fachmethodik (Lehr- und Lernformen)

Das gewählte methodische Konzept ist in Bezug auf die beschriebene Handlungssituation und die Bildungsziele plausibel. Die Auswahlentscheidungen wurden auf der Grundlage des ermittelten Arbeitsprozesswissens, der ermittelten Lernvoraussetzungen der Lernenden sowie der Ausprägung ihrer Heterogenität und einer angemessenen Berücksichtigung von Formen des Handlungslernens (z. B. durch Reflexion der Handlungsvollzüge) getroffen. ...

4. Nachhaltigkeit

Die ausgewählten Situationen werden didaktisch so bearbeitet, dass sie zukünftige Anforderungen an berufliche Fachkräfte einschließen. Der geplante Unterricht zur Bearbeitung der Lernsituation ermöglicht den Lernenden vorhandene Arbeitserfahrungen einzubringen und neue Arbeitserfahrungen zu sammeln. ...

5. Effizienz

Der methodische und zeitliche Aufwand für das Unterrichtsvorhaben ist in Anbetracht der Bildungsziele und der Lernvoraussetzungen der Lernenden angemessen. Die zentralen Aspekte zur Schaffung eines guten Lernklimas wurden berücksichtigt. Der Unterrichtsverlauf ist klar strukturiert und greift Störungen und Konflikte auf, die z. B. im Rahmen der Betrachtung der Lernvoraussetzungen offensichtlich geworden sind.

6. Unterrichts- und Ausbildungsorganisation

Es werden sowohl die Möglichkeiten und Beschränkungen hinsichtlich der räumlichen Ressourcen als auch die der Ausstattung der Schule im Hinblick auf das geplante Unterrichtsvorhaben abgewogen und eine begründete Auswahlentscheidung getroffen. Der Zugang zum Internet, als Medium zur Durchführung von Recherchen, wird in den Planungsentscheidungen explizit beschrieben. ...

7. Sozial-kulturelle Einbettung

Die Lösungen beinhalten Hinweise auf die sozial-kulturellen Bedingungen innerhalb der Lerngruppe und geben Planungsentscheidungen wieder, die infolge dieser Bedingungen getroffen wurden. Die Planungsentscheidungen sind getragen von der Empathie gegenüber den Lernenden und einer darauf gerichteten adäquaten Pädagogik.

8. Sozialverträglichkeit

Die Planungsentscheidungen beinhalten Hinweise zum Umgang mit Störungen und Konflikten, die sowohl auf Aspekte eines effektiven Klassenmanagements (Raumvorbereitung, Regeln und Reaktion auf Regelverletzungen, Verantwortlichkeit der Lernenden, klare Struktur des Unterrichts u. ä.) verweisen als auch Strategien für den Umgang mit potentiellen Problemen beinhalten.

9. Kreativität

Die Bedingungen, dass die Lernenden aus Industriebetrieben unterschiedlicher Größe stammen und ein ganztägiges Zeitfenster zur Verfügung steht, wurden in den Planungsentscheidungen berücksichtigt. Das verfügbare Methoden- und Medienspektrum wird in vielfältiger Weise ausgeschöpft. In den Planungsentscheidungen wird eine Lernumgebung beschrieben, die expansives Lernen ermöglicht.

Abbildung 3: Kompetenzkomponenten einer vollständigen
Aufgabenlösung – Lösungsraum (Auszug; vgl. auch Rauner 2013, 17ff.)

Von ganz entscheidender Bedeutung ist die Einbindung der Handlungssituation in einen individualisierten Lehr-Lern-Prozess. Die selbstständige Steuerung des Lernprozesses – als Kennzeichen expansiven Lernens – durch die Studierenden erfolgt aufgrund von Diskrepanzerfahrungen. Diese ergeben sich zum einen aus der Differenz zwischen der in der Handlungssituation beschriebenen IST-Situation und dem gewünschten Ergebnis (IST-SOLL-Diskrepanz) und zum anderen aus der individuellen Lernproblematik, dass die vorhandenen Kompetenzen nicht ausreichen, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen (Ziel-Mittel-Diskrepanz) (Abb. 4, vgl. auch Seidel 1976, 21ff.; Fischer 2000a, 124; Holzkamp 1995).

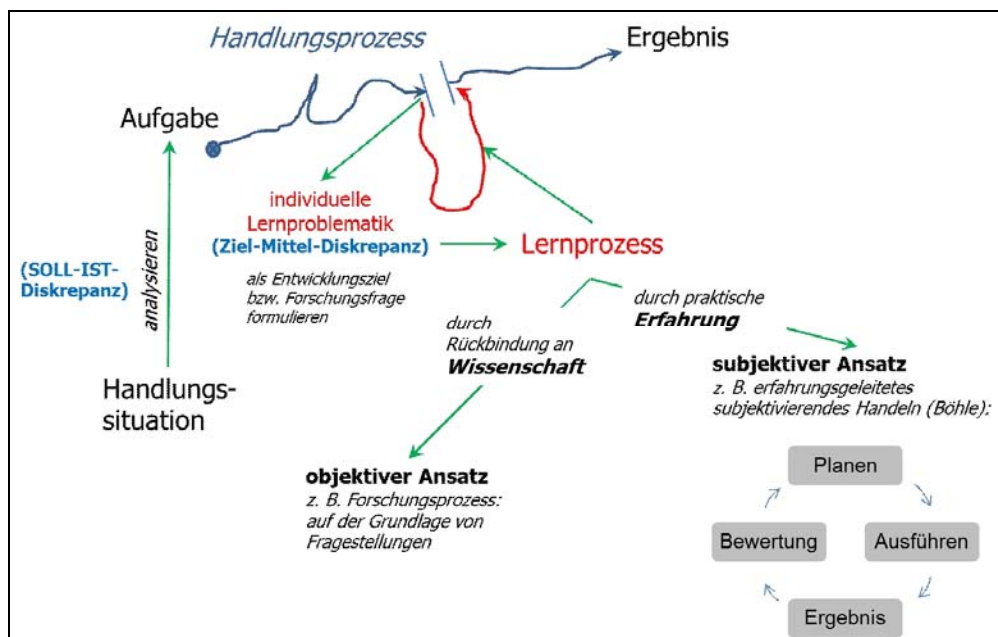


Abbildung 4: Diskrepanzerfahrung als Ausgangspunkt expansiver Lernprozesse

Die möglichen Schritte eines expansiven Lernprozesses könnten sein:

1. Schritt: Handlungssituation an die Studierenden übergeben

In diesem Schritt geht es darum, eine Handlungssituation mit kompetenzförderndem Potential – die Handlungssituation hält für die Studierenden eine oder mehrere Herausforderungen bereit, die sie bisher noch nicht bewältigt haben (vgl. Fischer 2000a, 123) – an die Studierenden zu übergeben.

2. Schritt: Übernahme der Handlungssituation als selbstgestellte Aufgabe (Spezifikation)

Der selbstständige Lern- und Arbeitsprozess wird initiiert durch die Übernahme der Handlungssituation als eigene Aufgabenstellung (Spezifikation) mit der allgemeinen Zielsetzung, die Unzulänglichkeit der IST-Situation in den auftragsgemäßen Soll-Zustand zu überführen (Ist-Soll-Diskrepanz). Die selbstständige Steuerung des Arbeitsprozesses erfolgt durch in-Beziehungsetzen des jeweils real erreichten Arbeitsergebnisses mit der allgemeinen

Zielsetzung (Holzkamp 1973, 123). Was bedeutet, dass die Zielsetzung ihre Konkretisierung erst im Laufe des praktischen Handlungsvollzugs erfährt (ebd., 123).

3. Schritt: Lernfragen stellen und beantworten

Erst durch die Analyse der Situationsbeschreibung in der Handlungssituation und den daraus erwachsenen Aufgabenstellungen ist es für den einzelnen Studierenden möglich abzuschätzen, „ob er

- gänzlich neue Aufgaben lösen muss oder ob er bereits Erfahrungen mit der Bearbeitung einzelner Teilaufgaben besitzt und welche Teilaufgaben von ihm Kompetenzen einfordern, die er sich im Zuge der Aufgabebearbeitung neu aneignen muss und
- ob es mit der verfügbaren Lernumgebung möglich ist, die Aufgaben selbstständig zu bearbeiten.

Mit der so analysierten Aufgabenstellung verknüpft der Studierende jetzt zwei Arten von Zielen: „Lernziele“ und „Arbeitsziele“. Sie sind soweit konkretisiert, dass sie die Orientierungsgrundlage für das Bearbeiten der Aufgabenstellung darstellen.

4. Schritt: Entwicklung beruflicher Konzepte des Lernens und Arbeitens

Nach Bremer (2006, 293ff.) findet der Aufbau beruflicher Kompetenz dadurch statt, dass die Studierenden im Rahmen der Bearbeitung von Handlungssituationen die folgenden drei Konzepte entwickeln: „Ein Konzept

- des beruflichen Lernens,
- des beruflichen Arbeitens und
- der beruflichen Zusammenarbeit.“

Inwieweit ein Konzept des beruflichen Lernens und Arbeitens entwickelt ist, zeigt sich spätestens an den „Klippen“ [im Arbeitsprozess], bei denen das bisher Gelernte nicht ausreicht, um die Aufgabenbearbeitung problemlos fortzusetzen“ (Lehberger/Rauner 2014, 51). Diese „Diskrepanz“ als Lernproblematik zu begreifen und daraus selbstgesetzte Fragestellungen (objektiver Ansatz) oder Planungsentscheidungen (subjektiver Ansatz) abzuleiten, ist kennzeichnend für ein entwickeltes Konzept beruflichen (expansiven) Lernens.

5. Schritt: Fragestellungen beantworten/Planungsentscheidungen ausführen und bewerten

Fragestellungen beantworten/Planungsentscheidungen ausführen und bewerten

Die individuelle Lernproblematik (Fragestellung) durch Rückbindung an die Wissenschaft zu bearbeiten – Theorie-Praxis-Verknüpfung – ist methodisch zu realisieren über die

- die Recherche und Situierung relevanter und verfügbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse oder
- Realisierung der Etappen eines Forschungsprozesses (forschendes Lernen) zur Wissensgenerierung.

Die individuelle Lernproblematik durch praktische Erfahrungen zu bearbeiten, wird z. B. dadurch möglich, dass Entscheidungen schrittweise getroffen werden, sodass die jeweilige Entscheidung einer Überprüfung unterzogen werden kann, die aufgrund des erzielten Ergebnisses möglich wird. Damit rückt die praktische Erfahrung als Entscheidungsgrundlage in den Blick, indem „der praktische Vollzug des Handelns als wesentliches Element der Entscheidungsfindung angesehen wird“ (Böhle 2009, 203ff.).

2.3 Umsetzung in der Schule

Einem handlungsorientierten Ausbildungskonzept folgend, haben die Studierenden die Möglichkeit, den in der Universität geplanten Unterricht in der Schule umzusetzen. Diese Lernchance – die zunächst in der Erprobung und Bewertung des Geplanten zu verorten ist – eröffnet sich durch die im zweiten Prozessschritt von der Schule übergebene Handlungssituation, die perspektivisch auf die Verweilzeit der Studierenden im Praxissemester gerichtet war.

Die Berufskollegs sollten die Entwicklungspotentiale nutzen, die sich aus der Kooperation mit den Universitäten und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung im Rahmen des Praxissemesters ergeben. Weiterhin sind die Studierenden als künftige Lehrerinnen und Lehrer anzusehen, die es zu akquirieren gilt. Dies trifft insbesondere für die technischen Berufskollegs zu, die sich bereits jetzt mit einem erheblichen Lehrerinnen- und Lehrermangel konfrontiert sehen.

Während ihrer Zeit im Berufskolleg kommt es besonders darauf an, den Einsatz der Studierenden so zu organisieren, dass sie ihre Planungsentscheidungen umsetzen können und Unterstützungsbedarfe von Seiten der beteiligten Lehrpersonen erkannt und kompetent bedient werden (Weyland 2014, 17). Im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung an Schulen hat sich bewährt, die Verantwortlichkeiten eindeutig festzulegen und eine/einen Hauptverantwortliche/n zu benennen. Dies könnte z. B. eine von der Schulleitung als Ausbildungsverantwortliche benannte Person sein (OVP, NRW 2011, § 13 (1)).

2.4 Reflexion und Bewertung der Ergebnisse

Im Sinne eines personenorientierten Ansatzes (ebd., § 10 (4)) und der damit verknüpften Vorstellung von individueller Förderung steht die Selbstreflexion und Selbstbewertung bei diesem Prozessschritt im Vordergrund. Die Reflexion und Bewertung des Unterrichtsprozesses basiert auf der geistigen Reproduktion des persönlich Erlebten.

„Wer nicht weiß, was er gut macht und warum es gut ist, kann seine Stärken nicht ausbauen und auch nicht zum Ausgleichen vorhandener Schwächen nutzen! Nach besonders gelungenem Unterricht, einer grandios gelösten Situation ist es enorm wichtig, sich darüber klar zu werden, WARUM man so erfolgreich war! Ohne diese Reflexion gleicht der Erfolg einem Lottogewinn: erfreulich, aber nicht wiederholbar.“ (ebd.)

Der Selbstreflexionsprozess kann methodisch unterstützt werden durch eine Kompetenzanalyse, die sich auf Stärken und zu entwickelnde Potentiale bezieht (ressourcenorientierter Ansatz).

Während die zu entwickelnden Potentiale als selbstgesetzte Lernproblematik zu begreifen sind, die mit einer Zielsetzung verknüpft, den Einstieg in das forschende Lernen markieren, sind die Stärken einer weiteren reflexiven Betrachtung zu unterziehen.

Die alternativen Perspektiven im Prozess des reflexiven Lernens (Distanz und Mehrperspektivität) werden von den Beobachtern, z. B. des durchgeführten Unterrichts, eröffnet. Hierbei handelt es sich um Vertreter des Berufskollegs und des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung, die z. B. den Unterricht systematisch beobachtet haben. Ihre Beobachtungen teilen sie den Studierenden in einem strukturiert angelegten Reflexionsgespräch mit.

2.5 Reflexion der Handlungsvollzüge

Der durchgeführte Unterricht – als Gegenstand der hier betrachteten Handlungssituation – basiert in der Regel auf planerisch-konzeptuellen Überlegungen, die in einem Unterrichtsentwurf zusammengefasst werden können. Bei der Gestaltung dieses Entwurfs wurden Arbeits- und Lernerfahrungen gemacht, die es zu reflektieren und zu systematisieren gilt, um neues Wissen zu generieren: zu lernen (vgl. Fischer 2000b, 36; Schön 1983, 276; Altrichter 2000, 210).

Zu diesem Zweck ist das Vorgehen zur Bearbeitung der Aufgabenstellung vom Studierenden in Gedanken noch einmal zu reproduzieren, um sich die dabei gemachten Erfahrungen zu vergegenwärtigen (Fischer 2000a, 117). Es sind insbesondere die Erfahrungen von Bedeutung, die im Zusammenhang mit den Vorgehensweisen gemacht wurden, die zu tragfähigen und vollständigen Lösungen bezogen auf die neuen Herausforderungen geführt haben. Diese reflektierten Handlungserfahrungen generieren das Professionswissen, das die Kompetenz begründet. Die folgenden Fragen sollen helfen, unterschiedliche Perspektiven im Reflexionsprozess zu berücksichtigen.

„Fragen zur Konkretisierung des Reflexionsprozesses:

- Wie bin ich bei der [Bearbeitung der Situation] vorgegangen (Was war mein erster, zweiter usw. Schritt)?
- Was konnte ich aufgrund meines bisherigen Wissens problemlos lösen?
- Was habe ich mir speziell für die Bearbeitung dieser [Handlungssituation] überlegt?
- Wie bin ich innerhalb der jeweiligen Schritte genau vorgegangen?
- Warum bin ich so vorgegangen und welche Gründe gibt es für meine Entscheidungen?
- Welche Methoden habe ich eingesetzt?
- Welche „Klitten“ enthielt die [Handlungssituation] und was musste ich neu lernen?
- Welche neuen Lernmethoden musste ich mir aneignen, um die [Handlungssituation] vollständig bearbeiten zu können?
- Wie stimmen die abgeschätzte Herausforderung und der tatsächliche Lernzuwachs überein?
- Wie habe ich meine (...) Arbeit organisiert und was werde ich das nächste Mal anders machen?
- An welchen „Klitten“ habe ich die Unterstützung des [Hochschullehrers] in Anspruch genommen?
- Was waren die wichtigsten Hilfsmittel für das Lösen der [Handlungssituation]?“
(Lehberger/Rauner 2014, 69)

3 Zusammenfassung

Die Ausführungen beschreiben die Konzeption des Lernens in authentischen Handlungssituationen als Ansatz zur inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage geklärt, wie die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der beteiligten Institutionen zu verknüpfen sind. Damit wird ein Beitrag zur Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses geleistet. Der diskursiv angelegte Klärungsprozess führte in Anlehnung an eine kritische Theorie des Lernens zur Gestaltung eines Lehr-Lern-Arrangements, das expansive und reflexive Lernprozesse im Rahmen der Bearbeitung der vorgelegten Handlungssituation ermöglicht. Die Lernprozesse sollen sich dabei aufgrund der Diskrepanz-Erfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz innerhalb des durchzuführenden Handlungsprozesses ergeben. Über diese Diskrepanz, die als individuelle Lernproblematik zu begreifen und in einem ausgelagerten Lernprozess zu bearbeiten ist, erfolgt die Rückbindung der Praxis an die Theorie. Dadurch gelingt es, das Lernen der Studierenden in den Bedeutungskontext einer authentischen Handlungssituation einzubinden.

Literatur

Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, G. H., a. a. O., 201-221.

Altrichter, H./Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn.

BÖHLE, F. (2009): Weder rationale Reflexion noch präreflexive Praktik – erfahrungsgeleitetes-subjektivierendes Handeln. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden, 201-228.

Bremer, R. (2006): Zur Implementation grundlegender Methoden in der Berufsbildungsforschung (beobachten, experimentieren, befragen, Inhaltsanalyse). In: Rauner, F. (Hrsg.): a. a. O., 588-594.

Dreher, R. (2014): Zukünftige Struktur des Moduls Technikdidaktik-BK an der Universität Siegen. Antrittsvorlesung in Siegen, 31.01.2014. Online: <http://www.tvd-edu.com/index.php/aktuelles/presentation-zur-antrittsvorlesung.html> (03.04.2014).

Fischer, M. (2000a): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen.

Fischer, M. (2000b): Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, 31-47.

Haasler, B./Erdwien, B. (2009): Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung. In: Rauner, F. u. a.: Messen beruflicher Kompetenz. Band I. Grundlagen und Konzeptionen des KOMET-Projekts. 2. Auflage. Berlin, 147-162.

Hager, C. (2009): Selbstreflexion. Pädagogische Hochschule Wien. Online: <http://teachers-ipp.eu/Selbstreflexion.html/6.%20Selbstreflexion%20-%20DE.pdf> (28.11.2013).

Helmke, A. et al. (2011): EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und –entwicklung. Version 3.2..

Hillen, S. et al. (2000): Systematische Modellbildung als Werkzeug zur Visualisierung, Modellierung und Diagnose von Wissensstrukturen. In: Mandl, H./Fischer, F. (Hrsg.): Wissen sichtbar machen. Begriffsnetze als Werkzeuge für das Wissensmanagement in Lehr- und Lernprozessen. Göttingen, 71-89.

Holzkamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/Main.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013). Online:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (03-04-2014).

Lehberger, J. (2013): Arbeitsprozesswissen – didaktisches Zentrum für Bildung und Qualifizierung. Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zum Lernfeldkonzept. Münster.

Lehberger, J./Rauner, F. (2014): Berufliches Lernen in Lernfeldern. Ein Leitfaden für die Gestaltung und Organisation projektförmigen Lernens in der Berufsschule (unveröffentlichtes Manuskript).

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG), Stand: 1.7.2013. Online:

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGAlt.pdf> (03.05.2014).

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): Kerncurriculum für im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. Handreichung. Frechen.

Neuweg, G. H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 65-82.

Ministerium für Schule und Weiterbildung GV. NRW (Hrsg.) (2011): OVP – Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (2011)., 218(Stand: 15.06.2014).

Rauner, F. (2013): Messen beruflicher Kompetenz von Berufsschullehrern. Universität Bremen: Forschungsgruppe Berufsbildungsforschung (i:BB). Online:

http://www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/download/AB_Nr_11_Messen_beruflicher_Kompetenz_von_Berufschullehrern.pdf (05.11.2014).

Rauner, F./Heinemann, L. (2011): Begründungsrahmen für ein Kompetenzmodell beruflicher Bildung. In: Rauner, F. u. a.: Messen beruflicher Kompetenzen. Band III. Drei Jahre KOMET-Testerfahrung. Berlin, 17-50.

Reis, O. (2009): Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Schneider, R. u. a. (Hrsg.): Wandel der Lernkulturen. Bielefeld, 100-120.

Schneider, R./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B. u. a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, 8-36.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York.

Seidel, R. (1976): Denken – Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen. Texte zur Kritischen Psychologie, Band 6, Psychologisches Institut der FU Berlin. Frankfurt und New York.

Tenberg, R. (2006): Reformansätze für das Universitätsstudium für LehrerInnen an berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 102. Band, Heft 1. Stuttgart, 84-91.

Van der Meer, E. (1996): Gesetzmäßigkeiten und Steuerungsmöglichkeiten des Wissenserwerbs. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, 209-248.

Weyland, U. (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf (23.05.2014).

ZLB Uni Siegen (2014): Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen: Lehramt Studieren in Siegen. Informationsbroschüre. Online: <http://www.uni-siegen.de/zlb/studium/bama/downloads/infobroschuere.pdf> (04.11.2014).

Zitieren dieses Beitrages

Lehberger, J. (2015): Das Praxissemester – inhaltliche Ausgestaltung durch Konzepte expansiven und reflexiven Lernens (forschendes Lernen). In: *bwp@ Spezial 8 – Arbeitsprozesse, Lernwege und berufliche Neuordnung*, hrsg. v. Schwenger, U./Geffert, R./Vollmer, T./Neustock, U., 1-14. Online: http://www.bwpat.de/spezial8/lehberger_bag-elektro-metall-2015.pdf (19.02.2015).

Der Autor



Dr. JÜRGEN LEHBERGER

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung,
Seminar für das Lehramt an Berufskollegs Hagen

Fleyer Str. 196, 58097 Hagen

Juergen.Lehberger@t-online.de

<http://www.zfsl-hagen.nrw.de/>