

**Beiträge zum**

**13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress  
am 17.5.2019 in Innsbruck**

Hrsg. v. **Annette Ostendorf, Michael Thoma und Heike Welte**

**Ruben KULCSAR & Magdalena HACKL**

(Universität Linz)

**Praxisbericht: Forschendes Lernen im wirtschafts-  
pädagogischen Schulpraktikum an der JKU Linz**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/wipaed-at2/kulcsar\\_hackl\\_wipaed-at\\_2019.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at2/kulcsar_hackl_wipaed-at_2019.pdf)

## Praxisbericht: Forschendes Lernen im wirtschaftspädagogischen Schulpraktikum an der JKU Linz

---

### Abstract

Mit dem Ziel, den wissenschaftlich-reflexiven Habitus der Studierenden zu stärken, wurde an der Abteilung für Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz im sogenannten „großen Praktikum“ ein Pilotversuch zum „Forschenden Lernen“ durchgeführt. Der Pilotversuch war als Mitwirkung der Studentinnen und Studenten in einem angeleiteten Forschungsprojekt konzipiert. Dadurch wurde das Ziel verfolgt, die zusätzliche Belastung neben den pädagogisch-praktischen Tätigkeiten in der schulpraktischen Phase möglichst gering zu halten. Bei der Evaluation des Projekts musste festgestellt werden, dass dies nicht gelungen war. Mehr noch, auch das eigentliche Ziel der Stärkung einer forschenden Haltung wurde verfehlt. Im Artikel wird den Gründen für dieses Scheitern nachgegangen. Zudem werden konzeptionelle Adaptionen für die Neuauflage des Pilotprojekts angeführt. Die Evaluation des ersten Versuchs erfolgte sowohl quantitativ als auch qualitativ.

### 1 Doppelter Habitus und forschendes Lernen

Schulunterricht kann als ein „unstrukturiertes Problem“ bezeichnet werden. Das ist ein Merkmal, das die Tätigkeit im Klassenzimmer mit vielen anderen Situationen teilt, in denen soziale Interaktion passiert. So etwa die Krankenpflege, oder im betrieblichen Bereich die Auswahl geeigneter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für offene Stellen im Unternehmen (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1982, 1986). Gemeinsam ist diesen Tätigkeiten, dass „es kein objektiv definierbares Set von Tatsachen und Faktoren gibt, das die Problemstellung, die zulässigen Handlungen und das Ziel der Aktivität vollständig bestimmt“ (Neuweg 2004, 297).

Konkret bedeutet das für den Unterricht, dass die Lehrkraft mit einer schier unendlichen Fülle von Sinnesreizen konfrontiert ist und dabei laufend entscheiden muss, auf welche sie reagieren will, muss oder kann. Und selbst wenn sich die Lehrperson entschließt aktiv zu werden, ist die Handlung nicht zwingend durch den Reiz determiniert. Wenn zwei Schüler in der letzten Reihe miteinander sprechen, kann das bedeuten, dass lediglich einer dem anderen etwas erklärt, was dieser zuvor nicht verstanden oder überhört hat. Sofern das in angemessener Lautstärke passiert, ohne den Rest der Klasse zu stören, wird wohl keine Intervention notwendig sein. Sorgen die beiden jedoch für Unruhe im Klassenzimmer, egal ob fachbezogen oder nicht, ist es geboten, dass die Lehrerin oder der Lehrer eingreift. Doch was ist eine angemessene Lautstärke? Auch hier ist die Lehrkraft gefordert – wohl von Situation zu Situation unterschiedliche und von den jeweils aktuellen Zielen abhängig – Grenzen zu definieren und diese zu überwachen.

Der Unterricht ist aber nicht nur eine unstrukturierte Situation. Zusätzlich ist das Lehrerhandeln<sup>1</sup> auch ein Handeln unter Zeitdruck. Schließlich kann sich die Lehrperson nicht zwischendurch eine kurze Auszeit nehmen, um in Ruhe darüber nachzudenken, wie sie nun auf einen wahrgenommenen Reiz reagieren will. Es gilt gleichzeitig die gesamte Klasse im Blick zu behalten und blitzschnell zu entscheiden, wie mit all den kleinen und großen Störungen umzugehen sei. Dabei wird vor allem auf antrainierte Skripts und Routinen zurückgegriffen, die sich aus dem Erfahrungswissen der Lehrkraft speisen. Daneben braucht es auch soziale und kommunikative Kompetenz. Das beinhaltet unter anderem Aufmerksamkeitsfokus auf das Klassengeschehen, das Wechseln zwischen verschiedenen Perspektiven, Einfühlungsvermögen usw. Kurz gesagt: die Lehrerin oder der Lehrer muss sich ganz auf die Situation einlassen und es tunlichst vermeiden, die Aufmerksamkeit von den Schülerinnen und Schülern wegzurichten. Helsper bezeichnet das als „praktisch-pädagogischen Habitus“, der „nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar [ist], sondern nur durch die Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die Erfahrungen in der Praxis“ (Helsper 2001, 10). Ähnlich formuliert es auch Beck (vgl. 1992, 191ff.), der selbst das Einüben von *theoriegeleitetem*, praktischem Handeln nicht als Leistungsspezialität der Universität sieht, sondern Routinegewinnung und praktische Handlungsfähigkeit als Aufgabe des Studienseminars oder anders gesagt, als Erfahrungserwerb in der Praxis betrachtet.

Freilich besteht kompetentes Lehrerhandeln nicht ausschließlich aus dem spontanen und flexiblen Reagieren auf externe Impulse im Klassenzimmer. Es wird auch immer wieder Situationen geben, in denen die vielfach erprobte Routine plötzlich versagt oder wo schlicht keine Erfahrungen vorhanden sind. Solche Krisen führen dazu, dass man sich später, sobald Gelegenheit dazu ist, die Zeit nimmt, um zu reflektieren, was da schiefgelaufen ist und was die Ursachen dafür gewesen sein könnten. Aber auch dort, wo das Wirken der Lehrkraft von Erfolg gekrönt ist, muss sie in der Lage sein ihre Handlungen zu begründen und zu erklären und wie und warum das eigene Handeln zum Erfolg beigetragen hat. Dazu bedarf es wissenschaftlich abgesicherter Wissensbestände und die Lehrperson muss gelernt haben, wie dieses Wissen zur Reflexion genutzt werden kann. Helsper bezeichnet das als den „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (vgl. 2001, 11), der zusammen mit dem praktisch-pädagogischen Habitus erst professionelles Lehrerhandeln ermöglicht. Hier nun kann die hochschulische Lehrerbildung ihre Stärke ausspielen, denn dieser wissenschaftlich-reflexive Habitus kann nur in einem von der pädagogischen Praxis entlasteten Raum entstehen. Distanz zum Klassenzimmer und ausreichend Zeit sind erforderlich, um sich die notwendigen Fertigkeiten und das benötigte Wissen zu erschließen. Es bedarf einer „zeitentlasteten Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Erklärungen und mit verschiedenen Wegen und Methoden der Erkenntnisbildung“ (ebenda, 12).

Damit professionelles Lehrerhandeln entstehen kann, braucht es also beides: den pädagogisch-praktischen und den wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Die akademische Lehrerbildung versucht dem gerecht zu werden, indem neben der distanzierten Reflexion im Hörsaal auch Phasen des engen Kontakts mit der Schulpraxis vorgesehen sind. Während Letzteres in

---

<sup>1</sup> Die Begriffe „Lehrerhandeln“ bzw. „Lehrerbildung“ werden im Sinne eines Terminus technicus verwendet. Wir sehen daher bewusst davon ab, die Begriffe zu gendern.

Deutschland, mit seiner zweiphasigen Lehrerbildung, primär im Referendariat passiert, setzt man in Österreich und der Schweiz, wo die Ausbildung einphasig gestaltet ist, ausschließlich auf eingebettete, schulpraktische Elemente unterschiedlicher Länge. Neuerdings wird aber auch in Deutschland der Praxisbezug in der ersten Phase der Ausbildung intensiviert. Dies geschieht wesentlich durch die Einführung sogenannter Praxissemester (vgl. Weyland/Wittmann 2015). Die klare Arbeitsteilung, die die zweiphasige Ausbildungsstruktur festlegt, wird dadurch ein Stück weit aufgeweicht. Damit begibt man sich allerdings in die Gefahr, dass die Hochschule eine Aufgabe übernimmt, für die sie schlecht gerüstet ist, während für ihr eigentliches Kernanliegen weniger Zeit bleibt (vgl. Beck 1992, 193ff.). Auf diese Weise wird am Ende vielleicht gar das Gegenteil erreicht, denn bekanntlich kann ein schlecht vorbereitetes und ungenügend begleitetes Praktikum sogar zu Deprofessionalisierung führen (vgl. Hascher 2012, 90).

Womöglich ist das der Grund, warum mit dem Aufkommen der Praxissemester in Deutschland auch das didaktische Konzept des „Forschenden Lernens“ eine Hochkonjunktur erlebt. Weyland und Wittmann haben aufgezeigt, dass beinahe überall dort, wo verlängerte Praxisphasen eingeführt wurden, auch Forschendes Lernen in der Lehre eingesetzt wird (vgl. Weyland/Wittmann 2015, 14f.). Der Gedanke dahinter scheint klar: der Aufenthalt in der Schule soll nicht nur dazu dienen, die pädagogisch-praktischen Fertigkeiten zu trainieren. Zusätzlich soll der forschende Zugang zum Praxisfeld auch die wissenschaftliche Reflexion stärken. An das Forschende Lernen sind demnach große Hoffnungen geknüpft.

## **2 Pilotversuch an der Wipäd Linz**

Das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität in Linz ist einphasig gestaltet. Entsprechend sind Schulpraktika bereits während der universitären Ausbildung vorgesehen. Das sogenannte „kleine“ Praktikum ist schon früh im Studium positioniert und wird in der Regel im vierten Semester<sup>2</sup> absolviert. Es umfasst etwa 30 Stunden Aufenthalt in der Schule und dient primär zur Unterrichtsbeobachtung; die Studierenden unterrichten nur in einem sehr geringen Ausmaß selbst. Dies ändert sich beim „großen“ Praktikum, das den letzten Meilenstein vor der abschließenden Diplomprüfung darstellt und daher häufig kurz vor Studienabschluss absolviert wird. Im großen Praktikum verbringen die Studierenden etwa 150 Stunden, verteilt über ca. 12 bis 14 Wochen, an einer Schule. Man kann es also durchaus als ein Praxissemester bezeichnen. Etwa 100 Stunden sind für Unterrichtsbeobachtung und eigenen Unterricht vorgesehen. Im Idealfall verteilt sich das ungefähr auf 20 Stunden eigenen Unterricht, 40 Stunden Beobachtung der beiden Hospitationskolleginnen und -kollegen<sup>3</sup> und 40 Stunden Beobachtung der Praxislehrkräfte. Der Rest auf das Gesamtausmaß von 150 Stunden ist für Vor- und Nachbereitungsgespräche, sowie außerunterrichtliche Tätigkeiten vorgesehen.

---

<sup>2</sup> Die Mindeststudienzeit für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik beträgt neun Semester. Tatsächlich brauchen die meisten Studierenden etwa zwölf Semester für den erfolgreichen Studienabschluss.

<sup>3</sup> Es ist vorgesehen, dass die schulpraktischen Phasen immer in Teams von drei Personen absolviert werden. Hin und wieder kann es aber auch vorkommen, dass 2er- oder 4er-Teams in die Praktikumschulen entsandt werden.

Bislang wurde das große Praktikum von den Studierenden primär als eine Möglichkeit wahrgenommen, das an der Universität erworbene Wissen in der Schule anzuwenden und Handlungssicherheit zu erlangen. Doch auch seitens der Ausbildungsverantwortlichen kann nicht abgestritten werden, dass der pädagogisch-praktische Habitus ein leitendes Motiv in der konkreten Ausgestaltung dieser Praxisphase war. Dafür sprechen der deutliche Fokus auf die eigene Unterrichtstätigkeit, sowie die Aufforderung, die erfahrenen Lehrkräfte als Modell zu betrachten und durch Beobachtung von ihrem Vorbild zu lernen. Freilich passierte dies nie ganz ohne eine reflexive Aufarbeitung des Erlebten. Eine parallel zum Praktikum angelegte Begleit-Lehrveranstaltung hat die Funktion, die Studierenden in ihrer Reflexion anzuleiten. Dabei wird mit dem ALACT-Kreislauf von Korthagen (2001) gearbeitet und die Studierenden werden herausgefordert, die eigenen subjektiven Theorien freizulegen, die ihre Wahrnehmung und vor allem ihre Interpretationen anleiten. Zumindest in der Begleit-Lehrveranstaltung wurde also bislang schon darauf geachtet, dass auch der wissenschaftlich-reflexive Habitus gefördert wird.

Durch die Einführung einer Induktionsphase<sup>4</sup> für Junglehrkräfte ab dem Schuljahr 2019/20 im österreichischen Schulwesen ändern sich nun die Rahmenbedingung für die wirtschaftspädagogischen Schulpraktika. Obwohl die Wirtschaftspädagogik in Österreich kein Lehramtsstudium ist und die Ausbildung daher anders geregelt ist als jene der Lehramtsfächer, gilt die Induktionsphase auch für die kaufmännischen Junglehrerinnen und Junglehrer. Vieles von dem, was bislang im großen Schulpraktikum gemacht wurde, wird in Zukunft während des ersten Dienstjahres passieren. Damit stellt sich unweigerlich die Frage nach einer inhaltlichen Neuausrichtung des wirtschaftspädagogischen Schulpraktikums, um ineffiziente Doppelungen zu vermeiden. Recht schnell kam die Idee auf, dass das große Praktikum zukünftig verstärkt für die Ausreifung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus genutzt werden sollte, da es nunmehr der Induktionsphase obliege, den pädagogisch-praktischen Habitus zu stärken.

Als Mittel zur Zielerreichung schien der Ansatz des Forschenden Lernens sehr vielversprechend. Deshalb wurde im Wintersemester 2018/19 ein Pilotprojekt gestartet, mit dem Ziel, dieses didaktische Konzept im großen Praktikum zu erproben. Allerdings ist es nicht ganz zulässig, von Forschendem Lernen als *einem* Konzept zu sprechen. Altrichter und Mayr (2004) haben gezeigt, dass es hier ganz unterschiedliche Begriffsverständnisse und Zielbilder geben kann. Beispielsweise kann auch schon die Reflexion mit dem ALACT-Kreislauf als eine Form der Forschung betrachtet werden. In der Systematik von Altrichter und Mayr würde man dabei von „Einüben in Fallverstehen“ sprechen (vgl. 2004, 170). Für das Pilotprojekt wurde beschlossen, dass wir es mit dem Ansatz der „Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung“ versuchen wollten. Dafür gab es vor allem zwei Gründe.

Aus der Literatur ist bekannt, dass Studierende häufig nicht verstehen, wozu Forschendes Lernen gut sein soll (vgl. z. B. van Ophuysen et al. 2017). Und schon gar nicht verstehen sie, warum es häufig ausgerechnet mit den schulpraktischen Phasen verbunden wird. Sie sind da-

---

<sup>4</sup> Junglehrkräfte in Österreich werden nunmehr im ersten Dienstjahr von einem erfahrenen Mentor bzw. einer Mentorin begleitet. Deren Aufgabe ist es, die Junglehrkraft bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten und anschließend bei der Reflexion anzuleiten. Der Mentor bzw. die Mentorin soll auch Unterrichtsbeobachtungen im erforderlichen Maß durchführen und muss am Ende des ersten Dienstjahres ein Gutachten zum Verwendungserfolg verfassen.

bei so fokussiert auf das Erproben der eigenen, *praktischen* Fertigkeiten, dass sie alle als „theoretisch“ gebrandmarkten Tätigkeiten – und dazu zählen vor allem Reflexion, aber teils sogar schon Unterrichtsbeobachtung bzw. -nachbesprechung (vgl. z. B. Weyland/Wittmann 2011, 56) – als Ablenkung von ihrem eigentlichen Kernanliegen wahrnehmen. Und alles was ablenkt, wird zunächst einmal mit Skepsis bedacht. Ferner postulieren van Ophuysen et al. (vgl. 2017, 299) die folgenden Faktoren als Gelingensbedingungen von Forschendem Lernen:

- forschungsbezogene Kenntnisse,
- damit korrespondierende Fähigkeiten
- und eine positive Nutzenerwartung.

Studierende benötigen also das notwendige Wissen und Können, sowie die Bereitschaft, sich auf den Forschungsprozess einzulassen. Bei unserem Pilotprojekt hatten wir beabsichtigt, uns insbesondere auf den letzten Punkt, die positive Einstellung gegenüber dem Forschen, zu konzentrieren.

Da das große Praktikum am Ende der Ausbildung positioniert ist, waren wir der Auffassung, dass das erforderliche, forschungsbezogene Wissen und Können zu jenem Zeitpunkt schon vorhanden sein sollte. Immerhin hatten die Studierenden bis dahin schon einige Lehrveranstaltungen mit methodischem Schwerpunkt absolviert. Die Bereitschaft, sich auf Forschendes Lernen einzulassen, wurde gestärkt, indem den Studierenden von Anfang an zugesichert wurde, dass sie das Forschungsprojekt nicht alleine und hauptverantwortlich durchzuführen hätten, sondern sich quasi als Assistenten an der Forschung des Lehrveranstaltungsleiters beteiligen würden. Zudem wurde ein Forschungsthema gewählt, das von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Forschungsprojekt als grundsätzlich interessant eingeschätzt wurde. Es sollte der Frage nachgegangen werden, ob die von Eder (2009) berichteten Forschungsergebnisse<sup>5</sup> hinsichtlich der schlechten Interessenkongruenz von Schülerinnen und Schülern an den kaufmännischen Vollzeitschulen in Österreich ca. zehn Jahre später repliziert werden können oder ob sich die Situation in der Zwischenzeit geändert hätte.

Ein zweiter Grund, warum wir uns für die „Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung“ entschieden haben war, dass es dadurch möglich wurde, Arbeitspakete zu formen. Auf Grund der Arbeitsteilung war es nicht erforderlich, dass jede Studentin und jeder Student den vollständigen Forschungsprozess selbst durchlaufen musste. Hinter dieser Überlegung stand das Anliegen, den Gesamtworkload der Studierenden im Praktikum möglichst gering zu halten. Auch das sollte dazu beitragen, die Bereitschaft zum Forschen zu fördern. Schließlich ist es kaum zu erwarten, dass Studierende freudig in aufwändige Forschungsprojekte investieren, wenn sie zugleich mit einer nicht unbeträchtlichen Unterrichtsverpflichtung im Praktikum konfrontiert sind. Diese ungünstige Situation herrscht allerdings an vielen Lehrerbildungsstandorten vor (vgl. z. B. für Deutschland: Weyland/Wittmann 2015, 17).

---

<sup>5</sup> Eder berichtet, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen über eine schlechte oder bestenfalls mäßige Passung zwischen den individuellen, berufsbezogenen Interessen und dem Anforderungsprofil der jeweiligen Schule aufweist.

### 3 Evaluation des Pilotversuchs

Wie zuvor schon ausgeführt war es beabsichtigt, durch den Pilotversuch die Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus bei den Studierenden zu fördern. Folglich war es von großem Interesse, ob die von uns gewählte Variante des Forschenden Lernens auch tatsächlich zu einer positiveren Einstellung gegenüber Forschung führen würde bzw. Veränderungen in der Funktionszuschreibung an das Praktikum sichtbar würden.

Für die Evaluation wurde zunächst ein quantitativer Ansatz gewählt. Mittels eines Onlinefragebogens wurden einerseits die studentischen Nutzenerwartungen an Forschung erhoben, andererseits war gefragt, welche Funktion die Studentinnen und Studenten dem Studium generell zuschrieben. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen veranlassten uns schließlich dazu, auch halbstrukturierte Interviews mit den Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu führen, welche im Anschluss qualitativ ausgewertet wurden.

#### 3.1 Quantitative Untersuchung

##### 3.1.1 Stichprobe und Durchführung

Insgesamt wurde das große Schulpraktikum im Wintersemester 2018/19 von 40 Studierenden (72% weiblich, 28% männlich) absolviert. Am Pilotversuch haben allerdings nur 21 Studentinnen und Studenten teilgenommen. Die restlichen 19 Personen haben das Praktikum nach dem regulären Konzept durchgeführt und sich daher nicht am Forschungsprojekt beteiligt. Im Median betrug das Alter aller Studierenden im Praktikum 24 Jahre und sie befanden sich alle am Ende der Ausbildung, also kurz vor der Diplomprüfung.

Um einen allfälligen „Behandlungseffekt“ durch die Teilnahme am Forschungsprojekt abbilden zu können, wurden die Studierenden zu zwei Messzeitpunkten befragt, zunächst vor Semesterstart (T1), noch bevor die Studierenden mit dem Praktikum begonnen hatten. Und dann ein zweites Mal am Ende des Semesters (T2), also einige Zeit, nachdem die Studentinnen und Studenten das Praxisfeld wieder verlassen hatten. Zum Zeitpunkt T1 wurden noch alle Studierenden befragt, während die zweite Befragung ausschließlich mit jenen Personen durchgeführt wurde, die auch tatsächlich am Forschungsprojekt beteiligt waren. An beiden Befragungen musste verbindlich teilgenommen werden, da sie Bestandteil der zu erbringenden Studienleistungen waren.

##### 3.1.2 Erhebungsinstrumente

Für die Erhebung der Relevanz von Forschung im Urteil der Studierenden kamen zwei Skalen der Forschungsgruppe um van Ophuysen (vgl. 2017) zum Einsatz. Sie beinhalteten Aussagen zum forschenden Denken einerseits und zum forschenden Handeln andererseits. Bei der Ermittlung der angenommenen Professionalisierungsfunktion des Studiums wurde auf Items der Forschungsgruppe um Fischer (vgl. 2018, 160) zurückgegriffen. Während die Zustimmung zu den Items hinsichtlich des Nutzens von Forschung fünfstufig erfasst wurde, fand bei den Items zum Zweck der Ausbildung eine vierstufige Skala Verwendung. Informationen zu den statistischen Kennwerten können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 1: Dokumentation der verwendeten Skalen

Skalen	Beispielitem	Items	Cronbachs $\alpha$ (N=39) <sup>6</sup>	Cronbachs $\alpha$ (N=16) <sup>7</sup>
Forschendes Denken	Folgende Aspekte <i>des forschenden Denkens</i> erachte ich als besonders <i>hilfreich</i> , um später in der beruflichen Praxis zu lernen / um mein berufliches Handeln zu verbessern:			
	Ein möglichst vollständiges und korrektes Bild eines Ereignisses gewinnen (Rahmenbedingungen von Ereignissen berücksichtigen, Herkunft von Informationen klären)	5	.673	.448
Forschendes Handeln	Folgende Aspekte <i>des forschenden Handelns</i> erachte ich als besonders <i>hilfreich</i> , um später in der beruflichen Praxis zu lernen / um mein berufliches Handeln zu verbessern:			
	Durchführung der Datenerhebung (z. B. Zeitpunkt, Instruktionen auswählen)	6	.872	.888
Studium als Berufseinführung	Eine zentrale Aufgabe des wirtschaftspädagogischen Studiums besteht darin, dass...			
	... konkrete Handlungsmöglichkeiten als Lehrkraft vermittelt werden.	3	.825	.827
Studium als Reflexion	Eine zentrale Aufgabe des wirtschaftspädagogischen Studiums besteht darin, dass...			
	... eine theoretisch-reflexive Haltung zu Schule und Unterricht entwickelt wird.	3	.707	.428

Die Überprüfung der Skalenqualität ergab für die Gesamtstichprobe aller im Praktikum befindlichen Personen eine akzeptable Reliabilität aller Skalen. In der verkleinerten Stichprobe derjenigen, die tatsächlich am Forschungsprojekt teilnahmen, lieferten die Skalen zum Forschenden Handeln und zur theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion allerdings keine zufriedenstellenden Werte mehr. Als Reaktion darauf wurde beschlossen, die Skalen zum forschenden Denken und Handeln zusammenzufassen. Die derart neu gebildete Skala kann als Nützlichkeits einschätzung von Forschung im Allgemeinen interpretiert werden und es wurde ein Cronbachs  $\alpha$  von .856 ermittelt. Damit war eine zufriedenstellende Skalenreliabilität erreicht.

Bei der Skala zur theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion des Studiums war eine Sanierung nicht so einfach möglich, da eine Verschmelzung mit der Skala zur berufseinführenden Professionalisierungsfunktion keine inhaltlich sinnvolle Interpretation erlaubt hätte.

<sup>6</sup> Zum Zeitpunkt T1 wurden alle Studierenden, die in diesem Semester das große Praktikum absolvierten, befragt. 39 von 40 Studierenden haben dabei verwertbare Angaben gemacht.

<sup>7</sup> Ex post wurde die Reliabilitätsanalyse für die kleinere Stichprobe jener Studierenden wiederholt, die am Forschungsprojekt teilgenommen haben, da hier ein Vorher/Nachher-Vergleich durchgeführt werden sollte. Auf Grund teilweise fehlender Angaben konnten nur 16 von 21 Datensätzen ausgewertet werden.

Daher wurde schließlich beschlossen diese Skala aufzulösen und die Ergebnisse auf Basis der einzelnen Items auszuwerten.

Zusätzlich zu den bislang angeführten Skalen mussten die Studierenden zum Zeitpunkt T1 auch eine Kurzversion (AIST-K) des Allgemeinen Interessen-Struktur-Tests von Bergmann & Eder (2005) bearbeiten. Ein Vergleich der Studierenden, die am Pilotversuch teilgenommen haben, mit jenen, die das Schulpraktikum nach dem regulären Konzept absolviert hatten, zeigte keine signifikanten Unterschiede in der Interessensstruktur der beiden Gruppen.

### 3.1.3 Ergebnisse

Zum Messzeitpunkt T1 hatten die Studierenden primär eine berufseinführende Erwartung an das Studium. Auf der vierstufigen Skala (1 – 4) wurde ein Mittelwert von 3,04 (SD: 0,81) festgestellt. Diese Einschätzung wurde durch die Erlebnisse im Schulpraktikum bzw. im Forschungsprojekt negativ beeinflusst. Zum Zeitpunkt T2 sank der Mittelwert auf 2,85 (SD: 0,72)<sup>8</sup>. Es kann also zunächst festgehalten werden, dass die Erfahrungen im großen Praktikum dazu geführt haben, dass die Studierenden den Zweck der Ausbildung weniger stark in der Ausformung des pädagogisch-praktischen Habitus sahen. Umgekehrt scheint die Zustimmung zur wissenschaftlich-reflexiven Professionalisierungsfunktion gestärkt worden zu sein, da sich bei allen drei Einzelitems die Mittelwerte von T1 auf T2 positiv verändert haben.

Tabelle 2: Mittelwertveränderungen bei Einzelitems

Item	T1: M (SD)	T2: M (SD)
Eine zentrale Aufgabe des wirtschaftspädagogischen Studiums besteht darin, dass...		
... gelernt wird, die Schulpraxis vor dem Hintergrund von Theorien zu reflektieren.	2,88 (0,72)	2,94 (0,77)
... eine theoretisch-reflexive Haltung zu Schule und Unterricht entwickelt wird.	2,81 (0,83)	3,19 (0,66)
... eine forschende Haltung gegenüber Schule und Unterricht entwickelt wird.	2,44 (0,63)	2,81 (0,66)

Während die bislang vorgestellten Ergebnisse durchaus den Intentionen des Pilotversuchs entsprachen, war die Veränderung der Nutzenzuschreibung von Forschung im Allgemeinen eher enttäuschend. Auf der fünfstufigen Skala (1 – 5) konnte anfänglich ein Mittelwert von 3,70 (SD: 0,70) festgestellt werden. Zum Zeitpunkt T2 sank dieser Wert allerdings auf 3,54 (SD: 0,68). Es muss daher festgehalten werden, dass die Teilnahme am Forschungsprojekt während des Schulpraktikums mutmaßlich dazu geführt hat, dass der Nutzen einer forschenden Haltung im Nachhinein geringer eingeschätzt wurde. Das Ziel des Pilotversuchs wurde somit klar verfehlt.

<sup>8</sup> Alle hier berichteten Veränderungen der Mittelwerte waren, vermutlich auf Grund der geringen Stichprobengröße in Kombination mit den kleinen Effektstärken, statistisch nicht signifikant.

## 3.2 Qualitative Untersuchung

Um den Ursachen des enttäuschenden Befundes nachzuspüren, wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forschungsprojekts nach Semesterende – und damit nach Abschluss der Beurteilung – zu einem Feedbackinterview eingeladen. Es gab keine Verpflichtung, an diesen Interviews teilzunehmen; dennoch haben sich 16 von 21 Studierenden (56% weiblich, 44% männlich) entschieden, die Einladung anzunehmen. Es handelte sich dabei um halbstrukturierte Interviews, die zwischen 20 und 30 Minuten gedauert hatten. Der Fokus der Interviews lag zum einen auf dem persönlichen Belastungserleben während des Praktikums und zum anderen auf den subjektiven Lernerfahrungen der Studierenden. Weiters haben wir nach konkreten Problemen bzw. Enttäuschungen gefragt, die womöglich erklären könnten, warum die Nutzenerwartung an eine forschende Haltung gesunken war.

### 3.2.1 Persönliches Belastungserleben

In den Interviews erzählten die Studentinnen und Studenten, dass sie tatsächlich zwischen 12 und 14 Wochen an den Praktikumsschulen verbracht hatten. Für diesen Zeitraum haben sie ihren wöchentlichen Workload mit im Schnitt 30 bis 45 Stunden angegeben. Vereinzelt wurden aber auch deutlich höhere Arbeitszeiten von bis zu 60, 70 Stunden genannt. In diesem Gesamtworkload sind alle Tätigkeiten beinhaltet, die in Verbindung mit dem Praktikum stehen. Primär sind das alle planerischen und vorbereitenden Aktivitäten. Aber auch die tatsächliche Anwesenheit an der Schule ist hier eingerechnet. Die Studierenden waren auch aufgefordert, jenen Anteil der Arbeitsbelastung zu schätzen, der ihrer Meinung nach ausschließlich auf die Teilnahme am Forschungsprojekt entfiel. Im Schnitt wurde dieser Anteil mit ca. 15% beziffert. Allerdings wiesen die Antworten auf diese Frage eine sehr hohe Streuung auf. Manche Personen gaben an, dass sie kaum 5% ihrer Zeit für Aktivitäten rund ums Forschungsprojekt aufwenden mussten, während andere von bis zu 25% berichteten. Diese große Spannweite ist ein Hinweis darauf, dass es uns nicht gut gelungen war, annähernd gleich große Arbeitspakete zu schnüren, und dass die Arbeitslast somit nicht gleichmäßig verteilt werden konnte.

Auf die Frage nach der belastendsten Tätigkeit im *gesamten* Praktikum antworteten die meisten Studierenden, dass das die Unterrichtsplanung gewesen sei. Damit war zum einen gemeint, dass es sich dabei um eine sehr zeitraubende Tätigkeit gehandelt hat. Zugleich wurde aber auch häufig erzählt, dass der Planungsaufwand unter knappen zeitlichen Vorgaben hohen emotionalen Stress verursachte. Weiters war es vor allem die Tatsache, unter Beobachtung zu stehen und fremden Ansprüchen genügen zu müssen, die als Belastung empfunden wurde. Dabei differenzierten die Studierenden nicht zwischen Betreuungslehrkräften und Teamkolleginnen bzw. -kollegen. Das Unterrichten vor Publikum wurde als unangenehme Bewertungssituation beschrieben und einhellig wurde berichtet, dass die schönsten Stunden jene waren, wo man ganz alleine in der Klasse stehen durfte<sup>9</sup>. Ferner wurden die aufwändige

---

<sup>9</sup> Im Praktikumskonzept ist vorgesehen, dass die Studierenden mindestens einmal die Möglichkeit haben, eine gesamte Unterrichtseinheit unbegleitet mit den Schülerinnen und Schülern zu interagieren. Sie sollen dadurch ein Gefühl dafür gewinnen, wie es ist, vollverantwortlich für Unterricht und Klassenführung zu sein, ohne dass die Begleitlehrkraft als Sicherheitsnetz fungiert.

Selbstorganisation und der teils konflikthaltige Umgang mit den Betreuungslehrkräften als Belastungen erlebt.

Es fiel auf, dass bei dieser allgemein gehaltenen Frage *kein einziges Mal* das Forschungsprojekt als Belastung benannt wurde. Daher wurde zusätzlich auch konkret danach gefragt, was denn in Bezug auf den Pilotversuch als belastend erlebt wurde. Als Antwort wurde von jedem Interviewpartner bzw. jeder Interviewpartnerin jeweils jene Tätigkeit genannt, die Teil seines bzw. ihres Arbeitspaketes war. Wer beispielsweise mit der Datenerhebung betraut war, empfand das als Belastung. Jene hingegen, die z. B. für die Datenauswertung zuständig waren, bezeichneten das als belastend. Das kann unseres Erachtens entweder so gedeutet werden, dass eben jede zusätzliche Aufgabe neben den Kerntätigkeiten des Praktikums als Belastung erlebt wird. Genauso ist es aber auch möglich, dass die Aktivitäten des Forschungsprojekts überhaupt nicht als Belastung erlebt wurden – zumindest nicht als nennenswerte – und die Aussagen nur getätigt wurden, weil eben explizit danach gefragt wurde.

### 3.2.2 *Subjektive Lernerfahrungen*

Als sie nach ihren subjektiven Lernerfahrungen im Pilotversuch gefragt wurden, erzählten die Studierenden erstaunlicherweise zunächst von Erlebnissen, die nichts mit Forschung im engeren Sinn zu tun hatten. Vielmehr wurden Aspekte der Arbeitsorganisation bzw. der Koordination von großen Teams thematisiert, wie die folgenden zwei Beispiele illustrieren:

*Also jetzt einen Zugewinn... irgendwelche neuen Kompetenzen... wann, dann wären es eher Übungseffekte gewesen. Wie zum Beispiel Projektmanagement. Das ist ja gar nicht so einfach, als so große Gruppe ein gemeinsames Projekt zu erledigen. – StS, 37*

*Also was ich gelernt habe ist, dass es extrem schwierig ist, mit so einer großen Gruppe einen Forschungsbericht zu machen. Das Ganze dann abzustimmen, dass das alles zueinander passt, die einzelnen Teile. – KaK, 41*

Die Aussagen waren überwiegend negativ konnotiert und betonten die Schwierigkeiten und Herausforderungen der Koordination. Diese thematische Schwerpunktsetzung seitens der Studierenden war für uns überraschend. Zugleich war es ein weiterer Hinweis dafür, dass die Idee mit der Belastungsreduktion durch Arbeitsteilung scheinbar nicht so geklappt hatte, wie es von uns gedacht war. In weiterer Folge wurden dann aber doch auch Lernerfahrungen berichtet, die einen klaren Bezug zur Forschung hatten. Allerdings fokussierten alle diese Aussagen auf den Forschungsprozess bzw. einzelne Teilschritte des Prozesses z. B. die Hypothesengenerierung oder das Erstellen von verständlichen Fragebögen:

*Wie wir dann beispielsweise bei der Hypothesenfindung darüber diskutiert haben: Geht das oder geht das nicht? Warum geht das? Und so weiter und so fort. Also das sind dann schon immer wieder Findungsprozesse, die dann hilfreich sind, aus meiner Sicht. – RaJ, 65*

*... dass Fragen, die man zum Beispiel in einem Interview stellt, überhaupt nicht einfach verständlich sein können für einen, der vielleicht nicht drinnen ist in dem Projekt. (...) Ja, dass das voll wichtig ist, wie man Sachen formuliert. Dass das auf den Punkt gebracht ist und dass auch der Dritte sich auskennt, was wirklich damit gemeint ist. – FrC, 37*

Es hat den Anschein, dass die Studierenden insbesondere im Sinne einer „methodischen Auffrischung“ von dem Forschungsprojekt profitierten. Dieser Verdacht wird durch Beobachtungen des Lehrveranstaltungsleiters bestätigt, der berichtete, dass das methodische Wissen und Können der Studierenden weit nicht so gut waren, wie ursprünglich erwartet. Erhebliche Zeitanteile der Begleitlehrveranstaltung mussten dafür aufgewandt werden, statistische Grundlagen und Verfahren zu wiederholen.

Es fällt auch auf, dass in keinem der Interviews erwähnt wurde, dass aus den im Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnissen neue Sichtweisen entstanden wären oder diese zu weitergehender Reflexion angeregt hätten. Es hat den Anschein, als hätte der Pilotversuch eher zu „Lernen über Forschung“ beigetragen, als tatsächlich „Forschendes Lernen“ zu induzieren.

### *3.2.3 Probleme, Enttäuschungen und Verbesserungsvorschläge*

Obwohl fast alle Interviewten angegeben hatten, dass sie mit überwiegend positiven Gefühlen auf die Praktikumserfahrung inklusive des Forschungsprojektes zurückblickten, waren die oben angeführten Aussagen – insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung – ein Indiz dafür, dass nicht alles im Pilotversuch zufriedenstellend verlaufen war. Aus diesem Grund wurde in den Interviews auch ganz konkret nach Problemen, Enttäuschungen und Verbesserungsvorschlägen gefragt.

In Bezug auf Probleme tauchte in den Gesprächen ein dominantes Thema immer wieder auf. Fast alle Befragten äußerten sich negativ über die Arbeitsteilung in der Gruppe und den damit verbundenen Koordinationsaufwand.

*Ja also die Kommunikation bei so vielen Leuten ist natürlich schwierig, also das ist schon was was ein wenig ineffizient ist, weil man dann über so viele verschiedene Plattformen gegangen ist – FeM, 45*

*Wir haben ein wenig Hick-Hack gehabt von wegen wer macht jetzt was oder so. Da hat sich dann eher bestätigt, dass Gruppenarbeiten und Vertrauen in der Gruppe im universitären Bereich nicht so hinlauen. – PaM, 57*

Die Abstimmung der einzelnen Gruppen untereinander war offenbar derart herausfordernd, dass durch den Koordinationsaufwand sämtliche Zeitersparnis, die durch den arbeitsteiligen Ansatz möglich gewesen wäre, nicht nur kompensiert, sondern sogar ins Gegenteil verkehrt wurde. Die Abstimmungsprobleme begleiteten die Studierenden bis zum Ende des Semesters, sodass auch die abschließende Ergebnispräsentation, auf Grund von unklaren Verantwortlichkeiten einerseits und nicht erledigten Aufgaben andererseits, ein wenig chaotisch verlief.

*Es ist natürlich immer schwierig, wenn so viele zusammenarbeiten, dass man daraus ein einheitliches Ergebnis macht... einen Bericht und so... das hatte ich schon befürchtet. – MaE, 27*

*Jetzt war das für mich ein bisschen ein Chaos. Auch mit der Ergebnisdarstellung und vor allem weil das Zusammenspiel mit der vorherigen Gruppe und unserer Gruppe nicht da war. – ZoJ, 39*

*Naja... die Ergebnisdarstellung in der letzten LV-Einheit. Ich glaube da waren mehrere enttäuscht... was man halt so in den Gesprächen mitbekommen hat... Also ich hätte mir etwas anderes erwartet. Die Ergebnisdarstellung war für mich nicht ganz schlüssig. – KaK, 45*

Angesichts dieser Erzählungen über Probleme und Enttäuschungen war es keine Überraschung, dass sich die meisten Verbesserungsvorschläge auf den Aspekt der Gruppenarbeit bzw. der Arbeitsteilung bezogen. Die Studierenden regten an, mehrere und dafür kleinere Teams zu bilden, damit auf diese Weise die gegenseitige Abstimmung erleichtert wird. Zugleich wurde auch vorgeschlagen, dass jedes Team den gesamten Forschungsprozess durchlaufen sollte, um unmittelbare Lernerfahrungen machen zu können, und um nicht auf die womöglich mangelhafte Vorarbeit anderer Gruppen angewiesen zu sein.

*Ein Projekt als Ganzes kann natürlich nur erfolgreich sein, wenn es in Summe von allen Beteiligten bearbeitet wird. (...)Es sollte jede Person den gesamten Forschungsprozess durchlaufen. Also von der Fragestellung über die Datenerhebung hin zur Auswertung und dann der Interpretation. – StS, 41 & 49*

*Ich glaube das [= kleinere Teams] führt zu einem bessern Output, auf alle Fälle. (...) Es verschiebt sich die Verantwortung aus meiner Sicht. Aber ich glaube schon, dass mehr herauskommt schlussendlich, am Ende vom Tag. Denn mit den drei, vier Leuten bist du eigentlich immer zusammen und kannst dich gut abstimmen. – RaJ, 133*

Allem Anschein nach stellte der Durchführungsmodus des Forschungsprojekts einen erheblichen Einflussfaktor da. Die mangelhafte Organisation hat offensichtlich einen Großteil der Aufmerksamkeit der Studierenden gebunden. Es ist daher davon auszugehen, dass dieser Aspekt des Projekts wesentlich dazu beigetragen hat, dass intendierte Lernerfahrungen von den Studierenden nicht bzw. nur in sehr eingeschränktem Ausmaß gemacht wurden.

## **4 Fazit und Ausblick**

Das Ziel unseres Pilotversuchs war es, den wissenschaftlich-reflexiven Habitus bei unseren Studierenden zu fördern. Sie sollten durch die Beteiligung an einem Forschungsprojekt selbst erleben, wie die Beforschung der eigenen Berufspraxis zu neuen Einblicken führen kann, die womöglich Erklärungen für bislang rätselhafte Phänomene oder wiederkehrende Probleme liefern. Das Thema der Interessenkongruenz schien sich hierfür anzubieten, da das Wissen um eine geringe Passung zwischen den Interessen der Schülerinnen und Schüler und dem Anforderungsprofil ihrer Schulen für eine Lehrkraft emotional entlastend sein kann. Schließlich können ungünstige, strukturelle Voraussetzungen durch die Unterrichtsgestaltung nur teilweise kompensiert werden, und somit lastet nicht alle Verantwortung auf der Lehrkraft alleine.

Auf Grund der Erkenntnisse aus der Fragebogenerhebung sowie den geführten Interviews müssen wir uns eingestehen, dass wir dieses Ziel nicht erreicht haben. Die Beteiligung an einem Forschungsprojekt wurde von den Studierenden zwar als interessante Erfahrung beschrieben, das führte aber nicht dazu, dass sie die Erforschung ihrer eigenen Praxis als nützlicher für ihre berufliche Professionalisierung einschätzten als vor dem Pilotversuch. Vielmehr

sank die Nutzenerwartung von Forschung im Projektverlauf, womit wir genau das Gegenteil von dem erreichten, was wir eigentlich wollten.

In den Interviews wurde deutlich, dass dies zu einem großen Teil auf die wenig zufriedenstellende Organisation bzw. Durchführung des Forschungsprojektes zurückgeführt werden konnte. Im Bestreben, die Belastung für die Studierenden gering zu halten, wurde stark arbeitsteilig gearbeitet. Allerdings haben wir und auch die Studierenden den dadurch entstehenden Koordinationsaufwand unterschätzt, was zu einer holprigen Zusammenarbeit geführt hat und letztlich viel mehr zeitliche und emotionale Beanspruchung verursachte, als durch die Arbeitsteilung eingespart wurde. Dabei war es auch wenig hilfreich, dass das methodische Wissen und Können der Studierenden – entgegen unserer Erwartungen – nicht ausreichend für die Aufgabenbewältigung war und hier umfangreiche Nachschulungen erforderlich wurden – die wiederum Zeit kosteten.

Die schwierige Teamarbeit führte schlussendlich dazu, dass auch die Ergebnispräsentation als chaotisch und enttäuschend wahrgenommen wurde. Einigen Studierenden war mitunter bis zum Schluss nicht klar, was denn nun wirklich herausgefunden wurde. Dadurch wird es auch verständlich, warum die angestrebten Reflexionsprozesse gar nicht erst in Gang gekommen sind. Die Studierenden hatten sich so sehr im Prozess aufgerieben, dass sie die Ergebnisse allenfalls zur Kenntnis nahmen, aber im Wesentlichen bloß froh waren, überhaupt zu einem Ergebnis gekommen zu sein.

Glücklicherweise muss der Pilotversuch nicht zur Gänze als Fehlschlag betrachtet werden. Die Studierenden haben durchaus auch von wertvollen Lernerfahrungen berichtet, wenngleich sich diese nicht auf die intendierten Ziele bezogen. Letztlich konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forschungsprojekts ihr methodisches Wissen und Können auffrischen und Forschungserfahrungen sammeln. Sie waren zuversichtlich, dass ihnen das bei der Verfassung der Diplomarbeit helfen würde.

Im Sommersemester 2019 ist der Pilotversuch – mit veränderten organisatorischen Rahmenbedingungen – fortgeführt worden. Wir haben die Anregungen der Studierenden aufgenommen und es wurden mehrere Teams gebildet, die jeweils aus drei bis vier Personen bestehen. Diese Teams müssen nun auch den gesamten Forschungsprozess – von der Forschungsfrage, über die Datenerhebung bis hin zur Ergebnispräsentation – selbst durchlaufen. Das Rahmenthema haben wir beibehalten, und die einzelnen Teams beschäftigen sich nun mit Voraussetzungen für Interessenkongruenz bzw. deren Konsequenzen für Schule und Unterricht. Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags arbeiten die Studierenden gerade an ihren Forschungsberichten. Wir sind schon gespannt, ob das veränderte Setting diesmal zum erhofften Erfolg führt.

## **Literatur**

Altrichter, H./Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, J./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 164-184.

Beck, K. (1992): Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: Bonz, B./Sommer, K. H./Weber, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen, 183-200.

Bergmann, C./Eder, F. (2005): AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test – Revision. Göttingen.

Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E. (1986): Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York.

Dreyfus, S. E. (1982): Formal Models vs. Human Situational Understanding. Inherent Limitations on the Modeling of Business Expertise. In: Office: Technology and People, 1, 133-165.

Eder, F. (2009): E10 Passung zur Schule. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz, 136-137.

Fischer, T./Bach, A./Rheinländer, K. (2018): Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11, H. 1, 152-167.

Hascher, T. (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30, H. 1, 87-98.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3, H. 1, 7-15.

Korthagen, F. A. J. (2001): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, NJ.

Neuweg, G. H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl. Münster.

van Ophuysen, S./Behrmann, L./Bloh, B./Homt, M./Schmidt, J. (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: Journal for educational research online, 17, H. 9, 276-305.

Weyland, U./Wittmann, E. (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzung und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen, 49-60.

Weyland, U./Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 15, H. 1, 8-32.

**Schlüsselwörter:** Praxissemester, forschendes Lernen, forschender Habitus

## Zitieren dieses Beitrags

---

Kulcsar, R./Hackl, M. (2019): Praxisbericht: Forschendes Lernen im wirtschaftspädagogischen Schulpraktikum an der JKU Linz. In: *bwp@ Spezial AT-2*: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-15. Online: [http://www.bwpat.de/wipaed-at2/kulcsar\\_hackl\\_wipaed-at\\_2019.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at2/kulcsar_hackl_wipaed-at_2019.pdf) (22.09.2019).

## Die Autorin/Der Autor

---



### **Mag. RUBEN KULCSAR**

JKU Linz/Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Altenberger Straße 69, 4040 Linz

[ruben.kulcsar@jku.at](mailto:ruben.kulcsar@jku.at)

[www.wipaed.jku.at](http://www.wipaed.jku.at)



### **Mag. MAGDALENA HACKL**

JKU Linz/Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Altenberger Straße 69, 4040 Linz

[magdalena.hackl@jku.at](mailto:magdalena.hackl@jku.at)

[www.wipaed.jku.at](http://www.wipaed.jku.at)