

Ulrike Weyland & Jutta Busch
(Universität Osnabrück)

**Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien
unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und
‚Lehrerbelastung‘**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (WEYLAND/ BUSCH 2009 in Ausgabe 17 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf

In der universitären Lehrerausbildung hat ‚Forschendes Lernen‘ in den letzten Jahren geradezu eine Renaissance erlebt. Insbesondere in Schulpraktischen Studien wird diesem hochschuldidaktischem Prinzip besondere Beachtung geschenkt. Damit wird zugleich ein anderes Verständnis von Praxisbezug und den grundsätzlichen Zielsetzungen Schulpraktischer Studien zugrunde gelegt. Die thematischen Zugänge sind dabei vielfältig, fokussieren allerdings häufig den Kernbereich Unterricht über den Zugang der kriterienorientierten Hospitation. Auf Grund alarmierender Ergebnisse empirischer Studien zur ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ und der Feststellung, dass bereits einem Großteil der in diesen Studien ebenfalls einbezogenen Lehramtsstudierenden ungünstige Eingangsvoraussetzungen für den Lehrerberuf attestiert werden, erscheint es notwendig, sich auch mit dieser Thematik frühzeitig im Studium auseinander zu setzen. In Schulpraktischen Studien bieten sich hierzu besondere Möglichkeiten, da die Studierenden mit den beruflichen Anforderungen aus der Lehrerperspektive unmittelbar konfrontiert und zu einer Reflexion ihrer subjektiven Vorstellungen zum Lehrerberuf aufgefordert werden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Am Beispiel der Schulpraktischen Studien an der Universität Osnabrück wird die Bearbeitung dieser Themen über den Ansatz des forschenden Lernens vorgestellt und hinsichtlich erforderlicher Rahmenbedingungen diskutiert. Damit soll durch die Schulpraktischen Studien die Möglichkeit eröffnet werden, einen Lernprozess in Gang zu setzen, der sowohl auf theoretischen Erkenntniszuwachs als auch auf selbstreflexives Lernen zur o. g. Thematik abzielt.

Learning through research in teaching practice with a focus on ‘teacher health’ and ‘teacher stress’

In university-based teacher training ‘learning through research’ has experienced a renaissance in recent years. This higher education didactic principle receives particular attention in teaching practice. This forms the basis for a different understanding of practice relevance and, at the same time, the fundamental aims of teaching practice. The thematic approaches are many and varied, but frequently focus on the key area of teaching through the criteria-oriented observation of teaching. On the basis of the alarming results of empirical studies on ‘teacher health’ and ‘teacher stress’, and the realisation that many of the trainee teachers involved in these studies also have unfavourable initial pre-requisites for the teaching profession, it seems to be necessary to deal with this topic early in the degree course. Teacher training offers particular possibilities for this, as the students are directly confronted with the professional demands from the teachers’ perspective and are invited to reflect upon their subjective ideas of the teaching profession. This is the starting point of this article: using the example of teaching practice at the University of Osnabrück working with these topics using the approach of learning through research is presented and discussed in view of the required conditions. This aims to open the opportunity through teacher training to begin a learning process which is aimed at theoretical knowledge acquisition, on the one hand, and self-reflective learning on the above-mentioned themes, on the other.

Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘

1 Einführung und Legitimation forschenden Lernens

Schulpraktische Studien genießen – zumindest formal betrachtet – gerade auch in Zeiten der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen angesichts der Dominanz der Chiffre ‚Praxisorientierung‘ einen hohen Stellenwert. Dies zeigt sich u. a. in der gegenwärtigen Tendenz zur Ausweitung dieses Studienelementes in vielen Bundesländern. Ob mit der quantitativen Anhebung (vgl. hierzu auch den KMK-Beschluss 2005) auch eine qualitative Aufwertung dieses Studienelementes einhergeht, kann hier auf Grund fehlender empirischer Daten allerdings nicht differenziert beantwortet werden. Angesichts der grundsätzlichen Kritik an den neuen Studienstrukturen, die sich u. a. in Schlagwörtern wie ‚Verschulung‘ und ‚Bildungsverlust‘ zeigt, und auf Grund der nach wie vor wahrzunehmenden sowie zugleich zeitlich überdauernden Kritik von Lehrerbildnern an Schulpraktischen Studien ist allerdings berechnete Skepsis geboten. So stellt BAUMERT in dem jüngsten Gutachten zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) fest, dass „kaum ein Element der Ersten Ausbildungsphase .. größere Kritik auf sich (ziehe, Erg. der A.) als gerade die praktischen Studienanteile“ (sog. ‚BAUMERT-Gutachten‘ 2007, 30). Im Bundesland NRW seien, so BAUMERT ergänzend, an keinem Lehrerausbildungsstandort die organisatorischen und curricularen Voraussetzungen gewährleistet, die für eine qualitativ hochwertige Durchführung notwendig wären (vgl. ebd., 8). Dieser Sachverhalt wird an späterer Stelle wieder aufgegriffen, soll aber bereits hier für die Notwendigkeit entsprechender Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Umsetzung forschenden Lernens sensibilisieren. Gerade das forschende Lernen, so die Meinung der Autorinnen, ist im Hinblick auf die angedachten Zielsetzungen nur dann erfolgversprechend, wenn es langfristig gelingt, diesen Ansatz durch entsprechende organisatorische, curriculare und personelle Maßnahmen zu stützen.

Die Ausrichtung an forschendem Lernen ist keineswegs neu, denn bereits Anfang der 1970er Jahre hielt dieser hochschuldidaktische Ansatz – eingeführt durch die Bundesassistentenkonferenz (BAK) – Einzug in die universitäre Lehrpraxis (vgl. OBOLENSKI/ MEYER 2006, 9). Seit einigen Jahren tritt forschendes Lernen in der Diskussion um Lehren und Lernen an deutschen Hochschulen wieder stärker in den Vordergrund, was auch die BAK zu einer Neuauflage ihrer Publikation aus den 1970er Jahren veranlasst hat (vgl. BAK 2009). Auch in weiteren Publikationen sowie bildungspolitischen Expertisen wird die grundsätzliche Bedeutung forschenden Lernens herausgestellt (vgl. TERHART 2000; HORSTKEMPER/ BECK 2001; KEUFFER/ OELKERS 2001; WR 2001; DIRKS/ HANSMANN 2002; SCHNEIDER/ WILDT 2002; OBOLENSKI/ MEYER 2003/ 2006; BACKES-HAASE 2004; BOELHAUVE 2005; KREMER/ ZOYKE 2007; sog. ‚BAUMERT-Gutachten‘ 2007; vgl. BAK 1970/ 2009).

Im Hinblick auf die Legitimation forschenden Lernens werden verschiedene Beweggründe aufgeführt, die hier allerdings nur konturiert werden können. So werden u. a. lerntheoretische Überlegungen in Zusammenhang mit der Begründung dieses hochschuldidaktischen Ansatzes gestellt. Demnach korrespondiert forschendes Lernen mit neueren Lerntheorien wie z. B. der Theorie des situierten Lernens, wo davon ausgegangen wird, dass „Wissen ... am Effektivsten (sic!) in Situationen erworben (wird, Erg. der A.), in denen es gleich auf situative Erfordernisse bezogen werden kann“ (OBOLENSKI/ MEYER 2006, 9). Weitere Impulse sind sicherlich auch im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Umdenken in der schulischen Praxis von einem lehrerzentrierten hin zu einem stärker schülerorientierten Unterricht zu sehen. Dieser Paradigmenwechsel dürfte auch die Diskussion um ein verändertes Lehr-/ Lernverständnis in der hochschulischen Lehrpraxis im Kontext universitärer Lehrerbildung forciert bzw. beeinflusst haben. Des Weiteren lässt sich forschendes Lernen im Zusammenhang curricularer Überlegungen legitimieren, fokussiert unter dem Blickwinkel des sog. ‚Theorie-Praxis-Problems‘. So wird davon ausgegangen, dass gerade durch das forschende Lernen einer Theoriefeindlichkeit von Lehramtsstudierenden vorgebeugt werden könne, da dieser Ansatz reflektierte Erfahrungen mit der Funktion und Differenz der zunächst strukturell zu unterscheidenden Wissensformen, im Sinne von Theoriewissen einerseits und Handlungswissen andererseits, ermöglichen kann (vgl. ALTRICHTER/ MAYR 2004, 168; OBOLENSKI/ MEYER 2006, 10). Ebenso heben KEUFFER/ OELKERS (2001, 33f.) hervor, dass „die Ausbildung .. den Nutzen wissenschaftlichen Wissens für die Gestaltung des Berufsfeldes kenntlich machen (müsse, Erg. der A.), was nur dann möglich ist, wenn eine forschende Haltung zur eigenen Berufstätigkeit entwickelt wird“ (ebd., 33f.). Schließlich ergibt sich eine weitere Begründung für diesen Ansatz, wenn an die damit verbundene ‚Forschungstätigkeit‘ gedacht wird. So ist nach ALTRICHTER/ MAYR (vgl. 2004, 164ff.) die ‚Forschungstätigkeit‘ im Kontext forschenden Lernens auch gerade deshalb zu begrüßen, da über die Ausbildung eines forschenden Habitus eine wichtige Grundlage für die professionelle Tätigkeit von Lehrkräften in der Schulpraxis gelegt werde.

In Schulpraktischen Studien hat der Ansatz des forschenden Lernens in den letzten Jahren deutlich an Attraktivität gewonnen (vgl. SCHNEIDER/ WILDT 2002). Vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen ist die Legitimation dieses Ansatzes in Schulpraktischen Studien aber nicht nur auf ein verändertes Lernverständnis zurückzuführen, sondern auch im Zusammenhang mit der Bedeutung Schulpraktischer Studien für den Professionalisierungsprozess zu sehen. Im Hinblick auf die thematische Ausrichtung ist angesichts der der Institution Schule inhärenten Strukturen und Akteure grundsätzlich eine thematische Breite in Schulpraktischen Studien gegeben. Auf Grund alarmierender Ergebnisse empirischer Studien zur Lehrergesundheit sollte das Themenspektrum dabei auch die Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ einschließen. Schulpraktische Studien stellen auf Grund der unmittelbaren Konfrontation der Studierenden mit dem Lehrerberuf ein Feld der inhaltlichen und zugleich problemorientierten Auseinandersetzung mit diesem hier im Fokus stehenden Themenschwerpunkt dar.

Inwieweit nun zur Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ gerade über den Ansatz des forschenden Lernens ein Erkenntnisprozess in Gang gesetzt werden kann, über den ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte ermöglicht wird, soll im Folgenden thematisiert werden. Einleitend als Orientierungsrahmen für die nachfolgenden Ausführungen wird dabei zunächst der Ansatz des forschenden Lernens hinsichtlich Verständnis, Zielsetzungen und curricularer Verortung dargelegt. Hieran schließt sich eine Präzisierung unter dem Blickwinkel der konzeptionellen Ausrichtung Schulpraktischer Studien an der Universität Osnabrück an, wobei das Augenmerk bzgl. der thematischen Präzisierung auf die o.g. Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ gerichtet wird. Ebenso wird auf Probleme im Sinne notwendiger Rahmenbedingungen sowie auf Perspektiven zur erfolgreichen Umsetzung bzw. Weiterentwicklung von forschendem Lernen eingegangen.

2 Zum Verständnis und zu den Zielsetzungen forschenden Lernens

Forschendes Lernen wird als Begriff recht inflationär verwendet und durchaus unterschiedlich ausgelegt. Hierauf weist BOELHAUVE (vgl. 2005, 104) unter Bezugnahme auf die Autoren HUBER und OBOLENSKI/ MEYER hin. In Abgrenzung zur Forschung in Wissenschaft, welche primär auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn abzielt, stellt forschendes Lernen einen hochschuldidaktischen Ansatz dar, der primär auf den Lerngewinn der Studierenden ausgerichtet ist. ALTRICHTER/ MAYR (vgl. 2004, 169) teilen diese Auffassung, weisen aber auch darauf hin, dass dies nicht ausschließt, dass die in dem Zusammenhang erbrachten Ergebnisse auch für den wissenschaftlichen Diskurs von Interesse sein könnten.

Forschendes Lernen kann hinsichtlich der Ausprägungsformen weiter differenziert werden. Diesbezüglich wird auf ALTRICHTER/ MAYR rekurriert, die von unterschiedlichen „Realisierungsformen von Forschung in der Lehrerbildung“ (ebd., 168) sprechen. In Form einer tabellarischen Darstellung zeigen sie „einige mögliche *Interpretationen der Rolle, die ‚Forschung‘ in Studium und Berufstätigkeit spielen kann*“ (ebd., 170; Hervorhebung im Original) auf und kommen dabei zu folgender Auflistung:

- „(1) ‚Wissensrezeption‘“,
- „(2) ‚Basale Methodenkompetenz‘“,
- „(3) ‚Einübung in Fallverstehen‘“,
- „(4) ‚Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung‘“,
- „(5) ‚Praxisforschung‘“,
- „(6) ‚Forschung mit der primären Zielgruppe scientific community‘“ (ebd., 170).

Dabei sehen die Autoren insbesondere in den Interpretationen 3-5 die Möglichkeit der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der mit forschendem Lernen als grundsätzliche Zielsetzung verbunden wird. Die Interpretationen ‚Wissensrezeption‘ und ‚Basale Methodenkompetenz‘ sind nicht hinreichend, um die mit forschendem Lernen verbundenen Ansprüche zu erreichen, wenngleich diese konstitutiv für die Grundlegung profes-

sionellen Handelns sind: d. h. angehende Lehrkräfte müssen zur wissenschaftlichen Wissensrezeption und -verarbeitung sowie zur kritischen Einschätzung dieses Wissens befähigt sein, was wiederum auch Kenntnisse in Forschungsmethoden erfordert. Für die Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ist es aber notwendig, Forschungsrezeption durch „aktive ‚forschende‘ Auseinandersetzung mit relevanten Fragen des Berufsfeldes“ (ebd.) zu ergänzen, d. h. ein ‚Sich-Einlassen‘ auf Forschungsprozesse zu ermöglichen. Die von ALTRICHTER/ MAYR abschließend aufgeführte Interpretation (6), die als ‚Forschung mit der primären Zielgruppe scientific community‘ bezeichnet wird, stellt zugleich, gemessen am Qualitäts- und Forschungsniveau, die anspruchsvollste Ausprägung dar. Diese lässt sich als Konzeption, Durchführung und Veröffentlichung eigener originärer Forschungsarbeiten als Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung charakterisieren (vgl. ebd., 170), stellt bislang aber keine Aufgabe universitärer Lehrerausbildung dar. Im Hinblick auf die konkrete Umsetzung forschenden Lernens bzgl. der Interpretationen 3-5 geben die Autoren einige Beispiele. Dabei reicht das Spektrum von Übungen in Fallverstehen (Interpretation 3), über die Mitarbeit von Lehramtsstudierenden in Forschungswerkstätten (Interpretation 4; vgl. hierzu z. B. BASTIAN et al. 2002 zum Hamburger Modell; FEINDT 2005 und GEBKEN 2006 zum Oldenburger Modell) bis hin zur Möglichkeit eines reflektierenden Praktikums im Kontext von Praxisforschung (Interpretation 5).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass sich Lehrerausbildung demnach nicht auf Wissensrezeption beschränken darf, sondern vielmehr ermöglichen sollte, dass Studierende lernen, „dieses (theoretische, Erg. der A.) Wissen reflexiv *auf Praxis*, das heißt auf empirisch vorfindliche Situationen und Probleme ihres Berufsfeldes, zu beziehen“ (KEUFFER/ OELKERS 2001, 33; Hervorhebung im Original). Durch den Bezug auf Praxis-situationen im Kontext forschenden Lernens soll schließlich ein Lernprozess in Gang gesetzt werden, der dazu beiträgt, das spätere Berufsfeld professionell gestalten zu können (vgl. BASTIAN et al. 2006, 154). Ein solches Lernen wird durch forschendes Lernen ermöglicht, womit eine wesentliche Zielsetzung schließlich die „Grundlegung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (ist, Erg. der A.), der sich einlässt auf differenzierte Problemanalysen, begriffliche Präzisierung und theoretische Durchdringung pädagogischer Prozesse“ (HORSTKEMPER/ BECK 2001, 5). Forschendes Lernen ermöglicht aber nicht nur durch ‚Forschung‘ zu lernen, sondern auch ‚Forschen‘ zu (er)lernen (vgl. BASTIAN et al. 2006, 155f.) bzw. in seinen Grundzügen zu verstehen. Somit ist auch die Möglichkeit zum Erwerb forschungsmethodischen Wissens gegeben.

Durch den Bezug auf Praxissituationen erhalten die Studierenden zudem die Gelegenheit, die strukturelle Differenz von Theorie- und Handlungswissen zu bearbeiten und zu reflektieren und deren jeweilige Bedeutung für professionelles Handeln einzuordnen (vgl. hierzu z. B. auch ebd., 154; BLÖMEKE 2002; WILDT 2006). So spricht WILDT (2006, 80) auch vom ‚Reflexiven Lernen als Relationierungsaufgabe‘. Dabei dürfe sich der Fokus allerdings nicht nur auf die Relation zwischen Wissenschaft und Praxis beziehen, sondern reflexives Lernen müsse auch das Subjekt mit einschließen, d. h. im Fall der Schulpraktischen Studien den Student bzw. die Studentin. So heißt es bei WILDT (ebd., 81):

„Auch professionelles Lernen geht immer durch das Nadelöhr des Subjekts: ein Lernen, das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum – reflektiert – in Bezug zum Beobachter selbst setzt.“

Somit bezieht sich forschendes Lernen immer auch auf selbstreflexives Lernen als eine weitere anzustrebende Zieldimension. Insofern müsse, so WILDT ergänzend, „für reflexives Lernen ... die Relation zwischen Wissenschaft und Praxis um eine Systemstelle auf das Dreieck zwischen Wissenschaft, Praxis und Person erweitert werden“ (ebd., 82). Zur Verdeutlichung dieser Zielsetzungen im Kontext reflexiven Lernens kann hierbei auf eine von BAYER et al. (1997, 8) in Anlehnung an HUBER (1983) entwickelte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ rekurriert werden. Diese Denkfigur konkretisiert sich in Form eines Dreiecksgefüges mit den Bezugssystemen ‚Wissenschaft, Praxis und Person‘ und stellt ein Modell dar, an dem sich auch grundsätzlich die Frage nach den Zielsetzungen Schulpraktischer Studien bestimmen lässt (vgl. hierzu WEYLAND 1999; 2006).¹

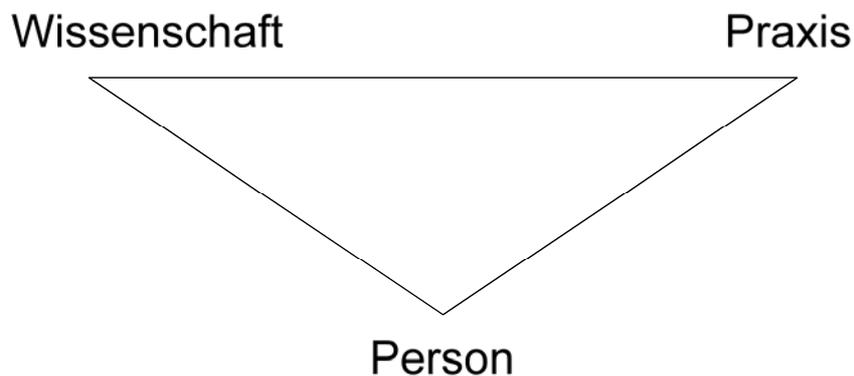


Abb. 1: „Lehrerbildung im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person“
(nach BAYER et al. 1997, 8)

Diesem Modell kommt angesichts der Berücksichtigung der personalen Komponente insbesondere vor dem Hintergrund der hier fokussierten Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ eine weitere Bedeutung zu. Denn diese Thematik impliziert selbst die ‚Person‘ bzw. richtet den Fokus auf diese und erfordert geradezu die Auseinandersetzung der Studierenden im Sinne einer Selbstreflexion zum Thema ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘, wengleich sich die Reflexion angesichts der insgesamt hier aufgeführten Zielsetzungen nicht darauf beschränken darf.

Vor dem Hintergrund der hier aufgeführten Zielsetzungen soll für diesen Artikel schließlich folgende Definition zum forschenden Lernen von BOELHAUVE (2005, 105) als Arbeitsde-

¹ Die Frage nach der Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung wird in einer bereits abgeschlossenen, aber noch demnächst zu publizierenden Forschungsarbeit von WEYLAND differenziert aufgearbeitet, wobei u. a. auf das Denkmodell als systematische Strukturierungs- und Reflexionsbasis zur Bestimmung der Zielsetzungen Schulpraktischer Studien rekurriert wird.

definition gelten, wobei hervorzuheben ist, dass hier zusätzlich auch die ethische Dimension mit berücksichtigt wird:

„Forschendes Lernen beschreibt einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen.“

In dieser Definition wird darüber hinaus auch von einer Zunahme des Anspruchsniveaus innerhalb forschenden Lernens ausgegangen. Dieser Sachverhalt bedarf der Thematisierung, da mit diesem Ansatz die Gefahr einhergeht, durch ‚Überfrachtung‘ die Studierenden zu überfordern. Forschendes Lernen selbst sollte jedoch nicht als Belastung, sondern als Bereicherung für den eigenen Lernprozess erlebt werden.

3 Zur curricularen Verortung forschenden Lernens im Kontext Schulpraktischer Studien

Die Frage nach der curricularen Integration forschenden Lernens in den Studienverlauf ist eingebunden in den zuvor dargelegten Leitgedanken zu diesem hochschuldidaktischen Ansatz, welcher primär auf den Lerngewinn von Studierenden abzielt. Dies erfordert nicht nur eine Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Studierenden, sondern auch die curriculare Abstimmung mit anderen Studienelementen. Zugleich bedarf es einer gezielten Heranführung der Studierenden an diese Art des Lernens. Dies impliziert, dass Studierende den Unterschied zwischen ‚Forschung in Wissenschaft‘ und ‚Forschung im Studium‘ verstehen und diese Differenz hinsichtlich der damit verbundenen grundsätzlichen Zielsetzung unter dem Blickwinkel ihres Lernprozesses einordnen können. Angesichts des zuvor erwähnten aufsteigenden Anspruchsniveaus bedeutet dies aber auch, dass Studierende durch ihre ‚Forschungstätigkeit‘ dazu bewegt werden, eigene Ideen hinsichtlich der thematischen Ausrichtung forschenden Lernens bzgl. ihres individuellen Studienplans zu entwickeln.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der curricularen Verortung und gezielten Heranführung an forschendes Lernen soll im Folgenden auf BOELHAUVE (2005) rekurriert werden, welche hierzu konkrete Vorschläge formuliert. Dabei basieren ihre Ausführungen auf einen im Zeitraum 1999-2002 durchgeführten Modellversuch an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) Aachen, welcher den Titel ‚Schulpraktisch orientierte Studienelemente in der universitären Phase der Lehrerbildung unter dem Leitgedanken des forschenden Lernens‘ trug (vgl. ebd., 108). Dort lag der Fokus auf erziehungswissenschaftlichen, nicht auf fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Grund- und Hauptstudium. Dieser Modellversuch stand unter der Federführung des damaligen Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) des Landes Nordrhein-Westfalen und des Lehrerbildungszentrums der RWTH Aachen.

Vor dem Hintergrund ihrer z. T. ernüchternden Erfahrungen bzgl. der Lernvoraussetzungen der Studierenden empfiehlt BOELHAUVE (vgl. 2005, 109ff.) in kleinen Schritten vorzuge-

hen und schlägt daher vor, das im ersten oder zweiten Semester angesiedelte orientierende Schulpraktikum, welches als vierwöchiges Blockpraktikum konzipiert und auf das mit einer 2 SWS versehenen Lehrveranstaltung vorbereitet wurde, als Propädeutik forschenden Lernens auszurichten. Die primäre Zielsetzung bestand in der Befähigung der Studierenden, eine Beobachtungsaufgabe theoriegeleitet zu entwickeln sowie durchzuführen und auszuwerten (vgl. ebd., 109). Gerade wegen der häufig fehlenden Distanz und der oft anzutreffenden praxeologischen Interessenshaltung der Studierenden, die darin bestünde, sich selbst erproben zu können, um herauszufinden, ob man vor der Klasse und auch zukünftig als Lehrer/-in bestehen könne sowie auf Grund eines schwach ausgeprägten Bewusstseins für methodologische Fragestellungen (vgl. ebd., 110), sei eine solche Herangehensweise erforderlich. Im Hinblick auf die zuvor allgemein formulierte Zielsetzung heißt es ergänzend (ebd., 111):

„Wichtige, im Allgemeinen neu zu erwerbende Einstellungen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Haltung der Distanz zu bisher Vertrautem, die Bereitschaft zur Änderung von Sichtweisen, orientiert an der Erziehungswissenschaft, und das Interesse an einem methodisch kontrollierten Erkenntniserwerb.“

Für differenzierte Angaben zur inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung der Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf das orientierende Schulpraktikum im o. g. Modellversuch ist hier nicht der Raum. Allerdings wies BOELHAUVE darauf hin, dass auf angemessene Gruppengrößen (max. 25-30 Personen) geachtet wurde und eine medial in Form eines Readers gestützte Auseinandersetzung mit ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Themenbereichen erfolgte. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, aus den zu bearbeitenden Texten des Readers theoriegeleitete Aspekte zu ermitteln und zwar für *eine* in dem vorgesehenen Schulpraktikum durchzuführende *Beobachtungsaufgabe*. Im Rahmen des Vorbereitungsseminars bekamen die Studierenden gezielte Hilfestellungen, z. B. in Form der Erstellung eines Strukturierungsrasters für die Formulierung einzelner Beobachtungsaufgaben. Dieser Ansatz habe sich insgesamt bewährt, so BOELHAUVE mit Bezug auf Evaluationen und einzelne Gespräche mit Studierenden zu diesem Ansatz. Allerdings gäbe es immer noch einige Studierende, die trotz des hier verfolgten Ansatzes „keinen für sie nachvollziehbaren Sinn mit erziehungswissenschaftlicher Theoriearbeit verbinden“ (ebd., 113). Als nicht unproblematisch bzgl. der Vereinbarkeit mit dem Ansatz des forschenden Lernens stuft sie zudem den Wunsch der Studierenden ein, konkrete Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch NONNENMACHER (vgl. 2000) unter Bezugnahme auf eine weitere Untersuchung (siehe hierzu AMRHEIN et al. 1998), aufgrund derer sog. ‚Mischfunktionen‘ von Praktika, indem sowohl forschendes Lernen als auch die Planung und Durchführung von Unterricht erfolgt, als weniger gewinnbringend eingestuft werden.

Im Hauptstudium wurde unter dem Blickwinkel des forschenden Lernens und mit Blick auf weitere Praxiserkundungen eine mit 2 SWS versehene erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltung mit dem Titel ‚Schulpädagogische Grundprobleme in Theorie und Praxis – eine Anleitung zum forschenden Lernen im Handlungsfeld Schule‘ (vgl. BOELHAUVE 2005, 114) angeboten. Die Aufgabe bestand darin, Studierende zu befähigen, ein theoriegeleitetes Erkundungsprojekt zu planen und durchzuführen sowie auszuwerten und zu präsentieren.

Dabei waren die theoriegeleitete und methodische Auseinandersetzung wesentlich intensiver als im Rahmen der Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum, womit sich zugleich das Anspruchsniveau an forschendes Lernen deutlich erhöhte (vgl. ebd., 114f.). Diese bereits sehr anspruchsvolle Form forschenden Lernens fand große Resonanz bei den Studierenden. Dabei wurde der Lernerfolg vor allem darin gesehen, „sich unter einer gezielten, aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur abgeleiteten Fragestellung intensiv mit Verhaltensweisen und Einstellungen einzelner Personen aktiv befasst zu haben“ (ebd., 116). Zugleich könne behauptet werden, so BOELHAUVE, dass diese Art des forschenden Lernens zu einer bewusst verfügbaren wissenschaftsorientierten Haltung sowie auch zu wissenschaftsorientierten Ergebnissen führe. Außerdem zeige sich ein positiver Lernerfolg hinsichtlich des selbstreflexiven Lernens, da sich Aspekte des pädagogischen Selbstkonzeptes, z. B. bzgl. des Lehrerbildes, ändern würden (vgl. ebd., 116ff.).

Konzeptionen von forschendem Lernen auf noch höherem Niveau bzgl. des Grades an Forschungskompetenz können z. B. in Form empirisch angelegter Master-Arbeiten umgesetzt werden. Ebenso denkbar wäre die Einrichtung eines ausschließlich auf Forschung ausgerichteten und selbst so zu bezeichnenden ‚Forschungspraktikums‘ im Hauptstudium. Einzelne Konzeptionen berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierter MA-Studiengänge lassen eine solche Entwicklung bereits erkennen. Auf weitere Konzeptionen und Ansätze zur curricularen Verortung Schulpraktischer Studien kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Vor dem Hintergrund der in diesem Punkt dargelegten Ausführungen dürfte allerdings deutlich geworden sein, dass forschendes Lernen einer curricularen Sequenzierung bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Studierenden bedarf.

4 Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien im Studiengang BA Berufliche Bildung an der Universität Osnabrück

4.1 Zur konzeptionellen Anlage der Allgemeinen Schulpraktischen Studien

Im Studiengang BA Berufliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaft, Pflegewissenschaft und Kosmetologie ist für die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit des 3. Semesters ein 5-wöchiges Schulpraktikum an einer berufsbildenden Schule vorgesehen. Auf dieses sog. ‚allgemeine Schulpraktikum‘ wird im 3. Semester durch eine Lehrveranstaltung im Umfang von 2 SWS gezielt vorbereitet, während das mit 2 SWS versehene Nachbereitungsseminar im 4. Semester erfolgt. Um dem Seminarcharakter gerecht zu werden, wurden die beruflichen Fachrichtungen auf möglichst drei gleich große Gruppen mit max. 25 Personen/Gruppe verteilt. In diesem Studiengang wird gemäß der grundsätzlichen Zielsetzung Schulpraktischer Studien ganz bewusst der Begriff ‚Schulpraktische Studien‘ statt ‚Schulpraktika‘ verwendet. Allerdings wird unter dem Blickwinkel der Abgrenzung zu fachrichtungsbezogenen und somit auch fachdidaktischen Fragestellungen von ‚Allgemeinen Schulpraktischen Studien‘ gesprochen. Der hier favorisierte Begriff im Sinne von ‚Studien‘ soll verdeutlichen, dass das Allgemeine Schulpraktikum einen integralen Bestandteil dieser

Schulpraktischen Studien darstellt, Lehrveranstaltungen und Praktikum folglich eine strukturelle und inhaltliche Einheit bilden.

In der **Vorbereitung** erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach den Zielsetzungen Schulpraktischer Studien, wobei das zuvor darlegte Dreiecksgefüge von ‚Wissenschaft, Praxis und Person‘ als systematische Strukturierungs- und Reflexionsbasis dient. Angesichts der Betonung des selbstreflexiven Lernens wird auch bei der Zielsetzungsfrage nach den persönlichen Vorstellungen/Erwartungen der Studierenden gefragt. Es ist ein Anliegen der Autorinnen, die Studierenden zu befähigen, die Zielsetzungsfrage bzgl. ihrer Problematik einordnen und beantworten zu können. Dies erscheint angesichts des hier vertretenen Ansatzes forschenden Lernens umso wichtiger, als dieser von bestimmten Zielsetzungen ausgeht, die es im Vorfeld zu vermitteln bzw. zu erarbeiten gilt. Dieser Ansatz einschließlich der damit verbundenen Ansprüche etc. wird in der Lehrveranstaltung zur Vorbereitung anhand ausgewählter Texte bearbeitet. Der im Folgenden darzulegende Seminarplan gibt nicht nur einen Gesamtüberblick, sondern verdeutlicht auch die thematischen Schwerpunkte/Zugänge innerhalb des forschenden Lernens. Dabei wird hier, gemäß des verbundenen Anspruchs und der Tatsache, dass die Studierenden vorab noch keine Erfahrungen mit diesem Ansatz machen konnten, von *forschungsorientierten Zugängen* gesprochen. Thematisch werden diese unter dem Blickwinkel von Schule, Lehrerberuf und Unterricht betrachtet, wobei die hier fokussierte Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ in erster Linie dem zweiten forschungsorientierten Zugang zuzuordnen wäre.

Tabelle 1: **Seminarplan zur Lehrveranstaltung ‚Allgemeine Schulpraktische Studien: Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum‘**

	Einführung in die Struktur der Schulpraktischen Studien sowie Hinweise zur Organisation des Allgemeinen Schulpraktikums
	Standortbestimmung und Zielsetzungen Schulpraktischer Studien
	Grundprobleme und Möglichkeiten der forschungsorientierten Erkundung und Analyse von Schule, Lehrerberuf sowie Unterricht
	Erster forschungsorientierter Zugang: Berufliche Schulen als Handlungs- und Erfahrungsraum
	Zweiter forschungsorientierter Zugang: ,Von der Schüler- zur Lehrerrolle‘
	Dritter forschungsorientierter Zugang: Unterrichtsbeobachtung und -analyse unter didaktischen Kriterien
	Zusammenfassung, Auswertung und Ausblick auf die Begleitung im Praktikum und die Nachbereitung

Ergänzend sei angemerkt, dass die Studierenden ähnlich wie bei BOELHAUVE einen Reader mit relevanten Texten zu den hier zu bearbeitenden Themenschwerpunkten erhalten. Auf methodische und methodologische Bezüge kann zu diesem Zeitpunkt des Studiums allerdings kaum zurückgegriffen werden. Daher werden im Seminar auch Unterlagen herausgegeben sowie Texte bearbeitet, die sich z. B. ausgewählten Aspekten empirischer Sozialforschung widmen. Dies bedeutet zugleich, dass die Studierenden neben inhaltlichen auch methodische Hilfestellungen zu den im Allgemeinen Schulpraktikum zu bearbeitenden Erkundungsaufgaben erhalten. Zugleich wurde auf eine curriculare Verbindung zu anderen Studienelementen geachtet, so dass von gewissen Voraussetzungen, z. B. im Kontext eines grundlegenden didaktischen Theorieverständnisses, ausgegangen werden kann.

Während des fünfwöchigen **Allgemeinen Schulpraktikums** führen die Studierenden unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten ihrer Praktikumsschule die Erkundungsaufgaben durch. Der Ansatz des forschenden Lernens wird den Mentoren/-innen zuvor auf einem Mentorentreffen verdeutlicht, welches zukünftig weiter ausgebaut werden soll (z. B. hinsichtlich eines Fortbildungskonzeptes). Darüber hinaus dient eine Informationsbroschüre zur weiteren Verdeutlichung des hier favorisierten Konzeptes. Während des Allgemeinen Schulpraktikums werden die Studierenden von den Dozentinnen der Lehrveranstaltung begleitet.

In der Lehrveranstaltung zur **Nachbereitung** des Allgemeinen Schulpraktikums werden die Erkundungsaufgaben zuvor in Gruppen besprochen, ausgewählte Vorhaben vorgestellt und entlang der gesetzten Aufgaben und Zielsetzungen reflektiert. Dabei stellt auch hier das o. g. Modell von ‚Wissenschaft, Praxis und Person‘ den übergeordneten Reflexionsrahmen dar, was ebenso für die nach jedem Erkundungsauftrag abzuschließende Reflexion innerhalb des Praktikumsberichtes gilt. Darüber hinaus werden Schulleiter bzw. Lehrkräfte aus der schulischen Praxis zu einzelnen Erkundungsschwerpunkten geladen, um weitere Vertiefungen, z. B. hinsichtlich der Relation von ‚Wissenschaft und Praxis‘, vornehmen zu können.

Die hier beschriebene konzeptionelle Anlage zum Ansatz des forschenden Lernens wird im MA Studium von den fachdidaktischen Vertretern unter dem Blickwinkel spezifischer Schwerpunkte fortgeführt. Hier bestehen gute Anknüpfungspunkte zum Ansatz von KREMER/ ZOYKE (vgl. 2007), die das forschende *Lernen* unter dem Blickwinkel forschenden *Lehrens* im Kontext eines fachdidaktischen Studienmoduls thematisieren.

Die bisher hier noch eher allgemein gehaltene konzeptionelle Beschreibung forschenden Lernens im o. g. Studiengang wird nun unter dem Blickwinkel der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ konkretisiert und problematisiert.

4.2 Forschendes Lernen im Kontext der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘

4.2.1 Zur Bedeutung der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘

Die Themen ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ stellen in den letzten Jahren einen Schwerpunkt der empirischen Lehrerforschung dar. Mit der so genannten Potsdamer Lehrer-

studie (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004a) hat die Diskussion um die Belastungen und gesundheitlichen Auswirkungen des Lehrerberufs brisante Impulse bekommen. Um Gesundheitsressourcen und Gesundheitsrisiken von Lehrerinnen und Lehrern zu identifizieren, wurde ein psychometrisches Testinstrument aus der Arbeitspsychologie eingesetzt, das so genannte AVEM (arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). Mit diesem Instrument werden berufliches Engagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen im Umgang mit beruflichen Belastungen eingeschätzt. Aus den Ergebnissen können vier Muster im Umgang mit Belastungen identifiziert werden: Das Muster G als Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis, das Muster S als ein auf Schonung ausgelegtes Verhältnis gegenüber der Arbeit sowie zwei Risikomuster, wobei Risikomuster A durch vermehrte Anstrengung und Selbstüberforderung geprägt ist und Risikomuster B durch permanentes Überforderungserleben und Resignation. Alarmierend war nun in der Untersuchung von SCHAARSCHMIDT die Verteilung der Häufigkeit der Muster bei den insgesamt 7693 befragten Lehrerinnen und Lehrern aus elf Bundesländern: Nur 18% wiesen das gesundheitsförderliche Muster G auf, während bei 30% das Risikomuster A und bei 29% sogar das Muster B identifiziert wurde. Ebenso Anlass zur Besorgnis bot das Ergebnis, dass sich bei den restlichen 23% das mit vermindertem Arbeitsengagement verbundene Muster S zeigte. Etwas günstigere, aber dennoch beunruhigende Befunde konnten bei den ebenfalls befragten angehenden Lehrenden im Vorbereitungsdienst und im Studium erhoben werden. Bei den Lehramtsstudierenden (N=622) wiesen zwar 29% das Muster G und nur 15% das Risikomuster A auf, aber 25% das Risikomuster B und 31% das Muster S (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004b).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch BAUER (2005) in der so genannten Freiburger Schulstudie, wonach 35% einer Stichprobe von 438 Lehrerinnen und Lehrern dem Risikomuster B zugeordnet werden konnten. Zudem gaben 20% der Befragten psychische und psychosomatische Beeinträchtigungen an, die im Umfang und Schweregrad als behandlungsbedürftig anzusehen sind. Wenn auch in dieser Studie keine Studierenden und Referendare/-innen einbezogen waren, kommt der Autor dennoch zu der Empfehlung, der psychologischen Qualifikation und persönlichen Eignung von Lehrenden bereits während der Ausbildung einen höheren Stellenwert beizumessen (vgl. BAUER 2005, 53). Dies wird untermauert durch den Befund, dass das Dienstalter der Befragten keinen Einfluss auf die Ergebnisse hatte, so dass sich schließen ließe, dass nicht so sehr die Dauer der beruflichen Belastung, sondern eher eine entsprechende Disposition zu gesundheitlichen Risiken bis hin zum Burnout führe.

Beide bisher genannten Studien wurden mit Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt. Mit dem von der Deutschen Angestelltenkrankenkasse initiierten Report ‚Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern‘ (vgl. GEHRKE et al. 2004) wurde insofern eine Forschungslücke gefüllt, als dass hier systematisch auch die besondere Situation von Lehrenden in der beruflichen Bildung untersucht wurde. Ausgangspunkt dieser Studie war der aus Sicht einer Krankenkasse prekäre Befund der überdurchschnittlich hohen Fehlzeiten von Lehrern und Lehrerinnen an berufsbildenden Schulen. Diese Untersuchung kommt zu den Ergebnissen, dass 50% der untersuchten Lehrenden dieses Schulzweiges (N=507) über gesundheitliche Probleme klagte, über ein Drittel psychische Beeinträchtigungen zeigte,

mehr als 30% emotionale Erschöpfung empfanden und etwa ein Viertel inadäquate Reaktionsmuster im Umgang mit Belastungen aufwies, die zum Burnout führen könnten (vgl. ebd., 5).

Der Lehrerberuf gilt insgesamt auch im Vergleich (z. B. mit anderen Dienstleistungsberufen) als ein Beruf, der mit besonderen Belastungen und Risiken für die Gesundheit verbunden ist. Einem hohen und teilweise überhöhten Erwartungsdruck sowohl an die fachliche Kompetenz als auch an die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrenden steht eine z. T. erhebliche Abwertung der Berufsgruppe im öffentlichen Ansehen entgegen (vgl. ROTHLAND/ TERHART 2007). Lehrer und Lehrerinnen unterliegen einer Reihe von Bedingungen, die eine ausgewogene Distanzierung vom Berufsleben erschweren. Ihnen ist es häufig kaum möglich, Beruf und Freizeit voneinander zu trennen, im Schulalltag gibt es kaum ungestörte Pausen und für die Lehrenden an beruflichen Schulen ergeben sich zudem besondere Herausforderungen durch die sehr heterogenen anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Lernenden in den verschiedenen Schulformen. Neben der Belastung durch ‚schwierige‘ Schüler und Schülerinnen konnten in der von der DAK in Auftrag gegebenen Studie auch die Unzufriedenheit mit der Unterstützung im Kollegium (bei 53%) und das Gefühl, keinen oder wenig Rückhalt bei der Schulleitung zu haben (bei 50% der Befragten), als gravierende Belastungsfaktoren erkannt werden (vgl. GEHRKE et al. 2004, 35f.).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Befunde ist es umso dringlicher, bereits Studierende auf die zukünftigen Anforderungen in ihrem Beruf vorzubereiten, ihnen Ursachen von Belastungen sowie mögliche Präventionsmaßnahmen und Bewältigungsstrategien aufzuzeigen. Im Sinne einer kritischen Selbstreflexion sind dabei auch die Fragen der Berufsmotivation und -eignung der angehenden Lehrenden zu diskutieren. In diesem Zusammenhang ist seit einigen Jahren festzustellen, dass in den Debatten zur Lehrerbildung anscheinend ein gewisser Paradigmenwechsel im Sinne einer stärkeren Fokussierung auf die personale Dimension eintritt. Dies zeigt sich ebenso in gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten um Auswahlverfahren bzw. Lehrereignung vor Aufnahme und während eines Lehramtsstudiums. Überlegungen zu Eignungstests werden kontrovers diskutiert, der personalen Komponente des Lehrerberufs ist jedoch in jedem Fall besonderes Augenmerk in der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zu widmen. Dies legitimiert die Entscheidung, ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ als wesentliche Themen im Rahmen der Schulpraktischen Studien zu bestimmen, die – wie im folgenden Abschnitt präzisiert werden soll – im Sinne forschenden Lernens sinnvoll mit und von den Studierenden selbst bearbeitet werden.

Hiermit wird auch die Kritik von HASCHER/ PAULUS (2007, 6) aufgegriffen, die betonen, dass bisher der „Thematik der Gesundheit, des Verhaltens wie der Verhältnisse, ... in der Ausbildung von LehrerInnen allerdings noch zu wenig Beachtung geschenkt“ werde. Mit dem Begriffspaar ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ als Thematik universitärer Lehrveranstaltungen im Rahmen von Lehramtsstudiengängen wird dabei bereits im Studium bewusst das Augenmerk nicht nur auf gesundheitliche Risiken und Defizite, sondern auch auf Gesundheitsförderung und Ressourcen gelenkt. Im Sinne von Verhaltens- und Verhältnisprävention kommt sowohl die personale Komponente – also das individuelle gesundheitsför-

dernde wie gesundheitsgefährdende Verhalten – in den Blick, wie auch der Einfluss und die Veränderung von Umwelt- und Lebensbedingungen – in diesem Fall konkret von Arbeitsbedingungen beruflicher Schulen und im Unterricht.

4.2.2 Konkrete Umsetzung zum forschenden Lernen zur ausgewählten Thematik

Wie oben dargelegt (s. Punkt 4.1), ist das in den Studiengängen BA Berufliche Bildung an der Universität Osnabrück im dritten Semester verortete Allgemeine Schulpraktikum, und damit die erste Konfrontation mit der Praxis beruflicher Schulen im Studium, eingebettet in die universitären Veranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung.

Im Vorbereitungsseminar werden die Studierenden an folgende drei Erkundungsschwerpunkte herangeführt:

- Schule (Berufliche Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum)
- Lehrerberuf (,Von der Schüler- zur Lehrerrolle‘)
- Unterricht (Unterrichtsbeobachtung und -analyse unter didaktischen Kriterien)

Zu dem zweiten Schwerpunkt wird im Zusammenhang mit den Fragen nach den Aufgaben und Anforderungen des Lehrerberufs auch die Thematik von Belastungen sowie gesundheitlichen Risiken und präventiven Maßnahmen behandelt. Damit geht auch eine Auseinandersetzung mit den relevanten Begriffen einher. Die Studierenden setzen sich zudem mit den empirischen Befunden auseinander, wie sie in den unter Punkt 4.2.1 angeführten Texten dargelegt sind. Diese Texte werden in dem umfangreichen Reader zu der Veranstaltung zur Verfügung gestellt.

Für die Erkundungen im Praktikum stellt die Thematik ,Lehrergesundheit‘ und ,Lehrerbelastung‘ allerdings eine Option dar, bei der sich Bezüge zu allen drei Erkundungsschwerpunkten aufzeigen lassen (s. Tabelle 2): Unter dem ersten forschungsorientierten Zugang ,Berufliche Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum‘ ergeben sich Fragestellungen nach den strukturellen und organisatorischen Maßnahmen zum Umgang mit Belastungen und zur Gesundheitsprävention auf institutioneller Ebene, zum Stellenwert der Gesundheitsförderung innerhalb von Schulprogrammen, zu speziellen Projekten oder Kooperationen u. ä. m. In Bezug auf den zweiten Zugang (,Von der Schüler- zur Lehrerrolle‘) kann das Belastungserleben Lehrender ebenso der Fokus der Erkundung sein wie deren individuelle Präventions- und Bewältigungsstrategien; thematisieren lassen sich hier aber auch die Belastungssituationen und Entlastungsmöglichkeiten der Studierenden während des Praktikums oder der Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst u. ä. m. In Bezug auf die Erkundung von Unterricht als drittem forschungsorientierten Zugang spielt vor allem der Umgang mit Unterrichtsstörungen oder mit so genannten ,schwierigen Schülern‘ eine große Rolle, da dies als zentraler Belastungsfaktor angesehen wird. Das Erkenntnisinteresse kann sich aber auch darauf richten, inwieweit kollegiale Unterstützung durch Teamteaching oder andere Formen von Kooperation im Lehrerteam praktiziert und als Entlastung verstanden bzw. erlebt werden oder wie z. B. die Schulleitung ihre Verantwortung für ein gesundheitsförderliches Schul-

klima im Rahmen von Unterrichtsevaluationen wahrnimmt. Die in der Tabelle 2 gewählten Formulierungen für diese Bezüge wurden bewusst so weit gefasst, dass sich alle diese Aspekte darunter subsumieren lassen.

Tabelle 2: Erkundungsschwerpunkte und Bezüge zur Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘

Erkundungsschwerpunkte	Inhaltliche Bezüge
1. Berufliche Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum	Gesundheitsförderung auf institutioneller Ebene
2. Lehrerberuf – ‚Von der Schüler- zur Lehrerrolle‘	Belastungserleben, Verhaltensmuster und -prävention
3. Unterrichtsbeobachtung und -analyse unter didaktischen Kriterien	Gesundheitsförderliches Unterrichtsklima

Die Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ eignet sich insgesamt hervorragend, um mit den Studierenden bereits in der Vorbereitung alle diese Perspektiven gedanklich ‚durchzudeklinieren‘, Forschungsfragen zu entwickeln, das jeweilig zugrunde liegende Erkenntnisinteresse abzuklären, die Fragestellungen exemplarisch zu operationalisieren und über angemessene Methoden der Erkundung sowie über forschungsethische Fragen zu diskutieren. So erhalten die Studierenden Anregungen für ihre eigenen Erkundungsprojekte im Zusammenhang mit einer Thematik, die alle – wenn noch nicht aktuell, so doch potentiell – direkt betrifft, und sie erhalten zugleich Einblick in Fragen der Forschungsmethodik. Bei der Findung und Entwicklung einer Fragestellung ebenso wie bei der theoretischen Fundierung ist die inhaltliche Affinität zu den drei beruflichen Fachrichtungen (Gesundheitswissenschaft, Pflegewissenschaft und Kosmetologie) ein großer Vorteil und eine Ressource. So kann direkt an Inhalte angeknüpft werden, die im Rahmen eines Pflichtmoduls ‚Prävention und Gesundheitsförderung‘ vermittelt werden. Damit werden die Allgemeinen Schulpraktischen Studien curricular auch in Beziehung zu den fachwissenschaftlichen Studienelementen gesetzt.

Mit den Studierenden gemeinsam muss allerdings deutlich herausgearbeitet werden, dass die primäre Zielperspektive ihrer Erkundungen in ihrem eigenen Lerngewinn und zwar sowohl in theoretisch-reflexiver als auch in selbstreflexiver Hinsicht zu sehen ist. Es besteht nicht der Anspruch an die Studierenden, in dieser frühen Ausbildungsphase bereits neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren. So wird ihnen verdeutlicht – bereits mit dem Begriff des forschungsorientierten Zugangs als einer ersten Heranführung an Forschung –, dass das Anspruchsniveau nicht unüberwindlich ist und es in diesem Studienabschnitt zunächst darum geht, sich in einen distanziert-forschenden Blick auf die (spätere) berufliche Praxis einzuüben, einen forschenden Habitus zu entwickeln und nicht zuletzt Interesse und Freude an dieser Form des Lernens zu wecken. Damit soll auch einem Überforderungserleben der Studie-

renden im Praktikum vorgebeugt werden. Zudem werden die Studierenden ausdrücklich dazu ermutigt, die Erkundungsschwerpunkte für ihr Praktikum selbst und nach eigenem Erkenntnisinteresse zu wählen und nicht als eine Art ‚Pflichtübung‘ vorgegebene Themen zu bearbeiten. Es wird auch darauf hingewiesen, sich nicht vorzeitig auf Themen festzulegen, sondern die Möglichkeit zu nutzen, eigene Fragestellungen im Zusammenhang mit Besonderheiten an der jeweiligen Praktikumschule bzw. aus dem situativen Erleben im Praktikum heraus zu entwickeln.

Im Verlauf des Praktikums setzen die Studierenden ihre Erkundungen dann schrittweise um. Erfahrungen der Autorinnen sowie die Rückmeldungen in den Praktikumsberichten verweisen darauf, dass die theoretische Vorbereitung allein weder hinreicht, um die Relevanz der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘, noch um die Schwierigkeiten systematischer Erkundungen bewusst zu machen. Erst die Erfahrungen im Praktikum, die unmittelbare Veranschaulichung von Belastungsmomenten, Reaktions- und Präventionsmaßnahmen u. ä. m. machen die Problematik ‚begreifbar‘, erst das ‚Sich-Einlassen‘ auf eine forschende Haltung schärft auf der Grundlage obiger Erfahrungen/Rückmeldungen demnach den Blick für methodische und methodologische Fragen und erst die reflektierende Auseinandersetzung mit den eigenen Erkundungsprojekten und deren Ergebnissen ermöglicht es, zu einem vertieften Lern- und Erkenntnisprozess zu gelangen. Um diesen Prozess zu unterstützen, werden die Studierenden dazu angeleitet Praktikumsstagebücher zu führen, die zugleich der Dokumentation sowie der Selbstreflexion dienen. Dieses Instrument hat nicht zuletzt einen praktischen Bezug zur Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘, weil Studierende hier nicht nur ihre Ideen, sondern ebenso ihre Gefühle, Schwierigkeiten und Belastungen in ihrer Rolle als Praktikantinnen und Praktikanten artikulieren und so über ihr eigenes Belastungserleben und -verhalten nachdenken können. Nicht zuletzt spielen für die Studierenden hier auch immer die Fragen nach der eigenen Berufseignung und der Berufswahlüberprüfung eine Rolle, da sie sich damit auseinandersetzen, was sie in ihrem zukünftigen Beruf an Belastungen erwartet und wie sie ihre eigenen gesundheitlichen Risiken und Ressourcen in diesem Zusammenhang einschätzen. Ohne an dieser Stelle der sehr problembehafteten, weil auch kontrovers diskutierten Frage nach der Berufswahlüberprüfung als Zielsetzung im Rahmen von ‚Schulpraktika‘ mehr Raum geben zu können (vgl. hierzu die Kontroverse zwischen BECK (1987;1988) und ROTHGÄNGEL (1987) gegen Ende der 80er Jahre), soll hier lediglich der Hinweis erfolgen, dass dies ein ausführlich behandeltes Thema der begleitenden Seminare darstellt.

Das Nachbereitungsseminar und der Praktikumsbericht dienen schließlich der Funktion, die im Praktikum gewonnenen Erfahrungen und erhobenen Daten mit Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse ebenso wie bezüglich des je eigenen beruflichen Werdegangs aufzuarbeiten. Hier wird angeknüpft an die Denkfigur des Dreiecksgefüges von ‚Wissenschaft, Praxis und Person‘ (vgl. Punkt 2). Dadurch wird den Studierenden zunehmend ermöglicht, ihr theoretisches Wissen auf die Praxis zu beziehen, den Sinn wissenschaftlicher Erkenntnis zu verstehen und zugleich die grundlegende Differenz von Theoriewissen und Handlungswissen zu erfassen, so dass sie erkennen, dass theoretisches Wissen nicht direkt in Handeln transferierbar ist.

Wichtiger dritter Bezugspunkt sind dabei immer die Studierenden als Personen mit ihrem je subjektiven Erleben und ihren subjektiven Theorien, die im Sinne einer Selbstreflexion u. a. in Relation zum Theoriewissen gesetzt werden. In Bezug auf die Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ bedeutet dies z. B., das eigene Vorverständnis über Berufsbelastungen von Lehrern und Lehrerinnen mit den Beobachtungen aus der Praxis sowie mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand abzugleichen und so zu einem tieferen Verständnis der Problematik zu gelangen. Es bedeutet aber auch, Konsequenzen für die eigene Person, das Studium und den beruflichen Werdegang zu erarbeiten. In diesem Kontext zeigten sich bei einigen Studierenden eine erhebliche Betroffenheit über die Belastungen, die sie in dem von ihnen angestrebten Beruf erwarten, sowie z. T. auch Zweifel an der eigenen Berufseignung. Als ein Korrektiv zu dieser negativen Perspektive konnte ein Großteil der Studierenden aber auch sehr positive Erfahrungen anführen. Sie hatten im Laufe des Praktikums wahrgenommen, wie Lehrende Freude und Begeisterung für ihren Beruf und insbesondere bei der Arbeit mit den Lernenden ausstrahlten. Die Untersuchungen von SCHAARSCHMIDT weisen neben den bedenklichen Mustern ja auch das positive Vorbild engagierter Lehrkräfte mit dem Muster A auf. Eine positive Vorbildfunktion von Lehrenden gegenüber Lehramtsstudierenden erscheint den Autorinnen als wichtiger Faktor in der beruflichen Sozialisation. Bezüglich der hier fokussierten Thematik kann die Entwicklung einer positiven Erwartungshaltung zur Berufszufriedenheit bei möglichst realistischer Einschätzung von Belastungsmomenten einen entscheidenden gesundheitsförderlichen Aspekt darstellen. Dies darf auch im Rahmen der Hochschullehre nicht vernachlässigt werden.

Im Nachbereitungsseminar erfolgen dann auch inhaltliche Vertiefungen und dabei wird neben anderen Themen die Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ wieder aufgegriffen. Dies erfolgt z. B. durch Expertendiskussionen, zu denen bisher Vertreter der Schulleitung und aus dem Vorbereitungsdienst eingeladen und bei denen immer auch auf explizite Nachfrage der Studierenden Belastungsmomente und Entlastungsmöglichkeiten angesprochen wurden. Zudem wurden einzelne Präventionsmöglichkeiten gezielt vorgestellt und diskutiert, wie z. B. Verfahren der Kollegialen Beratung oder Möglichkeiten der Stimmschulung. Darüber hinaus entwickelten die Studierenden auf der Basis der jeweiligen Studienpläne Perspektiven bzgl. inhaltlicher Schwerpunktsetzungen im weiteren Studium und der Mitgestaltung von Studieninhalten. Dabei zeigte sich ihr Interesse an einer Fortführung der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘, insbesondere zum Aspekt der Präventionsmöglichkeiten.

Tatsächlich – so lässt sich an Hand der Praktikumsberichte des vergangenen Jahres belegen – wird die Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ für die Erkundungen von vielen Studierenden aufgegriffen. Konkrete Fragestellungen richten sich dabei auf alle drei forschungsorientierten Zugänge, z. B. auf Sucht- oder Gewaltprävention als Thema von Schulprogrammen, auf die Einführung von Kollegialer Beratung oder der so genannten Trainingsraum-Methode als institutionelle Maßnahme zur Entlastung der Lehrenden, auf die Erfahrungen von Beratungslehrerinnen und -lehrern, auf die Effektivität von reaktiven Maßnahmen bei Unterrichtsstörungen u. a. m. Auch Erhebungen zu Aufgaben von Lehrenden, Befragun-

gen zum Lehrerbild, zu dem, was ein ‚guter Lehrer‘ oder was ‚typisch für Lehrer‘ sei, bieten Anknüpfungspunkte zu der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. Ergebnisse dieser Befragungen spiegeln Erwartungshaltungen, Idealisierungen aber auch Abwertungstendenzen wider, mit denen Lehrende konfrontiert werden. Sie eignen sich gut, um den Studierenden die Problematik des ambivalenten Lehrerbildes bewusst zu machen. Nicht zuletzt lassen sich im Sinne der Selbstreflexion in diesem Kontext auch die subjektiven Theorien und Vorurteile der Studierenden selbst zu ihrem bisherigen Lehrerbild thematisieren.

Die Praktikumsberichte und Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass gerade zu der hier im Mittelpunkt stehenden Thematik vielfache Verknüpfungen sowohl zu anderen Themen als auch zwischen den verschiedenen Erkundungsschwerpunkten herzustellen sind, so dass dies als eine zentrale Thematik der Allgemeinen Schulpraktischen Studien verstanden wird.

5 Probleme und Perspektiven

Die hier aufgezeigte Konkretisierung zum Ansatz des forschenden Lernens wird von den Autorinnen als eine sinnvolle Möglichkeit gesehen, Praxisbezug in einen reflexiven Kontext zu stellen, der den Studierenden die Sinnhaftigkeit von Studium für pädagogisch-professionelles Lehrerhandeln im Zusammenhang mit ihrem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess verdeutlichen kann. Die in Schulpraktischen Studien gemachten Erfahrungen werden durch den Rückgriff auf theoretische Erkenntnisse und die Auseinandersetzung mit selbstreflexivem Wissen in einen studien- und professionsbezogenen Zusammenhang gestellt, so dass ein gezielter Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte geleistet werden kann. Darüber hinaus konnte angesichts der grundsätzlichen Bedeutung der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ aufgezeigt werden, warum eine Auseinandersetzung im Kontext der Schulpraktischen Studien sinnvoll, ja geradezu notwendig erscheint und welche Möglichkeiten der Auseinandersetzung gerade hier über den Ansatz des forschenden Lernens eröffnet werden. Insbesondere bei dieser Thematik zeigte sich, wie wichtig der Einblick in das Berufsfeld ist, da die ‚Betroffenheit‘ und das ‚Durchdringen‘ der Thematik sowie das Erfahren ebenso positiver Beispiele im Umgang mit Anforderungen und der Setzung präventiver Maßnahmen (im Sinne von Verhältnis- und Verhaltensprävention) insbesondere durch die Konfrontation mit der im Praktikum gewonnenen Ergebnisse auftrat. So trifft SCHLÖMERKEMPER (2006, 193) den Kern, wenn er schreibt, dass „methodengestützte Analyse und theorieorientierte Reflexionen .. erst dann als bedeutsam erlebt werden können, wenn die Studierenden in konkrete Handlungssituationen einbezogen sind, ... die zu einem vertieften Verständnis führen ...“. Situationen, die nur in Form von Texten oder über Videos vermittelt werden, erreichen sicherlich nicht die Betroffenheit wie die Situation selbst. Dies konnte gerade anhand der Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ aufgezeigt werden. Zugleich kam das Thema ‚Lehrereignung‘ von den Studierenden zur Sprache, ohne dass dies in unmittelbaren Zusammenhang – wie sonst gerne – mit eigenen Unterrichtsversuchen gestellt wurde. Diesbezüglich wurde auch der Wunsch geäußert, sich früher mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, z. B. in Form von Selbsteinschätzungsbögen.

Vor dem Hintergrund der ersten Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden in Gruppendiskussionen und in den Praktikumsberichten wurden bereits einzelne Veränderungen an der Konzeption vorgenommen, wie z. B. die Reduktion auf zwei statt bisher drei zu bearbeitende Erkundungsaufträge. So hat sich gezeigt, dass durch das BA-Studium und die damit verbundenen studienbegleitenden Prüfungen zusätzliche Anstrengungen für die Studierenden gegeben sind, die sich z. T. negativ beeinflussend auf die Bearbeitung der Arbeitsaufträge und auf die parallel zeitgleich zu erstellenden Praktikumsberichte während des Allgemeinen Schulpraktikums auswirken. Daher musste z. B. der Abgabetermin der Praktikumsberichte deutlich verlängert werden. Auf die im Zusammenhang mit den neuen Studienstrukturen verbundenen Bedenken unter dem Blickwinkel forschenden Lernens weisen auch andere Autoren hin (vgl. hierzu z. B. HORSTKEMPER 2006; SCHLÖMERKEMPER 2006). Auch hat sich gezeigt, dass im Umgang mit forschungsmethodischen Fragestellungen deutlich mehr Unterstützung zu geben sein wird, um die Studierenden nicht zu überfordern. So wäre z. B. eine Möglichkeit die Einrichtung von Tutorien in Form von Kleingruppen, in denen forschungsmethodische Fragestellungen im Mittelpunkt stehen. Hierüber wird derzeit im Rahmen der eigenen Konzeption nachgedacht. Ebenfalls wird über eine stärkere Berücksichtigung von Fallarbeit auf der Basis studentischer Praktikumserfahrungen nachgedacht, worüber u. a. hermeneutisches Sinnverstehen gefördert werden soll (vgl. hierzu HELSPER 2001).

Insgesamt betrachtet erfordert die Umsetzung forschenden Lernens einige Rahmenbedingungen, die sich z. B. in organisatorischer Hinsicht auf die Gruppengröße, Absprachen mit den Schulen und themenbezogene Einführung der Mentoren bezieht. Diesbezüglich sollte auch die von BOELHAUVE angesprochene ethische Perspektive im Umgang mit diesem Ansatz beachtet sowie herausgestellt werden, dass es nicht um eine ‚Überprüfung von Schule und Lehrkräften‘, sondern primär um den Lerngewinn der Studierenden geht. Gleichzeitig ist herauszustellen, dass auch die Lehrenden davon profitieren können, da, so unter Bezugnahme auf BLÖMEKE (vgl. 2002, 77), forschendes Lernen auch dazu beitragen könne, dass Lehrkräfte sich ihrer subjektiven Theorien bewusster werden und diese vor dem Hintergrund der Ergebnisse reflektieren. Dies setzt allerdings eine Bereitschaft im Sinne von Offenheit und Distanznahme bei den Lehrkräften voraus.

Im Hinblick auf die weiteren Perspektiven sollten Evaluationen zur Selbst- und Fremdeinschätzung zum Ansatz des forschenden Lernens und der damit im jeweiligen Fall verbundenen Zielsetzungen angelegt werden. Dabei gehen die Autorinnen davon aus, dass dem selbstreflexiven Lernen eine Schlüsselfunktion zuteil werden sollte, geleitet von der Prämisse, dass die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit eine wesentliche, ‚steuernde‘ Aufgabe bzgl. des individuell zu betrachtenden Professionalisierungsprozesses zukommt.

Angesichts des mit forschendem Lernen verbundenen Anspruchs an Studierende widmet sich ein letzter Gedanke dem Blickwinkel der Thematik ‚Gesundheit im Studium‘. Um diesem Ansatz eine langfristige Chance zu geben, ist es notwendig, nicht nur auf o. g. Rahmenbedingungen zu achten, sondern grundsätzlich auch in hochschuldidaktischer Perspektive und unter dem Gesichtspunkt lernförderlicher Umgebungen Voraussetzungen zu schaffen, die Universität gerade in Zeiten von Bachelor und Master zu einem Ort werden lassen, der Frei-

räume ermöglicht und die Gesundheit von Studierenden ernst nimmt. Die Hochschule als ein Lernort sollte sich angesichts verändernder Studienstrukturen in Zukunft noch stärker der Frage nach gesundheitsförderlichen Rahmenbedingungen stellen, auch wenn bereits das Konzept ‚gesundheitsfördernde Hochschule‘ (vgl. hierzu SONNTAG et al. 2000) besteht. Vielmehr wird es in Zukunft auch darauf ankommen müssen, diesem Aspekt über die Einschätzung der Studierenden bzgl. des ‚Erkennens‘ und ‚Wahrnehmens‘ einer gesundheitsfördernden Hochschule in Form von Evaluationen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Zugleich wird hierüber die Möglichkeit geschaffen, mit Blick auf das spätere Arbeitsfeld Schule auf positive Erfahrungen im Lernort Hochschule, möglicherweise auch im Sinne der aktiven Mitgestaltung von Studierenden, zurückzugreifen.

Literatur

ALTRICHTER, H./ MAYR, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 164-184.

AMRHEIN, O./ NONNENMACHER, F./ SCHARLAU, M. (1998): Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt am Main.

BACKES-HAASE, A. (2004): Zwischen Wissenschaft und Praxis. Forschendes Lernen im Praxissemester. In: BAACKES-HAASE, A./ FROMMER, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. (Diskussion Berufsbildung, Bd. 6). Baltmannsweiler, 33-69.

BASTIAN, J./ COMBE, A./ HELLMER, J./ HELLRUNG, M./ ROGGATZ, C. (2002): Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In: DIRKS, U./ HANSMANN, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb., 129-141.

BASTIAN, J./ COMBE, A./ HELLMER, J./ HELLRUNG, M./ MERZIGER, P. (2006): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 153-166.

BAUER, J. (2005): Die Freiburger Schulstudie. In: DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND (Hrsg.): Lehrgesundheit – Prävention statt Reaktion. Schulen brauchen gesunde Lehrerinnen und Lehrer. Berlin, 53-65.

BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (1997): Editorial. In: BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. (Schriften der DGfE; Beiträge zum 15. Kongress der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996). Opladen, 7-16.

BECK, K. (1987): Schulpraktikum und Berufsentscheidung. – Ein curriculares Problem in der Handelslehrausbildung. In: wirtschaft und erziehung, H. 7/8, 224-228.

BECK, K. (1988): Schulpraktikum und Berufsentscheidung – Eine Erwiderung. In: *wirtschaft und erziehung*, H. 7/8, 241-244.

BOELHAUVE, U. (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: HILLIGUS, A. H./ RINKENS, H.-D. (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung, Bd. 10). Münster, 103-126.

BLÖMEKE, S. (2002): *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.

BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (2009): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Reihe 5). Neuauflage nach der 2. Aufl., (1970). Bielefeld.

DIRKS, U./ HANSMANN, W. (Hrsg.) (2002): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn/ Obb.

FEINDT, A. (2005): *Forschen für Schulentwicklung. Eine sinnvolle Aufgabe für Lehramtsstudierende?* In: *Pädagogik*, 57, H. 7/8, 10-13.

GEBKEN, U. (2006): *Lebenslanges forschendes Lernen in allen Phasen der LehrerInnenbildung. Erfahrungen aus der Oldenburger Teamforschung*. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 243-250.

GEHRKE, J./ SIELAND, B./ SCHUHMACHER, L./ BRÄUER, H./ NIESKENS, N. (2004): *DAK-Report Berufsschullehrer. Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern – Ergebnisse einer Befragung*. Hamburg.

HASCHER, T./ PAULUS, P. (2007): *Gesundheit im Studium*. Editorial. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 7, H. 4, 4-7.

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

HORSTKEMPER, M./ BECK, E. (2001): *Forschen lernen*. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1, H. 3, 4-6.

HORSTKEMPER, M. (2006): *Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen?* In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 119-130.

HUBER, L. (1983): *Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung*. In: HUBER, L. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10). Stuttgart, 114-138.

HUBER, L. (2006): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 17-38.

KEUFFER, J./ OELKERS, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel.

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2007): Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_zoyke_bwpat12.pdf (10-10-2009).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. (Beschluss der KMK vom 02.06.2005). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf (10-10-2009).

MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz BAUMERT). Düsseldorf. Online: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> (10-10-2009).

NONNENMACHER, F. (2000): Praxisbezug in der Lehrerbildung. Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. In: *Päd.-Forum*, 28, H. 4, 330-335.

OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (2006): Einleitung. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 9-14.

OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg.

ROTHGÄNGEL, E. (1987): Schulpraktikum und Berufsentscheidung – Ziele des Praktikums in der Handelslehrausbildung – zum Artikel „Schulpraktikum und Berufsentscheidung ...“ in Heft 7/8 1987. In: *wirtschaft und erziehung*, H. 2, 53-56.

ROTHLAND, M./ TERHART, E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: ROTHLAND, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, 11-31.

SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.) (2004a): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel.

SCHAARSCHMIDT, U. (2004b): Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In: BECKMANN, U./ BRANDT, H./ WAGNER, H.

(Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach Pisa. Weinheim und Basel, 100-114.

SCHNEIDER, R./ WILDT, J. (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung. In: Neues Handbuch Hochschullehre, 1-30.

SCHLÖMERKEMPER, J. (2006): Forschender Habitus im Lehrberuf. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 187-198.

SONNTAG, U./ GRÄSER, S./ STOCK, C./ KRÄMER, A. (Hrsg.) (2000): Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele. Weinheim und München.

TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.

WEYLAND, U. (1999): Schulpraktische Studien auf dem Prüfstand. In: berufsbildung, 53, H. 58, 33-35.

WEYLAND, U. (2006): Schulpraktische Studien im Kontext gestufter Lehrerausbildung. Probleme und Perspektiven. In: berufsbildung, 60, H. 97/98, 56-57.

WILDT, J. (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 73-86.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (10-10-2009).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

WEYLAND, U./ BUSCH, J. (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf (17-12-2009).

Die Autorinnen:



Dipl.-Ghl. ULRIKE WEYLAND

Institut Erziehungswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und
Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

E-mail: [uweyland \(at\) uos.de](mailto:uweyland@uos.de)

Homepage: <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/1251htm>



JUTTA BUSCH, M. A.

Institut Erziehungswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und
Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

E-mail: [jttabusch \(at\) t-online.de](mailto:jttabusch@t-online.de)

Homepage: <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/1251htm>