

Studienprojekte im Praxissemester Anglistik: Konzeption und Studierendenperspektive

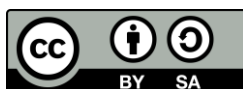
Peter Schildhauer^{1,*} & Carolin Zehne^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de / carolin.zehne@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Artikel arbeitet zunächst die Fachspezifik des übergreifenden Konzepts *Forschendes Lernen* im Fach Anglistik an der Universität Bielefeld heraus, indem einerseits auf fremdsprachendidaktische Forschungsthemen und andererseits auf das anglophone Paradigma *Action Research* (Aktions- bzw. Handlungsforschung) Bezug genommen wird. Darauf aufbauend wird die Konzeption derjenigen Seminare entworfen, die Studierende unmittelbar auf das Forschende Lernen im Praxissemester der Lehramtsausbildung im Fach Anglistik vorbereiten. Diese Konzeption wird anhand der Ergebnisse des qualitativen Projektes *SPORT* (Student Perspectives on the Researching Teacher) kritisch beleuchtet. Im *SPORT*-Projekt wurden Studierende mit Hilfe von Schreibaufgaben und Leitfadenterviews zu ihren Konzeptualisierungen forschender Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf das Praxissemester und darüber hinaus befragt. Zu den wesentlichen Ergebnissen der Grounded-Theory-geleiteten Analyse zählt die Erkenntnis, dass Studierende forschende Lehrkräfte als idealisierte „Super-Lehrende“ ansehen, die zwei eigentlich unvereinbare Persönlichkeiten (die forschende, die unterrichtende) in sich verbinden. Aus dem überhöhten Ideal ergeben sich problematische Effekte im Hinblick auf die Einstellungen Studierender zum Forschen im Praxissemester und im späteren Berufsleben. Wir diskutieren mögliche Modifikationen in der Kurskonzeption, die diesen Tendenzen entgegenwirken können, wie bspw. die stärkere Akzentuierung einiger Ideen des Action Research (Verbesserung durch Beforschung der eigenen Praxis) bei gleichzeitiger Relativierung anderer Aspekte, die im Kontext des Praxissemesters unrealistisch erscheinen (Verändern von Schulpraxis über das eigene Unterrichten hinaus, bspw. mit Blick auf die Schulkultur der Praktikumsschule).

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, Action Research, Fremdsprachendidaktik, Englisch, qualitativ, Grounded Theory, Praxissemester



Das Praxissemester steht unter der Leitidee des Forschenden Lernens. Es bietet jedoch nicht nur Studierenden, sondern auch Lehrenden Anlass, forschend zu lernen. In diesem Artikel möchten wir beide Perspektiven aus Sicht der Fächer „Englisch an Grundschulen“ und „Englisch an weiterführenden Schulen“ an der Universität Bielefeld einnehmen. Die Autor_innen sind beide als Lehrende in den Kursen tätig, die unmittelbar auf das Forschen im Praxissemester vorbereiten.

Diese sogenannten VPS-Kurse sind Bestandteil des VRPS-Moduls (Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters), das die Studierenden in allen Fächern durchlaufen, die sie studieren. Im Fall des Lehramts für weiterführende Schulen sind dies zwei Unterrichtsfächer und die Bildungswissenschaften, für das Lehramt an Grundschulen mathematische und sprachliche Grundbildung, Bildungswissenschaften und ein weiteres Fach, z.B. Englisch. Die Bielefelder Studierenden wählen zwei ihrer Fächer, in denen sie während des Praxissemesters an Studienprojekten arbeiten, d.h., zu einer begrenzten Fragestellung forschen. Zum Abschluss des Praxissemesters wird je Studienprojekt ein Projektbericht zur Bewertung eingereicht.

Allein durch diese Parallelität ähnlicher Kurse und Module ergibt sich die Notwendigkeit, die Fächerspezifik des jeweils eigenen VPS-Kurses und der durchzuführenden Studienprojekte und damit auch die eigene „fachdidaktische Definition des Forschenden Lernens“ (Golus, Josting & van Norden, 2017, S. 5) zu klären, den Studierenden diese Konzeption zu kommunizieren und das Konzept sukzessive auf der Basis von Evaluationen weiterzuentwickeln. Der vorliegende Artikel stellt für uns als Lehrende einen Schritt in diesem forschend-lernenden Prozess dar.

In einem ersten Schritt skizzieren wir deshalb das fächerspezifische Verständnis der Idee *Forschendes Lernen* und die darauf aufbauende Konzeption der unmittelbar auf das Praxissemester vorbereitenden Seminare der Bielefelder Anglistik. Anschließend diskutieren wir Ergebnisse der ersten Phase der qualitativen Studie *SPORT (Student Perspectives on the Researching Teacher)*, in der wir mit einem Schreibimpuls Vorstellungen Studierender unseres Faches vom *teacher-researcher* sowie Einstellungen zum Forschenden Lernen im Praxissemester und darüber hinaus eruiert haben. In einem dritten Schritt beziehen wir die Ergebnisse zurück auf die Konzeption von Studienprojekten und vorbereitenden Kursen in unserem Fach.

1. Konzeptionelle Grundlagen der Studienprojekte im Praxissemester Anglistik

Im Einklang mit grundlegenden konzeptionellen Überlegungen zum Praxissemester (Schüssler & Schöning, 2017) beruht auch die Konzeption der Studienprojekte im Fach Anglistik auf Grundideen des Forschenden Lernens. Diese werden auf zweierlei Weise spezifiziert: Einerseits spielt das aus dem anglophonen Raum entlehnte Paradigma des *Action Research* (Aktionsforschung; siehe Kap. 1.2) eine entscheidende Rolle; andererseits tragen fachspezifische Gegenstände und Methoden der Fremdsprachendidaktik zu einer konkreteren Ausformung des allgemeinen Rahmens bei.

1.1 Forschendes Lernen

Das Konzept des Forschenden Lernens (FL) ist gerade mit Blick auf seine Implementierung in der Lehrer_innenbildung vielfach besprochen und spezifiziert worden. Abseits der kanonischen Begriffsbestimmung Hubers (2009) ist in aktuellen Darstellungen auffällig, dass die Annäherung an das Konzept häufig zunächst über dessen Ziele erfolgt (bspw. Feindt & Wischer, 2017; Gess, Deicke & Wessels, 2017; Wiemer, 2017). So konstatiert bspw. Fichten (2017, S. 30), dass FL „auf die Herausbildung einer kritischen, fragend-entwickelnden Haltung gegenüber der Praxis und auf die Einübung der für ihre Weiterentwicklung und die eigene Professionalisierung zentralen Reflexions-

kompetenz“ zielt. Ganz ähnlich definieren Schüssler und Schöning (2017, S. 40) FL über die „Anbahnung einer forschenden Grundhaltung“, und Schicht (2017, S. 57) argumentiert, dass „nicht das Forschungsergebnis im Vordergrund“ stehe, sondern die durch das Forschen gebildete kritisch-reflexive Haltung.

Die Bedeutung dieser Zieldimension insbesondere für die Lehrerbildung ergibt sich u.a. daraus, dass naive Ad-hoc-Deutungen unterrichtlichen Geschehens durch einen systematischen Forschungsprozess irritiert und anschließend als objektivierte Einsichten auf vertiefter Reflexionsstufe neu fundiert werden können (Fichten, 2010, S. 138). Im Hinblick auf erste eigene Unterrichtserfahrungen angehender Lehrer_innen kann FL somit der vorschnellen Übernahme beobachteter Unterrichtsrouinen bei der beginnenden Herausbildung der Lehrer_innenrolle entgegenwirken (van Norden, 2017, S. 281–282). Auf lange Sicht verknüpft sich mit der Implementierung von FL die Hoffnung des Transfers der forschenden Grundhaltung in spätere Phasen der Lehrer_innenprofessionalisierung (Fichten, 2010, S. 135).

Neben der Ziel- wird auch eine Prozessdimension zur Konturierung des FL herangezogen (Fichten, 2017; Huber, 2009). Zentral ist dabei, dass Lernende zu einem großen Teil eigenverantwortlich an Forschungsthemen arbeiten, die im schulischen Kontext verortet sind, und dass diese Forschung sich an gängigen Qualitätskriterien und ethischen Richtlinien orientiert (Fichten, 2017, S. 31). Überhaupt argumentiert Fichten (2010, S. 164; 2017, S. 32), dass aus Sicht der Lernenden befriedigende Ergebnisse nur erzielt werden können, wenn sauber auf Grundlage gängiger sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden gearbeitet wird.¹ Andernfalls werde die angestrebte Herausbildung eines forschenden Habitus verhindert.

An dieser Argumentation zeigt sich, wie Ziel- und Prozessdimension miteinander verzahnt sind: Das Verfolgen einer Fragestellung auf Grundlage wissenschaftlicher Standards (Prozessdimension) ist erforderlich, um das Fernziel der Herausbildung eines forschenden Habitus zu erreichen. Das Ziel ist zudem teilweise negativ bestimmt, nämlich als ein Verhindern der unreflektierten Übernahme beobachteter Routinen.

Auch wenn zu den Wirkungen des FL generell noch relativ wenig empirisch gesicherte Ergebnisse vorliegen (Gess, Deicke & Wessels, 2017, S. 79; Pasternack, 2017), zeichnet sich bereits ab, dass Studierende in den Lehramtsstudiengängen eine „Sinnhaftigkeitslücke“ (Fichten, 2017, S. 37) wahrnehmen, es ihnen also mitunter kaum oder gar nicht gelingt, dem Forschen im Praxissemester eine Relevanz abzugewinnen. Folgende Gründe könnten dafür verantwortlich sein:

- Erstens ist die Zieldimension des FL ein abstraktes, teils negativ bestimmtes Fernziel. Es ist anzunehmen, dass für Studierende im Praxissemester gegenwärtige Herausforderungen des Unterrichtens und deren Bewältigung eher im Mittelpunkt stehen als ein zukünftiger forschender Habitus oder das Verhindern der Übernahme von Routinen – zumal diese möglicherweise auf den ersten Blick im Alltagsgeschäft *funktionieren* und deshalb sehr willkommen sind.
- Zweitens finden sich in aktueller Schulpraxis nur wenige Lehrkräfte, die empirischer Forschung nachgehen (Reckermann, 2017, S. 279). Dadurch wird die Motivation, einen forschenden Habitus aufzubauen, zusätzlich gedämpft.

¹ Diese Argumentation Fichtens referieren wir, um das Konzept des FL greifbar zu machen. Aus unserer Sicht ist kritisch anzumerken, dass dieser hohe Anspruch aus zwei Gründen relativiert werden muss: Zum einen erhalten Lehramtsstudierende zwar eine Grundausbildung in empirischen Forschungsmethoden (insbesondere in den VPS-Kursen). Es sollte jedoch bedacht werden, dass es sich dabei eben lediglich um eine *Grundausbildung* handelt, die zu fundiertem, aber sicher nicht zu lupenreinem sozialwissenschaftlichem Arbeiten befähigt. Zum anderen sollte der Zeitrahmen bedacht werden, der den Studierenden zur Verfügung steht: Zwei Studienprojekte sollen neben umfangreichen Tätigkeiten an den Lernorten Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und Universität durchgeführt und dokumentiert werden. Auch unter diesem Gesichtspunkt sollte der von Fichten formulierte Anspruch angepasst werden. Aus unserer Sicht werden befriedigende Ergebnisse erzielt, wenn sich Studierende in den Gegebenheiten des Praxissemesters in angemessener Weise gängiger sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden bedienen.

- Dies ist drittens damit verknüpft, dass der bzw. die forschende Lehrende wohl als ein neuer Typus Lehrer_in anzusehen ist.
- Viertens sehen Studierende und oft auch ihre Mentor_innen die zentrale Aufgabe im Praxissemester im Sammeln unterrichtspraktischer Erfahrungen. Dabei wird nicht negiert, dass hierzu auch die Reflexion gehaltener Stunden gehört, die an sich auch fester Bestandteil der Ausbildung im Vorbereitungsdienst ist. Es wird jedoch bezweifelt, inwiefern das Forschen hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten kann. Somit zeichnen sich Zielkonflikte ab, die über die von Feindt & Wischer (2017, S. 144) angesprochenen konfligierenden Zieldimensionen des FL an sich hinausgehen.

1.2 Action Research

Action Research (AR) ist ein im anglophonen Raum verbreitetes Forschungsparadigma (Burns, 2010, S. 2; McKay, 2006). Es weist Überschneidungen zum FL auf, da hier ebenfalls Lehrkräfte mit kritisch-forschendem Habitus (sog. *teacher-researchers*) in den Mittelpunkt gestellt werden. Zugleich wird die Zieldimension, die für das FL oft noch vage bleibt, konkretisiert: Im AR zielen die Forschungsaktivitäten auf die Veränderung (und Verbesserung!) schulischer Praxis – oftmals sogar ganz konkret des eigenen Unterrichtens (Burns, 2010, S. 2). Es geht im Kern also darum, dass Lehrkräfte Aspekte ihrer Unterrichtspraxis in den Blick nehmen, die sie als problematisch oder verbesserungswürdig empfinden. Die Aspekte, die dabei in Frage kommen, sind vielfältig und können sich auf Unterrichtsmethodik und -ziele ebenso beziehen wie auf Fragen der Schulentwicklung (Burns, 2010, S. 6). Mögliche Verbesserungen werden konzipiert, ausprobiert und anhand gesammelter Daten evaluiert. Das Ergebnis ist im Idealfall eine stetige Verbesserung der Unterrichts- bzw. Schulpraxis, die auf einer durch den Forschungsprozess bedingten objektivierten Distanz zum Geschehen beruht. So gewonnene Forschungsthemen sind in einer Weise subjektiv bedeutsam, wie es auch von Vertretern des FL gefordert wird (Papenberg & Roters, 2010; Huber, 2009). Ob diese dann auch „für Dritte von Interesse“ sind, wie von Huber (2009, S. 11) gefordert, ist dabei kein zwingendes Kriterium. Zentral sind der Erkenntnisgewinn für die betreffende Lehrkraft und dessen Auswirkungen im Professionalisierungsprozess.

Dieser Fokus auf die Verbesserung von Praxis schließt das Fernziel des FL – die Entwicklung eines forschenden Habitus – nicht aus. Zugleich definiert er jedoch ein für Lernende greifbares Nahziel, das zudem eine große Schnittmenge mit der motivationalen Ausgangslage für die Arbeit im Praxissemester aufweist. Wenn angenommen wird, dass Studierende das Praxissemester als Chance sehen, die eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln und zu verbessern, dann bietet AR als Konkretisierung der Idee des FL ein Werkzeug, um Schritte auf diesem Weg zu planen, umzusetzen und deren Erfolg zu überprüfen.

1.3 Forschungsthemen, -instrumente und -designs für Studienprojekte im Fach Anglistik

Reckermann (2017) identifiziert drei zentrale Themenbereiche, die für Studienprojekte im Fach Anglistik besonders charakteristisch sind. Erstens ist ein wesentlicher Aspekt des Englischunterrichts der Gebrauch der Zielsprache und hier insbesondere die Rolle der Lehrkraft als sprachliches Vorbild (Thaler, 2012, S. 41). Diesbezüglich kann auch die Frage gestellt werden, ob bzw. in welchen Fällen auf das Deutsche zurückgegriffen werden sollte (Butzkamm, 2003) bzw. welche kommunikativen Routinen sich herausbilden (Schildhauer, 2018). Ein anderer wesentlicher Themenkomplex im Fremdsprachenunterricht ist die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz. Verschiedene Erhebungsmethoden sind denkbar, z.B. Schreibaufgaben, Tests oder Audioaufzeichnungen (Reckermann, 2017, S. 276), und auch hinsichtlich des Studiendesigns ergeben

sich interessante Spielräume von der einfachen Testung bis hin zum quasi-experimentellen Design. Drittens verweist Reckermann (2017) auf die Möglichkeit, bilingualen Unterricht zu erforschen und hier gegebenenfalls sogar Erkenntnisse zu erzielen, die relevant für die Schulentwicklung sein könnten.

2. Konzeption der vorbereitenden Kurse

2.1 Zentrale Problemstellung: Entwicklung von Forschungsfragen und Projektskizzen

Obwohl sich der AR-Ansatz sehr gut eignet, das abstrakte Konzept FL zu konkretisieren, birgt er im Hinblick auf die Implementierung eine Crux: Auch wenn Arbeiten im anglophonen Raum zeigen konnten, dass AR in allen Phasen der Lehrer_innenbildung positive Auswirkungen haben kann (Chant, Heafner & Bennett, 2004, S. 26), zielen gängige Darstellungen des AR (Burns, 2010; McKay, 2006; Dörnyei, 2007) offenbar auf Lehrkräfte ab, die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen haben (siehe auch Torres & Mercado, 2004). Die Studie von Subramaniam (2010) zu AR und Lehrkräften-in-Ausbildung deutet darauf hin, dass die Konzepte Studierender von (forschender) Unterrichtspraxis und von forschenden Lehrkräften (siehe unten, Kap. 3.1) noch sehr vage sind. Gerade vor dem Eintritt in das Praxissemester ist es oftmals schwierig, subjektiv bedeutsame Fragestellungen zu formulieren, die zudem im begrenzten Rahmen des Praxissemesters erforschbar sind.

Ein besonderer Schwerpunkt der vorbereitenden Kurse in Anglistik liegt deshalb auf der Themenfindung, bspw. über die Durchführung verschiedener Methoden des (kollektiven) Brainstormings. Dabei sollen die eigenen Interessen der Studierenden ausschlaggebend sein. Nur bei Bedarf werden Themenlisten (siehe z.B. Tabelle 1, Anhang A; zit. nach Devos & Reckermann, 2015) als Inspiration zur Verfügung gestellt. Dieser schwierige erste Schritt ist insbesondere deshalb wesentlich, weil im Verlauf der Kurse die gefundenen Fragestellungen schrittweise in eine Forschungsskizze überführt werden sollen. Dieser Prozess kann für die Studierenden gerade dann an Relevanz gewinnen, wenn sich die erarbeitete Skizze auf das jeweils eigene Thema bezieht. Zu den Kernfragen der Skizze zählen (Reckermann, 2017):

- What are you interested in and why is your topic worth researching?
- What has been found out already?
- What is, specifically, your research question?
- What instrument is most suitable for your question, how (and from whom) will you collect data?
- What will you do with the data?
- What difficulties (esp. ethical conflicts!) might arise?

Die einzelnen Seminarsitzungen thematisieren Kernfragen der qualitativen und der quantitativen Datengewinnung und -auswertung sowie Forschungsethik und Datenschutz. In jeder Sitzung haben die Studierenden Gelegenheit, die neuen Erkenntnisse auf ihre Projektskizzen zu übertragen. In diesem Prozess antizipieren die Studierenden die Schul- und Unterrichtspraxis des kommenden Praxissemesters und schaffen so bereits in diesem Stadium eine objektivierende Distanz, da sie das Kommende auf seine Erforschbarkeit und mögliche Erkenntnisgewinne hin überprüfen.

2.2 Antizipieren und Flexibilisieren

Dennoch stellt dieses antizipierende Moment die Spitze einer tiefer greifenden strukturellen Problematik des Praxissemesters und seiner Vorbereitungsphase dar: Die Studierenden erarbeiten sich mitunter antizipierend Fragestellungen, die im konkreten schulischen Umfeld gegebenenfalls aus verschiedenen, nicht immer antizipierbaren Gründen

gar nicht umsetzbar sind. Zudem ergeben sich subjektiv wirklich bedeutsame Fragestellungen im Sinne des FL häufig erst im Angesicht schulischer Praxis, die aber eben der Vorbereitung (und Ideenfindung) nachgelagert ist.

Dieser Konflikt kann zwar nicht aufgelöst, aber zumindest abgemildert werden: Den Studierenden wird zur Offenheit und Flexibilität bei der Formulierung der Forschungsfragen geraten; außerdem wird ihnen am Ende des Kurses Gelegenheit zur Aufstellung einer zweiten Forschungsskizze (als „Plan B“) gegeben. Da die Arbeit an den Forschungsskizzen in verschiedenen kollaborativen Formen geschieht (u.a. im Speed-Dating-Format), erhalten die Studierenden weitere Inspiration für die eigene Forschung. Für zukünftige Kurse ist zudem die verstärkte Einbeziehung von Unterrichtsvideos (siehe auch Finkbeiner & Schluer, 2017; Reckermann, 2017) geplant, um Forschungsfragen trotz des universitären Kontextes im Angesicht tatsächlicher Schulpraxis zu entwickeln.

2.3 Von der Kurs- zur Modulperspektive: Mögliche Verzahnung mit genuin fachdidaktischen Angeboten

Im Rahmen des VRPS-Moduls kommt den hier beschriebenen vorbereitenden Kursen die Funktion zu, auf die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts vorzubereiten. Genuin fachdidaktische Aspekte zur Vorbereitung des unterrichtspraktischen Anteils des Praxissemesters werden in den Kursen „Teaching English Language and Literature“ behandelt. Hier finden sich wechselnde Themenstellungen wie bspw. „Teaching Grammar and Vocabulary in Heterogeneous Classrooms“. Die Parallelität der Angebote birgt die Möglichkeit, im Sinn des AR vielfältige Synergien zwischen der Konzeption von Projektskizzen und den unterrichtspraktischen Überlegungen zu schaffen.

3. Das Projekt *Student Perspectives on the Researching Teacher* (SPORT)

3.1 Forschungsfragen

Das im Rahmen des Praxissemesters in Anglistik durchgeführte Projekt SPORT zielt auf die qualitative Erforschung der oben dargestellten konzeptionellen Umsetzung der VPS-Seminare ab. Die Leitfrage ist dabei, wie geeignet die aktuelle Seminarkonzeption und ihre konkrete Umsetzung zur Anbahnung einer bleibenden, forschenden Haltung im Sinne des AR (Beforschung und Verbesserung von Unterrichtspraxis) sind. Bei der Konzeption von SPORT gingen wir weiterhin davon aus, dass

- die Herausbildung einer solchen Haltung dann besonders ermöglicht wird, wenn als klares Leitbild im Professionalisierungsprozess das Bild des *teacher-researcher* fungiert, das zentral in den hier referierten Ausrichtungen sowohl von FL als auch von AR ist;
- dem jedoch als Hindernis die Tatsache entgegensteht, dass die Studierenden aktuell kaum entsprechende Rollenvorbilder in der schulischen Praxis vorfinden.

Auf Grundlage dieser Überlegungen wurden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- Über welche Konzeptualisierungen des *teacher-researcher* verfügen Studierende des Faches Anglistik?
- In welchem Umfang verändern sich diese gegebenenfalls im Umfeld des Praxissemesters?
- Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Konzeption der vorbereitenden Kurse?

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung der ersten Phase von SPORT, die wir hier diskutieren, erfolgte von Januar bis März 2017 und erstreckte sich auf zwei Gruppen Teilnehmender:

- Studierende der fünften Kohorte des Praxissemesters in den VPS-Kursen, die von den Autor_innen unterrichtet wurden;
- Studierende nach Abschluss des Praxissemesters (vierte Kohorte), die ihr Studienprojekt in Anglistik durchgeführt hatten und von den Autor_innen zwar nicht vorbereitend unterrichtet, aber bei der Durchführung der Projekte betreut worden waren.

Ziel der Querschnittserhebung war es, Implikationen für die Konzeption der VPS-Kurse zu erschließen und Forschungsinstrumente für eine spätere, größer angelegte Longitudinalstudie zu pilotieren. Diese zweite Phase befindet sich im Konzeptionsstadium.

Zur Datengewinnung in den VPS-Kursen wurde eine offene Schreibaufgabe, bestehend aus drei Schreibimpulsen, eingesetzt. Die Impulse fokussierten auf 1) die generelle Beschreibung einer forschenden Lehrkraft, 2) Überlegungen zur eigenen Rolle als forschende Lehrkraft innerhalb des Praxissemesters (Vor- und Nachteile, Herausforderungen), 3) Einflüsse von Vorstellungen zum Forschenden Lernen auf die Kurswahl oder die generelle Organisation Studierender vor dem Praxissemester sowie 4) Raum für ergänzende Angaben. Studierende hatten die Wahl zwischen einer deutschen und englischen Version der Fragen, die sie der Reihe nach schriftlich in Sätzen beantworten sollten (siehe Tabelle 2, Anhang B).

Die Schreibaufgabe wurde von Studierenden des Master of Education aus der fünften Kohorte des Praxissemesters an der Universität Bielefeld ausgeführt (Wintersemester 2016, N=19), die den Kurs *Researching in the Foreign Language Classroom* als Teil des VRPS-Moduls in Anglistik für ihre jeweilige Schulform besuchten: 12 Grundschule, 7 weiterführende Schule. Die Autor_innen stellten den Studierenden 45 Minuten zum Ausfüllen der drei Schreibaufgaben innerhalb einer Seminarsitzung zur Verfügung.

Die Studierenden der VPS-Stichprobe wurden u.a. deshalb mit einer anonymisierten Schreibaufgabe befragt, um einem möglichen ethischen Konflikt und Verzerrungen bei der Datenerhebung zu entgehen, die durch die Doppelrolle der Forschenden als Lehrende hätten hervorgerufen werden können. Ausschlaggebend für die Wahl des Instruments war außerdem die Aussicht auf die Erhebung der Daten zahlreicher Studierender, die mit vertretbarem Aufwand transkribiert werden konnten. Auf Daten aus dieser Erhebungsstufe beziehen wir uns im Folgenden als „Fälle“.

Die Studierenden, die ihr Praxissemester bereits abgeschlossen hatten (N=4), wurden mittels Leitfadeninterviews befragt, deren Fragen der offenen Schreibaufgabe glichen. Da sich diese Studierenden nicht mehr in der Prüfungssituation der Studienprojekte befanden, gingen wir von minimierten Interessenskonflikten aus und wählten Interviews, die das konkretisierende Nachfragen und das umfangreichere narrative Darstellen erlauben. Daten aus dieser zweiten Erhebung werden im Folgenden als nummerierte „Interviews“ zitiert.

3.3 Auswertung

Für die Auswertung der Daten wurden die handschriftlich ausgefüllten Fragebögen sowie die aufgenommenen Interviews transkribiert. Die Analyse der Daten erfolgte in Anlehnung an ein Grounded-Theory-Design, da nicht die bloße Beschreibung der induktiv aus dem Material hergeleiteten Kategorien, sondern tiefergehende Bezüge innerhalb dieser Kategorien als Implikationen für die Lehre der Autor_innen im Vordergrund standen.

Hierbei wurde die konstruktivistische Variante nach Charmaz (2000, 2006, 2008) gewählt. Bei dieser Art der Grounded Theory wird vor allem die subjektive Konstruktion der Theorie betont. Im Gegensatz zu anderen Varianten der Grounded Theory (z.B. Strauss & Corbin, 1990, 1998; Glaser, 1992; Glaser & Holton, 2004) sind Forschende mit ihren eigenen Vorstellungen, Einstellungen und Vorwissen Teil des Forschungsprozesses und nehmen Einfluss auf ihn (Charmaz, 2014, S. 13; Thornberg & Charmaz, 2013, S. 154). Dies entspricht den Gegebenheiten des SPORT-Projekts, da beide Forschende zugleich Lehrende in den beforschten Kursen waren. Wichtige Elemente dieses sehr flexiblen Designs sind der konstante Vergleich von Daten innerhalb des Datensatzes zwischen Codes und Kategorien,² theoretisches Sampling sowie das Schreiben von Memos (Kenny & Fourie, 2015, S. 1271).

In einem ersten Schritt entwickelten die Autor_innen unabhängig voneinander Codes und Kategorien. Im Anschluss wurden die Kategoriensysteme abgeglichen und, wie im nachfolgenden 4. Kapitel dargestellt, zusammengeführt. Die Ergebnisse wurden mit Studierenden folgender Kohorten (Sommer- und Wintersemester 2017) als Teil einer Seminarsitzung zur qualitativen Datenanalyse kommunikativ validiert.

4. Ergebnisse

Der Konzeption des Instruments entsprechend ergab die Auswertung der Daten zwei Schwerpunkte: zum einen die Beschreibung einer forschenden Lehrkraft an sich, zum anderen das Forschende Lernen im Kontext des Praxissemesters. Abbildung 1 (siehe Anhang C) gibt einen Überblick über das gesamte Kategoriensystem. Im Folgenden möchten wir besonders eine der zentralen Kategorien näher beleuchten.

4.1 Doppel-Persönlichkeit forschender Lehrkräfte

Zahlreiche Beschreibungen schrieben der forschenden Lehrkraft eine Doppel-Persönlichkeit zu. Fall 18 illustriert diese Trennung beider Persönlichkeiten, denn eine forschende Lehrkraft „[...] bewältigt ihren Schulalltag stets als Lehrende und auch als Forschende.“ (SPORT_18_012017) Hierbei werden zwei Professionen in einer Person vereint, die jedoch im Joballtag unabhängig voneinander existieren und unterschiedliche Ziele verfolgen („Hat sie als Lehrkraft einmal einen schlechten Tag, so mag es dennoch ein guter Tag für die Forschende sein, da auch Problemsituationen essentiell für die Forschung sind.“; SPORT_18_012017).

Die Transkripte zeigen jedoch auch, dass es unterschiedliche Ausprägungen dieser Doppel-Persönlichkeit gibt. In Fall 9 wird klar, dass die forschende Seite der Lehrkraft direkt an der Universität involviert zu sein scheint („Sie hat eine halbe Stelle an der Schule und nutzt weitere Zeit zum Forschen. Sie kooperiert mit einer Universität und ist für Forschungen an Grundschulen zuständig.“; SPORT_9_012017). Es steht zu vermuten, dass darin unmittelbar das Vorbild einer zu 50 Prozent abgeordneten Lehrkraft gespiegelt ist.

In dieser Sichtweise sind also forschender (Universität) und unterrichtender (Schule) Teil des Alltags räumlich voneinander getrennt. Die Aussagen aus Interview II verdeutlichten ebenfalls, dass Forschung und praktisches Unterrichten nicht gleichzeitig stattfinden können, sondern separat voneinander durchgeführt werden sollten. Es erfolgt eine Art Rollenwechsel zwischen unterrichtender und forschender Lehrkraft („Jetzt mache ich den Unterricht, der läuft und nebenbei forsche ich noch etwas oder dann beobachte ich noch Situationen, da man am Anfang echt maßlos überfordert, deswegen war es gut mal zu wechseln“; SPORT_Interview_II_ Z. 65-67), in dem bei

² Charmaz (2014) beschreibt *open* und *focused coding* als Schritte zur Theoriekonstruktion. Dabei werden aus anfänglich im *open coding* gebildeten Codes, die sich sehr stark am Datenmaterial orientieren, zunehmend komplexere Kategorien durch das *focused coding*.

der forschenden Tätigkeit eher die Distanz zum Unterricht gewahrt werden sollte („also auch die Distanz quasi suchen und nicht im Unterricht versuchen, noch besonders viel zu machen“; SPORT_Interview_II_Z. 75–76). Auch in Fall 5 wird eine Trennung von unterrichtlicher und forschender Tätigkeit deutlich, denn Forschung und eigener Unterricht stehen getrennt innerhalb eines Tagesablaufes („The day starts with some lessons of teaching, but ideally, the way I imagine this, the teacher-researcher has an equal amount of time for research.“; SPORT_5_012017). Interessant bei dieser Trennung ist die Aussage aus Fall 12:

Eine Person, die als forschende/r Lehrer/in aktiv ist, ist meiner Meinung nach jede Lehrkraft, auch wenn sie sich ihrer/seiner Forschungstätigkeit vielleicht nicht bewusst ist. Denn im Unterrichtsalltag evaluiert man die eigenen Methoden oder auch Strategien, die man angewendet hat, z.B. durch Tests etc. Eine Person, die sich selbst als forschende Lehrkraft bezeichnet, ist sich ihrer Forschungstätigkeit bewusst und achtet eventuell gezielter auf die einzelnen Prozesse und betrachtet ihre „Ergebnisse“ kritischer, da ihr die Gütekriterien eventuell bewusster sind (SPORT_12_012017).

Dieser Absatz zeigt, dass eine forschende Lehrkraft sich ihrer Tätigkeit als solcher ganz bewusst ist und diesen Teil ihrer selbst auch bewusst wahrnimmt.

Eine Teilung bzw. Trennung innerhalb der forschenden Lehrkraft nimmt Einfluss auf weitere Aspekte (siehe Abbildung 2, Anhang D), denn aus der Trennung der beiden Persönlichkeiten, die jedoch in einer Person vereint werden müssen, ergibt sich ein hohes Anforderungsprofil an eine forschende Lehrkraft. Die damit verbundenen großen Herausforderungen des Alltags können demnach nur von einer Art „Super-Lehrkraft“ bewältigt werden. Zunächst ist hier die Rolle des *agent of change* zu nennen, die eine deutliche Nähe zum oben beschriebenen AR-Konzept aufweist: Darunter fällt eine Lehrkraft, die vorrangig an der Veränderung bzw. Verbesserung des eigenen Unterrichts interessiert ist („der auch immer noch gerne den Unterricht reflektiert und überlegt, was könnte ich besser machen?“ [...] „und eben den Unterricht immer wieder anpasst“; SPORT_Interview_II_Z. 14–17) und dies durch ihre forschende Tätigkeit erreichen möchte. In Fall 17 wird zusätzlich deutlich, dass dieses Bestreben nach Verbesserung und Veränderung ausschließlich Teil einer forschenden Lehrkraft ist („Im Gegensatz zu anderen Lehrern fragt er/sie sich, wie er etwas verändern, bevorzugterweise verbessern kann.“; SPORT_17_012017). Der Rolle der forschenden Lehrkraft kommt somit eine gewisse Exklusivität zu, die das Profil einer „Super-Lehrkraft“ noch unterstreicht. Fall 7 geht sogar über die Ebene des eigenen Unterrichts hinaus und erwähnt ein für alle Schüler_innen förderliches Schulklima („Quality of his or her lessons is very important for this teacher (this includes the success and motivation of the students as well as the teacher’s own feelings towards his/her work) and he/she wants to create a school environment which fosters the students abilities best.“; SPORT_7_012017). Das Bestreben nach Veränderung setzt zusätzlich ein hohes Engagement sowie eine hohe Kompetenz voraus („Der forschende Lehrer ist sehr engagiert. Er ist höchst professionell.“; SPORT_2_012017). Dies ist auch auf die Ebene des eigenen Unterrichts zu beziehen („Im Unterricht ist die Person sehr strukturiert und gut vorbereitet.“; SPORT_6_012017). Zusätzlich beschrieben die Studierenden eine forschende Lehrkraft als offen im Umgang mit anderen Kolleg_innen und deren Feedback („Sie ist offen gegenüber ihren Kollegen/Kolleginnen und nimmt Feedback und gegenseitige Hospitationen in Anspruch.“; SPORT_13_012017) und teamfähig („ist teamfähig, ausgeglichen und hat Freude am Beruf und am Umgang mit Kolleg*innen und Schüler*innen.“; SPORT_6_012017).

Die Doppel-Persönlichkeit einer forschenden Lehrkraft fand sich auch in den Darstellungen der durch das Praxissemester ausgelösten Konflikte wieder. Auch hier wird deutlich: Forschung und unterrichtliche Praxis stehen für die Studierenden in einem Gegensatz zueinander („Allerdings finde ich es auch sehr herausfordernd, diese Rolle einzunehmen, da wir im Praxissemester das erste Mal für längere Zeit die Rolle des

Lehrenden annehmen und zusätzlich der Forschungsaspekt in den Vordergrund gerückt wird.“; SPORT_12_012017), bei dem sich die forschende Rolle negativ auf die unterrichtliche Praxis der Studierenden im Praxissemester auswirkt (*„Die Projekte werden viel Zeit in Anspruch nehmen, sodass womöglich die Unterrichtsplanung und -durchführung darunter leidet. Eine Herausforderung wird sein alles unter einen Hut zu bekommen.*“; SPORT_16_012017). Studienprojekte als Teil des Forschenden Lernens im Praxissemester stehen hier im Konflikt mit unterrichtspraktischen Erfahrungen (*„Der Erwerb eigener unterrichtspraktischer Erfahrungen wird allerdings erst im Praxissemester ermöglicht/erfordert und steht auch hier neben den Studienprojekten.*“; SPORT_12_012017).

Zusätzlich sahen Studierende neben dem von ihnen empfundenen Gegensatz zwischen Forschendem Lernen und unterrichtspraktischer Tätigkeit die persönliche Herausforderung in der Rolle einer bzw. eines Forschenden und die damit verbundenen Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung einer Forschungsfrage, des Forschungsdesigns sowie der Durchführung der eigenen Forschung, wie die folgenden Auszüge illustrieren:

Ich sehe es als Herausforderung, mich das erste Mal selbst einer Forschungsfrage zu widmen und selbständig Daten zu erheben und diese auszuwerten. (SPORT_8_012017)

Hinzu kommt, dass man nur eine Stichprobe untersucht/befragt/testet/beobachtet, die nicht unbedingt repräsentativ sind und daher nur bedingt als wahr verstanden werden können. (SPORT_10_012017)

[...] wissenschaftlich und ethisch korrekt arbeiten. (SPORT_6_012017)

Dies ist auch verbunden mit der Tatsache, dass Studierende die Rahmenbedingungen für ihre Forschung an der Schule zunächst nicht kennen (*„Es ist jedoch schwierig diese zu entwickeln, wenn man nicht weiß, wie die Klasse/Schule aussieht, in der das Praxissemester absolviert wird.*“; SPORT_16_012017).

Neben der Einnahme der Rolle als Forschender bzw. Forschende stand zusätzlich das Entdecken der eigenen Lehrer_innenpersönlichkeit als Teil der praktischen Unterrichtserfahrung, also das Planen, Durchführen und Reflektieren eigenen Unterrichts:

Im Praxissemester bin ich erstmals mit der Situation konfrontiert, Unterricht selbstständig zu planen und durchzuführen. Ich denke, dass ich viel Zeit, Energie und Gedanken in mein Unterrichtsgeschehen stecken werde. All dies ist ja erst einmal neu und man braucht noch viel Zeit für Vorbereitungen. (SPORT_13_012017)

The biggest challenge for me personally will probably not be standing in front of the class but getting used to all the school related procedures and the new daily routine. (SPORT_1_012017)

Daraus ergeben sich zwei Konflikt- bzw. Herausforderungsprofile, die erneut die gespaltene Persönlichkeit einer forschenden Lehrkraft unterstreichen und den ausgelösten Konflikt zwischen unterrichtlicher Praxis und forschender Theorie beschreiben (siehe Abbildung 3, Anhang E).

Auch bei der Lösung der aus den Herausforderungen entstehenden Konflikte hinsichtlich der Vereinbarkeit von forschendem Lernen und unterrichtlicher Praxis lassen sich zwei Schwerpunkte erkennen: die Fokussierung auf das Sammeln von Praxiserfahrungen zu Lasten der Studienprojekte (*„[...] allerdings steht für mich der Aspekt des Unterrichtens im Vordergrund. Im Praxissemester bin ich erstmals mit der Situation konfrontiert Unterricht selbstständig zu planen und durchzuführen. Ich denke, dass ich viel Zeit, Energie und Gedanken in mein Unterrichtsgeschehen stecken werde*“; SPORT_13_012017) sowie das Investieren in die Studienprojekte zu Lasten der praktischen Unterrichtserfahrung (*„In der Vorbereitungsphase habe ich auf jeden Fall gelernt, dass ich den Projekten oberste Priorität zuordnen sollte.*“; SPORT_16_012017).

4.2 Perspektiven auf das Forschende Lernen nach dem Praxissemester

Betrachtet man die Auswertung der Interviews mit Studierenden, die ihr Praxissemester bereits abgeschlossen hatten, lassen sich bei der grundlegenden Vorstellung von einer forschenden Lehrkraft Parallelen zur Studierendengruppe aus den VPS-Kursen feststellen. Das Profil der „Super-Lehrkraft“, insbesondere des engagierten und organisierten *reflective agent of chance*, lässt sich auch hier deutlich erkennen:

[...] eher einen jungen Kollegen vorstelle, der vielleicht gerade aus der Uni kommt oder noch nicht lange im Schuldienst ist, auf jeden Fall noch ganz viele Ideen hat, der auch immer noch gerne den Unterricht reflektiert und überlegt, was könnte ich vielleicht besser machen (SPORT_Interview II_ Z. 19).

[...] ich finde, das ist auf jeden Fall jemand, der seine Handlungen sehr stark reflektiert, immer darauf aus ist, seinen Unterricht ständig zu verbessern. (SPORT_Interview IV_ Z. 8)

[...] immer alles hinterfragt, was er auch macht und immer über Alternativen auch nachdenkt, sehr interessiert und engagiert sehr vielfältig auch im Methodeneinsatz und im Medieneinsatz also immer up -to-date sage ich mal. (SPORT_Interview IV_ Z. 10)

Hierbei wird auch deutlich, dass Forschung immer einen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet, der betrieben werden muss, neben der unterrichtspraktischen Tätigkeit steht und hohe Motivation sowie Engagement fordert („[...] wenn man das strikt verfolgen würde als Lehrkraft also so, dass man eine forschende Lehrerin oder ein forschender Lehrer ist, mehr Zeit halt eben auch investieren muss, weil man halt neben der normalen Unterrichtsvorbereitung noch die Zusatzbelastung von Forschung halt eben hat.“; SPORT_Interview I_ Z. 32). Dieser Konflikt scheint von den Studierenden als besonders gravierend erlebt zu werden, da sie innerhalb des Praxissemesters, wie bereits beschrieben, zwei Studienprojekte durchführen müssen. Als Prüfungsleistungen innerhalb des Moduls sind diese Projekte in schriftlicher Form auszuarbeiten und bedeuten einen beträchtlichen Arbeitsaufwand („[...] weil während man in der Schule ist fällt es einem auch schwer zu sagen okay ich setze mich jetzt hin und schreibe das hier als Arbeit, weil man halt so in diesem Alltag Schule drin ist und das ist ja auch gut so, also die Schulen wollen das ja auch, dass wir da im Alltag drin sind.“; SPORT_Interview I_ Z. 82). An dieser Stelle wird auch deutlich, dass es an den Schulen kaum Rollenvorbilder für das forschende Lernen für Studierende gibt, denn „Alltag“ in diesem Kontext meint „unterrichtliche Praxis“.

Jedoch lassen sich in zwei Interviews auch tiefgreifendere Erkenntnisse bzw. Einsichten Studierender im Praxissemester in Bezug auf das forschende Lernen erkennen. Hierbei handelt es sich um eine Annäherung an das in den VPS thematisierte Action-Research-Paradigma, wie die folgenden Auszüge illustrieren:

[...] So Kleinigkeiten die wir gemacht haben oder bei meinem Englischprojekt wird es ja auch könnte ich mir vorstellen das auch nochmal zu machen später, also sowas nochmal im Unterricht zu nutzen so kleinere Erhebungen irgendwie die auch wirklich dann direkt Nutzen für die Schülerinnen und Schüler haben [...]. (SPORT_Interview I_ Z. 38)

[...] ich glaube das hat sich ein bisschen geändert, weil ich auch gemerkt habe, dass es Sachen gibt, die man auch erheben kann was halt in diesen Bereich Forschung fällt, der aber tatsächlich mir auch den Unterricht erleichtern kann oder mir Rückmeldung gibt, wie ich halt meinen Unterricht konkret verbessern kann [...]. (SPORT_Interview I_ Z. 52)

In Interview II wird die forschend-reflektierende Grundhaltung mit dem Ziel einer ständigen Verbesserung ebenfalls deutlich:

Aber je länger das Praxissemester dann gedauert hat, desto mehr habe ich auch angefangen die Sachen, die selbst schon gut liefen, zu reflektieren und zu gucken, was kann man vielleicht noch besser machen oder warum hat das eigentlich gut geklappt. (SPORT_Interview II_ Z. 23)

Der kritisch-forschende Habitus als Teil von AR wird hier durch den in Interview II genannten Reflexionsprozess deutlich. Durch das konkrete Ziel der Verbesserung des eigenen Unterrichts und der kontinuierlichen eigenen Reflexion kommt es auf längere Sicht gesehen zu einem Erkenntnisgewinn und zur Professionalisierung.

Im weiteren Verlauf von Interview I wird dennoch schnell klar, dass eine forschende Grundhaltung und der Typus der forschenden Lehrkraft bisher kaum in der Praxis als gutes Vorbild zu finden sind bzw. dass das „System Schule“ einer forschenden Grundhaltung aus Studierendensicht sogar im Wege stehen kann („[...] und ich glaube, dass man das halt schon am Anfang macht, aber je stärker man halt in dem System Schule gefangen ist und man merkt, dass da so krasse administrative Aufgaben auch noch dranhängen, Elterngespräche, etc.“; SPORT_Interview I_Z. 38).

Studierende, die das Praxissemester bereits durchlaufen haben, entwickeln demnach die Strategie der Trennung der beiden Rollen (gemäß der Doppel-Persönlichkeit) zur Anforderungsbewältigung während ihrer Zeit an der Schule:

[...] aber ich glaube da ist für uns alle im Praxissemester der Unterrichtsteil wichtiger als das Forschen, zumindest als das Verschriftlichen der Forschung. (SPORT_Interview I_Z. 87)

[...] dann aber auch geguckt habe okay jetzt hospitiere ich mal wieder und vergleiche auch so ein bisschen wie geht die gestandene Lehrkraft mit so gewissen Situationen um. (SPORT_Interview II_Z. 33)

[...] dann habe ich mich zum Ende des Praxissemesters eher in die Oberstufe gesetzt, aber da eher tatsächlich nur hospitiert, weil ich da meinen Fokus wirklich eher auf die Projekte gelegt habe und eher wollte, dass die jetzt vorankommen. (SPORT_Interview IV_Z. 42)

Die Studierenden verlagerten ihren Fokus von Unterrichtspraxis auf Forschung (an den Studienprojekten) im Laufe ihres Praxissemesters, indem sie sich zeitweise von unterrichtspraktischen Tätigkeiten zurückzogen, um ihrer Rolle als Forscher_in gerecht zu werden.

5. Diskussion

5.1 Zusammenschau: Doppel-Persönlichkeit und Transferanliegen

In der Zusammenschau kristallisiert sich für die befragten Studierenden eine Trennung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis heraus, und zwar sowohl für VPS-Studierende als auch für Studierende, die das Praxissemester bereits abgeschlossen haben. Im Gesamtkontext des Praxissemesters und darüber hinaus wird das Vereinen beider Stränge als große Herausforderung erlebt. Dementsprechend tendieren auch die Vorstellungen vom Typus der forschenden Lehrkraft zur Idealisierung einer „alles-könnenden Super-Lehrkraft“, die zwei Persönlichkeiten in sich vereint. Im Hinblick auf das Anliegen, einen forschenden Habitus dauerhaft zu etablieren, bergen diese Konzeptualisierungen die Gefahr, dass eher eine forschungsaversive Haltung eingenommen wird. Für uns sehr aufschlussreich ist die Tatsache, dass sich diese Leit motive in beiden befragten Gruppen finden. Wenn angenommen wird, dass unsere Nach-Praxissemester-Gruppe in vielerlei Hinsicht ähnliche Vorstellungen von der Unvereinbarkeit von Forschen und Unterrichten vor dem Praxissemester hatte wie unsere VPS-Gruppe, dann hatte das Praxissemester selbst offenbar einen bestärkenden und keinen positiv-relativierenden Effekt.³ Es sind deshalb unter anderem Modifizierungen und Akzentu-

³ Dennoch scheint ein Erkenntnisprozess bei einigen Studierenden der Nach-Praxissemester-Gruppe stattgefunden zu haben. Durch die während des Praxissemesters herausgebildete reflektierende Haltung und Evaluation des eigenen Unterrichts nähert sich diese kleine Gruppe von Studierenden dem in den VPS-Kursen thematisierten Action-Research-Paradigma an. Aufgrund der geringen Größe der Inter-

ierungen der bisher bestehenden Konzepte der vorbereitenden Kurse im Fach Anglistik angeraten.

5.2 Kritik des Instruments und fehlende Rollenvorbilder

Es könnte eingewendet werden, dass die Formulierung der Schreib-Impulse selbst zur Entwicklung des Bildes einer Doppel-Persönlichkeit beiträgt: Im Deutschen verweist die attribuierte Form *forschende Lehrkraft*, im Englischen das Kopulativkompositum *teacher-researcher* darauf, dass nach einem offenbar besonderen Typ Lehrkraft gefragt wird. Das Besondere an diesem Typ wäre dann ausgerechnet das Additivum der Forschung.

Dieser Argumentation stimmen wir zu. Zugleich verweist sie jedoch auf eine bereits skizzierte Grundproblematik: Aktuell ist nicht davon auszugehen, dass das Forschen zum Rollenbild einer Lehrkraft gehört. Rollenvorbilder forschender Lehrkräfte existieren zwar in Gestalt abgeordneter Lehrkräfte, die im Fach Anglistik an der Universität Bielefeld zu 50 Prozent angestellt sind. Durch ihre zweifache institutionelle Verortung (Schule und Universität) bedienen sie jedoch einerseits das Bild der Doppel-Persönlichkeit und andererseits die Vorstellung, dass Forschung für Lehrkräfte nur zu Lasten der Unterrichtsverpflichtung im schulischen Kontext möglich sei. Zudem ist der Begriff der *abgeordneten Lehrkraft* über institutionelle Vorgänge definiert. Zugleich weist er zwar Überschneidungen zur forschenden Lehrkraft auf; eine vollständige Kongruenz besteht jedoch nicht. Die von uns gewählten Formulierungen sind somit aus unserer Sicht die bestmöglichen Alternativen.

Zusätzlich ist anzumerken, dass Studierende, die einen Fragebogen erhielten, sowie interviewte Studierende aus unterschiedlichen Kohorten stammten. Dementsprechend besteht die Möglichkeit, dass diese zwei befragten Gruppen unterschiedliche Erfahrungen innerhalb des Praxissemesters gesammelt hatten. Um genauere Auskünfte über die Eindrücke von Studierenden auch nach dem Praxissemester erhalten zu können, konzipieren die Autor_innen aktuell eine Longitudinalstudie auf der Grundlage der hier vorgestellten Pilotierung, die eine langfristige Begleitung und Befragung Studierender vor und nach dem Praxissemester vorsieht.

5.3 Implikationen für die Lehre

Die Daten des SPORT-Projektes zeigen, dass die Studierenden einige Aspekte explizit thematisieren, die bereits in der Konzeption der Studienprojekte und der auf diese vorbereitenden VPS-Kurse angelegt sind. Dies gilt insbesondere für die Vorstellung von forschenden Lehrenden als Doppel-Persönlichkeiten und für die Befürchtung, dass die Einnahme beider Rollen zu Lasten der angestrebten unterrichtspraktischen Erfahrungen gehen könnte. Gerade die konzeptionelle Fokussierung auf AR und die damit einhergehende enge Verknüpfung von Unterrichtspraxis, objektivierender Forschung und Weiterentwicklung der eigenen Praxis zielt ja darauf ab, Studierenden die Relevanz von Unterrichtsforschung und deren Vereinbarkeit mit dem aus ihrer Sicht primären Ziel der Entwicklung eigener Unterrichtspraxis zu verdeutlichen. Aus Lehrendensicht ergibt sich damit die Folgerung, dass die konzeptionellen Grundlagen des forschenden Lernens im Fach Anglistik noch expliziter thematisiert werden sollten, um einer möglichen aversiven Haltung, wie sie aus einigen der diskutierten Transkripte vor und nach dem Praxissemester ersichtlich wird, entgegenzuwirken.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang auch ein weiterer Punkt: Einige der Transkripte lassen ein Verständnis von *Forschung* erkennen, das im Gegensatz zu dem zu stehen scheint, was im Praxissemester einerseits und im AR generell andererseits geleistet werden soll und kann. Wenn Studierende davon ausgehen, dass ihre Forschung

viewgruppe können bisher jedoch nur Tendenzen vermutet werden, die in der zweiten, longitudinalen SPORT-Phase überprüft werden müssen.

repräsentativ sein und allgemeingültige Ergebnisse erbringen sollte, dann zeigen sich daran alltagsstereotype Vorstellungen, die von der öffentlichen Wahrnehmung von Exzellenz- und Drittmittelforschung geprägt sind (Huber, 2009, S. 12). Diese Konzepte sollten explizit mit AR-geprägten Auffassungen von Forschung kontrastiert werden, wie sie bspw. McKay (2006, S. 1) formuliert: „Research contributes to more effective teaching, not by offering definite answers to pedagogical questions, but rather by providing new insights into the teaching and learning process.“ Ein so verstandenes „Forschen im Kleinen“, dessen Ergebnisse forschungsmethodisch fundierte Impulse für den eigenen Klassenraum liefern können, ist dazu geeignet, das Ideal der forschenden Lehrkraft erreichbarer zu machen und den Nutzen der eigenen Forschung für das eigene Unterrichten zu verdeutlichen. Relativiert werden sollte in diesem Zusammenhang jedoch auch der AR-inspirierte Anspruch, als *agent of change* zu fungieren, der zur Idealisierung der „Super-Lehrkraft“ beiträgt. In den VPS-Kursen muss differenziert werden zwischen AR-Lehrkräften, die sich bereits im Dienst befinden, einerseits und den Möglichkeiten (und Grenzen!) des AR-Ansatzes für Lehrkräfte-in-Ausbildung andererseits.

Bei diesen Implikationen geht es lediglich um Akzentuierungen, nicht um generelle Änderungen des bisherigen Konzepts. Die SPORT-Daten zeigen nämlich auch, dass es in der Tat bereits in Einzelfällen gelingt, ein alltagstaugliches, AR-inspiriertes Bild der forschenden Lehrkraft zu entwickeln:

Eine Person, die als forschende/r Lehrer/in aktiv ist, ist meiner Meinung nach jede Lehrkraft, auch wenn sie sich ihrer/seiner Forschungstätigkeit vielleicht nicht bewusst ist. Denn im Unterrichtsalltag evaluiert man die eigenen Methoden oder auch Strategien, die man angewendet hat, z.B. durch Tests etc. Eine Person, die sich selbst als forschende Lehrkraft bezeichnet, ist sich ihrer Forschungstätigkeit bewusst und achtet eventuell gezielter auf die einzelnen Prozesse und betrachtet ihre „Ergebnisse“ kritischer, da ihr die Gütekriterien eventuell bewusster sind. (SPORT_12_012017)

Bisher nur marginaler Bestandteil des Vorbereitungskonzepts sind Strategien zum Umgang mit Belastungserfahrungen, insbesondere hervorgerufen durch das Empfinden, mehreren Rollen genügen zu müssen. Da solche Belastungserfahrungen eine Trennung im Sinne von „entweder Forschung oder Unterricht“ oder gar einen generellen Verzicht auf das Forschen begünstigen, sollten entsprechende Coping-Strategien zukünftig, gegebenenfalls sogar fächerübergreifend, integriert werden. Aktuell kommen diese im Fach Anglistik in den sogenannten Begleitseminaren *während* des Praxissemesters zur Sprache, u.a. im Rahmen kollegialer Fallberatungen. Eine pro-aktive Beschäftigung mit diesen Strategien scheint aber auf Grundlage der SPORT-Daten angeraten.

5.4 Ausblick: Fokusemester und VPS-Kurse mit wechselnden Schwerpunkten

Sowohl in der Konzeption der VPS-Kurse als auch in den Transkripten des SPORT-Projektes erscheint das Leitmotiv der Verzahnung von Forschung und Unterrichtspraxis. Aus der kombinierten Struktur des VRPS-Moduls in seiner Zusammensetzung aus forschungsvorbereitenden und fachdidaktischen Kursen ergeben sich diesbezüglich Synergiemöglichkeiten zwischen den einzelnen Kursen, die bereits skizziert worden sind.

In Zukunft könnte daran gearbeitet werden, VPS-Kurse mit thematischen Schwerpunkten auszustatten, die sie direkt mit entsprechend korrespondierenden Kursen zur unterrichtspraktischen Vorbereitung verknüpfen. In den VPS-Kursen könnten dann verstärkt (aber nicht ausschließlich) Forschungsfragen in Beziehung zu den fachdidaktischen Angeboten entwickelt werden.

6. Schlussfolgerungen

In diesem Artikel haben wir anhand erster Ergebnisse aus dem SPORT-Projekt untersucht, inwiefern die Konzeptionen der Studienprojekte und der auf diese vorbereitenden Kurse im Fach Anglistik geeignet sind, ein Fernziel des FL zu erreichen: die Etablierung eines dauerhaften forschenden Habitus. Wir haben gezeigt, dass die Konzeption der vorbereitenden Kurse insbesondere durch Ideen des AR und spezifische Fragestellungen der Fremdsprachendidaktik getragen wird. Ein Hauptanliegen unserer Kurskonzeption ist das Aufzeigen der Vereinbarkeit von Forschen und Unterrichten. Wir gehen davon aus, dass die Grundideen des AR dem Bedürfnis der Studierenden entgegenkommen, im Praxissemester die eigene unterrichtliche Praxis zu entwickeln und zu verbessern. Die Daten des SPORT-Projektes deuten darauf hin, dass die Studierenden zwar einerseits Grundgedanken des AR verinnerlichen. Andererseits werden aber forschende Lehrkräfte als ein Idealtypus angesehen, eine Art „Lehrkraft Plus“, die neben ausgezeichnetem Unterricht zusätzlich Zeit für das Forschen findet. Unsere künftigen vorbereitenden Kurse müssen daher

- bestimmte Aspekte des AR deutlicher akzentuieren (Nutzen des Forschens für die Unterrichtspraxis, Anknüpfen an das Reflektieren von Unterrichtspraxis, das bereits integraler Bestandteil des Berufsbildes – und des Vorbereitungsdienstes – ist)
- und andere zugleich relativieren (Anspruch der Veränderung von Schulpraxis während des Praxissemesters),

um einer aversiven Haltung vorzubeugen. Inwiefern diese Modifikationen Wirkung zeigen, soll in einer zweiten, longitudinalen SPORT-Phase ermittelt werden.

Zugleich lässt sich jedoch nicht leugnen, dass die aktuellen schulstrukturellen Bedingungen (Lehrkräftemangel, hohe Stundendeputate, organisatorische Aufgaben) der Ausbildung einer *teacher-researcher*-Persönlichkeit diametral gegenüberstehen. Unseren Bemühungen auf der Mikroebene der Lehrer_innenbildung sollten deshalb auch makrostrukturelle Veränderungen entsprechen, wenn sich der *teacher-researcher* als neuer Typus Lehrkraft etablieren können soll.

Literatur und Internetquellen

- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. New York: Routledge.
- Butzkamm, W. (2003). We Only Learn Language Once: The Role of Mother Tongue in FL Classrooms – Death of a Dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29–39. doi:10.1080/09571730385200181
- Chant, R., Heafner, T., & Bennett, K. (2004). Connecting Personal Theorizing and Action Research in Preservice Teacher Development. *Teacher Education Quarterly*, 31 (3), 25–42.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (2. Aufl.) (S. 509–535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis* (Reprint). London: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Hrsg.), *Handbook of Constructionist Research* (S. 397–412). New York: Guilford Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. Aufl.). Los Angeles, CA, et al.: Sage.

- Devos, N., & Reckermann, J. (2015). *Handreichung zur fachspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters im Fach Anglistik*. Unveröffentl. Manuskript. Bielefeld: Institut für Anglistik.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Feindt, A., & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Finkbeiner, C., & Schluer, J. (2017). Forschendes Lernen in einer videobasierten kooperativen Lernumgebung: Ein kompetenzorientiertes Professionalisierungsmodell. In P. Handler, K. Kaindl & H. Wochele (Hrsg.), *Ceci n'est pas une festschrift: Texte zur Angewandten und Romanistischen Sprachwissenschaft für Martin Stegu* (S. 169–185). Berlin: Logos.
- Gess, C., Deicke, W., & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt a.M.: Campus.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs Forcing* (2. Ausg.). Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5 (2). Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315Volume>.
- Golus, K., Josting, P., & van Norden, J. (2017). Zur Fachkultur geisteswissenschaftlicher Forschung. In K. Golus, P. Josting & J. van Norden (Hrsg.), *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken* (S. 1–7). Münster: LIT.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Kenny, M., & Fourie, R. (2015). Contrasting Classic, Straussian, and Constructivist Grounded Theory: Methodological and Philosophical Conflicts. *The Qualitative Report*, 20 (8), 1270–1289. Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>.
- McKay, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Papenberg, S., & Roters, B. (2010). Bridging the gap – Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften an der Universität Dortmund. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 183–196). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-92319-2_7
- Pasternack, P. (2017). Konzepte und Fallstudien: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 37–46). Frankfurt a.M.: Campus.
- Reckermann, J. (2017). Forschendes Lernen rund um das Praxissemester Anglistik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 275–280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 51–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schildhauer, P. (2018). *Brain, book, buddy, boss*: Eine Fallstudie zur lehrerseitigen Begleitung kooperativen Lernens im Englischunterricht einer 5. Klasse. In L. Schäfer & K. Verrière (Hrsg.), *Interaktion im Klassenzimmer* (S. 119–140). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-23173-6_7
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potenzial und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (3. Ausg.). Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Subramaniam, K. (2010). Images in Action: Preservice Teachers' Action Researcher Images. *The Qualitative Report*, 5 (3), 535–546.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2013). Grounded Theory and Theoretical Coding. In U. Flick (Hrsg.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 153–169). Los Angeles, CA, et al.: Sage.
- Torres, M.N., & Mercado, M. (2004). Living the Praxis of Teacher Education through Teacher Research. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2 (2), 59–73.
- van Norden, J. (2017). Forschendes Lernen im Fach Geschichte. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 281–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiemer, M. (2017). Forschend lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt a.M.: Campus.

Anhang A

Tabelle 1: Mögliche Forschungsthemen und -fragen (nach Devos & Reckermann, 2015)

Variante	Mögliche Forschungsfragen
Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit / <i>Researching your own teaching practice</i>	Which type of error correction do you use most frequently?
	How long is your wait time on average?
	How often do you code-switch (L2 → L1) during your lessons?
	Is there a pattern in your code-switching?
	How and how often do you give positive/negative feedback to student utterances?
Forschung im fremden Unterricht / <i>Researching someone else's teaching practice</i>	When did learners use the L1/L2 the most frequently?
	Which situations generate the largest quantity of spoken/written production in the EFL class?
Forschung in Schulentwicklungsprozessen / <i>Researching processes of school development</i>	When do students drop out of bilingual streams the most?
	What causes students to drop out of bilingual streams?
Einzelfallarbeit zur Diagnose und Förderung / <i>Case studies on diagnosis and support</i>	Which worksheet features should be changed/can be beneficial for students with learning difficulties (e.g., dyslexia)?
	To what extent do various language backgrounds (e.g., Russian, Polish, and Turkish) help/hinder the acquisition of specific aspects of English (e.g., prepositions, articles, etc.)?
Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess / <i>Researching one's own biographical approaches and one's own process of professionalization</i>	To what extent has my experience abroad directly/indirectly affected how I teach cultural topics in English classes?
	Which methodological approaches to teaching languages (e.g., communicative language teaching, content-based, whole-language, etc.) influence me in how I choose teaching materials?
	How has the way I was taught English influenced the way I teach English?
	How do my own learner style(s) and preferred learning strategies influence my teaching?

Anhang B

Tabelle 2: Übersicht der deutschen und englischen Version der Schreibimpulse (eigene Darstellung)

	Deutsch	Englisch
Schreibimpuls 1	Bitte stellen Sie sich eine Person vor, die als forschender Lehrer aktiv ist, und beschreiben Sie diese Person für uns. Sie könnten auf folgende (und andere) Fragen eingehen: Wie sieht ihr typischer Tagesablauf aus? Was für eine Art Lehrer ist diese Person wohl? Wie lange hat diese Person bereits im schulischen Kontext gearbeitet? Was könnten ihre Überzeugung zum Lehren, zu Lerngruppen, zu Schule generell sein?	Please imagine a person who is a teacher-researcher. Describe that person for us. You might address these (and other) questions: What does their typical day look like? What kind of teacher do you imagine that person to be? How long has this person been working at school? What might be their convictions about teaching, the classroom, school in general?
Schreibimpuls 2	Im Praxissemester werden Sie ebenfalls forschende Lehrende sein. Falls jeweils aus Ihrer Sicht gegeben: Welche Gewinne, Einbußen und Herausforderungen sind für Sie persönlich mit dieser Rolle verbunden?	In the Praxissemester, you will be a teacher-researcher as well. If given at all, what do you think will be the gains, losses, and challenges for you personally that come with that role?
Schreibimpuls 3	In welcher Weise haben Ihre Vorstellungen und Einstellungen bezüglich der Rolle des forschenden Lehrenden Ihr Studieren in der Vorbereitungsphase (sprich: Kurse des VRPS-Moduls) auf das Praxissemester beeinflusst (Prioritäten, Organisation etc.)?	In what way have your ideas about and attitudes towards your teacher-researcher role in the Praxissemester influenced your studies in the preparatory phase (i.e., courses of the VRPS module) in terms of priorities, organization, etc.?

Anhang C

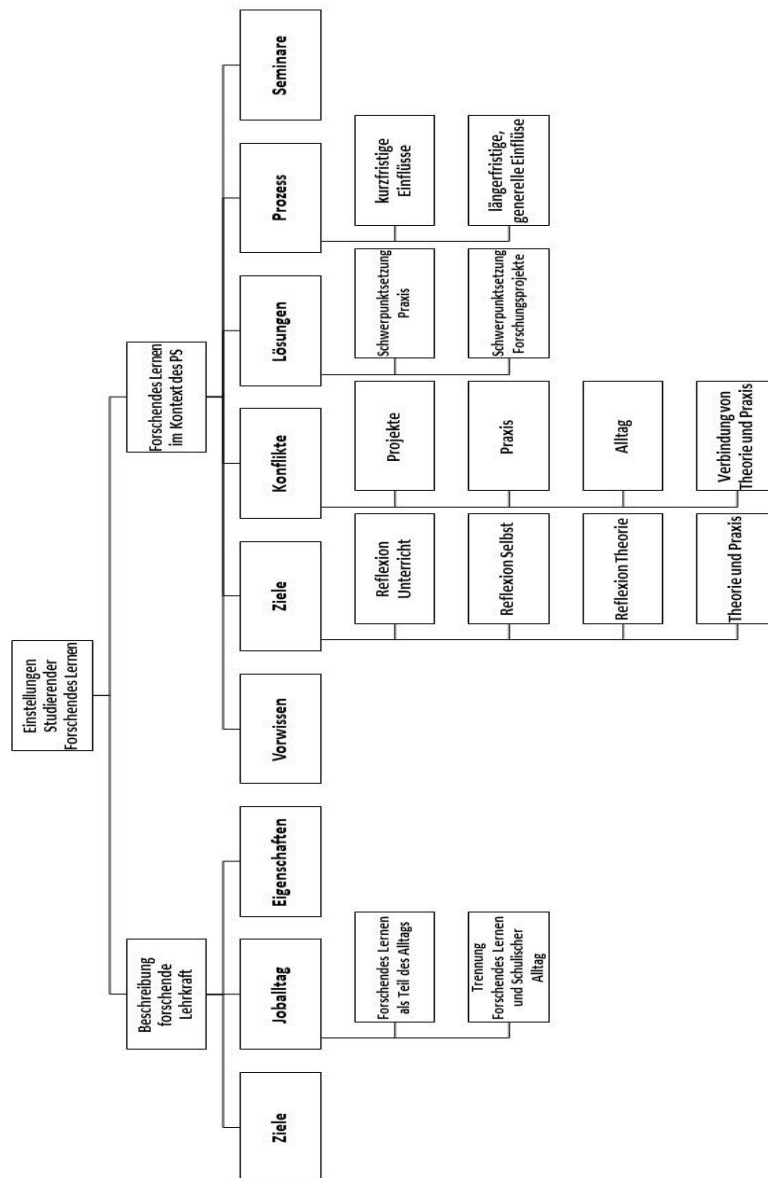


Abbildung 1: Übersicht über das von den Autoren entwickelte Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien (eigene Darstellung)

Anhang D

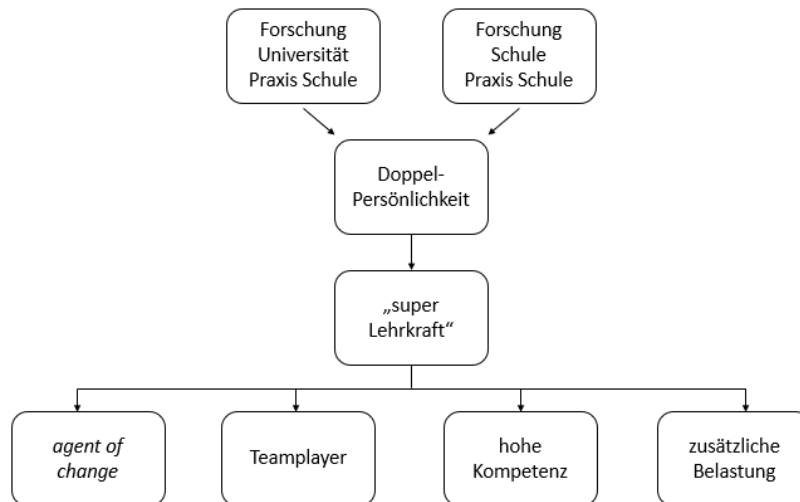


Abbildung 2: Schematische Darstellung der gespaltenen Persönlichkeit einer forschenden Lehrkraft, ausgehend von einer (räumlichen) Trennung von Forschung und Praxis (links) und paralleler Forschung und Praxis in der Schule (rechts), sowie daraus resultierende Eigenschaften (eigene Darstellung)

Anhang E

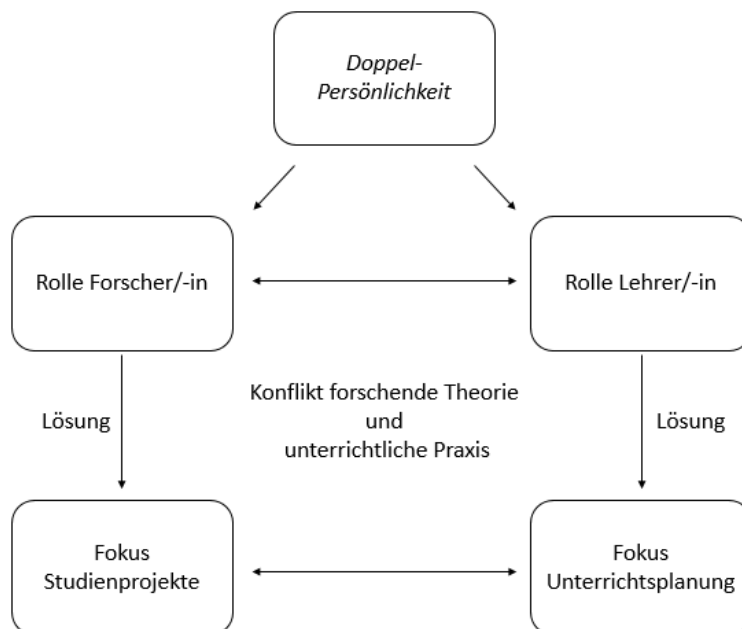


Abbildung 3: Konflikt- bzw. Herausforderungsprofile als Teil der Doppel-Persönlichkeit einer forschenden Lehrkraft im Kontext des Praxissemesters und Lösungsstrategien (eigene Darstellung)

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schildhauer, P., & Zehne, C. (2018). Studienprojekte im Praxissemester Anglistik: Konzeption und Studierendenperspektive. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 246–267.
doi:10.4119/UNIBI/hlz-64

Eingereicht: 30.04.2018 / Angenommen: 13.09.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Research Projects in the Practical Semester of Pre-Service English Language Teachers: Conception and Student Perspectives

Abstract: This paper opens by specifying the general concept *inquiry-based learning* (*Forschendes Lernen*) in the context of the subject Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at Bielefeld University, among others by drawing on the paradigm of Action Research and by presenting subject-specific research fields. On this basis, the paper develops the conception underlying those courses that prepare students for conducting inquiry-based learning in their TEFL Practical Semester (*Praxissemester*). This conception is reviewed critically on the grounds of the qualitative, Grounded Theory-guided research project SPORT (Students' Perspectives on the Researching Teacher). In this project, writing tasks and interviews were employed to find out about TEFL students' conceptions of the teacher-researcher as well as their effects on the Practical Semester and beyond. According to our findings, TEFL students view researching teachers as idealized "super teachers" who succeed in combining two mutually exclusive personalities (the teacher, the researcher). This idealized view entails problematic effects concerning the students' attitudes towards inquiry-based learning in the practical semester and their later professional life. The paper discusses possible modifications of the course conception that could counter-act these tendencies: On the one hand, certain ideas of Action Research (e.g., professional improvement by researching one's own practice) should be stressed, while others (e.g., changing school culture beyond one's own classroom) should be toned down in the light of what can be considered realistic in the context of one Practical Semester.

Keywords: inquiry-based learning, action research, foreign language teaching, English as a Foreign Language, qualitative research, Grounded Theory, practical semester