

Potenziale und Grenzen studentischer Forschung

Implikationen für Forschendes Lernen im Praxissemester

Patrick Gollub^{1,*}, David Paulus¹, David Rott¹ & Marcel Veber²

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster, ² Universität Osnabrück

* Westfälische Wilhelms-Universität Münster,

Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

p.gollub@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Das Forschende Lernen ist in Nordrhein-Westfalen spätestens seit der Implementierung des Praxissemesters im Zuge des Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 ein zentraler Eckpfeiler des Professionalisierungsprozesses in der ersten Phase der Lehrerbildung. Während des schulpraktischen Aufenthaltes verfassen Studierende eigene empirische Arbeiten, in denen Schule und Unterricht mit einem evaluativ-forschenden Habitus in den Blick genommen werden. Durch diesen Zugang reflektieren die Studierenden u.a. ihr theoretisches Wissen und ihre eigenen Überzeugungen und gewinnen wertvolle Einsichten in schulische Handlungsfelder. Gelungene studentische Studienprojekte der ersten beiden Kohorten, die diesen intendierten Entwicklungsprozess demonstrieren und während des Praxissemesters im Fach Bildungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster entstanden sind, wurden zu einem Sammelband zusammengefasst, der im Februar 2018 erschienen ist. Als thematische Schwerpunkte werden bspw. die Unterrichtsqualität, Inklusive Bildung, inklusionsorientierte Schulentwicklung, Unterrichtskommunikation sowie Lehrer_innen-Schüler_innen-Interaktion angeführt. Die präsentierten Studienprojekte überzeugen in multiperspektivischer Hinsicht, bspw. aufgrund interessanter Fragestellungen, präzisen methodischen Vorgehens bzw. schulpraktischer Relevanz der Forschungsergebnisse. Der Beitrag skizziert die Idee und die Implikationen des Bandes, berichtet über dessen Entstehungsprozess, fokussiert die Frage nach den Chancen, Potenzialen und Grenzen studentischer Projektberichte bzw. Forschung und zeigt Optionen zur Weiterentwicklung studentischer Forschungsergebnisse auf. Damit verbunden sind stets Bezüge zur Metaebene (das Praxissemester am Standort Münster, Weiterentwicklungspotenziale des Münsteraner Konzeptes, hochschuldidaktische Konsequenzen für die Seminargestaltung, Gütekriterien studentischer Forschung etc.). Konklusiv werden Übertragungsmöglichkeiten auf andere Seminarformate und Hochschulstandorte skizziert.

Schlagerwörter: Praxissemester, Studentische Forschung, Forschendes Lernen, Studienprojekte



1. Einleitung

Mit den rechtlichen Veränderungen im Zuge des Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 wurde den lehramtsbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen vorgegeben, Forschendes Lernen im Praxissemester zu implementieren. Obwohl Forschendes Lernen mit all seinen vielfältigen Facetten kein „Buch mit sieben Siegeln“ war, ist derzeit nicht abzusehen, welche Chancen, aber auch Grenzen dieses hochschuldidaktische Konzept für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden haben kann (u.a. Wachowski & Kull, 2015). Erste Forschungsarbeiten zu dieser Frage sind in der jüngeren Vergangenheit erschienen (u.a. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017; Köker & Störtländer, 2017).

Um dieses Forschungsdesiderat weiter zu bearbeiten, werden im folgenden Beitrag, aufbauend auf gesammelten Best-Practice-Beispielen am Standort Münster, Potenziale und Grenzen für Forschendes Lernen im Praxissemester besprochen. Beginnend mit einer Skizzierung der formalen Bedingungen des Praxissemesters am Standort Münster werden im Weiteren die Genese und das Ergebnis einer Sammlung von gelingenden studentischen Forschungsarbeiten im Rahmen eines Herausgeberbandes aufgezeigt. Darauf aufbauend werden mit Blick auf Chancen der Lernwerkstattarbeit sowie strukturtheoretischer Zugänge eine Transformations- wie auch Weiterentwicklungsmöglichkeit präsentiert.

2. Das Praxissemester als Teil der Lehrer_innenbildung an der Universität Münster

„[...] Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden [...] und] auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen“ vorzubereiten (MSW NRW, 2010, S. 4) – unter diesen bildungspolitischen Maßgaben absolvieren alle Lehramtsstudierende der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU Münster) im Master of Education seit dem Wintersemester 2014/15 das mit dem Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahre 2009 in Nordrhein-Westfalen implementierte fünfmonatige Praxissemester. Die Integration dieses langen schulpraktischen Aufenthaltes in die Master-Studiengänge, dem im Bachelor das „Eignungs- und Orientierungspraktikum“ sowie das „Berufsfeldpraktikum“ vorgeschaltet sind, bedient die Forderungen nach einem stärkeren Praxisbezug und einer vermehrten Verzahnung von Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. Mit dem Forschenden Lernen und der Ausweitung der Praxisphasen im Lehramtsstudium gehen viele, dauerhafte Hoffnungen einher, von denen die meisten bislang empirisch nicht überprüft sind (Schüssler & Weyland, 2017, S. 23). Hascher merkt daher zu Recht an, dass Praxisphasen nicht zwingend als der „Königsweg der Verbesserung [in] der Lehrerbildung“ (Hascher, 2014, S. 554) angesehen werden können. Weyland und Wittmann (2017) betonen die Notwendigkeit, differenzielle Analysen zur Wirksamkeit (längerer) schulpraktischer Aufenthalte durchzuführen.

Leitend für die Umsetzung des Praxissemesters ist das Forschende Lernen, mithilfe dessen die Studierenden „grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften [...] planen, durchführen und [...] reflektieren“ (MSW NRW, 2016, § 8 Abs. 1, Nr. 1) sollen. Möglichkeiten für diesen Transfer bieten a) die Unterrichtsvorhaben, im Zuge derer die Studierenden angeleitet durch ihre Mentor_innen in den Schulen Unterricht planen und durchführen, und b) die Studienprojekte, die im Rahmen universitärer Begleitseminare entstehen, dem Konzept des Forschenden Lernens unterliegen und als kleine, empirisch angelegte Forschungsarbeiten zu verstehen sind (Paulus & Rott, 2018).

Der Standort Münster kann innerhalb Nordrhein-Westfalens als Sonderfall gelten: Die WWU Münster ist die einzige Universität im Regierungsbezirk Münster, dessen

Fläche fast dreimal so groß wie das Saarland ist. Dies führt zu einem – im Vergleich zu anderen lehramtsausbildenden Universitätsstandorten im Bundesland – überproportional großen Einzugsgebiet an Praxissemesterschulen. Das überarbeitete Münsteraner Modell zur Umsetzung des Praxissemesters basiert auf einer Zweiteilung zwischen der Hochschule – drei Begleitveranstaltungen (eine in den Bildungswissenschaften und zwei in den Unterrichtsfächern) mit zwei Studienprojekten als benotete Modulabschlussprüfung – und den Akteur_innen der schulischen Praxis: den Schulen (Betreuung hinsichtlich Schul- und Unterrichtserfahrung) sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (Beratung und Reflexion hinsichtlich Schul- und Unterrichtserfahrung). Das Praxissemester als verpflichtender Bestandteil des Studiums ist kooperativ und institutionsübergreifend angelegt; verantwortet wird es jedoch von den Hochschulen (vgl. LABG NRW, 2016, § 12 Abs. 3; Gollub & Veber, 2018).

Die als „Praxisbezogene Studien“ konzipierten universitären Begleitveranstaltungen in den Bildungswissenschaften sind viergeteilt: Im Vorsemester der Praxisphase werden die Studierenden in die Grundlagen sozialwissenschaftlicher Forschung eingeführt (vgl. Souvignier & Dutke, 2016). Kurz vor Eintritt in die schulpraktische Phase findet eine erste (mehrtägige) Blockveranstaltung statt, die versucht, die Studierenden für aktuelle Themenfelder der Schul- und Unterrichtsforschung zu sensibilisieren. Während eines Studientages, der als Mittelblock zu verstehen ist, kommt es zu einem ersten Austausch über Praxiserfahrungen und Ideen zur Realisierung der Studienprojekte. Mithilfe von Blended Learning wird der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Studierenden aufrecht gehalten (vgl. Paulus, Gollub & Veber, 2018 [im Druck]). Der Abschlussblock nach Ende der Schulphase widmet sich maßgeblich der Reflexion und Verarbeitung bzw. Verschriftlichung der von den Studierenden erhobenen empirischen Daten (Terhart et al., 2016). Die gerade skizzierte Gestaltung der bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen basiert auf der reakkreditierten Fassung der Modulordnung. Eine Anpassung an das neue Lehrerbildungsgesetz bzw. die geänderte Lehramtszugangsverordnung (vgl. LABG NRW, 2016; MSW NRW, 2016) hatten formale und konzeptionelle Korrekturen ermöglicht. Die Änderungen greifen erstmals für die Studierendenkohorte, die im Februar 2019 das Praxissemester antritt.

3. Der Sammelband *Studentische Forschung im Praxissemester*

Empirische Forschung in Schule und Unterricht wird nicht ausschließlich durch die akademischen Disziplinen der Erziehungswissenschaft oder der Empirischen Bildungsforschung betrieben. Empirisch realisierte Abschlussarbeiten sorgen seit geraumer Zeit dafür, dass auch Studierende empirisches Wissen generieren, verschriftlichen und sich (teilweise) an Forschungsprojekten beteiligen (u.a. im Projekt „Mathe für kleine Asse“: Käpnick, 2016). Durch die Implementation des Leitgedankens des Forschenden Lernens in die erste, universitäre Phase der Lehrer_innenbildung ist dieser Prozess im Rahmen des Praxissemesters übernommen und intensiviert worden.

Der Entschluss, einen Sammelband mit studentischen Forschungsprojekten aus dem Praxissemester zu veröffentlichen, fundiert auf verschiedenen Ideen. Im Rahmen der Entstehung und Betreuung der Studienprojekte wurde offensichtlich, dass enorme Unterschiede in der Qualität studentischen Forschens auszumachen sind. Dabei kristallisierten sich einige studentische Forschungsprojekte heraus, die sich unter multiperspektivischen Aspekten aufgrund bisher kaum bearbeiteter Fragestellungen, detaillierter methodischer und methodologischer Vorgehensweise, eines hohen Reflexionsgrades und/oder aufgrund ihrer schulpädagogischen Relevanz auszeichnen. Gerade vor dem Hintergrund, dass studentische Forschung in der erziehungswissenschaftlichen „Scientific Community“ selten aufgenommen und rezipiert wird (als inspirierende Ausnahme: Boban, Eckmann & Hinz, 2014), war es ein Anliegen, überzeugenden Forschungsprojekten eine Bühne zu bieten und diese in einem Sammelband zu publizieren

(vgl. Gollub, Paulus, Rott & Veber, 2018). Auf diese Weise soll gelungene studentische Forschung für ein breiteres Publikum sichtbar gemacht und entsprechend gewürdigt werden. Der Sammelband möchte zeigen, dass studentische Forschungsvorhaben unter günstigen Bedingungen nicht Selbstzweck bleiben, also Forschung um der Forschung willen stattfindet, sondern dass sie die hohen Erwartungen an das neue Ausbildungsparadigma erfüllen können.

Eine weitere Leitidee war die Dokumentation und Präsentation studentischer Forschung, auch auf der Grundlage, dass die Wirkungen und Effekte Forschenden Lernens im Rahmen der Lehrer_innenbildung bisher kaum evaluiert sind (vgl. Rothland & Boecker, 2014, S. 386). Auch wenn es sich lediglich um eine kleine Auswahl studentischer Forschungsprojekte handelt, die nicht als repräsentativ für studentische Leistungen gelten können, werden im Sammelband Studien präsentiert, die beispielhaft die Potenziale Forschenden Lernens für die Lehrer_innenprofessionalisierung demonstrieren. In ihnen wird eine kritisch-reflexive Haltung erkennbar, die schulische und unterrichtliche Konstellationen nicht als gegeben auffasst, sondern Instrumente und Verfahrensweisen nutzt und anwendet, um eine Distanz zur erlebten Praxis einzunehmen. Auf diese Weise werden schul- und unterrichtsbezogene Überzeugungen reflektiert und professionstheoretische Kompetenzen für die spätere Schul- und Unterrichtsentwicklung angebahnt.

4. Chancen, Potenziale und Grenzen studentischer Forschung

Wenn Lehramtsstudierende sich in Forschungsprozesse begeben, ihren eigenen Professionalisierungsprozess in Praxisphasen reflektieren und hierzu wissenschaftliche Instrumente verwenden, treffen verschiedene Perspektiven aufeinander (Prinz, 2016). Zum einen sind es die Studierenden als Praktiker_innen, die selbst im schulischen Kontext aktiv werden, pädagogisch arbeiten oder mit Schüler_innen oder Lehrpersonen im direkten Austausch stehen und Beziehungen aufbauen. Der Wille, zu gestalten und sich auszuprobieren, ist hier von besonderer Relevanz für die Studierenden. Zum anderen ist es die „Forschungsbrille“, die „aufgesetzt“ wird und die eine kritische Distanz zum Erlebten schaffen kann. Diese beiden Perspektiven sind nur bedingt miteinander vereinbar; sie stellen eine Antinomie für die Studierenden dar und fordern sie stark heraus (Frohn, 2018).

Genau an dieser Stelle lässt sich die Qualität der studentischen Forschung ableiten. Es geht in unserem Verständnis eben nicht darum, genuin neue Wissensbestände aufzubauen, sondern darum, dass die Studierenden die kritisch-reflexive Haltung der Forschung einnehmen und sich lösen aus dem pädagogischen Alltagsgeschehen (Rott, 2017). Dabei kann selbstverständlich neues Wissen generiert werden, und es können sich auch ansprechende Perspektiven für die weitere Forschung ergeben. Zentral ist aber die Weiterentwicklung der Studierenden selbst, wenn sie im Modus der Forschung schulische Praktiken untersuchen (Feindt & Rott, 2018). Die Standortgebundenheit der Studierenden ist dabei, wie bei anderen Forschenden auch, nicht aufzuheben, sondern in den Reflexionsprozess über die pädagogische Praxis und das eigene Forschen einzubinden (Feindt, 2018 [im Druck]).

Die Frage ist, welche Qualitätsstandards an studentische Forschungsarbeiten anzulegen sind. Während die Standards in der quantitativen Sozialforschung weitestgehend konsensfähig erscheinen (etwa Bortz & Döring, 2006; Bühner, 2004), bietet die qualitative Sozialforschung unterschiedliche Standards an, an denen sich Wissenschaftler_innen orientieren können (etwa Steinke, 2013; Strübing, Hirschauer, Ayaß, Kränke & Scheffer, 2018). Die Auseinandersetzung darüber, was denn nun die Qualität qualitativer Forschung ausmacht, sollte auch die Studierenden tangieren. Zu beachten ist dabei, dass die Einbindung in das pädagogische Umfeld dazu führt, dass die Studierenden individuellen Fragen nachgehen, die oftmals eng verbunden sind mit ihrer eigenen

Lernbiografie. Hinzu kommt, dass Studierende als Forschungsnovizen (Rott, 2017) beschrieben werden können, die das Umsetzen von Forschungsvorhaben erlernen und weiterentwickeln müssen.

Studentische Forschung entsteht in hochschuldidaktisch eingebundenen Umgebungen. Das Lernen im Format der Forschung ist eng verbunden mit den Formen des Lehrens. Deutlich zu machen ist den Studierenden, dass Forschung ein Prozess ist, der nicht linear verläuft, sondern sich auszeichnet durch Wiederholungen, Änderungen, Umbauten (Wildt, 2009). Die Darstellung von Forschung gibt diesen Prozess oftmals nicht wieder. Gleichwohl ist es wichtig, zentrale Qualitätsstandards zu berücksichtigen und in der eigenen Forschung herauszustellen (Flick, 2012; Kruse, 2014; Steinke, 2013).

Forschendes Lernen, so unsere These, kann dazu beitragen, die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen zu begünstigen (Häcker & Walm, 2015). Das Handeln von Lehrpersonen zeichnet sich durch Antinomien, Unsicherheiten und Unplanbarkeit aus. Gleichzeitig sind es Routinen, die das Arbeiten im pädagogischen Kontext kennzeichnen und ermöglichen. Dieses Wechselspiel aus Sicherheit und Unsicherheit ist für Studierende in Praxisphasen wie dem Praxissemester gut erkennbar und unmittelbar erlebbar. Deutlich wird dies etwa, wenn sich die Studierenden mit Fragen inklusiver Bildung auseinandersetzen und theoretische und normative Setzungen mit dem Schulalltag abgleichen. Die sich hier zeigenden Diskrepanzen bieten die Chance, sich reflexiv mit wissenschaftlichen Inhalten und persönlichen Erfahrungen auseinanderzusetzen.

Im Sinne der Professionalisierung bietet das Forschen von Studierenden eine Unterstützung hin zur Idee des „reflektierten Praktikers“ (Fichten, 2017). Exemplarisch lässt sich dies nachzeichnen an den Arbeiten der Studierenden, die im Herausgeberband *Studentische Forschung im Praxissemester* (Gollub, Paulus, Rott & Veber, 2018) zusammengetragen wurden. Die Studierenden arbeiten in ihren Beiträgen aktuelle Diskursthemen der Schul- und Unterrichtsforschung auf. Hierzu zählen die Arbeit von Lehrpersonen in multiprofessionellen Teams, der Einsatz von didaktischen Methoden im Regelunterricht oder auch Fragen der sozialen Teilhabe in einer Lerngruppe. Dies sind Themen, die nicht nur in der Forschung momentan als zentral bezeichnet werden können, sondern auch für Lehrpersonen wichtige Fragen darstellen. Durch die Nutzung adäquater Forschungsmethoden haben es die Studierenden geschafft, sich ihrer persönlichen Fragestellung mit geeigneten Methoden zu nähern; außerdem haben sie ihre ersten Intentionen und Fragen durch die gezielte Nutzung wissenschaftlicher Instrumente weiter ausgebaut und geschärft. Möglich waren dadurch etwa das Aufdecken persönlicher Vorurteile oder das Abschwächen von getroffenen Vorannahmen.

Der Erkenntnisgewinn, der sich in den studentischen Beiträgen ausmachen lässt, ist zuvorderst bei den Studierenden selbst auszumachen. Deutlich wird in dieser Betrachtungsweise, dass die Studierenden, ausgehend von individuellen Fragestellungen, ihr Bild von Schule und Unterricht weiter geschärft und dadurch die Möglichkeit gewonnen haben, situativ erlebte Praxis kritisch-distanziert einzubetten. Gezeigt hat sich dies im weiteren Verlauf auch darin, dass viele der Studierenden, die im Praxissemester ihre Vorhaben umsetzen, diese in ihren Masterarbeiten ausbauen und weiter vertiefen wollen bzw. ausgebaut und vertieft haben (u.a. Dixel, 2017).

5. Transfer und Weiterentwicklung

Nun stellt sich, nachdem ein Einblick in das Münsteraner Modell des Praxissemesters gegeben, exemplarische Umsetzungen auf studentischer Seite fokussiert und eine Einordnung des Forschungsprozesses bezogen auf den Professionalisierungsprozess der Studierenden vorgenommen wurden, die Frage, welche Transfermöglichkeiten sich auf der Basis dieser Erfahrungen für die Weiterentwicklung des Praxissemesters am Hoch-

schulstandort Münster (auf struktureller Ebene allgemein), für die hochschuldidaktische Gestaltung von Begleitveranstaltungen im Rahmen des Praxissemesters in Münster (insbesondere bezogen auf die Chancen von Blended Learning) sowie für andere (universitäre) Lehrveranstaltungen in allen Phasen der Lehrer_innenbildung allgemein bieten.

Doch zunächst erfolgt eine kurze Reflexion hinsichtlich Erweiterungsmöglichkeiten auf professionstheoretischer (Forschungs-)Ebene. Unsere professionstheoretische Verortung kann dem berufsbiographischen Ansatz der Lehrer_innenbildung zugeordnet werden, der sowohl kompetenztheoretische als auch strukturtheoretische Facetten integriert und beispielsweise den professionellen Umgang mit lehr- sowie lernseitiger Vielfalt als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe versteht (Terhart, 2015, S. 75). Angesichts der sich stetig verdichtenden Aufgaben für Lehrer_innen, u.a. durch Digitalisierung sowie die inklusionsorientierte Umgestaltung des Schulsystems, stellt sich gerade hier die Herausforderung, inwiefern strukturtheoretische Zugänge, die diese Antinomien besonders deutlich in das Zentrum von Professionalisierungsprozessen rücken, mit berücksichtigt werden sollten; im Besonderen betrifft dies kasuistische Ansätze (zur Einordnung u.a.: Hummrich, 2016) im Wechselverhältnis mit (anderen) Ansätzen Forschenden Lernens (zur Vertiefung: Grummt & Veber, 2019 [im Erscheinen]). Wenn davon ausgegangen wird, dass Studierende sich in Praxisphasen neben der bereits genannten Herausforderung des Erlernens von individuellem Agieren innerhalb antinomer Strukturen schulischer Praxis erproben, ist dies auch vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung zu betrachten (am Beispiel sonderpädagogischer Förderung u.a.: Kottmann, 2006; Schumann, 2018). Mit einer Diskrepanz zwischen oftmals konstruktivistisch anmutender Erziehungswissenschaft und vermeintlich essenzialistisch ausgerichteter Praxis (zur theoretischen Erläuterung: Boger, 2015) gewinnen rekonstruktiv-strukturtheoretische Zugänge (innerhalb des berufsbiographischen Ansatzes) an Bedeutung. Ohne an dieser Stelle auf Details eingehen zu können (Grummt, Veber & Schöps, 2019 [im Erscheinen]), kann resümiert werden: Kasuistische hochschuldidaktische Zugänge – als ein Anker neben weiteren – können das Eröffnen persönlicher antinomisch erlebter Nahräume im Verhältnis sowohl zur theoretischerziehungswissenschaftlichen Disziplenebene als auch zur praktisch-pädagogischen Professionsebene in Professionalisierungsprozessen positiv beeinflussen. Dazu bedarf es jedoch vorab u.a. einer grundlegenden Auseinandersetzung hinsichtlich des Verhältnisses von Forschendem Lernen und Kasuistik in der Lehrer_innenbildung (zur Vertiefung u.a.: Grummt & Veber, 2019 [im Erscheinen]).

In der wissenschaftlichen Betrachtung von Lernwerkstattarbeit ist die Bedeutung des Raums – v.a. angelehnt an die Reggio-Pädagogik (Kerstan, 2016) – als dritter Pädagoge betrachtet und benannt worden (u.a. Müller-Naendrup, 2013); in anderen hochschuldidaktischen Settings wird dies aktuell kaum beachtet. Die empirischen Erkenntnisse weisen jedoch einen deutlichen Weg (am Beispiel kasuistischer Lehrer_innenbildung: Grummt, Schöps & Veber, 2018 [im Druck]): Der Raum (der Lernwerkstatt) kann Studierende unterstützen, sich auf (rekonstruktive) Forschung einzulassen und somit einen forschenden Habitus (zur kritischen Einordnung: Kullmann, 2012), der u.a. im Praxissemester von besonderer Bedeutung ist, (weiter) zu entwickeln. Wenn nun studentische Forschung hochschuldidaktisch deutlich(er) gerahmt werden soll, sodass die Chancen Forschenden Lernens – auch im Sinne einer Arbeit in Forschungswerkstätten (Schneider & Schwarzkopf, 2013), die der studentischen Forschung im Praxissemester nahesteht – in studentischen Professionalisierungsprozessen zur Entfaltung kommen können, ist der Aspekt Raumgestaltung (u.a. Knoll, 1999) in der hochschuldidaktischen Rahmung besonders zu berücksichtigen. Wenn der „Pädagogische Doppeldecker“ (Fischer, Rott & Veber, 2015, S. 83) hier noch Berücksichtigung findet, gewinnt dieser Aspekt weiter an Bedeutung; gerade um beispielsweise multiprofessionelle Teamarbeit zu erfassen, ist der Raum aus praxeologischer Warte (zur Einord-

nung: Sturm, 2015) von zentraler Bedeutung (u.a. Köpfer, 2015), was als hochschuldidaktisches Pendant gestaltet werden sollte. Als eine konkrete Schlussfolgerung aus diesem Gedanken könnte daher eine Umsetzung des Forschenden Lernens in Lernwerkstätten angedacht werden. Dies würde auch die Vernetzung des Forschenden Lernens im Praxissemester mit weiteren hochschuldidaktischen (Lernwerkstatt-)Angeboten erleichtern (wie Lernwerkstatt-Kooperationsprojekte von Fachdidaktik und Schulpädagogik: u.a. Veber, Benölken & Berlinger (2018)), sodass eine deutlichere Vernetzung innerhalb des Professionalisierungsprozesses für die Studierenden ersichtlich wird, was sie als Gewinn erleben (Benölken, Berlinger & Veber, 2018 [im Druck]).

Aber nicht nur der materielle Hochschulraum ist hier zu berücksichtigen. Wie oben skizziert wurde, erfolgt die Organisation des Praxissemesters am Standort Münster aufgrund der geografischen Ausbreitung des Einzugsgebiets in einem sog. Hybridmodell, was zur Folge hat, dass große Teile der Begleitung durch die Universität – bis auf drei Blocktermine und Sprechstunden der Dozierenden – über „Blended Learning“-Lehr-Lern-Räume hochschuldidaktisch gerahmt werden. Diese digitalen Potenziale sollten auch zur Vernetzung mit der schulischen Praxis deutlicher als bisher genutzt werden (für konkrete Beispiele: Gollub, Veber, Paulus & Marek, 2018). Die deutlichere Nutzung der digitalen Lernumgebungen würde es auch erleichtern, dass die Studierenden, die aufgrund ihrer Studienstruktur im Praxissemester verschiedene Foki in Form von schulpädagogischen und zusätzlich fachdidaktischen Forschungsfragen einnehmen, diese mit Unterstützung der Dozierenden stärker vernetzen könnten.

Diese Impulse, die sich aus der Betrachtung von Chancen, aber auch Grenzen studentischer Forschung ergeben, lassen sich auf weitere Arbeitsfelder innerhalb der Lehrer_innenbildung übertragen. Für die dritte Phase der Lehrer_innenbildung stellen sich vergleichbare Anforderungen wie beim Forschenden Lernen im Rahmen des Praxissemesters, wenn u.a. an die oftmals anzutreffende Diskrepanz zwischen pädagogischer Profession und erziehungswissenschaftlicher Disziplin sowie ihr Wechselverhältnis gedacht wird. Um dieses Verhältnis im Rahmen der Professionalisierungsprozesse nutzbar zu machen, erscheint auch hier eine Neubetrachtung strukturtheoretischer Zugänge innerhalb des berufsbiografischen Ansatzes reizvoll. Gleiches gilt u.a. für die Berücksichtigung des Raums sowie die Vernetzung verschiedener Disziplinen.

6. Fazit

Im Rahmen des Beitrags wurde auf ein Forschungsdesiderat – fehlende Erkenntnisse zu Auswirkungen Forschenden Lernens im Praxissemester – eingegangen. Mit der Vorstellung des Sammelbandes, der gelungene Beispiele studentischer Forschung versammelt, wurde eine Option für einen Lückenschluss präsentiert. Dabei wurde deutlich, dass Forschendes Lernen ein hochschuldidaktischer Zugang sein kann, um individuelle Professionalisierungsprozesse zu unterstützen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Forschendes Lernen die Bereitschaft und den Habitus erfordert, sich schulischen Problemstellungen empirisch zu nähern. Zudem sind evaluative und methodologische Facetten notwendig, um sich die ganze Breite und Tiefe schulischer Praxis zu erschließen. Erst auf dieser Grundlage ist eine Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses möglich.

Als Forschungsauftrag – aufbauend auf den beschriebenen gelungenen studentischen Forschungsprojekten sowie der skizzierten Weiterentwicklungsbedarfe – ergibt sich die Notwendigkeit zu evaluieren, inwiefern das Praxissemester im Allgemeinen und Forschendes Lernen im Speziellen den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrpersonen mittel- und langfristig beeinflussen (zum Beispiel: Liegmann, Racherbäumer & Drucks, 2018). Durch die Ausweitung der Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung gewinnt – gerade im Verständnis des berufsbiografischen Ansatzes –

dieses Wechselverhältnis von lehr- und lernseitiger Interdependenz (Schratz & Westfall-Greiter, 2011) an besonderer Bedeutung. Dazu sollten die (angehenden) Lehrpersonen mittel- bis langfristig empirisch begleitet werden, wobei auch unterrichtliches Handeln mitberücksichtigt werden muss, was an dieser Stelle noch nicht geleistet werden konnte, aber als Aufgabe für die erziehungswissenschaftliche Forschung virulent ist.

Literatur und Internetquellen

- Benölken, R., Berlinger, N., & Veber, M. (2018 [im Druck]). Wie lassen sich universitäre Lehrveranstaltungen zu Inklusiver Bildung unter fachdidaktischer Perspektive konzipieren? Ein Erfahrungsbericht aus dem Lehrprojekt „Inklusiver Mathematikunterricht“ an der Universität Münster. *MNU Journal*.
- Boban, I., Eckmann, T., & Hinz, A. (Hrsg.). (2014). *Lernen durch Vielfalt. Variationen aus der sozialästhetischen und inklusiven Praxis: demokratische Bildung, kooperatives Lernen, Zukunftsplanung*. Bochum: Projekt Verlag.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und -evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-540-33306-7
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Dexel, T. (2017). *Integrationshelfer*innen im inklusiven Unterricht der Grundschule*. Münster: LIT.
- Feindt, A. (2018 [im Druck]). Reflektierende Praktiker*innen – Ein doppeltes Leitbild forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs & G. Favella (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*.
- Feindt, A., & Rott, D. (2018). Forschendes Lernen. In *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Zugriff am 13.11.2018. Verfügbar unter: doi:10.23768/wirelex.Forschendes_Lernen.200274
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, C., Rott, D., & Veber, M. (2015). Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch Schülerförderung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgabe und Herausforderung für die LehrerInnenbildung* (S. 77–98). Münster et al.: Waxmann.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Frohn, P. (2018). *Praxissemester an der Schule: Und plötzlich bin ich doch überfordert*. Zugriff am 13.11.2018. Verfügbar unter: <http://blogs.faz.net/blogseminar/praxissemester-im-studium-plotzlich-bin-ich-doch-ueberfordert/>.
- Gollub, P., Paulus, D., Rott, D., & Veber, M. (2018). *Studentische Forschung im Praxissemester*. Berlin et al.: Peter Lang. doi:10.3726/b12655
- Gollub, P., & Veber, M. (2018). Das Praxissemester am Hochschulstandort Münster – organisatorische Rahmungen und Chancen vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. In P. Gollub, D. Paulus, D. Rott & M. Veber (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester* (S. 29–40). Berlin et al.: Peter Lang.
- Gollub, P., Veber, M., Paulus, D., & Marek, M. (2018). Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Potentiale von Blended Learning im Praxissemester. In M. Stein, M. Jungwirth & W. Pavaricini (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 225–228). Münster: WTM.

- Grummt, M., Schöps, M., & Veber, M. (2018 [im Druck]). Der Raum als dritte Pädagog*in in der kasuistischen Lehrer*innenbildung. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grummt, M., & Veber, M. (2019 [im Erscheinen]). Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen. Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer_innenbildung in der Diskussion. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grummt, M., Veber, M., & Schöps, M. (2019 [im Erscheinen]). Inklusionsorientierte kasuistische Hochschulseminare zwischen Selbstreflexivität, Heterogenitätssensibilität und Normativität. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. doi:10.3224/ezw.v26i2.21071
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Waxmann: Münster.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-04340-7
- Käpnick, F. (2016). Zehn Jahre „Mathe für kleine Asse“ – Eine Zwischenbilanz. In R. Benölken & F. Käpnick (Hrsg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion* (S. 11–29). Münster: WTM.
- Kerstan, J. (2016). Sprechende Räume. Raumgestaltung in der Reggio-Pädagogik. *Klein & Groß*, 69 (4), 56–59.
- Knoll, J. (1999). Lernen im geschaffenen Raum. Zum materiellen Verständnis des Begriffes ‚Lernarchitektur‘. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 6 (4), 25–26. Zugriff am 13.11.2018. Verfügbar unter: <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/499/lernenraum.htm>.
- Köker, A., & Störtlander, J.C. (2017). Studentische Forschung im Praxissemester. Empirische Zugänge zur eigenen Praxis. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 359–371). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-15437-0_23
- Köpfer, A. (2015). Raumtheoretische Überlegungen zu schulinterner Unterstützung am Beispiel des kanadischen „Methods & Resource Teachers“ (M&RT). In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 189–196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Juventa.
- Kullmann, H. (2012). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. In S. Hahn & G. Klewin (Hrsg.), *Impulse für Schulentwicklung und -forschung* (S. 147–158). Münster: LIT.

- LABG NRW (Lehrerausbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen) (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 03.09.2018. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>.
- Liegmann, A.B., Racherbäumer, K., & Drucks, S. (2018). Studentische Disposition zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, Julia Kösinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 03.09.2018. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/dmi/rahmenkonzeption_zur_strukturellen_und_inhaltlichen_ausgestaltung.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*. Zugriff am 03.09.2018. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-00315-9_16
- Paulus, D., Gollub, P., & Veber, M. (2018 [im Druck]). Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Potentiale von Blended Learning im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paulus, D., & Rott, D. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester in Münster. In P. Gollub, D. Paulus, D. Rott & M. Veber (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester* (S. 41–55). Berlin et al.: Peter Lang.
- Prinz, A. (2016). Partizipation als Grundprinzip. In Wintzer, J. (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Sozialforschung. Forschungsbeispiele von Studierenden für Studierende* (S. 11–18). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-662-47496-9_2
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Rott, D. (2017). *Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der individuellen Begabungsforschung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced*. Dissertation. Münster et al.: Waxmann.
- Schneider, R., & Schwarzkopf, T. (2013). Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 171–182). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-00315-9_14
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2011). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (1), 18–31.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schüssler, R., & Weyland, U. (2017). Praxissemester – Chance zur Professionalität-entwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 19–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumann, B. (2018). *Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Berlin: Wochenschau.
- Souvignier, E., & Dutke, S. (2016). Studienprojekte im Praxissemester. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 165–176). Berlin: Cornelsen.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83–100. doi:10.1515/zfsoz-2018-1006
- Sturm, T. (2015). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 9 (4). Zugriff am 24.02.2016. Verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273>.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 69–83). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Limke, U., Bergmann, C., Brüggemann, T., Fischer, C., Gehling, A., et al. (2016). Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 50–64.
- Veber, M., Benölken, R., & Berlinger, N. (2018). Inklusiver Grundschulmathematikunterricht – Chancen und Herausforderungen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 203–209). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13502-7_23
- Wachowski, K.V., & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW. Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (2), 194–206.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, A. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *journal hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7. Zugriff am 26.04.2018. Verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26935/1/Journal_HD_2009_2.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gollub, P., Paulus, D., Rott, D., & Veber, M. (2018). Potenziale und Grenzen studentischer Forschung. Implikationen für Forschendes Lernen im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 181–192. doi:10.4119/UNIBI/hlz-132

Eingereicht: 04.10.2018 / Angenommen: 19.10.2018 / 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: Potential and Limitations of Student Research. Implications for Research-based Learning in the Teaching Practicum

Abstract: Research-based learning in North Rhine-Westphalia has been a major issue since the implementation of the teaching practicum in the course of the teacher training law of 2009 and has become a central module in the professionalization process during the teacher-training course. During the internship, students write their own empirical work in which school and teaching are viewed with an evaluative research habitus. Through this approach, students reflect their theoretical knowledge and their own convictions and gain valuable insights into school fields of action. Successful student study projects from the first two cohorts, which demonstrate this intended development process and were developed during the teaching practicum in educational sciences at the WWU Münster, were turned into an anthology published in February 2018. The thematic focus is, for example, on teaching quality, inclusive education, inclusive school development, teaching communication and teacher-pupil interaction. The presented study projects are convincing in a multi-perspective way. The results of the research are of practical relevance to school practice, for example through interesting questions, precise methodical procedures, or the practical relevance of the research results. The article outlines the idea and the implications of the volume, reports on its development process, focuses on the question of opportunities, potentials and limitations of student project reports and research, and points out options for the further development of student research results. This is always associated with references to the meta-level (the teaching practicum at the WWU Münster, further development potential of the Münster concept, university teaching consequences for seminar design, quality criteria of student research, etc.). Conclusively, transfer possibilities to other seminar formats and university locations are outlined.

Keywords: teaching practicum, student research, research-based learning, study projects