

Die Studienprojekte im Praxissemester – Wie nehmen Studierende die universitäre Vorbereitung in den Projektseminaren wahr?

Martina Homt^{1,*} & Stefanie van Ophuysen^{1,*}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für
Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Forschungsmethoden /
empirische Bildungsforschung, Georgskommende 33, 48143 Münster
martina.homt@uni-muenster.de

Zusammenfassung: An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gilt Forschendes Lernen als wesentliche Zielsetzung des Praxissemesters. Die Lehramtsstudierenden sollen dazu befähigt werden, mit einer explizit forschenden Grundhaltung zu lernen. Dies erfolgt im Praxissemester insbesondere in Form von drei Studienprojekten, die die Studierenden in drei Projektseminaren planen, unter Begleitung der Dozierenden in der Praxisphase umsetzen und abschließend reflektieren. Im Fokus des Beitrags stehen die Projektseminare aus Sicht der Studierenden. Wie werden diese in den Projektseminaren an die Studienprojekte herangeführt? Welche Erfahrungen machen sie in den verschiedenen Seminaren und wie bewerten sie diese im Hinblick auf die Vorbereitung der Studienprojekte? Zehn Studierende wurden mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Die Daten werden inhaltsanalytisch ausgewertet, um die von den Studierenden wahrgenommene Thematisierung und Vorbereitung auf die Studienprojekte in den Projektseminaren abzubilden. Die Befunde weisen auf differente Ausgestaltungen der Projektseminare sowie auf uneinheitliche Anforderungen und Vorstellungen der Dozierenden hinsichtlich der Studienprojekte hin, welche wiederum auf Seiten der Studierenden zu Unklarheiten führen. Es stellt sich die Frage, inwieweit unter diesen Gegebenheiten der Aufbau einer forschenden Grundhaltung gelingen kann. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Implikationen für die weitere Ausgestaltung der universitären Ausbildung im Kontext des Praxissemesters in Anlehnung an Erkenntnisse aus der Implementationsforschung diskutiert.

Schlagerwörter: Studienprojekte, forschende Grundhaltung, Praxissemester, Implementationsforschung



1. Die Studienprojekte im Praxissemester an der WWU Münster

In Nordrhein-Westfalen wurde das Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden mit dem neuen nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (LABG, 2009) verpflichtend eingeführt. Im Praxissemester geht es nicht nur darum, die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule vorzubereiten, sondern es gilt vor allem, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (MSW NRW, 2010, S. 4). In diesem Sinne sollen

„berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft“ (MSW NRW, 2010, S. 4)

werden. Forschendes Lernen gilt dabei als Leitprinzip des Praxissemesters; Rothland und Boecker (2014) sprechen in diesem Zusammenhang von Forschendem Lernen als neuem Ausbildungsparadigma der universitären Lehrkräftebildung. Dabei gibt es jedoch vielfältige Konzeptionen Forschenden Lernens an den verschiedenen Hochschulstandorten, und die Begriffe Forschendes Lernen und forschende Grundhaltung sind keinesfalls klar definiert (Koch-Priewe & Thiele, 2009). Forschendes Lernen wird im Allgemeinen als Lernform verstanden, bei der Studierende durch Forschung bzw. eine Beteiligung an Forschung lernen (BAK, 1970; Huber, 2009). Im Zuge der Lehrkräftebildung rückt darüber hinaus der Praxisbezug in den Fokus; das Lernen erfolgt in einer „selbstreflexiven und theoriegestützten Konfrontation mit dem Handlungsfeld Schule“ (Wilde & Stiller, 2011, S. 171). Forschendes Lernen zielt dabei nicht auf die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse ab, sondern dient der Professionalisierung der Studierenden. Es geht um ihren subjektiven Erkenntnisgewinn und Wissenszuwachs: „Forschung stellt hier vor allem Mittel zum Zweck des eigenen Lernprozesses dar, das Lernen der Studierenden steht also im Vordergrund“ (Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, S. 140). Dass es durchaus um empirische Forschung geht, zeigt die Formulierung in der Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption zur Ausgestaltung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen:

„Forschendes Lernen im Praxissemester meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule und damit die Bearbeitung und systematische Reflexion von spezifischen Bedingungen, Herausforderungen und Kennzeichen des Handelns in pädagogischen Kontexten und Interaktionssituationen auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc.“ (MSW NRW, 2016, S. 2f.)

Entsprechend definieren van Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt (2017, S. 284)

„Forschendes Lernen als einen zyklischen, an den Phasen eines empirischen wissenschaftlichen Forschungsprozesses orientierten Lernprozess, der theorie- und erfahrungsbasiert dem individuellen Erkenntnisgewinn im beruflichen Kontext und damit der Ermöglichung professionellen Handelns dient“.

Eine forschende Grundhaltung wird in diesem Zusammenhang gemeinhin als wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens erachtet (z.B. Altrichter & Mayr, 2004; Fichten & Meyer, 2014) und meint „die lebenslange Bereitschaft zum Forschenden Lernen als Element professioneller Berufspraxis“ (Meyer, 2006, S. 104).

Die Befähigung zum Lernen mit einer forschenden Grundhaltung im Sinne des Forschenden Lernens steht auch im Praxissemester an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster im Fokus und wird dort als konstitutives Leitprinzip des Praxissemesters verstanden. Die Studierenden sollen also lernen, wie sie Fragen, die sich durch die systematische Reflexion ihrer individuellen schulischen Erfahrungen ergeben, mit Hilfe eigener empirischer Daten beantworten können. Im Praxissemester geschieht dies insbesondere durch die Durchführung von drei Studienprojekten. Dazu

identifizieren die Studierenden auf Basis eigener schulpraktischer Erfahrungen und theoretischer Vorüberlegungen drei für den Beruf als Lehrkraft bedeutsame Fragestellungen und gehen diesen theorie- und empiriegeleitet nach. Auch bei der Durchführung der Studienprojekte im Praxissemester geht es entsprechend des dargelegten Verständnisses von Forschendem Lernen nicht um die Generierung repräsentativer, breit generalisierbarer Ergebnisse, sondern um das Gewinnen individueller Erkenntnisse für das eigene Handeln als Lehrkraft (WWU, 2014a; vgl. auch van Ophuysen et al., 2017).

Im Rahmen hochschulischer Lehrveranstaltungen werden die Studierenden bei der Planung und Durchführung der Projekte unterstützend begleitet. Die Organisation dieser bzw. des Praxissemesters im Allgemeinen erfolgt in der Ausbildungsregion Münster in Form eines so genannten Hybridmodells (vgl. Abb. 1). Das bedeutet, dass die Präsenztermine der Lehrveranstaltungen vor allem vor der Praxisphase stattfinden und nicht etwa – wie in anderen Ausbildungsregionen in Nordrhein-Westfalen – in Form eines wöchentlichen Studientages während der Praxisphase. Die Studierenden besuchen zunächst eine Methodenveranstaltung in den Bildungswissenschaften oder in einem ihrer Unterrichtsfächer, in der ihnen die forschungsmethodischen Grundlagen für das Forschende Lernen und die Durchführung der Studienprojekte vermittelt werden sollen. Darüber hinaus belegen sie drei Projektseminare – eines in den Bildungswissenschaften und jeweils eines in ihren beiden Unterrichtsfächern –, welche „an der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung ausgerichtet sind“ (WWU, 2014b, S. 1643). In den Projektseminaren soll gemäß des Orientierungsrahmens jeweils ein konkretes Studienprojekt geplant und vorbereitet werden. Es gilt, ausgewählte Themenfelder zu behandeln, die schließlich in die Entwicklung von Fragestellungen münden, welche in der schulischen Praxisphase verfolgt werden. Während der Praxisphase werden die Studierenden von den Projektseminarleiterinnen in Form von E-Learning und gegebenenfalls eines Blocktermins in den Oster- bzw. Herbstferien bei der weiteren Planung sowie der Durchführung der Studienprojekte begleitet. Nach Beendigung der schulischen Praxisphase findet in den Seminaren je ein Blocktag zur Reflexion und Nachbereitung der Projekte statt (WWU, 2014a).

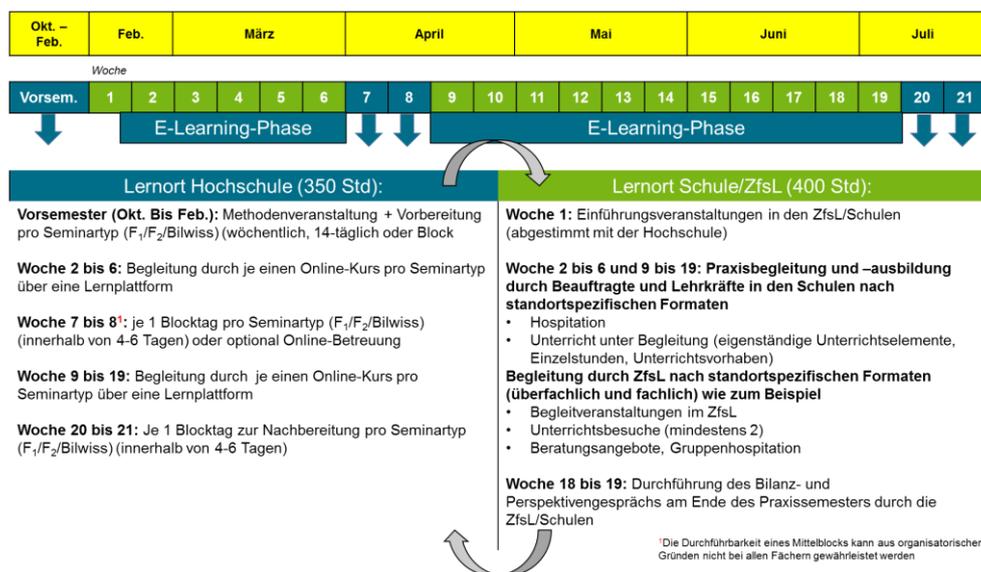


Abbildung 1: Das Hybridmodell der Ausbildungsregion Münster (WWU, 2014a)

Forschendes Lernen unterscheidet sich deutlich von anderen, im Lehramtsstudium üblichen Lernformen (Fichten, 2017). In der Regel werden die Studierenden im Zuge der Vorbereitung auf das Praxissemester erstmalig mit Forschendem Lernen und den Studienprojekten konfrontiert. Zudem zeigen erste Befunde der Evaluation des Praxis-

semesters in Nordrhein-Westfalen, dass die Studierenden Forschendem Lernen und den Studienprojekten gegenüber eher kritisch eingestellt sind (Göbel, Ebert & Stammen, 2016; van Ackeren & Herzig, 2016). Umso wichtiger erscheint die Auseinandersetzung mit den Studienprojekten während der vorbereitenden Projektseminartermine für eine erfolgreiche und zielführende Durchführung der Studienprojekte und die Befähigung zum Lernen mit einer forschenden Grundhaltung. In den Rahmenvorgaben wird zwar betont, dass die Seminare an der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung auszurichten seien und je ein Studienprojekt vorbereitet und begleitet werden solle. Insgesamt bleiben die Vorgaben zur Ausgestaltung der Projektseminare jedoch sehr vage.

Es stellt sich folglich die Frage, wie die Studierenden im Laufe der vorbereitenden Projektseminartermine auf die Durchführung der Studienprojekte vorbereitet werden. Wie werden die Studierenden an die Studienprojekte herangeführt? Wie werden Studienprojekte während der vorbereitenden Lehrveranstaltungstermine thematisiert? Welche Erfahrungen machen die Studierenden in den verschiedenen Seminaren, und wie bewerten sie die Vorbereitung auf die Studienprojekte?

2. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung dieser Fragen wird auf Äußerungen von zehn Studierenden aus leitfadengestützten Interviews zurückgegriffen. Um die Vielfalt der Lernerfahrungen der Studierenden im Kontext des Praxissemesters abzubilden, wurde die Stichprobe so gewählt, dass sie Studierende aller an der WWU Münster studierbaren Schulformen (Grundschule, Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule, Gymnasium/Gesamtschule, Berufskolleg) sowie elf unterschiedlicher Unterrichtsfächer umfasst. Insgesamt besuchten die zehn Befragten 29 unterschiedliche Lehrveranstaltungen bei 25 Dozierenden, davon 25 unterschiedliche Projektseminare bei 21 Dozierenden. Die Befragten absolvierten ihr Praktikum an zehn unterschiedlichen Schulen und waren auf alle fünf im Regierungsbezirk Münster zuständigen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung verteilt.

Die Interviews fanden in der Zeit zwischen den praxissemestervorbereitenden Lehrveranstaltungen und der schulischen Praxisphase statt.¹ Für den vorliegenden Beitrag werden Interviewfragen zu den Studienprojekten in den Projektseminaren fokussiert (Was hast du in der Veranstaltung gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Inwieweit hat dich die Veranstaltung auf die Durchführung der Studienprojekte vorbereitet? Traust du dir die Durchführung nun zu?).

Für die Auswertung wurden die Äußerungen der Studierenden mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Auf diese Weise wurde die von den Studierenden wahrgenommene Vorbereitung auf die Studienprojekte und deren Thematisierung in den Projektseminaren herausgearbeitet. Um einen möglichst offenen, explorativen Zugang zu gewährleisten, wurden die Kategorien induktiv am Material entwickelt und im Zuge der Auswertung laufend erweitert und modifiziert.

Die Auswertung erfolgte in einem Team von zwei Kodierern im Sinne des konsensuellen Kodierens: Beide kodierten die Interviews zunächst unabhängig voneinander und verglichen ihre Einschätzungen anschließend miteinander. Diskrepante Einschätzungen bzw. Kodierungen wurden diskutiert, um konsensuelle Lösungen herbeizuführen (Hopf & Schmidt, 1993). Zudem wurde ein Drittel der Kodiereinheiten von einer unabhängigen Kodiererin erneut kodiert. Die Interrater-Reliabilität Cohens

¹ Die Interviews stellen einen Ausschnitt aus einer qualitativen längsschnittlichen Fallstudie dar, in deren Kontext sie in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden. Zu drei Zeitpunkten im Verlauf des Praxissemesters werden mit den Studierenden Interviews geführt, die zunächst inhaltsanalytisch ausgewertet und anschließend in Form von Einzelfallbeschreibungen und Fallvergleichen zueinander in Beziehung gesetzt werden, um förderliche und hinderliche Bedingungen für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester zu identifizieren.

Kappa von $\kappa = 0.71$ kann als gute Übereinstimmung bezeichnet werden (Fleiß & Cohen, 1973; Wirtz & Caspar, 2002).

Im Zuge der Auswertung entwickelte sich das folgende Kategoriensystem mit den zwei thematischen Bereichen *Inhaltlicher Fokus der Projektseminare* und *Bewertung des Projektseminars im Hinblick auf die Vorbereitung der Projektdurchführung*. Beide Bereiche lassen sich wiederum in weitere Ober- und Unterkategorien untergliedern (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

A: Inhaltlicher Fokus der Projektseminare
A1: Thematisierung der Studienprojekte
A1.1: Allgemeine Vorgaben und Hinweise
Eingrenzung der Themenfelder
Mögliche Fragestellungen
Methodische Vorgaben
Durchführung in der Schule
Aufbau und Gliederung des Projektberichts
A1.2: Konzeption eines konkreten Studienprojekts
Literaturrecherche
Entwicklung Forschungsfrage
Entwicklung Erhebungsinstrument
Auswahl Auswertungsverfahren
Entwicklung und Besprechung Projektskizze
A1.3: Nutzen der Studienprojekte
A2: Thematisierung des Praxissemesters im Allgemeinen
A3: Thematisierung fachlicher Inhalte
B: Bewertung des Projektseminars im Hinblick auf die Vorbereitung der Studienprojektdurchführung
B1: Bewertung der auf die Studienprojekte bezogenen Inhalte
B1.1: Bewertung des Inhalts „Allgemeine Vorgaben und Hinweise“
B1.2: Bewertung des Inhalts „Konzeption eines konkreten Studienprojekts“
B1.3: Bewertung des Inhalts „Nutzen der Studienprojekte“
B2: Bewertung der Inhalte zum Praxissemester im Allgemeinen
B3: Bewertung der fachlichen Inhalte

3. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt auf der Ebene der jeweiligen Ober- und Unterkategorien. Die thematischen Bereiche werden in der Ergebnisdarstellung unmittelbar miteinander verknüpft, um direkte Bezüge zwischen den Inhalten der Projektseminare und der Bewertung dieser im Hinblick auf die Vorbereitung der Studienprojektdurchführung herzustellen.

3.1 Der inhaltliche Schwerpunkt der Projektseminare – Studienprojektvorbereitung, Informationsveranstaltung und fachliche Inhalte (A – B)

Die Aussagen der Studierenden weisen auf recht unterschiedliche Auseinandersetzungen mit den Studienprojekten in den Projektseminaren hin. So reichen diese von der Präsentation des Aufbaus des Projektberichts über die Thematisierung möglicher Fragestellungen bis hin zu der Entwicklung und Besprechung einer konkreten Studienprojektdurchführung (siehe Näheres dazu in Kapitel 3.2 bis 3.4).

Darüber hinaus gibt es jedoch ebenso Seminare, in denen die Studienprojekte während der vorbereitenden Termine laut Äußerungen der Befragten komplett vernachlässigt werden. Der Fokus wird stattdessen zum einen auf das Praxissemester im Allge-

meinen gelegt. Die Studierenden werden über Formalia und Organisatorisches informiert oder tauschen sich über Erwartungen und Befürchtungen im Hinblick auf das Praxissemester aus (*„Also das Seminar war nicht unbedingt auf die Studienprojekte bezogen, sondern eher so Befürchtungen und Wünsche für das Praxissemester“*; *„Das war eigentlich eine reine Informationsveranstaltung“*). Zum anderen werden in einigen Seminaren lediglich fachliche Inhalte thematisiert und erprobt. Es werden beispielsweise Texte bearbeitet sowie Referate vorbereitet und gehalten, jedoch nach Auffassung der Befragten ohne Bezug zu den Studienprojekten:

Da war es so, dass ganz, ganz viel Anwendung stattfand, also dass wir schon einen Input erst mal natürlich an Theoriewissen erarbeitet haben, aber anschließend das in literarisches Lernen, in verschiedenen literarischen Texten erprobt haben. Sei es in kleinen Gedichten, sei es in Kurztexten, in Sachtexten, dass es halt auch wirklich angewandt wurde und haben aber eben gar nicht unbedingt in der Erarbeitung, mit Blick auf die Studienprojekte erarbeitet, sondern haben wirklich, ja, das literarische Lernen praktisch erarbeitet.

Entsprechend unvorbereitet und unsicher gehen diese Studierenden dann in die Praxisphase: *„Ich bin da halt wirklich rausgegangen und dachte so, hm, jetzt weiß ich leider immer noch nicht richtig, was ich machen kann oder was ich machen soll“*.

3.2 Allgemeine Vorgaben und Hinweise zu den Studienprojekten (A1.1 – B1.1)

In vielen Seminaren wird nach Auskunft der Befragten – in der Regel recht allgemein – der Aufbau des Projektberichts thematisiert. Darüber hinaus werden die Themenfelder, zu denen die Studienprojekte durchgeführt werden sollen, eingegrenzt. Es werden erste Ideen und mögliche Fragestellungen vorgestellt oder von den Studierenden in Gruppen selbst erarbeitet. Häufig bleiben diese Vorarbeiten auf einer eher allgemeinen und abstrakten Ebene und laufen nur in einem Viertel der Seminare auf die Entwicklung einer konkreten Fragestellung für das Studienprojekt hinaus (siehe auch Kapitel 3.3). Praktische Hinweise zum Ablauf der Durchführung in den Schulen werden kaum gegeben und von den Befragten vermisst. Lediglich in einem Seminar erfolgt eine Vorbereitung auf die schulische Situation, indem ein Rollenspiel durchgeführt wird. Dabei erproben sich die Studierenden in der Vorstellung einer Projektidee an der Schule und in der Auseinandersetzung mit kritischen Lehrkräften.

Hinsichtlich der methodischen Umsetzung der Studienprojekte äußern die Befragten, dass nur vereinzelt darüber gesprochen werde, wie man die Fragestellungen konkret untersuchen könne. Jedoch werden fast durchgängig allgemeine Vorgaben gemacht, die sich auf die Methodik der Studienprojekte beziehen. Einige Dozierende äußern, dass das Studienprojekt gar nicht oder nur im Falle einer benoteten Prüfungsleistung empirisch angelegt sein müsse. An die Stelle der empirischen Beantwortung einer Fragestellung treten dort die Reflexion von Praxissituationen und das Anfertigen von Reflexionsberichten. Des Weiteren zitiert eine Befragte die Aussage einer Lehrperson im Seminar, dass ein Studienprojekt eigentlich eine kleine Hausarbeit sei.

In Bezug auf die zu wählende Methode wird von den Befragten in drei Seminaren wahrgenommen, dass sich vor allem Beobachtungen als sinnvoll und machbar in Bezug auf die Durchführung von Studienprojekten erweisen. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass sich die Studienprojekte nicht auf den eigenen Unterricht beziehen sollen, sondern etwa der Unterricht von anderen Lehrkräften oder einzelne Schüler_innen beobachtet werden sollen. Fragebogenerhebungen sind nach Auskunft der Studierenden bei Dozent_innen oft unerwünscht oder werden gar als unangemessen eingestuft. So äußert eine Studentin:

Das ist in meinen Fächern zum Beispiel so, dass die sagen: „Von diesen Fragebögen halten wir nichts. Sie können mit 20 Leuten keine empirische Studie durchführen, das überlassen Sie mal bitte uns. Wir haben hier die Gelder, die Mittel und die Leute und die Zeit.“

Während in einigen Projektseminaren der Fokus auf Prä-Post-Untersuchungen gelegt wird, werden diese in anderen Lehrveranstaltungen laut den Studierenden als wenig sinnvoll abgetan: „*Und der Dozent war dann aber auf dem Standpunkt: „Ja, also Prä-Post-Test braucht ihr gar nicht anfangen. So was ist totaler Blödsinn, das bringt euch gar nichts“*“.

Insgesamt erleben die Befragten recht unterschiedliche Vorgaben und Erwartungen der Dozierenden in den verschiedenen Projektseminaren, was bei einigen zu Verwirrung und Unsicherheit hinsichtlich der anstehenden Durchführung der Studienprojekte führt:

Mit jeder Veranstaltung, die man besucht, ist man immer verwirrter, weil man denkt, was wollen die jetzt eigentlich von mir, wozu mache ich das hier eigentlich? Dann kommt man zu Fach X und Fach Y² und die sagen einem: „Ach, vergessen Sie das alles, das brauchen Sie hier nicht.“ Und man wird eigentlich so hin und her geworfen zwischen, was wollen die gerade alle von mir?

3.3 Die Vorbereitung auf das Studienprojekt – Zwischen konkreter Projektskizze und keinerlei Vorgaben (A1.2 – B1.2)

In etwa einem Viertel der Seminare wird bereits konkret auf die Durchführung des Studienprojekts hingearbeitet: „*Ja, die [Lehrveranstaltung; Anm. d. Verf.] war halt zu 100 Prozent darauf abgezielt, dass wir am Ende eine ganz genaue Projektskizze haben und damit dann schon in die Schulen gehen können*“.

Die Studierenden überlegen sich im Projektseminar eine konkrete Forschungsfrage; teilweise wird Literatur recherchiert, ein Erhebungsinstrument entwickelt und ein passendes Auswertungsverfahren ausgewählt. In einigen Fällen wird das geplante Vorgehen in einer Projektskizze festgehalten, welche mit den Dozierenden besprochen wird, sodass die Studierenden unmittelbar Rückmeldungen und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge zu ihren Fragestellungen, Erhebungsinstrumenten und Auswertungsverfahren erhalten.

Während eine Studentin sich kritisch zu diesem Vorgehen äußert („*Es bringt mir leider jetzt nichts, weil ich die Schule ja noch überhaupt nicht kenne*“), fühlen sich die meisten dadurch sehr gut auf die Praxisphase vorbereitet – nicht zuletzt, da die konkrete Arbeit an den Projekten oftmals mit dem Hinweis verbunden ist, dass in Abhängigkeit von der schulischen Situation noch Themenänderungen möglich sind. Entsprechend werden diese Seminare von den Befragten besonders positiv bewertet:

Wir sind da jetzt wirklich raus gegangen, total happy und haben schon gesagt, okay, eigentlich steht das Projekt jetzt. Wir haben eine Fragestellung, wir wissen, wie wir unser Projekt durchführen wollen, es ist ja eigentlich schon alles da. Wir müssen jetzt eigentlich nur noch wirklich in die Schule gehen, gucken ob es akzeptiert wird so, dass wir das durchführen können und dann kann es eigentlich losgehen.

Darüber hinaus werden diese Seminare als ertragreich für die Studienprojekte in den anderen Fächern angesehen: „*Also es ist jetzt nicht so, dass ich sagen würde, ich fühle mich in allen drei Fächern gleich gut vorbereitet, sondern eher ein Seminar hat das quasi für alles abgedeckt*“.

Über viele Seminare berichten die Studierenden, dass sie ohne konkrete Fragestellungen und Hinweise zum Vorgehen in die Praxisphase entlassen werden, teilweise verbunden mit der Vorgabe, zunächst in der Schule anzukommen und sich dann eine Fragestellung zu überlegen. In diesem Fall sollten die Studienprojekte im Mittelblock thematisiert werden. Die Studierenden empfinden dieses Vorgehen jedoch als zu offen und „*larifari*“. Sie vermissen Unterstützung und fühlen sich hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung der Studienprojekte zu sehr auf sich gestellt: „*Das ist einfach zu offen, da fühlt man sich einfach so, na ja, so allein gelassen*“.

² Die Fächer wurden anonymisiert.

3.4 Der Nutzen der Studienprojekte (A1.3 – B1.3)

Auch wenn bei den Vorbereitungsterminen einiger Seminare bereits konkret an den Studienprojekten gearbeitet wird, scheint der Sinn und Nutzen dieser insgesamt nur in einem Drittel der Lehrveranstaltungen explizit thematisiert zu werden. Dies geschieht dann beispielsweise, indem ein Bezug zum Schulalltag bzw. zur späteren Berufstätigkeit hergestellt wird oder konkrete Problemfelder und Verbesserungsmöglichkeiten dieser durch Studienprojekte aufgezeigt werden. Zwar berichten fünf Studierende, dass sie durch die Inhalte im Seminar für sich selbst feststellen konnten, was Studienprojekte bringen oder wofür sie gut sind. Jedoch fehlt den Befragten die explizite Thematisierung des Nutzens:

Da haben das ja auch zwei Dozenten gemacht, die auch als Lehrkräfte tätig sind oder waren. Ich meine, da hätte man ja vielleicht jetzt dann mal gerne gehört, ob die das jetzt für den eigenen Beruf irgendwie wichtig finden, aber die sind da gar nicht drauf eingegangen, nee.

Es wird zudem von negativen Äußerungen der Dozierenden hinsichtlich der Studienprojekte berichtet: „Also, wenn die Dozenten uns selber schon sagen, so: ‚Ja, Sie müssen das jetzt leider machen. Das Referendariat wurde gekürzt, können wir jetzt alle nicht ändern‘“. Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang von den Dozierenden des Öfteren kritisiert zu werden scheint, ist die Art der Umsetzung Forschenden Lernens in Form von drei Studienprojekten. So wird etwa dafür plädiert, lediglich ein Studienprojekt durchzuführen.

In einem Seminar wird den Studierenden laut Äußerung einer Befragten vermittelt, dass der Nutzen der Studienprojekte hauptsächlich darin liege, die Forschung in dem Fachbereich zu unterstützen: „Ja, ein großes Ziel ist doch die Forschung zu unterstützen, weil es ja ganz wenige Informationen zu dem Methodeneinsatz gibt. [...] Also natürlich nicht nur, aber hauptsächlich“.

4. Diskussion

Die Studienprojekte im Praxissemester dienen vor allem dazu, die Studierenden mit Forschendem Lernen in Berührung zu bringen und auf diese Weise bei ihnen eine forschende Grundhaltung anzubahnen. Diese forschende Grundhaltung gilt als wesentlicher Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften und soll entsprechend über das Praxissemester hinaus andauern. Demgemäß nehmen die Projektseminare, in denen je ein Studienprojekt vorbereitet und begleitet wird, einen wesentlichen Stellenwert für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung ein.

Die in Kapitel 3 dargelegten Befunde weisen bezüglich der studentischen Wahrnehmung der Studienprojekte auf äußerst differente Ausgestaltungen der Projektseminare hin.³ Während die Studierenden in einigen Seminaren konkret auf die Durchführung der Studienprojekte vorbereitet werden, werden diese in anderen Seminaren überhaupt nicht thematisiert. In den Lehrveranstaltungen, in denen die Studienprojekte besprochen werden, sind oftmals uneinheitliche Anforderungen und Vorgaben erkennbar. Ebenso lassen sich negative Äußerungen der Dozierenden über die Studienprojekte, im Hinblick auf deren Nutzen oder bestimmte Methoden, in den Aussagen der Befragten finden. Die unterschiedlichen Inhalte, Erwartungen, Vorgaben und Meinungen führen wiederum auf Seiten der Studierenden zu Unklarheiten und Verunsicherung. Nicht selten geben sie an, im Hinblick auf die Studienprojekte unvorbereitet in die Praxisphase zu starten.

³ Diesbezüglich lassen sich auch Unterschiede im Hinblick auf die verschiedenen Unterrichtsfächer der Studierenden wahrnehmen, die im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht weiter ausgeführt werden können, jedoch im Kontext der Gesamtstudie vertiefend thematisiert werden.

In den Aussagen der Studierenden lässt sich also eine Reihe von Aspekten finden, die sich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters als problematisch erweisen können. Die Tatsache, dass nach Auskunft der Befragten die Studienprojekte an einigen vorbereitenden Projektseminarterminen überhaupt nicht thematisiert werden, ist besonders kritisch zu betrachten, dienen die Seminare doch hauptsächlich dazu, die Studienprojekte zu initiieren und zu begleiten. Zwar wird in einigen Seminaren darauf verwiesen, dass die Projekte im Mittelblock in den Osterferien ausführlich thematisiert werden. Jedoch ist bis zu diesem Zeitpunkt bereits ein Drittel der Praxisphase vergangen, und die Studierenden könnten unter Zeitdruck geraten, wenn sie alle drei Projekte in den verbleibenden Wochen – neben den zu absolvierenden Unterrichtsvorhaben und gegebenenfalls weiteren schulischen Aufgaben und Verpflichtungen – vorbereiten und durchführen müssen.

In diesem Kontext ist auch die von den Studierenden wahrgenommene Meinung einiger Dozierender zu nennen, dass drei Studienprojekte zu viele für das Praxissemester seien. Diese Auffassung mag aufgrund der vielfältigen Aufgaben der Studierenden im Praxissemester im Hinblick auf deren Belastung durchaus nachvollziehbar sein. Allerdings gilt Forschendes Lernen als wesentliches Leitprinzip des Praxissemesters, und es ist fraglich, inwieweit sich die Studierenden in Forschendem Lernen erproben und dieses im Sinne einer forschenden Grundhaltung verinnerlichen sollen, wenn sie lediglich ein Studienprojekt durchführen, in dem Forschendes Lernen explizit zur Anwendung kommt. Kleinespel und Lütgert (2015) weisen entsprechend darauf hin, dass durch die Durchführung von lediglich einem Studienprojekt eine Lockerung der Theorie-Praxis-Verknüpfung drohe. Möglicherweise kann eine adäquate Vorbereitung in Form einer Projektskizze, wie sie in einigen Seminaren entwickelt wird, zur Entlastung der Studierenden in der Praxisphase beitragen.

Die Vorgabe einiger Dozierender, dass ein Studienprojekt nicht zwingend empirisch sein müsse, deutet auf ein Verständnis von Forschendem Lernen und den Studienprojekten hin, welches von den offiziellen Rahmenvorgaben abweicht – wird dort doch explizit auf eine empirische Ausrichtung hingewiesen. Es stellt sich zudem die Frage, wie Erkenntnisse generiert werden sollen, ohne dass eigene Daten erhoben werden. Auch die teilweise negativen Äußerungen im Hinblick auf bestimmte Forschungsmethoden („*Von diesen Fragebögen halten wir nichts. Sie können mit 20 Leuten keine empirische Studie durchführen, das überlassen Sie mal bitte uns*“; vgl. Kapitel 3.2) sowie die Angabe, dass Studienprojekte dazu dienen, die Forschung des Fachbereichs zu unterstützen, weisen auf ein abweichendes Verständnis einiger Dozierender hin. Offenbar scheint diesen nicht immer bewusst zu sein, dass es bei Studienprojekten nicht um die Durchführung repräsentativer empirischer Studien geht, sondern um das Generieren individueller Erkenntnisse für das eigene Handeln als Lehrkraft. Hier scheint es folglich auch auf Seiten der Dozierenden noch Klärungsbedarf zu geben.

Wie in Kapitel 2 dargelegt, zeigen bisherige Evaluationsbefunde, dass die Studienprojekte von den Studierenden eher negativ beurteilt werden. Die berichteten Befunde liefern erste Erklärungsansätze für diese kritische Bewertung und weisen insgesamt auf eine wesentliche Herausforderung hin: Die Studienprojekte stellen eine Neuerung dar, mit der sowohl die Studierenden als auch viele Dozierende im Kontext des Praxissemesters erstmalig konfrontiert werden. Entsprechend gilt es, die Einführung solcher Neuerungen zu unterstützen. Zu diesem Zweck können Erkenntnisse aus der Implementationsforschung herangezogen werden, die sich mit der Frage beschäftigt, unter welchen Bedingungen die Einführung von Neuerungen bzw. Innovationen möglichst erfolgreich gestaltet werden kann. Einen zentralen Stellenwert nehmen Wissen und eine positive Einstellung aller Beteiligten sowie die Bereitstellung von Informations- und Qualifikationsgelegenheiten im Hinblick auf die Innovation und – übergeordnet – Konsens hinsichtlich der Innovation ein (u.a. Altrichter & Wiesinger, 2004; Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; Luchte, 2005; Rogers, 2003).

Betrachtet man die Befunde dahingehend, zeigt sich bei den vorbereitenden Projektseminarterminen noch Verbesserungsbedarf: Von den Studierenden wahrgenommene negative Einstellungen von Dozierenden, abweichende Vorstellungen und uneinheitliche Erwartungen hinsichtlich der Studienprojekte sowie fehlende Informationen für die Studierenden bei Eintritt in die Praxisphase sind Aspekte, die sich als problematisch erweisen. Entsprechend gilt es, nicht nur den Studierenden, die die Studienprojekte im Praxissemester umsetzen müssen, diese näherzubringen. Es muss bereits bei den Dozierenden angesetzt werden – und zwar nicht nur mit Blick auf die Vorbereitung in den Projektseminaren, sondern zugleich auf die Betreuung und Begleitung der Studierenden und ihrer Studienprojekte im Verlauf der Praxisphase. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Implementation einer Innovation stets als Veränderung des gesamten Systems zu verstehen ist (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Entsprechend sollen die am Praxissemester beteiligten Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Schulen die Umsetzung der Studienprojekte unterstützen und den Studierenden bei der Durchführung dieser in praktisch-organisatorischen und inhaltlichen Dingen zur Seite stehen (WWU, 2014a). Insbesondere in den Schulen erscheinen „forschende Lehrkräfte“ (Klewin & Koch, 2017) mit einer Vorbildfunktion für die Studierenden notwendig, die diese bei der Umsetzung ihrer Studienprojekte unterstützen. Alle Beteiligten müssen folglich hinter dem Konzept der Studienprojekte stehen und an einem Strang ziehen, damit die Vorbereitung und Umsetzung der Studienprojekte gelingen und damit einhergehend eine forschende Grundhaltung auf Seiten der Studierenden angebahnt werden kann. Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für alle am Praxissemester Beteiligten erscheinen somit unerlässlich.

Methodenkritisch ist hinsichtlich der Befunde anzumerken, dass diese ausschließlich auf den Aussagen der Studierenden gründen. Auch wenn nicht zwingend davon ausgegangen werden kann, dass die Äußerungen die tatsächlichen Gegebenheiten unverzerrt widerspiegeln – insbesondere, wenn es sich um die Angaben zu Einstellungen und Bewertungen der Dozierenden handelt –, liefern sie doch wichtige Indizien für „Stolpersteine“, an die im Sinne einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Praxissemesters, gestützt durch weiterführende Untersuchungen, angeknüpft werden kann. Nicht zuletzt sind die Studierenden diejenigen, die forschend lernen und diese Professionalisierungsstrategie im Sinne einer forschenden Grundhaltung verinnerlichen sollen. Entsprechend ist für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester entscheidend, wie die Studierenden das Praxissemester mit seinen einzelnen Facetten wahrnehmen.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (S. 4–6). SchuleNRW, Beilage November 2016.
- Altrichter, H., & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen*. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn: Bundesassistentenkonferenz.

- 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.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyrerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fleiß, J.L., & Cohen, J. (1973). The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613–619. doi:10.1177/001316447303300309
- Göbel, K., Elbert, A., & Stammen, K.-H. (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (S. 7–8). SchuleNRW, Beilage November 2016.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140–149. doi:10.1026/0033-3042/a000216
- Hopf, E., & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Zugriff am 31.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/45614>.
- 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.
- Kleinespel, K., & Lütgert, W. (2015). Das Praxissemester – Erfahrungen, Fragen und Anmerkungen – das Kölner Modell aus Jenaer Sicht. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 28–40). Zugriff am 31.10.2018. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, unterrichten, reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LABG (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310). Zugriff am 31.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>.
- Luchte, K. (2005). *Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz*. Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2006). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 100–117). Oldenburg: Biz.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 31.10.2018. Verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Rahmenkonzeption_zur_strukturellen_und_inhaltlichen_Ausgestaltung_des_Praxissemesters_14.04.2010.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2016). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010 (Rahmenkonzeption)“*. Zugriff am 31.10.2018. Verfügbar unter: https://zlb.uni-due.de/documents/documents_praxissemester/Rahmenkonzeption-zum-Praxissemester_2010_mit-Zusatzvereinbarung_2016.pdf.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (4), 292–311.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- 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.
- van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9, 276–305.
- Wilde, M., & Stiller, C. (2011). Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6 (2), 171–183.
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- WWU (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) (2014a). *Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster*. Zugriff am 31.10.2018. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf.
- WWU (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) (2014b). Ordnung für das Praxissemester der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Hrsg.), *Amtliche Bekanntmachungen*, 25, ausgegeben zu Münster am 23. Juni 2014 (S. 1639-1653). Zugriff am 31.10.2018. Verfügbar unter: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2014/ausgabe25/gesamt_mit_db.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Homt, M., & van Ophuysen, S. (2018). Die Studienprojekte im Praxissemester – Wie nehmen Studierende die universitäre Vorbereitung in den Projektseminaren wahr? *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 77–89. doi:10.4119/UNIBI/hlz-58

Eingereicht: 30.04.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / 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: The Study Projects in the Practical Semester – How Do Students Perceive the Academic Preparation in the Project Seminars?

Abstract: At the Westfälische Wilhelms-Universität Münster, research-based learning is an essential objective of the practical semester in teacher education. The students should be enabled to learn with an explicit research-oriented attitude. In the practical semester this takes place in the form of three study projects, which the students plan in three project seminars, implement in the practical phase under the supervision of the lecturers and finally reflect. The article focuses on the project seminars from the students' perspective. How are they introduced to the study projects in the project seminars? What experiences do they gain in the various seminars and how do they evaluate them with regard to the preparation of the study projects? Ten students were interviewed using guided interviews. The data is analysed with the content analysis in order to illustrate the students' perceived thematisation and preparation for the study projects in the project seminars. The findings indicate different arrangements of the project seminars as well as different requirements and ideas of the lecturers with regard to the study projects, which in turn lead to ambiguities on the part of the students. The question arises how a research-oriented attitude can be successfully established under these circumstances. The results will be discussed with regard to implications for the further development of academic education in the context of the practical semester, based on findings from implementation research.

Keywords: study projects, research-oriented attitude, practical semester, implementation research