

Homt, Martina; van Ophuysen, Stefanie
Forschendes Lernen in Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention von Lehramtsstudierenden

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 2, S. 177-191



Quellenangabe/ Reference:

Homt, Martina; van Ophuysen, Stefanie: Forschendes Lernen in Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention von Lehramtsstudierenden - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 2, S. 177-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182708 - DOI: 10.25656/01:18270

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182708>

<https://doi.org/10.25656/01:18270>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Forschend lernen – forschend unterrichten

Editorial

Sandra Moroni, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Annette Tettenborn,
Bruno Leutwyler, Kurt Reusser, Markus Weil 147

Schwerpunkt

Forschend lernen – forschend unterrichten

Roman Suter Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – Definitionen, Begründungen und Formen 150

Peter Vetter, Markus Gerteis und Sandra Moroni Kompetenzbereich
«Forschungsmethoden»: Was sollen angehende Lehrpersonen am Ende
ihrer Ausbildung aus der Sicht von in der Forschungsausbildung tätigen
Dozierenden können? 160

Martina Homt und Stefanie van Ophuysen Forschendes Lernen in
Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention
von Lehramtsstudierenden 177

Christina Egger Aufbau eines Verständnisses von Forschung im forschungs-
orientierten Lernen im Sachunterricht: Welche Rolle spielt die Lehrperson? 192

Christina Huber Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel
aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 208

Manuela Keller-Schneider Forschendes Lernen – das eigene Lernen
erforschen 218

Doreen Holtsch und Elisabeth Riebenbauer Forschendes Lernen in
der fachdidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Selbsteinschätzungen
in Bezug auf Orientierungen, Interesse und Wissen von Studierenden im
Masterstudiengang «Wirtschaftspädagogik» 230

Friederike Runge Fallarbeit als Format Forschenden Lernens in der
Lehrpersonenbildung der Didaktik der Geisteswissenschaften 250

Victoria L. Miczajka-Rußmann und Kim Lange-Schubert
Citizen-Science-Projekte als besondere Lerngelegenheit im Kontext
des Forschenden Lernens am Beispiel der naturwissenschaftsbezogenen
Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Grundschullehramt 263

Forum

- Timo Reuter, Verena Zucker und Miriam Leuchter** Förderung des Beschreibens von prozessorientierter Diagnostik im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Evaluation eines auf Text- und Videovignetten basierenden Seminars für Grundschullehramtsstudierende 275

Rubriken

Buchbesprechungen

- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Charlotte Röhner) 289

- Münch, R. (2018). Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat (Jürg Frick) 291

- Wullschleger, A. (2017). Individuell-adaptive Lernunterstützung im Kindergarten. Eine Videoanalyse zur spielintegrierten Förderung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen (Esther Brunner) 294

- Neuerscheinungen** 296

- Zeitschriftenspiegel** 298

Forschendes Lernen in Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention von Lehramtsstudierenden

Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Zusammenfassung Eine positive Einstellung ist prädiktiv für die Handlungsintention und diese wiederum für das Handeln. Im Praxissemester werden Studierende der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster auf das Forschende Lernen im späteren Lehrberuf vorbereitet. Gelingt es dabei, neben Wissen und Fähigkeiten auch eine positive Einstellung zum Forschenden Lernen und eine entsprechende Handlungsintention zu vermitteln? Ergebnisse einer längsschnittlichen Interviewstudie mit Studierenden sprechen eher für ambivalente Einstellungen, da positive Grundaussagen stets eingeschränkt und relativiert werden. Der Zusammenhang von Einstellung und Intention wird beleuchtet und mit Blick auf die Ausbildungsbedingungen im Praxissemester diskutiert.

Schlagwörter Forschendes Lernen – Praxissemester – Einstellung – Intention

Research-based learning in the practical semester and in the teaching profession – Attitude and intention to act of student teachers

Abstract A positive attitude is predictive of the intention to act and this, in turn, is predictive of the action. In the practical semester, students at the University of Münster are prepared for research-based learning in the later teaching profession. Is it possible to impart not only knowledge and skills but also a positive attitude towards research-based learning and a corresponding intention to act? The results of a longitudinal interview study with student teachers indicate ambivalent attitudes since positive basic statements had always been qualified and relativized. The connection between attitude and intention is examined and discussed with a view to the training-related conditions in the practical semester.

Keywords research-based learning – practical semester – attitude – intention

1 Forschendes Lernen im Praxissemester

Mit der Einführung verlängerter Praxisphasen hat Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung in Deutschland einen neuen Aufschwung erfahren und wird als neues Ausbildungsparadigma der universitären Lehrkräftebildung bezeichnet (Rothland & Boecker, 2014). Auch in Nordrhein-Westfalen (NRW) ist Forschendes Lernen mit der Einführung des Praxissemesters verstärkt in den Fokus gerückt und gilt etwa an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster als wesentliches Leitprinzip des Praxissemesters. In der NRW-weiten Rahmenkonzeption wird dazu Folgendes formuliert:

Forschendes Lernen im Praxissester 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. 2 f.)

Entsprechend verstehen van Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt und Schmidt (2017, S. 281) Forschendes Lernen als «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». Die hier genutzte Begriffsverwendung wird nicht universell geteilt. Trotz der prominenten Stellung Forschenden Lernens existieren bis dato weder eine einheitliche Begriffsverwendung noch ein einheitliches Konzept. Koch-Priewe und Thiele (2009) sprechen von unzähligen Facetten und vielfachen Varianten, die Begriffsverwendung sei – so Huber (2014) – «zunehmend gedehnt und unscharf geworden» (Huber, 2014, S. 32).¹ Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ergeben sich etwa hinsichtlich des Forschungsverständnisses oder der Eingebundenheit der Studierenden in Forschungsprojekte bzw. (schulische) Praxis (für einen Überblick vgl. z.B. Altrichter & Mayr, 2004; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Schiefner-Rohs, 2015). Die hier genutzte Begriffsverwendung wurde jedoch gewählt, da sie mit der Rahmenkonzeption und ihrer Umsetzung an der WWU Münster hoch kompatibel ist. Zentrale Aspekte der zugrunde liegenden Definition werden auch von anderen Autorinnen und Autoren betont. So geht es um eine Lernform, bei der Studierende durch Forschung bzw. eine Beteiligung an Forschung lernen (Bundesassistentenkonferenz, 1970; Huber, 2009). Forschung wird als «Mittel zum Zweck des eigenen Lernprozesses» (Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, S. 140) verstanden. Dabei steht nicht die Generierung verallgemeinerbarer, wissenschaftlicher Erkenntnisse im Fokus, sondern die systematische Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Handlungsfeld. Somit ist die Generierung kontextgebundener, beruflich relevanter Einsichten Ziel des Tuns und der Praxisbezug des Lernens wird dadurch gesichert, dass das Forschende Lernen in der Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule erfolgt (Wilde & Stiller, 2011).

Durch das Praxissester der WWU Münster sollen Studierende an diese spezielle Form des Lernens herangeführt werden. Konkret führen sie dazu während der fünfmonatigen schulischen Praxisphase in ihren beiden Unterrichtsfächern sowie in den

¹ Es ist anzumerken, dass sich diese Ausführungen lediglich auf den deutschsprachigen Raum sowie auf Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept beziehen. Wird die internationale Diskussion um Forschendes Lernen (z.B. Anderson, 2002; Healy & Jenkins, 2009) oder beispielsweise das Verständnis von Forschendem Lernen in der Didaktik des Sachunterrichts als «selbsttätiges Forschen, bei dem Kinder ihren eigenen Fragen nachgehen» (Knörzer, Förster, Franz & Hartinger, 2019, S. 10) hinzugenommen, verschärft sich die Begriffsproblematik weiter. So formuliert auch Huber (2014, S. 27) mit Blick auf die internationale Diskussion: «So viel weiter auch die Praxis forschungsnahen Lernens in Großbritannien und vor allem den USA gediehen sein mag (vgl. Healey/Jenkins 2009): ein Vorbild konsistenten Sprachgebrauchs liefert uns der angloamerikanische Raum nicht.»

Bildungswissenschaften je ein Studienprojekt durch. In den Studienprojekten bearbeiten die Studierenden eine Fragestellung, die sie für ihr eigenes berufliches Handeln als relevant identifizieren und die bestenfalls aus einer im schulischen Alltag erlebten Irritation hervorgegangen ist. Beispielhafte Fragestellungen bzw. Themen sind beispielsweise «Reduktion von Unterrichtsstörungen durch veränderte Sitzordnung?» oder «Motivation und Unterrichtseinstiege» (vgl. auch Gollub, Paulus, Rott & Veber, 2018). Diese Fragestellungen gilt es theoretisch zu verankern und auf der Basis systematisch erfasster Informationen empirisch zu untersuchen. Jedes Projekt wird durch Präsenzphasen an der Universität vor- und nachbereitet sowie in Form von E-Learning-Angeboten oder einer Blockveranstaltung begleitet.² Die didaktische Ausgestaltung dieser dreiphasigen Begleitveranstaltung obliegt dabei dem jeweiligen Fach bzw. den jeweiligen Dozierenden. Alle Projekte werden in Projektberichten dokumentiert, zwei von ihnen werden als Prüfungsleistung bewertet. Die forschungsmethodische Vorbereitung erfolgt für die meisten Studierenden im Rahmen einer zeitlich vorgelagerten Vorlesung in den Bildungswissenschaften; deutlich weniger Studierende nehmen die entsprechenden Angebote der Fachdidaktiken wahr. Neben den Studienprojekten stellen mindestens vier von den Studierenden durchzuführende Unterrichtsvorhaben im Sinne der Planung, Durchführung sowie Auswertung von Unterricht ein weiteres, eigenständiges Element des Praxissemesters dar, welches von den sogenannten «Zentren für schulpraktische Lehrerbildung» (ZfsL) und nicht von der Hochschule verantwortet wird. Eine direkte Koppelung der Studienprojekte an die Unterrichtsvorhaben ist möglich, wird jedoch eher selten realisiert (WWU, 2014).

Das mehrfache Durchlaufen des zyklischen Prozesses des Forschenden Lernens im Rahmen der drei Studienprojekte während der schulischen Praxisphase soll dazu dienen, das Forschende Lernen einzuüben und durch die positiven Lernerfahrungen eine forschende Grundhaltung anzubahnen. Diese sollte sich in einer überdauernden Bereitschaft, forschend zu lernen, widerspiegeln (Meyer, 2006) und entsprechend dazu beitragen, dass diese Denk- und Handlungsstrategie auch im zukünftigen Berufsleben praktiziert wird. Diese Überlegungen lassen sich in sehr ähnlicher Form durch die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) ausdrücken. Nach dieser Theorie stellt eine positive Einstellung gegenüber einer Handlung (z.B. Forschendem Lernen), verstanden als Erwartung positiver Handlungskonsequenzen (= Nutzenerwartung), eine zentrale Voraussetzung für die entsprechende Handlungsintention dar. Die Intention, also die Handlungsabsicht, ist ihrerseits ein zentraler Prädiktor für die Handlungsausführung.³

Doch welche positiven Erwartungen können an das Forschende Lernen gerichtet werden? Verschiedene Autorinnen und Autoren heben die folgenden Punkte hervor (vgl. u.a. Altrichter & Feindt, 2011; Fichten, 2010; Horstkemper, 2006; Klewin & Koch,

² Inklusiv der vorgelagerten Methodenveranstaltung umfasst das Praxissemester damit einen Zeitraum von zehn Monaten, von denen fünf vor Ort an der Schule absolviert werden.

³ Die Theorie benennt mit der subjektiven Norm und der Verhaltenskontrolle noch zwei weitere Prädiktoren der Intention bzw. des Verhaltens, die hier aber nicht erhoben wurden.

2017; Obolenski & Meyer, 2006; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012; Weyland, 2016):

- 1) *Theorie-Praxis-Relationierung*: Forschendes Lernen bietet die Möglichkeit, reflektierte Erfahrungen mit der Differenz von Theorie und Praxis zu machen und zugleich Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Bereichen herzustellen.
- 2) *Erwerb spezifischer Fähigkeiten*: Durch das Forschende Lernen werden bestimmte berufsrelevante Fähigkeiten erworben bzw. geschult, beispielsweise Problemlösekompetenz sowie evaluationsbezogene und diagnostische Fähigkeiten.
- 3) *Erwerb spezifischer Erkenntnisse*: Forschendes Lernen erfolgt stets anhand konkreter berufsrelevanter Themen und Inhalte, sodass immer auch spezifische Einsichten in und Erkenntnisse über die Forschungsgegenstände gewonnen werden.
- 4) *Aufbau einer forschenden Grundhaltung*: Forschendes Lernen fördert eine offene, unvoreingenommene, neugierige Sicht auf das eigene berufliche Handeln, gepaart mit einem systematischen, erfahrungsbasierten, aber auch theoriegeleiteten Umgang mit Irritationen und Problemen. Diese Bereitschaft, sich mit dem beruflichen Handeln offen und kritisch-reflektierend auseinanderzusetzen, fördert die Entwicklung der eigenen Professionalität.

Betrachtet man den Forschungsstand zur Einstellung der Studierenden gegenüber Forschendem Lernen, scheinen sich ihnen die aufgeführten Potenziale dieser Lernform nicht unmittelbar zu erschliessen. So weisen erste Befunde zur Evaluation verlängerter Praxisphasen in Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein auf eine negative Einstellung der Studierenden gegenüber Forschendem Lernen am Ende des Praxissemesters hin (Bach, 2015; Göbel, Ebert & Stammen, 2016; Naeve-Stoß & Tramm, 2017; van Ackeren & Herzig, 2016). Sie empfinden Forschendes Lernen nicht als sinnvolles Element des Praxissemesters, empfinden den damit verbundenen Aufwand als zu hoch oder erachten es als Fremdkörper, der sie vom Unterrichtsgeschäft abhält. Im Sinne Ajzens steht damit auch der Aufbau der Intention, weiterhin forschend zu lernen, infrage. Studien, die die Veränderung von Einstellung und Intention im Verlauf des Praxissemesters abbilden, existieren bislang kaum und die wenigen existierenden Studien weisen auf negative Befunde hin: So konnten etwa van Ophuysen et al. (2017) keinen Anstieg in der Nutzenerwartung im Verlauf der praxissemestervorbereitenden Lehrveranstaltungen nachweisen. Befunde von Bloh, Behrmann, Homt und van Ophuysen (2019) zeigen im Verlauf des Praxissemesters sogar eine signifikante Abnahme der Intention, forschend zu lernen.

Bislang liegen keine Studien vor, die zwischen der Nutzenerwartung hinsichtlich des Praxissemesters und hinsichtlich des Berufs unterscheiden. Die oben genannten Nutzenaspekte sollten zwar sowohl während der schulischen Praxisphase als auch im Beruf relevant sein. Jedoch findet Forschendes Lernen in den beiden Phasen unter unterschiedlichen Bedingungen statt (z.B. Pflicht vs. Freiwilligkeit, Begleitung vs. Eigenständigkeit) und damit könnten sich unterschiedlich grosse Herausforderungen ergeben, die als «Kosten» den erwarteten Nutzen relativieren. Während der schulischen

Praxisphase könnten die Studierenden die Erfahrung machen, dass der Schulalltag in seiner Komplexität so herausfordernd ist, dass der Einsatz von Strategien des Forschenden Lernens als Überforderung im Berufsleben antizipiert wird. Dies wiederum könnte zu einer Verringerung der Nutzenerwartung mit Blick auf den Beruf während der schulischen Praxisphase beitragen.

Insgesamt widmet sich dieser Beitrag den folgenden Fragestellungen:

- 1) Wie verändert sich bei den Studierenden die Nutzenerwartung hinsichtlich Forschenden Lernens im Verlauf der schulischen Praxisphase?
- 2) Wird der Nutzen des Forschenden Lernens unterschiedlich wahrgenommen, je nach Bezugspunkt (Praxissemester vs. Beruf)?
- 3) Lässt sich ein Zusammenhang erkennen zwischen der Einstellung gegenüber Forschendem Lernen und der Intention, diese Professionalisierungsstrategie auch später im Beruf zu nutzen?

2 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen greifen wir auf leitfadengestützte Interviews zurück, in denen Studierende zu drei Zeitpunkten im Verlauf des Praxissemesters (Oktober 2015 bis Juli 2016) über ihre Erfahrungen im Rahmen desselben befragt wurden: 1) vor den praxissemestervorbereitenden Lehrveranstaltungen, 2) zwischen den praxissemestervorbereitenden Lehrveranstaltungen und der Praxisphase sowie 3) nach Abschluss der Praxisphase und den zugehörigen nachbereitenden Lehrveranstaltungsterminen (vgl. Abbildung 1). Die Studierenden wurden im Rahmen der Methodenvorlesungen der Bildungswissenschaften um Teilnahme an den Interviews gebeten. Als Belohnung für die Teilnahme wurden ihnen ein Gutschein in der Höhe von 10 Euro und die Rückmeldung ihrer Entwicklung in Relation zu anderen Studierenden in Aussicht gestellt. Der Zugang über die Methodenveranstaltung wurde gewählt, da so Studierende aller Unterrichtsfächer erreicht werden konnten. Die zehn Studierenden, die sich freiwillig zur Teilnahme an den Interviews meldeten, studieren entsprechend unterschiedliche Lehramtsstudiengänge (Grundschule; Hauptschule, Realschule, Gesamtschule; Gymnasium und Gesamtschule; Berufskolleg) mit unterschiedlichen Fächern bzw. Fächerkombinationen und sie besuchten darüber hinaus jeweils unterschiedliche Praktikumsschulen. Es ist somit von sehr vielfältigen Praxissemestererfahrungen auszugehen.

Wenngleich die Studierenden zu drei Messzeitpunkten (MZP) befragt wurden, werden hier lediglich der zweite und dritte Zeitpunkt fokussiert, um die Veränderungen während der für das Praxissemester zentralen schulischen Praxisphase abbilden zu können.⁴ Im Fokus des Beitrags stehen die Fragen zur Nutzenerwartung («Versuche,

⁴ Eine Betrachtung aller Erhebungszeitpunkte sowie Aspekte erfolgt in der Dissertation der Erstautorin.

Forschendes Lernen zum Praxissemester/zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung zu setzen. Empfindest du Forschendes Lernen als sinnvoll für das Praxissemester/deine Tätigkeit als Lehrkraft?») und zur Intention («Glaubst du, du wirst auch zukünftig in deinem Beruf forschend lernen?»). Die Einstellung wurde zu beiden hier relevanten Erhebungszeitpunkten erfragt, die Intention lediglich nach Abschluss des Praxissemestermoduls.

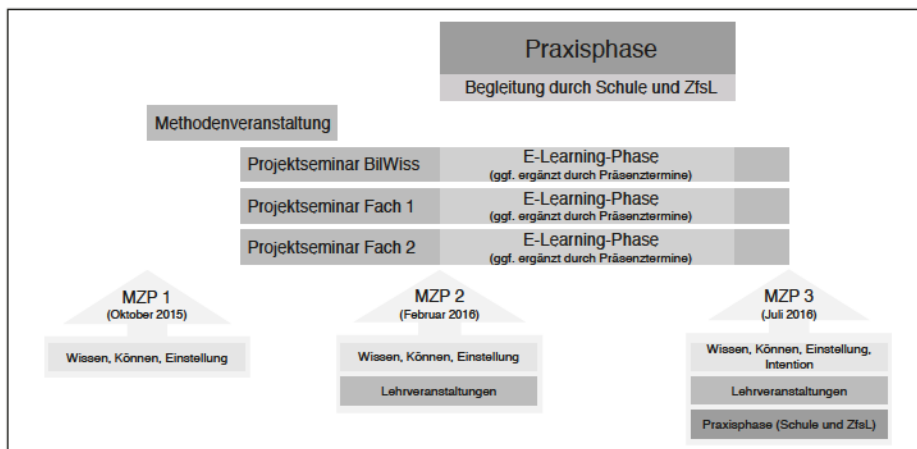


Abbildung 1: Forschungsdesign (BilWiss = Bildungswissenschaften; MZP = Messzeitpunkt; ZfSL = Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung).

Die Auswertung wurde in einem Team von zwei Kodiererinnen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgenommen, in einer Kombination aus skalierender und inhaltlicher Strukturierung sowie deduktiver und induktiver Kategorienbildung. So wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, in welchem die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester und gegenüber Forschendem Lernen im Beruf sowie die Intention zunächst im Sinne der skalierenden Strukturierung nach positiven und negativen Aspekten differenziert wurden. Die positive Einstellung (jeweils in Praxissemester und Beruf) wurde durch die oben benannten Potenziale Forschenden Lernens in Unterkategorien ausdifferenziert. Im Zuge der Auswertung wurde jeweils die Unterkategorie «Unspezifisch/Sonstiges» induktiv für die positive Einstellung ergänzt (vgl. Tabelle 1).

3 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die einzelnen Kategorien des induktiv weiterentwickelten Kategoriensystems. Pro Kategorie wird angegeben, wie viele Personen sich diesbezüglich im Interview geäußert haben. Die Angaben werden in den nachfolgenden Unterkapiteln weiter erläutert.

Tabelle 1: Ergebnisse Einstellung/Nutzenerwartung und Intention

Einstellungen/Nutzenerwartung		MZP2	MZP3
Praxissemester			
Positiv gesamt		9	9
	Nutzenerwartung gesamt	7	6
	Aufbau einer forschenden Grundhaltung	4	5
	Chancen zur Theorie-Praxis-Relationierung	1	0
	Erwerb spezifischer Kompetenzen	1	1
	Erwerb spezifischer Erkenntnisse	2	2
	Unspezifisch/Sonstiges	8	9
Negativ		10	10
Beruf			
Positiv gesamt		8	8
	Nutzenerwartung gesamt	7	7
	Aufbau einer forschenden Grundhaltung	7	7
	Chancen zur Theorie-Praxis-Relationierung	1	0
	Erwerb spezifischer Kompetenzen	0	0
	Erwerb spezifischer Erkenntnisse	0	0
	Unspezifisch/Sonstiges	4	4
Negativ		1	0
Intention			MZP3
Positiv			8
Negativ			2

Anmerkung: Pro Dokument (Person je MZP) wird nur ein Treffer gezählt.

3.1 Wie verändert sich bei den Studierenden die Nutzenerwartung hinsichtlich Forschenden Lernens im Verlauf der schulischen Praxisphase?

Es zeigen sich insgesamt nur geringe Veränderungen in den Nutzenerwartungen. Zu beiden Messzeitpunkten äussern sich neun der zehn Befragten positiv über Forschendes Lernen im Praxissemester. Neben unspezifischen Aussagen wie «Ich finde das jetzt schon spannend» (B2, MZP3, Z. 196) erkennen zu MZP2 sieben und zu MZP3 sechs Personen einen konkreten Nutzen in Forschendem Lernen für das Praxissemester. Der Aspekt der *forschenden Grundhaltung* wird von vier bzw. fünf Personen als Nutzen Forschenden Lernens erachtet. Zu beiden Zeitpunkten sehen die Befragten Forschendes Lernen als Möglichkeit, sich tiefgehend mit schulischen Situationen auseinanderzusetzen und auftretende Irritationen nicht einfach hinzunehmen:

Auf jeden Fall finde ich das sehr sinnvoll, weil man da einfach nochmal sich ganz anders dann mit einzelnen Aspekten auch beschäftigt hat. Also, was ist jetzt zum Beispiel in der Situation gewesen, die mich da irritiert hat oder wo ich mir Fragen gestellt habe? Hätten wir jetzt nicht diesen Auftrag, da forschend zu lernen, dann würde man dann vielleicht ein bisschen drüber wegschauen. So habe ich dann gesagt, damit möchte ich mich weiter oder tiefer mit beschäftigen. (B2, MZP3, Z. 18)

Forschendes Lernen im Praxissemester wird sowohl vor als auch nach der Praxisphase als Vorbereitung auf Forschendes Lernen im Beruf erachtet: *«War es, glaube ich, ganz sinnvoll, das zu machen. Einfach, um das aufgezeigt zu bekommen, dass es das gibt, dass man das machen kann, eben um diese Handlungsperspektive aufzuzeigen für später»* (B8, MZP3, Z. 30). Zu beiden Zeitpunkten erkennen zudem je zwei Personen einen Nutzen im *Erkenntnisserwerb*, und zwar in der Form, dass die erworbenen Erkenntnisse auch für das zukünftige Handeln herangezogen werden können. Jeweils eine Person äussert vor und nach der Praxisphase den Nutzen, mittels Forschenden Lernens methodische Kenntnisse zu erlangen (*Kompetenzerwerb*). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis erkennt zu MZP2 eine Person in Form der Anwendung von im Studium erlernter Theorie in der Praxis, zu MZP3 äussert sich niemand zu diesem Nutzenaspekt (*Theorie-Praxis-Relationierung*).

Alle Befragten äussern sich zu beiden Zeitpunkten aber auch negativ über Forschendes Lernen im Praxissemester. Sie empfinden beispielsweise den mit Forschendem Lernen verbundenen Arbeitsaufwand als zu hoch, kritisieren die Benotung der Studienprojekte, verspüren Zeitdruck und Stress und befürchten (MZP2) bzw. kritisieren (MZP3) den in den Hintergrund geratenden Praxisbezug: *«Also das wirkt so ein bisschen wie eine Beschäftigungsmaßnahme, dass man da irgendwie drei Projekte aufgedrückt bekommt und so ein bisschen dann ja auch diese Praxiszeit verloren geht, die ja eigentlich sehr wichtig ist, finde ich»* (B12, MZP3, Z. 246). Insgesamt scheinen die Erfahrungen während der Praxisphase also die bereits im Vorfeld bestehenden Nutzenerwartungen nicht nennenswert zu verändern.

Über Forschendes Lernen im Beruf äussern sich zu beiden Zeitpunkten acht der zehn Befragten positiv. Sieben Personen sehen einen konkreten Nutzen im Aufbau der *forschenden Grundhaltung*. Sie erachten Forschendes Lernen als hilfreich, um sich im Beruf stetig weiterzubilden und sich nicht nur auf die (eher zufällig erworbene) Berufserfahrung zu verlassen, sondern Dinge gezielt zu hinterfragen und systematisch zu verbessern: *«Also ich glaube einfach, dass das immer wieder wichtig ist, dass man eben auch nach dem Warum fragt oder auch so Optimierungsprozesse irgendwie erforschen will oder wie auch immer. Also ich denke, das ist später schon auch wichtig»* (B1, MZP2, Z. 16). Während zu MZP2 eine Person darüber hinaus einen Nutzen in der *Theorie-Praxis-Relationierung* sieht, indem sie formuliert, dass die Auseinandersetzung mit Theorie in der Schule im Rahmen Forschenden Lernens hilfreich sei, äussert sich zu MZP3 niemand mehr zu diesem Aspekt – sowie auch zu keinem der anderen Nutzenaspekte. Lediglich eine Person äussert sich negativ über Forschendes Lernen im Beruf, indem sie nach Abschluss des Praxissemesters äussert, dass man Forschendes Lernen im Beruf nicht benötige. Bei einer Person lassen sich keinerlei Aussagen mit Blick auf die Nutzenerwartung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf finden.

3.2 Wird der Nutzen des Forschenden Lernens unterschiedlich wahrgenommen, je nach Bezugspunkt (Praxissemester vs. Beruf)?

Sowohl für das Praxissemester als auch für den Beruf wird der Nutzen Forschenden Lernens in der *forschenden Grundhaltung* gesehen, wobei zu beiden Messzeitpunkten mehr Personen diesen Nutzen mit Blick auf ihren Beruf erkennen als in Bezug auf das Praxissemester. Während sich die positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf also stark auf die *forschende Grundhaltung* fokussiert, spielen für das Praxissemester auch die weiteren Nutzenaspekte eine – wenn auch geringere – Rolle. Die positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester wird zudem zu beiden Zeitpunkten durch negative Äusserungen aller Befragten abgeschwächt, sodass – anders als bezüglich Forschenden Lernens im Beruf – eher von einer ambivalenten Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester zu sprechen ist. Die Befragten differenzieren folglich zwischen Forschendem Lernen im Praxissemester und Forschendem Lernen im Beruf. Entgegen unserer Erwartung einer Abnahme der berufsbezogenen Nutzenerwartung verbleibt diese im Verlauf der Praxisphase auf einem schon recht hohen Niveau, und auch die als ambivalent zu charakterisierende Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester verändert sich im Verlauf der Praxisphase allenfalls minimal.

3.3 Lässt sich ein Zusammenhang erkennen zwischen der Einstellung gegenüber Forschendem Lernen und der Intention, diese Professionalisierungsstrategie auch später im Beruf zu nutzen?

Nach Abschluss des Praxissemesters äussern acht der zehn Befragten, dass sie sich vorstellen können, auch im Beruf forschend zu lernen; sie schränken ihre Intention jedoch ein. So möchten sie etwa keine Erhebungsinstrumente erstellen oder einsetzen, in anderem Umfang als im Praxissemester forschend lernen oder dies nur tun, wenn die Irritation entsprechend gross ist: *«Ich glaube tatsächlich, wenn die Irritation so groß ist, dass ich etwas bewegen möchte, also verändern möchte und nicht darüber hinwegsehen kann im Sinn von, ich kann damit leben, später im Schulalltag»* (B8, MZP3, Z. 38). Zudem stehe infrage, inwieweit Forschendes Lernen – trotz prinzipieller Bereitschaft – im Berufsalltag zeitlich machbar sei. Zwei Personen äussern hingegen, dass sie im Beruf nicht forschend lernen werden, und begründen dies mit mangelnden personellen und vor allem zeitlichen Ressourcen sowie damit, dass die Prioritäten dann auf dem Unterrichten liegen. Setzt man die Einstellung und die Intention zueinander in Beziehung, zeigt sich, dass die positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf mit einer positiven Intention, im Beruf forschend zu lernen, einhergeht – die acht Befragten, die nach Abschluss des Praxissemesters eine positive Einstellung aufweisen, sind auch diejenigen mit einer positiven Intention, wohingegen die beiden mit einer negativen Intention nach Abschluss des Praxissemesters keinen positiven Nutzen bei der Ausübung Forschenden Lernens im Beruf erwarten. Es zeigt sich zudem, dass die negative Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester nicht systematisch mit der Intention gekoppelt zu sein scheint – schliesslich äussern sich auch die Personen mit einer positiven Intention negativ über Forschendes

Lernen im Praxissemester. Jedoch liegt durchaus die Vermutung nahe, dass sich die negativen Handlungskonsequenzen bezüglich des Forschenden Lernens im Praxissemester, die alle Studierenden äussern, einschränkend auf die Intention auswirken. So könnten Zweifel an der zeitlichen Machbarkeit aus dem im Praxissemester im Zusammenhang mit Forschendem Lernen verspürten Zeitdruck und Stress resultieren.

4 Diskussion

Betrachtet man zunächst noch einmal die Befunde zur Einstellung, ist zu erkennen, dass sich diese nur in gewissem Masse mit den in Abschnitt 1 dargelegten Befunden decken. Einerseits äussern sich alle Befragten zu beiden Zeitpunkten negativ über Forschendes Lernen im Praxissemester. Es werden ebenso wie in den Evaluationen (z.B. Bach, 2015; Naeve-Stoß & Tramm, 2017) der hohe Aufwand sowie die reduzierten Möglichkeiten, selbst zu unterrichten, kritisiert. Dies deckt sich auch mit Befunden, die zeigen, dass Studierende den Fokus in Praxisphasen auf das Unterrichten legen (Hascher, 2006; Müller, 2010). Andererseits werden auch zahlreiche positive Aspekte benannt und insbesondere gegenüber Forschendem Lernen im Beruf ist eine positive Einstellung zu erkennen. Dies sowie die bei acht Personen vorliegende positive Intention sind zu begrüssen – schliesslich stellt der Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Sinne der Bereitschaft, im Beruf forschend zu lernen, die wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester dar. Gleichwohl wäre auch gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester eine positivere Einstellung wünschenswert, da dieses insbesondere der Vorbereitung auf Forschendes Lernen im Beruf dient. Zudem könnten so möglicherweise die von den Befragten vorgenommenen Einschränkungen hinsichtlich der Intention vermindert werden, sodass Forschendes Lernen wie intendiert umgesetzt würde. Die aktuelle Befundlage lässt dies nämlich infrage stehen, da die Befragten beispielsweise äussern, im Beruf ohne den Einsatz von Erhebungsinstrumenten forschend lernen zu wollen, und in Abschnitt 1 aufgezeigt wurde, dass empirische Forschung einen wesentlichen Bestandteil Forschenden Lernens darstellt.

Auch wenn Forschendes Lernen im Beruf insgesamt positiver bewertet wird als Forschendes Lernen im Praxissemester, zeigt sich mit Blick auf Letzteres die Thematisierung vielfältigerer Nutzenaspekte. So beziehen sich etwa die Aussagen zum Kompetenz- und Erkenntniserwerb lediglich auf Forschendes Lernen im Praxissemester. Einerseits könnte dies darauf hindeuten, dass mehr Bezüge Forschenden Lernens zum Praxissemester als zum Beruf als Lehrkraft hergestellt werden – wenngleich die Tatsache, dass das Praxissemester zum Zeitpunkt der Erhebungen unmittelbar bevorstand bzw. abgeschlossen war und die berufliche Tätigkeit noch in weiterer Ferne lag, ebenfalls zu diesem Umstand beitragen kann. Andererseits könnte dies ebenso ein Indiz dafür sein, dass die Befragten den Erwerb von Kompetenzen und Erkenntnissen per se stärker an das Studium binden und eventuell für den Beruf als weniger notwendig erachten. Auffällig, wenn auch nicht überraschend, ist, dass die Theorie-Praxis-Relatio-

nierung kaum thematisiert wird. Diese stellt zwar einerseits ein zentrales Anliegen von Praxisphasen im Lehramtsstudium dar (z.B. Reinhoffer & Dörr, 2008), jedoch weisen bisherige Befunde dazu auf kritische Einschätzungen durch die Studierenden hin (z.B. Schlumm, 2011; Schnebel, 2012). Bei genauerer Betrachtung der Nutzenaspekte fällt auf, dass sich die Aussagen auch nach der Praxisphase (MZP3) noch auf einem recht abstrakten und oberflächlichen Niveau bewegen. Entgegen unserer Erwartung werden eventuelle Erfahrungen der Überforderung im Praxissemester nicht direkt auf den Einstellungsgegenstand des Forschenden Lernens im Beruf übertragen. Insgesamt stellt sich die Frage, inwieweit tatsächlich eine wesentliche Voraussetzung für die Intention gegeben ist, wenn die Nutzenerwartungen auf einer eher prozessualen Ebene verbleiben, ohne dass ein konkreter Nutzen im Sinne eines Outputs benannt wird.

Ein genauerer Blick auf die negativen Aussagen zu Forschendem Lernen im Praxissemester zeigt, dass sich diese primär auf die Rahmenbedingungen des Praxissemesters beziehen und nicht auf Forschendes Lernen per se. So werden etwa der Umfang in Form von drei Studienprojekten oder die Tatsache, dass Forschendes Lernen benotet wird, kritisiert. Es stellt sich also die Frage, ob die Kritik an Forschendem Lernen im Praxissemester nicht eher eine Kritik an den Rahmenbedingungen des Praxissemesters darstellt. Die hohe Anzahl an Studienprojekten und parallel durchzuführenden Unterrichtsstunden ist beispielsweise ein Aspekt, der auch in der Literatur zu verlängerten Praxisphasen kritisch diskutiert wird (z.B. Rothland & Boecker, 2014; Weyland, 2012). Da Praxisphasen im Studium jedoch eine vornehmlich wissenschaftliche und nicht handlungspragmatische Ausrichtung haben sollten (Offenberg & Walke, 2013; Weyland & Wittmann, 2015), stellt sich die Frage, ob eine mögliche Reduktion der Aufgaben zugunsten einer Entlastung der Studierenden nicht eher die Unterrichtsvorhaben als die Studienprojekte betreffen sollte. Ebenso kann die Benotung Forschenden Lernens als problematisch erachtet werden. Bereits die Verpflichtung zu Forschendem Lernen ist aufgrund des Motivationsaspekts als äusserst kritisch zu betrachten (Huber, 2009; Fichten 2017b); eine Benotung kann diesen Umstand zusätzlich verschärfen.

Ein erster Blick auf die Äusserungen der Befragten zu den Lehrveranstaltungen und zur schulischen Praxisphase (vgl. Abbildung 1) liefert mögliche Erklärungen für die dargelegten Befunde: Wie nehmen die Befragten die praxissemester vorbereitenden bzw. praxissemester begleitenden Lehrveranstaltungen wahr, die ja insbesondere auf Forschendes Lernen vorbereiten sollen? Was geschieht in der schulischen Praxisphase? Hier zeigt sich etwa, dass Forschendes Lernen bis zum Eintritt in die Praxisphase in einigen Lehrveranstaltungen überhaupt nicht thematisiert wurde, was exemplarisch in der folgenden Äusserung einer Studentin deutlich wird:

Ich weiß nicht, ob jetzt gleich auch noch die Frage kommt, inwiefern Forschendes Lernen dort thematisiert wurde, aber allgemein muss ich sagen, nein, kann ich nicht sagen, kann ich aber auch zu allen anderen Projektseminaren nicht sagen. Kann ich schon mal vorwegnehmen. (B8, MZP2, Z. 140)

Wenn die Studierenden bis zum Eintritt in die Praxisphase, in der Forschendes Lernen eine zentrale Rolle spielt und in Form von drei Studienprojekten umzusetzen ist, noch in keiner Weise damit konfrontiert wurden und somit die Vorbereitung fehlt, ist es nicht verwunderlich, dass sie Forschendes Lernen im Praxissemester mit Zeitdruck und Stress in Verbindung bringen. Entsprechend plädieren auch verschiedene Autorinnen und Autoren für eine sequenzielle Verankerung Forschenden Lernens im Studium (Fichten, 2017a; Weyland & Wittmann, 2011).

Die Äusserungen der Befragten zur schulischen Praxisphase weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte Forschendes Lernen als störend empfinden:

Mit diesen Forschungsprojekten hatte man ja auch immer so ein bisschen das Gefühl, dass man den Lehrern auch so ein bisschen im Weg steht. Weil da ist dann immer viel Zeit dafür draufgegangen und die waren einfach froh, dass wir da waren, mithelfen konnten. (B7, MZP3, Z. 96)

Derartige Eindrücke können dazu beitragen, dass die Studierenden Forschendes Lernen als hinderlich für praktische Unterrichtserfahrungen empfinden und aufgrund dessen von einem in den Hintergrund tretenden Praxisbezug sprechen. Selbstredend spielt auch das Unterrichten eine wesentliche Rolle im Praxissemester und die Lehrkräfte sind vor allem für die Begleitung der Unterrichtsvorhaben der Studierenden zuständig. Nichtsdestotrotz stellt Forschendes Lernen das Leitprinzip des Praxissemesters dar; entsprechend sollen die Lehrkräfte die Studierenden auch bei der Durchführung der Studienprojekte unterstützen (WWU, 2014). Zu diesem Zweck wird ein forschungsoffenes Klima an den Schulen als notwendig erachtet (Klewin et al., 2014), welches wiederum durch entsprechende Qualifizierungsmassnahmen, die die Lehrkräfte auf ihre Aufgaben und Funktionen vorbereiten (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Kleinespel & Lütgert, 2015), angebahnt werden kann.

Die weiteren Daten der beiden Studentinnen mit negativer Intention deuten darauf hin, dass sie neben der fehlenden positiven Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf auch abweichende Vorstellungen von bzw. Erwartungen an Forschendes Lernen aufweisen. So empfindet eine Studentin Forschendes Lernen nicht als sinnvoll, weil es keine repräsentativen Ergebnisse liefert. Die andere wiederum hält das, was sie im Praxissemester getan hat, gar nicht für Forschendes Lernen, weil es keine repräsentativen Ergebnisse geliefert hat. Beiden fehlt folglich die Einsicht, dass es bei Forschendem Lernen nicht um das Gewinnen repräsentativer Ergebnisse geht, sondern um individuelle Erkenntnisse für das Handeln als Lehrkraft (vgl. auch Abschnitt 1). Derartig unterschiedliche Auffassungen von Forschendem Lernen spiegeln sich auch in den Aussagen der Studierenden zu den Äusserungen der Dozierenden wider: «Also das wird auch von den Dozenten ganz unterschiedlich gewertet. Und viele verstehen auch nicht das unter Forschendem Lernen, was die Bildungswissenschaftler unter Forschendem Lernen verstehen» (B4, MZP2, Z. 49). Das fehlende einheitliche Verständnis, welches sich insgesamt in der Lehrkräftebildung zeigt, scheint sich auch innerhalb einzelner Hochschulstandorte wiederzufinden und auf der Ebene der Studierenden zu

manifestieren – wenngleich die Befunde aufgrund der geringen Stichprobengröße lediglich eine eingeschränkte Aussagekraft besitzen. Dennoch erscheint die Herstellung eines einheitlichen Verständnisses aller am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure zentral.

Der qualitative längsschnittliche Zugang dieses Beitrags ermöglicht es, Gründe für die Einstellungsentwicklung und die Intention der Studierenden herauszuarbeiten, und liefert damit erste Erklärungen für die in Abschnitt 1 dargelegte kritische Bewertung Forschenden Lernens. Die Befunde zeigen aber auch, dass die Studierenden zwischen Forschendem Lernen im Praxissemester und Beruf differenzieren. Sinnvoll erscheint es nun, die aufgezeigten vermuteten Zusammenhänge und Differenzierungen anhand einer grösseren Stichprobe quantitativ zu überprüfen. Insbesondere die Daten der beiden Personen mit negativer Intention zeigen jedoch, dass es dafür zwingend erforderlich ist, das der Untersuchung zugrunde liegende Verständnis Forschenden Lernens eingangs im Erhebungsinstrument zu thematisieren bzw. festzulegen. Solange nicht geklärt ist, was die befragten Personen unter Forschendem Lernen verstehen, und solange nicht übergreifend geklärt ist, welche Zielsetzungen und Nutzenerwartungen mit Forschendem Lernen verbunden werden, erscheinen qualitative Herangehensweisen sinnvoller.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.
- 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.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (1), 1–12.
- Bach A. (2015). *Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg*. Flensburg: Europa-Universität Flensburg, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M. & van Ophuysen, S. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In KoLBi-Team (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 135–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesassistentenkonferenz. (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Bonn: BAK.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichten, W. (2017a). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Frankfurt am Main: Campus.

- Fichten, W.** (2017b). 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.
- Göbel, K., Ebert, 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* (SchuleNRW, Beilage November 2016) (S. 7–8). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- Gollub, P., Paulus, D., Rott, D. & Veber, M.** (2018). *Studentische Forschung im Praxissemester*. Berlin: Peter Lang.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T.** (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (Beiheft 51), 130–148.
- Healey, M. & Jenkins, A.** (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Heslington: Higher Education Academy.
- Horstkemper, M.** (2006). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 119–130). Oldenburg: Diz.
- 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.
- Huber, L.** (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 32–39.
- 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). Köln: Universität zu Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung.
- 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.
- Knörzer, M., Förster, L., Franz, U. & Hartinger, A.** (2019). Editorial. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 9–16). 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.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 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: Diz.
- MSW NRW.** (2016). *Zusatzvereinbarung zur «Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010» (Rahmenkonzeption)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- Müller, K.** (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Naeve-Stoß, N. & Tramm, T.** (2017). Forschendes Lernen im Hamburger Kernpraktikum. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 88–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Obolenski, A. & Meyer, H.** (2006). Einleitung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 9–14). Oldenburg: Diz.
- Offenberg, E. & Walke, J.** (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G.** (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Band 3) (S. 10–32). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rothland, M. & Boecker, S. K.** (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schiefner-Rohs, M.** (2015). Forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 171–191). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlumm, K.** (2011). Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Band 1) (S. 239–254). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schnebel, S.** (2012). Betreuung in den Schulpraktika – Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 161–180). Berlin: Lit.
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H.** (2012). Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 238–251.
- van Ackeren, I. & 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* (SchuleNRW, Beilage November 2016) (S. 4–6). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- van Ophuysen, S., Behrmann, L., Blöb, B., Homt, M. & Schmidt, J.** (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 276–305.
- WWU.** (2014). *Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster* (Stand 10.02.2014). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Weyland, U.** (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Weyland, U.** (2016). Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums – Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrerbildung? *Die berufsbildende Schule*, 68 (11/12), 380–387.
- Weyland, U. & Wittmann, E.** (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010* (Materialien zur Bildungsforschung, Band 30). Frankfurt am Main: GFPP.
- Weyland, U. & Wittmann, E.** (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (1), 8–21.
- 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), 17–183.

Autorinnen

Martina Homt, M.A., Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I, martina.homt@uni-paderborn.de
 Stefanie van Ophuysen, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung, vanophuysen@uni-muenster.de