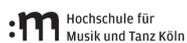


Forschendes Lernen im Praxissemester

Leitfaden

für die Ausbildungsregion Köln



Bezirksregierung Köln

Zentren für schulpraktische Lehrerbildung

- Engelskirchen
- Köln
- Leverkusen
- Siegburg



Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln (Band 5)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
Tel: +49 221 470-8610
Fax: +49 221 470-8600
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Redaktion: Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Jens Mettler, Gaby Schwager-Büschges, unter Mitarbeit von Doreen Hamann-Schuldt, Jonas Lilienthal, Katja Löhr, Carola Podlich, Axel Riechelmann, Helga Rohe, Daniel Scholl, Andrea Schumacher
Gestaltung und Satz: Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität zu Köln

ISSN: 2199-4064

Inhaltsverzeichnis

A. Einleitung: Forschendes Lernen	5
(1) Begriffsklärung: Was heißt Forschendes Lernen?	5
(2) Merkmale Forschenden Lernens	5
(3) Aktuelle Ansätze	6
(4) Gelingensbedingungen	7
(5) Phasen Forschenden Lernens	7
(6) Formen Forschenden Lernens	8
B. Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung	8
(1) Zur Genese Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung	8
(2) Ziele Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung	9
(3) Merkmale Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung	10
(4) Typologien Forschenden Lernens	10
C. Forschendes Lernen im Kölner Modell	11
(1) Kriterien	11
(2) Gelingensbedingungen	12
D. Rahmenbedingungen: Rechtliche Aspekte	13
E. Literaturverzeichnis	14
F. Anhang	16

Vorbemerkung

Der vorliegende Leitfaden zum Forschenden Lernen im Praxissemester wurde 2012 im Rahmen der Fachverbandsarbeit in der Ausbildungsregion Köln von der AG Forschendes Lernen konzipiert, um den VertreterInnen der Fachverbände eine Grundlage für ihre Arbeit in den Fachverbänden zur Verfügung stellen zu können. Inzwischen wurde das Konzept des Forschenden Lernens in der Ausbildungsregion Köln in verschiedenen Veranstaltungsformaten präsentiert und diskutiert. Dabei haben die VertreterInnen der AG und der Fachverbände jeweils wertvolle Einsichten gewinnen können, die in die Weiterentwicklung der strukturellen und inhaltlichen Konzepte eingeflossen sind. In diesem Leitfaden wurden die Ergebnisse aus zwei der genannten Veranstaltungen – „Forum Fachverbände“, Oktober 2013 sowie „Fokus Praxissemester: Studienprojekt“, April 2014 – nicht in den Text eingearbeitet, sondern in Form von zwei Anhängen aufgenommen (vgl. Anhänge 6 und 7).

A. Einleitung: Forschendes Lernen

(1) Begriffsklärung: Was heißt Forschendes Lernen?

Der Begriff des Forschenden Lernens wurde im deutschsprachigen Raum seit den späten 1960er Jahren maßgeblich von Ludwig Huber geprägt.

Mit Huber (2009, S.11) kann man Forschendes Lernen folgendermaßen definieren: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen - von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt - (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“

(2) Merkmale Forschenden Lernens

Wesentliche idealtypische Merkmale Forschenden Lernens sind nach Huber (2009, S. 11):

- Die Entwicklung einer für die/den Studierenden interessanten Frage- bzw. Problemstellung. Diese kann im Idealfall vornehmlich durch die/den Studierenden selber oder mit mehr oder weniger starker Anleitung und Betreuung durch andere (Lehrende etc.) geleistet werden.
- Die Forschungsfrage sollte nicht nur zufällig subjektiv bedeutsam, d.h. nicht nur an den Studierenden orientiert sein und auch nicht nur als methodisches Prinzip („entdeckendes Lernen“) angewandt werden. Vielmehr sollte sie auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse gerichtet, d.h. im Sinne der obigen Definition für Dritte von Interesse sein.
- Die Entwicklung der Fragestellung kann von einem konkreten Problem oder Fall ausgehen (also problem- bzw. fallorientiert sein), wird aber, auch in der Entwicklung eigener Methoden und weiterer Untersuchungen, darüber hinausführen.
- Im Forschenden Lernen soll Wissenschaft als sozialer Prozess bzw. als im sozialen Prozess befindlich erfahren werden.¹

Darüber hinaus werden als weitere Aspekte auch genannt (u.a. BAK 2009):

¹ Die soziale Dimension des Forschenden Lernens geriet Ende der 1980er-Jahre mit Bezugnahme auf Dewey u.a. verstärkt in den Fokus. So bilden diesen Ansätzen zufolge nicht so sehr der Gegenstand oder das einzelne Individuum den Ausgangspunkt des Lernens, sondern eine Situation, bestehend aus sozialen Strukturen und Artefakten. Entsprechend ist für die Theorie des Situierten Lernens (Lave/Wenger) die Teilhabe an einer Praxisgemeinschaft von entscheidender Bedeutung für den individuellen Lernprozess. In jüngster Zeit hat u.a. Gabi Reinmann (2009) diese Überlegungen für das Forschende Lernen fruchtbar gemacht. Sie hebt in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten hervor, die sich durch kollaborative Arbeitsformen mit digitalen Medien (E-Portfolios, Wissenschaftlerblogs etc.) ergeben (vgl. Wickevoort Crommelin, S. 2).

Wesentlich am Prinzip des Forschenden Lernens ist in diesem Zusammenhang auch die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung die man im gesamten Forschungsprozess macht: die Neugier und Motivation des Anfangsinteresses, die Fragen und Strukturierungsaufgaben des Forschungsbeginns, die Höhen und Tiefen des kompletten ‚Forschungszyklus‘ und die damit zusammenhängenden Glücksgefühle, Ungewissheiten und Frustrationen, bis hin zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung und deren Mitteilung bzw. Veröffentlichung (vgl. Huber 2009, S. 11).

- Kritische Überprüfung der Forschung und der eigenen Hypothesen sowie die Notwendigkeit, wissenschaftliche Prinzipien zu beachten.
- Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und Zugänge zu einem Thema (auch interdisziplinärer Austausch, wenn die Logik einer Fragestellung dies erfordert).
- Angemessene Vermittlung der Ergebnisse gegenüber einer (Fach-)Öffentlichkeit.

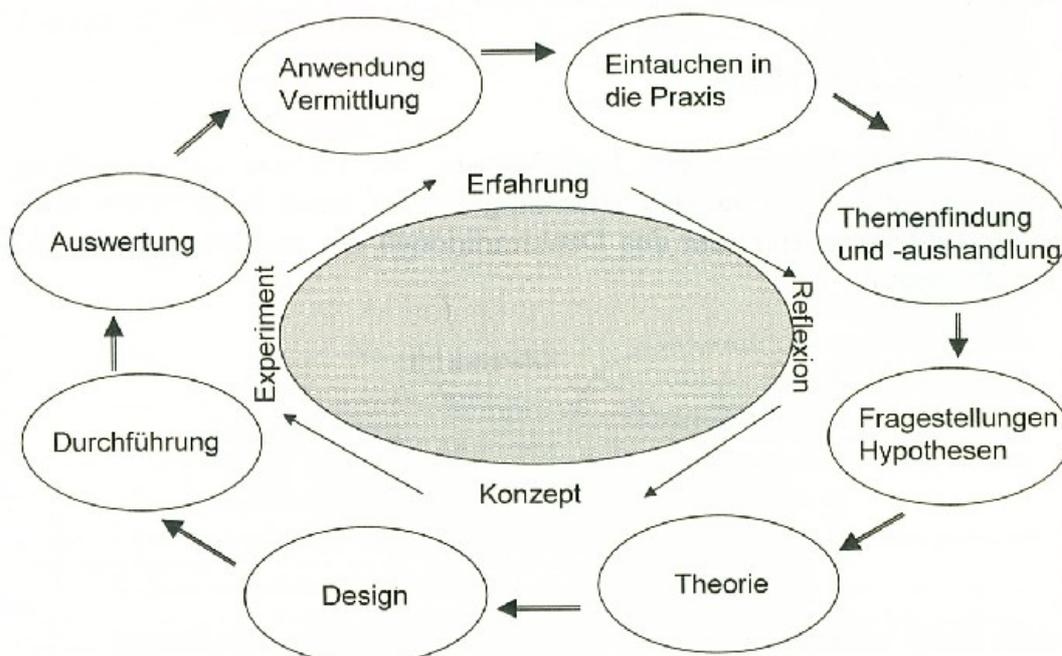
(3) Aktuelle Ansätze

Insofern Forschendes Lernen Wissenschaft als sozialen Prozess versteht, rücken neuere, vor allem durch den Konstruktivismus beeinflusste Ansätze das lernende Individuum und die soziale Dimension von Lernprozessen in den Fokus (vgl. Wickevoort Crommelin).

Andere Ansätze wie z.B. derjenige von Schneider und Wildt gehen zwar von einer Analogie zwischen Forschungs- und Lernprozess aus, sehen aber auch eine grundlegende Differenz zwischen den Bezugssystemen Forschen und Lernen (wissenschaftliche Erkenntnis einerseits, individueller Lerngewinn andererseits). Forschungs- und Lernprozesse sind demnach nicht von vornherein identisch (vgl. Wickevoort Crommelin). Entsprechend besteht die „Aufgabe einer Lehre, die ‚Forschendes Lernen‘ realisiert, (...) darin, in dieser Forschungspraxis Lernmöglichkeiten aufzutun“ (Schneider/Wildt 2009, S. 55). Das heißt, für die Vermittlung von Forschungsprozessen sind „in der Lehre die Bedingungen für ein Lernhandeln allererst mittels didaktischer Überlegungen herzustellen.“ (Wickevoort Crommelin, S. 2)

Dem Prinzip des Forschenden Lernens liegt demnach ein (Forschungs-) Verständnis zu Grunde, das zwar an wissenschaftlichen Kriterien orientiert, aber nicht mit professionell betriebener Forschung gleichzusetzen ist; denn im Fokus des Forschenden Lernens stehen nicht nur die erarbeiteten Forschungsergebnisse, sondern vor allem die Weiterentwicklung der professionsspezifischen Kompetenzen des ‚forschenden Lerner‘.

Vor allem in der LehrerInnen(aus-)bildung, ist die Reflexion des Wechsels zwischen Theorie und Praxis von elementarer Bedeutung. Entsprechend eignet sich hier das Modell der Analogie von Forschungs- und Lernprozessen nach Schneider/Wildt. Der äußere Zyklus beschreibt die Forschungstätigkeit, der innere Zyklus bildet den individuellen Lernprozess ab (vgl. ebd.):



Aus: R. Schneider, J. Wildt: Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld 2009, S.58.

(4) Gelingensbedingungen

Hellmer (2009, S. 218 ff) nennt eine Reihe von Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen an Hochschulen:

- Raum für Projektideen und Entwicklung von Fragen: Studierende können durch einen neugierigen Zugang zum Feld eigene Interessen mit dem Forschungsfeld zusammenführen und ein Gespür für eine fragende Annäherung an einen Gegenstand entwickeln. „Dieser Phase sollte besondere Bedeutung und ausreichend Zeit in der Konzeption der Projekte eingeräumt werden.“ (Ebd., S. 218)
- Orientierungsrahmen: Transparenz über die Verbindlichkeit der Anforderungen, überschaubare Zeiteinheiten für die jeweiligen Phasen bzw. Arbeitsschritte des Forschenden Lernens, organisatorische Vorkehrungen für den Austausch der Studierenden untereinander und Rückmeldungen zum Forschungsprozess.
- Begleitung und Beratung für die Studierenden: Eigenarbeit der Studierenden ist das Ziel, Beratung bleibt aber notwendig. Es ist wichtig, Situationen zu schaffen, in denen die Studierenden sich gegenseitig beraten (peer-to-peer-Beratung). Dies übt die Reflexionsfähigkeit über den Forschungsprozess, kann die sozialen Kompetenzen der Studierenden fördern und führt dazu, dass die Studierenden Verantwortung für die gemeinsamen Lernprozesse übernehmen. Forschung wird insgesamt als eine soziale, kooperative Tätigkeit wahrgenommen
- Methodentraining: Die Studierenden müssen im Rahmen der Veranstaltung oder im engen Zusammenhang damit mit Forschungsmethoden vertraut gemacht werden, damit ihnen das benötigte ‚Handwerkszeug‘ zur Verfügung steht und sie eine begründete Auswahl treffen können.
- Ausrichtung der Tätigkeit auf echte Bewährungssituationen: „Stehen die forschenden Tätigkeiten in Zusammenhang mit realer Praxis bzw. Problemfeldern und/oder werden die Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Praxis genutzt oder im Rahmen der ‚scientific community‘ veröffentlicht, dann ist das für die Studierenden motivationsfördernd“ (Hellmer 2009, S. 220).
- Studentische TutorInnen mit eigener Forschungserfahrung einsetzen: Diese können als erste AnsprechpartnerInnen, eventuell auch als „Vorbild“ für die Studierenden fungieren.

(5) Phasen Forschenden Lernens

Bezogen auf Forschendes Lernen in Hochschulprojekten unterscheidet Hellmer (2009, S. 207 ff) neun Phasen. Eine sorgfältige Planung und Ausgestaltung dieser Phasen wird als eine wesentliche Gelingensbedingung für den Prozess des Forschenden Lernens gesehen (der folgende Text bezieht sich auf die auf Hellmers Phasenmodell aufbauenden Ausführungen von Huber):

- Einführung: etwa in Form einer Informationsveranstaltung, bei der die didaktische Grundkonzeption erläutert wird, oder als forschungsmethodische Vorbereitung der Studierenden.
- Finden einer Fragestellung oder Konkretisierung eines Problems: zumeist innerhalb eines schon vorgegebenen bzw. bekannten Oberthemas oder Rahmenprojekts, aber auch dann als ein eigener Abschnitt, in dem die Studierenden Zeit haben, ihre eigenen Fragen bzw. Zugänge zu finden und zu formulieren.
- Informationserarbeitung zur Sache bzw. zum Inhalt des Projektthemas: Zeitpunkt und Dauer dieser Phase variieren stark, ebenso die Form: Vermittlung notwendigen Vorwissens durch Lehrende (z.B. in Form von Vorlesungen), Erarbeitung durch die Studierenden selbst und Austausch unter ihnen (z.B. auf E-Learning Plattform).
- Erwerb von Methodenkenntnissen zur Bearbeitung der Forschungsfrage: In vielen Projekten als eigene Phase systematisch in die Konzeption der Veranstaltung integriert, sonst vorausgesetzt oder nebenher organisiert.
- Entwicklung eines Forschungsdesigns: Die Planung des Vorgehens ist zentrales Moment in den Projekten zum Forschenden Lernen und ist weitestgehend in die Hand der Studierenden gelegt.
- Die Durchführung einer forschenden Tätigkeit: Studierende machen selbständig Erfahrungen bei der Untersuchung eines Gegenstandes und der Generierung von Erkenntnissen.

- Erarbeitung der Ergebnisse: Sie kann in die Zeitstruktur der Veranstaltung integriert sein oder ihr nachgelagert werden (z.B. in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten bzw. Artikeln zur Veröffentlichung).
- Mitteilung der Ergebnisse: Bericht, Dokumentation, Präsentation oder Publikation innerhalb der Veranstaltung, auf Foren des Fachbereichs, der Hochschule oder auf Tagungen, in internen oder externen Organen etc.
- Reflexion des Vorgehens, des Arbeits- und des Gruppenprozesses, des Status und der Relevanz der Ergebnisse usw.

Zur näheren Erläuterung dieser Phasen wird auf Anhang 1 verwiesen.

(6) Formen Forschenden Lernens

Einen Überblick über mögliche Formen und Formate Forschenden Lernens gibt Huber (2009, S. 28f.):

- Recherche und Essay: Auffinden, Strukturieren, kritische Diskussion der erreichbaren Informationen; Problemfindung, Problemdefinition; Hypothesenbildung, Reflexion,
- Komplexere Laboraufgaben mit Offenheit der Ergebnisse, nicht nur der einen richtigen Lösung (*open end labs*); komplexe Beobachtungen,
- Untersuchung einzelner konkreter Problemfälle und Fallstudien, den Ansatz des ‚*problem based or case oriented learning*‘ erweiternd,
- Erkundungen in oder außerhalb der Hochschule, Exkursionen, *field studies*,
- Erprobung von Methoden „im Kleinen“ an noch nicht untersuchten Problemen: „Lehrforschung“,
- Hospitationen oder Volontariate, phasenweise, in Forschungs- oder Konstruktionslaboren, evtl. mit vorbereiteten Beobachtungsaufgaben (auch: Mitarbeit als Hilfskraft),
- Planspiele und andere Simulationen,
- Projektstudien in unterschiedlichster Größenordnung,
- Eigene größere Untersuchungen (z.B. für eine ‚*thesis*‘).

B. Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung

(1) Zur Genese Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung

Die Forderung, auch in der LehrerInnenbildung forschend zu lernen, ist nicht neu. Erste Ansätze finden sich bereits zur Zeit der Reformpädagogik (u.a. Fischer, Meumann, Lay, Petersen): WissenschaftlerInnen und LehrerInnen sollten besser verstehen können, was Unterricht ausmacht, wenn sie gemeinsam nach Antworten auf diese Frage suchen. Experiment und Beobachtungen spielten hier eine wichtige Rolle (vgl. Arens et al. 2006, S. 9f.). Als hochschuldidaktisches Prinzip wurde Forschendes Lernen in Deutschland erstmals Ende der 1960er Jahre in Deutschland von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) propagiert. Wissenschaft wird dabei nicht als „statischer Besitz bestimmter Techniken und Kenntnisse“ verstanden, sondern als „dynamischer Vollzug oder Prozess der Forschung und Reflexion“ (BAK 2009, S. 11), an dem die Lernenden beteiligt werden. Zentrale Idee ist es, Theorie und Praxis mit Hilfe von Forschung wechselseitig fruchtbar zu machen. Dabei soll es nicht so sein, dass ForscherInnen die Praxis beschreiben und erklären und ihre Untersuchungsergebnisse an die PraktikerInnen weitergeben, sondern es geht darum, die Praxis gemeinsam zu verändern und gemeinsam ein höheres Reflexionsniveau zu erreichen (vgl. Arens et al. 2006, S. 10).

(2) Ziele Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung

In den letzten Jahren wird das Konzept des Forschenden Lernens verstärkt in die LehrerInnenausbildung integriert. Eine wesentliche Intention ist es, durch die forschende Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule einen Lern- und Professionalisierungsprozess auszulösen, der an dem Leitbild des „reflektierenden Praktikers“ (Schön) orientiert ist. Für die erste Phase der LehrerInnenbildung werden dabei unterschiedliche Modelle propagiert (vgl. Roters et al. 2009), die aber darin übereinstimmen, den ‚forschenden Habitus‘ der Studierenden (vgl. Martschinke et al., 2010; Schlömerkemper 2003) als zentralen Beitrag der Universität zur LehrerInnenbildung zu entwickeln (vgl. u.a. Obolenski/Meyer 2003; Wuttke 2001). Forschendes Lernen ist in diesem Zusammenhang als ein übergeordnetes Konzept zu verstehen, das fach- und lernortspezifisch ausgestaltet werden kann (vgl. Leitkonzept Bielefeld, S. 8).

Boelhaue (2005, S. 105) definiert Forschendes Lernen innerhalb der Lehrerbildung als einen

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

Ergänzt werden sollten hier als weitere Rahmenbedingungen sowohl eine klar begrenzte Fragestellung, als auch die Hinzuziehung angemessener empirischer Methoden (vgl. Leitkonzept Bielefeld, S. 8).

Auch Schneider/Wildt (2004, 154) definieren „forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien“ als einen „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“. Im Mittelpunkt stehen dabei:

- die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion des Praxisfeldes mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden,
- eine distanzierte und problemorientierte Haltung gegenüber vermeintlich sicheren Erkenntnissen,
- hypothesenentwickelndes bzw. hypothesenüberprüfendes Herangehen an Unterricht sowie
- die Orientierung an Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die kritische Analysen und intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlauben (ebd.).

Flankiert werden diese Kompetenzen durch die Fähigkeit zur ‚reflektierten Problemgenese‘ sowie der Fähigkeit zur ‚Exploration des Gegenstandsfeldes‘ (vgl. Arens et al. 2006, S. 12). Von Bedeutung ist darüber hinaus aber auch, dass die Studierenden lernen, ihre Befunde sowohl in einem wissenschaftlichen und praktischen, als auch in einem persönlichen Referenzrahmen zu kontextualisieren (vgl. Schneider/Wildt 2004, 154).

Studierende sollen am wissenschaftlichen Prozess der Erkenntnisgewinnung teilhaben, d.h. sie sollen einerseits zu einer kritischen Anwendung von Erkenntnissen befähigt werden, andererseits aber auch in der Lage sein, ihr Wissen flexibel zu erweitern (vgl. Arens et al. 2006, S. 12).

Auch wenn die PraktikerInnen natürlich Handlungswissen und Handlungskompetenz benötigen, um im Unterricht relativ routiniert agieren zu können, zeigen Ergebnisse der Professionsforschung, dass die Qualität dieser Routinen gesteigert werden kann, wenn Lehrende einen reflexiven Habitus besitzen, mit dessen Hilfe sie berufsbegleitend und kontinuierlich neue Handlungsmuster und -routinen entwerfen, die der jeweiligen unterrichtlichen Situation angemessener sind als die bisherigen, welche leicht zu Stereotypen erstarren. Die Implementierung von Forschendem Lernen im Studium erweist sich möglicherweise als ein sinnvolles Arrangement, um im Laufe der Ausbildung (und auch später) diese Professionalitätsstufe zu erreichen (vgl. Arens et al. 2006, S. 12).

Auch das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK 2004, 4) formuliert Forschendes Lernen als zentrales Ausbildungsziel:

Praxisphasen sind als Teil der universitären Lehrerausbildung wissenschaftsorientierte Ausbildungselemente. Ihre Aufgabe besteht darin, Studierende zu befähigen, Praxis durch systematische Reflexion in Orientierung an wissenschaftlichen Theorieansätzen verstehen zu lernen und dies als wichtigen Baustein von zu erwerbender Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz in konkreten Situationen zu begreifen.

Als Ziele der Vermittlung/Aneignung Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung gelten entsprechend:

- Förderung der selbst bestimmten Wissenskonstruktion bei Studierenden (Aneignung von Forschungsmethoden und Wissensbeständen),
- Heranführung der Studierenden an Forschungsfragen, die das repräsentieren, was sie beschäftigt, wenn sie in der Praxis hospitieren und berufsfeldbezogen tätig sind,
- Bearbeitung der Fragen, die die Studierenden sich gestellt oder die sich aus einem Forschungsprojekt ergeben haben,
- Perspektiv- bzw. Rollenwechsel ermöglichen,
- reflexives Denken und Handeln fördern (vgl. Arens et al. 2006, S. 12).

(3) Merkmale Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung

Obwohl für Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung selbstverständlich dieselben Merkmale gelten wie für Forschendes Lernen in anderen Kontexten (vgl. 1.1), lassen sich darüber hinaus doch auch Aspekte benennen, die sich als spezifisch für die LehrerInnenbildung erweisen, insofern die Gleichzeitigkeit von Ausbildungs- und Wissenschaftsorientierung im Handlungsfeld Schule eine besondere Herausforderung darstellt. Zu nennen sind hier u.a.:

- Die/der Studierende muss im Mittelpunkt der Prozesse Forschenden Lernens stehen: Auch wenn die Festlegung der Studienprojekte v.a. auch mit Blick auf die Rahmenbedingungen, Möglichkeiten, personellen Ressourcen und das Profil der jeweiligen Schule erfolgt, muss dennoch die Eigenständigkeit der Vorhaben und damit auch die Selbständigkeit der Studierenden im Rahmen der Vorgaben gewahrt bleiben.
- Dennoch sollten die Projekte im Rahmen Forschenden Lernens im besten Fall so konzipiert sein, dass die Ergebnisse Relevanz sowohl für die/den StudierendeN, als auch für die Lehrkräfte und Schulen sowie die betreuenden WissenschaftlerInnen haben.
- Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung muss immer auch auf eine Förderung der Selbstreflexion im Sinne einer Reflexion der Erfahrungen/Ergebnisse für die eigene Professionalisierung zielen (siehe Leitfaden Portfolio, Universität zu Köln E-Portfolio).
- Das Studienprojekt muss dem zur Verfügung stehenden Workload angemessen sein.
- Es gelten spezifische standortspezifische organisatorische sowie rechtliche Aspekte (vgl. unter D).

Festhalten lässt sich also, dass die direkte Praxiserfahrung für Forschendes Lernen im Praxissemester unerlässlich ist, dass die Studierenden aber immer dazu angeregt werden sollen, eine wissenschaftliche Frage- und Beobachtungshaltung, einen forschenden Habitus, einzunehmen. Dabei zeigen die Erfahrungen, dass kritische Phasen im studentischen Aneignungsprozess dieser wissenschaftlichen Haltung gegenüber Unterricht v.a. die Steuerung der Themen- und Hypothesenfindung, die Prozessbegleitung bei durchgeführten Untersuchungen (Wahl und Einsatz der Instrumente) sowie die Aufbereitung und mögliche Umsetzung der Ergebnisse sind (vgl. Arens et al. 2006, S.14).

(4) Typologien Forschenden Lernens

Koch-Priewe und Thiele (2009, S. 276 ff) unterscheiden in ihrem Vergleich hochschuldidaktischer Ansätze zum Forschenden Lernen im Lehramtsstudium verschiedene Typen, wobei die meisten der untersuchten Modelle Mischmodelle sind. Genannt werden folgende Typen:

- Forschendes Lernen durch praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten,
- Forschendes Lernen als Orientierung an dem Paradigma der ‚Praxisforschung‘ bzw. ‚Aktionsforschung‘,
- Forschendes Lernen als ‚Fallarbeit‘,
- Forschendes Lernen im Rahmen der Reflexion eigener praktischer Erfahrungen inner- oder außerhalb von Unterricht,

- Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der Reflexion biographischer Zugänge zum Lehrerberuf,
- Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der interdisziplinären Integration von professionellem Lehrerwissen und -können.

Zur näheren Erläuterung dieser Typen wird auf Anhang 2 verwiesen.

Unter anderem in Bezugnahme auf diese Typologie werden im "Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsstudium" aus Bielefeld folgende Varianten für die Studienprojekte im Praxissemester vorgeschlagen, wobei weitere Varianten und Schwerpunktsetzungen möglich sind:

Variante 1: Erforschung eigenen Unterrichts

Variante 2: Erforschung fremden Unterrichts

Variante 3: Erforschung von Schulentwicklungsprozessen

Variante 4: Fallarbeit zu Diagnose und Förderung

Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess

Zur näheren Erläuterung der Varianten im Bielefelder Konzept wird auf Anhang 3 verwiesen.

Kennzeichnend für den Bielefelder Ansatz ist, dass „der Ansatz des Forschenden Lernens [...] sowohl auf den Schulforschungsteil (Studienprojekte) als auch auf den schulpraktischen Teil der Ausbildung (Unterrichtsvorhaben) bezogen“ wird (Leitkonzept, S. 7; ausführlicher zum Forschenden Lernen in den Unterrichtsvorhaben siehe Anhang 4). Außerdem wird die Variante 1 (Erforschung eigenen Unterrichts) besonders betont, um Schulforschungsteil und schulpraktischen Teil im Praxissemester zu verknüpfen (vgl. dazu ausführlicher Anhang 5).

C. Forschendes Lernen im Kölner Modell

(1) Kriterien

- Das Studienprojekt muss dem zur Verfügung stehenden Workload angemessen sein.
- Das Studienprojekt soll so konzipiert sein, dass die Interessen der Studierenden (Eigenständigkeit der Entwicklung und Durchführung des Projekts) mit denen der beteiligten Institutionen (schulseitig etwa Schulprofil, personelle Ressourcen etc.) vereinbart werden können. Es sollte zudem sicher gestellt sein, dass die Ergebnisse eine Relevanz für die Studierenden, die Lehrkräfte und Schulen sowie die betreuenden WissenschaftlerInnen haben (Unterrichts- und Schulentwicklung, eigene Professionalisierung).
- Die Rahmenkonzeption sieht vor, dass Studierende, nach "Absolvierung der vorbereitenden und begleitenden Seminare und der Praxisphase [...] die Fähigkeit zeigen, wissenschaftliche Inhalte der Bildungswissenschaften, der Fächer und ihrer Fachdidaktiken auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen." (Rahmenkonzeption 2010, 14). Das Studienprojekt sollte daher im Sinne der Verknüpfung der einzelnen Ausbildungsphasen bestenfalls einen oder mehrere Kompetenzstandard/s für den Lernort Universität berücksichtigen (vgl. Rahmenkonzeption 2010, 19f.) sowie in ein oder mehrere Handlungsfeld/er des Kerncurriculums eingebunden sein (vgl. Kerncurriculum 2011 sowie Rahmenvorgabe 2010, 21f.).
- Das Praxissemester soll "Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander [...] verbinden" (Rahmenkonzeption 2010, 4). Insofern muss auch das Studienprojekt im Sinne des Forschenden Lernens der geforderten Theorie-Praxis-Verzahnung entsprechen und sollte in die lokalen Bedingungen/Gegebenheiten (z.B. der Ausbildungsschule) eingebunden sein bzw. diese berücksichtigen. Beispiel: Eine reine Literaturarbeit, etwa eine allgemeine Curriculumsanalyse, entspricht der geforderten Theorie-Praxis-Verzahnung nicht, denkbar ist aber z.B. die Analyse schulinterner Curricula vor dem Hintergrund der entsprechenden Vorgaben.

- Die Studienprojekte im Sinne Forschenden Lernens zielen auf eine Förderung der Selbstreflexion der Studierenden im Sinne einer theoriegeleiteten Reflexion der Erfahrungen/Ergebnisse für die eigene Professionalisierung (Stichwort: E-Portfolio).
- Grundsätze guten wissenschaftlichen Arbeitens (Objektivität, Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, Zitierpraxis, etc.) müssen beachtet werden.
- Es gelten die Bestimmungen des Datenschutzes (Verwendung/Veröffentlichung der erhobenen Daten, Umgang mit den Daten der betroffenen Lehrenden und SchülerInnen, vgl. ausführlicher unter Abschnitt D).
- Standortspezifische organisatorische Aspekte (Verlauf des Schuljahres bzw. Semesters sowie andere terminliche Rahmenbedingungen) müssen bei der Planung der Studienprojekte beachtet werden.
- Die Schulleitung (oder einE autorisierteR VertreterIn) soll im Zuge der Konzipierung des Studienprojekts über das selbige informiert werden.
- Sofern veröffentlichbare Forschungsergebnisse vorliegen, sollen diese den Schulen zur Verfügung gestellt werden.

(2) Gelingensbedingungen

- Im Zusammenhang mit der Durchführung des Studienprojekts soll die Entwicklung einer forschenden Haltung gefördert werden; der forschende Blick auf die Praxis soll von den Studierenden als ein wichtiges Instrument für die Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns wahrgenommen werden. Idealerweise besteht in der Vorbereitung der Studienprojekte daher genügend Zeit und Raum für die Entwicklung von Projektideen und Fragen; Studierende können durch einen neugierigen Zugang zum Feld eigene Interessen mit dem Forschungsfeld zusammenführen und ein Gespür für eine fragende Annäherung an einen Gegenstand entwickeln.
- Es muss ein klarer Orientierungsrahmen existieren, u.a.
 - ➔ Transparenz über die Verbindlichkeit der Anforderungen (u.a. allgemeine Bewertungskriterien für Studienprojekte),
 - ➔ überschaubare Zeiteinheiten für die jeweiligen Phasen bzw. Arbeitsschritte des Forschenden Lernens.
- Eine kontinuierliche Betreuung und Beratung der Studierenden im Forschungsprozess muss in allen beteiligten Institutionen sichergestellt werden. Dazu zählt die Entwicklung von geeigneten Begleitszenarien und dabei die Berücksichtigung der strukturellen Gegebenheiten, wie z.B. die Größe der Ausbildungsregion (Stichwort: Blended Learning). Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch eine akzeptable numerische Betreuungsrelation von Studierenden und DozentInnen respektive Ausbildungslehrkräften/Ausbildungsbeauftragten und Seminarausbildenden.
- Es müssen Vorkehrungen für den Austausch der Studierenden untereinander getroffen werden (Stichwort: Lernteamarbeit, E-Learning). Dabei sollten auch *settings* geschaffen werden, in denen die Studierenden sich gegenseitig beraten (*peer-to-peer-Beratung*): Dies dient der Übung der Reflexionsfähigkeit, der Förderung der sozialen Kompetenzen der Studierenden; der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess etc.
- Die Studierenden sollten mit Forschungsmethoden vertraut gemacht werden, damit ihnen das benötigte 'Handwerkszeug' zur Verfügung steht und sie eine begründete Auswahl treffen können.
- Es sollte eine Ausrichtung der Tätigkeit auf echte Bewährungssituationen erfolgen: „Stehen die forschenden Tätigkeiten in Zusammenhang mit der realen Praxis bzw. Problemfeldern und/oder werden die Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Praxis genutzt oder im Rahmen der ‚scientific community‘ veröffentlicht, dann ist das für die Studierenden motivationsfördernd“ (Hellmer 2009, S. 220).
- Die Koordination und Abstimmung von Studienprojekten innerhalb einer Schule sollte

gewährleistet sein.

- Der Forschungsaspekt beim Studienprojekt ist vor allem dann hervorzuheben, wenn die Unterrichtsvorhaben mit dem Studienprojekt gekoppelt werden, da hierbei die Gefahr besteht, dass der Forschungsaspekt aus dem Blick gerät und das Unterrichten dominiert. An dieser Stelle sollte man auch die Doppelanforderung an die Studierenden beachten, wenn die Studierenden unterrichten und sich selbst dabei beobachten.
- Die Grenze zwischen der für die Schulen interessanten Evaluierung von Schulentwicklungsprozessen und des Umfangs der für Studierende realistisch durchführbare Studienprojekte muss von den BetreuerInnen exakt gezogen werden.

D. Rahmenbedingungen: Rechtliche Aspekte

Aus dem Dezernat 47 der Bezirksregierung gibt es folgende Stellungnahme hinsichtlich der Datenschutzbestimmungen im Zusammenhang mit Studienprojekten im Praxissemester:

- Das Einverständnis aller betroffenen Personen (Schüler, ggf. Eltern, Kollegen) muss in jedem Fall schriftlich eingeholt werden.
- Alle Daten dürfen nur anonymisiert verwendet werden.²
- Vor der Veröffentlichung in einem Rahmen, der außerhalb der entsprechenden Schule und/oder der jeweilige Arbeitsgruppe/des Seminars liegt, muss eine Einzelfallprüfung erfolgen.
- Letzteres gilt insbesondere bei der Veröffentlichung von Bildmaterial.
- Auch die Zulässigkeit bestimmter Vorhaben an sich kann eingeschränkt sein

Zur Einverständniserklärung:

- Die Einverständniserklärung muss VOR der Datenerhebung schriftlich eingeholt werden. Bei Minderjährigen: Einverständniserklärung von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. (Es ist ratsam, einen Begleitbrief unterschreiben zu lassen, in dem beschrieben wird, was passieren soll, welche Daten erhoben werden und – besonders wichtig – erklären, wie die Daten geschützt werden)
- In der Einverständniserklärung müssen alle Datenquelle aufgelistet werden (z.B. Interview und Arbeitsblätter) und auch, für welche Zwecke die Einverständniserklärung gegeben wird, d.h. wissenschaftliche Zwecke, Verwendung in der Lehrerbildung und/oder Veröffentlichung.

Spezielle Untersuchungsmethoden

- Bei Videographie von Unterricht: Falls für einE oder mehrere SchülerInnen keine Einverständniserklärung vorliegt, muss man sehr genau darauf achten, dass diese auch in keiner Kameraeinstellung zu sehen sind. Am besten diese Schüler, falls in Gruppen gearbeitet wird, zusammensetzen und dort gar keine Kameras aufstellen.

² Falls Namen durch andere ersetzt werden, nicht so, dass es erkennbar bleibt (z.B. aus Christa > Christina) und nur Namen verwenden, die es in der Gruppe nicht gibt und keine Informationen, mit denen eine Person trotz Anonymisierung erkannt werden kann. Dies sollte auch auf das Rohmaterial zu treffen, das im Zweifelsfall zu pseudonymisieren ist.

E. Literaturverzeichnis

Verordnungen und Vorgaben

Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und den Ausbildungsschulen, Anlage 1 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP 2011), BASS 20-03 Nr. 11.

MSJK Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. Düsseldorf, 8.6.2004. Online unter:

http://zlb.uni-due.de/documents/documents_pfl/PPEmpfehlungenMSJK.pdf (Stand: 23.05.13)

Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14.04.2010. Online unter:

http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (Stand: 23.05.13)

Forschungsliteratur

Altrichter, H.; Posch, P.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn 2007.

BAK: Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Neudruck. 2. Aufl. Bielefeld 2009.

Boelhauve, U.: Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: Hilligus, A. H.; Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung, Bd. 10). Münster 2005, S. 103-126.

Hellmer, J.: Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In: Huber, L.; Hellmer, J.; Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld 2009, S. 200-223.

Huber, L.: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L.; Hellmer, J.; Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld 2009, S. 9-35.

Huber, L.: Forschendes Lernen. Begriff, Begründungen und Herausforderungen. Online unter: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/forschendes-lernen-einleitung.html> (Stand: 23.05.13)

Koch-Priewe, B.; Thiele, J.: Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe, B. et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Bad Heilbrunn, S. 271-292.

Lave, J.; Wenger, E.: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York 1991.

Martschinke, S.; Kopp, B.: Selbstreflexives und forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität. Eine hochschuldidaktische Studie. In: Abel, J.; Faust, G. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Beiträge aus der empirischen Forschung. Münster 2010, S. 291-299.

McMahon, T. (1999): Is Reflective Practice Synonymous with Action Research?, Educational Action Research, Volume 7, Number 1, S. 163-168.

Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003.

Reinmann, G.: Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen

- Medien: Huber, L.; Hellmer, J.; Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld 2009, S. 36-52.
- Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe, B. et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Bad Heilbrunn 2009.
- Schlömerkemper, J.: Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“ (KoProfil) an der Universität Frankfurt a.M.. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn 2003, S. 185-197.
- Schneider, R.; Wildt, J.: Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung., Bad Heilbrunn 2004, S. 151-175.
- Schneider, R.; Wildt, J.: Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe, B. et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Bad Heilbrunn 2009, S. 53-68.
- Schön, D.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York 1983.
- Wickevoort Crommelin, A. van: Forschendes Lernen – Genese, Ansätze und geeignete Formate. Online unter:
http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/1_studieren/Qualitaetssicherung/interStudies/ Forschendes-Lernen_Genese-Ansaetze-Formate.pdf (Stand: 23.05.13)
- Wuttke, E.: Wie relevant ist die Forschung für die Praxis? Überlegungen zu Forschungsmethoden und der Rezeption von Forschungsergebnissen. In: Heid, H.; Minnameier, G.; Wuttke, E. (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Stuttgart 2001, S. 30-41.

Hochschul-Reader

- Arens, Barbara; Koch-Priewe, Barbara; Kovermann, Birgitta et al.: Hochschuldidaktische Konzeptionen zum Forschenden Lernen: das Dortmunder Modell. Reader zum Theorie-Praxis-Modul (TPM), Band 1. Dortmund 2006. Online unter: <http://www.fb12.uni-dortmund.de/einrichtungen/pbla/pdf/TPM/Reader1.pdf>
- Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2011.
Online unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxissemester/kooperation>

F. Anhang

Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1: Phasen forschenden Lernens – basierend auf: <i>Hellmer, Julia: Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen. In: Huber, Ludwig u.a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld 2009. S. 207ff.</i>	17
Anhang 2: <i>Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg: Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe, B. et al. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinhardt 2009. S. 276ff.</i>	19
Anhang 3: <i>Ausschnitt aus dem "Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsstudium" aus Bielefeld, S. 10-11.</i>	21
Anhang 4: <i>Ausschnitt aus dem "Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsstudium" aus Bielefeld, S. 9-10.</i>	23
Anhang 5: <i>Ausschnitt aus dem "Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsstudium" aus Bielefeld, S. 11-12.</i>	25
Anhang 6: <i>Ergebnisse aus der Workshop-Arbeit zum Forschenden Lernen im Rahmen des Forums der Fachverbände am 8. Oktober 2013 (Universität zu Köln)</i>	26
Anhang 7: <i>Ergebnisse aus der Veranstaltung „Fokus Praxissemester: Studienprojekt“ am 04. April 2014 (Universität zu Köln)</i>	29

Anhang 1: Phasen Forschenden Lernens

basierend auf: Hellmer, Julia: *Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen*. In: Huber, Ludwig u.a. (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld 2009. S. 207ff.

Phase	Bezug Praxissemester	Bezüge zu Standards der Rahmenkonzeption Praxissemester
		Die Studierenden
Einführung	<p>Von vielen Projekten wird dem gesamten Prozess des Forschenden Lernens eine Einführung voran gestellt, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • in Form einer Information, bei der die didaktische Grundkonzeption erläutert wird (vgl. z. B. Straß; Dickhaut/Willkomm), • eine forschungsmethodische Vorbereitung der Studierenden in einem zeitlich größeren Ausmaß (vgl. z. B. Bastian/Hofmann; Nohl/von Rosenberg). 	
Fragestellung/ Idee entwickeln	<p>Das Finden einer Fragestellung und die Konkretisierung eines Problems erfolgt in den Projekten meist in der Form, dass in dem Projekt ein Rahmenthema bzw. ein Forschungsgegenstand vorgegeben ist, zu dem die Studierenden interessensgeleitet eigene Fragestellungen und Herangehensweisen entwickeln (...). In einigen Projekten wird die Fragestellung – in diesen Fällen wird dann eher von Aufgabenstellung gesprochen – von den Lehrenden vorgegeben (vgl. Dickhaut/Willkomm; Redeer/Breitsprecher).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • konzipieren auf der Basis dieser Inhalte (der Unterrichtsfächer und der Bildungswissenschaften) relevante Studien- und Unterrichtsprojekte • ermitteln und berücksichtigen das Interesse der Praktikumsschule an diesen Fragestellungen
Forschungsstand feststellen/ Informationen sichten	<p>Eine Phase der Informationserarbeitung zur Sache bzw. zum Inhalt des Projektthemas ist Teil des Forschenden Lernens in den Projekten. Der Zeitpunkt und die Form dieser Phase variieren stark.</p> <p>Zur Form: So wird theoretisches Hintergrundwissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beispielsweise in Form von Vorlesungen vermittelt (vgl. z. B. Nohl/von Rosenberg) • oder durch Studierende selbst erarbeitet (vgl. z. B. Geeb/Krauß-Leichert/Verch). <p>Zum Zeitpunkt: In einigen Fällen wird die theoretische Informationserarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • vor die Entwicklung einer Fragestellung gestellt (vgl. Borchard/Knauer/Neuner), in anderen Fällen erfolgt dies parallel mit der empirischen Bearbeitung der Fragestellungen (vgl. Bastian/Hofmann). 	
Forschungsplan entwerfen, Methoden prüfen/wählen	<p>Die Phase der Entwicklung eines Forschungsdesigns, (...) ist ein zentrales Moment in den Projekten und wird in allen Projekten weitestgehend in die Hand der Studierenden gelegt.</p> <p>Besonderes Augenmerk wird bei vielen Projekten auf den Erwerb von Methodenkenntnissen zur Bearbeitung der Forschungsfrage gelegt. (...) Insofern kommt der Phase „Methoden prüfen/wählen“ eine besondere Bedeutung zu, die in vielen Projekten systematisch in die Konzeption der Veranstaltung integriert ist (vgl. Bastian/Hofmann; Nohl/von Rosenberg). (...) Einige Projekte setzen forschungsmethodische Kenntnisse bei den Studierenden explizit voraus oder kooperieren mit diesbezüglich ergänzenden Veranstaltungen, integrieren aber konzeptionell kein „Methodentraining“ (vgl. z. B. Kühl).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • operationalisieren bzw. präzisieren die Fragestellungen ggf. durch theoriegeleitete Untersuchungskriterien. • entwickeln für die Studien- und Unterrichtsprojekte in der Praxisphase Untersuchungssettings mit Zeitplänen. • wählen zur Bearbeitung der Fragestellungen adäquate hermeneutische und empirische Untersuchungsmethoden aus.

Phase	Bezug Praxissemester	Bezüge zu Standards der Rahmenkonzeption Praxissemester
Untersuchung durchführen	<p>Die Durchführung einer forschenden Tätigkeit ist Teil aller Projekte. In dieser Phase machen die Studierenden selbständig Erfahrungen bei der Untersuchung eines Gegenstandes und der Generierung von Erkenntnissen. (...)</p> <p>Allen Projekten gemein ist das Ziel, dass die Studierenden durch ihre forschenden Tätigkeiten selbständig Ergebnisse erarbeiten. Wann die Projekte erstellt und abgeschlossen werden, differiert: in den meisten Fällen ist die Erarbeitung der Ergebnisse Teil des Projekts und insofern auch in die Zeitstruktur der Veranstaltung integriert (vgl. z. B. Geeb/Krauß-Leichert/Verch; Borchard/Knauer).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • führen das Projekt durch, werten es aus und stellen dabei die in den Vorbereitungsseminaren behandelten wissenschaftlichen Inhalte differenziert dar.
Erkenntnisse einordnen, bewerten, reflektieren	<p>In vielen Projekten werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten, auch mehrfach, systematisch Phasen der Reflexion integriert. Dabei geht es nicht nur darum, die Bedeutung der Forschungsergebnisse zu hinterfragen und zu bewerten, sondern auch um die Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit im Forschungsprozess (vgl. z. B. Strauß; Bastian/Hofmann; Nohl/von Rosenberg). So können Studierende in diesen Phasen eine Metaperspektive einnehmen, durch die sie nicht nur lernen, ihre eigenen Schritte zu reflektieren, sondern auch sich in der Gruppe gegenseitig zu beraten und in eine gemeinsame Auseinandersetzung über die Sache einzutreten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Reichweite von Fragestellungen und Ergebnisse ihrer eigenen Studien- und Unterrichtsprojekte unter theoretischen und schulpraktischen Gesichtspunkten. • ordnen Methoden für Studien- und Unterrichtsprojekte mit Blick auf die dadurch bedingte Form der Erkenntnisgewinnung ein.
Ergebnisse formulieren und ggf. veröffentlichen	<p>In einigen Fällen ist insbesondere die systematische Dokumentation der Ergebnisse den Veranstaltungen nachgelagert, z. B. in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten bzw. Artikeln zur Veröffentlichung (vgl. Bastian/Hofmann, Schreiber, Pfau-Effinger).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • verschriftlichen die Projekte in adäquater Form

Anhang 2 : Typen Forschenden Lernens

Aus: Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg: Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe, B. et al. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in Praxisstudien*. Bad Heilbrunn: Klinhardt 2009. S. 276ff.

- *Typ A: Forschendes Lernen durch praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten:* Orientierung an Seminarkonzeptionen, wie sie z.B. in der Psychologie angeboten werden: Modelle wären hier Veranstaltungen wie „empirisches Projektseminar“ sowie „Versuchsplanung“. Im Rahmen der LehrerInnenbildung werden solche Seminare unter Einschluss von mehr oder weniger umfangreichen Exkursen oder vorgeschalteten eigenen Veranstaltungen zur Methodenlehre (quantitativ/qualitativ) angeboten. Manchmal sind diese Veranstaltungen mit den schulpraktischen Studien (und damit eigener Unterrichtstätigkeit der Studierenden) verknüpft (*Aachen, Bielefeld und die Dortmunder Varianten von Koch-Priewe/Roters und Schneider*). Manchmal finden empirische Untersuchungen unabhängig davon und nur im Rahmen eines einzelnen Seminars statt (*die in Köln von Münch vertretene Variante*). Klassischerweise geht es hier um das theoriegeleitete Aufstellen von wissenschaftlichen Hypothesen und das anschließende Überprüfen mit Hilfe von ganz unterschiedlichen empirischen Verfahren. Hinzu kommt eine Prüfung der Relevanz der Studie im Hinblick auf die Bedeutung für die professionelle Situation von Schulpraktikern. Das Forschende Lernen ist nur an manchen Standorten mit der Erforschung der eigenen Lehrtätigkeit verbunden. Insofern zeigen sich hier Übergänge zum nächsten Typ, dem Typ B:
- *Typ B: Forschendes Lernen als Orientierung an dem Paradigma der „Praxisforschung“ bzw. „Aktionsforschung“:* Hier geht es im Sinne von Altrichter/Posch (2007) darum, dass erfahrene Praktiker im Kontext der Lehrerfortbildung durch ein unterstützendes Rahmenprogramm qualifiziert werden, ihre eigene schulische Praxis zu erforschen und weiter zu entwickeln (*Klagenfurt*). Auf die Qualifizierung in Praxisforschung angelegt ist auch der in *Linz* vertretene Ansatz, der sich an Lehramtsstudierende richtet. Hier geht es allerdings nicht um das aktuelle Erforschen der eigenen Praxis der Novizen, sondern im Rahmen einer Schulerkundung werden die Kompetenzen erworben, die später für eine eigene Praxisforschung benötigt werden. Man könnte die Variante als eine Art „Praxisforschung im Vorgriff auf die eigene Praxis“ bezeichnen („Wie würdet Ihr Euch in dieser beobachteten Unterrichtsszene verhalten?“).

Das *Oldenburger Modell* verbindet beide Varianten (*Klagenfurt* und *Linz*), verfehlt damit im Grunde das o.g. Paradigma von „Praxisforschung“ (die eigene Praxis erforschend entwickeln), aber erreicht eine neue Qualität durch statusgruppenübergreifende Kooperation: Ein Team aus Lehrerinnen und Studierenden gestaltet „Praxisforschung“, wobei hier die Themen eher von den Lehrerinnen eingebracht werden und auch nur deren Praxis zum Gegenstand gemacht wird. Die Lehrenden forschen selbst nicht, und die Studierenden sind selbst nicht als Unterrichtende involviert. Dieser Oldenburger Misch-Typ von Praxisforschung ist auch verwandt mit der bereits unter Typ A erwähnten *Bielefelder Praxis*, in der ebenfalls aus Anfragen der Schulen Forschungsfragen für Studierende entstehen. Damit wird eine enge Kooperation zwischen der Studierendengruppe und den Schulen notwendig.

- *Typ C: Forschendes Lernen als „Fallarbeit“:* Zwei der drei *Kasseler* Varianten (Heinzel; Heinzel und Marini) sowie eine der beiden *Kölner* Varianten (Erbring) entsprechen diesem Typ am ehesten: Sie beziehen sich auf Lehramtsstudierende, die unabhängig vom eigenen Schulpraktikum in hermeneutisch orientierte Fallarbeit eingeführt werden. Die „Rille“ liegen einmal als Text vor (Online-Textarchiv) und werden mit vorgegebenen Aufgabenstellungen für die Interpretation gekoppelt (*Kassel*). In der *Kölner* Variante dokumentieren die Studierenden selbstständig aufgrund einer eigenen Fragestellung, die sich auf Kommunikation in Schule richtet. Die transkribierten Unterrichtsausschnitte werden im Anschluss einer Analyse unterzogen. Die Fälle werden hier also selbstständig generiert. Zum Teil arbeiten die Dozentinnen hier mit anspruchsvollen Verfahren wie der Objektiven Hermeneutik oder auch mit diskursanalytischen Instrumenten. Wie unter Typ B bereits

erwähnt, hat auch das *Oldenburger* Modell Affinitäten zu diesem Typ C. Was die gesamte Ausrichtung angeht, so zeigen sich deswegen Übergänge, weil Forschendes Lernen im Lehramtsstudium an „Fallarbeit“ geknüpft ist und die Studierenden ohne den Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis auskommen: Ihr Ausgangspunkt sind nicht kritische Ereignisse oder „Fälle“ aus ihren eigenen Erfahrungen in und mit der Schulpraxis, sondern die Fragestellungen der erfahrenen Schulpraktiker.

- *Typ D: Fälschendes Lernen im Rahmen der Reflexion eigener praktischer Erfahrungen inner- oder außerhalb von Unterricht.* Diesem Typ von Forschendem Lernen entsprechen Varianten wie z.B. die in Bremen oder auch die von Pietsch in Kassel praktizierte. In beiden Varianten geht es im weiteren Sinn um Methoden der Fallanalyse. Im Unterschied zu Typ C ist hier allerdings der „Fall“ nicht an selbst oder von anderen erstellte Texte gebunden (in Bremen entsteht er z.B. durch eigene Unterrichtsaktivitäten). Der Fall oder die Fälle werden also selbst generiert durch eigene praktische Erfahrungen. Abgrenzen kann man den Typ D von Typ B (Praxisforschung) dadurch, dass es in den beiden Beispielen (Bremen, Kassel) nicht um ein Entwicklungsprojekt für den eigenen Unterricht geht. Beide Varianten des Typs D unterscheiden sich im Hinblick auf a) die Unterstützungsmaßnahmen und b) die Inhalte der Reflexion: In *Bremen* erhalten die Studierenden notwendige Kenntnisse durch einen kombinierten „Methodenkurs“ und eine von den Dozentinnen vorgegebene Thematik (Diagnostizieren von Schülerleistungen), während im *Kasseler* „Schülerhilfeprojekt“ (Garlichs 2002) Forschung nur dann eine Rolle spielt, wenn die Tätigkeit in eine Abschlussarbeit mündet: Im Kontext der einjährigen Begleitung eines/r SchülerIn müssen daher sowohl das Thema, eine mögliche Fragestellung, sinnvolle Theoriebezüge als auch passende Methoden im Prozess selbst gefunden und es müssen die entsprechenden Kenntnisse angeeignet werden. In *Bremen* geht es v.a. um die Reflexion der inhaltsbezogenen Fähigkeiten der SchülerInnen durch die Lehramtsstudierenden, während in *Kassel* die soziale, kognitive und motivationale Situation eines Schülers/einer Schülerin sowie die systemisch damit gekoppelte Situation der studentischen BegleiterIn in den Blick genommen wird.
- *Typ E: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der Reflexion biografischer Zugänge zum Lehrberuf:* Hier wäre eine der drei *Dortmunder* Varianten zu nennen (Blotzheim/Schneider), in der es um die Reflexion und Überwindung von biografischen Engführungen des einverlebten sportpraktischen Habitus geht. Und obwohl sich das oben bereits erwähnte Modell aus *Linz* am Paradigma der „Praxisforschung“ orientiert, passt es vermutlich auch hier zu Typ E, weil es v.a. die eigenen schulbiografischen Erfahrungen der Studierenden thematisiert. Diese münden dann über weitere Seminarinhalte in eigene Forschungsfragen.
- *Typ F: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der interdisziplinären Integration von professionellem Lehrerwissen und -können:* Deutlich wird die systematisch geforderte Verbindung zwischen Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik auf der einen Seite und Fachdidaktik auf der anderen Seite (z.B. in Aachen, Dortmund und Klagenfurt).

Gemeinsam ist allen Modellen, dass bisher das Forschende Lernen vor allem auf unterschiedliche Formen von Reflexionsfähigkeit und auf Teilhabe am wissenschaftlichen, auch methodenorientierten Diskurs zu zielen scheint. Gemeinsamer Nenner scheint eine Ausrichtung auf die universitär zu erlangenden reflexiven Kompetenzen zu sein.

Anhang 3 : Varianten Forschenden Lernens

Ausschnitt aus dem "Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsstudium" aus Bielefeld S. 10-11

Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit

Bezogen auf ihren eigenen Unterricht verfolgen die Studierenden Fragestellungen, die innerhalb der Vorbereitungs- oder Begleitseminare entwickelt werden und deren Bearbeitung auch dort unterstützt wird. Möglich wäre aber auch, dass sich die Fragen erst innerhalb des Praxissemesters stellen. Dabei kann es um fachdidaktische oder schulpädagogische Fragestellungen gehen. Forschungsgegenstand könnten beispielsweise ausgewählte Aspekte der eigenen unterrichtspraktischen Tätigkeit sein, wie etwa die Gestaltung von Unterrichtseinstiegen, die Erforschung von verschiedenen Umgehensweisen mit schweigenden SchülerInnen, die fachdidaktische Reduktion, Aufbereitung und Vermittlung des Stoffes, Fragen des Lernfortschritts einer Klasse oder methodische Fragestellungen.

Wenn eine Verknüpfung dieser Variante des Studienprojekts mit einem der eigenen Unterrichtsvorhaben stattfindet, kann von einer Integrationsvariante (vgl. Schaubild 1 und Kapitel 3.6) gesprochen werden. Je nach Anlage des Studienprojektes besteht die Möglichkeit, die Ergebnisse direkt in die Gestaltung des Unterrichts zurückfließen zu lassen.

Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht

Alternativ zu dem in Variante 1 beschriebenen Vorgehen könnten die Studierenden auch (zunächst) Fragestellungen bearbeiten, die sich auf den Unterricht von Lehrkräften oder ReferendarInnen der Schule oder den von anderen Studierenden des Praxissemesters beziehen. Dies kann als Einstieg zum Forschenden Lernen hilfreich sein, da bei dieser Variante die Rollenkomplexität noch reduziert ist und sich die Studierenden zunächst auf Untersuchungsfrage und -methode konzentrieren können. Somit können sie sich in einem ersten Schritt auch besser in die für den Forschungsprozess notwendige Distanznahme einüben und wahrscheinlich leichter einen konstruktiv-kritischen Blick auf das unterrichtspraktische Handeln einnehmen.

Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen

Mit dieser Variante werden Studierende motiviert, unterschiedliche Aspekte von Schulentwicklungsprozessen ihrer Praktikumsschule zu untersuchen. Dabei kann es zum Beispiel um Teamentwicklungsprozesse gehen, um das Schulprogramm, um spezifische Qualitätszirkel oder um Maßnahmen von Unterrichtsentwicklung. Die Studierenden könnten dabei bis zu einem gewissen Grad auch in konkrete Schulentwicklungsprozesse an ihrer Praktikumsschule eingebunden sein, für die sie z. B. Evaluationsaufgaben übernehmen. Hier ergeben sich auch Anchlüsse an die Aktions- bzw. Praxisforschung, in der die Beeinflussung des erforschten Praxisfeldes nicht nur in Kauf genommen wird, sondern intendiert ist.

Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung

Ausgangspunkt dieser Variante ist die konkrete Arbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler als Einzelfall. Der Schwerpunkt könnte auf Diagnostik und individueller Förderung liegen. Zu Beginn des Praxissemesters wird in Absprache mit der Schule eine Schülerin oder ein Schüler für die individuelle Förderung ausgewählt. Mit Hilfe bewährter diagnostischer Instrumente wird der spezifische Förderbedarf bestimmt. Anhand dieser Ergebnisse werden die Maßnahmen für die Förderung ausgewählt. Sowohl die Ergebnisse der Anfangs- und der weiteren diagnostischen Tests als auch der Verlauf der individuellen Förderung werden zusammen mit einer allgemeinen Fallbeschreibung dokumentiert.

Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess

Diese Variante ist stärker als die vorhergehenden auf selbstreflexive, biographische Prozesse ausgerichtet. Wie in Variante 1 erforschen die Studierenden zwar ihre eigene unterrichtspraktische Tätigkeit, allerdings sind die Fragestellungen stärker mit ihren biographischen Hintergründen, Motivationen und Zugängen zum LehrerInnenberuf verknüpft. Auf diese wird in der Reflexion besonderes Gewicht gelegt. Hier kann angeknüpft werden an die Thematisierung dieser Fragen in den Begleitseminaren der ZfsL. Erweitert werden könnte diese Variante durch eine stärkere Betonung von kollegialer Supervision und Intevision. Eine weitere Ausrichtung könnte an den subjektiven Theorien der Studierenden ansetzen. Diese müssten zur Unterstützung des Professionalisierungsprozesses der Studierenden mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen explizierbar gemacht werden, so dass sie als Grundlage für kritisches Hinterfragen, Reflexion und Weiterentwicklung dienen können.

Notwendig wären sowohl für die Ausrichtung an den biographischen Zugängen als auch für die Arbeit entlang der subjektiven Theorien die strukturellen Voraussetzungen für eine Tandem - oder Teambildung.

Anhang 4: Das Forschende Lernen in den Unterrichtsvorhaben

Ausschnitt aus dem "Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsstudium" aus Bielefeld S. 9-10.

UNTERRICHTSVORHABEN: „FORSCHEND REFLEKTIERENDE PRAKTIKERINNEN“

Im schulpraktischen Teil sind die theoriegeleitete Vorbereitung und Unterstützung der Studierenden durch Universität und ZfSL von zentraler Bedeutung. Die Studierenden sollen in der Beobachtung und Reflexion eigenen wie fremden Handelns einen forschenden Habitus entwickeln, der auch über die Zeit des Studiums hinaus im Berufsleben erhalten bleibt.

Es geht im Praxissemester darum, zunächst Zugänge zum eigenen Unterrichten bis hin zur Umsetzung kleiner Unterrichtsvorhaben zu schaffen, dabei Erfahrungen systematisch und kriteriengeleitet auszuwerten und zu Ergebnissen kollegial und durch ExpertInnen zu beraten. Diese Zugänge sollten weder durch Perfektionsanspruch noch allzu weitgreifende Ansprüche an Systematisierung bzw. allzu frühzeitige vollständige Planungen erschwert werden. Erfahrungsräume sollen vielfältig nutzbar sein. Wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang die Ausbildung einer forschenden Perspektive gegenüber der eigenen Unterrichtstätigkeit mit dem Ziel der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Revision eigenen Verhaltens.

Forschendes Lernen kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als zunehmend systematische, kategorien- und kriteriengeleitete Untersuchung beruflicher Situationen und Erfahrungen durch die Studierenden. In diesem Zusammenhang reflektieren die Studierenden den Ertrag bildungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Theorien für konkrete Fragen der Unterrichts- und Schulpraxis. Umgekehrt suchen sie zur Erklärung von offenen Fragen und Irritationen, die sich aus der schulischen Praxis ergeben, nach Anknüpfungspunkten in den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften.

Forschend reflektierende PraktikerInnen zu sein, bedeutet für die Durchführung von Unterrichtsvorhaben im Praxissemester,

- Rahmenbedingungen der Schule sowie schulische Angebote für eigene Konzepte zu berücksichtigen und zu nutzen und deren Auswirkungen auf die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren,
- bei der Planung und Durchführung von Unterricht auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft deren Verzahnung bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren,
- Unterricht kriteriengeleitet auszuwerten und Ergebnisse zu beraten, indem zunehmend selbstständig Fragen zur Unterrichtsreflexion entwickelt und Kriterien benannt werden,
- SchülerInnen als selbstständige LernerInnen wahrzunehmen und sich vor diesem Hintergrund mit der eigenen Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen,
- Aspekte der Umsetzung von Unterrichtskonzepten auf der Basis kriteriengeleiteter Erschließungsfragen und der für das Praxissemester vorgesehenen Standards und Kompetenzen auszuwerten und zu dokumentieren (vgl. auch Portfolioarbeit),
- den eigenen Entwicklungsprozess während des Praxissemesters aktiv in den Blick zu nehmen und dabei positive wie problematische Erfahrungen entsprechend wahrzunehmen, zu beraten und mögliche Ursachen zu reflektieren, zunehmend zu selbstständig entwickelten Planungsentwürfen und kreativen Umsetzungen zu gelangen. Das selbständige Lernen könnte dabei durch die Zusammenarbeit in Tandems oder Lerngruppen unterstützt werden.
- sich im System Schule zu verorten und dabei die Perspektiven der verschiedenen Akteure des Systems (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Schulleitung, etc.) sowie deren Einfluss auf die eigene Tätigkeit zu reflektieren.
- offen zu sein für Lernprozesse, die sich aus Irritationen im Rahmen der eigenen Unterrichtspraxis ergeben, um Fragen zu stellen und Antworten und Gegebenheiten zu hinterfragen.

Perspektiven für die Ausbildung reflektierender PraktikerInnen im Bielefelder Praxissemester

Für die Ausbildung forschend reflektierender PraktikerInnen kann die Förderung gemeinsamer Lernprozesse (z. B. Unterrichtsbeobachtung im Team, Rückmeldekultur, Peer-Learning in Tandems oder Teams von Studierenden und ggf. von Studierenden mit ReferendarInnen) hilfreich sein. Im weiteren Entwicklungsprozess des Praxissemesters sollten deswegen unterschiedliche Formen der studentischen Zusammenarbeit und des Peer - Learning erprobt werden. Für die intensive Reflexion der unterrichtspraktischen Tätigkeiten kann das Portfolio Praxissemester wertvolle Unterstützung bieten. Eine frühzeitige, prozessbezogene Orientierung an den Reflexionsfragen des Portfolio Praxissemester, insbesondere jenen zum Standard 1, erscheint deswegen ratsam.

Anhang 5: Möglichkeiten der Verbindung von Unterrichtsvorhaben und Studienprojekten

Ausschnitt aus dem "Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsstudium" aus Bielefeld S. 11-12

Studierende erforschen in ihrem Studienprojekt die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit im Rahmen eines ihrer Unterrichtsvorhabens, so dass eine enge Integration und Wechselwirkung der Tätigkeiten im schulpraktischen und Schulforschungsteil stattfindet. Realisiert werden kann dies insbesondere in der oben beschriebenen Variante 1 der Studienprojekte. Im Studienprojekt werden dabei unter Zuhilfenahme von Forschungsmethoden insbesondere fachdidaktische, aber auch allgemein didaktische und pädagogische Fragestellungen bearbeitet, mit denen ausgewählte Aspekte des eigenen

Unterrichtsvorhabens untersucht werden. Inwiefern dies bereits konkret in den Vorbereitungsseminaren vorbereitet werden kann, hängt von den Gegebenheiten des Fachs, der Schule, der Kooperation und der Organisation ab.

Eine weitere Ausgestaltungsmöglichkeit besteht darin, dass Studierende bereits im Vorfeld des Praxissemesters in Verzahnung von fachwissenschaftlichen Seminaren und fachdidaktischen Vorbereitungsseminaren ein Unterrichtsthema soweit erarbeiten, dass sie es im Praxissemester im Rahmen ihrer Unterrichtsvorhaben erproben und evaluieren können. In diesem Fall würden Sachthema, didaktische Ausgestaltung und lerngruppenspezifische Konkretisierung und Umsetzung eng miteinander verknüpft. Voraussetzung für diese Ausgestaltungsmöglichkeit ist eine enge Kooperation der VertreterInnen aus Hochschule, ZfsL und Schule im Hinblick auf die Absprache von Seminarinhalten sowie die Umsetzung der von den Studierenden vorbereiteten Unterrichtsvorhaben. An den Schulen müssten konkrete Lerngruppen für die Umsetzung dieser Unterrichtsvorhaben zur Verfügung stehen. Inwiefern dies gelingen kann, hängt wiederum von den Gegebenheiten des Fachs, der Schule, der Kooperation und der Organisation ab.

Ebenfalls als ein Anknüpfungspunkt für eine Verbindung von Unterrichtsvorhaben und Studienprojekt bietet sich auch die Variante 4 der Studienprojekte an, falls das Unterrichtsvorhaben unter der starken Perspektive von individueller Förderung steht. Diagnostische Verfahren könnten in die Unterrichtsvorhaben mit eingeplant werden und daraus Konsequenzen für den weiteren Unterricht gezogen werden. Für das Studienprojekt könnten einzelne SchülerInnen genauer in den Blick genommen werden und beispielsweise Vorschläge für weitere Förderung ausgearbeitet werden.

Anhang 6 : Ergebnisse¹ der Workshop-Arbeit zum Forschenden Lernen im Rahmen des Forums der Fachverbände am 8. Oktober 2013 (Universität zu Köln)

In Gruppen wurden anhand von frei konstruierten („nicht ausgefeilten“) „Studentischen Forschungsanliegen“ eine fiktive Beratungssituation simuliert. Daraus entwickelten sich Fragen und deren möglichen Lösungsansätze.

Die Workshop-Teilnehmer empfanden es schwierig und erstaunlich zeitaufwendig, aus dem vorgegebenen, „unausgegorenen Forschungsanliegen“ eine Forschungsfrage auszuformulieren. Die Zeit, die investiert werden müsse, um die Studierenden bei der Formulierung ihrer Fragestellung zu unterstützen, wurde im Laufe der Diskussion als sehr wichtig und ausgedehnt erachtet.

Gelingensbedingungen und Chancen

- Transparenz für Schulen = grundlegende Gelingensbedingung
- Ängste in den Schulen abbauen
- Abstimmung auf verschiedenen Ebenen, Zustimmungen einholen
- Schulen bei Ergebnispräsentation einladen
- Verlässlich sichere Methodenkompetenz der Studies VOR Antritt der Datenerhebungsphase sicher stellen
- Verbindlichkeit: Zeitspanne angeben, um Fragestellung ggf. „nachzuschärfen“ (Veränderung des Versuchsdesigns, Umfang, Zielrichtung, Umgang bei Ausfall etc.)
- Zustimmung der Lehrer bzw. der Schulleitung (Vorgespräche), insbesondere bei Vergleich mehrerer Lehrender
- Verschwiegenheit und „Stilgefühl“ der Studierenden beim Umgang mit sensiblen Daten (niemand darf „vorgeführt“ werden, auf keinen Fall Namensnennungen, kein Tratsch)
- Feedbackregeln beherrschen: Nur Weitergabe, wenn ein für die Lehrenden „positives“ Feedback möglich ist (Chancen: Die Lehrenden könnten davon profitieren, vorausgesetzt die Untersuchung liefert verlässliche, interpretierbare Daten), keine Diskreditierung
- Feedbackkultur der Schule berücksichtigen
- Chancen: ggf. Einbindung in schulprogrammatische Entwicklungsvorhaben
- Betreuung des Forschungsvorhabens in der Schule äußerst wichtig: deshalb ist es anspruchsvoll und diffizil abzustimmen, bedarf einer intensiven Begleitung (Studierende dürfen dabei nicht „alleine gelassen werden“)

Zeitnahe Arbeiten in den Fachverbänden

- Schulen über Rahmenbedingungen informieren
- Vernetzung innerhalb der einzelnen Institutionen herstellen: Abläufe klären, Möglichkeiten abstecken
- Zeitplan erstellen (z.B. wer nimmt wann mit wem Kontakt auf), Einbettung in fakultätsübergreifenden Zeitplan
- Wann sind die ‚Deadlines‘ für die Forschungsaufträge (Frage formulieren, Zusage für bestimmtes Projekt, definitive Zusage für Durchführung an der Schule)
- Fächerspezifische Richtlinien erarbeiten und Übereinkunft mit Dozierenden treffen: Wie „originell“ muss/darf ein Studienprojekt sein? Wie weit darf eine Vernetzung bei einer Teamarbeit gehen? Wie steht es mit einer Wiederholung eines bereits stattgefundenen Projektes („Aufkochen“)?

¹ Bei den Formulierungen in den Themenkapitel handelt es sich um wörtliche Übernahmen) aus den Ergebnisprotokollen; sie sind somit nicht zusätzlich als wörtliche Rede gekennzeichnet.

Weitere Unterstützung und Informationen

- Informationen über Konkrete Zahlen und Fakten für weitere Planung für ‚Uniseite‘ (Lehrdeputat etc.): Implementierung, Kontakte, Betreuungszeiten, Notfallregelungen, theoriefrischer Rahmen, Benotungskriterien für ALLE Beteiligten
- (Mehr) Infos aus den Schulen, was gewünscht oder machbar ist im Kontext Studienprojekte
- Austausch über Erfahrungswerte mit Studienprojekten fachgruppenintern und fakultätsübergreifend
- Informationen über Erkenntnisse zu Ressourcen in der Schule, Interessen der Schule und auch der Schüler
- Konkrete Vorstellungen über die Nicht-/oder Machbarkeit von Forschungsprojekten
- Konkretisierung der Forschungsprojekte in Absprache mit der Ausbildungsschule ist unabdingbar
- Kontakt zu/Kooperation mit anderen Unis, die bereits das Praxissemester haben

Allgemeine Vorschläge

- Austauschplattform zur künftigen Ausschärfung von Best Practice Modellen: Sammlung von gelungenen Beispielen für Forschendes Lernen (Lernen an Modell) in den Fachdidaktiken
- Bei der Kommunikation und Absprache konkrete Modelle vorstellen: eine ‚Alle-Parteien-Akzeptanz‘ erzielen
- „Fortbildung“ der mit dem PS befassten Lehrkräfte (i.S. einer Einarbeitung in theoretische, rechtliche und empirische Grundlagen)

Vorschläge zum Studienprojekt

Inhaltliche Ausrichtung und Leitfragen

- Wie können die Ziele Forschenden Lernens mit Interessen der Motivation der Studierenden vereinbart werden?
- Wie können Studierende ein „Forschenden Habitus“ entwickeln?
- Herunterbrechen der Forschungsfragen auf konkrete Fächer/Situationen/Schulen
- Im Vorfeld Themencluster bilden, aus denen die Studierenden dann auswählen können (Beispielliste „machbarer“ Themen)
- Hilfe bei der Themenfindung für die Studierenden anbieten und im Zeitplan berücksichtigen

Methodische Frage

- Wie können die Ziele Forschenden Lernens gemessen, überprüft werden?
- Wie können erreichte Ziele überhaupt bewertet werden?
- Studies müssen die Feedbackregeln für den Umgang mit Schülern und Lehrern kennen, verinnerlicht haben und danach agieren (ggf. bereits in Vorbereitung)
- Literaturempfehlung, Beratung und Methodencoaching für betreuende Lehrer

Organisation

- Genügend Austauschzeit zwischen den Beteiligten
- Rolle der Studierenden als Forscher/Vermittler braucht Vorbereitung und Rollenklarheit (Zuständig: Uni? ZfsL?, Schule?, Alle?)
- Details („Kleinarbeiten“) von Themen in Abstimmung aller Beteiligten nötig
- Bei Entwicklung von Forschungsprojekten enge Absprache zwischen allen Beteiligten notwendig
- Klärung der Verantwortlichkeit: Für was sind Ausbildungslehrer verantwortlich?
- Forschungsfragen aus Schule unter Einbeziehung des ABBs: Welcher Lehrer/welche Lehrerin kümmert sich um die FL-Projekte? Wie werden die Projekte auf die Verhältnisse in den jeweiligen Klassenstufen angepasst (Argumentation: Erforschung einer beziehungebene bei SchülerInnen ist in der 5. Klasse kaum durchführbar, da sich noch keine stabilen Beziehungsstrukturen herausgebildet haben; AbsolventInnen-Klassen haben keine Zeitphasen frei für

Forschungsprojekte): Die Fragestellungen sollten mit den Praktikern vor Ort durchgesprochen werden und schulprogrammatisch umsetzbar sein, dafür braucht es eine ausgebildeten Ansprechpartner!

- Bei der Zusammenarbeit DozentInnen – Schule als Vorschlag: einE DozentIn für alle PraktikantInnen des PS an einer Schule
- Festsetzung einer verbindlichen Frist (mit entsprechender Flexibilität), um die Forschungsfrage, (an der an der Universität vielleicht bereits in der Profilgruppe gearbeitet wurde,) an die Bedingungen in der Praktikumsschule anpassen zu können.

Arbeiten in den Fachverbänden zur Umsetzung des FL-Leitfadens

- Die einzelnen Fachverbände sollten Standards entwickeln für den „Anspruch an die Forschung im Sinne einer Wissenschaftlichkeit“ („Wissenschaftsstandards“).
- Die einzelnen Fachverbände sollten Richtlinien erstellen, in denen die Zeitverläufe und Zuständigkeiten verbindlich festgelegt werden.
- Im Curriculum sollte explizit festgelegt werden, welche methodischen Vorkenntnisse die Studierenden aufweisen müssen (z.B. Methoden der empirischen Datenerhebung).
- Fachverbände sollten dafür Sorge tragen, dass das methodische Repertoire der Studierenden bereits während des vorangehenden Studiums (Bachelor, 1. MA) aufgebaut werden kann (Auflistung von entsprechenden Veranstaltungen, Ankündigung von Fort- und Weiterbildung auf dem Gebiet „methodisches Repertoire für die empirische Forschung“, Sensibilisierung der DozentInnen.

Vorhersehbare Schwierigkeiten und Risiken

- Großer zeitlicher Vorlauf notwendig, um Studierende, Dozierende und Ausbildungsschulen in Kontakt zu bringen.
- Skepsis: Schule und Uni brauchen keine Forschungsfragen mit Win-Win Situationen (...) für Studierende: Machbarkeit und Schüler-Schutz in den Blick rücken!
- Empirisches Methodenrepertoire wird in die Schule transportiert

Zusammengefasst: G. Schwager-Büschges, 6.12.2013

Zum Gelingen des Studienprojektes im Sinne des „Forschenden Lernens“ im Praxissemester

A Institutionelle Seiten: Klarheit der Zielsetzung

Auf der Seite der Lehrenden in Universität und Schule hat das Gelingen des Studienprojektes im Sinne des „Forschenden Lernens“ im Praxissemester unter dem Motto „Klarheit der Zielsetzung“ drei Säulen, die für eine erfolgreiche Koordinierung, Implementierung und Durchführung des Praxissemesters unabdingbar sind:
Konzeption, Kommunikation und Kooperation.

1 Konzeption

Das Kölner Modell zur Struktur des Praxissemester sieht bereits im Vorbereitungsmodul im 1. Master-Semester mit der Benennung des Profulfaches eine gezielte Hinführung auf das Studienprojekt vor. Damit einher geht die solide Einarbeitung methodischer und bildungswissenschaftlicher Art, die durch die Fokussierung auf ein Studienfach auch fachlich ausgeschärft werden kann. Das Einfließen der (nicht als Profulfach ausgewählten) Fächer wird über ein entsprechendes Beratungsangebot der Dozierenden gewährleistet.

2 Kommunikation

Während des gesamten Prozesses sollten die unterschiedlichen Kommunikationswege offen gehalten werden. Das betrifft den Informationstransfer sowie den Erfahrungsaustausch unter den AkteurInnen (vgl. Auswertung Diskussion Keuffer). Als Kommunikationswege dienen regelmäßige Treffen, Rundmails, ggf. Newsletter, sowie mediale Formen (E-Learning-Plattform, Forum, Chat-Zeiten), die im Rahmen des ‚Blended Learning-Konzeptes‘ aufgesetzt werden.

„Es bedarf Verständigung zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, um eine Reflexion der jeweils anderen Perspektive zu gewinnen. Eine praxisnahe Forschung (...) kann dazu ihren Beitrag leisten¹.“

3 Kooperation

Um zu einer gewollten „Verknüpfung von Theorie und Praxis“ zu kommen, müssen systembedingte Differenzen mehrmals überbrückt werden. Dazu ist es von Nutzen, dass der Ausbildungsunterricht im PS wirklich bewertungsfrei ist. Die institutionsübergreifende, fachliche Zusammenarbeit birgt zudem die einmalige Chance eines ‚Bildungskontinuums‘ auf der lehrerInnenbildenden Ebene.

¹ In: Handbuch der Schulforschung. Helsper, W. & Böhme, J. (2004). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

B Studierendenseite: Forschung darf auch scheitern können!

1 Projekte in der Schule:

Der Ort der widersprüchlichen Einheit von Theorie und Praxis

Das Studienprojekt im Profulfach und die einzelnen Unterrichtsvorhaben sollen – trotz Synergieeffekten beim thematischen Clustern – differenziert bleiben, damit die Studierenden auch wirklich Gelegenheit haben, eine forschende Haltung entwickeln zu können.

2 Doppelrolle bei der Erforschung des eigenen Unterrichts

Die Studierenden unterrichten und beobachten sich selbst dabei: Das erzeugt erwartungsgemäß einen schwierigen Umgang mit der Doppelrolle von Unterrichten und Forschen! Dabei steht diese Art der ‚Praxisforschung‘ im Dienste von Entwicklungsinteressen. Bei der Praxisforschung und dem Transfer von Erkenntnissen geht es weniger um Theorie und die Erforschung des „wissenschaftlich Neuen“, vielmehr geht es in praktischer Hinsicht um die Fragen „What works?“ oder „Wie mache ich es besser?“²

Nicht zu unterschätzende Nebenfolge der Praxisforschung ist eine Steigerung der Antinomien des LehrerInnenhandelns: Fragen im Kontext von Nähe und Distanz, Freiheit und Zwang, die Differenz von Reflexion und Handeln lassen sich nicht mehr in einem naiven Sinne beantworten. Vielmehr müssen sich die Lehrenden der Rollenproblematik stärker bewusst werden, damit sie ihre doppelte Tätigkeit im Rahmen von Forschung und Unterricht wahrnehmen können.

In diesem Zusammenhang stehen Fragen (und deren Klärung) zum Timing (i.e. Reihenfolge, Abfolge, bewußter Rollenwechsel) der beiden Aspekte im Vordergrund. Die Konzentration auf beides kann evtl. eine Überforderung der Studierenden zur Folge haben.

Diese Maximen sind immer zu vergegenwärtigen:

- Klarheit der Aufgabe an der Schule
- Was haben die Studierenden für Aufgaben?
- Welche Ziele verfolgen die Studierenden während ihres Schulaufenthaltes?
- Verständigung der Institutionen hierüber
- Zeitnaher Austausch, Kommunikation der vielen Wege

Fazit:

„Es bedarf Verständigung zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, um eine Reflexion der jeweils anderen Perspektive zu gewinnen. Eine praxisnahe Forschung (...) kann dazu ihren Beitrag leisten. Ob damit ein weiteres Auseinanderdriften von Erziehungswissenschaften und Schulpraxis verhindert werden kann, hängt von vielen Faktoren ab. Die Förderung praxisnaher Forschung und die Organisation von Übergängen hochschulischen und schulischen Wissens spielt dabei eine herausragende Rolle“².

² Excerpt: Josef Keuffer 2008: Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft – Möglichkeiten und Grenzen einer Kombinatorik von Forschungstypen am Beispiel von Schulforschung. In: Handbuch Grundlagen der Erziehungswissenschaft Bd I, Kap. 6: Orientierung und Zuordnung, A: Josef Keuffer. Ferdinand Schöningh Verlag.