

Fach Erziehungswissenschaft

**Die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester –  
eine empirische Analyse von Bedingungen und Entwicklungsverläufen**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.  
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften  
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

vorgelegt von  
Martina Homt  
geboren in Höxter

– 2019 –

Dekan	Prof. Dr. Martin Bensen
Vorsitzender des Promotionsausschusses	Prof. Dr. Johannes Bellmann
Erste Gutachterin	Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen
Zweite Gutachterin	Prof. Dr. Ulrike Weyland
Tag der Disputation	3. Juni 2020
Tag der Promotion	3. Juni 2020

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei einer Reihe von Personen bedanken, ohne die diese Arbeit nicht entstanden wäre:

Zunächst möchte ich mich bei meiner Doktormutter Stefanie van Ophuysen für die konstruktive Kritik, die zahlreichen schnellen und unkomplizierten Rückmeldungen, die vielen Ideen, den Gedankenaustausch und die Zusammenarbeit in den vergangenen fünf Jahren bedanken. Danke, dass du stets ein offenes Ohr für mich hattest!

Frau Weyland danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie die wertvollen Hinweise und wertschätzenden Rückmeldungen bei unseren Treffen.

Vielen Dank an alle aktuellen und ehemaligen Mitarbeitenden der AG Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung für die fachliche und persönliche Unterstützung sowie die sehr angenehme Arbeitsatmosphäre in den letzten fünf Jahren. Ein besonderer Dank gilt Jenny für regelmäßiges Mitdenken, wertvolle Hinweise und notwendige Ablenkungen. Vielen Dank für deine Freundschaft! Außerdem möchte ich mich vor allem bei Sina für die letzte, zündende Idee sowie zahlreiche kurzfristige Rückmeldungen, insbesondere in den letzten Wochen, bedanken.

Ich danke außerdem allen studentischen Hilfskräften, ganz besonders Ronja und Steffi für die tatkräftige Unterstützung, aber auch allen weiteren, bspw. für die so wichtigen ablenkenden und aufmunternden Küchengespräche zwischendurch.

Natürlich danke ich auch all meinen Interviewpartnerinnen für die spannenden Gespräche und die Bereitschaft, sich an der Studie zu beteiligen.

Meinen Freundinnen und Freunden danke ich für die notwendigen Ablenkungen in den vergangenen Jahren und das Verständnis, dass ich mich – gerade in den letzten Monaten – oftmals rar gemacht habe.

Der größte Dank gilt meiner Familie; meinen beiden Schwestern mit ihren Familien und insbesondere meinen Eltern. Vielen Dank für eure Begleitung auf dem gesamten Weg und dass ihr mir überhaupt erst ermöglicht habt, diesen Weg einzuschlagen.

Und schließlich danke ich Paul, ohne den ich wohl nie angefangen hätte.

## **Zusammenfassung**

Mit dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 2009 wurde im Jahr 2015 das Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen und somit auch an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster verpflichtend eingeführt. Das Leitprinzip des Praxissemesters an der WWU Münster stellt das Forschende Lernen dar, welches im Rahmen des Praxissemesters in Form von drei Studienprojekten eingeübt und im Sinne einer forschenden Grundhaltung auch im späteren Lehrberuf als Professionalisierungsstrategie angewandt werden soll. Erste Befunde deuten darauf hin, dass die Studierenden Forschendem Lernen gegenüber kritisch eingestellt sind, sodass die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters in Frage steht. Erkenntnisse aus der Implementationsforschung können herangezogen werden, um Faktoren zu erarbeiten, die für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters förderlich erscheinen. Es lassen sich Faktoren auf Ebene der Praxissemesterstudierenden (akteursseitige Faktoren) sowie auf Ebene der Hochschule und Schule (organisationale Faktoren) identifizieren.

In dieser Arbeit gilt es zu untersuchen, inwieweit die Zielsetzung der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester gelingt und welche Rolle dabei die erarbeiteten Faktoren spielen. Um den individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen im Praxissemester Rechnung zu tragen, werden in einem längsschnittlichen qualitativen Design zehn Lehramtsstudierende der WWU Münster über das gesamte Praxissemestermodul begleitet und zu drei Zeitpunkten mittels leitfadengestützter Interviews befragt: (1) vor Beginn der vorbereitenden Lehrveranstaltungstermine (2) nach den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen und vor Eintritt in die schulische Praxisphase sowie (3) nach Abschluss der schulischen Praxisphase und der nachbereitenden Lehrveranstaltungstermine. Es wird untersucht, welche akteursseitigen Ausgangsbedingungen bei ihnen vorliegen (Fragestellung 1), welche organisationalen Faktoren sie insgesamt wahrnehmen (Fragestellung 2), inwieweit bei den einzelnen Befragten von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters zu sprechen ist (Fragestellung 3) sowie ob sich übergreifende Faktoren finden lassen, die sich besonders förderlich bzw. hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auswirken (Fragestellung 4).

Die Auswertung erfolgt mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Während zur Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen die Darlegung der Ergebnisse über alle Personen hinweg im Fokus steht, wird für die Beantwortung der zwei weiteren Fragestellungen eine fallbezogene Betrachtung der Ergebnisse vorgenommen.

Die Befunde zeigen, dass die Studierenden mit schwach ausgeprägten Ausgangsbedingungen in das Praxissemestermodul einsteigen und mit insgesamt relativ positiv wahrgenommenen Rahmenbedingungen konfrontiert werden. Lediglich bei vier der zehn Befragten kann von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters gesprochen werden. Insbesondere die konkrete Vorbereitung der Studienprojekte in den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen sowie die Thematisierung Forschenden Lernens in Vorgesprächen mit den Schulen vor Eintritt in die Praxisphase lassen sich als förderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung identifizieren. Dahingegen können eine fehlende Auseinandersetzung mit den Projekten in den Lehrveranstaltungen vor Eintritt in die Praxisphase, Mängel mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der Projekte innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen sowie wahrgenommenes fehlendes Wissen und Können auf Seiten der Lehrkräfte in den Schulen als hinderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung herausgearbeitet werden. Die Ergebnisse werden unter anderem mit Blick auf Limitationen, Anschlussforschung und Implikationen diskutiert.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>- 9 -</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>- 11 -</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>- 12 -</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>- 14 -</b>
<b>2 Praxisphasen im Lehramtsstudium</b>	<b>- 18 -</b>
2.1 Problemaufriss – (Mehr) Praxis in der universitären Lehrer_innenbildung	- 18 -
2.2 Zur Diskussion um die Ausweitung von Praxisphasen	- 22 -
2.3 Zur Ausgestaltung des Praxissemesters in NRW und an der WWU Münster	- 27 -
2.4 Chancen und Herausforderungen des Praxissemesters an der WWU Münster	- 36 -
2.4.1 Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen	- 37 -
2.4.2 Klärung von Zielsetzungen und Verantwortlichkeiten	- 39 -
2.4.3 Beanspruchung der Studierenden	- 41 -
2.4.4 Curriculare Integration und hochschulische Betreuung und Begleitung	- 42 -
2.4.5 Schulische Betreuung und Begleitung	- 44 -
<b>3 Forschendes Lernen</b>	<b>- 47 -</b>
3.1 Die Entwicklung Forschenden Lernens – von Humboldt bis heute	- 47 -
3.2 Forschendes Lernen – Eine Begriffsbestimmung	- 52 -
3.2.1 Annäherung an den Begriff Forschendes Lernen	- 52 -
3.2.2 Forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung – Begriffliche Klärungen und Ausdifferenzierung	- 55 -
3.3 Begründungslinien und Potential Forschenden Lernens	- 64 -
3.3.1 Begründungslinien für Forschendes Lernen im Studium	- 64 -
3.3.2 Potential Forschenden Lernens für die Lehrer_innenbildung	- 67 -
3.4 Zur Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester an der WWU Münster	- 76 -
3.5 Die empirische Befundlage zu Forschendem Lernen im Lehrer_innenberuf und der Lehrer_innenbildung	- 82 -
<b>4 Die Implementation von Innovationen</b>	<b>- 94 -</b>
4.1 Entwicklung des Innovationsbegriffs und Begriffsbestimmung	- 94 -
4.2 Innovationen nachhaltig integrieren – Die Implementationsforschung	- 98 -
4.2.1 Entwicklung der Implementationsforschung	- 98 -
4.2.2 Annäherung an den Implementationsbegriff	- 101 -

4.2.3	Der Implementationsprozess und seine Erfolgsindikatoren	- 104 -
4.2.4	Implementationsstrategien	- 107 -
4.3	Förderliche Faktoren für die Gestaltung von Implementationsprozessen	- 109 -
4.3.1	(Wahrgenommene) Merkmale der Innovation	- 113 -
4.3.2	Die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure	- 115 -
4.3.3	Gestaltende Akteurinnen und Akteure in Implementationsprozessen	- 117 -
4.3.4	Strukturelle und kulturelle Merkmale des sozialen Systems	- 121 -
<b>5</b>	<b>Forschendes Lernen im Praxissemester aus der Perspektive der Implementationsforschung</b>	<b>- 124 -</b>
5.1	Forschendes Lernen als Innovation	- 124 -
5.2	Das Praxissemester und Forschendes Lernen – Zwei Ebenen des Implementationsprozesses	- 126 -
5.3	Der Implementationsprozess Forschenden Lernens im Praxissemester	- 129 -
5.4	Förderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester	- 133 -
5.4.1	(Wahrgenommene) Merkmale der Innovation Forschendes Lernen	- 134 -
5.4.2	Die Praxissemesterstudierenden als die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure	- 134 -
5.4.3	Die Dozierenden und Lehrkräfte als gestaltende Akteurinnen und Akteure	- 136 -
5.4.4	Die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester	- 141 -
<b>6</b>	<b>Herleitung des Forschungsvorhabens</b>	<b>- 146 -</b>
6.1	Zielsetzung der Arbeit und Ableitung der Fragestellungen	- 146 -
6.2	Methodologische Vorüberlegungen	- 149 -
<b>7</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b>	<b>- 157 -</b>
7.1	Akquise der Untersuchungsteilnehmenden	- 157 -
7.2	Stichprobe	- 158 -
7.3	Durchführung der Untersuchung	- 159 -
7.4	Der Interviewleitfaden	- 161 -
7.5	Datenaufbereitung	- 169 -
7.6	Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	- 170 -
7.6.1	Bestimmung der Analyseeinheiten	- 171 -
7.6.2	Die Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems	- 172 -
7.6.3	Der Kodierprozess und das induktiv weiterentwickelte Kategoriensystem	- 175 -

7.6.4 Die Ergebnisaufbereitung	- 180 -
7.7 Die Gütekriterien der Untersuchung	- 183 -
<b>8 Ergebnisse</b>	<b>- 185 -</b>
8.1 Die akteursseitigen Ausgangsbedingungen	- 186 -
8.1.1 Wissen über Forschendes Lernen	- 186 -
8.1.2 Können bezüglich Forschenden Lernens	- 187 -
8.1.3 Einstellung gegenüber Forschendem Lernen	- 188 -
8.1.4 Kompatibilität	- 191 -
8.1.5 Zusammenfassung und Diskussion	- 192 -
8.2 Die Wahrnehmung der organisationalen Faktoren	- 196 -
8.2.1 Die Dozierenden als gestaltende Akteurinnen und Akteure	- 196 -
8.2.1.1 Die Eigenschaften der Dozierenden	- 197 -
8.2.1.2 Die Handlungsweisen der Dozierenden	- 200 -
8.2.2 Die Lehrkräfte als gestaltende Akteurinnen und Akteure	- 222 -
8.2.2.1 Die Eigenschaften der Lehrkräfte	- 223 -
8.2.2.2 Die Handlungsweisen der Lehrkräfte	- 226 -
8.2.3 Die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester	- 231 -
8.2.3.1 Konsens	- 231 -
8.2.3.2 Vernetzung	- 233 -
8.2.3.3 Konstante Personalstruktur	- 236 -
8.2.3.4 Zusammenfassung der kulturellen und strukturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester	- 237 -
8.2.4 Zusammenfassung und Diskussion	- 238 -
8.3 Die fallbezogene Entwicklung der akteursseitigen Faktoren	- 253 -
8.4 Übergreifend wahrgenommene organisationale Faktoren	- 285 -
<b>9 Abschließende Diskussion</b>	<b>- 298 -</b>
9.1 Zusammenfassung und Gesamtbetrachtung der Ergebnisse	- 298 -
9.2 Fazit und Ausblick	- 314 -
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>- 321 -</b>
<b>Anhang</b>	<b>- 351 -</b>
<b>Eigenständigkeitserklärung</b>	<b>- 390 -</b>



## Abkürzungsverzeichnis

B	Begleitung
B1	Befragte 1 (analog für B2 bis B12)
BAK	Bundesassistentenkonferenz
Bilwiss/BilWiss	Bildungswissenschaften
BLK	Bund-Länder-Kommission
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
E-Learning	Electronic Learning
emp.	empirisch
Erg. der Verf.	Ergänzung der Verfasserin
et al.	(lat.) und andere
etc.	et cetera
F <sub>1</sub>	Fach 1
F <sub>2</sub>	Fach 2
Feb.	Februar
FL	Forschendes Lernen
ges.	gesamt
ggf.	gegebenenfalls
ggü.	gegenüber
i. d. R	in der Regel
inkl.	inklusive
insb.	insbesondere
IPN	Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
K	Kategorie
KMK	Kultusministerkonferenz
KoPiP	Kontextsensible Professionalisierung im Praxissemester
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LPO	Landesprüfungsordnung
LZV	Lehramtszugangsverordnung
M	Mittelwert
MIWFT NRW	Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen

MKJS BW	Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MZP	Messzeitpunkt
N	Nachbereitung
NRW	Nordrhein-Westfalen
Okt.	Oktober
PISA	Programme for International Student Assessment
pos.	positiv
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
S.	Seite
sic	(lat.) wirklich so
SP	Studienprojekt
Std.	Stunden
u.	und
u. a.	unter anderem
V	Vorbereitung
vgl.	vergleiche
UK	Unterkategorie
vs.	versus
WWU	Westfälische Wilhelms-Universität
Z.	Zeile
z. B.	zum Beispiel
ZfL	Zentrum für Lehrerbildung
ZfsL	Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Das Hybridmodell der Ausbildungsregion Münster (WWU, 2014b)	- 34 -
Abbildung 2:	Matrix Forschenden Lernens (Healey & Jenkins, 2009)	- 55 -
Abbildung 3:	Lernzyklus in Anlehnung an Kolb (1984)	- 62 -
Abbildung 4:	Prozess des Forschenden Lernens (van Ophuysen et al., 2017)	- 63 -
Abbildung 5:	Idealisierter Implementationsprozess (in Anlehnung an Schaumburg et al., 2009)	- 105 -
Abbildung 6:	Gestaltungsebenen und deren Einflussfaktoren in Implementationsprozessen	- 113 -
Abbildung 7:	Die zwei Ebenen des Implementationsprozesses	- 127 -
Abbildung 8:	Der Implementationsprozess Forschenden Lernens	- 130 -
Abbildung 9:	Förderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester	- 145 -
Abbildung 10:	Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015)	- 156 -
Abbildung 11:	Forschungsdesign	- 160 -
Abbildung 12:	Ablaufmodell für die Auswertung im Rahmen der Untersuchung	- 171 -

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Strukturunterschiede zwischen den Institutionen der 1. und 2. Phase (in Anlehnung an Schubarth, 2010)	- 38 -
Tabelle 2: Akzeptanzförderliche Gestaltung der Kommunikation (Schönwald, 2007)	- 119 -
Tabelle 3: Akzeptanzförderliche Gestaltung der Kommunikation im Hinblick auf Forschendes Lernen im Praxissemester (in Anlehnung an Schönwald, 2007)	- 137 -
Tabelle 4: Übersicht über die (Belegung der) Lehrveranstaltungen	- 159 -
Tabelle 5: Auszug aus dem Interviewleitfaden, Einstiegs- und Aufwärmphase	- 163 -
Tabelle 6: Leitfragen und Erkenntnisinteresse zum Themenblock Forschendes Lernen	- 164 -
Tabelle 7: Leitfrage/Erzählimpuls und konkretisierende Nachfragen zu den Lehrveranstaltungen (MZP2)	- 166 -
Tabelle 8: Leitfragen/Erzählimpulse und konkretisierende Nachfragen zu den Lehrveranstaltungen (MZP3)	- 167 -
Tabelle 9: Leitfragen/Erzählimpulse und konkretisierende Nachfragen zur schulischen Praxisphase (MZP3)	- 168 -
Tabelle 10: Leitfragen/Erzählimpulse und konkretisierende Nachfragen zum Themenblock Praxissemester allgemein/Umfeld	- 168 -
Tabelle 11: Auszug aus dem Interviewleitfaden, Ausstiegsphase	- 169 -
Tabelle 12: Das deduktive Kategoriensystem (Strukturierungsdimensionen sind fett gedruckt)	- 174 -
Tabelle 13: Das induktiv weiterentwickelte Kategoriensystem (induktiv gebildete Kategorien sind kursiv gedruckt)	- 178 -
Tabelle 14: Beispieltabelle Ergebnisdarstellung für eine befragte Person (K = Kategorie, UK = Unterkategorie, ges. = gesamt, V = Vorbereitung, B = Begleitung, N = Nachbereitung)	- 181 -
Tabelle 15: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Wissen über Forschendes Lernen (n = 10)	- 186 -
Tabelle 16: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Können bezüglich Forschenden Lernens (n = 10)	- 187 -

Tabelle 17: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Einstellungen gegenüber Forschendem Lernen, getrennt nach Praxissemester und Beruf (n = 10)	- 188 -
Tabelle 18: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Kompatibilität (n = 10)	- 191 -
Tabelle 19: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Wissen/Können der Dozierenden (n = 50)	- 197 -
Tabelle 20: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Einstellung der Dozierenden gegenüber Forschendem Lernen (n = 50)	- 198 -
Tabelle 21: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Information über Forschendes Lernen (n = 40)	- 203 -
Tabelle 22: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Qualifikationen bezüglich Forschenden Lernens (n = 40)	- 207 -
Tabelle 23: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Konkretes Studienprojekt (n = 30)	- 213 -
Tabelle 24: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Begleitung und Beratung (n = 30)	- 218 -
Tabelle 25: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Partizipation der Studierenden (n = 30)	- 220 -
Tabelle 26: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Wissen/Können der Lehrkräfte hinsichtlich Forschenden Lernens (n = 10)	- 223 -
Tabelle 27: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Forschendem Lernen (n = 10)	- 224 -
Tabelle 28: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Begleitung und Beratung (n = 10)	- 226 -
Tabelle 29: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Konsens (n = 10)	- 231 -
Tabelle 30: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Vernetzung (n = 10)	- 233 -
Tabelle 31: Überblick über die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren (+: positive Entwicklung, -: negative Entwicklung, =: keine Entwicklung)	- 283 -

## 1 Einleitung

Jahrzehntlang diskutierte die Schulwelt darüber, dass das universitäre Lehramtsstudium von einem zentralen Defizit geprägt sei: Es sei zu praxisfern, die Studierenden hätten keine Möglichkeit, ihr erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen auf reale Situationen im Schul- und Unterrichtsalltag zu beziehen – und umgekehrt würden die universitären Lehrveranstaltungen wiederum einen zu geringen Bezug zur Schul- und Unterrichtspraxis aufweisen. [...] Auf diese Kritik hat Nordrhein-Westfalen mit einem grundsätzlich neuen Ansatz der Lehrerbildung reagiert. (Wehrhöfer, 2014, S. 463)

Mit diesen Worten wurde die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (NRW) an verschiedenen Stellen vom Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen begründet (z. B. auch in Wehrhöfer, 2015). Die damalige Schulministerin Sylvia Löhrmann (2014) spricht damit einhergehend von einer „neue[n] Ära der Lehrkräfteausbildung“ (S. 459) und davon, „mit dem Praxissemester in den Schulalltag ein[zu]tauchen“ (S. 459).

Zweifelsohne gehört das Verhältnis von Theorie und Praxis „zu den zentralen Diskursthemen seit es die institutionalisierte LehrerInnenausbildung gibt“ (Stiller, 2015, S. 4), oftmals geht es unmittelbar mit Forderungen nach einer oder zumindest der Diskussion um eine Ausweitung von Praxisphasen in der ersten, universitären Ausbildungsphase einher (vgl. auch Hedtke, 2003; Terhart, 2013). Nicht selten sind mit derartigen Forderungen solche nach einer stärkeren Erprobung im künftigen Berufsfeld und der Sammlung von Unterrichtserfahrungen gemeint (Überblick in Offenberg & Walke, 2013). Dass die erste Phase der Ausbildung – und somit auch die Praxisphasen im Studium – vornehmlich der Schaffung einer wissenschaftlichen Basis für die Professionalisierung und der theoriegeleiteten Analyse von Praxis, nicht aber der Vermittlung und Einübung von beruflicher Handlungskompetenz und -routinen dient, für die nach wie vor die zweite Ausbildungsphase zuständig ist (Kultusministerkonferenz [KMK], 2014; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT NRW], 2007; Terhart, 2000; Wissenschaftsrat, 2001), scheint dabei oftmals unberücksichtigt zu bleiben. So oder so wurden in den vergangenen Jahren in immer mehr Bundesländern die universitären Praxisphasen ausgeweitet, wie etwa in NRW in Form der Einführung eines fünfmonatigen Praxissemesters – und das obwohl die eigens vom Schulministerium in Auftrag gegebene Expertise sich dagegen aussprach (MIWFT NRW, 2007).

Ein Konzept, das in diesem Zusammenhang zunehmend in den Fokus gerückt ist, ist das des Forschenden Lernens. Es wird als neues Ausbildungsparadigma der universitären Lehrer\_innenbildung bezeichnet (Rothland & Boecker, 2014) und gilt beispielsweise an der WWU Münster als zentrales Leitprinzip des Praxissemesters (Westfälische Wilhelms-Universität Münster [WWU], 2014b).<sup>1</sup> Wird es in anderen Kontexten entsprechend seines Ursprungs vornehmlich als hochschuldidaktisches Konzept gefasst, bei dem Studierende – allgemein gesprochen – durch Forschung lernen (z. B. Mieg & Lehmann, 2017; Reiber, 2007), soll es in der Lehrer\_innenbildung auch über das Studium hinaus der Professionalisierung dienen und im Sinne einer so genannten forschenden Grundhaltung ebenfalls im späteren Lehrberuf zum Tragen kommen (Fichten & Meyer, 2014; van Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017). Entsprechend wird es im Praxissemester mit der Zielsetzung des Aufbaus einer solchen Haltung verbunden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2010; WWU, 2014b).

Wenn nun Lehramtsstudierende – insbesondere angesichts der mit der Ausweitung von Praxisphasen verbundenen Hoffnungen und Erwartungen, die durch die eingangs benannten, bildungspolitischen Formulierungen möglicherweise noch verstärkt werden – mit Forschendem Lernen und dem Aufbau einer forschenden Grundhaltung als wesentliche Prinzipien des Praxissemesters konfrontiert werden, könnten sie sich die Frage stellen, was Forschung mit ihrem zukünftigen Beruf zu tun hat und inwieweit damit ihrem Anspruch an die Ausweitung von Praxisphasen gerecht wird. Mit dieser Überlegung sollen weder die Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens im Praxissemester noch weitere Bestandteile und Zielsetzungen von Praxisphasen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch aufzuschlüsseln sind, grundsätzlich in Frage gestellt werden. Vielmehr soll für eine zentrale Herausforderung sensibilisiert werden: Bei den Studierenden scheint – so zeigen beispielsweise die Befunde der ersten landesweiten Evaluation des Praxissemesters in NRW (Göbel, Ebert & Stammen, 2016; van Ackeren & Herzig, 2016) – hinsichtlich Forschenden Lernens im Praxissemester eine „Sinnhaftigkeitslücke“ (Fichten, 2017b) vorzuliegen, die es zu überwinden gilt.

---

<sup>1</sup> Auch in weiteren Kontexten kann von einem Aufschwung Forschenden Lernens gesprochen werden (siehe dazu Kapitel 3.1), Laitko (2017) schreibt jedoch der Lehrer\_innenbildung in diesem Zusammenhang eine „Schrittmacherfunktion“ zu.

Hier setzt diese Arbeit an. Es gilt zu untersuchen, inwieweit die Zielsetzung der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester gelingt und damit einhergehend Faktoren zu identifizieren, die das Erreichen dieser Zielsetzung möglichst gut unterstützen können. Um derartige Faktoren zu bestimmen, werden Erkenntnisse aus der Implementationsforschung herangezogen. Forschendes Lernen wird als Innovation gefasst, die im Praxissemester im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung von den Studierenden implementiert werden soll. Ziel dieser Arbeit ist es folglich herauszufinden, inwieweit im Verlauf des Praxissemesters die Implementation Forschenden Lernens im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gelingt und welche Rolle dabei die erarbeiteten implementationsförderlichen Faktoren spielen. Damit einhergehend gilt es, förderliche sowie hinderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu erarbeiten. Der Fokus wird in dieser Arbeit auf die Sichtweisen und Wahrnehmungen von Studierenden der WWU Münster gelegt, die über das Praxissemester hinweg begleitet und zu drei Zeitpunkten mittels Leitfadeninterviews befragt werden.

*Kapitel 2* widmet sich zunächst der Thematik Praxisphasen im Lehramtsstudium. Zunächst erfolgt eine problemorientierte Betrachtung der Ausweitung von Praxisphasen, bevor sich dann konkreter dem Praxissemester in NRW und an der WWU Münster, einerseits mit Blick auf die Ausgestaltung, andererseits mit Blick auf spezifische Chancen und Herausforderungen, gewidmet wird.

*Kapitel 3* steht dann im Zeichen Forschenden Lernens. Aufgrund der langen Tradition des Konzepts wird zu Beginn ein historischer Abriss gegeben, dem sich der Versuch einer Begriffsbestimmung anschließt. Nachdem dann die Begründungslinien und das Potential Forschenden Lernens für das Studium im Allgemeinen und die Lehrer\_innenbildung im Speziellen herausgestellt werden, wird nochmals ein Bezug zum Praxissemester an der WWU Münster hergestellt, indem die Umsetzung Forschenden Lernens innerhalb desselben einer kritischen Betrachtung unterzogen wird. Schließlich werden Befunde zu Forschendem Lernen im Lehrer\_innenberuf und der Lehrer\_innenbildung vorgestellt.

In *Kapitel 4* wird die Implementationsforschung als theoretischer Rahmen für die durchzuführende Untersuchung fokussiert. Neben der Klärung des Innovations- und Implementationsbegriffs sowie der Darlegung wesentlicher Grundzüge der Implementationsforschung liegt der Fokus insbesondere auf der Herleitung förderlicher Faktoren für gelingende Implementationsprozesse.



In *Kapitel 5* erfolgt schließlich eine Zusammenführung der Erkenntnisse aus den vorangehenden Kapiteln, indem Forschendes Lernen zunächst als Innovation gefasst wird, die es im Praxissemester im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu implementieren gilt. Daran anschließend werden Überlegungen zu Implementationsprozessen und -strategien auf das Praxissemester und Forschendes Lernen bezogen und schließlich förderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters erarbeitet. Dabei wird zwischen so genannten akteursseitigen und (wahrgenommenen) organisationalen Faktoren unterschieden.

Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen in den vorangehenden Kapiteln werden dann in *Kapitel 6* die Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit hergeleitet und dargelegt sowie im Anschluss methodologische Vorüberlegungen zur Ausgestaltung der sich anschließenden Untersuchung angestellt.

*Kapitel 7* widmet sich der Vorstellung der methodischen Anlage der Untersuchung. Nachdem die Akquirierung der Teilnehmenden, die Stichprobe sowie die Durchführung der Untersuchung geschildert werden, widmet sich ein weiteres Unterkapitel dem eingesetzten Interviewleitfaden. Sodann werden das Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -auswertung ausführlich geschildert, bevor schließlich die der Untersuchung zugrundeliegenden Gütekriterien dargelegt werden.

In *Kapitel 8* erfolgt die Darstellung der Ergebnisse mit Blick auf die Beantwortung der einzelnen Teilfragestellungen. So gilt es zunächst, die akteursseitigen Ausgangsbedingungen der Studierenden vor Beginn des Praxissemestermoduls darzulegen und daran anschließend die von ihnen wahrgenommenen organisationalen Faktoren zu schildern. Sodann werden die Entwicklungsverläufe der akteursseitigen Faktoren für jede einzelne Person dargelegt und schließlich übergreifend wahrgenommene organisationale Faktoren herausgearbeitet. Die gewonnenen Erkenntnisse werden *jeweils abschließend* zusammengefasst und unter Einbezug weiterer empirischer Befunde sowie theoretischer Erkenntnisse und Überlegungen diskutiert.

Abschließend werden die Befunde in *Kapitel 9* durch das Aufzeigen von deren Potential und Limitationen sowie Anschlussforschung und Implikationen einer kritischen Gesamtbetrachtung unterzogen. Schließlich werden sie durch die Bezugnahme auf *weitere theoretische Überlegungen* in einen Gesamtzusammenhang eingebettet.

## 2 Praxisphasen im Lehramtsstudium

In der Einleitung wurde bereits die Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium herausgestellt. Aus diesem Grund widmet sich das nun folgende Kapitel dieser Thematik. Zunächst wird in einer Art Problemaufriss die Forderung nach mehr Praxis in der universitären Lehrer\_innenbildung problemorientiert geschildert (Kapitel 2.1) und daran anschließend hinterfragt, inwieweit der Ruf nach mehr Praxis überhaupt gerechtfertigt ist (Kapitel 2.2). Darauffolgend wird das Praxissemester in NRW und an der WWU Münster als neu eingeführte Praxisphase im Lehramtsstudium mit seinen Grundzügen in den Mittelpunkt gerückt (Kapitel 2.3). Schließlich werden unter Einbezug von Befunden und theoretischen Überlegungen Chancen und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Praxissemester an der WWU Münster thematisiert (Kapitel 2.4).

### 2.1 Problemaufriss – (Mehr) Praxis in der universitären Lehrer\_innenbildung

Mit dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) aus dem Jahr 2009 wurde in Nordrhein-Westfalen das Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend eingeführt. Im Februar 2015 begann für die ersten Studierenden an der WWU Münster die Praxisphase in den Schulen. Auch bundesweit ist in den letzten Jahren eine Tendenz zur Ausweitung von Praxisphasen, genauer gesagt zur Einführung von verlängerten Praxisphasen in Form von Praxissemestern<sup>2</sup>, zu erkennen (Weyland, 2012). Mittlerweile wurde bereits in elf Bundesländern ein Praxissemester eingeführt, oftmals ergänzend zu den bereits vorhandenen Praxisphasen (Weyland & Wittmann, 2015). Als „besonderer Motor für diese Entwicklung“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 8) kann der Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) bezeichnet werden, der sich mit der Umstellung des Lehramtsstudiums auf Bachelor- und Masterstudiengänge befasst und im Rahmen dessen gefordert wird, den „Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen“ (KMK, 2005, S. 2).

Dabei ist dieser „Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘“ (Terhart, 2000, S. 107) keinesfalls neu, Terhart (2000) bezeichnet diesen als einen der „argumentativen Dauerbrenner“ seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“ (Terhart, 2000, S. 107; vgl. auch Terhart, 2013), Praxisbezug und Berufsorientierung seien immer knapp (Hedtke, 2003; Terhart,

---

<sup>2</sup> Nicht in jedem Bundesland wird diese Praxisphase auch als Praxissemester bezeichnet, in Hamburg wird sie bspw. als Kernpraktikum oder in Brandenburg als Schulpraktische Studien betitelt.

2000). Auch Fried (1997) weist darauf hin, dass „der Ruf nach einer stärkeren Berufsorientierung [...] seit den 70er Jahren nicht leiser geworden [ist]“ (S. 38). Schon in den 1990er Jahren wurde beispielsweise als Antwort auf diese Forderung in verschiedenen Bundesländern über die Einführung eines Praxissemesters diskutiert (für NRW bspw. Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen [Gemeinsame Kommission NRW], 1996; vgl. zusammenfassend u. a. Oberliesen & Schwedes, 2004; Weyland, 2000), welches sich jedoch weitestgehend zunächst nicht durchgesetzt hat.<sup>3</sup> Hedtke (2003) spricht von einem „unstillbare[n] Verlangen nach Praxisbezug“ (S. 1) und von Schulpraktischen Studien als „unerschöpfliche[s] Them[a] wissenschaftlicher, bildungspolitischer und pädagogischer Debatten“ (Hedtke, 2003, S. 1). Die Debatte um „mehr Praxis“ im Lehramtsstudium ist insofern problematisch, als der Begriff Praxisbezug keinesfalls klar bestimmt ist. „Sie [die Formel ‚Praxisbezug‘, Erg. der Verf.] ist allgegenwärtig und überzeugt mit vager Dramatik [...], aber wirkt auch nur, weil sie nicht definiert ist“ (Oelkers, 1999, S. 63; vgl. dazu auch Hedtke, 2003). Entsprechend wird Praxisbezug von verschiedenen Interessensgruppen – u. a. Lehramtsstudierende, Lehrkräfte bzw. Schulen, Hochschulen und Bildungspolitik – mit unterschiedlichen Ansprüchen verbunden bzw. in unterschiedlicher Art und Weise gefordert.<sup>4</sup>

Im Allgemeinen mündet die Forderung nach mehr Praxisbezug oftmals in eine Forderung nach mehr Praxis (Wissenschaftsrat, 2001), welcher in Form der Ausweitung von Praxisphasen im Studium augenscheinlich auch entsprochen wird. Im Zentrum *bildungspolitischer Aufmerksamkeit* stehen in der Regel nur so genannte Makroformen von Praxisbezug in Form von hochschulexternen Praktika und nicht etwa mögliche Mikroformen, wie beispielsweise punktuelle eigene Unterrichtsplanungen und -durchführungen, Hospitationen oder Simulationen (Hedtke, 2003). Das bedeutet, dass dem Praxisbezug im Sinne einer Verlagerung von Ausbildungsanteilen in die Schule entsprochen werden soll. Diesbezüglich stellt die vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWFT NRW) eingesetzte Kommission unter Vorsitz von Jürgen Baumert in ihren Empfehlungen zur ersten Phase der Lehramtsausbildung in NRW die Problematik heraus, dass mangelnder Praxisbezug bzw. Praxisferne ein curriculares Problem darstellt, welches strukturell zu lösen versucht wird, beispielsweise „durch Vermehrung oder Verlängerung von Praktika, die Einführung eines

---

<sup>3</sup> Ein mit der Landesprüfungsordnung (LPO) 1998 in Bremen eingeführtes Halbjahrespraktikum wurde zum Wintersemester 2005/2006 im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge wieder abgeschafft.

<sup>4</sup> Eine umfassende Diskursanalyse zu den verschiedenen Positionen liefern Offenberg und Walke (2013).

Praxissemesters oder auch – als jüngste Variante – die Verschiebung von Teilen des Vorbereitungsdienstes in die Erste Phase“ (MIWFT NRW, 2007, S. 30), und nicht etwa in Form einer „berufsfeldbezogenen curricularen Ausgestaltung der Studiengänge“ (MIWFT NRW, 2007, S. 29). Die Kommission betont: „Die Einführung und Erweiterung von Praxiselementen in einen universitären Studiengang ist selbst voraussetzungsvoll und als solche deshalb noch keine hinreichende Antwort auf die Diagnose mangelnder Praxisrelevanz“ (MIWFT NRW, 2007, S. 31; vgl. auch Wissenschaftsrat, 2001). Backes-Haase (2004) spricht darüber hinaus von fraglichen sowie „außerordentlich anspruchsvollen und vielfältigen Erwartungen“ (S. 35) der Bildungspolitik und bezieht sich auf Ausführungen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zur Erweiterung von Praxisphasen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [MKJS BW], 2002; 2003), mit denen beispielsweise die Begegnung mit tatsächlichen Aufgaben der Praxis sowie der frühzeitige Erwerb von pädagogischen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen verknüpft werden.

Derartige handlungsorientierte Forderungen lassen sich auch bei anderen Interessensgruppen finden. *Studierende* möchten vor allem ihren Berufswunsch überprüfen und möglichst viel selbst unterrichten (K. Müller, 2010; K. Müller & Dieck, 2011), ebenso sehen auch *Schulleitungen und Lehrkräfte* die Zielsetzungen vor allem in der Einübung der Rolle als Lehrkraft und der Reflexion der Eignung (Schlumm, 2011).

In *universitären Studien- und Praktikumsordnungen* werden durchaus unterschiedlichen Zielsetzungen – insbesondere je nach zeitlicher Verortung im Studium – mit Praktika verbunden; beispielsweise die Erkundung des Berufsfeldes und Reflexion der Berufswahl in Orientierungspraktika zu Beginn des Studiums und die Sammlung von Erfahrungen und Kompetenzen in der Unterrichtsplanung, -durchführung sowie -reflexion in unterrichtsbezogenen Praktika im späteren Verlauf des Studiums (Gröschner et al., 2015). Reinhoffer und Dörr (2008) leiten aus einem „Vergleich aktueller Vorschriften von Lehrerbildungsinstitutionen und Publikationen zu Schulpraktischen Studien“ (S. 14) drei grundlegende Zielvorstellungen von Schulpraktika ab:

Studierende sollen

- den eigenen Berufswunsch aufgrund des Einblicks in das Berufsfeld Schule kritisch reflektieren (Berufsorientierung),
- grundlegende Kompetenzen für einige zentrale Handlungsbereiche des Lehrerberufs (z. B. unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beraten, beurteilen, innovieren, verwalten) anbahnen und reflektieren (Kompetenzerwerb),

- erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Theorien und Konzepte an der Schulwirklichkeit überprüfen und Impulse für das weitere Studium mitnehmen, z. B. indem theoretische Inhalte mit berufspraktischen Fragestellungen verknüpft werden (Theorie-Praxis-Verschränkung<sup>5</sup>). (Reinhoffer & Dörr, 2008, S. 14)

Aus wissenschaftlicher Perspektive sind viele dieser Erwartungen kritisch zu betrachten, da an schulische Praxisphasen oftmals Ansprüche herangetragen werden, die die universitäre Phase der Lehramtsausbildung gar nicht leisten kann. Denn zum einen entspricht die Praxis in Praktika nicht der Komplexität der späteren Berufspraxis (Hedtke, 2003; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Zurstrassen, 2013). Zum anderen unterscheiden sich die Aufgaben und Ziele der ersten Ausbildungsphase wesentlich von denen der zweiten Phase (E. Arnold, 2008; Hedtke, 2003; MIWFT NRW, 2007; Offenberg & Walke, 2013; Radtke, 1999; Terhart, 2000; Wissenschaftsrat, 2001). So betont beispielsweise die Kommission um Baumert, dass sich „der Praxisbezug der universitären Praxisphasen [...] nicht auf die Vermittlung von Handlungsrouinen im Unterricht und im Schulbetrieb [richtet], sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ (MIWFT NRW, 2007, S. 8). Die Stärke der universitären Ausbildung – auch bezogen auf praktische Ausbildungsanteile – sei konzeptionell-analytischer Natur, sie soll zu Reflexions- und Beurteilungskompetenz, nicht aber zu Handlungskompetenz oder der Erzeugung von Handlungssicherheit führen (Hedtke, 2003; MIWFT NRW, 2007). Der Wissenschaftsrat (2001) fasst dies in seinen „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ wie folgt zusammen:

Die Lernorte Hochschule und Schule besitzen wichtige und jeweils spezifische Funktionen für die Ausbildung von Lehrern. Hochschulen stellen die Orte für Studium und Lehre der Wissenschaften dar. Schulpraktische Ausbildungsphasen sollen deshalb im Kontext der Hochschulausbildung primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten und forschungsorientiertes Lernen unterstützen. Die berufspraktische Ausbildung dient hingegen der Einübung der Praxis unter Anleitung und Beratung berufserfahrener Lehrer. (Wissenschaftsrat, 2001, S. 54; ähnlich auch Keuffer & Oelkers, 2001 sowie Terhart, 2000)

Auch Praktika sollten vor diesem Hintergrund gestaltet werden (Offenberg & Walke, 2013), denn – so betonen Weyland und Wittmann (2015) – „solange diese ein Studien-

---

<sup>5</sup> Für diesen Aspekt werden in der Literatur unterschiedliche Begriffe verwendet, wie etwa die Verschränkung, Verknüpfung, Verbindung oder Relationierung von Theorie und Praxis. In dieser Arbeit wird der Begriff Relationierung verwendet, da er verdeutlicht, dass es um eine wechselseitige Bezugnahme geht, unter Berücksichtigung der je eigenen Wissensbestände (vgl. auch Schneider & Wildt, 2003; Weyland, 2016). Wenn jedoch ein Bezug zu bestimmten Quellen erfolgt, wird der jeweilig genutzte Begriff verwendet.

element darstellen, sollte in diesen auch studiert werden (können)“ (S. 9). Nichtsdestotrotz bleibt die Bandbreite an unterschiedlichsten Vorstellungen hinsichtlich der Zielsetzungen, die sich – so Weyland und Wittmann (2011a) – zugespitzt formuliert zwischen den Polen *Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit* und *Einübung in die Unterrichtspraxis* bewegen, als „eine grundsätzliche Problematik schulischer Praxisphasen“ (S. 8) bestehen, „eine eindeutige Klärung der eigentlichen Zielsetzung(en) [fehle] bisher“ (Weyland & Wittmann, 2011a, S. 8, beziehend auf Bennack & Jürgens, 2002; Boness, Hoffmann & Koch, 2003; Hedtke, 2000; Wittenbruch, 1995).

Zusammenfassend lassen sich also zwei wesentliche Punkte im Zusammenhang mit dem unscharfen Begriff des Praxisbezugs in der universitären Lehramtsausbildung und der Forderung nach mehr Praxisbezug benennen: Der Forderung wird in der Regel strukturell mit einer Ausweitung von Praxisphasen begegnet und an diese werden wiederum verschiedene, zum Teil nicht zu erfüllende und – wie in den folgenden Kapiteln noch zu zeigen sein wird – widersprüchliche Erwartungen gestellt. Somit besteht die Gefahr, dass derartige Ansprüche und Erwartungen ebenso an das Praxissemester an der WWU Münster herangetragen werden.

## **2.2 Zur Diskussion um die Ausweitung von Praxisphasen**

Praktika werden häufig als „Herzstück der Lehrerbildung“ (Hascher, 2006, S. 130) bezeichnet. Insbesondere von Studierenden und den betreuenden Lehrkräften an den Schulen wird der Wert von schulischen Praxisphasen als sehr hoch eingeschätzt (z. B. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher & Moser, 1999; 2001; Hascher, 2006; K. Müller, 2010)<sup>6</sup>, aber auch die bildungspolitische Akzentuierung (z. B. KMK, 2005, siehe Kapitel 2.1) und die aktuellen Ausweitungstendenzen deuten darauf hin (Weyland, 2014). Dabei werden Praktika in der universitären Lehramtsausbildung in Stellungnahmen zur Ausbildung von Lehrkräften in den verschiedenen Bundesländern bzw. bundeslandübergreifend kritisch diskutiert (Überblick in Weyland, 2010). So weisen beispielsweise Keuffer und Oelkers (2001) in ihrem Abschlussbericht zur Reform der Lehrer\_innenbildung in Hamburg auf die folgenden Problemlagen schulischer Praxisphasen hin:

- Die universitären Praktika sind nicht untereinander verbunden und ermöglichen keine kontinuierliche Erfahrung.

---

<sup>6</sup> Wenngleich sie retrospektiv (Hascher, 2006) bzw. mit zunehmender Praxiserfahrung (K. Müller, 2010) kritischer beurteilt werden.

- Die Praktika werden zwar meist mit einzelnen Lehrveranstaltungen verbunden, aber nicht systematisch in das Studium eingebunden.
- Die Praktika beeinflussen nicht oder nur zufällig die Entscheidung für die Berufseignung.
- Die Prüfungen beziehen sich nicht auf Praktika.
- Universitäre Praktika und schulpraktische Ausbildung in der zweiten Phase haben keinen Bezug aufeinander.
- Beide sind nicht oder nicht genügend gebunden an Ausbildungsstandards. (S. 56)

Ähnliche Kritikpunkte werden auch von weiteren Gremien bzw. Kommissionen angeführt (z. B. Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen, 1997; MIWFT NRW, 2007; Terhart, 2000), es fallen Begriffe wie „Unzulänglichkeit und Randständigkeit“ schulpraktischer Studienanteile (Terhart, 2000) oder „Fremdkörper“ im Studienbetrieb (Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen, 1997), welche also vor allem auf die mangelnde Einbindung in das Studium hinweisen. Weyland (2010) spricht in diesem Zusammenhang von einer „curricularen Desintegration“ sowie „Appendix-Funktion“.

Darüber hinaus stehen die Ausweitungstendenzen in keinem Verhältnis zu der empirischen Befundlage zur tatsächlichen Wirksamkeit von Praxisphasen, mehr noch: „Die Einhelligkeit, mit der man [...] dem Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘ folgt, steht in bemerkenswertem Gegensatz zu dem Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit dieser Reformoption“ (Terhart, 2013, S. 5; vgl. auch Hedtke, 2003; MIWFT NRW, 2007; Rothland & Boecker, 2015). Bereits in den 1960er Jahren wurde die Wirksamkeit von Praktika angezweifelt (Singer, 1964) bzw. ein Nachweis über deren Wirksamkeit eingefordert (Dietrich, 1964) und auch 40 Jahre später stellt die Kommission um Baumert „eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen normativen Aussagen und Wirkungsbehauptungen einerseits und einem eklatanten Mangel an empirischer Evidenz andererseits“ (MIWFT NRW, 2007, S. 13; vgl. u. a. auch Hedtke, 2003; Rothland & Boecker, 2015) fest.<sup>7</sup> Hascher (2011b) benennt dieses Phänomen als „Mythos Praktikum“ und beschreibt diesen als

die Gesamtheit an subjektiven und kollektiven Überzeugungen, dass ein Praktikum, unabhängig von der Überprüfung seiner Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme der sinnvollste und beste Ort für die schulische Lern- und Professionalisierungspraxis ist und dementsprechend eine zentrale Bedeutung für

---

<sup>7</sup> Für einen historischen Abriss über das Forschungsfeld Praktikum siehe Hascher (2012b).

die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, ihre aktuelle Entwicklung und ihr (künftiges) schulisches Handeln hat. (S. 9)

Andere Autorinnen und Autoren sprechen von „Praxisfetischismus“ (Sacher, 1988), der „Glorifizierung“ (Wachnowski & Kull, 2015) oder „Mythologisierung“ (Tramm, 2001) von Praxis bzw. Praxisphasen. Die gegenwärtige empirische Befundlage – so formulieren Schüssler, Keuffer, Günnewig und Scharlau (2012) recht scharf – gibt keinen Aufschluss darüber, inwiefern Schulpraktika die Professionalitätsentwicklung und Ausbildung von Kompetenzen fördern oder gar behindern.

Hascher (2011a) fasst die Forschungserkenntnisse zur Wirksamkeit von Praktika (u. a. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher & Moser, 1999; 2001; Hascher, 2006; Oesterreich, 1988; Schubarth, Speck & Seidel, 2007) zu fünf Kritikpunkten zusammen:

1. Anstelle von Kompetenzerwerb findet in Schulpraktika eher eine schulspezifische Sozialisation im Sinne eines *heimlichen Lehrplans* statt. Dieser zeichnet sich beispielsweise durch eine mangelnde Orientierung an den Ausbildungszielen, die Fokussierung auf Modelllernen sowie die Abkehr und Distanzierung von Lernzielen der Hochschule aus.
2. Die Wirksamkeit von Schulpraktika ist insbesondere von den begleitenden Praxislehrkräften abhängig. Diese überschätzen die Qualität von Praktika, die Lernfortschritte der Studierenden und somit auch die Wirksamkeit ihrer Ausbildungstätigkeit.
3. Praxisbegegnungen können sich zwar förderlich auf das unterrichtliche Handeln auswirken, hinsichtlich unterrichtsübergreifender Aufgaben sind sie jedoch ungenügend wirksam. Sie können sogar zu unerwünschten Entwicklungen und Lernprozessen sowie Deprofessionalisierung führen.
4. Es herrscht ein unreflektierter Glaube an die Bedeutung und Wirksamkeit von Praktika vor, der sich erst retrospektiv teilweise relativiert.
5. Praktika stellen für Studierende eine große Belastung dar. Sofern Lernprozesse von negativen Emotionen überlagert werden, schränken Praktika den Kompetenzerwerb ein.

An anderer Stelle betont Hascher (2012b), dass Praktika zwar wirksame Lernfelder darstellen können, es dabei jedoch zu berücksichtigen gilt, „dass Studierende

1. ... nur teilweise das lernen, was Praktika intendieren;
2. ... Dinge lernen, die Praktika nicht explizit intendieren;



3. ... Dinge lernen, die Praktika nicht nur nicht intendieren, sondern die auch nicht erwünscht sind“ (S. 123).

Inzwischen lässt sich zwar – vor allem im Zusammenhang mit der Einführung von Praxissemestern – eine Zunahme an Forschungsbemühungen rund um Praxisphasen im Lehramtsstudium feststellen (vgl. u. a. K.-H. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014b; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Kleinespel, 2014 sowie die Ausgabe des journals für lehrerInnenbildung zum Thema Praxissemester, 2015). Auch diese können jedoch die Ausweitung von Praxisphasen bzw. die Einführung von Praxissemestern bislang nicht rechtfertigen. So sei „gegenwärtig [...] die empirische Befundlage zu schwach, um eine fundierte Antwort auf die Frage zu geben, ob die Wirksamkeit der Lehrer\_innenbildung durch eine Ausweitung von Praxisphasen erhöht werden kann“ (Hascher & de Zordo, 2015, S. 25). Dies liegt vor allem daran, dass es bislang nur wenige Studien gibt, die verlängerte Praxisphasen mit bereits etablierten, kürzeren Praktika vergleichen (z. B. Dieck et al., 2010; Dörr, Müller & Bohl, 2009; Gröschner & Müller, 2013; 2014; K. Müller, 2010; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012), und in diesen Studien die erhofften Vorteile verlängerter Praxisphasen nicht bestätigt werden können (vgl. dazu auch Gröschner & Müller, 2013; 2014; Hascher & de Zordo, 2015; Rothland & Boecker, 2015; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld et al., 2012). Rothland und Boecker (2015) sprechen in Anlehnung an Hascher (2012b) von einem neuen Mythos. In diesem Sinne betonen auch Müller und Dieck (2011): „Die quantitative Erhöhung der Praxis bedeutet zwar eine Maximierung potenzieller Lerngelegenheiten, impliziert aber nicht automatisch deren Nutzung in der intendierten Weise“ (K. Müller & Dieck, 2011, S. 49) und weisen auf die Notwendigkeit von Gelingensbedingungen hin (vgl. dazu z. B. auch Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld et al., 2012; Weyland & Wittmann, 2015).

Ein weiterer problematischer Umstand hinsichtlich der unbefriedigenden Befundlage, der sowohl für Praxisphasen im Allgemein als auch für verlängerte Praxisphasen gilt, liegt in den methodischen Verfahren. Hauptsächlich liegen Befunde zu subjektiven Kompetenzeinschätzungen von Studierenden in Form von schriftlichen Befragungen vor (z. B. Gröschner et al., 2013; Hoeltje, Oberliesen, Schwedes & Ziemer, 2004; K. Müller, 2010), teilweise ergänzt um Fremdeinschätzungen durch beispielsweise Praktikumslehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler (z. B. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher, 2006; Holtz, 2014a), weitaus seltener sind Videostudien (z. B. Küster, 2008), Interviews

(z. B. K. Müller, 2010) oder die Analyse von Praktikumsberichten (z. B. Moser & Hascher, 2000). So lassen sich in Studien zwar oftmals Zuwächse in der Kompetenzselbsteinschätzung feststellen, jedoch wird die Kompetenzentwicklung teilweise unterschiedlich gemessen bzw. es werden verschiedene Bereiche untersucht (Hascher & de Zordo, 2015) und es herrscht ein Mangel an objektiven Verfahren, um den tatsächlichen Kompetenzzuwachs messen zu können (vgl. auch Gröschner et al., 2013; K. Müller, 2010). In Anbetracht dessen betonen Offenberg und Walke (2013): „Auch wenn Studierende die Praxisphase als erfolgreich, lehrreich und für den eigenen Entwicklungsprozess als bedeutsam bezeichnen, heißt das noch nicht, dass diese sie de facto zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigt hat“ (S. 20).

Hascher und de Zordo (2015) weisen zudem darauf hin, dass „die Wirksamkeit langer Praktika [...] solange unklar [bleibt], bis Studien die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Praxissettings miteinander vergleichen“ (S. 26). In diesen Kontext lässt sich auch der von Weyland und Wittmann (2011b) angeführte Umstand einbetten, dass sich die meisten Befunde aufgrund der heterogenen Konstruktion von Praxisphasen lediglich auf einzelne Studiengänge beziehen und somit in der Regel mit selektiven Stichproben gearbeitet wird (vgl. zu der Schwierigkeit vergleichender empirischer Untersuchungen aufgrund heterogener Studiengänge und Praxisphasen auch K.-H. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014a). Darüber hinaus überwiegen einmalige Ex-Post-Befragungen, wenn auch die Zahl an längsschnittlichen Erhebungen deutlich zugenommen hat (z. B. Bach, Besa & Arnold, 2014; Gröschner & Schmitt, 2010; 2012; K. Müller, 2010; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; vgl. dazu auch Weyland & Wittmann, 2011b; Weyland, 2012). Wünschenswert sei außerdem – so Gröschner und Schmitt (2012) – „die Initiierung weiterer Längsschnittstudien [...], die ebenfalls standortübergreifend die Reformen der Lehrerbildung – und dabei die Struktur, Organisation und curriculare Einbettung von Praxisphasen – empirisch in den Blick nehmen“ (S. 124).

Die Befundlage zur Wirksamkeit schulischer Praxisphasen lässt sich schließlich wie folgt zusammenfassen: Es liegen noch immer wenige Befunde vor, welche zudem methodischen Einschränkungen unterliegen und die Ausweitung von Praxisphasen nicht rechtfertigen können. Außerdem lasse sich – so Müller und Dieck (2011) – die Frage nach der Wirksamkeit von Praxisphasen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zielsetzungen und Erwartungen ohnehin nur schwer beantworten (vgl. auch Racherbäumer & Liegmann, 2012). So folgert Weyland (2014) im Rekurs auf die aktuelle empirische Befund-

lage: „Im Zuge der skizzierten kritischen Bewertung zur Situation schulischer Praxisphasen muss folglich einer Ausweitung dieses Studienelementes mit Zurückhaltung begegnet werden“ (S. 7).

In diesem Sinne sprach sich auch die Kommission rund um Baumert (MIWFT NRW, 2007) vor über zehn Jahren bereits ausdrücklich gegen die Ausweitung von Praxisphasen in NRW und anstelle dessen für eine Optimierung der gegebenen aus. Sie betont, dass an keinem Lehramtsausbildungsstandort die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für eine qualitätsvolle Durchführung von Praktika gegeben seien und dies „jede weitere Ausweitung von praktischen Studienanteilen [verbietet]“ (MIWFT NRW, 2007, S. 8). Trotz dieser drastischen Worte wurde mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz zwei Jahre später die Einführung eines Praxissemesters beschlossen. Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass im Anschluss an das von der Landesregierung in Auftrag gegebene Gutachten, welches als Basis für die weitere Ausgestaltung der Lehramtsausbildung in NRW dient und in dem kritisiert wird, dass dem curricularem Problem des Mangels an Praxisbezug oftmals mit einer strukturellen Antwort begegnet wird, ausgerechnet dies wieder zu geschehen scheint. Zwar geht die Einführung des Praxissemesters in NRW – wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird – auch mit curricularen Veränderungen einher, sodass – so Weyland (2014) – „der Reformprozess nicht nur eine quantitative Dimension impliziert, sondern [...] damit auch gezielt qualitative Optimierungen einhergehen und damit auf die bisherige Kritik an schulischen Praxisphasen reagiert wurde bzw. wird“ (S. 8; vgl. auch Weyland, 2012). Jedoch bleibt abzuwarten, inwieweit dies auch gelingen kann. Bevor in Kapitel 2.4 eine problemorientierte Betrachtung des Praxissemesters unter Bezugnahme auf empirische Befunde und theoretische Überlegungen erfolgt, gilt es zunächst, das Praxissemester in NRW und an der WWU Münster in seiner intendierten Form näher darzustellen.

### **2.3 Zur Ausgestaltung des Praxissemesters in NRW und an der WWU Münster<sup>8</sup>**

Die rechtlichen Rahmenbedingungen des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen sind festgeschrieben im nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 2009 (Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 2009), der Lehramtszugangsverordnung (LZV) aus dem Jahr 2009 (MSW NRW, 2009) sowie dem Runderlass „Praxiselemente

---

<sup>8</sup> Die Ausführungen beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung galten und somit auch für die Befragten die geltenden Bedingungen waren.

in den lehramtsbezogenen Studiengängen“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW NRW) aus dem Jahr 2012 (MSW NRW, 2012). Darüber hinaus wurde in einer von den lehramtsausbildenden Hochschulen und dem Land NRW beauftragte Kommission aus Hochschul- und Schulvertretenden eine von Schul- und Hochschuleseite akzeptierte „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ (MSW NRW, 2010) entwickelt, welche als Basis für die Ausgestaltung des Praxissemesters dient, und in der an erster Stelle die Intention des Praxissemesters hervorgehoben wird: „Im Praxissemester werden berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft“ (MSW NRW, 2010, S. 4). Ziel ist es, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (MSW NRW, 2010, S. 4). Die Studierenden sollen wissenschafts- und berufsfeldbezogen auf die Anforderungen der nachfolgenden Studienanteile, des Vorbereitungsdienstes sowie die Praxisanforderungen in der Schule vorbereitet werden (Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 2009; MSW NRW, 2010). Nach Abschluss des Praxissemesters sollen sie über die Fähigkeiten verfügen,

1. grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
2. Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
3. den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
4. theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
5. ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln. (MSW NRW, 2009, § 8)

Das Praxissemester erstreckt sich über mindestens fünf Monate und soll im zweiten oder dritten Mastersemester absolviert werden. Es liegt in der Verantwortung der Hochschulen – eine bildungswissenschaftliche und fachdidaktische curriculare Einbindung wird explizit gefordert – und wird in Kooperation mit den Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) durchgeführt. Somit werden die Studierenden mit drei verschiedenen Lernorten konfrontiert. Die Schule gilt dabei als dominanter Lernort, hier sollen die Studierenden vier Tage pro Woche und insgesamt mindestens 400 Zeitstunden verbringen. Zudem ist pro Woche ein Studientag vorgesehen, welcher in der

Vorlesungszeit in der Hochschule und in der vorlesungsfreien Zeit in den ZfsL stattfinden soll. Das Praxissemester besteht aus einem Schulforschungsteil, in dem die Entwicklung konzeptionell-analytischer Kompetenzen – vor allem im Rahmen von so genannten Studienprojekten – im Vordergrund steht, und einem schulpraktischen Teil, der auf den Erwerb reflexiver Handlungskompetenzen abzielt.

*Lernort Hochschule:* Die Studierenden sollen im Praxissemester in den Bildungswissenschaften sowie in ihren beiden Unterrichtsfächern jeweils mindestens ein Studienprojekt durchführen, im Rahmen derer es darum geht, „grundlegende Aufgaben des Handlungsfeldes Schule vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorieansätze“ (MSW NRW, 2010, S. 7) zu analysieren und reflektieren. Zur Vorbereitung und Begleitung dieser so genannten forschenden Lernprozesse besuchen die Studierenden bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen, die sie bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Reflexion der Projekte sowie bei der Entwicklung einer forschenden Lernhaltung unterstützen sollen. Darüber hinaus ist – je nach vorhandenen Ressourcen – auch eine Betreuung der Projekte durch die Dozierenden an den Schulen vor Ort möglich.

*Lernort Schule und ZfsL:* In den Schulen sollen die Studierenden von mit der Ausbildung beauftragten Lehrkräften sowie Seminarausbilderinnen und -ausbildern der ZfsL bei der Umsetzung der Studienprojekte, der Entwicklung einer forschenden Lernhaltung und der Reflexion der gewonnenen Erfahrungen unterstützt werden. Die universitäre Vorbereitung soll so an den beiden Lernorten aufgegriffen werden. Darüber hinaus begleiten die Lehrkräfte die Studierenden beim Unterrichten. Insgesamt sollen 70 Unterrichtsstunden durchgeführt werden, aufgliedert in einzelne eigenständige Unterrichtselemente, Einzelstunden und vier Unterrichtsvorhaben, welche wiederum jeweils 12 bis 15 Unterrichtsstunden umfassen. Es wird betont, dass in der Schule die Studienprojekte und das Unterrichten als gleichberechtigte Elemente verstanden werden und entsprechend durchführbar sein sollen. Zudem wird darauf verwiesen, dass eine Verknüpfung der beiden Elemente denkbar sei. Das ZfsL begleitet und berät die Studierenden konkret in Form von Einführungsveranstaltungen, beispielsweise zur Planung von Unterrichtsstunden oder dem Einsatz fachdidaktischen Grundlagenwissens, Unterrichtsberatungen zu gehaltenen Einzelstunden bzw. Unterrichtsvorhaben und Unterrichtsanalysen im Kontext von Videoanalysen oder Gruppenhospitationen. Sowohl die Schulen als auch die ZfsL erhalten für jede bzw. jeden Praxissemesterstudierenden zwei Anrechnungsstunden für das entsprechende Schulhalbjahr.

Die das Praxissemester abschließenden Prüfungen haben sich lediglich auf den Schulforschungsteil bzw. die universitären Begleitveranstaltungen und die damit einhergehenden Studienprojekte zu beziehen, wohingegen die Zeit am Lernort Schule und ZfsL als Lern- und Entwicklungsphase – und nicht als Prüfungssituation – verstanden werden soll, die durch beratende Elemente geprägt ist. Entsprechend wird der schulpraktische Teil mit einem Bilanz- und Perspektivgespräch abgeschlossen, welches vor allem der Bilanzierung der individuellen Entwicklung und der Diskussion weiterer Entwicklungsmöglichkeiten dient. Das Gespräch findet am Lernort Schule statt und es nimmt neben den einzelnen Studierenden jeweils eine an der Ausbildung beteiligte Person aus der Schule und dem ZfsL teil. Die Beteiligung einer Vertreterin oder eines Vertreters der Hochschule ist möglich. Die Studienprojekte sowie die Unterrichtsvorhaben sollen „in geeigneter Weise“ (MSW NRW, 2010, S. 16) im für alle Praxisphasen verpflichtenden Portfolio Praxiselemente dokumentiert werden.<sup>9</sup>

In der Rahmenkonzeption wird darauf hingewiesen, dass „die erfolgreiche Implementierung und Umsetzung des Praxissemesters [...] von einer konstruktiven Zusammenarbeit aller am Praxissemester Beteiligten [abhängt]“ (MSW NRW, 2010, S. 17). Alle Beteiligten haben sich auf Grundlage der Rahmenkonzeption auf ein standortspezifisches Modell zu einigen, zwischen den Universitäten und den ZfsL sind zudem regionale Kooperationsverträge abzuschließen. Des Weiteren sollen regelmäßige Fachtagungen zum Zwecke des Austauschs und der Weiterbildung aller Beteiligten stattfinden. Die Hochschulen sind überdies dazu aufgefordert, unter Beteiligung der ZfsL und Schulen eine regelmäßige standortspezifische Evaluation des Praxissemesters durchzuführen, deren Befunde auch in standortübergreifende Evaluationsprozesse „zur Begleitung und Optimierung des Implementationsprozesses und Regelbetriebs“ (MSW NRW, 2010, S. 17) mit einfließen. Kooperation wird somit als wesentliche Erfolgsbedingung herausgestellt. Diese soll im Rahmen des Praxissemesters auch der wechselseitigen Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Studierenden und der curricularen Abstimmung der Ausbildungsphasen dienen, nicht zuletzt da die angehenden Lehrkräfte bereits mit der Aufnahme des Vorbereitungsdienstes unmittelbar selbstständig unterrichten sollen und das Praxissemester unter der Prämisse der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auch einen Beitrag zur Erfüllung des Gesamtumfangs der schulpraktischen Ausbildung zu leisten hat.

---

<sup>9</sup> Für weitere Informationen zum Portfolio siehe Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2009).

Insgesamt sind die Vorgaben in den Rahmenbedingungen recht offen und teilweise unspezifisch formuliert. So werden beispielsweise ein Schulforschungsteil, Studienprojekte und eine forschende Lernhaltung erwähnt und scheinen eine zentrale Rolle im Praxissemester zu spielen – konkreter definiert werden diese Begriffe jedoch nicht. Auch die mit dem Praxissemester verbundenen Zielsetzungen erscheinen – ebenso wie die in Kapitel 2.1 aufgeführten und von Backes-Haase (2004) kritisierten bildungspolitischen Erwartungen an Praxisphasen – recht ambitioniert und vielfältig. Standortspezifisch wurden weitere Dokumente entwickelt, die die konkreteren Rahmenbedingungen – zum Teil mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Ausgestaltungen in den einzelnen Ausbildungsregionen (vgl. auch Wachnowski & Kull, 2015; Weyland, 2012) – regeln.

Für die WWU Münster bzw. die Ausbildungsregion Münster hat eine Steuergruppe Praxissemester – bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen<sup>10</sup>, der Schulen, der ZfsL<sup>11</sup> und der Bezirksregierung – den „Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster“ (WWU, 2014b) entwickelt. Der Orientierungsrahmen richtet sich an alle betreuenden Personen im Praxissemester und dient der Verständigung über die Ziele und Konzepte des Praxissemesters sowie die spezifischen Rahmenbedingungen der beteiligten Institutionen. Durch die Klärung der relevanten Begrifflichkeiten, der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sollen eine gemeinsame Grundorientierung sowie ein verlässlicher organisatorischer Rahmen geschaffen werden. Darüber hinaus wurde zwischen den Hochschulen und ZfsL der Ausbildungsregion Münster eine Kooperationsvereinbarung geschlossen, die die Zusammenarbeit zwischen den am Praxissemester beteiligten Institutionen gesetzlich festschreibt. Ein weiteres, für die Akteurinnen und Akteure der Hochschulen verbindliches Dokument ist die „Ordnung für das Praxissemester“ (WWU, 2014c), welches die Modulbeschreibung für das Praxissemestermodul samt Lehrinhalten und zu erwerbender Kompetenzen beinhaltet. In den standortspezifischen Dokumenten – insbesondere im Orientierungsrahmen – werden die zentralen Begriffe Forschendes Lernen, Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben genauer thematisiert:

*Forschendes Lernen:* Ein besonderer Fokus wird auf das Forschende Lernen als konstitutives Leitprinzip des Praxissemesters mit der Zielsetzung der Stärkung einer forschenden Lern- bzw. Grundhaltung gelegt. So soll im Praxissemester „nicht die Vermitt-

---

<sup>10</sup> WWU Münster, Fachhochschule Münster, Kunstakademie Münster.

<sup>11</sup> ZfsL Bocholt, ZfsL Gelsenkirchen, ZfsL Münster, ZfsL Recklinghausen, ZfsL Rheine.

lung von Handlungsrouinen im Vordergrund [stehen]. Vielmehr geht es um die Initiierung, Fundierung und Begleitung eines Prozesses ‚Forschenden Lernens‘, in dessen Rahmen eine individuelle, kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit stattfindet“ (WWU, 2014c, S. 1643). Auf diese Weise sollen Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander verbunden werden. Beim Forschenden Lernen erfolgt das Lernen – in Abgrenzung zu anderen Lernformen – mit einer explizit forschenden Grundhaltung, welche als integraler Bestandteil des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte verstanden wird. Die Studierenden sollen „ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen und konkreten schulpraktischen Erfahrungen, eigene fachliche, didaktische oder methodische Fragestellungen entwickeln, denen sie auf der Grundlage eines methodologisch abgesicherten Untersuchungsdesigns sowie unter Berücksichtigung der Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis nachgehen“ (WWU, 2014b, S. 7). Es wird betont, dass dabei das Verfolgen individueller kleiner Projekte und die Bearbeitung eigener Fragen im Vordergrund stehen und es nicht etwa darum geht, die schulische Wirklichkeit objektiv zu erfassen.

*Studienprojekte:* Studienprojekte dienen dazu, ausgehend von einer forschenden Grundhaltung im Sinne des Forschenden Lernens eigenständig Fragestellungen zu entwickeln und ihnen im Praxissemester nachzugehen. Zu diesem Zweck entwickeln die Studierenden mit Hilfe theoretischer Vorüberlegungen und unter Berücksichtigung der schulischen Gegebenheiten methodisch abgesicherte bildungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Fragestellungen, bearbeiten diese im Verlauf des Praxissemesters und dokumentieren ihre Ergebnisse abschließend.

*Unterrichtsvorhaben:* Unterrichtsvorhaben gelten im Praxissemester als zentrales Element der Begleitung und können inhaltlich wie auch zeitlich unterschiedlich komplex gestaltet werden. Es geht nicht nur darum, Unterricht zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Auch die Bearbeitung von fachlichen, didaktischen oder methodischen Fragestellungen sowie eine professionsorientierte Selbsterkundung sollen im Rahmen von Unterrichtsvorhaben ermöglicht werden. Zu diesem Zweck kann sowohl eigener Unterricht durchgeführt als auch fremder Unterricht beobachtet werden.

Sowohl in der Kooperationsvereinbarung als auch im Orientierungsrahmen wird betont, dass die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Münster als gemeinsame Herausforderung und Verantwortung der



beteiligten Institutionen verstanden wird. In der Kooperationsvereinbarung wird die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen in Form einer Steuergruppe und verschiedener Fachgruppen gesetzlich verankert und verbindlich geregelt. Die Steuergruppe berät über zentrale, institutionsübergreifende Aspekte des Praxissemesters, die Fachgruppen regeln die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des Praxissemesters auf Ebene der Fächer bzw. Fachgruppen. In den Gruppen sind zu gleichen Teilen Personen der Schulseite – im Falle der Steuergruppe eine Person je ZfsL, drei der Bezirksregierung und zwei der an der Ausbildung beteiligten Schulen – und der Hochschulseite – im Falle der Steuergruppe fünf des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL), drei der WWU, jeweils eine der Fachhochschule und Kunstakademie – vertreten, sie werden gemeinsam von je einer vertretenden Personen beider Seiten geleitet. Sie tagen zweimal pro Jahr und treffen ihre Entscheidungen einvernehmlich. Die koordinierende Tätigkeit übernimmt auf der Hochschulseite das ZfL der WWU Münster und auf Schulseite die Bezirksregierung Münster.

Im Orientierungsrahmen wird betont, dass die Institutionen „in gemeinsamer Verantwortung einen je spezifischen Fokus auf das komplexe Handlungsfeld Schule richten“ (WWU, 2014b, S. 4) sollen, Neuber spricht in diesem Zusammenhang von gemeinsamer Verantwortung bei geteilter Zuständigkeit (WWU, 2014a). Entsprechend sind die Aufgaben und Zuständigkeiten dort klar definiert. Während die Studienprojekte insbesondere in der Verantwortung der Hochschuldozierenden liegen, zeichnen Schule und ZfsL für die Unterrichtsvorhaben verantwortlich. Die Studierenden absolvieren 350 Stunden am Lernort Hochschule und insgesamt 400 Stunden an den Lernorten Schule und ZfsL, von denen 70 Stunden im Unterricht in Form von eigenen Unterrichtsanteilen, Unterstützung der Lehrkraft und Ähnlichem verbracht werden sollen. Es ergeben sich die folgenden Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche an den jeweiligen Lernorten:

*Lernort Hochschule:* Die Dozierenden der Hochschule sind insbesondere für die Studienprojekte verantwortlich. In einer vorgelagerten Methodenveranstaltung in den Bildungswissenschaften oder in einem der Unterrichtsfächer werden die Studierenden (forschungs-)methodisch auf das Forschende Lernen und die Durchführung der Studienprojekte vorbereitet. Darüber hinaus besuchen sie in den Bildungswissenschaften und ihren beiden Unterrichtsfächern jeweils ein Projektseminar, welche „an der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung ausgerichtet sind“ (WWU, 2014c, S. 1643) und in denen je ein konkretes Studienprojekt geplant und vorbereitet wird. Es werden ausgewählte Themenfelder behandelt, die in die Entwicklung von Fragestellungen münden, welche in der schulischen Praxisphase im Rahmen der Studienprojekte verfolgt werden. Während des

schulpraktischen Teils werden die Seminare in Form von E-Learning und ggf. Präsenzveranstaltungen in den Oster- bzw. Herbstferien fortgeführt, um die Studierenden bei der Durchführung der Projekte zu unterstützen. Nach der Praxisphase findet in jedem Projektseminar ein Blocktag zur Nachbereitung statt. Entgegen der Formulierungen in der NRW-weiten Rahmenkonzeption wird in der Ausbildungsregion Münster also kein Studientag pro Woche durchgeführt, sondern ein so genanntes Hybridmodell mit Präsenz- und Distanzlernphasen angewandt (vgl. Abbildung 1).

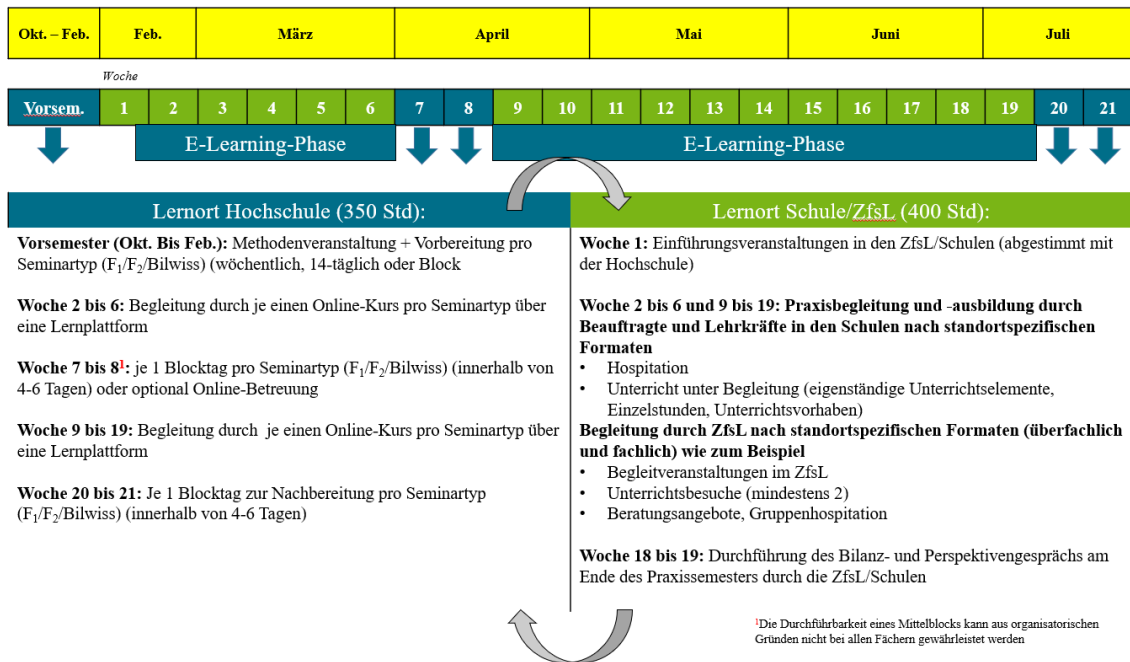


Abbildung 1: Das Hybridmodell der Ausbildungsregion Münster (WWU, 2014b)

Das Praxissemester wird mit einer Modulabschlussprüfung in Form eines Praxissemesterberichts abgeschlossen, der sich auf zwei der drei Studienprojekte bezieht. Die Planung, Durchführung und Evaluation dieser werden jeweils in einem Umfang von zehn Seiten dokumentiert und von den jeweiligen Projektseminarleitenden begutachtet und benotet. Zusätzlich werden die benoteten Studienprojekte – wie auch die Reflexion der Unterrichtsvorhaben – im Praxisphasen-Portfolio dokumentiert. Das dritte Studienprojekt wird als unbenotete Studienleistung dokumentiert. Wie auch in der NRW-weiten Rahmenkonzeption gefordert, beziehen sich die Prüfungen also auf den Schulforschungsteil und nicht auf den schulpraktischen Teil. Am Lernort Hochschule ist ebenso das ZfL zu verorten, welches insbesondere für administrative und organisatorische Aspekte des Praxissemesters zuständig ist, beispielsweise die Anmelde- und Verbuchungsverfahren sowie die Informationsweitergabe an alle Beteiligten (WWU, 2014c).

*Lernort Schule:* Koordiniert und organisiert wird die Begleitung der Studierenden am Lernort Schule durch die bzw. den Ausbildungsbeauftragten. Die konkrete Begleitung

erfolgt durch von der Schulleitung damit beauftragte Lehrkräfte. Zu Beginn des schulpraktischen Teils findet eine Einführungsveranstaltung statt, in der neben den Begleitformaten und der Rolle der Praxissemesterstudierenden am Lernort Schule insbesondere organisatorische Dinge, wie der Stundenplan oder konkrete Ansprechpersonen, thematisiert werden. Neben verschiedenen, individuellen Beratungsformaten und -anlässen im Verlauf des schulpraktischen Teils, die auf Eigeninitiative der Studierenden auf Grundlage konkreter Praxiserfahrungen erfolgen sollen, stellt die Praxisbegleitung bei den Unterrichtsvorhaben ein zentrales Element der Begleitung dar. Hier stehen die konkreten Fragen der Studierenden hinsichtlich der Umsetzung der Vorhaben im Mittelpunkt. Darüber hinaus soll den Praxissemesterstudierenden die Teilnahme an jeweils mindestens zwei Konferenzen, Beratungsanlässen, z. B. Elternsprechtagen und Laufbahnberatungen, sowie schulspezifischen Veranstaltungen, z. B. Projekttagen und Schulfahrten, ermöglicht werden. Schließlich wird betont, dass die Lehrkräfte ebenso die Realisierung der Studienprojekte unterstützen und den Studierenden bei der Durchführung dieser in praktisch-organisatorischen und inhaltlichen Fragen zur Seite stehen sollen.

*Lernort ZfsL:* Zu Beginn des Praxissemesters werden in den jeweiligen ZfsL Einführungsveranstaltungen für die Studierenden durchgeführt, in denen u. a. das Verständnis sowie der Stellenwert von Unterrichtsvorhaben im Praxissemester, die angebotenen Begleitformate von ZfsL und Schule sowie die Rolle der Praxissemesterstudierenden in ZfsL und Schule thematisiert werden. Darüber hinaus finden fachübergreifende und fachspezifische Begleitveranstaltungen statt, die sich beispielsweise auf die Themen Leistungsfeststellung und Beurteilung, Diagnose von Lernvoraussetzungen und kollegiale Arbeitsformen beziehen. Eine wesentliche Rolle nimmt die Praxisbegleitung und Beratung bei den Unterrichtsvorhaben, beispielsweise im Hinblick auf deren Planung, Konkretisierung, Realisierung und Auswertung, ein. Die Studierenden sind verpflichtet, die Seminarbilderinnen und -ausbilder zu den Unterrichtsvorhaben einzuladen, der tatsächliche Umfang der Begleitung ist von den ZfsL individuell zu regeln. Schließlich sind die ZfsL für die Durchführung des den schulpraktischen Teil abschließenden Bilanz- und Perspektivgesprächs verantwortlich. Wie auch die Lehrkräfte an den Schulen sollen die ZfsL-Mitarbeitenden darüber hinaus die Realisierung der Studienprojekte unterstützen, indem sie die Studierenden in praktisch-organisatorischen und ggf. inhaltlichen Aspekten begleiten. Konkrete Ausführungen zur Begleitung der Studienprojekte im Rahmen der Veranstaltungen am Lernort ZfsL lassen sich in den Vorgaben jedoch nicht finden.

Um die Qualität des Praxissemesters kontinuierlich sichern, überprüfen und verbessern zu können, wird das Praxissemester regelmäßig evaluiert und soll auf Basis der Befunde angepasst und weiterentwickelt werden. Die Evaluation wird von den Beteiligten gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Ebenso soll die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen über die Entwicklungsphase des Praxissemesters hinaus gepflegt werden, „um den fachlichen Dialog in der Ausbildungsregion Münster voranzutreiben“ (WWU, 2014b, S. 17). Zu diesem Zweck sind Weiterbildungsaktivitäten, fachübergreifende sowie fachbezogene Veranstaltungen und die Arbeit in den Fachgruppen dauerhaft zu implementieren. In diesen Kontext können vom ZfL Münster organisierte Tagungen für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure im Praxissemester sowie ein von der Bezirksregierung herausgegebener und in Zusammenarbeit mit dem ZfL entwickelter Reader zum Praxissemester (Bezirksregierung Münster, 2015) verortet werden, der sich an die Schulen und ZfSL richtet und in dem die wesentlichen Dokumente zusammengeführt und wesentliche Fragen zum Praxissemester beantwortet werden.

#### **2.4 Chancen und Herausforderungen des Praxissemesters an der WWU Münster**

An der WWU Münster wird nun also im Lehramtsstudium ein Praxissemester mit der geschilderten Ausgestaltung durchgeführt, obwohl weder die empirische Befundlage hinsichtlich der Wirksamkeit von (verlängerten) Praxisphasen für die Einführung eines Praxissemesters spricht, noch die von der Landesregierung beauftragte Kommission sich dafür ausgesprochen hat. Dazu resümieren Offenberg und Walke (2013): „In NRW werden aktuell top down-Vorgaben an Standorten umgesetzt, die, so das Untersuchungsergebnis der Baumert-Kommission, nicht dafür bereit sind“ (S. 107–108). In den dargelegten Vorgaben zum Praxissemester lassen sich durchaus positive Charakteristika finden, die zu einer erfolgreichen Umsetzung beitragen können. Jedoch sind ebenso Gegebenheiten erkennbar, die sich als problematisch herausstellen können. Im Folgenden wird die Ausgestaltung des Praxissemesters in NRW bzw. an der WWU Münster unter Bezugnahme auf empirische Befunde zu (verlängerten) Praxisphasen (u. a. Gemsa & Wendland, 2011; Gröschner et al., 2013; Hoeltje et al., 2004; Schlumm, 2011) und theoretische Überlegungen (u. a. Weyland & Wittmann, 2011a, 2011b; Weyland, 2012) kritisch diskutiert.

### **2.4.1 Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen**

Es ist positiv hervorzuheben, dass die Kooperation zwischen den verschiedenen Institutionen gesetzlich verankert ist, und dabei auch je spezifische Aufgaben und Zuständigkeiten festgelegt sind – jedoch immer unter Betonung der gemeinsamen Verantwortung. Während oftmals im Rahmen von schulischen Praxisphasen und der Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen davor gewarnt wird, Kooperation mit bloßer Koordination zu verwechseln (z. B. Meurel & Voßkamp, 2013; Weyland & Wittmann, 2015), scheint in den NRW-spezifischen Vorgaben – so auch Weyland (2012) – tatsächlich darauf geachtet zu werden, dass eine institutionsübergreifende Zusammenarbeit – beispielsweise in Form von institutionsübergreifender Fachgruppenarbeit oder übergreifenden Veranstaltungen – stattfindet. Auch in der Literatur zu Praxisphasen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass nur durch eine enge Abstimmung und kontinuierliche Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen sowie die Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten verlässliche Rahmenbedingungen geschaffen werden können, um der inhaltlichen wie auch organisatorischen Komplexität sowie übergeordnet dem Professionalisierungsprozess der Studierenden gerecht zu werden (Boesken, Dahkmanns & Schwager-Büschges, 2015; Häscher, 2006; Hoeltje et al., 2004; Schnebel, 2012). Kooperation spielt ebenso im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit der Ausbildungsphasen eine wesentliche Rolle, auch hiermit gehen Forderungen nach Verzahnung und Abstimmung einher (E. Arnold, 2010; MIWFT NRW, 2007; Terhart, 2000). Verzahnung kann in diesem Zusammenhang nach Hericks (2004) als „organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“ (S. 301) verstanden werden. Befunde zeigen jedoch, dass die Kooperation bzw. Abstimmung zwischen den verschiedenen an der Lehrer\_innenbildung beteiligten Institutionen – sowohl im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit der ersten und zweiten Phase als auch auf Praxisphasen im Studium – von den Beteiligten kritisch beurteilt wird und dass von Verzahnung im Sinne einer organisatorischen, curricularen und personellen Kooperation kaum die Rede sein kann (E. Arnold, 2010; Hoeltje et al., 2004; Schlumm, 2011; Schnebel & Ilka, 2009; Schubarth et al., 2007; Schubarth, 2010).

Gründe hierfür lassen sich in unterschiedlichen Strukturmerkmalen und Systemlogiken der beteiligten Institutionen und damit verbundenen unterschiedlichen Interessenslagen hinsichtlich der Lehrer\_innenbildung finden (vgl. auch Mester, 2015).

Schubarth (2010) führt Unterschiede an, die die Kooperation erschweren können: Während die Hochschule etwa durch die Einbindung verschiedener Fakultäten eher diffuse Verantwortungsstrukturen hinsichtlich der Lehrer\_innenbildung aufweist, sind die Verantwortlichkeiten in der zweiten Phase durch eine zentrale Leitungsstruktur klar geregelt (vgl. Tabelle 1). Deutlich werden hier auch die unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Phasen: Während es in der ersten Phase um die Vermittlung berufsrelevanter wissenschaftlicher Grundlagen geht, steht in der zweiten Phase die Einübung beruflicher Handlungskompetenzen und Routinen im Vordergrund (siehe auch Kapitel 2.1).

Tabelle 1: Strukturunterschiede zwischen den Institutionen der 1. und 2. Phase (in Anlehnung an Schubarth, 2010)

<b>Merkmale</b>	<b>Erste Phase (Hochschulen)</b>	<b>Zweite Phase (Studienseminare u. Schulen)</b>
<b>Allgemein</b>		
Gesellschaftlicher Auftrag	Forschung und Lehre	Lehrer_innenausbildung
Organisationsstruktur	Eher liberal	Eher hierarchisch
<b>Lehrer_innenbildungsbezogen</b>		
Zuständigkeit für Lehrer_innenbildung	Diffuse Verantwortungsstrukturen (Hochschulleitung, Fakultäten, Zentren für Lehrer_innenbildung)	Zentrale Leitungsstruktur (Kultusministerien)
Anreizsysteme für Lehrer_innenbildung	i. d. R. keine	Dienstaufgabe
Nutzen von Lehrer_innenbildung	Sicherung von Studierendenzahlen	Dienstaufgabe
<b>Inhaltlich</b>		
Ziele der Lehrer_innenbildung	Vermittlung berufsrelevanter wissenschaftlicher Grundlagen (Berufsfähigkeit)	Einübung beruflicher Handlungskompetenzen und Routinen (Berufsfertigkeit)
Selbstverständnis	Distanz zu Berufsfeld/Praxis	Nähe zu Berufsfeld/Praxis

Dass im Rahmen des Praxissemesters nun Vertreterinnen und Vertreter beider Phasen mit unterschiedlichen Merkmalen sowie Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Lehrer\_innenbildung und – wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt – dem Praxisbezug beteiligt sind, kann die Zusammenarbeit im Praxissemester erschweren. So betont auch E. Arnold (2010), dass es unter Berücksichtigung der Differenzen „nicht verwunderlich [sei], dass diese Gruppen nicht ohne Weiteres eine gemeinsame Sprache finden oder sich in Konkurrenz um die ‚richtige‘ Sichtweise auf Schule und Unterricht begeben“ (S. 72). Die Kommission um Baumert hat in ihrer Expertise bereits darauf hingewiesen, dass die Anerkennung der Differenz der Institutionen eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Abstimmung und Kooperation darstellt: Nur wenn die unterschiedlichen Arbeitsweisen und Wissensbestände der Institutionen akzeptiert und anerkannt werden, kann

überhaupt erst geklärt werden, „welche Art der Abstimmung und Kooperation zwischen beiden Phasen Erfolg versprechend ist“ (MIWFT NRW, 2007, S. 32) und schließlich auch, wie die Zusammenarbeit gelingen kann (vgl. auch Weyland, 2012; Weyland & Wittmann, 2011a). Weyland und Wittmann (2011a) sprechen in diesem Zusammenhang in Bezug auf Schulpraktika von der „Besinnung auf die eigentlichen Aufgaben von Wissenschaft und Praxis [als] Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit von Universität und Schule in schulischen Praxisphasen“ (S. 31).

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass nicht nur die Vernetzung zwischen den Institutionen, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken innerhalb der Hochschule im Kontext des Praxissemesters aufgrund der Systemlogik von Hochschulen eine besondere Herausforderung darstellt. Hochschulen können als lose gekoppelte Systeme (Weick, 1976, 1983) bezeichnet werden, die sich durch relativ autonome und voneinander unabhängige Fachbereiche mit je eigenen Fach(bereichs-)kulturen, größtenteils individuellen Entscheidungsfreiheiten und einer in der Regel geringen Notwendigkeit der Zusammenarbeit auszeichnen. Zudem sind die Steuerungsmechanismen der Hochschulleitung begrenzt (Greiner, 2014; Minssen & Wilkesmann, 2003).

#### **2.4.2 Klärung von Zielsetzungen und Verantwortlichkeiten**

Gerade aufgrund der Differenzen bedarf es – auch als Voraussetzung für Kooperation und die Klärung der jeweils zu übernehmenden Aufgaben – der klaren Definition, Transparenz sowie Verständigung über die intendierten Zielsetzungen und Funktionen von Praxisphasen bzw. des Praxissemesters (Hascher, 2006; Keuffer & Oelkers, 2001; Racherbäumer & Liegmann, 2012; Weyland, 2012). Dabei gilt es, alle beteiligten Akteurinnen und Akteure über die Inhalte, Ziele und Aufgaben zu informieren (Gemsa & Wendland, 2011) und ihren jeweiligen Beitrag „im Sinne eines gemeinsamen Anliegens unter dem Blickwinkel der übergeordneten Zielsetzung“ (Weyland & Wittmann, 2011a, S. 47) zu klären. Die angestrebte Fortführung der Fachgruppenarbeit und darüber hinausgehende Weiterbildungsaktivitäten und Veranstaltungen können an der WWU Münster die Grundlage für derartige Bestrebungen bieten.

In den Vorgaben wird zwar die professionsorientierte Verbindung von Theorie und Praxis unter dem konstitutiven Leitprinzip Forschendes Lernen als wesentliche Zielsetzung des Praxissemesters benannt und betont, dass es nicht etwa um die Vermittlung

von Handlungsrouninen gehe – somit wird der Funktion von Praxisbezug in universitären Praxisphasen und dem Praktikum als Studienelement Rechnung getragen (siehe Kapitel 2.1; vgl. auch Weyland, 2014). Dieser Fokus zeigt sich auch durch die Anbindung der Prüfungen an den Schulforschungsteil (Weyland, 2012). Jedoch weisen sowohl die in der LZV formulierten – und wie bereits erwähnt recht ambitionierten – Erwartungen als auch die hohe Anzahl an durchzuführenden Unterrichtsstunden ebenso auf eine hohe Bedeutung handlungspragmatischer Zielsetzungen hin. Weyland und Wittmann (2011a) erkennen in den Rahmenvorgaben „ein Spektrum an Zielsetzungen, die sich sowohl an wissenschaftlichen als auch an unterrichtspraktischen Ansprüchen orientieren“ (S. 23). Durch die Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren aus unterschiedlichen Institutionen bzw. Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Ausbildungsphasen herrscht ohnehin eine drohende Problematik hinsichtlich divergierender Zielsetzungen und Erwartungshaltungen in Bezug auf das Praxissemester – nicht zuletzt aufgrund des unterschiedlichen Verständnisses von Praxisbezug (E. Arnold, 2008; Weyland & Wittmann, 2011a; siehe auch Kapitel 2.1). Dieser Umstand gewinnt zusätzlich an Brisanz, da das Praxissemester laut Rahmenkonzeption einhergehend mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes einen Beitrag zur Erfüllung des Gesamtumfangs der schulpraktischen Ausbildung zu leisten hat. Auf diese Weise kommt es zu einer Vermischung der Aufgaben der ersten und zweiten Phase und es ist fraglich, ob das Praxissemester unter diesen Umständen tatsächlich wie intendiert von allen Beteiligten als Studienelement und nicht etwa als vorgezogener Vorbereitungsdienst betrachtet wird (vgl. auch E. Arnold, 2008; Weyland & Wittmann, 2015). So weisen Befunde zu Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehrkräften in Praktika darauf hin, dass in diesen keine theoretischen Bezüge thematisiert werden und die Lehrkräfte die Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht als ihre Aufgabe sehen, sondern in diesem Zusammenhang auf die Zuständigkeit der Hochschule verweisen (Schnebel, 2012). Auch Befunde zur Evaluation des Praxissemesters in Brandenburg zeigen, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure – und zu einem Großteil auch die Seminarleitenden – das Praxissemester eher unter handlungspragmatischen Gesichtspunkten betrachten und etwa die theoretische Reflexion schulpraktischer Erfahrungen eine geringe bis gar keine Rolle spielt (Schlumm, 2011; ähnlich auch Amrhein, Nonnenmacher & Scharlau, 1998). Mester (2015) verweist in diesem Kontext auf die Gefahr eines erhöhten Konfliktpotentials, wenn die Ziele des Praxissemesters nicht hinreichend bis auf die Ebene der Lehrkräfte kommuniziert werden und somit keine Akzeptanz für diese neue Form der Praxisphase entstehen kann. So werden auch immer wieder Stimmen laut, die



für eine strikte Trennung von Praxisphasen mit unterschiedlichen Zielsetzungen plädieren, da eine Verbindung der Zielsetzungen ohnehin nicht möglich sei (Backes-Haase, 2004; Nonnenmacher, 2000).

### **2.4.3 Beanspruchung der Studierenden**

Die unterschiedlichen Zielsetzungen schlagen sich auch in den Anforderungen an die Studierenden nieder: Neben den drei Studienprojekten, die der wesentlichen Zielsetzung des Forschenden Lernens dienen, sollen die Studierenden auch 70 Unterrichtsstunden durchführen. Durch die Parallelisierung von Forschen und Unterrichten werden die Studierenden mit hohen Anforderungen konfrontiert und einem enormen Handlungsdruck ausgesetzt (Rothland & Boecker, 2014; Weyland, 2012). Angesichts des Belastungserlebens von Studierenden im Praxissemester (z. B. Holtz, 2014a; Jantowski & Ebert, 2014; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld et al., 2012) ist dieser Umstand besonders kritisch zu betrachten. Zudem scheinen Lehramtsstudierende Probleme mit der Doppelrolle als Forschende und Unterrichtende zu haben (Frenzel, 2003; B. Koch & Stiller, 2012) und es fällt ihnen schwer, den Rollenwechsel zwischen Studierenden und Lehrenden zu vollziehen (Hoeltje et al., 2004). Mit den unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungshaltungen und der daraus erwachsenden Rollendiffusität sind auch Loyalitätskonflikte der Studierenden gegenüber den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Praxissemester möglich (Schicht & Weyland, 2014; Weyland, 2012). Zudem fokussieren nicht nur – wie bereits dargelegt – die Lehrkräfte und Seminarmitarbeitenden handlungspragmatische Aspekte in Praxisphasen, auch die Studierenden selbst legen den Fokus auf das Unterrichten (Hascher, 2006; Hedtke, 2003; Hoeltje et al., 2004; K. Müller, 2010; Schlumm, 2011). Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Studierenden während der Praxisphase ohnehin stärker den Ansprüchen der Praxis ausgesetzt sind und nicht zuletzt der Begriff Praxissemester eine stärkere Nähe zum Bezugssystem Praxis impliziert. Ebenso kann vermutet werden, dass die Problematik durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes weiter verschärft wird (Weyland & Wittmann, 2011a, 2011b). Im Gegensatz dazu scheint sich den Studierenden der Lerngewinn Forschenden Lernens und dessen Relevanz für ihr späteres berufliches Handeln nicht ohne Weiteres zu erschließen (Weyland, 2016).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dieser Problematik einschließlich konkreter Befunde erfolgt in Kapitel 3.

Es besteht folglich die Gefahr, dass durch die mit der Parallelisierung von For- schen und Unterrichten einhergehenden aufgeführten Problemlagen – Handlungsdruck, mögliche Loyalitätskonflikte und eine ohnehin handlungs- bzw. unterrichtspragmati- schen Ausrichtung der Studierenden, die wiederum durch schulische Akteurinnen und Akteure bestärkt wird – deprofessionalisierende Nebenwirkungen von Praxisphasen, wie der Aufbau von Theoriefeindlichkeit auf Seiten der Studierenden oder der Wunsch nach rezeptähnlichem Anwendungswissen, gefördert werden ( Schüssler et al., 2012; Weyland, 2012, 2014; siehe auch Kapitel 2.2). Dadurch können zudem – so Weyland (2014) – Ziel- setzungen, die die Förderung theoriegeleiteter Reflexion in den Vordergrund stellen, kon- terkariert werden. Somit ist eine derartig hohe Unterrichtsverpflichtung, wie sie in den Vorgaben zu finden ist, kritisch zu betrachten (vgl. auch Weyland, 2014), wenngleich Weyland und Wittmann (2015) betonen, dass sich die Kritik nicht gegen die Erfahrung zu unterrichten per se zu richten hat, sondern zu fragen ist, „wie viel davon für die Pro- fessionalitätsentwicklung gut ist, so dass noch Zeit zur theoriegeleiteten Reflexion der eigenen Erfahrungen bleibt und Schulische Praxisphasen nicht zu einer ‚Erfahrungsfalle‘ (Hascher, 2005) werden“ (S. 19). Die bisherige Befundlage – so führen sie weiter aus – legt „zumindest einen zurückhaltenden und dosierten Umgang mit eigens durchzuführen- den Unterrichtsstunden nahe“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 19).

#### **2.4.4 Curriculare Integration und hochschulische Betreuung und Begleitung**

In der NRW-weiten Rahmenkonzeption wird eine bildungswissenschaftliche und fachdi- daktische curriculare Einbindung des Praxissemesters explizit gefordert, welcher durch vorbereitende, begleitende und nachbereitende Lehrveranstaltungstermine in den Bil- dungswissenschaften und Fachdidaktiken in Form des Hybridmodells an der WWU Münster auch Rechnung getragen zu werden scheint. Die curriculare Integration sowie die Tatsache, dass die Verantwortung für das Praxissemester bei den Hochschulen liegt, sind Indizien dafür, dass das Praxissemester tatsächlich – wie intendiert – als Studienele- ment betrachtet wird (Weyland & Wittmann, 2011a; siehe auch Kapitel 2.1). Eine Ver- knüpfung von Praxisphasen mit der theoretischen Ausbildung bzw. die curriculare In- tegration von Praxisphasen wird auch in der Literatur als Voraussetzung einer qualitäts- vollen Gestaltung und Durchführung von Praktika betrachtet und entsprechend gefordert (Hascher & de Zordo, 2015; KMK, 2005; MIWFT NRW, 2007; K. Müller & Dieck,

2011). Dabei wird auch auf die hohe Bedeutung von inhaltlicher Koordination und Abstimmung zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken herausgestellt, um ein inhaltliches Gesamtlehrkonzept zu entwickeln (Hoeltje et al., 2004; Weyland, 2012). Gröschner et al. (2013) weisen auf das Potential der universitären Begleitung in Praxisphasen hin, insbesondere wenn „eine kohärente Gestaltung der Begleitseminare mit den curricular verankerten Zielen des Praktikums“ (S. 84) vorliegt. Sie zeigen, dass die wahrgenommene hochschulische Lernbegleitung – insbesondere die erziehungswissenschaftliche – Zuwächse in den Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden voraussagt (Gröschner et al., 2013). Des Weiteren bewerten Studierende den Praxisbezug von Schulpraktika besser, wenn diese in enger Verzahnung mit Lehrveranstaltungen stattfinden (Kerfien & Pantaleeva, 2008). Nichtsdestotrotz wird die universitäre Begleitung in Praxisphasen von Studierenden oftmals kritisch bewertet. Häufig erschließt sich ihnen die Bedeutsamkeit der theoretischen Inhalte für die spätere berufliche Praxis nicht (Dörr et al., 2009). Unzufriedenheit liegt insbesondere in Bezug auf die bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen vor, begründet durch deren Praxisferne bzw. einen geringen Nutzen für die Gestaltung der eigenen Praxis (Gemsa & Wendland, 2011; Gröschner et al., 2013; Hoeltje et al., 2004; Holtz, 2014b).

Im Kontext der hochschulischen Lernbegleitung macht Weyland (2012) zudem darauf aufmerksam, dass sich ohnehin die Frage stellt, mit welcher Ernsthaftigkeit dem Praxissemester in der Hochschule begegnet wird – beispielsweise im Hinblick auf die Betreuung und Begleitung in der vorlesungsfreien Zeit oder die Betreuung durch Professorinnen und Professoren, ohne diese durchgängig an den Mittelbau und externe Lehrbeauftragte zu delegieren.<sup>13</sup> Die Beauftragung von abgeordneten Lehrkräften mit der Durchführung der Lehrveranstaltungen könnte sich zudem als problematisch erweisen, wenn lediglich die eigene Schul- und Unterrichtspraxis als Referenz im Vordergrund steht und dadurch „die Chance vertan wird, den wissenschaftlichen Diskurs in die Praxis hineinzutragen“ (Weyland & Wittmann, 2011a, S. 53). Dieser Befürchtung gewinnt dadurch an Brisanz, dass Studierende sich oftmals „echte Lehrkräfte“ als Dozierende der Begleitveranstaltungen wünschen, die Tipps und Tricks aus der realen Schulwelt einbringen (Holtz, 2014a).

---

<sup>13</sup> Dies stellt ein Problem dar, mit dem sich die Lehrer\_innenbildung ohnehin auseinandersetzen muss, wird sie doch – so Altrichter und Mayr (2004) – an vielen Hochschulen eher als „Nebenbeschäftigung“ betrieben.

Hoeltje et al. (2004) weisen darauf hin, dass für die Lehramtsausbildung insgesamt in der Regel keine gemeinsame Verantwortung für Lerninhalte und kein einheitliches Leitbild an Hochschulen existieren, diese aber insbesondere für die Gestaltung von Praxisphasen und deren Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung erforderlich seien. In diesem Sinne betonen Weyland und Wittmann (2011b):

Im Hinblick auf eine effektive Implementierung von Praxissemestern stellt sich schließlich nicht zuletzt die Frage nach der Qualität der Lehrerbildner. Wo bezüglich des Praxissemesters bereits curriculare Unklarheiten herrschen und die Zielsetzungen der Lehrerbildner selbst dem professionstheoretisch begründeten Primat des Bezugssystems Wissenschaft im Lehramtsstudium zuwider laufen, sind die gewünschten Effektstrukturen bei den Studierenden kaum zu erwarten. (S. 59)

#### **2.4.5 Schulische Betreuung und Begleitung**

Nicht nur die curriculare Integration einhergehend mit einem adäquaten Begleitungs- und Betreuungskonzept auf Seiten der Hochschule, auch die schulische Begleitung stellt sich als wichtige Komponente von Praxisphasen heraus. So spielt die Qualität der schulischen Betreuung eine entscheidende Rolle im Hinblick auf den Lernerfolg im Praktikum (z. B. Bach et al., 2014; Hascher & Moser, 2001; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012; siehe auch Kapitel 2.2). Von den Studierenden wird die schulische Lernbegleitung sehr positiv wahrgenommen (Gemsa & Wendland, 2011; Gröschner et al., 2013; Schlumm, 2011). Zudem ist ihnen die Anerkennung durch die Lehrkräfte äußerst wichtig, sie betrachten deren Verhaltensweisen und Rückmeldungen als bedeutsame Lernquellen, ihr Lehrer\_innenleitbild wird durch die betreuenden Lehrkräfte stark geprägt und entfernt sich auf diese Weise von den an der Hochschule gelehrt Theorien und Haltungen (Hascher, 2007, 2012b; Kleinespel & Lütgert, 2015). In der Regel werden die Praktikumslehrkräfte von der Schulleitung bestimmt und nur selten auf die Tätigkeit vorbereitet. Entsprechend sind sie oftmals wenig vertraut mit ihrer Rolle und Funktion als Lernbegleiterinnen und -begleiter (Gröschner & Häusler, 2014; Schnebel & Ilka, 2009). Anstatt der starken Unterrichtsorientierung der Studierenden in Praxisphasen entgegenzuwirken, verstärken sie diese oftmals noch aufgrund ihres eigenen Rollen- und Berufsverständnisses (Hoeltje et al., 2004). Zudem fühlen sich die Lehrkräfte durch die zeitintensive Betreuung der Studierenden häufig belastet (Hoeltje et al., 2004; Schnebel, 2014). Insofern ist es positiv hervorzuheben, dass die betreuenden Lehrkräfte im Kontext des Praxissemesters in NRW durch Anrechnungsstunden entlastet werden, wodurch auch

die Bedeutung und Wertschätzung dieses Studienelements betont wird (vgl. auch Stiller, 2013; Weyland & Wittmann, 2011a).

Die Befunde zur Belastung und Unterrichtsorientierung könnte sich im Kontext des Praxissemesters an der WWU Münster jedoch insofern als problematisch herausstellen, dass die Lehrkräfte nicht nur für die unterrichtliche Begleitung der Studierenden zuständig sind, sondern diese auch bei der Durchführung der Studienprojekte unterstützen und begleiten sollen. Mester (2015) vermutet in diesem Zusammenhang, „dass der Einfluss der schulischen (Unterrichts-)Realität größer sein könnte als der hochschulische Ansatz der theoriebasierten Auseinandersetzung mit Praxisproblemen zur Hinterfragung von subjektiven Theorien“ (S. 24). Entsprechend scheint es „insbesondere darauf anzukommen, Lehrerinnen und Lehrer für die Tätigkeit zu gewinnen, die bereit sind, sich am Professionalisierungsprozess des eigenen Lehrernachwuchses zu beteiligen und die über eine ausgeprägte ‚Professionalisierungssympathie‘ verfügen“ (Gröschner & Häusler, 2014, S. 329–330). Umso wichtiger erscheinen entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen, um die Lehrkräfte auf ihre Aufgaben, Funktionen und ihre Rolle vorzubereiten, an die Ziele des Praxissemesters zu binden und den Mehrwert eines Praxissemesters für die Schulen zu klären (Gröschner et al., 2013; Kleinespel & Lütgert, 2015; Schüssler, 2017; Weyland, 2014). Im Hinblick auf die Zielsetzung Forschendes Lernen gilt es, diese den Studierenden auch in der Schule vorzuleben (Kleinespel & Lütgert, 2015; Klewin & Koch, 2017). Entsprechend betonen Kleinespel und Lütgert (2015), dass das Praxissemester über Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen hinaus „einen grundsätzlicher angelegten, lang andauernden Schulentwicklungsprozess [erfordert], in dem die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen ihre Rollen als ‚Lehrende im Studium in Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Wissenschaftlern‘ erst finden und definieren können“ (S. 36).

Das Praxissemester an der WWU Münster bietet also durch entsprechende Bestrebungen und Rahmenbedingungen in den Vorgaben durchaus Chancen, um den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden zu unterstützen. Es stellen sich jedoch ebenso zahlreiche Herausforderungen, denen es zu begegnen gilt und noch ist unklar, inwieweit die Vorgaben auch umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang warnt Weyland (2012):

Werden diese Rahmenbedingungen [...] nicht konsequent umgesetzt, dann besteht zumindest die Gefahr, dass Praxissemester die Entwicklung professionellen Handelns eher verhindern statt fördern und der „Nutzen“ von Theorie seitens der Studierenden zunehmend in Frage gestellt wird bzw. insbesondere das erziehungswissenschaftliche Studium (weiter) unter Legitimitätsdruck gerät. (S. 61)

Entsprechend gilt es, das Praxissemester durch gezielte Evaluations- und Implementationsstudien unter Berücksichtigung der intendierten Zielsetzungen und tatsächlichen Umsetzung dieser sowie der thematisierten Rahmenbedingungen und Herausforderungen zu erforschen, um auf diese Weise auch wesentliche Gelingensbedingungen zu identifizieren (Gröschner et al., 2015; Hascher, 2012a; Weyland, 2012). In diesem Kontext können die in den Vorgaben formulierten Bestrebungen einer kontinuierlichen Evaluation und Weiterentwicklung des Praxissemesters positiv hervorgehoben werden.<sup>14</sup> Darüber hinaus ist zu betonen, dass die angestrebten Ziele nur erreicht werden können und die Implementation zudem nur gelingen kann, wenn durch die Bildungspolitik die erforderlichen, beispielsweise finanziellen und personellen, Ressourcen und Rahmenbedingungen bereitgestellt werden (Mester, 2015; Weyland & Wittmann, 2011a).

Keinesfalls sollte jedoch – so Kleinespel und Lütgert (2015) wie auch Rothland und Boecker (2015) – das nun eingeführte Praxissemester aufgrund der bisherigen Befundlage vorschnell wieder aufgegeben werden. Die Forschung zu verlängerten Praxisphasen steht noch am Anfang und die bisherigen Befunde sollten nicht dazu herangezogen werden, „die Nutzung und Wirkung des Praxissemesters gleichsam empirisch abgesichert in Frage zu stellen“ (Rothland & Boecker, 2015, S. 129–130), denn:

Die praktische LehrerInnenbildungsreform – wie das Jenaer und das Kölner Praxissemester – ist ein langsam navigierender Tanker, der ein ganzes Jahrzehnt brauchen wird, um ans Ziel zu kommen; die Wissenschaft hingegen ist ein wendiges Schnellboot, das flink ankommen – d. h. Ergebnisse produzieren – will, um sich neue Ziele zu setzen. Wissenschaft und Schulentwicklung rechnen mit unterschiedlichen Zeithorizonten. (Kleinespel & Lütgert, 2015, S. 28–29)

Dass Forschendes Lernen das konstitutive Leitprinzip dieser neu eingeführten verlängerten Praxisphase darstellt, wurde bereits mehrfach erwähnt. Eine tiefere Auseinandersetzung mit diesem Konzept erfolgt nun im sich anschließenden Kapitel.

---

<sup>14</sup> So sind inzwischen auf Basis der ersten landesweiten Evaluation (MSW NRW, 2016b) bereits Änderungen in der Rahmenkonzeption vorgenommen worden: Es sind nun ein bis drei Studienprojekte sowie 50 bis 70 Unterrichtsstunden durchzuführen. Dabei gelten auch einzelne Unterrichtselemente als voll anrechnungsfähige Unterrichtsstunden. Zudem muss das Praxissemester explizit nicht auf einen sofortigen selbstständigen Unterrichtseinsatz im Vorbereitungsdienst vorbereiten (MSW NRW, 2016a).

### **3 Forschendes Lernen**

Im vorangehenden Kapitel konnte Forschendes Lernen als konstitutives Leitprinzip des Praxissemesters an der WWU Münster herausgestellt werden. Dieses Kapitel steht nun ganz im Zeichen dieses Konzepts. Da Forschendes Lernen eine weitaus längere Tradition aufweist, wird in Kapitel 3.1 zunächst die Entwicklung Forschenden Lernens dargelegt, bevor dann der Versuch einer Begriffsbestimmung unternommen wird (Kapitel 3.2). Daraufhin werden die Begründungslinien und das Potential Forschenden Lernens herausgestellt (Kapitel 3.3) sowie im Anschluss daran die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester an der WWU Münster betrachtet (Kapitel 3.4). Das abschließende Kapitel 3.5 widmet sich der empirischen Befundlage zu Forschendem Lernen im Lehrer\_innenberuf und der Lehrer\_innenbildung.

#### **3.1 Die Entwicklung Forschenden Lernens – von Humboldt bis heute**

Auch wenn Forschendes Lernen nun seit einigen Jahren im Zusammenhang mit der Einführung des Praxissemesters verstärkt diskutiert wird, gehen die Anfänge wesentlich weiter zurück. Der Ursprung der Idee Forschenden Lernens wird in der Literatur bei Humboldt und seiner Denkschrift für eine neue Universität verortet (z. B. Euler, 2005a; Huber, Hellmer & Schneider, 2009; Reiber, 2007; Schlömerkemper, 2006). *Einheit von Forschung und Lehre* sowie *Bildung durch Wissenschaft* galten als zentrale Prinzipien von Humboldts Reform der Universitäten: „Studierende sollten, ob in Vorlesungen, Seminaren oder Übungen, immer auf die Aufgabe bezogen werden, sich mit der Einstellung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln“ (Trempp, 2005, S. 340). Sie sollten also nicht belehrt, sondern aktiv an der Wissenschaft beteiligt werden und mit den Lehrenden in einer Gemeinschaft von Forschenden zusammenarbeiten: „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin“ (Humboldt, 1984, S. 71; vgl. auch Huber et al., 2009; Ludwig, 2011). Entsprechend sei Lehre „kein eigenständiger Akt innerhalb des Wissenschaftsbetriebes, sondern ein integrierter Teil wissenschaftlicher Arbeit“ (Ludwig, 2011, S. 8). Allein durch den Einbezug der Studierenden in die Prozesse der Wissenschaft sei eine wissenschaftliche Bildung möglich, „die nicht nur auf unmittelbare Verwertbarkeit zielt, sondern Grundlagen für eine reflexive und produktive Tätigkeit legt“ (Schlömerkemper, 2006, S. 187).

Der Begriff Forschendes Lernen wurde jedoch erst durch die Bundesassistentenkonferenz (BAK) im Jahr 1970 und ihre Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ geprägt, in der „Forschendes Lernen als durchgehendes didaktisches Prinzip“ (Bundesassistentenkonferenz [BAK], 1970, S. 11) an Hochschulen gefordert wird (vgl. auch Dürnberger, 2014; Fichten, 2010a). Die BAK-Schrift wurde als Reaktion auf die damals geführte Hochschulreformdebatte (z. B. Aufbau von Gesamthochschulen, Einführung von Kurzstudiengängen) verfasst. Es wurde betont, dass jegliche Formen des Studiums – also auch ein berufsfeldbezogenes Studium – als wissenschaftliche Ausbildung zu verstehen seien und diese wiederum eine Teilnahme der Studierenden an Wissenschaft bedeute. Wissenschaft gelte als „dynamischer Vollzug oder Prozeß der Forschung und Reflexion, nicht [als] statischer Besitz bestimmter Kenntnisse und Techniken“ (BAK, 1970, S. 9). Entsprechend gehe es auch um eine Teilhabe der Studierenden an diesem Vollzug bzw. Erkenntnisprozess, nicht um die bloße Übernahme von Ergebnissen – und zwar von Beginn an und nicht etwa in einem Aufeinanderfolgen von Kenntnissen und Fertigkeiten (=Lernen) und wissenschaftlichen Tätigkeiten (=Forschen): „Dem Postulat der Einheit von Forschung und Lehre entspricht darum das Postulat der Einheit von Forschen und Lernen“ (BAK, 1970, S. 10). Auch der BAK ging es – wie schon Humboldt – um Lernen durch Forschung, um die Beteiligung der Studierenden an Forschung und somit um mehr als eine aktivierende Lehrmethode (vgl. auch Huber, 2009).

Seit diesem Dokument der BAK „gehört Forschendes Lernen zum Kanon der in der Hochschuldidaktik diskutierten und auch hochschulpolitisch wiederholt thematisierten Konzepte“ (Fichten, 2010a, S. 127) – domänen- und fachübergreifend (vgl. auch Weyland, 2016). Während es in den Folgejahren um das Konzept jedoch „zeitweise etwas stiller geworden war“ (Fichten, 2012, S. 1) – der Wissenschaftsrat forderte im Jahr 1986 gar eine Fokussierung des Studiums auf die Vermittlung arbeitsmarktbezogener Kenntnisse und in Konsequenz dessen eine Ausklammerung Forschenden Lernens aus dem Grundstudium (Fichten, 2010a; Wissenschaftsrat, 1986) – wurde es mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge zur Jahrtausendwende erneut aufgegriffen.<sup>15</sup> So weisen die „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse“ des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 2000 wieder eine stärkere Nähe zur BAK-Schrift aus

---

<sup>15</sup> Schneider und Wildt (2003) sprechen bspw. von einer „Wiederbelebung“, Fichten (2012) von einer „Renaissance“ und Obolenski und Meyer (2006b) von einem „Wiedererstarben der Bedeutung“ Forschenden Lernens.



dem Jahr 1970 auf, es fallen Begriffe wie „Bildung durch Wissenschaft“ und „Wissenschaftlichkeit als Arbeitsweise“ (Wissenschaftsrat, 2000; vgl. auch Fichten, 2010a; Schneider & Wildt, 2004) – wenn auch nicht explizit von Forschendem Lernen gesprochen wird. Schneider und Wildt (2004) äußern kritisch: „Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie der Geschichte, wenn man bei der Lektüre zeitgenössischen Schrifttums zur Hochschulreform [...] feststellen kann, dass die heutige Meinungsführerschaft da angekommen ist, wo die Hochschuldidaktik um die Wende zu den 70er Jahren begonnen hat“ (S. 156).

Reiber (2017) versteht die erneute Thematisierung Forschenden Lernens im Kontext der Bologna-Reform als Rückbesinnung auf den Kern von Hochschulbildung im Sinne Humboldts und auf Forschendes Lernen als „alte[s] und eigentlich selbstverständliche[s] Prinzip von Hochschulausbildung“ (S. 59):

Die Umstellung auf Bachelor und Master war und ist verknüpft mit der Befürchtung, dass akademische Bildungsprozesse auf berufliche Qualifizierung reduziert werden. Forschendes Lernen wird in diesem zeit- und ideengeschichtlichen Zusammenhang zum Leitbegriff der Bemühungen für den Erhalt, die Renaissance, aber auch die zeitgemäße Weiterentwicklung der Idee von Hochschulbildung. In der jüngeren Diskussion zum Forschenden Lernen geht es also darum, auch unter veränderten Rahmenbedingungen an einem umfassenden Bildungsziel im Rahmen eines Hochschulstudiums festzuhalten, das die kognitive und personale Entwicklung ebenso umfasst wie die Entfaltung ethischer Urteilsfähigkeit. (Reiber, 2017, S. 59)

Das wieder aufkeimende Interesse an Forschendem Lernen im Zusammenhang mit der Bologna-Reform zeigt sich ebenso in einem Nachdruck der BAK-Schrift von 1970 aus dem Jahr 2009, in deren Klappentext und Vorwort explizit auf die Notwendigkeit Forschenden Lernens im Bachelorstudium hingewiesen wird (BAK, 2009).

Auch wenn Forschendes Lernen sich – so Pasternack (2017) – schon lange auf der Agenda der Hochschuldidaktik befindet, könne man nicht davon ausgehen, dass es sich durchgesetzt hätte. So merkt auch Huber im Jahr 2009 an, man könne „leider gewiss nicht behaupten, dass Forschendes Lernen [...] für das Studium an unseren Hochschulen in der Realität verbreitet, geschweige denn kennzeichnend ist“ (Huber, 2009, S. 12). Fünf Jahre später stellt er jedoch eine „erstaunliche Zunahme“ fest und resümiert:

Ob die Gründe dafür nun im Bestreben zu suchen sind, als „Verschulung“ kritisierte Fehlentwicklungen der ersten Umsetzungen des „Bologna“-Modells zu korrigieren, oder in den verschiedenen Wettbewerben, die die Hochschulen herausforderten, sich ein besonderes eigenes Profil zu geben, oder in gewachsener Einsicht, auf welche Art von Lernen es im Hochschulstudium ankommen müsste: die Entwicklung ist deutlich festzustellen. (Huber, 2014b, S. 22)

Diese Entwicklung zeigt sich zum einen an Projekten und Programmen verschiedener Hochschulen, die zum Beispiel unter dem Leitbegriff Forschendes Lernen den Studierenden die Mitarbeit in Forschungsprojekten oder die Durchführung eigenständiger, betreuter Forschungsprojekte in Kleingruppen ermöglichen sowie Lehrveranstaltungen anbieten, in denen aktuelle Forschungsbefunde vermittelt oder projektorientiertes Arbeiten durchgeführt werden (Überblick über Projekte zum Forschenden Lernen im Kontext des Qualitätspaktes Lehre in Huber, 2013b<sup>16</sup>). Zum anderen zeigt sich die Entwicklung an der Herausgabe von Sammelbänden zum Forschenden Lernen an Hochschulen, in denen ebenfalls über verschiedene Projekte Forschenden Lernens sowie über Forschendes Lernen in verschiedenen Disziplinen und damit einhergehend auch über mögliche Methoden und Formen Forschenden Lernens berichtet wird (z. B. Huber et al., 2009; Huber, Kröger & Schelhowe, 2013; Mieg & Lehmann, 2017).

In der Lehrer\_innenbildung erlangte Forschendes Lernen etwa zur selben Zeit verstärkte Aufmerksamkeit, vor allem als Reaktion auf die Kritik hinsichtlich einer mangelnden Theorie-Praxis-Relationierung. So steht in den „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ des Wissenschaftsrates (2001) als „Leitgedanke für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung“ (S. 41) geschrieben:

Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben. (Wissenschaftsrat, 2001, S. 41)

Auch in anderen Empfehlungen und Berichten von Kommissionen zu Stand und Perspektiven der Lehrer\_innenbildung wird explizit auf Forschendes Lernen eingegangen und dieses als notwendiger Bestandteil der Ausbildung erachtet (z. B. Keuffer & Oelkers, 2001 für Hamburg; MIWFT NRW, 2007 für NRW; Terhart, 2000 bundesweit). Ausgehend von den Empfehlungen des Wissenschaftsrates hielten in den folgenden Jahren an vielen Hochschulen Konzepte einer „forschungsorientierten LehrerInnenbildung“ (Fichten, 2012) Einzug. Dies kann ebenfalls durch Sammelbände, in denen über die vielfältigen Konzeptionen Forschenden Lernens – vor allem in Form von Konzeptdarstellungen und Praxisberichten – an den lehrer\_innenbildenden Hochschulen berichtet wird, belegt werden (z. B. Dirks & Hansmann, 2002; Feyerer, Hirschenhauser & Soukup-Altrichter,

---

<sup>16</sup> Ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

2014; Katenbrink, Wischer & Nakamura, 2014; Obolenski & Meyer, 2003, 2006b; Rotters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009). Im Kontext der Lehrer\_innenbildung wird Forschendes Lernen insbesondere in einen Zusammenhang mit Praxisphasen bzw. Praxiserfahrungen gestellt (Reiber, 2017; Weyland, 2016). Studierende können beispielsweise aktiv an laufenden Schulentwicklungsprozessen kooperierender Schulen teilnehmen (Klewin & Kneuper, 2009), in ihrem Orientierungspraktikum eine theoriegeleitete Beobachtungsaufgabe bearbeiten (Boelhauve, 2009) oder in Teams mit Lehrkräften empirische Forschung zur Weiterentwicklung des Unterrichts oder zur Profilbildung von Einzelschulen durchführen (Fichten & Meyer, 2014). Trotz zahlreicher und vielfältiger Konzepte merken Liegmann, Racherbäumer und Drucks (2018) an, dass Forschendes Lernen in der Lehrer\_innenbildung bis dato eher ein Nischendasein fristete, in der Regel stellte es ein freiwilliges Angebot für interessierte und engagierte Studierende dar.

Zunehmende Relevanz erfuhr Forschendes Lernen in der Lehrer\_innenbildung im Zuge der Einführung von Praxissemestern in vielen Bundesländern. So gilt es – wie bereits in Kapitel 2 thematisiert – als konstitutives Leitprinzip des Praxissemesters in NRW, Rothland und Boecker (2014) sprechen in diesem Zusammenhang von Forschendem Lernen als neuem Ausbildungsparadigma der universitären Lehrer\_innenbildung. Darüber hinaus spielt es beispielsweise ebenso im Praxissemester in Flensburg (Großmann, Bach & Winkel, 2017) und Oldenburg (Spies, Michaelis, Gerheim & Hinsch, 2017) sowie im Hamburger Kernpraktikum (Naeve-Stoß & Tramm, 2017) eine zentrale Rolle. Im Wesentlichen geht es in allen Konzeptionen darum, dass die Studierenden im Rahmen der Praxisphase im schulischen Kontext forschen, wenn auch verschiedene Ausgestaltungsformen und Zugänge erkennbar sind (Überblick in Schüssler et al., 2017b). Zudem gilt Forschendes Lernen, anders als bei den im vorherigen Abschnitt dargestellten Konzepten, für alle Studierenden als verbindliches Element des Praxissemesters.

Die inzwischen zahlreichen Veröffentlichungen und Projekte zum Forschenden Lernen – sowohl für die Hochschuldidaktik allgemein als auch die Lehrer\_innenbildung – zeigen die Verbreitung Forschenden Lernens in der Hochschullandschaft, damit einhergehend aber auch eine Vielfalt hinsichtlich der Formen und Ansätze Forschenden Lernens (vgl. auch Huber, 2013a). Im Zuge dieser Entwicklungen ist die Begriffsverwendung „zunehmend gedehnt und unscharf geworden“ (Huber, 2014b, S. 22). So tauchen neben dem Begriff Forschendes Lernen auch Bezeichnungen wie forschungsorientiertes und forschungsbasiertes Lernen bzw. Lehren und Lernen auf oder es wird von projektorientier-

tem Arbeiten, Projektstudien oder Fallstudienmodellen gesprochen. Des Weiteren werden unterschiedliche Ansätze unter dem Deckmantel Forschenden Lernens gefasst oder aber das gleiche Verständnis in verschiedenen Konzepten mit unterschiedlichen Begriffen gekennzeichnet (Huber, 2014b). Entsprechend gilt es zu klären, was unter Forschendem Lernen zu verstehen ist und wie es von anderen Begriffen und Konzepten abgegrenzt werden kann. Dies ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

## **3.2 Forschendes Lernen – Eine Begriffsbestimmung**

### **3.2.1 Annäherung an den Begriff Forschendes Lernen**

Wie im vorangehenden Kapitel bereits angedeutet, gehen mit der Vielfalt an Konzepten Forschenden Lernens auch unterschiedliche Begriffsverwendungen und -vorstellungen einher. Koch-Priewe und Thiele (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von unzähligen Facetten, vielfachen Varianten und wenig verallgemeinerbaren Aspekten und betonen, dass bislang „keine einheitliche Theorie und keine darauf bezogene Didaktik des Forschenden Lernens [existiert]“ (S. 271). Die Notwendigkeit einer begrifflichen Setzung besteht jedoch insbesondere dann, wenn es darum geht, Aussagen zu den Begründungen und Zielen Forschenden Lernens oder über Vor- und Nachteile gegenüber anderen Lehr- und Lern- bzw. hochschuldidaktischen Konzepten zu tätigen. Ebenso erfordern Aussagen über die Wirkungen Forschenden Lernens eine genauere Beschreibung des Konzepts (Huber, 2014b).

In der maßgeblichen BAK-Schrift (1970) wird Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip verstanden, welches die Studierenden durch aktive Teilnahme an Wissenschaft respektive Forschung ausbilden soll. Studierende sollen an Forschung beteiligt werden und durch diese lernen (siehe auch Kapitel 3.1). Eine Definition Forschenden Lernens ist in der BAK-Schrift jedoch nicht zu finden, es wird vielmehr eine Art Merkmalskatalog aufgeführt:

- Die forschend Lernenden wählen ihr Thema selbstständig.
- Die Entscheidungen zur Auswahl von Erhebungsmethode, Versuchsanordnung etc. werden ebenfalls selbstständig gefällt.
- Irrtümer und Umwege sind möglich, es besteht aber auch die Chance unerwarteter Nebenergebnisse und Zufallsfunde.
- Dem Anspruch der Wissenschaft muss genüge getan werden, insbesondere gilt es, den Forschungsprozess bis zum Ergebnis durchzuhalten.

- Das Ergebnis muss hinsichtlich der Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden geprüft werden.
- Das gewonnene Resultat, dessen Bedeutung sowie der Weg der Erkenntnisgewinnung müssen nachvollziehbar dargestellt werden (BAK, 1970).

Huber (2009) betont, dass es der BAK im strengen Sinne um das Lernen durch Forschung bzw. die Beteiligung an Forschung geht. Reiber (2007) spricht im Zusammenhang mit der BAK-Schrift von einer „engen Festlegung auf die ‚Rein- bzw. Hochform““ (S. 8) Forschenden Lernens und deutet damit bereits darauf hin, dass auch weiter gefasste Formen Forschenden Lernens denkbar sind.

Eine im hochschuldidaktischen Kontext häufig verwendete Definition ist die von Ludwig Huber (2009; vgl. dazu auch Mieg, 2017):

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. (S. 11)

Wesentliche Aspekte sind hier das Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses, die Eigenaktivität bzw. Selbstständigkeit der Studierenden<sup>17</sup> sowie die Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse für Dritte<sup>18</sup> (vgl. auch Mieg, 2017). Auch Forschendes Lernen nach dem Verständnis von Speck, Wulf, Viertel, Arnold und Ivanova-Chessex (2012) zielt auf die Durchführung eines gesamten Forschungsprozesses und die Eigenständigkeit der Studierenden ab:

Unter Forschendem Lernen wird [...] ein hochschuldidaktisches Konzept verstanden, bei dem Studierende – unterstützt von Lehrenden – theoriegeleitet, methodisch fundiert und kritisch reflektiert möglichst den gesamten Prozess eines Forschungsvorhabens von der Entwicklung der Fragestellung über die Datenerhebung, -auswertung und -präsentation weitgehend eigenständig gestalten. (S. 288)

Reinmann (2009) hingegen formuliert ein weiteres Begriffsverständnis:

---

<sup>17</sup> Selbstständigkeit bedeutet jedoch nicht, dass die Studierenden auf sich gestellt sind. Die Lehrenden nehmen eine unterstützende, begleitende und beratende Funktion ein und regen den Lernprozess der Studierenden an (Fichten, 2010a; Gold & Klewin, 2017; Pasternack, 2017).

<sup>18</sup> Huber (2009, 2014a) stellt heraus, dass es sich bei den gewonnenen Erkenntnissen eben nicht um solche handeln muss, die objektiv neu sind oder dazu beitragen, eine Disziplin zu verändern – was oftmals als zentraler Anspruch an Forschung gestellt wird –, wohl aber interessante Erkenntnisse bspw. für die *scientific community* oder den Fachbereich bieten soll und somit über die individuelle Lernleistung und den Lerngewinn der Lernenden hinausgehen sollen.

Forschendes Lernen findet statt, wenn Studierende eine eigene Forschungsarbeit durchführen (z.B. als Abschlussarbeit), wenn sie durch Übernahme einer einzelnen Aufgabe an einem Forschungsprojekt mitwirken (z.B. in größeren Projekten), wenn sie „im Kleinen“, also angeleitet und übend Forschung praktizieren (Lehrforschung in Veranstaltungen) oder wenn sie einen Forschungsprozess zumindest nachvollziehen können (genetisches Lernen). (S. 43)

Die Teilnahme an einem gesamten Forschungsprozess wird hier nicht vorausgesetzt und auch der Aspekt der Selbstständigkeit erscheint angesichts der Option der Mitwirkung an Projekten in Form der Übernahme einzelner Aufgaben sowie der Nachvollziehbarkeit eines Forschungsprozesses nicht zwingend erforderlich. Wenn die ledigliche Nachvollziehbarkeit eines Forschungsprozesses im Sinne Genetischen Lernens als Forschendes Lernen verstanden wird, stellt sich jedoch die Frage, was dann nicht mehr als Forschendes Lernen zu bezeichnen ist. In diesem Zusammenhang sei zudem darauf verwiesen, dass bereits die BAK (1970) Forschendes Lernen von Genetischem Lernen abgrenzte.

Die studentische Teilhabe am Forschungsprozess ist nur ein Aspekt, der zur Unterscheidung verschiedener Begriffsverständnisse oder Formen Forschenden Lernens herangezogen werden kann. Einige Autorinnen und Autoren haben den Versuch unternommen, verschiedene Ansätze oder Typen Forschenden Lernens zu klassifizieren bzw. forschungsnahen Lehr- und Lernformen zu klassifizieren und Forschendes Lernen dort einzugliedern. Auch daran zeigt sich die unterschiedliche Begriffsvorstellung: Während einige Autorinnen und Autoren Forschendes Lernen als Überbegriff für verschiedene Ansätze wählen (z. B. Feindt, 2007; Schneider & Wildt, 2009), gilt Forschendes Lernen für andere als eine spezifische Form forschungsnahen Lehrens und Lernens (z. B. Huber, 2014b; Reinmann, 2017). So gibt es zum Beispiel Matrizen, in denen Forschendes Lernen anhand des Aktivitätsniveaus der Studierenden zwischen Rezeption und Forschung bzw. Passivität und Aktivität sowie anhand des Forschungsbezugs zwischen Ergebnisorientierung und Prozessorientierung klassifiziert wird (z. B. Healey & Jenkins, 2009, vgl. Abbildung 2; Ruess, Gess & Deicke, 2016). Andere fokussieren das Aktivitätsniveau der Studierenden zwischen rezeptiv-lernend und produktiv-forschend (z. B. Huber, 2014b; Reinmann, 2017; vgl. auch Lübcke, Reinmann & Heudorfer, 2017). Wiederum andere unterscheiden verschiedene Ansätze hinsichtlich der Involviertheit der Studierenden in die zu beforschende Praxis bzw. den Forschungsgegenstand (Feindt, 2007) oder hinsichtlich des Anspruchs an die Wissenschaftlichkeit (Aeppli, 2016).

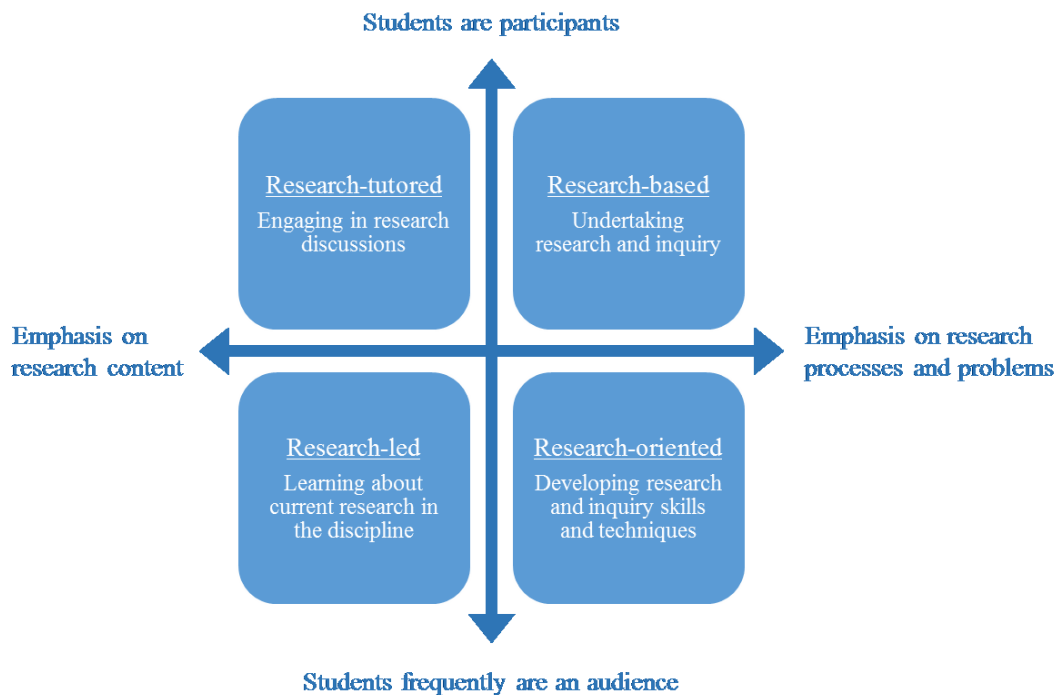


Abbildung 2: Matrix Forschenden Lernens (Healey & Jenkins, 2009)

Eines ist jedoch allen Modellen gemein: Wie der Begriff Forschendes Lernen impliziert, geht es immer sowohl um Forschen als auch um Lernen – wenn auch die Begriffe nicht klar definiert sind. Fichten (2017b) spricht von einer spezifischen Lernform, „bei welcher der Lernprozess in einen Forschungsprozess eingebettet ist“ (S. 31), Wildt (2009) von „Lernen im ‚Format‘ der Forschung“ (S. 4).<sup>19</sup> Dies gilt auch für Forschendes Lernen in der Lehrer\_innenbildung, welches im Folgenden genauer betrachtet werden soll.

### 3.2.2 Forschendes Lernen in der Lehrer\_innenbildung – Begriffliche Klärungen und Ausdifferenzierung

Auch im Kontext der Lehrer\_innenbildung ist der Begriff Forschendes Lernen mit seinen zwei Komponenten Forschen und Lernen nicht eindeutig bestimmt, wenn auch – so Fichten (2012) „im Zusammenhang mit der Etablierung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium [...] einige aussagekräftige Definitionen [zu finden sind]“ (S. 3). Diejenigen Definitionen, die sich im Kontext der Lehrer\_innenbildung herausgebildet haben, orientieren sich zum einen an Ausführungen zu Forschendem Lernen als allgemeinem hochschul-

<sup>19</sup> Entsprechend kann Forschendes Lernen auch von anderen Lernformen wie bspw. entdeckendem oder problemorientiertem Lernen abgegrenzt werden, mit denen es zwar Gemeinsamkeiten aufweist – insbesondere die Eigenaktivität der Studierenden –, von denen es sich jedoch aufgrund der Forschungsorientierung als wesentliches Merkmal unterscheidet (vgl. dazu ausführlicher Huber, 2009).

didaktischen Prinzip – insbesondere an Veröffentlichungen von Huber; bringen aber weitere, lehramtsspezifische Aspekte mit ein. So sprechen beispielsweise Liegmann et al. (2018) hinsichtlich Forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung von einer Transformation der Ursprungsidee hin zu einer Fokussierung auf die schulische Praxis, Forschendes Lernen in der Lehrer\_innenbildung steht also immer in einem Zusammenhang mit Praxis, die es zu beforschen bzw. in deren Kontext es zu forschen gilt (vgl. auch Reiber, 2017; Weyland, 2016; siehe auch Kapitel 3.1).<sup>20</sup> Somit rückt der Aspekt der Theorie-Praxis-Relationierung in den Vordergrund.

Wilde und Stiller (2011) formulieren – beziehend auf Boelhauve, Frigge, Hilligus und Olberg (2005): „Im Rahmen der Lehrerbildung versteht man unter Forschendem Lernen den Erwerb von Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen auf Grund einer selbstreflexiven und theoriegestützten Konfrontation mit dem Handlungsfeld Schule“ (Wilde & Stiller, 2011, S. 171). Auch Boelhauve et al. (2005) selbst führen Theoriebezug und Selbstreflexion an – ergänzt um die Berücksichtigung ethischer Grundlagen (vgl. auch Fichten & Meyer, 2014):

Forschendes Lernen beschreibt 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. (S. 55)

Zweifelsohne spielen Reflexion und Theoriebezug eine wichtige Rolle – Fichten (2012) benennt die beiden Aspekte nach Sichtung verschiedener Definitionen neben der Selbstständigkeit der Studierenden als zentrale Aspekte Forschenden Lernens. Schließlich gilt Reflexion als wesentliche Voraussetzung für eine professionelle Auseinandersetzung mit der Praxis (Combe & Kolbe, 2004; siehe auch Kapitel 2.1 und 3.3) und theoretisches Wissen wiederum als zentraler Referenzpunkt für diese, wenn sie sich „nicht im Horizont eigener subjektiver Annahmen, Deutungsmuster usw. bewegen und diese ‚bestätigen‘ bzw. quasi verdoppeln soll“ (Fichten, 2005, S. 116). Neben diesen Aspekten wird ebenso der Lernbegriff im Sinne des Erfahrungs- und Kompetenzerwerbs recht klar herausgestellt – auch Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung und Merziger (2006) verstehen

---

<sup>20</sup> Bereits die Bundesassistentenkonferenz [BAK] (1970) betonte die Relevanz von Praxis im Kontext Forschenden Lernens „als Ausgangspunkt (Motivation, Beobachtung, Problembewußtsein), als Integrationsebene (der Aspekte, Disziplinen, Nomenklaturen) als Übungs- und Erprobungsfeld, als Korrektur und Relativierung der Theorie (feed-back)“ (S. 27). Auch Speck, Wulf, Viertel, Arnold und Ivanova-Chessex (2012) sprechen – unabhängig vom Lehramt – von Forschendem Lernen „als Möglichkeit zur Herstellung von Praxisbezügen im Studium und zur Praxisvorbereitung“ (S. 288).



unter Lernen im Kontext Forschenden Lernens den „dauerhafte[n] Erwerb von Kompetenzen, die das Handlungspotential im späteren Berufsfeld erweitern“ (S. 154). Es entsteht jedoch der Eindruck, dass der Forschungsbegriff oder zumindest eine Klärung desselben im Rahmen Forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung bislang vernachlässigt wurde und entsprechend Raum für Diskussionen lässt. Es ergeben sich beispielsweise Differenzierungen hinsichtlich des Forschungsverständnisses, des Grades der Beteiligung an Forschung (gesamter Forschungsprozess vs. einzelne Phasen), des Forschungsgegenstandes (eigene vs. fremde Praxis bzw. selbstgewählter vs. vorgegebener Forschungsanlass) sowie des Praxisbezugs (Schulpraktika vs. Praxiserfahrungen unabhängig von Praktika).

### Was bedeutet Forschung im Kontext Forschenden Lernens?

Zunächst ist zu betonen, dass Forschung im Kontext Forschenden Lernens nicht in erster Linie auf die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse abzielt, die Einzug in den jeweiligen Wissenschaftsdiskurs halten sollen. So wird in der Literatur immer wieder betont, dass es vielmehr um den Prozess der Erkenntnisgewinnung, um das Lernen der Studierenden, ihren subjektiven Erkenntnisgewinn und Wissenszuwachs und nicht um die Ausbildung zu professionell Forschenden geht: „Forschung stellt hier vor allem Mittel zum Zweck des eigenen Lernprozesses dar, das Lernen der Studierenden steht also im Vordergrund“ (Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, S. 140; vgl. auch Fichten, 2010a, 2017a; Rothland & Boecker, 2014; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012; van Ophuysen et al., 2017; Weyland & Wittmann, 2011a). Es geht um Lernen durch Forschung, indem der Praxis aus einer forschenden Perspektive begegnet wird (Weyland, 2016), entsprechend kann Forschendes Lernen auch als Professionalisierungsstrategie aufgefasst werden (Fichten, 2010a; van Ophuysen et al., 2017).

Wenn auch Forschung in diesem Sinne von „Spitzenforschung“ abzugrenzen ist und entsprechend auch keine derartig hohen Anforderungen etwa hinsichtlich des Forschungsspektrums an die Studierenden gestellt werden sollen (Fichten, 2017b), sei betont, dass es dennoch um empirische Forschung geht, die eine methodisch kontrollierte Datenerhebung und -auswertung einschließt (Fichten, 2010a; Fichten & Meyer, 2014; Liegmann et al., 2018). So explizieren auch Bastian et al. (2006), dass „unter Forschen [...] in diesem Kontext die systematische und methodengeleitete Analyse von Situationen und Bedingungen der Schul- und Unterrichtspraxis verstanden [wird]“ (S. 15). Um forschend

zu lernen, sind demgemäß auch forschungsmethodisches Wissen und Forschungskompetenz erforderlich. Fichten (2017b) betont:

Um forschend *lernen* zu können, muss man *forschen* lernen; das Erlernen von Forschung und das Lernen durch Forschung gehören zusammen. [...] Eigenes Forschen wirkt dann professionalisierend, wenn es professionell, d.h. auf der Basis methodologischer Regeln und unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien, betrieben wird. (S. 32, Hervorhebungen im Original; vgl. auch Aeppli, 2016; Weyland & Wittmann, 2011a)

Diskutiert wird immer wieder darüber, ob im Rahmen Forschenden Lernens von den Studierenden der gesamte Forschungsprozess zu durchlaufen sei oder die Beteiligung an einzelnen Phasen ausreiche (z. B. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014). Wenn auch Fichten im Jahr 2010 noch äußerte, dass

elementare Formen Forschenden Lernens [...] realisiert [seien], wenn Studierende an der Entwicklung einer Fragestellung beteiligt sind und/oder mit über die Forschungsergebnisse diskutieren können, ohne unbedingt in die Durchführung der Untersuchung und in die Datenauswertung, die unter Umständen einen erheblichen Aufwand erfordern, vollständig einbezogen zu sein, (Fichten, 2010a, S. 134)

habe sich inzwischen – so betont er selbst sieben Jahre später – die Auffassung durchgesetzt, dass die Teilnahme am gesamten Prozess erforderlich ist, um von Forschendem Lernen sprechen zu können (Fichten, 2017b; vgl. auch Huber, 2009; Schneider & Wildt, 2003).

Auch hinsichtlich des Forschungsgegenstandes wird diskutiert, ob die eigene Praxis der Studierenden zu beforschen sei oder auch fremde Praxis im Rahmen Forschenden Lernens beforscht werden könne sowie ob die Studierenden den zu beforschenden Gegenstand selbst wählen oder dieser vorgegeben wird. In einem engen Zusammenhang mit diesen Aspekten steht die Frage, ob Forschendes Lernen im Rahmen von Schulpraktika oder unabhängig von diesen stattfindet. Fichten (2012, 2017b) unterscheidet diesbezüglich zwei Grundtypen Forschenden Lernens im Lehramtsstudium:

#### 1. Konzeptionen Forschenden Lernens in Praxisforschungsprojekten<sup>21</sup>:

---

<sup>21</sup> Der Begriff Praxisforschung und die hier beschriebenen Kennzeichen finden auch im Zusammenhang mit weiteren Konzepten, vor allem solchen, in denen Lehrkräfte im Berufsalltag forschen, um ihre Praxis zu erforschen und weiterzuentwickeln, Anwendung. Teilweise wird er synonym zu den Begriffen Handlungsforschung, Teamforschung, Schulbegleitforschung oder Aktionsforschung verwendet (vgl. ausführlicher zu diesen Begriffen und Konzepten Altrichter & Feindt, 2011; Altrichter & Posch, 2007; Hollenbach & Tillmann, 2009). Eine klare Abgrenzung zu Forschendem Lernen existiert nicht, Fichten und Meyer (2014) bezeichnen Praxisforschung bspw. als Variante Forschenden Lernens, Altrichter (2006) spricht von Forschendem Lernen als Aktionsforschung in der Lehrer\_innenbildung. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden derartige Ansätze übergreifend mit dem Begriff Praxisforschung beschrieben, auch wenn in der Originalliteratur andere Begriffe verwendet werden.

In diesem Fall werden der Forschungsgegenstand und die Fragestellung von den Schulen, mit denen im Rahmen der Projekte zusammengearbeitet wird, vorgegeben oder zumindest mit ihnen ausgehandelt. Die Projekte zielen in erster Linie darauf ab, Lösungen für konkrete schulische Problemstellungen zu generieren, der Ertrag für die Schul- und Unterrichtsentwicklung steht somit im Vordergrund. Zwar wird auch die Professionalisierung der Studierenden angestrebt, da diese jedoch fremde Praxis untersuchen, werden vor allem Strategien erworben, die zur Reflexion künftiger Praxis herangezogen werden können, was wiederum den Transfer auf solche künftigen Situationen verlangt. Als Beispiele für derartige Projekte können die Hamburger Forschungswerkstatt (Bastian & Hofmann, 2009), die Oldenburger Teamforschung (Fichten & Meyer, 2009) und die Bielefelder Fallstudienwerkstatt (Klewin & Kneuper, 2009) genannt werden.

## 2. Konzeptionen Forschenden Lernens in schulischen Praxisphasen:

Dieser Ansatz fokussiert die Professionalisierung der Studierenden, wohingegen die Verbesserung der konkreten Praxis in den Hintergrund rückt. Die Studierenden machen Erfahrungen mit dem Handlungsfeld Schule und sollen diese theorie- und methodengeleitet reflektieren. Die Forschungsfrage wird von den Studierenden selbst gewählt, etwa aufgrund erlebter Ereignisse oder zuvor behandelte Theorien. In den meisten Fällen – so Fichten – wird die eigene (Unterrichts-)Praxis als Forschungsgegenstand in den Blick genommen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, beispielsweise den Unterricht der Lehrkräfte zu untersuchen, also zwar nicht selbst durchgeführte, aber zumindest selbst erlebte Praxis. Die Erforschung eigener Praxis bietet jedoch mehr Chancen für die Professionalisierung der Studierenden, da auf diese Weise eigene subjektive Theorien in besonderem Maße hinterfragt werden können (vgl. auch Fichten, 2010a, beziehungsweise auf E. Beck, Guldemann & Zuber, 1995 sowie Fried, 2003).

Fichten (2017b) betont, dass die zweite Variante die gängige und an den meisten lehrer\_innenbildenden Hochschulen einzige Form Forschenden Lernens darstelle. Entsprechend der bereits thematisierten, vorherrschenden Meinung, dass Forschendes Lernen ohnehin die Professionalisierung der Studierenden in den Vordergrund stellen soll, ist fraglich, ob die erste Variante diesem Verständnis nach überhaupt als Forschendes Lernen

bezeichnet werden kann. Dieser Umstand verdeutlicht erneut, dass kein einheitliches Begriffsverständnis Forschenden Lernens existiert. Dennoch soll auf Basis der theoretischen Aufarbeitung in einem Zwischenfazit festgehalten werden: Im Kontext dieser Arbeit wird Forschendes Lernen als solches verstanden, wenn

- es sich um empirische Forschung handelt (die zwar den Ansprüchen empirischer Forschung genügen soll, sich jedoch nicht auf dem breiten Spektrum von „Spitzenforschung“ bewegen muss),
- der gesamte Forschungsprozess von den Studierenden durchlaufen wird,
- diese Forschungsgegenstand und -fragestellung möglichst frei wählen können
- und sie ihre eigene oder zumindest selbst erlebte Praxis untersuchen.

Welche Formen der Teilhabe der Studierenden an Forschung sind also nicht mit Forschendem Lernen gemeint (auch wenn sie in einigen Klassifizierungsansätzen durchaus unter Forschendes Lernen gefasst werden)?

- Solche Formen, in denen Studierende Hochschullehrende in Form von Hilfskrafttätigkeiten bei ihren Forschungsprojekten unterstützen (vgl. auch Fichten, 2010a; Horstkemper, 2006);
- Solche Formen, in denen die Praxis nur in Form von Dokumenten aus der Praxis (z. B. Unterrichtstranskripten) besteht, welche dann von den Studierenden rekonstruktiv bearbeitet werden, und in denen die Studierenden in keinerlei direkten Kontakt mit der Praxis treten (z. B. C. Beck, Helsper, Heuer, Stelmazyk & Ullrich, 2000; Dirks, 1999; vgl. auch Feindt, 2007);
- Jegliche Formen, in denen keine empirische Forschung durchgeführt wird, kein ganzer Forschungsprozess durchlaufen wird, die Fragestellung und der Forschungsgegenstand – beispielsweise von Lehrkräften oder Dozierenden – vorgegeben werden und die Studierenden sich nicht in der zu untersuchenden Praxis bewegen.

Fichten und Meyer (2014) liefern auf Basis der Definitionen von Huber (2009) und Boelhauve (2009) sowie des aktuellen Diskussionsstandes eine Definition, in der die wesentlichen Aspekte Forschenden Lernens enthalten sind:

- Forschendes Lernen in der Lehrer\_innenbildung ist ein offenes und teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept,
- (1) in dem an „authentischen“ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird,
  - (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbstständig arbeiten,

- (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen so gut es geht einbezogen wird,
- (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen
- (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden. (S. 21)

### Der Prozess Forschenden Lernens – eine Ausdifferenzierung des Konzepts

Im Sinne dieser Festlegungen haben van Ophuysen et al. (2017) den Prozess Forschenden Lernens weiter ausdifferenziert. Sie heben – wie auch Wildt (2009) bzw. Schneider und Wildt (2013) – die Gemeinsamkeiten von Forschendem Lernen und dem *experiential learning* (Lernen aus Erfahrung) nach Kolb (1984, 2015) hervor. Dieser versteht Lernen als zyklischen Prozess, „whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb, 2015, S. 51). Der Prozess des Wissenserwerbs besteht aus den vier Phasen *konkretes Erfahren, reflektiertes Beobachten, abstraktes Konzeptualisieren* und *aktives Experimentieren* (vgl. Abbildung 3). Dabei kann das resultierende Wissen sowohl in Form einer konkreten Erfahrung als auch einer abstrakten Konzeptualisierung vorliegen. Die beiden Wissensformen können durch Transformationsprozesse in die jeweils andere Wissensform überführt werden. Zum einen kann durch die reflektierte Beobachtung aus einer konkreten Erfahrung abstraktes, konzeptualisiertes Wissen hergeleitet werden. Zum anderen kann ein solches Wissen durch aktives Experimentieren konkret erlebbar gemacht und überprüft werden, indem „auf Basis konzeptuellen Wissens Situationen hergeleitet und initiiert werden, die den gezielten Erwerb von Wissen im Sinne konkreter Erfahrungen ermöglichen“ (van Ophuysen et al., 2017, S. 279).

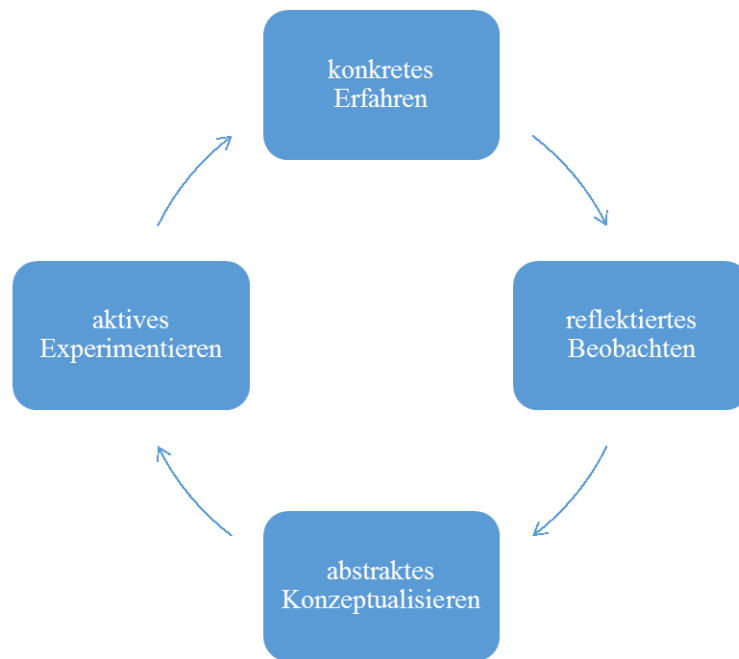


Abbildung 3: Lernzyklus in Anlehnung an Kolb (1984)

Van Ophuysen et al. (2017) definieren „Forschendes Lernen als einen zyklischen, an den Phasen eines empirischen wissenschaftlichen Forschungsprozesses orientierten Lernprozess, der theorie- und erfahrungsbasiert dem individuellen Erkenntnisgewinn im beruflichen Kontext und damit der Ermöglichung professionellen Handelns dient“ (S. 284).<sup>22</sup> Sie begreifen Forschendes Lernen als eine spezielle Form des *experiential learning* (Kolb, 1984, 2015), indem sie die Phasen des reflektierten Beobachtens und aktiven Experimentierens aufgreifen und unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche empirische Forschung weiter ausdifferenzieren. Auf diese Weise wird auch der in der Literatur oftmals fehlenden Begriffsbestimmung des Forschungsaspekts Rechnung getragen. Der Prozess Forschenden Lernens beginnt mit der *Wahrnehmung eines Phänomens bzw. einer Situation* aus dem schulischen Umfeld, aus dem bzw. der eine handlungsrelevante Fragestellung abgeleitet wird. Im Zuge einer *Situations- bzw. Phänomenanalyse* wird die entsprechende Situation aus dem schulischen Kontext herausgelöst und genauer betrachtet, indem theoretisch fundiertes und bereits bestehendes Erfahrungswissen herangezogen wird. Sollte die Situation mit Hilfe dieser bestehenden Wissensbestände hinreichend erklärt werden können oder aus diesen eine adäquate Handlungsstrategie abgeleitet werden können, kann der Handlungskreislauf an dieser Stelle bereits mit einer *Erkenntnis* verlas-

<sup>22</sup> Anders als in der obigen Definition von Fichten und Meyer (2014) wird hier auch die Zielsetzung Forschenden Lernens thematisiert, indem ein Bezug zur späteren Berufstätigkeit hergestellt wird. Da die Zielsetzungen Forschenden Lernens Gegenstand des nächsten Unterkapitels sind, wird dort genauer auf diesen Aspekt eingegangen.

sen werden. Ist dies nicht der Fall, wird eine empirisch bearbeitbare *Fragestellung* abgeleitet, und anschließend das empirische Vorgehen bzw. die konkrete *Untersuchung geplant*. So sind beispielsweise Entscheidungen über das Untersuchungsdesign (nicht-experimenteller vs. experimenteller Ansatz) und die Methode der Informationserfassung (z. B. Beobachtung, mündliche oder schriftliche Befragung, Testverfahren) zu fällen. Im Rahmen der *Untersuchungsdurchführung* werden die Informationen dann erhoben und mit Hilfe geeigneter Verfahren (z. B. deskriptive Auswertung quantitativer Daten, kategoriale Auswertung qualitativer Daten) ausgewertet. Daraufhin werden die *Ergebnisse* formuliert und anhand theoretischer Vorüberlegungen und schulpraktischer Erfahrungen *interpretiert*. Die *Konsequenzen*, die sich aus der durchgeführten Untersuchung und den erhaltenen Befunden ergeben, werden schließlich *abgewogen* und fließen in eine erneute *Situationsanalyse* ein. Konnte die anfängliche Irritation aufgelöst werden? Ergeben sich neue Probleme bzw. Fragestellungen? Der Prozess kann nun entweder mit einer gewonnenen *Erkenntnis* verlassen werden oder er wird mit einer sich anschließenden Fragestellung erneut durchlaufen (van Ophuysen et al., 2017; vgl. Abbildung 4).

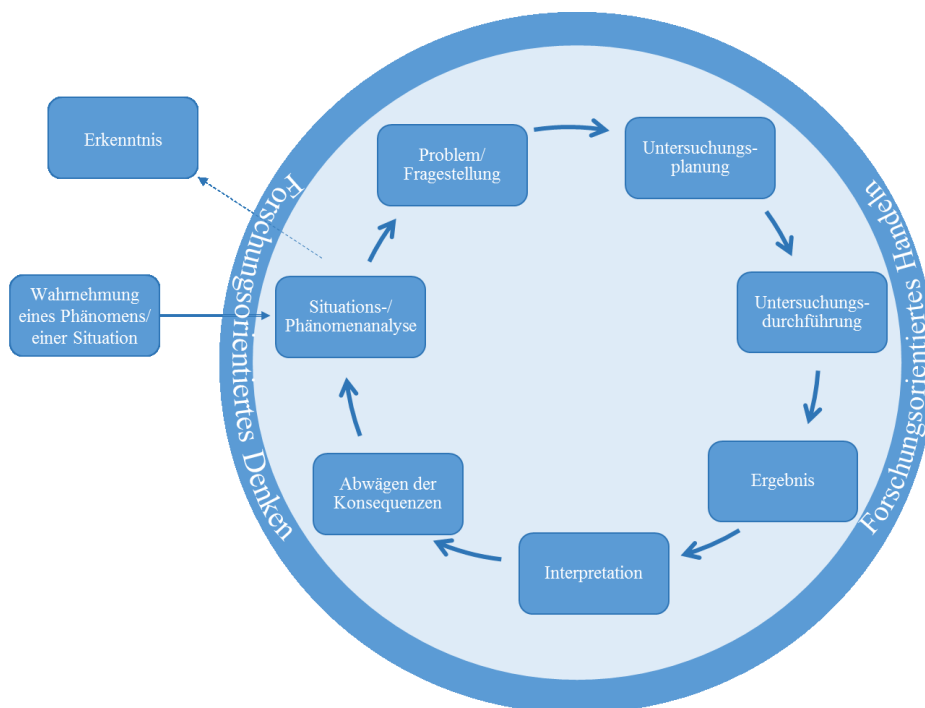


Abbildung 4: Prozess des Forschenden Lernens (van Ophuysen et al., 2017)

Das Forschende Lernen kann als Ineinandergreifen zweier Teilprozesse – das *forschungsorientierte Denken* und das *forschungsorientierte Handeln* – verstanden werden. Während das forschungsorientierte Denken insbesondere in den Prozessschritten Anwendung findet, die eine theorie- bzw. evidenzbasierte Bewertung einer schulischen Situation im Fokus haben und somit dem reflektierten Beobachten nach Kolb entsprechen, findet

sich das forschungsorientierte Handeln in den Schritten wieder, die auf eine kontextspezifische Informationsgewinnung abzielen – hier lässt sich das aktive Experimentieren nach Kolb verorten (van Ophuysen et al., 2017, vgl. Abbildung 4).

### **3.3 Begründungslinien und Potential Forschenden Lernens**

#### **3.3.1 Begründungslinien für Forschendes Lernen im Studium**

Fragt man nach der Legitimation Forschenden Lernens, ist zunächst zu betonen, dass entsprechend dem in Kapitel 3.2 dargelegten Verständnis von Forschendem Lernen stets von den forschend Lernenden aus zu argumentieren ist und nicht etwa von der Qualität der Forschung oder der gewonnenen Erkenntnisse (vgl. auch Altrichter & Feindt, 2011). Es stellt sich also die Frage, was Forschendes Lernen den Studierenden bringt. In der Literatur lassen sich immer wieder die drei folgenden Begründungslinien finden (z. B. in Dürnberger, 2014; Fichten, 2010a, 2012; Huber, 2009; Obolenski & Meyer, 2006a):

1. Bildungstheoretische Begründung:

Wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt wurde, steht Forschendes Lernen in der nunmehr über 200 Jahre alten Tradition Bildung durch Wissenschaft. Bildung erfolgt durch aktive Teilnahme an Prozessen der Erkenntnisgewinnung und nicht etwa durch die Rezeption der Ergebnisse dieses Prozesses. „Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen“ (Huber, 2009, S. 13). Nur Wissenschaft, die selbst betrieben wird und entsprechend ungeschlossen ist, bilde, und nicht solche, die als abgeschlossene Wissenschaft vermittelt wird (Huber, 2014a). „Um diese bildenden Momente von Wissenschaft erfahren und entfalten zu können, ist ein Eintauchen in Wissenschaft und eine aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird, erforderlich“ (Fichten, 2012, S. 1). Forschendes Lernen zielt auf eben diese Beteiligung der Studierenden am Forschungsprozess – oder je nach Verständnis die weitestgehend eigenständige Durchführung des Prozesses – ab (Fichten, 2010a).



## 2. Qualifikationstheoretische Begründung:

Im Zuge der Bologna-Reform hat im Zusammenhang mit *Employability* oder Berufsfähigkeit als Ziel von Hochschullehre der Erwerb allgemeiner, überfachlicher Kompetenzen bzw. so genannter Schlüsselqualifikationen an Bedeutung gewonnen.<sup>23</sup> Gemeint sind damit „Fähigkeiten, die über das je erforderliche Fachwissen und methodische Können hinaus notwendig sind, um mit der in hochqualifizierten Berufen häufigen inhaltlichen Un- oder Unterbestimmtheit der Aufgabe und der sozialen Konstellation, in der sie bearbeitet werden muss, umgehen zu können“ (Huber, 2009, S. 14, beziehungsweise auf Pasternack, 2008). Es geht dabei trotz unterschiedlicher Formulierungen im Grundsatz um „breite Orientierung und Überblickswissen, systemisches (oder vernetzendes) Denken, divergentes (oder kritisches) Denken, Kreativität, methodische Flexibilität, Ausdauer, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit, Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und Verantwortungsbereitschaft“ (Huber, 2004, S. 35). Auch beim Forschenden Lernen ergeben sich Situationen, die diese Kompetenzen erfordern und auch deren Einüben fördern. Entsprechend wird auch immer wieder auf die Ähnlichkeit von Forschungsprozess und problemlösendem beruflichen Handeln und infolgedessen auf die Möglichkeit der Aneignung von Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen hingewiesen (z. B. Dürnberger, 2014; Huber, 2009; Pasternack, 2017).

## 3. Lerntheoretische Begründung:

Schließlich lässt sich Forschendes Lernen auch lerntheoretisch begründen. Um Lernen nachhaltig zu gestalten, also sich nicht nur träges Wissen, sondern „lebendiges Können, das aktiv in neuen Situationen eingesetzt oder flexibel abgewandelt werden kann“ (Huber, 2009, S. 16) anzueignen, scheint eine reine Wissensvermittlung ungeeignet. Im Sinne des tiefen Lernens oder *deep level learning* (Marton, Hounsell & Entwistle, 1984) wird Wissen tiefer verarbeitet und erlangt eine größere persönliche Bedeutung, wenn es in aktiven Aneignungsprozessen selbstständig erarbeitet wird. Der Ansatz des situierten

---

<sup>23</sup> Auch wenn vermeintlich ein Widerspruch zwischen der bildungstheoretischen Begründung im Sinne Humboldts mit dem Fokus auf einer umfassenden und allgemeinen Bildung und der qualifikationstheoretischen Begründung im Sinne einer kompetenzorientierten Vorbereitung auf das Berufsleben besteht, wird immer wieder auf eine Überschneidung der von Humboldt geforderten Tugenden und der für die Berufsfähigkeit geforderten Kompetenzen hingewiesen (z. B. Bourgeois, 2002; Reiber, 2007).

Lernens (Lave & Wenger, 1991) besagt, dass Wissen am effektivsten in Situationen erworben werden kann, in denen es unmittelbar auf situative Erfordernisse beziehbar ist (Obolenski & Meyer, 2006a). Entsprechend konstruktivistischer Lehr- und Lernprinzipien gilt es, Wissen selbstständig in einem aktiven Prozess zu konstruieren, anhand authentischer Probleme sowie in multiplen und sozialen Kontexten zu lernen, um den Lernerfolg zu erhöhen (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1998; Pasternack, 2017). All diese Aspekte – aktive Auseinandersetzung, Selbstständigkeit, Situiertheit, authentische Problemsituationen – kommen beim Forschenden Lernen zum Tragen (siehe auch Kapitel 3.2). Demgemäß plädiert Huber (2009) dafür, „als *Lernsituationen* auch *Forschungssituationen* zu suchen“ (S. 18, Hervorhebungen im Original).

Huber (2006) resümiert zur Relevanz Forschenden Lernens im Studium: „Forschendes Lernen ist demnach gerade nicht ein Luxus, der nur einem wissenschaftsbezogenen- oder Aufbau-Studium zu reservieren ist, sondern ein notwendiges Element komplexer Qualifizierung, das grundsätzlich auch jedem berufsbezogenen Studium zu wünschen ist“ (S. 29). Entsprechend haben die dargelegten Begründungslinien selbstredend auch für das Lehramtsstudium ihre Berechtigung – schließlich stellt es ein wissenschaftliches Studium dar (siehe auch Kapitel 2.1) und gemäß dem Prinzip Bildung durch Wissenschaft gilt Forschung bzw. Forschendes Lernen als „unverzichtbares Element akademischer Disziplinen und der ihnen zugeordneten Bildungsgänge“ (Altrichter & Mayr, 2004, S. 165). Ebenso werden die qualifikations- und lerntheoretischen Begründungen für die Rechtfertigung Forschenden Lernens in Veröffentlichungen zur Lehrer\_innenbildung herangezogen (z. B. Altrichter & Mayr, 2004; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012). Darüber hinaus lassen sich in der Literatur noch weitere Spezifizierungen der Begründungen und des Potentials Forschenden Lernens finden – möglicherweise erscheint ein solch wissenschaftsorientiertes Prinzip aufgrund der fortwährenden Kritik am mangelnden Praxisbezug des Lehramtsstudiums (siehe auch Kapitel 2.1) hier besonders begründungspflichtig. Warum also sollen angehende Lehrkräfte forschend lernen?

### 3.3.2 Potential Forschenden Lernens für die Lehrer\_innenbildung

#### Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

Horstkemper (2006) stellt die These auf, dass „sowohl eine wissenschaftlich ‚abgehobene‘ als auch eine allzu stark an Alltagsroutinen und als ‚bewährt‘ geltenden Verfahren orientierte Lehrerbildung [...] den Erwerb zentral notwendiger Kompetenzen [behindert]“ (S. 119) und auch nicht „zu lebenslanger Reflexion eigenen beruflichen Handelns [befähigt]“ (S. 119–120). Mit Forschendem Lernen verbindet sie die Hoffnung, diese Ansprüche einzulösen und somit die Professionalitätsentwicklung von Lehramtsstudierenden in besonderem Maße zu fördern (vgl. auch Fichten, 2010a, 2012; Klewin et al., 2014). Durch Forschendes Lernen werden – so Bastian et al. (2006) „reflexive Lernprozesse angestoßen [...], in deren Verlauf die Studierenden wesentliche Voraussetzungen für die professionelle Gestaltung ihrer späteren Schul- und Unterrichtspraxis entwickeln“ (S. 156). Es geht – wie bereits in Kapitel 3.2 thematisiert – weniger um die gewonnenen Forschungsergebnisse als vielmehr um den subjektiven Erkenntnisgewinn und das Lernen der Studierenden (Fichten, 2010a; Klewin et al., 2014). Forschung gilt als Mittel zum Zweck, als Medium und nicht als Ziel (Klewin et al., 2014; Schlömerkemper, 2006). „Forschendes Lernen sollte *weniger ‚instrumentelles Wissen‘* hervorbringen bzw. sich nicht darin erschöpfen, sondern forschendes Lernen sollte *‚prozedurales Können‘* fördern und stärken“ (Schlömerkemper, 2006, S. 195, Hervorhebungen im Original). Es gilt, mittels Forschendem Lernen das eigene Handeln theorie- und empiriegeleitet zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (Barsch, Dziak-Mahler, Hoffmann & Ortmanns, 2015). Auf diese Weise soll auch die Professionalisierung des Lehrer\_innenberufs vorangetrieben werden (Horstkemper, 2006).

#### Forschendes Lernen in Praxisphasen – Professionalisierung durch Theorie-Praxis-Relationierung

Insbesondere in Praxisphasen bietet Forschendes Lernen Möglichkeiten für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Es werden situierte Lerngelegenheiten geboten und es besteht eine unmittelbare Möglichkeit zur Erkundung und Analyse von Schule und Unterricht (Weyland, 2016). Fiegert, Kunze und Ossowski (2010) sehen das Potential Forschenden Lernens darin, Probleme der Praxis reflexiv kennenzulernen, was in „regulären“ Praktika ohne Forschungstätigkeiten nicht möglich sei:

Durch das ständige methodisch kontrollierte Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis, zwischen Alltagsroutinen und ihrer Reflexion [werden Studierende] zur *Befremdung der eigenen Praxis* geführt; durch den *fremden Blick* auf Praxis werden scheinbare Normalitäten und Notwendigkeiten als sozial konstruierte und damit veränderbare Wirklichkeiten erfasst. (S. 38, bezugnehmend auf Miethe, Stehr & Roth, 2005, Hervorhebungen im Original)

Entsprechend besteht die Chance, den – auch in Kapitel 2.2 thematisierten – Risiken von (verlängerten) Praxisphasen, wie beispielsweise der unreflektierten Übernahme beobachteter Verhaltensweisen von Lehrkräften, entgegenzuwirken, indem Praxis aus einer gewissen Distanz heraus betrachtet wird und dieser eine wissenschaftlich-reflexive Haltung entgegengestellt wird (Fichten, 2017a; Klewin & Schüssler, 2012; Klewin & Koch, 2017; Rothland & Boecker, 2014).

Gerade der Einsatz Forschenden Lernens im Rahmen von Praxisphasen bzw. Praxiserfahrungen ermögliche eine „gezielte[...] Relationierung von Theorie und Praxis mit ihren je eigenen Wissensbeständen“ (Weyland, 2016, S. 385).<sup>24</sup> Forschendes Lernen kann als „Vermittlungsdidaktik“ (Obolenski & Meyer, 2006a) zwischen Theorie und Praxis betrachtet werden, die die Chance bietet, „reflektierte Erfahrungen mit der Differenz von Theorie- und Handlungswissen zu machen“ (Obolenski & Meyer, 2006a, S. 10) und zugleich beide durch wechselseitige Bezugnahme zu integrieren und Anschlussfähigkeit herzustellen (Obolenski & Meyer, 2006a; Schneider & Wildt, 2007). Die Vermittlung bzw. Relationierung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Handeln kann dazu beitragen, beruflich bedeutsames Handlungswissen aufzubauen, wenn es gelingt, „Theoriewissen bewusst als wichtiges Element in das Erfahrungswissen zu integrieren“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 25; vgl. auch Fichten, 2010a). Indem konkrete Praxiserfahrungen unter Bezugnahme auf theoretische und empirische Erkenntnisse betrachtet und aufgearbeitet werden, können der Sinn und Nutzen von Theorie für das schulische Handeln verdeutlicht werden (Fichten & Meyer, 2014; Weyland & Wittmann, 2011a; Weyland, 2016). Gemäß den Ausführungen des Wissenschaftsrat (2001) werden angehende Lehrkräfte dazu befähigt, „ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen“ (S. 41; ähnlich auch Keuffer & Oelkers, 2001; Terhart, 2000; siehe auch Kapitel 3.1). Auf diese Weise kann ein Beitrag zur Überbrückung der vielfach kritisierten Kluft zwischen Theorie und Praxis geleistet (Horstkemper, 2006) und

---

<sup>24</sup> Entsprechend wird in der Rahmenkonzeption für das Praxissemester in NRW die Zielsetzung formuliert, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (MSW NRW, 2010, S. 4; siehe Kapitel 2.3.).

auch der Theoriefeindlichkeit von Studierenden entgegengewirkt werden (Altrichter & Mayr, 2004; Weyland & Wittmann, 2011a; Weyland, 2016).

### Erwerb spezifischer Kompetenzen und Erkenntnisse durch Forschendes Lernen

Mit Forschendem Lernen als Professionalisierungs- bzw. Lernstrategie ist immer auch der Erwerb konkreter Kompetenzen wie auch Erkenntnisse verbunden. Fichten (2010a, 2010b) und Horstkemper (2006) nennen im Hinblick auf Kompetenzen beispielsweise Problemlösekompetenz, kooperative Fähigkeiten oder den Umgang mit kritischen Situationen. Da Forschendes Lernen anhand konkreter Themen und Forschungsgegenstände geschehe, werden zudem immer auch die entsprechenden Inhalte mitgelernt und somit spezifische Erkenntnisse und Einsichten gewonnen.

Darüber hinaus sind in Folge von PISA und weiteren Vergleichsstudien spezifische Ansprüche an den Lehrer\_innenberuf und die Lehrer\_innenbildung formuliert worden, die in einen Zusammenhang mit Forschendem Lernen und dadurch zu erlangende Kompetenzen gestellt werden können: Zum einen sollen angehende Lehrkräfte zukünftig selbst schulinterne Evaluation betreiben sowie Untersuchungsergebnisse verstehen und deuten können, um davon ausgehend Schlüsse für Schulentwicklungsmaßnahmen zu ziehen. Forschendes Lernen kann demgemäß ebenfalls der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht dienen. Entsprechend formulieren Altrichter und Feindt (2011): „Zu einer zeitgemäßen Professionalität von Lehrpersonen gehören auch forschungs- und evaluationsbezogene Kompetenzen“ (S. 218; vgl. auch Horstkemper, 2006; Klewin & Koch, 2017). Zum anderen sind auch diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte im Zuge der diesbezüglich negativen PISA-Befunde in den Fokus gerückt. Im Zuge der Beurteilung und individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern gilt es, Daten – vornehmlich mittels sozialwissenschaftlicher Instrumente – systematisch zu erfassen, zu analysieren und darauf aufbauend das weitere Handeln zu planen und umzusetzen (van Ophuysen & Lintorf, 2013; Vetter & Ingrisani, 2013). Altrichter und Mayr (2004) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „offensichtlichen Affinität zur Forschungstätigkeit“ (S. 166). Entsprechend weist auch die Pädagogische Diagnostik Anknüpfungspunkte an Forschendes Lernen auf (vgl. auch Horstkemper, 2006; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012).

Forschendes Lernen im Studium und insbesondere in Praxisphasen kann also einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten. Entscheidend sei dabei jedoch – so Schlömerkemper (2006), „dass ‚forschendes Lernen‘ in der Berufsbiographie nicht auf eine Durchgangsphase beschränkt bleibt“ (S. 193). Es soll nicht nur im Studium angewandt werden, sondern bietet ebenso Chancen für die professionelle Ausübung des Lehrer\_innenberufs.

### Forschendes Lernen im Lehrer\_innenberuf

Altrichter und Feindt (2011) betrachten Forschung als sinnvoll für die Qualität der Lehrkrafttätigkeiten und als operativen Teil des Berufs. Entsprechend soll Forschendes Lernen „nicht als Aufgabe *neben* oder *zusätzlich zum* Beruf angesehen [werden], sondern als ein Aspekt der Tätigkeit *im* Beruf, der notwendig ist, um angesichts komplexer Anforderungen qualitätsvolle berufliche Leistungen zu erbringen“ (Altrichter & Feindt, 2011, S. 216, Hervorhebungen im Original). Argumentiert wird oftmals mit dem Leitbild des *reflective practitioner* (Schön, 1983)<sup>25</sup>, im Sinne dessen „Reflexion als notwendiges Merkmal praktischen Handelns“ (Altrichter & Feindt, 2008, S. 449) verstanden wird.<sup>26</sup> Aufgrund unvorhersehbarer, komplexer und mehrdeutiger Anforderungssituationen in der professionellen Praxis reiche die Anwendung allgemeinen Wissens nicht aus. Vielmehr müsse durch die theoriegeleitete Reflexion der Situation bzw. des eigenen Handelns prozessbegleitend so genanntes lokales Wissen gewonnen, umgesetzt sowie immer wieder überprüft und weiterentwickelt werden. Professionelles Handeln entspreche demgemäß – so Schön (1983) – „research in the practice context“ (S. 68).<sup>27</sup>

Um als Lehrkraft professionell tätig sein zu können, gilt es, das eigene Handeln und die im Laufe der Berufsjahre entwickelten subjektiven Theorien, Deutungsmuster und Routinehandlungen ständig zu hinterfragen und zu überprüfen. Eine forschende Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis ermöglicht es, „auch eigenes Handeln immer wieder aus einer gewissen Distanz heraus zu beobachten, zu reflektieren und zu korrigieren“ (Klewin et al., 2014, S. 139). Forschendes Lernen bzw. eine forschende Auseinandersetzung mit konkreten, schulpraktischen Fragestellungen kann dazu beitragen, die eigene

---

<sup>25</sup> Vgl. zu der Argumentation z. B. Altrichter und Feindt (2008), Fichten (2010b), Soukup-Altrichter und Altrichter (2012).

<sup>26</sup> Auch Fichten (2010a) spricht von „Reflexionskompetenz als einem Kernbestandteil professionellen Lehrerhandelns“ (S. 14).

<sup>27</sup> Ähnlich argumentieren auch Stenhouse (1975) und Elliott (1998) im Kontext der Praxisforschung mit dem Leitbild *teacher as a researcher*.

Tätigkeit, die schulische Praxis und deren Bedingungen besser zu verstehen (Fichten, 2017a; Horstkemper, 2006; Rothland & Boecker, 2014, 2015; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012). Aeppli (2016) spricht von Forschendem Lernen als ständige Lernaufgabe von Lehrkräften, da es „ja gerade darauf ab[zielt], sich selber, den eigenen Unterricht oder die Schule weiterzuentwickeln“ (S. 156). Auch Keuffer und Oelkers (2001) fordern, dass „der Lehrberuf [...] als Lern- und Entwicklungsaufgabe konzipiert sein [muss], die sich ohne Forschungsbezug nicht verwirklichen lässt“ (S. 34). Entsprechend seien „forschende Tätigkeiten auch keine neuen Anforderungen an Lehrpersonen, sondern etwas, was kompetente Praktikerinnen und Praktiker – angesichts von Problemsituationen oder wenn sie Neuerungen in ihren Unterricht einführen – immer schon getan haben“ (Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012, S. 241).

Diejenigen Gesichtspunkte, die für Forschendes Lernen im Studium gelten, haben also auch für den Lehrer\_innenberuf eine hohe Relevanz. Forschendes Lernen gilt somit nicht nur als hochschuldidaktisches Prinzip im Lehramtsstudium und insbesondere in Praxisphasen des Studiums, welches der Professionalisierung angehender Lehrkräfte dient, sondern hat als Bestandteil professionellen Lehrkrafthandelns auch seine Berechtigung für den Lehrer\_innenberuf. Wie aber kann gewährleistet werden, dass Lehrkräfte im Schulalltag forschend lernen? Fichten betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer fragend-entwickelnden und kritisch-reflexiven (2010a) bzw. forschend-explorativen (2010b) Haltung, die es bereits im Studium herauszubilden gilt, da eine Etablierung „unter dem Handlungsdruck der späteren Berufspraxis nur bedingt“ (S. 272) möglich sei (vgl. auch Horstkemper, 2006; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012). Auch der Wissenschaftsrat (2001) fordert in seinen Empfehlungen die Einübung und Förderung einer Haltung forschenden Lernens im Studium, damit angehende Lehrkräfte ihrer spätere Tätigkeit in einer forschenden Grundhaltung ausüben (siehe auch Kapitel 3.1). Entsprechend wird eine solche Haltung als wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung erachtet (vgl. dazu auch Boelhauve, 2005a; Meyer, 2006). Was kann nun unter einer solchen forschenden Haltung verstanden werden bzw. was zeichnet sie aus?

## Der Aufbau einer forschenden Grundhaltung als wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens

Auch wenn eine forschende Haltung von den meisten Autorinnen und Autoren im Zusammenhang mit Forschendem Lernen als dessen wesentliche Zielsetzung erachtet wird, liegt – ähnlich wie beim Forschenden Lernen selbst – keine einheitliche Begriffsverwendung vor. So werden Begriffe wie forschende Grundhaltung (Fichten & Meyer, 2014; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012; Weyland, 2010; Wissenschaftsrat, 2001), forschender Habitus (Heis & Mascotti-Knoflach, 2010; Schlömerkemper, 2006), Habitus forschenden Lernens (Keuffer & Oelkers, 2001) oder fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung (Fichten, 2010a) verwendet.<sup>28</sup>

Trotz der Existenz unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Ausführungen dazu, was eine solche Haltung ausmacht, werden immer wieder übereinstimmend bestimmte Spezifika aufgeführt (vgl. z. B. Aepli, 2016; Boelhauve, 2005a; Fichten, 2017a; Horstkemper, 2006; Liegmann et al., 2018; Meyer, 2006; Reiber & Treppe, 2007; Schlömerkemper, 2006; Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012; Weyland, 2016): Fichten (2017a) spricht von der „Verinnerlichung eines neugierigen, skeptischen Blicks auf die Praxis, der sich den Modus der Wissenschaft zu eigen macht, Gewissheiten immer wieder zur Disposition zu stellen“ (S. 156), Helsper und Kolbe (2002) von der „Habitualisierung eines neugierigen, skeptischen, forschend-fragenden Umgangs mit der Praxis“ (S. 395). Es geht um die Bereitschaft, sich interessiert und zugleich kritisch der (eigenen) Praxis zuzuwenden und sich von dieser immer wieder irritieren zu lassen. Vermeintliche Gewissheiten gilt es in Frage zu stellen und „dem ‚Verstehen auf Anhieb‘ den systematischen Zweifel entgegen[zusetzen]“ (Horstkemper, 2006, S. 123). Dazu ist es erforderlich, durch die „Brille der Wissenschaft“ (Liegmann et al., 2018) auf die Praxis zu schauen und bestimmte Situationen sowie die eigenen Ansichten bewusst aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten. Die Überprüfung der eigenen Vorannahmen und vermeintlichen Gewissheiten sowie die Suche nach alternativen Erklärungs- oder Lösungsansätzen sollen dabei mit konkreten Forschungsaktivitäten verbunden werden, um zum einen „theoretisch geleitete Forschung als Mittel zu eigener Selbstaufklärung [zu] betrachte[n]“ und zum anderen „in methodisch kontrollierter Form Neues entdecken zu können“ (Boelhauve, 2005a, S. 105). Eine forschende Grundhaltung beinhaltet somit auch die Bereitschaft, Forschungsmethoden anzuwenden und als Voraussetzung dafür die notwendige

---

<sup>28</sup> In dieser Arbeit wird, wie auch in den Rahmenpapieren zum Praxissemester an der WWU Münster, der Begriff forschende Grundhaltung verwendet.



Forschungskompetenz. Entsprechend betont Aepli (2016), dass es für derartige Weiterentwicklungsprozesse nötig sei, „dass Lehrpersonen und Studierende über Forschungskompetenzen verfügen und diese tatsächlich auch anwenden“ (S. 155). Gestützt durch „systematisch und methodisch kontrolliert gewonnenes Wissen [...], das im Blick auf sich stetig verändernde Bedingungen hin immer wieder aktualisiert werden muss“ (Horstkemper, 2006, S. 120–121), sollen mögliche Handlungsalternativen entworfen und – ebenfalls mit einer forschenden Grundhaltung – erprobt werden.

Eine forschende Grundhaltung ist dabei „sowohl auf die Bewältigung von Praxis durch Generierung geeigneter Problemlösungen als auch auf die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen gerichtet“ (Fichten, 2017a, S. 156) und kann somit als wichtiger Bestandteil professionellen Lehrkrafthandelns erachtet werden (Altrichter & Mayr, 2004; Fichten, 2010a; Wissenschaftsrat, 2001). Im Grunde geht es darum, sich das Potential, welches Forschendes Lernen bietet, auch für den Berufsalltag zu Nutze zu machen. Meyer (2006) fasst treffend zusammen: „Angestrebt wird die lebenslange Bereitschaft zum forschenden lernen [*sic*] als Element professioneller Berufspraxis“ (S. 104).

Abschließend soll mit den Worten Aeplis (2016) noch einmal das Potential einer forschenden Grundhaltung verdeutlicht werden:

Wenn Lehrpersonen oder Studierende mit einer forschenden Haltung unterrichten oder in ihrem Berufsfeld tätig sind, so werden sie mit Problemen, Neuerungen, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten anders umgehen. Mit einer neugierig-forschenden Haltung werden solche Situationen „gelassener“ und mit einer distanzierteren (= wissenschaftlicheren) Sichtweise betrachtet werden können. Probleme werden nicht als Krisen oder als individuelles Versagen verstanden, sondern als Möglichkeit oder Chance, sich damit forschend auseinanderzusetzen und damit den Unterricht, sich selbst oder das Berufsfeld weiterzuentwickeln. Bei einer solchen forschenden Haltung ist nicht entscheidend, ob ich eine gute Lehrperson bin oder ob eine Unterrichtslektion gut gelungen ist, sondern welche Schlussfolgerungen ich ziehen und welche Maßnahmen ich treffen kann, um mich, meinen eigenen Unterricht oder die Schule weiterzuentwickeln. (S. 155)

Nachdem die Begründungen und das Potential Forschenden Lernens für die Lehrer\_innenbildung und den Lehrer\_innenberuf aufgezeigt sowie der Aufbau einer forschenden Grundhaltung als wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens herausgearbeitet und erläutert wurden, soll Forschendes Lernen abschließend in einen spezifischen Zusammen-

hang mit dem Praxissemester gestellt werden: Warum bietet sich insbesondere das Praxissemester für Forschendes Lernen an? Welche Chancen bietet Forschendes Lernen für das Praxissemester?

### Forschendes Lernen im Praxissemester – Spezifische Potentiale und Chancen

Das Praxissemester wird insbesondere aufgrund seines zeitlichen Umfangs sowie des späten Zeitpunkts im Studienverlauf und damit einhergehenden Vorerfahrungen der Studierenden als geeigneter Rahmen für die Realisierung Forschenden Lernens als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte erachtet. In der Regel – so hoffen Klewin et al. (2014) – „starten die Studierenden mit ihren studentischen Forschungsvorhaben nicht bei ‚Null‘, sondern haben sich [...] schon in den vorausgegangenen Semestern mit bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien und Forschungsmethoden beschäftigt“ (S. 143). Darüber hinaus besteht so vor Abschluss des Studiums und Eintritt in den mit permanenten Bewertungs- und Beobachtungssituationen einhergehenden Vorbereitungsdienst die Chance für einen „noch druckarmen und multiperspektivischen Zugang zum Handlungsfeld Schule“ (Klewin et al., 2014, S. 143), welchem aus einer wissenschaftsorientierten Perspektive begegnet werden kann. Weyland und Wittmann (2011a) weisen jedoch darauf hin, dass „eine sequenziell zunehmende Verankerung eines forschenden Lernens in den unterschiedlichen Phasen des Studiums“ (S. 47) wünschenswert sei.<sup>29</sup> Auch Fichten (2017b) weist darauf hin, dass „eine begrenzte Episode Forschenden Lernens“ (S. 32) nicht ausreicht, um die Kompetenz der Studierenden auf einem ansprechendem Niveau zu entfalten, da diese „sich schrittweise über die Reflexion eigener Forschungserfahrungen [entwickelt und] unter anderem [...] die Aufarbeitung ggf. aufgetretener ‚Forschungsfehler‘ zur Weiterentwicklung dieser Kompetenz bei[trägt]“ (S. 32–33).<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Damit ist jedoch nicht gemeint, das Praxissemester früher im Studium zu verorten, da etwa im Bachelorstudium aufgrund mangelnder Vorkenntnisse in der Regel „ein Rekurs auf erziehungswissenschaftliche Grundlagen [...] noch nicht möglich ist, was den Blick für eine wissenschaftliche bzw. theoriegeleitete und auch systematische Heranführung an das Praxisfeld Schule konterkarieren kann“ (Weyland & Wittmann, 2011a, S. 38).

<sup>30</sup> Als Positivbeispiel kann hier die Universität Hamburg genannt werden, an der Forschendes Lernen sich über das gesamte Bachelor- und Masterstudium erstreckt und schwerpunktmäßig in drei Praxismodulen verortet wird (vgl. Naeve-Stoß & Tramm, 2017). Auch an der Humboldt-Universität zu Berlin findet Forschendes Lernen als Teil eines Spiralcurriculums in einem berufsfelderschließendem Praktikum im Bachelorstudium, im Praxissemester im Masterstudium sowie in einer empirischen Masterarbeit Anwendung (Schaumburg & Saunders, 2017).

Fichten (2017b) betont des Weiteren, dass sich „mit der Einführung des Praxissemesters [...] weiter reichende Möglichkeiten der Realisierung Forschenden Lernens [ergeben]“ (S. 35) und meint damit zum einen den Vorteil einer prozessbegleitenden und zeitlich ausgeweiteten Betreuung der Forschungs- bzw. Studienprojekte. Zum anderen spricht er die theoretische Rahmung der Projekte durch bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Seminare an, „die den im Diskurs zum Forschenden Lernen erhobenen Anspruch einlöst, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen“ (S. 35). Darüber hinaus weist er auf die Chance hin, Forschendes Lernen bzw. Wissenschaft als sozialen Prozess für die Studierenden erfahrbar zu machen. Zum einen besteht die Möglichkeit, sich in abschließenden Präsentationsrunden in den universitären Seminaren die Projekte gegenseitig vorzustellen. Zum anderen können zwei Kohorten in den Seminaren zeitweise zusammengelegt werden, sodass die Studierenden, die die Praxisphase bereits absolviert haben, den nachfolgenden Studierenden ihre Ergebnisse vorstellen können, wodurch diese Anregungen für ihre eigenen Projekte erhalten. Auf diese Weise werde zudem von Peers der Nachweis erbracht, dass die Bewältigung einer solchen Forschungsaufgabe gelingen kann, was wiederum motivierend und akzeptanzförderlich wirkt.

Forschendes Lernen kann aber nicht nur einen Gewinn für die Studierenden selbst, sondern auch für andere am Praxissemester beteiligte Akteurinnen und Akteure bieten. Zum einen kann, da Forschendes Lernen im Zusammenspiel von Theorie und Praxis, von Hochschule und Schule erfolgt, die Kooperation zwischen den Schulen und der Hochschule verbessert werden – sofern das Praxissemester und Forschendes Lernen als gemeinsames Anliegen betrachtet werden (Weyland & Wittmann, 2011a). Zum anderen können insbesondere die Schulen bzw. Lehrkräfte vom Forschenden Lernen der Studierenden profitieren. Durch die konkreten Forschungsprojekte wird lokales Wissen an den Schulen produziert, wodurch Möglichkeiten zur Verbesserung der vorherrschenden Praxis eröffnet werden können (Horstkemper, 2006). Da die Lehrkräfte durch die Projekte der Studierenden mit Forschendem Lernen in Berührung kommen, bieten sie im Idealfall einen Anstoß für die Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien (Weyland & Wittmann, 2011a). Die Lehrkräfte können sich selbst als forschend Lernende begreifen, womit die Basis für einen andauernden Professionalisierungsprozess gelegt wird (siehe auch Abschnitt „Forschendes Lernen im Lehrer\_innenberuf“). Zudem wird mit Forschendem Lernen im Praxissemester die recht ambitionierte Hoffnung verbunden, schulische Entwicklungsprozesse anzuregen sowie das Schulklima und die Schulkultur zu verbessern, indem mit Forschendem Lernen einhergehende Kompetenzen wie Teamfähigkeit

oder Problemlösefähigkeit erweitert werden und sich die Schule als lernende, sich weiterentwickelnde Organisation begreift (Klewin & Koch, 2017; Mester, 2015). Bei all diesen positiven Aspekten bzw. Erwartungen gilt es jedoch, die mit dem Praxissemester im Allgemeinen und Forschendem Lernen im Speziellen einhergehenden Herausforderungen und Problemlagen – etwa die institutionsübergreifende Kooperation, die Klärung von Zielsetzungen und Verantwortlichkeiten sowie die Beanspruchung der Studierenden (siehe Kapitel 2.4) – nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. auch Weyland, 2016). Diese spielen auch im folgenden Kapitel im Zusammenhang mit der Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester eine Rolle.

### **3.4 Zur Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester an der WWU Münster**

Bereits in Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass das Forschende Lernen ein zentrales Gestaltungsmerkmal des Praxissemesters darstellt (vgl. auch Schicht, 2017). Zudem konnte in den vorangehenden Ausführungen aufgezeigt werden, dass Forschendes Lernen sich sowohl für die Lehrer\_innenbildung, inklusive Praxisphasen und dem Praxissemester, sowie den Lehrer\_innenberuf durchaus theoretisch legitimieren lässt. Wie genau erfolgt aber die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester? Ebenfalls in Kapitel 2.3 konnte gezeigt werden, dass die Rahmenvorgaben recht abstrakt und offen formuliert sind. Entsprechend betont Weyland (2016), dass „in den jeweiligen Konzeptionen zum ‚Praxissemester‘ [...] die konkrete Ausgestaltung Forschenden Lernens [differiert], so dass es den ‚Ansatz Forschenden Lernens‘ innerhalb von Langzeitpraktika nicht gibt“ (S. 384). Die in den vorangehenden Kapiteln entfaltete Unschärfe hinsichtlich Verständnis und Begriffsbildung setzt sich also für das Praxissemester fort – wenn auch in Kapitel 3.2.2 einige Setzungen vorgenommen werden konnten, die demgemäß auch für Forschendes Lernen im Praxissemester zu gelten haben.

In NRW erfolgt die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester in Form von Studienprojekten (siehe auch Kapitel 2.3). Jedoch lässt die für das Praxissemester in NRW „richtungsweisende, lehramtsübergreifende Rahmenkonzeption [...] innerhalb des sogenannten Schulforschungsteils interpretierbare Ausgestaltungsvarianten zu“ (Weyland & Wittmann, 2017, S. 20) – und eben solche sind an den verschiedenen Hochschulen sowie auch innerhalb dieser erkennbar (Überblick in Schüssler et al., 2017b; siehe auch Kapitel 3.1). Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass weder der Begriff des Forschenden

Lernens noch der der Studienprojekte in der Rahmenkonzeption genauer definiert werden (siehe auch Kapitel 2.3).<sup>31</sup>

Doch auch hinsichtlich vermeintlich feststehender, da in den Rahmenvorgaben formulierter Aspekte lassen sich Variationen erkennen. So ist etwa – obwohl in der ursprünglichen Fassung der Rahmenkonzeption (MSW NRW, 2010) von mindestens drei Studienprojekten die Rede ist – an einigen lehrer\_innenbildenden Hochschulen in NRW eine geringere Anzahl an Projekten vorfindbar. Während an der WWU Münster drei Studienprojekte durchzuführen sind (siehe auch Kapitel 2.3)<sup>32</sup>, sind es in Bielefeld beispielsweise zwei (z. B. Schüssler et al., 2017b) und in Köln lediglich ein Studienprojekt (z. B. Barsch et al., 2015). Kleinespel und Lütgert (2015) weisen darauf hin, dass durch die Reduktion der Studienprojekte eine Lockerung der Theorie-Praxis-Verknüpfung in Kauf genommen wird. Daneben warnt Diehr (2017), dass durch die Reduktion, mit der auch eine Beschränkung auf bestimmte Fachbereiche einhergeht, der Anspruch der Gleichwertigkeit der Teilstudiengänge in den Fächern zugunsten einer Schwerpunktsetzung zurücktritt. Dies erscheint insbesondere für die Bildungswissenschaften, die im Rahmen der Lehrer\_innenbildung bei den Studierenden ohnehin einen schweren Stand haben (siehe auch Kapitel 2.4), brisant.

Im Gegensatz zur NRW-weiten Rahmenkonzeption wird im Orientierungsrahmen der WWU Münster genauer auf den Begriff der Studienprojekte eingegangen. So wird zum einen der Bezug zu Forschendem Lernen deutlich herausgestellt, indem betont wird, dass die Studienprojekte „den Studierenden ermöglichen [sollen], eigene Fragestellungen im Sinne des Forschenden Lernens zu entwickeln und ihnen im Rahmen des Praxissemesters eigenständig nachzugehen“ (WWU, 2014b, S. 8). Zum anderen lassen sich die in Kapitel 3.2.2 herausgearbeiteten Kennzeichen Forschenden Lernens – empirische Forschung, Durchlaufen eines vollständigen Forschungsprozesses, Eigenständigkeit bzw. Selbstständigkeit, Bezug zu eigener oder zumindest selbst erlebter Praxis – in der näheren Erläuterung des Studienprojektbegriffs wiederfinden: „Ein Studienprojekt umfasst die selbstständige, methodisch abgesicherte Entwicklung, Bearbeitung, Auswertung und Dokumentation einer fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Fragestellung auf

---

<sup>31</sup> Inzwischen wurde die Rahmenkonzeption zwar nach der ersten landesweiten Evaluation um Definitionen Forschenden Lernens und der Studienprojekte ergänzt (MSW NRW, 2016a), jedoch basieren die Ausgestaltungen der einzelnen Ausbildungsregionen zum aktuellen Zeitpunkt auf der ursprünglichen Rahmenkonzeption; eventuell vorgenommene Anpassungen sind zumindest noch nicht veröffentlicht.

<sup>32</sup> Zum Zeitpunkt der Datenerhebung. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch in der Ausbildungsregion Münster seit dem Wintersemester 2018/19 nur noch zwei Studienprojekte durchzuführen sind.

der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen und (schul-)praktischer Gegebenheiten“ (WWU, 2014b, S. 8).

Dennoch wird im Orientierungsrahmen betont, dass die konkrete Ausgestaltung der Projekte „je nach Fachkultur, individueller Fragestellung der Studierenden und schulpraktischen Gegebenheiten sehr unterschiedlich ausfallen [kann]“ (WWU, 2014b, S. 8). Klarheit besteht zwar darüber, dass die Studierenden in einer forschungsmethodischen Veranstaltung methodisch auf die Studienprojekte vorbereitet werden sollen und in den Projektseminaren dann anhand ausgewählter Themenfelder die konkrete Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung je eines Studienprojekts erfolgen soll. Hinsichtlich der genauen Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen existieren aber keine Vorgaben. So formulieren zwar Gollub und Veber (2018), dass „die Studierenden [...] während der ersten Schulwochen Vorschläge für ihre Studienprojekte [entwickeln]“ (S. 32–33), diese zeitliche Rahmung ist jedoch nicht in den offiziellen Praxissemesterdokumenten festgeschrieben und demgemäß sind verschiedene Ausgestaltungsformen erkennbar. Während die Studierenden beispielsweise in den bildungswissenschaftlichen Projektseminaren der Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung bereits vor Eintritt in die Praxisphase eine konkrete Forschungsidee entwickeln sollen – mit der Möglichkeit, die Fragestellung je nach schulischen Gegebenheiten oder bei sich verändernden Interessen durch auftretende Irritationen in der Schule neu auszurichten (van Ophuysen et al., 2017) – und auch in den Seminaren für die berufliche Fachrichtung (Lehramt Berufskolleg) eine ähnliche Ausgestaltung erkennbar ist (Mester, 2015), beginnt die Themenfindung und -aushandlung in einer Begleitveranstaltung der Chemiedidaktik in Woche Vier der Praxisphase im Rahmen von E-Learning (Bulizek, Haarmann, Kiefer & Schotemeier, 2017). In den bildungswissenschaftlichen Projektseminaren einer Dozierendengruppe zum Thema „Individuelle Förderung und Inklusive Bildung“ erfolgt erst in sich an den Mittelblock des Seminars anschließenden Workshops eine Verknüpfung der interessierenden Thematik und ersten Praxiserfahrungen mit den Studienprojekten sowie die Überführung des praktischen Erkenntnisinteresses in eine wissenschaftliche Fragestellung (Gollub, Paulus, Rott & Veber, 2018). Es mag durchaus sinnvoll sein, den Studierenden genügend Zeit einzuräumen, sich erst in der Schule Irritationen zu suchen, denen sie mit Hilfe Forschenden Lernens begegnen möchten – zumal so auch dem Bezug zu eigener bzw. selbst erlebter Praxis als wesentlicher Aspekt Forschenden Lernens in besonderem Maße Rechnung getragen wird. Aufgrund der Vielzahl an Aufgaben und Anforderungen, mit denen die Studierenden im Praxissemester konfrontiert werden, kann es sich jedoch

schwierig gestalten, die verbleibende Zeit angemessen zu nutzen, wenn die Fragestellung etwa erst im oder nach dem Mittelblock festgelegt wird und entsprechend spät mit der Datenerhebung begonnen werden kann – insbesondere wenn dies in mehreren Projektseminaren einzelner Studierender in dieser Form gehandhabt wird.

In diesem Zusammenhang können ebenso die Bedenken von Feindt und Wischer (2017) angeführt werden, die trotz der Sinnhaftigkeit des Durchlaufens eines vollständigen Forschungsprozesses und der Selbstständigkeit im Hinblick auf die Wahl und Ausarbeitung der Fragestellung dafür plädieren, Forschendes Lernen im Praxissemester zu konzentrieren, indem etwa vorhandene Daten genutzt, bestimmte Teilaspekte wie das Thema oder die Methode vorgegeben oder nur einzelne Forschungsschritte von den Studierenden durchlaufen werden. Zum einen begründen sie dies mit dem hohen zeitlichen Aufwand, der den im Praxissemester eher knappen Zeitressourcen gegenüber steht, zum anderen mit einer drohenden Überforderung der Studierenden und Lehrenden:

So setzt ein eher offen gehaltener Forschungsprozess zum Beispiel voraus, dass sich die Studierenden im Vorfeld ein breites Spektrum von Methoden und Themen aneignen müssen (bzw. durch die Lehrenden darauf entsprechend vorzubereiten sind). Andere Probleme ergeben sich aus der Gefahr, dass nicht zu realisierende Forschungsfragen verfolgt oder Daten nur oberflächlich ausgewertet werden können. Und dies wiederum kann dann nicht nur Frustration bei Studierenden (und Lehrenden) erzeugen. Auch die eigentlich angestrebten Ziele werden dadurch möglicherweise kaum noch erreicht. (Feindt & Wischer, 2017, S. 145)

Zweifelsohne ist Forschendes Lernen im Praxissemester ein anspruchsvolles Unterfangen und setzt entsprechende Fähigkeiten und Ressourcen bei allen Beteiligten voraus – durch die eigenständige Wahl der Fragestellungen ergibt sich etwa im Hinblick auf die Seminare eine Heterogenität, „die sich vom ‚one size fits all‘-Modell abhebt und stattdessen eine adaptive Beratung und Unterstützung erfordert“ (Paulus & Rott, 2018, S. 49–50) und es erscheint umso wichtiger, dass die Seminarkonzepte „hinsichtlich der passgenauen Vorbereitungen der Studierenden auf diese komplexen Anforderungen im Rahmen der Studienprojekte erfolgreich sind“ (Mester, 2015, S. 26). Es ist jedoch fraglich, inwieweit die „eigentlich angestrebten Ziele“, von denen Feindt und Wischer (2017) sprechen, erreicht werden sollen, wenn wesentliche Aspekte des Konzepts – etwa das Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses – außer Acht gelassen werden.

Neben den Ansprüchen, die an die Dozierenden gestellt werden, gilt es auch in der Schule die Studierenden im Hinblick auf die Studienprojekte dabei zu unterstützen, „individuell relevante oder für die Einzelschule interessante Fragestellungen zu finden,

geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen oder gemeinsam mit den Studierenden die aus den Projekten gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren“ (Gold & Klewin, 2017, S. 159; siehe auch Kapitel 2.3). Bei der schulischen Beratung und Begleitung der Studienprojekte ist jedoch darauf zu achten, dass schulische Verwertungsinteressen nicht mit den eigentlichen Forschungsanliegen der Studierenden kollidieren (Kunze, 2012, bezugnehmend auf Fichten & Moschner, 2009).

Die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester in Form von Studienprojekten stellt also alle Beteiligten vor Herausforderungen; die Rahmenbedingungen sind – sicherlich nicht zuletzt aufgrund der Neuartigkeit des Studienelements und des diesem inhärenten Konzepts der Studienprojekte – nicht eindeutig geklärt. Feindt und Wischer (2017) sprechen in diesem Zusammenhang einerseits von einer „komfortable[n] Ausgangslage [...], denn Vielgestaltigkeit ebenso wie eine gewisse Diffusität eröffnen grundsätzlich recht große Spielräume, die man – nach eigenen Interessen und Möglichkeiten – für die konkrete Ausgestaltung Nutzen kann“ (S. 140). Sie betonen aber ebenso, dass Unschärfen auch zu Beliebigkeit führen können und die Gefahr besteht, „das Konzept mit unklaren oder mit zu vielen und zu hohen Erwartungen [zu überfrachten]“ (Feindt & Wischer, 2017, S. 140).

Hinzu kommen Herausforderungen, die bereits in Kapitel 2.4 im Hinblick auf das Praxissemester per se erörtert wurden – u. a. die Parallelisierung von Forschen und Unterrichten und eine damit einhergehende drohende Überlastung der Studierenden, die Fokussierung des Unterrichts als Schwerpunkt im Praxissemester, die fehlende Klarheit hinsichtlich Forschendem Lernen als wesentliche Zielsetzung des Praxissemesters bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren aus den verschiedenen Institutionen – und die im Zusammenhang mit Forschendem Lernen im Praxissemester spezifische Herausforderungen darstellen.

Darüber hinaus spricht Fichten (2017a) von weit reichenden Konsequenzen für Studierende und betreuende Dozierende, wenn Forschendes Lernen zu einem verpflichtenden Studienbestandteil wird, und meint damit vor allem den Motivationsaspekt. So sei davon auszugehen, dass bei Forschendem Lernen im Praxissemester – anders als bei freiwilligen Angeboten – die Motivation der Studierenden nicht zwingend gegeben ist und Dozierende in besonderem Maße motivierende Impulse bieten müssen. Huber (2009) erachtet es ohnehin als problematisch, Forschendes Lernen zu einem obligatori-



schen Element des Studiums zu machen. Trotz zahlreicher zweifellos motivierender Aspekte – sei es die selbstständige Themenwahl, die Neugier auf bislang unbekannte Befunde, die Vielfalt an möglichen Arbeitsformen – kann die Motivation etwa durch einen unerwartet höheren Arbeitsaufwand, die Länge des Prozesses oder mögliche Misserfolge auch gefährdet werden. „Ohne Wissbegier oder wenigstens die Bereitschaft, sich erst einmal auf eine Frage einzulassen, funktioniert Forschendes Lernen nicht, und es ist schwer, Studierende zu ihrem Glück zwingen zu wollen“ (Huber, 2009, S. 27). Aufgrund der Tatsache, dass zwei der Studienprojekte überdies benotet werden und alle drei in Form von Projektberichten zu verschriftlichen sind<sup>33</sup>, gewinnt dieser Umstand weiter an Brisanz.

Auch die Anzahl der Studienprojekte kann kritisch diskutiert werden. Zwar wurde einerseits bereits betont, dass eine Reduktion der Anzahl zu einer Lockerung der Theorie-Praxis-Verknüpfung bzw. einer Ungleichheit der Teilstudiengänge führen könne. Andererseits wurde schon mehrfach auf die drohende Belastung der Studierenden aufgrund der hohen Anforderungen und vielfältigen Aufgaben hingewiesen, sodass das in Betracht ziehen einer Reduktion der Aufgaben durchaus nachvollziehbar erscheint. Jedoch sollte in diesem Zusammenhang auch bzw. vor allem über eine Reduktion der Unterrichtsvorhaben nachgedacht werden, um nicht den Fokus von einer wissenschaftlichen hin zu einer unterrichtspragmatischen Ausrichtung des Praxissemesters zu lenken (siehe dazu auch Kapitel 2). Schließlich gilt Forschendes Lernen als wesentliches Leitprinzip des Praxissemesters, sodass eine Erprobung dieser Strategie weiterhin gewährleistet sein muss – und es ist fraglich, inwieweit die Studierenden zu einer forschenden Grundhaltung befähigt werden sollen, wenn sie Forschendes Lernen lediglich in Form eines einzelnen Studienprojekts umsetzen.

Schüssler et al. (2017a) resümieren, dass Forschendes Lernen mit der Einführung des Praxissemesters in mehrerlei Hinsicht neue Relevanz erhält: Das vornehmlich erziehungswissenschaftliche Konzept muss auch von den Fachdidaktiken adaptiert und umgesetzt werden, es wird nun obligatorisch für alle Studierenden und auch die im Praxissemester tätigen Dozierenden, es findet parallel zu anderen Aufgaben im Praxissemester statt bzw. wird in diese eingebettet, muss in der gesamten Ausbildungsregion und Schullandschaft umgesetzt werden und erfordert auch die Beteiligung der Studienseminare. Forschendes Lernen werde somit „zu einem Vehikel, das Herausforderung und Chance

---

<sup>33</sup> Zwar wird in einigen Definitionen Forschenden Lernens auch die Ergebnispräsentation als Bestandteil genannt (siehe auch Kapitel 3.2.1), es ist jedoch fraglich, inwieweit diese mit einer Verschriftlichung in Form von je zehn Seiten, die überdies in zwei der drei Fälle eine benotete Prüfungsleistung darstellt, gleichzusetzen ist.

darstellt für ein erneutes Austarieren von Rollen, aber auch für Kooperationen der verschiedenen Institutionen und Akteure sowie für die stärkere Verzahnung der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung“ (Schüssler et al., 2017a, S. 10).

Es gibt indes einige Veröffentlichungen, mit denen versucht wird, den Herausforderungen zu begegnen und Forschendes Lernen im Praxissemester handhabbar zu machen, beispielsweise indem die Standards für Schulpraktische Studien im Hinblick auf die Ausgestaltung Forschenden Lernens im Praxissemester genauer entfaltet werden (Schöning, Schüssler & Weyland, 2017) oder Hinweise zu möglichen Varianten Forschenden Lernens im Praxissemester (Klewin et al., 2014) bzw. zur forschungsmethodischen Ausgestaltung der Studienprojekte (Gold & Klewin, 2017) gegeben werden. Inwieweit diese auch genutzt werden, bleibt jedoch abzuwarten.

Nachdem die Ausführungen in Kapitel 3.3 zeigen konnten, dass Forschendes Lernen theoretisch legitimierbar ist und in diesem Kapitel die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester mit den damit einhergehenden wesentlichen Herausforderungen betrachtet wurde, stellt sich die Frage nach der empirischen Bewährung Forschenden Lernens, der sich im folgenden Kapitel gewidmet wird.

### **3.5 Die empirische Befundlage zu Forschendem Lernen im Lehrer\_innenberuf und der Lehrer\_innenbildung**

Wie bereits in Kapitel 3.3 aufgezeigt wurde, lässt sich Forschendes Lernen für die Lehrer\_innenbildung und den Lehrer\_innenberuf zwar theoretisch legitimieren; die empirische Befundlage ist jedoch spärlich. Dazu formulieren Rothland und Boecker (2014) recht drastisch:

Die Funktionszuweisungen, Hoffnungen und Wünsche, die sich mit dem Forschenden Lernen verbinden und in einer Vielzahl programmatischer Veröffentlichungen materialisieren, stehen [...] in einem eklatanten Missverhältnis zu empirischen Befunden, die ein gesichertes Wissen über die Wirkungen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung bereitstellen. (S. 387; vgl. auch Fichten, 2010a; Horstkemper, 2006; Klewin & Schüssler, 2012)

Zudem stellen sie fest, dass „Äußerungen zur Wirksamkeit Forschenden Lernens häufig dem Anschein nach auf der Basis subjektiver Eindrücke der studentische Projekte begleitenden Forscherinnen und Forscher gemacht [werden]“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 389) und die Forschung zum Forschenden Lernen in der Lehrer\_innenbildung über Hoffnungen und Annahmen zu mit dem Konzept verbundenen Kompetenzzuwächsen

bislang nur geringfügig hinausgekommen ist. Wenn empirische Daten erhoben werden, sind dies in der Regel Evaluationen standortspezifischer Konzepte (vgl. auch Hofer, 2013). Fichten (2017a) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Geltungsansprüche vorliegender Evaluationsbefunde begrenzt sind, „da sich nicht ausmachen lässt, welche Wirkungen den jeweiligen Settings und Kontexten und welche Forschendem Lernen generell zuzurechnen sind“ (S. 162). Oftmals beschränken sich die Befunde zudem auf Selbsteinschätzungen der Studierenden bzw. forschend Lernenden, womit – wie bereits in Kapitel 2.2 im Zusammenhang mit den Befunden zu Praxisphasen aufgezeigt – seinerseits Einschränkungen einhergehen. Entsprechend weisen auch die Befunde, die im Folgenden vorgestellt werden, diese Spezifika auf. Darüber hinaus gilt es bei der Betrachtung dieser stets im Hinterkopf zu behalten, dass kein einheitliches Begriffsverständnis und Konzept Forschendem Lernen vorliegt, sodass sich die Befunde nicht zwingend auf das in Kapitel 3.2 festgelegte Verständnis beziehen. In Ermangelung einschlägiger Forschungsbefunde zu Forschendem Lernen im Praxissemester, welche sich auch durch die Neuartigkeit des Studienelements erklären lässt (vgl. auch Liegmann et al., 2018), werden zunächst Befunde zu forschenden Tätigkeiten im Lehrer\_innenberuf und Lehramtsstudium im weiteren Sinne vorgestellt.

#### Befunde zu Praxisforschungsprojekten im Lehrer\_innenberuf und in der Lehrer\_innenfortbildung

Koch-Priewe (2011) hat eine dreimonatige Lehrkräftefortbildung zur Praxisforschung (ProPraxis) untersucht, in der Lehrkräften zu drei Präsenzterminen Kenntnisse zur Praxisforschung vermittelt wurden und sie in Dreierteams an ihren Schulen ein Forschungsprojekt durchführten. Sie fand heraus, dass sich die Lehrkräfte zu einem überwiegenden Teil nach der Fortbildungsteilnahme als kompetent einschätzten hinsichtlich der Entwicklung von Fragebögen und Beobachtungsbögen, der Datenerhebung und -auswertung, der Ableitung von Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen sowie dahingehend, ein weiteres Vorhaben zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Zudem war die Mehrheit der Meinung, ihre Unterrichtsqualität und -gestaltung nach der Durchführung des Projekts verbessert zu haben. Die Autorin weist jedoch darauf hin, dass sich anhand der Daten keine gesicherten Aussagen über die objektive Wirkung in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung sowie über die Nachhaltigkeit der Fortbildung im Sinne des Aufbaus einer forschenden Haltung treffen lassen, wenn auch die Mehrheit der Lehrkräfte an der

Fortführung derartiger Projekte interessiert war und diese als Möglichkeit zur Bearbeitung von Unterrichtsproblemen erachteten.

An der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt werden bereits seit 1982 zweijährige Lehrkräftefortbildungen zum Forschenden Lernen, orientiert an Prinzipien der Aktionsforschung, durchgeführt. Die Lehrkräfte werden in drei je einwöchigen Seminaren hinsichtlich fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher sowie forschungsmethodischer Inhalte geschult und führen zwischen den Terminen, unterstützt durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie erfahrene und geschulte Lehrkräfte, individuelle Unterrichtsentwicklungsprojekte durch. Die Auswertung von Prä-Post-Befragungen von 131 Teilnehmenden zeigt zum einen, dass die Fortbildung von den Lehrkräften sehr positiv bewertet wird. Zum anderen schätzen sie sich nach der Fortbildung als interessierter und kompetenter u. a. in den Bereichen Unterrichten, Schulentwicklung und Selbstreflexion ein. Auch ein selbst eingeschätzter Wissenszuwachs hinsichtlich fachdidaktischen und pädagogischen Theoriewissens, Methoden der Lernförderung, Wissen über Leistungsstandards sowie Management und Evaluierung ist zu verzeichnen. Die Autorinnen und Autoren interpretieren diese Zuwächse vorsichtig als Wirksamkeitsbelege, betonen jedoch, dass offen bleibt, ob sich diese subjektiven Einschätzungen auch auf das unterrichtliche Handeln niederschlagen (Andreitz, Müller, Dirninger & Mayr, 2014). So zeigt die Auswertung einer Videoaufgabe, in der die Lehrkräfte Lerngelegenheiten zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler erkennen sollten, dass es ihnen weitestgehend nicht gelungen ist, das in der Fortbildung erworbene Wissen bzw. deren Inhalte spontan anzuwenden (F. H. Müller, Andreitz & Mayr, 2010; F. H. Müller, Andreitz, Krainer & Mayr, 2011).

Kemnade (2000) berichtet Evaluationsergebnisse der Bremer Schulbegleitforschung, in der Lehrkräfte in Teams mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Hochschule Praxisforschung betreiben. Ein Großteil der 160 befragten Lehrkräfte nimmt nach dem ersten Forschungsjahr positive Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung (75 %), den Unterricht (80 %), das eigene sowie das Schülerinnen- und Schülerverhalten (70 %), die eigene Kooperationsbereitschaft (80 %) sowie die Kooperation (60 %) in der Schule wahr.

### Befunde zu Praxisforschungsprojekten im Lehramtsstudium

Soukup-Altrichter und Altrichter (2012) haben mittels Gruppeninterviews sieben Lehramtsstudierende zu einem Forschungsmodul befragt, im Rahmen dessen diese zunächst in wissenschaftliches Arbeiten sowie Forschungsmethoden eingeführt werden und anschließend in der Schulpraxis in Kleingruppen eine selbst gewählte Fragestellung bearbeiten. Die Befragten empfanden das Modul als herausfordernd, gaben jedoch auch an, sich nun kritischer mit Forschungsbefunden auseinandersetzen zu können und Einblicke in die Erkenntnisgewinnung erhalten zu haben. Zudem bewerten sie die Gewinnung konkreter Erkenntnisse und die Möglichkeit der mehrperspektivischen Auseinandersetzung positiv.

Evaluationsergebnisse der Oldenburger Teamforschung, in der Studierende und Lehrkräfte gemeinsam von den Lehrkräften eingebrachte Fragestellungen bearbeiten, zeigen unter anderem, dass sich bei den Studierenden alternative Sichtweisen auf die Praxis ergeben, die Distanz zur Wissenschaft verringert wird und der Forschungsgegenstand intensiver und nachhaltiger erschlossen wird als bei passiv-rezeptivem Lernen. Die intensive Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand führt dazu, dass die Studierenden sich auch weiterhin mit Themen befassen wollen, die für den eigenen Professionalisierungsprozess relevant erscheinen. Die Studierenden geben an, Forschungskompetenz erworben zu haben und sind überwiegend motiviert, auch weiterhin derartige Untersuchungen durchzuführen, was als Hinweis auf die Anbahnung einer forschenden Haltung gesehen werden kann. Über die Dauerhaftigkeit und Stabilität der Haltung lassen sich mangels entsprechender Längsschnittstudien jedoch keine Aussagen treffen (Fichten & Moschner, 2009; Fichten, 2010b).

Horstkemper (2006) stellt ihre Eindrücke eines Schulbegleitforschungsprojekts, in dem die Studierenden für mindestens zwei Semester an der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuchs zur Erprobung von altersgemischtem Unterricht teilnehmen, dar. Sie berichtet von Lernerfolgen der Studierenden hinsichtlich des Erwerbs theoretischen und forschungsmethodischen Wissens sowie auch kognitiver, forschungsmethodischer und kooperativer Fertigkeiten und resümiert, „dass gerade durch forschendes Lernen in besonderer Weise theoretisches und methodisches Wissen erworben, ausdifferenziert und reflektiert werden kann“ (S. 126).

Frenzel (2006) begleitete Studierende bei einem Forschungspraktikum, welches sich an der Oldenburger Teamforschung orientiert, bei dem die Lehrkräfte an den Schulen

jedoch eher eine beratende als aktiv forschende Funktion einnehmen. Ihrem Eindruck nach haben die Studierenden zwar mit Interesse und Freude am Forschungsprozess teilgenommen, jedoch äußerten diese, dass sie sich lieber stärker in ihrem Unterrichtshandeln erprobt hätten, anstatt nur zu forschen. Sie beklagten sich über die Praxisferne der universitären Lehrveranstaltungen und schlossen auch das Praktikum in diese Kritik mit ein.

Haagen-Schützenhöfer (2014) berichtet von einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien, in der die vier Formen Forschenden Lernens aus der Matrix von Healey und Jenkins (2009; siehe auch Kapitel 3.2) zur Anwendung kamen und sechs Studierende eine Intervention mit Schülerinnen und Schülern durchführten, wobei sie in einer Doppelrolle als Lehrende und Forschende fungierten. Die offene Prä-Post-Befragung zu den relevanten Erwerbsmodi professioneller Handlungskompetenz aus Sicht der Studierenden ergab eine Verschiebung weg von normativen Tipps und Rezepten hin zu konstruktivistischen Vorstellungen und der Bedeutung von Fachwissen.

Die bis zu diesem Punkt dargelegten Befunde weisen überwiegend auf eine positive Einstellung hinsichtlich Forschenden Lernens und auf selbst eingeschätzte positive Wirkungen auf das (zukünftige) Lehrkraftshandeln hin. Neben den in diesem Unterkapitel eingangs berichteten methodischen Einschränkungen der Befunde sei jedoch zudem darauf verwiesen, dass die Teilnahme an den Praxisforschungsprojekten freiwillig erfolgt, so dass sich die Frage der Akzeptanz und Motivation ohnehin auf eine andere Art und Weise stellt (vgl. dazu auch Fichten, 2012; Huber, 2009). Entsprechend zeigen Überblicksbefunde zur Teilnahme an Forschungsprojekten und solche zu verpflichtenden forschungsmethodischen Studienanteilen kein so durchgängig positives Bild.

#### Befunde zu Forschung im Lehramtsstudium und zu verpflichtenden forschungsmethodischen Studienanteilen

Aus einer Studierendenbefragung von Ramm, Kolbert-Ramm, Bargel und Lind (1998)<sup>34</sup> geht hervor, dass nur ein sehr geringer Anteil an Lehramtsstudierenden überhaupt an fachbezogenen Forschungsprojekten teilgenommen hat (7 % gegenüber 15 % der Studierenden insgesamt) oder den Wunsch hatte, daran teilzunehmen (21 % gegenüber 37 % der Studierenden insgesamt). Zudem wird die Beteiligung an Forschungsprojekten von den

---

<sup>34</sup> Datenbasis: Studierendenbefragung 1998, Befragung von 5799 Studierenden an 13 Universitäten, davon 713 Lehramtsstudierende.

Lehramtsstudierenden als weniger nützlich für den angestrebten Beruf erachtet als von den Studierenden insgesamt (33 % gegenüber 52 %). Hericks (2004) folgert aus diesem Befund, dass „der Aufbau eines Habitus forschenden Lernens [...] von den Lehramtsstudierenden nicht als eine berufliche *Entwicklungsaufgabe* gedeutet [wird], die in der Ersten Phase zu bearbeiten wäre“ (S. 308, Hervorhebung im Original).

Blömeke, Müller und Felbrich (2006) berichten von einer Befragung von 32 Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter\_innen<sup>35</sup> zu ihrer Einstellung zur Wichtigkeit von Forschung für die professionelle Entwicklung, unterschieden nach genereller Bereitschaft zur Forschungsrezeption, Erforschung der eigenen Praxis und Ablehnung von Forschung zugunsten Erfahrung. Zwar schreiben die Befragten insbesondere der Erforschung der eigenen Praxis einen hohen Stellenwert zu ( $M = 4,34$ ; theoretischer Mittelwert 2,5), jedoch wird auch der Abwertung von Forschung im Mittel zugestimmt ( $M = 2,75$ ). Darüber hinaus wurde die Einstellung zur Leitidee der ersten Ausbildungsphase (wissenschaftliche Ausbildung) und der zweiten Ausbildungsphase (Lernen am Modell) erhoben. Die Einstellung zur Leitidee der ersten Phase korreliert positiv mit der generellen Forschungsbereitschaft und die Einstellung zur Leitidee der zweiten Phase korreliert sowohl positiv mit der generellen Forschungsbereitschaft als auch mit der Erforschung der eigenen Praxis. Aus letzterem Befund schließen die Autorinnen auf eine „integrative Vorstellung der Studierenden und Referendare zur Lehrerausbildung“ (Blömeke et al., 2006, S. 183) im Gegensatz zu einer dichotomen Vorstellung zu den Leitideen der Ausbildungsphasen. Insgesamt leiten die Autorinnen aus den Befunden die Forderung ab, die Integration Forschendes Lernen in die Lehrer\_innenausbildung weiter voranzutreiben.

Vetter und Ingrisani (2013) haben 76 Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums, welches auch forschungsmethodische Lehrveranstaltungen und das Verfassen einer empirischen Masterarbeit umfasst, nach der Einschätzung des Nutzens von Forschungsmethoden bzw. Forschungsmethodenkompetenz für die Berufsausübung befragt. Die Studierenden erkennen einen mittleren Nutzen in Forschungsmethodenkompetenz für die Qualität der Berufsausübung im Allgemeinen und in mit Forschungskompetenz verbundenen Aufgaben von Lehrkräften, wie beispielsweise reflexiven und evaluativen Tätigkeiten. Zudem erachten sie Forschungsmethodik als nützlich vor allem für die Reflexion

---

<sup>35</sup> Teilstichprobe einer Untersuchung zur Vorbereitung einer internationalen Vergleichsstudie; insgesamt 884 Befragte in sechs Ländern, davon 158 deutsche Lehramtsstudierende und -anwärterInnen; Multi-Matrix-Design mit bis zu fünf Testheften; die Items zur LehrerInnenausbildung lagen den 32 Personen vor.

des Unterrichts, die Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Diagnose der Fachkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die späteren Jahrgänge, in deren Ausbildung der Nutzen von Forschungsmethoden explizit thematisiert wurde, schätzen den Nutzen tendenziell höher ein.

Peters (2000) berichtet von einer von ihm betreute Doktorarbeit von Verkroost (1999), die sich mit forschendem Handeln als Bestandteil der niederländischen Lehrer\_innenausbildung auseinandersetzt.<sup>36</sup> Die zwölf Studierenden sind dem forschenden Handeln während der universitären Ausbildung negativ gegenüber eingestellt. Ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung sehen sie den Nutzen zwar mehr ein, bleiben jedoch kritisch.

An der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) Aachen sollen die Studierenden im Rahmen des orientierenden Schulpraktikums im Grundstudium Erziehungswissenschaft – unterstützt durch eine vorbereitende Lehrveranstaltung – eine theoriegeleitete Beobachtungsaufgabe entwickeln, durchführen und auswerten, um „in exemplarischer Form die Bedeutung pädagogischer Theorieansätze für die Formung des Blickes auf pädagogische Sachverhalte in der Schule zu fassen“ (Boelhauve, 2005b, S. 75). Aus regelmäßigen Evaluierungen der Lehrveranstaltung und Gesprächen mit Studierenden schließt Boelhauve (2005b), dass „die Zielsetzung des orientierenden Schulpraktikums, Studierende zu befähigen, Bezüge zwischen theoretischem Nachdenken und praktischen Erfahrungen zu entdecken, [...] aus der Perspektive vieler Studierender gesehen, erreicht [wird]“ (S. 78). Zwar wird die Theoriearbeit im Seminar von den Studierenden vor Beginn des Praktikums nicht immer akzeptiert, der Anteil derjenigen, die die Bedeutung dieser für die Erkundung der Schulpraxis erkennen, nimmt jedoch mit der konkreten Umsetzung der Beobachtungsaufgabe zu. Zudem geben die Studierenden an, „in exemplarischer Form ein ‚Gespür‘ für den Zusammenhang von Theorie und Praxis gewonnen zu haben, den man vorher so nicht vermutet hatte“ (S. 78). Darüber hinaus wird von den Studierenden im Rahmen einer vierwöchigen Praxisphase im Hauptstudium – vorbereitet durch erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen – ein theoriegeleitetes Erkundungsprojekt vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Hier zeigt die Evaluation eine hohe Akzeptanz der Projekte und einen von den Studieren-

---

<sup>36</sup> Dabei handelt es sich um „reflexiv-forschungsmäßiges Handeln, gezielt auf die Verbesserung des eigenen Handelns und die Situation, in der das Handeln der zukünftigen Lehrer stattfindet“ (Peters, 2000, S. 14).



den hoch eingeschätzten Lernerfolg hinsichtlich „eines für sie erkennbaren Theorie-Praxisbezugs, eines methodisch kontrollierten Vorgehens und des Zugewinns an Erkenntnis“ (Boelhauve, 2009, S. 56).

Die bis zu diesem Punkt aufgeführten Befunde weisen ein uneinheitliches Bild auf: Diejenigen Angebote zu Forschendem Lernen, die von den Studierenden bzw. Lehrkräften freiwillig genutzt werden, werden weitestgehend positiv bewertet, wohingegen die Bewertung forschungsmethodischer Studienanteile und verpflichtender Studienanteile zu Forschendem Lernen gemischt ausfällt. Diese negative Befundlage spitzt sich durch die wenigen, bislang vorliegenden Befunde zu Forschendem Lernen im Praxissemester weiter zu.

#### Befunde zu Forschendem Lernen im Praxissemester

Holtz (2014a) und Herzer (2014) berichten zu den universitären Begleitveranstaltungen im Jenaer Praxissemester, dass den Studierenden insbesondere die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit der forschungsmethodischen Veranstaltung schwer zu vermitteln sei und sie diese als zu weit entfernt von der Schulpraxis empfänden. Auch wenn sie einsehen, dass Grundkenntnisse der empirischen Sozialforschung für sie durchaus sinnvoll sein könnten, fordern sie eine Vermittlung unabhängig vom Praxissemester.

Die Evaluationsbefunde des Flensburger Praxissemesters zeigen eine hohe Unzufriedenheit der Studierenden mit der zu verrichtenden Forschungsaufgabe im Sinne Forschenden Lernens. Diese wurde von ihnen als schwierig erlebt (95,6 %), die Anforderungen waren ihnen nicht klar (75 %), sie waren mit der universitären Betreuung unzufrieden (65,1 %) und hatten Probleme, die Forschungsaufgabe mit den schulischen Anforderungen zu vereinbaren (86,8 %). Darüber hinaus wird die Forschungsaufgabe von 92,1 % der Studierenden nicht als sinnvolles Element des Praxissemesters zur Relationierung wissenschaftlicher Theorien und der Unterrichtspraxis und auch insgesamt von fast allen Studierenden (97,6 %) als unwichtig erachtet. Das Ziel, im Praxissemester die Kompetenzen Forschenden Lernens zu vertiefen, wurde von 87,3 % als weniger bzw. gar nicht wichtig eingeschätzt und entsprechend wird auch die Zielerreichung von 73,2 % als nicht erfüllt angesehen (Bach).

Naeve-Stoß und Tramm (2017) berichten von einer begrenzten Bereitschaft der Studierenden, sich im Hamburger Kernpraktikum forschend mit der Schulpraxis auseinanderzusetzen. Das Forschungsprojekt wird größtenteils als Fremdkörper wahrgenommen, welcher vom wichtigeren „Unterrichtsgeschäft“ abhält.

Weyland (2016) resümiert aufgrund veröffentlichter sowie bislang unveröffentlichter Evaluationsdaten verschiedener Standorte,

dass deutlicher Nachbesserungsbedarf hinsichtlich der Klärung der Zielsetzungen Forschenden Lernens zur Professionalitätsentwicklung besteht. Studierende scheinen den Lerngewinn Forschenden Lernens für das spätere pädagogische Handeln nicht oder nur ansatzweise, abhängig vom jeweiligen Fach und von der Betreuung sowie der konkreten Ausgestaltung, zu erkennen. (S. 385)

Sie weist zudem darauf hin, dass bislang keine Befunde zur Wirkung Forschenden Lernens existieren, die den Kompetenzzuwachs fokussieren.

#### Befunde zu Forschendem Lernen im Praxissemester in NRW

Mittlerweile liegen einige wenige Befunde zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen vor, die sich jedoch vor allem konkret auf die Studienprojekte beziehen und weniger auf Forschendes Lernen im Allgemeinen.<sup>37</sup> Die Daten der landesweiten Evaluation des Praxissemesters in NRW aus dem Jahr 2016 zeigen, dass das Praxissemester insgesamt von den Studierenden sehr positiv bewertet wird, die Bewertung des Lernortes Hochschule, insbesondere hinsichtlich der Relevanz der Studienprojekte, jedoch gemischt ausfällt. So werden der Zeitaufwand, die Anforderungen und das Gewicht der Studienprojekte als zu hoch bzw. kritisch eingeschätzt (Göbel et al., 2016; van Ackeren & Herzig, 2016). Die Daten der Evaluation des Bielefelder Praxissemesters zeigen zudem, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrkräfte an den Schulen die Studienprojekte als wenig wichtig bzw. relevant für das Praxissemester erachten (Brandhorst, Streblov & Jacke, 2016; Klewin & Koch, 2017).

Liegmann et al. (2018) haben im Rahmen des Projekts KoPiP (Kontextsensible Professionalisierung im Praxissemester) an der Universität Duisburg-Essen Interviews mit Praxissemesterstudierenden zu mehreren Zeitpunkten während und nach dem Praxissemester geführt und diese mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Hinsichtlich

---

<sup>37</sup> Hier sei noch einmal daran erinnert, dass an den verschiedenen Hochschulstandorten unterschiedliche Anforderungen im Hinblick auf die Durchführung der Studienprojekte an die Studierenden gestellt werden (siehe auch Kapitel 2.3). So müssen bspw. die Studierenden des Grundschullehramts an der Universität Duisburg-Essen vier Studienprojekte durchführen, die Studierenden an der Universität Köln nur eins.

der Themenwahl der Studienprojekte sind sowohl pragmatische Beweggründe als auch interessengeleitete erkennbar. Rückblickend werden die Studienprojekte oftmals als unnötig und störend empfunden und auch während des Praxissemesters noch auffindbare positive Einschätzungen werden nachträglich entwertet bzw. relativiert, insofern dass lediglich Studienprojekte mit späterem Anwendungsbezug weiterhin positiv bewertet werden. Insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen Studienprojekten und Unterricht scheint sich negativ auf die Bewertung ausgewirkt zu haben.

Im Sammelband von Schüssler et al. (2017b) berichten einige Autorinnen und Autoren von ihren Erfahrungen mit Forschendem Lernen im Praxissemester der Universität Bielefeld – teilweise anekdotisch, teilweise gestützt durch empirische Erhebungen. Hahn, Meinholz, Störtländer und Thomas (2017) berichten von Gruppeninterviews mit Studierenden aus der ersten Praxissemesterkohorte zum Forschenden Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik. Es wird deutlich, dass die Studierenden den Unterrichtsvorhaben einen wesentlich höheren Stellenwert zuordnen als den Studienprojekten, zudem wird einer forschenden Haltung für die spätere Berufstätigkeit wenig Relevanz zugeschrieben. van Norden (2017) bezieht sich auf das Fach Geschichte und stellt seinen Eindruck dar, dass es mit den zunehmenden Durchgängen des Praxissemesters immer besser gelingt, den Studierenden den Sinn und Zweck der Studienprojekte zu vermitteln. Er begründet dies mit diesbezüglichen Äußerungen der Studierenden und den von ihnen durchgeführten Projekten. Fast, Ukley, Neumann und Kastrup (2017) beziehen sich auf die Ergebnisse einer Befragung von Praxissemesterabsolvent\_innen mit dem Unterrichtsfach Sport aus dem Sommersemester 2015, wenn sie schildern, dass die Studierenden „die Beschäftigung mit Studienprojekten als *Gewinn für die Professionalisierung ihrer Sportlehrerrolle* sehen, wenn sie aus der Theorie bekannte und für die eigene Sportlehrertätigkeit relevante Themen und Fragen in der Praxis wiederfinden und sich als praktisch Forschende intensiv damit auseinandersetzen“ (S. 320, Hervorhebung im Original).

Van Ophuysen et al. (2017) sowie Bloh, Behrmann, Homt und van Ophuysen (2019) liefern erste Befunde zu Forschendem Lernen im Praxissemester an der WWU Münster. Van Ophuysen et al. (2017) haben zum einen die vorbereitende forschungsmethodische Lehrveranstaltung näher betrachtet und 89 Studierende mittels Fragebögen zu Beginn und Ende der Lehrveranstaltung hinsichtlich ihrer Nutzenerwartung zum Forschenden Lernen sowie ihres methodenbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts befragt. Darüber hinaus wurde das forschungsbezogene Anwendungswissen der Studierenden mittels eines Wissenstests erfasst. Während sich die Nutzenerwartung der Studierenden nicht

signifikant verändert, lassen sich sowohl für das Fähigkeitsselbstkonzept als auch für das forschungsbezogene Anwendungswissen signifikante Anstiege verzeichnen. Zum anderen wurden 60 Studierende aus bildungswissenschaftlichen Projektseminaren mit dem Schwerpunkt Unterrichtsqualität mittels Fragebögen zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn des Seminars und vor Eintritt in die Praxisphase) zu ihren Nutzenerwartungen, Fähigkeitsüberzeugungen und dem selbst eingeschätzten Wissen hinsichtlich Forschenden Lernens befragt. Auch hier lassen sich Anstiege in den Fähigkeitsüberzeugungen und dem selbst eingeschätzten Wissen verzeichnen, während die Nutzenerwartung nicht gesteigert werden konnte.

Bloh et al. (2019) haben 128 Lehramtsstudierende zu drei Zeitpunkten im Verlauf des Praxissemesters mittels Fragebögen zu ihrer Intention, im Berufsalltag Strategien Forschenden Lernens anzuwenden, befragt. Auch wenn die Intention zu allen drei Zeitpunkten über dem theoretischen Mittel liegt, nimmt sie im Verlauf des Praxissemesters signifikant ab. Betrachtet man die beiden Teilfacetten Forschenden Lernens (siehe auch Abbildung 4 in Kapitel 3.2.2), bleibt die Intention, forschungsorientiert zu denken, weitgehend stabil, während die Intention, forschungsorientiert zu handeln, während der Praxisphase in den Schulen stark abnimmt. Dies bedeutet, dass die Studierenden sich zukünftig zwar weiterhin reflexiv mit schulischen Situationen auseinandersetzen möchten, jedoch ohne Daten zu erheben.

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, was unter Forschendem Lernen verstanden werden kann, wie sich Forschendes Lernen begründen lässt, dass der Aufbau einer forschenden Grundhaltung als wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens gilt und Forschendes Lernen bzw. die Bereitschaft dazu im Sinne einer forschenden Grundhaltung einen notwendigen Bestandteil professionellen beruflichen Lehrkrafthandelns darstellt. Das Praxissemester kann als verlängerte Praxisphase mit der Durchführung von Studienprojekten im Sinne Forschenden Lernens die Chance bieten, bei den Studierenden eine solche forschende Grundhaltung anzubahnen. Es wurde jedoch ebenso deutlich, dass die ohnehin spärliche Befundlage zu Forschendem Lernen ambig ist und im Zusammenhang mit Forschendem Lernen im Praxissemester auch spezifische Herausforderungen berücksichtigt werden müssen.

Zusätzlich zu den ambigen Befunden und spezifischen Herausforderungen besteht ein weiteres Problem: Aufgrund fehlender Längsschnittstudien bleibt die Frage offen, ob Studierende eine gegebenenfalls erworbene forschende Grundhaltung im weiteren Verlauf des Studiums, über den Vorbereitungsdienst und die Berufseinstiegsphase hinweg bis in die berufliche Alltagspraxis aufrechterhalten, festigen und weiterentwickeln können (Fichten, 2017a; Meyer, 2006). Fichten (2017a) warnt: „Sollte sich herausstellen, dass die angestrebte forschende Haltung ein kurzzeitiges, flüchtiges Phänomen ist, hätte das vermutlich Rückwirkungen auf den Umfang der Verwendung des Konzepts in der Lehrer/innen-Bildung“ (S. 163). Es gilt zudem, die bei vielen Studierenden vorhandene Sinnhaftigkeitslücke zu überbrücken, denn „die Bewährungsprobe hat das Konzept erst endgültig bestanden, wenn es von den Studierenden als sinnvolles, persönlich bereicherndes und berufsrelevantes Studienelement angesehen und weitgehend akzeptiert wird“ (Fichten, 2017b, S. 37). Um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie eine derartige Sinnhaftigkeitslücke überbrückt werden kann, widmet sich das folgende Kapitel dem Thema Implementationsforschung.

## 4 Die Implementation von Innovationen

Daß es ein steiniger Weg ist, neue Ideen im Rahmen festgefahrener Routinen in die Tat umzusetzen, ist freilich keine neue Erkenntnis. Um so mehr muß es verwundern, daß das Thema Implementation meist nur nebenbei, nicht aber mit der erforderlichen Intensität behandelt wird. (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 305)

Hinsichtlich der Umsetzung von Neuerungen und innovativen Ideen ist immer wieder von einem „Versanden“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998) die Rede und es wird beklagt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zu selten Eingang in die Bildungspraxis finden (Spiel, Lösel & Wittmann, 2009). Ähnlich scheint es sich auch mit Forschendem Lernen zu verhalten, welches sich – wie im vorangehenden Kapitel aufgezeigt werden konnte – zwar theoretisch legitimieren lässt, aber von den Studierenden im Praxissemester nach bisherigen empirischen Befunden nicht als sinnvoll erachtet wird. Entsprechend kann auch in diesem Zusammenhang von einem Versanden gesprochen werden.

Die Diskussion der Frage, wie ein solches Versanden verhindert werden kann, welche Faktoren also die Einführung und Umsetzung von neuen Ideen und Konzepten in die Praxis beeinflussen, wird im weitesten Sinne unter den Begriffen „Innovation“ und „Implementation“ geführt. Im Folgenden werden diese Begriffe genauer erläutert (Kapitel 4.1 und 4.2.2), Grundzüge der Implementationsforschung dargelegt (Kapitel 4.2) sowie wesentliche Bedingungen für eine gelingende Implementation von Innovationen herausgearbeitet (Kapitel 4.3), um darauf aufbauend in Kapitel 5 Forschendes Lernen als Innovation fassen zu können, die es im Praxissemester zu implementieren gilt.

### 4.1 Entwicklung des Innovationsbegriffs und Begriffsbestimmung

Begriffe wie „Innovation“, „innovative Ideen“ oder „innovativ(e Ansätze)“ werden im alltäglichen Sprachgebrauch immer wieder verwendet. Eickelmann (2010) spricht von zwei Aspekten, die im Alltagsverständnis mit dem Innovationsbegriff verbunden werden: Es geht in der Regel um Erneuerung und Verbesserung. Innovation sei – so Bormann (2011a) – zu einer Leitsemantik geworden, der Begriff habe „einen prominenten Platz in politischen Debatten, Programmen und Maßnahmen“ (S. 54) gefunden, werde jedoch affirmativ und alltagssprachlich-unreflektiert verwendet. Diese alltagssprachliche Verwendung des Begriffs habe nur wenig mit dem zu tun, was wissenschaftlich darunter verstanden werden kann.

Obwohl die Begriffe in der Erziehungswissenschaft im Kontext von Veränderungsprozessen zunehmend Anwendung finden, sind es keine genuin pädagogischen Begriffe (Luchte, 2005). Die Einführung des Innovationsbegriffs in den wissenschaftlichen Diskurs wird in der Literatur übereinstimmend auf den österreichisch-amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Schumpeter und sein Werk „Eine Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ (1931) zurückgeführt (vgl. u. a. Luchte, 2005; Weishart, 2008). Er verwendet den Begriff im Zusammenhang mit der Einführung neuer Produkte und Techniken im Wirtschaftssystem. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff vermehrt seit den 1950er Jahren im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs nach dem Zweiten Weltkrieg im Zusammenhang mit technologischen und wirtschaftlichen Neuerungen verwendet (Koepke, 2005). In der pädagogischen Diskussion wurde der Innovationsbegriff unter Rückgriff auf die wirtschaftswissenschaftliche Begriffsbestimmung in den 1960er Jahren aufgegriffen – zunächst im angloamerikanischen Raum und kurz darauf auch in Deutschland (Luchte, 2005; Schulze, 1985), zum Teil einhergehend mit der Verdrängung ähnlicher Begriffe, wie Neuerung, Reform und soziales Experiment (Wehle, 1980). Den Grundstein für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Innovationsbegriff in der Erziehungswissenschaft in Deutschland legte Aregger (1976) mit seiner Arbeit „Innovationen in sozialen Systemen“ am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel.

Zunehmend hat sich die Verwendung des Innovationsbegriffs in weiteren Disziplinen, wie den Geistes-, Natur- und Ingenieurwissenschaften, durchgesetzt (Überblick z. B. in Blättel-Mink, 2006). Damit einhergehend wurde aber auch die oberflächliche und unreflektierte Nutzung des Begriffs kritisiert (Schmidt, 1976; Walz, 1975). So pointieren Schiersmann, Thiel, Fuchs und Pfizenmaier (1998): „Parallel zum Veränderungsdruck in der Praxis hat auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Innovationsbegriff zugenommen, ohne dass es sich dabei bisher um ein geschlossenes Wissenschaftsgebiet mit einer einheitlichen Theorie handelt“ (S. 13). Ebenso wie Schiersmann und Thiel (1999) spricht Koepke (2005) von der unreflektierten Übernahme eines Modewortes in den Bereichen Wirtschaft, Politik und Erziehungswissenschaft.

Schon Aregger (1976) stellte in seiner Arbeit „Innovationen in sozialen Systemen“ fest, dass „das gesamte Bild des Innovationsbegriffs [...] uneinheitlich, vielschichtig und mehrdimensional [ist]“ (S. 115). Bis dato hat sich daran nicht viel geändert – betrachtet man die Vielfalt an unterschiedlichen Definitionen, das damit einhergehende

differierende Begriffsverständnis und die unklare Abgrenzung von anderen Begrifflichkeiten.<sup>38</sup> Seufert (2008) begründet die verschiedenen Akzentuierungen des Innovationsbegriffs mit der unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionierung der Autorinnen und Autoren. Auch Hübner-Schwartz (2013) spricht von einer „unübersichtliche[n] Vielzahl an Begriffsbestimmungen“ (S. 65) und stimmt damit beispielsweise mit Hauschildt, Salomo, Schultz und Kock (2016) überein, die eine Reihe verschiedenster Definitionsansätze aufführen und daran die Vielfalt an unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aufzeigen.<sup>39</sup> Sie stellen jedoch ebenso die zentrale Gemeinsamkeit aller Definitionsansätze heraus – den Aspekt der Neuartigkeit, der auch die Wortherkunft aus dem Lateinischen (*innovatio* = Neuerung, Erneuerung) widerspiegelt: „Innovationen sind qualitativ neuartige Produkte oder Verfahren, die sich gegenüber einem Vergleichszustands ‚merklich‘ – wie auch immer das zu bestimmen ist – unterscheiden.“ (Hauschildt et al., 2016, S. 4). Auch Schaumburg, Prasse und Blömeke (2009) bezeichnen Innovation als „eine neuartige (pädagogische) Idee, Methodologie, Verfahrensweise oder Technologie“ (S. 596). Zunächst ist festzuhalten, dass es sich entsprechend der Definitionen bei Innovationen sowohl um Produkte, Gegenstände bzw. Objekte als auch um Prozesse, Verfahren bzw. Praktiken und somit um Artefakte materieller und nicht-materieller Art handeln kann (vgl. auch Braun-Thürmann, 2005). Hinsichtlich des Neuartigkeitsbegriffs hat sich eine Diskussion über die Art der Neuartigkeit entwickelt (z. B. Bechmann & Grunwald, 1998; Bormann, 2011b; Gillwald, 2000; Goldenbaum, 2012; Hauschildt et al., 2016). Im Wesentlichen sind die absolute und relative Neuartigkeit zu unterscheiden: Insbesondere im Zusammenhang mit technischen Innovationen wird oftmals die absolute Neuartigkeit einer Innovation im Sinne von etwas noch nie Dagewesenem vorausgesetzt. Vor allem in Bezug auf nicht-technische Innovationen, wie sie beispielsweise in der Definition von Schaumburg et al. (2009) benannt werden, sind dieser absoluten Neuartigkeit jedoch Grenzen gesetzt. So merkt auch Gillwald (2000) an, dass es „angesichts der Vielzahl

---

<sup>38</sup> Exemplarisch kann dies anhand der Verwendung der Begriffe Reform und Innovation in der erziehungswissenschaftlichen Literatur aufgezeigt werden: Zum einen wird geäußert, dass der Begriff Innovation den Reformbegriff verdrängt habe (Wehle, 1980), zum anderen werden beide Begriffe synonym verwendet (Grammes, 1989). Wiederum andere nennen beide Begriffe in einem Atemzug (Haenisch, 1995), sehen Reformen als Teilmenge von Innovationen (Gillwald, 2000) oder aber Reformen als übergeordnete Veränderungsprozesse (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014).

<sup>39</sup> Hauschildt, Salomo, Schultz und Kock (2016) unterscheiden bspw. Innovation als neuartige Produkte oder Prozesse der Tatsache und dem Ausmaß der Neuartigkeit nach (Aregger, 1976; Barnett, 1953), Innovation als neuartige Produkte oder Prozesse der Erstmaligkeit nach (Kieser, 1969; Schmookler, 1966), Innovation als neuartige Produkte oder Prozesse der Wahrnehmung nach (Rogers, 1983; Zaltman, Duncan & Holbeck, 1984), Innovation als neuartige Kombination von Zweck und Mitteln (Rickards, 1985; Tushman & Moore, 1982), Innovation als Verwertung neuartiger Produkte oder Prozesse (Roberts, 1987; Brockhoff, 1992), Innovation als Prozess (Dosi, 1988; Goldhar, 1980), Innovation als neuartige Dienstleistung jenseits industrieller Produkte und Prozesse (Chmielewicz, 1991; Damanpour, 1991).



weltweiter und historischer Kulturen [...] kaum auszuschließen [ist], daß neu wirkende Praktiken ihre inhaltlichen Vorläufer haben“ (S. 11). Folglich ist die Neuartigkeit vielmehr relativ zu betrachten und es gilt: „Woran das Neuartige bemessen wird, ist abhängig von der Domäne und den darin herrschenden Regeln, Normen und Routinen, vom sozialen Umfeld, von den Menschen, die eine Innovation vorantreiben, von denen, die die Nutznießer einer Innovation sind“ (Reinmann, 2005, S. 55). Entsprechend definiert Rogers (2003) eine Innovation als „an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption“ (S. 12) und führt den Neuartigkeitsgedanken weiter aus:

It matters little, so far as human behavior is concerned, whether or not an idea is „objectively“ new as measured by the lapse of time since its first use or discovery. The perceived newness of the idea for the individual determines his or her reaction to it. If the idea seems new to the individual, it is an innovation. (S. 12).

Aregger, der seine Definition ähnlich wie Hauschildt et al. (2016) aus einer Reihe vorhandener Definitionsansätze ableitet, bezieht in seine Definition auch den Aspekt der Verbesserung mit ein, ebenso wie weitere Autorinnen und Autoren in der Erziehungswissenschaft (z. B. Goldenbaum, 2012; Havelock, 1976): „Die *Innovation* ist eine *signifikante Änderung* im Status quo eines sozialen Systems, welche, gestützt auf neue Erkenntnisse, soziale Verhaltensweisen, Materialien und Maschinen, eine direkte und/oder indirekte *Verbesserung* innerhalb und/oder ausserhalb [*sic*] des Systems zum Ziele hat“ (Aregger, 1976, S. 118, Hervorhebungen im Original). Seufert (2005) begründet die Einbeziehung des Verbesserungsaspekts mit der Abgrenzung des Innovationsbegriffs vom Veränderungsbegriff, bei dem es lediglich um einen Wandel ginge, „ohne diesen normativ als besser oder schlechter zu werten“ (S. 545). Demmer-Dieckmann (2005) definiert Innovationen – bezogen auf den schulischen Kontext – zwar als „in der Regel bewusst herbeigeführte, wohl überlegte Neuerungen, die das Ziel haben, den Lehr-Lernprozess und das Schulleben im Allgemeinen zu verbessern“ (S. 38). Sie betont jedoch gleichzeitig, dass „die Bewertung, ob die jeweilige Innovation eine Verbesserung im Sinne einer Problemlösung bedeutet, [...] von den Wertvorstellungen der Beteiligten [abhängt]“ (S. 38–39). Somit ist nicht nur der Aspekt der Neuartigkeit, sondern ebenso auch der Aspekt der Verbesserung relativ zu bewerten. In diesem Zusammenhang kann auch von einer Kontextabhängigkeit des Innovationsbegriffs gesprochen werden (vgl. auch Luchte, 2005): „Innovation is in itself a slippery concept. What is innovation in one setting may be quite conventional in another“ (Nuissl, 1999, S. 39).

Betrachtet man Innovationen bzw. den Innovationsbegriff spezifischer im erziehungswissenschaftlichen Kontext, wird des Öfteren betont, dass mit einer Innovation immer auch Veränderungen oder Verbesserungen auf personaler Ebene – bezogen auf Aktivitäten bzw. Praktiken, Wissen und Einstellungen der Akteurinnen und Akteure – angestrebt werden und nicht etwa nur die Veränderung bzw. Verbesserung materieller Aspekte oder organisationaler Strukturen (Altrichter & Wiesinger, 2005; Schaumburg et al., 2009). Es stellt sich jedoch die Frage, ob nicht die Einführung jeglicher Innovationen immer auch auf irgendeine Art und Weise Veränderungen auf personaler Ebene mit sich bringt.

Neben den Aspekten der Neuartigkeit und Verbesserung bzw. Veränderung werden oftmals auch Unsicherheit, Komplexität und Konfliktgehalt als wesentliche Charakteristika einer Innovation benannt (z. B. Kremer, 2003; Luchte, 2005; Meißner, 1989; Vahs & Burmester, 1999), die jedoch vielmehr in Zusammenhang mit der Einführung einer Innovation und eventuellen Folgen stehen und nicht zur Begriffsdefinition selbst beitragen.

Entsprechend der vorangehenden Ausführungen gilt eine Innovation in dieser Arbeit als solche, wenn

- Sie von den Akteurinnen und Akteuren als neu wahrgenommen wird bzw. für diese eine Neuerung darstellt,
- Sie auf eine Verbesserung des Ist-Zustandes abzielt,
- Sie (auch) Auswirkungen im Sinne einer Verbesserung auf Handeln, Wissen und Einstellungen der Akteurinnen und Akteure hat.

Auch Forschendes Lernen soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit unter diesen Gesichtspunkten betrachtet werden (siehe Kapitel 5.1).

## **4.2 Innovationen nachhaltig integrieren – Die Implementationsforschung**

### **4.2.1 Entwicklung der Implementationsforschung**

In einem engen Zusammenhang mit dem Innovationsbegriff steht der Begriff der Implementation. Das bloße Vorhandensein einer Innovation reicht nicht aus, damit die im vorherigen Kapitel thematisierten Veränderungen eintreten, der Erfolg einer Innovation hängt von deren Umsetzung ab. „Mit anderen Worten entscheidet sich erst mit bzw. nach der Realisierung von Innovationen, ob bzw. inwiefern sie intendierte Veränderungen

bzw. Verbesserungen (oder auch Wirkungen) erzielen können“ (Goldenbaum, 2012, S. 83). In diesem Zusammenhang ist die Implementation bzw. Implementationsforschung anzusiedeln, die sich mit der Frage beschäftigt, „warum und unter welchen Bedingungen es gelingt, eine Innovation nachhaltig [...] zu integrieren“ (Schaumburg et al., 2009, S. 596).

Die Entstehung der Implementationsforschung wird in der Literatur überwiegend in den 1950er und 60er Jahren in den USA im Kontext der Politik- und Sozialwissenschaften verortet, im Zusammenhang mit der Frage nach der Wirksamkeit und Umsetzung staatlicher Reformprogramme zur Armutsbekämpfung, die oftmals nicht den gewünschten Erfolg brachten. Im Fokus stand dabei die Analyse der Handlungsbedingungen sowie der Widerstände und ihrer Ursachen (Luchte, 2005; Reese, 1982). Auch in Deutschland entwickelte sich die Implementationsforschung im politikwissenschaftlichen Kontext im Zusammenhang mit dem Ausbleiben der erwünschten Wirkungen von Reformprogrammen der frühen 70er Jahre (Koepke, 2005; Reese, 1982). Während sich die Implementationsforschung im deutschsprachigen Raum in den folgenden Jahrzehnten weiterhin vor allem im Kontext politischer Programme bewegte, beispielsweise im Zusammenhang mit Verkehrsplanung (Garlichs, 1980) oder Umweltschutz (Hucke, Müller & Wassen, 1980), hat sich in den USA bereits in den 70er Jahren eine erziehungswissenschaftliche Implementationsforschung entwickelt, die sich insbesondere mit curricularem Wandel sowie der Implementation pädagogischer Konzepte und Lehrplaninnovationen unter dem Stichwort *School Improvement* befasste (u. a. Berman & Mc Laughlin, 1979; Fullan & Pomfret, 1977; Fullan, 1983; Havelock, 1976; Huberman & Miles, 1984), und die bis heute eine ausgeprägte Forschungstradition und -produktion erkennen lässt (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; Koepke, 2005). In Deutschland wurden in den 70er und frühen 80er Jahren Implementationsfragestellungen im Zusammenhang mit der Umsetzung und den Umsetzungsstrategien curricularer Innovationen im Rahmen der Curriculumforschung thematisiert (z. B. Dauenhauer, 1976; Lütgert & Stephan, 1983) – oftmals unter Bezugnahme auf die US-amerikanischen Arbeiten zum *School Improvement* von Fullan und Havelock (Haller, 1983; Lütgert & Stephan, 1983). In dieser Zeit liegt auch der Ursprung der sich durch die Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik auszeichnenden und durch die Bund-Länder-Kommission (BLK) geförderten, Modellversuche, deren Idee darin besteht, Innovationen in ausgewählten Institutionen – vornehmlich Schulen, aber auch im Bereich der betrieblichen Berufsbildung – zu erproben (Bundesinstitut für Berufsbildung [BiBB], 1985; Bund-Länder-Kommission

[BLK], 1971). Die Zielsetzung lag darin, Lösungen für unmittelbar aus der Bildungspraxis stammende Probleme zu entwickeln (Euler & Sloane, 1998). In den 1990er Jahren wurden die Modellversuche dann in Modellversuchsprogramme umgewandelt, in denen der Fokus stärker auf den Transfer der Erkenntnisse von der Modellversuchs- in die Regelpraxis gelegt wurde (Bormann, 2011b; BLK, 1997; Euler & Sloane, 1998; Nickolaus & Schnurpel, 2001).

Während Modellversuchsforschung in dieser Form heute nicht mehr durchgeführt wird<sup>40</sup>, hat die Implementation curricularer Innovationen in den 1990er Jahren im Zuge der Diskussion über die Modernisierung des Schulwesens einen Aufschwung erfahren, sodass das Thema Implementation von Innovationen noch einmal stärker in das Blickfeld der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft gerückt ist (Altrichter & Wiesinger, 2005; Warwas, Seifries & Meier, 2008).<sup>41</sup> In diesem Zusammenhang handelt es sich um „Maßnahmen, die auf eine zeitlich überdauernde Veränderung des Unterrichts, also des Lehrens und Lernens in Klassenzimmern abzielen“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 197), wie beispielsweise Unterrichtsmaterialien, Lehrpläne und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, aber auch die im Zuge von PISA angestoßenen Innovationen, wie die Einführung von Bildungsstandards und landesweiten Vergleichsarbeiten (Goldenbaum, 2012; Gräsel & Fussangel, 2010). Aktuelle erziehungswissenschaftliche Implementationsstudien beziehen sich jedoch nicht nur auf die Schule, so lassen sich beispielsweise auch Studien zu Implementationen in der beruflichen Weiterbildung (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998), der betrieblichen Erstausbildung (Sonntag, Stegmaier & Jungmann, 1998) und der Hochschulbildung, etwa zur Implementation von E-Learning (Reinmann-Rothmeier, 2003; Schönwald, 2007; Seufert, 2008) und Problem-Based-Learning (C. Müller, 2007), ausfindig machen. Trotz dieser Entwicklungen von Implementationsstudien im erziehungswissenschaftlichen Bereich gilt heute nach wie vor, was Aregger (1976) schon in den 1970er Jahren kritisiert hat: Es mangelt an einer eigenständigen Implementationsforschung – wenngleich diese wiederholt gefordert wird (z. B. Einsiedler, 2010; Gräsel & Parchmann, 2004; Gräsel, Jäger & Wilke, 2006; Heid, 2011; Prenzel, 2010).

---

<sup>40</sup> Die letzten von der BLK geförderten Modellversuchsprogramme sind 2007 ausgelaufen. Begründet wird dies bspw. mit der Problematik der Übertragbarkeit der Erkenntnisse in die Regelpraxis und das geringe Ausmaß an belastbaren Daten hinsichtlich einer tatsächlichen Verbesserung der Bildungspraxis durch die Modellversuche (Gräsel, 2011; Nickolaus & Gräsel, 2006).

<sup>41</sup> Dies lässt sich auch an einer verstärkten Anzahl an Publikationen festmachen. Hervorzuheben sind hier insbesondere die zwei Hefte der Zeitschrift *Unterrichtswissenschaft* mit dem Themenschwerpunkt *Implementationsforschung* aus den Jahren 1998 und 2004. Vgl. darüber hinaus z. B. Gräsel und Parchmann (2004), Haenisch (1995), Hunneshagen (2005), Souvignier und Mokhlesgerami (2005).

In fast allen Diskussionen über die Weiterentwicklung des Bildungssystems werden Reformen und Innovationen gefordert (auch wenn man sich über die Art der notwendigen Innovationen keinesfalls einig ist). Dem steht gegenüber, dass sich bisher weder in der Psychologie noch in den übrigen Bildungswissenschaften eine eigenständige Implementationsforschung etabliert hat. (Hasselhorn et al., 2014, S. 146)

Neben den Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft wurde das Thema Implementation in den letzten Jahrzehnten vor allem in den Wirtschaftswissenschaften ausführlich thematisiert, was nicht überraschend sein dürfte – hat der Innovationsbegriff, wie eingangs erwähnt, seinen Ursprung in dieser Disziplin. Hier hat sich insbesondere unter dem Begriff Innovationsmanagement eine Forschungs- und Publikationstradition entwickelt, die die Gestaltung von Implementationsprozessen vor allem als Führungs- bzw. Managementaufgabe versteht (Hauschildt & Salomo, 2011; Vahs & Burmester, 2005). Hervorzuheben sind hier beispielsweise das empirisch abgesicherte Promotorenmodell (Witte, 1973; Weiterentwicklung durch Hauschildt, 2004), welches die aktive Mitgestaltung und Förderung des Implementationsprozesses durch engagierte und kompetente Personen (sogenannte Promotor\_innen) thematisiert, sowie die Literatur zur Analyse von und dem Umgang mit Widerständen in Implementationsprozessen (Neubauer, 2003; Reiß, 1997). Einen etwas anderen Schwerpunkt hinsichtlich Implementation legt die sogenannte Diffusionstheorie (Rogers, 2003), die sich in den Sozial- und Kommunikationswissenschaften verorten lässt. Hier wird der Fokus vor allem auf die Verbreitung (= Diffusion) von Innovationen in sozialen Systemen durch Kommunikation gelegt, aber auch die individuelle Annahme einer Innovation durch einzelne Individuen (= Adaption) wird thematisiert. Während sich die sozialwissenschaftliche Implementationsforschung international in den vergangenen Jahrzehnten „geradezu explosionsartig entwickelt“ (Howaldt & Schwarz, 2010, S. 15) hat, bleibt sie in Deutschland eher randständig.

#### **4.2.2 Annäherung an den Implementationsbegriff**

Was genau kann nun unter Implementation verstanden werden? Implementation wird in der Literatur oftmals als Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse beziehungsweise Innovationen in die Praxis bezeichnet (z. B. Euler & Sloane, 1998; Goldenbaum, 2012). Euler (2005b) selbst weist jedoch darauf hin, dass die Implementation von Innovationen in der Regel längerfristig verläuft und die erste Umsetzung lediglich als „der notwendige Anfang eines *kontinuierlichen Veränderungsprozesses* zu denken [ist]“ (S. 565, Hervorhebung im Original.). Die Implementation stellt somit kein einmaliges Ereignis, sondern

einen Prozess dar, der mit der Absicht beginnt, eine Innovation in ein System zu integrieren, und als abgeschlossen gilt, wenn ein routinierter Umgang mit der Innovation erkennbar ist bzw. „die auf Grundlage der Neuerung intendierten Verhaltensweisen bzw. Handlungen im System institutionalisiert sind und genutzt werden“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 141). Auch Fullan (2007) spricht von einem Implementationsprozess: „Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change“ (S. 84). Ebenso bezeichnet Koepke (2005) Implementation als Prozessgröße in Abgrenzung zu einem zeitpunktbezogenen Ereignis.

Implementation als Prozess der Übernahme von Innovationen stellt ein eher weites Begriffsverständnis dar. Ein engeres Begriffsverständnis von Implementation verwenden beispielsweise Goldenbaum (2012) sowie Lütgert und Stephan (1983), die Implementation als diejenige Phase eines Prozesses verstehen, in dem die konkrete Anwendung der Innovation erfolgt. Goldenbaum bezieht sich dabei auf Klein und Sorra (1996), die Implementation als „the critical gateway between the decision to adopt the innovation and the routine use of the innovation“ (S. 1057) bezeichnen. In dieser Arbeit soll jedoch dem weiteren Begriffsverständnis von Implementation als gesamtem Prozess gefolgt werden, da Forschendes Lernen im Sinne einer forschenden Grundhaltung über die erstmalige Umsetzung Forschenden Lernens hinausgeht (siehe dazu ausführlicher Kapitel 5.3).

Die von Hasselhorn et al. (2014) genannten Aspekte deutet bereits auf die Zielsetzung einer möglichst langfristigen und effektiven Nutzung der Innovation im Sinne von veränderten Verhaltensweisen oder Gewohnheiten hin (vgl. auch Luchte, 2005; Weidenmann, 1997). Fullan (1983) betont: „Damit man behaupten kann, eine Implementation habe stattgefunden, muß sich etwas in der Praxis verändern“ (S. 490), er versteht Implementation als „die ‚Veränderung eines Brauchs‘ durch die Anwendung einer neuen Idee oder eines neuen Produkts“ (S. 490). Aus etwas Neuartigem werde durch die Implementation etwas Vertrautes, eine neue Routine (Goldenbaum, 2012). Im Sinne des Prozessgedankens und der langfristigen Nutzung sprechen Altrichter und Wiesinger (2004) von einem Prozess der Überführung von Innovationen in Standardpraktiken: „Von Implementation spricht man dann, wenn eine Neuerung an einem angezielten sozialen Ort (Schule, Organisation) aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird“ (S. 220). An anderer Stelle weisen sie darauf hin, dass „historisch (und auch heute) [...] das Phänomen der Implementation auf[fiel], wenn es nicht stattfand: Viele Innovationen, die auf den ersten Blick als durchaus sinnvoll und

vielversprechend eingeschätzt wurden, fanden überhaupt keine, partielle oder bis zur Unkenntlichkeit veränderte Umsetzung“ (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 4) und implizieren damit, dass in derartigen Fällen nicht von Implementation gesprochen werden kann. Entsprechend verstehen sie – wie auch weitere Autorinnen und Autoren (z. B. Fullan & Pomfret, 1977) – Implementation lediglich als solche, wenn sie auch erfolgreich verläuft.<sup>42</sup>

Ähnlich wie der Innovationsbegriff sind auch der Implementationsbegriff und das damit zusammenhängende Forschungsfeld von unterschiedlichen, teils sich überschneidenden, teils synonym verwendeten Begrifflichkeiten geprägt (Wacker, 2008): angefangen bei vergleichsweise geringen Unterscheidungen, wie der Verwendung ähnlicher Begriffe, wie Innovationsforschung (z. B. Reinmann-Rothmeier, 2003), Implementationsforschung (z. B. Hasselhorn et al., 2014), Implementations- und Innovationsforschung (Wacker, 2008) oder Innovationsmanagement (Hauschildt et al., 2016), bis hin zu einer Verwendung von Begriffen wie Verankerung, Diffusion, Transfer, Etablierung und Umsetzung synonym zu Implementation (Trempler et al., 2014, beziehungsweise auf Gräsel, Jäger et al., 2006; Gräsel, 2010; Jäger, 2004; Rogers, 2003). Auch eine Abgrenzung der Begriffe Umsetzung und Verbreitung erweist sich im wissenschaftlichen Diskurs rund um die Implementationsforschung als problematisch. So betont Goldenbaum (2012) zunächst, dass die Implementation im Sinne einer Umsetzung von Innovationen abzugrenzen ist von der Verbreitung von Innovationen, die als Dissemination, Diffusion oder Transfer thematisiert wird, um dann aber darauf hinzuweisen, dass die Verbreitung einer Innovation durchaus auch als Indikator für deren Implementation gesehen werden kann. Haller (1983) merkt an, man könne den Begriff Diffusion „problemlos unter dem Implementationsbegriff subsumieren“ (S. 522). Daneben nennen etwa Trempler et al. (2014) die Begriffe Umsetzung und Verbreitung in ihrer Definition von Implementation in einem Atemzug. Petermann (2014) begründet die Anfälligkeit der Implementationsforschung für unterschiedliche Terminologien mit der Angrenzungen an eine Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen.

Unabhängig davon, welche Begrifflichkeiten nun verwendet werden, kann als „Zielsetzung der Implementationsforschung [...] die Beschreibung und Analyse von Prozessen bei der Umsetzung von Konzepten oder Programmen“ (Petermann, 2014, S. 122) gesehen werden – ein wesentlicher Aspekt, der in den genannten Arbeiten, die sich unter

---

<sup>42</sup> Wie der Erfolg einer Implementation beurteilt werden kann, wird im weiteren Verlauf des Kapitels thematisiert.

dem Oberbegriff Implementationsforschung subsumieren lassen, auch durchweg im Fokus steht. Es geht also darum, wie es gelingen kann, eine Innovation in Standardpraktiken zu überführen, damit das eingangs angesprochene Versanden verhindert wird. Aufgabe der Forschung ist es in diesem Zusammenhang, „Wissen darüber bereit zu stellen, wie ihre Ergebnisse verbreitet werden können, was geeignete und weniger geeignete Implementationsstrategien sind, welche Faktoren die Implementation fördern oder hemmen bzw. woran Implementation scheitern kann“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 197). Bevor diese Aspekte der Implementationsforschung genauer thematisiert werden, wird zunächst auf den Implementationsprozess per se eingegangen.

#### 4.2.3 Der Implementationsprozess und seine Erfolgsindikatoren

Im Zusammenhang mit dem Verständnis von Implementation als (gelungenem) Prozess werden damit verbundene Prozess- bzw. Phasenmodelle relevant, die den Implementationsprozess als Sequenz von Phasen darstellen, die in diesem mit hoher Regelmäßigkeit ablaufen (Seufert, 2005), und der Veranschaulichung der komplexen Struktur von Implementationsprozessen dienen (Goldenbaum, 2012; Hunneshagen, 2005). Zwar erfahren Phasenmodelle in der Literatur auch Kritik, indem beispielsweise die Linearität aufeinanderfolgender Phasen angezweifelt oder das Vernachlässigen von Übergängen zwischen den Phasen beanstandet wird (z. B. Braun-Thürmann, 2005; Hauschildt et al., 2016; Schulze, 1985; Weishart, 2008), allerdings betont Hunneshagen (2005) in diesem Zusammenhang, dass

bei aller Kritik an den Modellen [...] jedoch berücksichtigt werden [muss], dass es sich bei jedem Modell letztendlich *nur* um ein vereinfachtes Schema handelt. Modelle dienen der Veranschaulichung bzw. der Vereinfachung komplexer Strukturen. Dabei ist zu beachten, dass ein Großteil der Modelle scheitern würde, würde versucht, sie vorbehaltlos auf die Realität zu übertragen. (S. 37, Hervorhebung im Original)

Phasenmodelle dienen also dazu, zentrale Gestaltungsaufgaben für den Implementationsprozess zu liefern (Seufert, 2008).

Ebenso wenig, wie von einem einheitliche Innovations- oder Implementationsverständnis ausgegangen werden kann, lässt sich eine einheitliche Theorie der Prozessphasen festlegen (Hunneshagen, 2005). Im Wesentlichen finden sich in der Literatur jedoch dreiphasige Modelle mit den Phasen der *Initiation*, *Implementation* und *Institutionalisierung* bzw. *Inkorporation* (z. B. Fullan, 2001; Giacuinta, 1973; Schaumburg et al., 2009; vgl.



auch Abbildung 5). Der Begriff Implementation wird also nicht nur bei unterschiedlichen Auffassungen des Implementationsbegriffs, sondern ebenso bei der Auffassung von Implementation als Prozess oftmals sowohl für die zweite Phase des Prozesses als auch übergreifend für den gesamten Prozess verwendet (z. B. bei Fullan, 2001; Schaumburg et al., 2009).

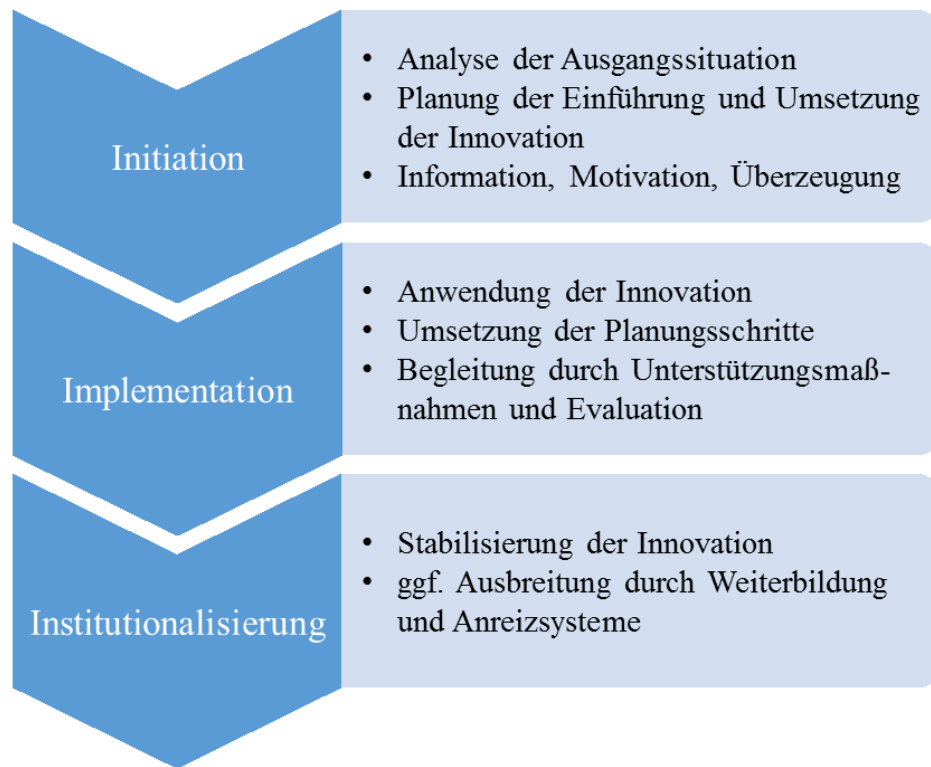


Abbildung 5: Idealisierter Implementationsprozess (in Anlehnung an Schaumburg et al., 2009)

Der dreiphasige Implementationsprozess beginnt mit der *Initiationsphase*, in der aufbauend auf eine Analyse der Ausgangssituation die Einführung und Umsetzung der Innovation zunächst geplant wird, beispielsweise indem konkrete Ziele festgelegt werden. Auch Informations-, Motivations- und Überzeugungsarbeit im Hinblick auf die Innovation gilt es in dieser Phase zu leisten. In der eigentlichen *Phase der Implementation* geht es darum, die Planungsschritte umzusetzen und die Innovation tatsächlich anzuwenden. Die Anwendung sollte durch Unterstützungsmaßnahmen und Evaluation begleitet werden (Holtappels, 2013; Schaumburg et al., 2009). Hage und Aiken (1970) bezeichnen die Implementationsphase als die wichtigste Phase des Prozesses, da hier die Innovation Realität wird und die betroffenen Personen sich tatsächlich mit ihr auseinandersetzen und arrangieren müssen. Der Prozess schließt mit der *Institutionalisierungsphase* ab, in der die Innovation zur Alltagspraxis und Routine wird. Hier gilt es, die Innovation zu stabilisieren und ggf. durch Weiterbildung und Anreizsysteme auszubreiten (Holtappels,

2013; Schaumburg et al., 2009). Die Institutionalisierung kann auch als Indikator für eine gelungene Implementation betrachtet werden (Goldenbaum, 2012).

Stellt man sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie nun der Erfolg eines Implementationsprozesses beurteilt werden kann, wann die Implementation also als gelungen gilt bzw. tatsächlich stattgefunden hat, können die von Coburn (2003) vorgeschlagenen vier Indikatoren, die in der Literatur zahlreich Anwendung finden (z. B. Goldenbaum, 2012; Gräsel, 2010; Hasselhorn et al., 2014), herangezogen werden: Verbreitung (*spread*), Tiefe (*depth*), Nachhaltigkeit (*sustainability*) und Identifikation (*shift in reform ownership*). Die Verbreitung der Innovation stellt einen quantitativen Indikator dar, der sich daran bemessen lässt, wie viele Personen die Innovation anwenden. Mit Tiefe ist gemeint, dass die Innovation nicht nur oberflächlich übernommen wird, sondern auch die Überzeugungen und Handlungsmuster der von der Innovation betroffenen Personen verändert werden. Damit geht einher, dass nicht nur Aspekte der Innovation übernommen werden, die im Einklang mit bereits vorhandenen Überzeugungen und Handlungsmustern stehen. Nachhaltigkeit betrifft die Dauer bzw. Dauerhaftigkeit der Veränderung. Entsprechend kann die Implementation einer Innovation nur als erfolgreich gelten, wenn die damit einhergehende Veränderung dauerhaft ist. Identifikation meint schließlich das Ausmaß, mit dem sich die betroffenen Personen der Innovation zugehörig fühlen und sie sich zu eigen machen, sodass sie selbst für deren Umsetzung und Verbreitung Verantwortung übernehmen.

Hinsichtlich der Dauer eines Implementationsprozesses lassen sich in der Literatur unterschiedliche Zeitspannen finden, die sich mit den unterschiedlichen Arten von Innovationen, aber auch mit den unterschiedlichen Auffassungen von Implementationsprozessen bzw. deren Beginn und Ende erklären lassen (Hunneshagen, 2005; siehe auch Kapitel 4.2.2). So sprechen Fullan (1991), Hunneshagen (2005) und Schuler (2001) bezogen auf die Implementation von Innovationen in Schulen von einer Dauer von fünf bis sieben Jahren sowie Hall und Hord (2001) von drei bis fünf Jahren. Kershaw (1996) geht im Zusammenhang mit der Implementation technologischer Innovationen in Hochschulen von fünf bis zehn Jahren aus. Unabhängig von konkreten Zahlen sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Implementation stets als langfristig angelegter Veränderungsprozess zu verstehen und anzulegen ist (Gräsel & Parchmann, 2004; Köller, 2009; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999).

#### 4.2.4 Implementationsstrategien

Entscheidend dafür, ob die Implementation gelingt, ist auch die Frage, wie eine Innovation in das System implementiert wird, welche Implementationsstrategie also zum Tragen kommt (Hasselhorn et al., 2014). „Die Innovationsstrategie ist eine Beschreibung des Innovationsprozesses, welche handlungsorientierte und/oder handlungsanweisende Aussagen umfasst, die auf den organisatorischen Kontext des Innovationsprozesses (Ziele, Mitglieder, Strukturen, Leistungen, Grenzen und Umwelt) zugeschnitten sind“ (Aregger, 1976, S. 118). Im Wesentlichen existieren drei Arten von Implementationsstrategien, die sich darin unterscheiden, inwieweit die von der Innovation betroffenen Personen, also diejenigen, die sie anwenden und umsetzen sollen, in die Entwicklung der Innovation sowie die Ausgestaltung des Implementationsprozesses mit einbezogen werden: die *Top-down Strategie*, die *Symbiotische Strategie* und die *Bottom-up Strategie*; wenn auch des Öfteren die beiden letzteren nicht unterschieden oder unter dem Begriff „Partizipative Strategie“ oder „Bottom-up Strategie“ zusammengefasst werden (z. B. Euler, 2005b; D. Frey, Gerkhardt, Fischer & Peter, 2008; Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008; Schönwald, 2007).

Bei der so genannten Top-down Strategie liegt eine personelle und zeitliche Trennung zwischen der Entwicklung der Innovation und deren Implementation vor. Die Innovation wird von einer externen Instanz initiiert, die auch die Inhalte und Ziele dieser sowie die Kriterien für den Implementationserfolg festlegt. Die Durchsetzung der Innovation erfolgt in einem hierarchischen System von oben nach unten, den betroffenen Personen kommt lediglich eine umsetzende Rolle zu. Ihre Interessen und Bedürfnisse werden für den Prozess der Ausgestaltung und Umsetzung der Innovation weitestgehend ausgeblendet. Die Implementation gilt als gelungen, wenn die Innovation wie vorgesehen und möglichst ohne Modifikationen realisiert wird (Gräsel & Parchmann, 2004; Schaumburg et al., 2009). Da im Zusammenhang mit dieser Strategie in der Regel nicht berücksichtigt wird, wie schwer Handlungsrouinen, Erfahrungswissen und Überzeugungen der betroffenen Personen zu verändern sind, scheiterten viele Implementationsvorhaben. Oftmals wurde die Innovation abgelehnt, da sie von den Akteurinnen und Akteuren nicht als nützlich oder relevant beurteilt wurde oder nicht mit den bestehenden Praktiken zu vereinbaren war. Im Zuge dessen kam es zu einer „Aufweichung“ der Strategie und damit einhergehend zu einer stärkeren Berücksichtigung der Perspektive der Betroffenen. Es ist jedoch zu betonen, dass damit kein grundsätzliches Umdenken hinsichtlich der Implementation von Innovationen einhergegangen ist, sondern vielmehr widerwillig die soziale

Realität akzeptiert wurde. Eine möglichst nah an der ursprünglichen Idee liegende Umsetzung bleibt weiterhin das angestrebte Ziel (Gräsel & Parchmann, 2004). Im Rahmen von Top-down Strategien stellt die Innovation in der Regel die Festlegung eines Inputs in Form von inhaltlichen oder formalen Vorgaben dar, der in das System hineingetragen wird. Im schulischen Kontext sind dies beispielsweise neue Lehrpläne oder Unterrichtsmaterialien (Gräsel, 2010).

Bei der Symbiotischen Strategie arbeiten die verantwortlichen und die betroffenen Personen, also Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlicher Expertise, innerhalb eines konzeptionellen Rahmens gemeinsam an der Planung und Umsetzung der Innovation (Gräsel & Parchmann, 2004; Hasselhorn et al., 2014). Ausgangspunkt ist ein Problem in der Praxis, das von allen Beteiligten als veränderenswert angesehen wird. Es geht folglich nicht um die Umsetzung einer „fertigen“ Innovation, sondern um die gemeinsame Entwicklung, Verbreitung, Erprobung und Revision der Innovation, begleitet durch Reflexion und Evaluation. Anders als bei der Top-down Strategie wird der Erfolg nicht daran bemessen, ob die Innovation möglichst unverändert realisiert wird, sondern inwieweit die Ausgangsprobleme mit Hilfe dieser behoben oder zumindest verringert werden konnten. Als erfolgreich wird die Implementation zudem erachtet, wenn es gelingt, die Innovation in die Breite zu tragen und durch die Arbeit an der Implementation Kooperationsstrukturen zwischen den Beteiligten zu etablieren (Gräsel & Parchmann, 2004).

Bei der Bottom-up Strategie geht die Innovation von den umsetzenden Personen selbst aus. Den Ausgangspunkt kann hier ein intern wahrgenommenes oder von außen angestoßenes Problem darstellen. Die Innovation wird eigenständig entwickelt, erprobt und evaluiert, ebenso werden die Ziele eigenverantwortlich festgelegt. Die Implementation gilt als erfolgreich, wenn die selbst gestellte Zielsetzung erreicht wird. Darüber hinaus wird auch eine Weitergabe erfolgreich etablierter Innovationen über flache Hierarchien in die Breite angestrebt (Goldenbaum, 2012). Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) weisen im Zusammenhang mit der Bottom-up Strategie darauf hin, dass es sich bei derartigen Innovationen um situationsabhängige Einzelmaßnahmen handle, die geringen Steuerungsmöglichkeiten unterliegen, und eine „verallgemeinerbare Bewertung im Sinne einer Implementationsstrategie daher nur schwer möglich“ (S. 527) sei.

Die Frage nach der geeignetsten Strategie lässt sich nicht pauschal beantworten, vielmehr hängt die Wahl der Implementationsstrategie von der Zielstellung, der zu implementierenden Innovation sowie den Rahmenbedingungen ab (Gräsel & Parchmann,

2004). Wenn die Wahl gefallen ist, eine Innovation zu implementieren, sollte die Entscheidung der Verantwortlichen für eine Implementationsstrategie in Abhängigkeit der spezifischen Situation erfolgen: Ist das Ausmaß des mit der zu implementierenden Innovation einhergehenden Wandels gering oder schrittweise zu verwirklichen und wird die Innovation von den betroffenen Personen begrüßt, eignet sich die Top-down Strategie. Ist dies nicht der Fall, erscheint die Einbeziehung der betroffenen Personen im Sinne der Symbiotischen Strategie angemessener (Altrichter & Wiesinger, 2004; Berman, 1980; Fullan, 1983). Dann gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Innovation gegebenenfalls nicht wie intendiert umgesetzt wird. Verschiedene Autorinnen und Autoren (z .B. Dubs, 2005; D. Frey et al., 2008; Pant et al., 2008) erachten eine Kombination aus Top-down und Bottom-up bzw. Symbiotischer Strategie als sinnvoll, da so zwar klare Strukturen und Zielstellungen vorgegeben, aber gleichermaßen die umsetzenden Personen mit einbezogen werden können. D. Frey et al. (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von „soviel ‚Top-down‘ wie nötig und soviel ‚Bottom-up‘ wie möglich“ (S. 297).

Einhergehend mit der Konzeption des Implementationsprozesses mittels einer geeigneten Implementationsstrategie wird auch die Frage nach förderlichen Faktoren im Verlauf des Implementationsprozesses relevant, welche im folgenden Kapitel im Mittelpunkt stehen.

### **4.3 Förderliche Faktoren für die Gestaltung von Implementationsprozessen**

Wie müssen Implementationsprozesse nun also gestaltet werden, um den Erfolg einer Implementation im Sinne der von Coburn (2003) bereitgestellten Indikatoren zu fördern beziehungsweise sicherzustellen? Während Schulze (1985) in den 1980er Jahren noch das geringe Ausmaß an wissenschaftlicher Erforschung von Implementationsbedingungen bemängelte, welches sie als einen „krassen Gegensatz zur häufigen Anwendung des Begriffs Innovation im Bildungsbereich“ (S. 17) erachtete, kann inzwischen auf eine Vielzahl wissenschaftlicher Erkenntnisse zurückgegriffen werden, die herangezogen werden können, um die Implementation von Innovationen erfolgreich zu gestalten (Hasselhorn et al., 2014). Bei der Identifikation förderlicher Faktoren in Implementationsprozessen ergeben sich jedoch drei Schwierigkeiten:

1. Die dem jeweiligen Implementationsprozess zugrundeliegende Implementationsstrategie bleibt in den Arbeiten zu förderlichen und hinderlichen Faktoren

oftmals unberücksichtigt, obwohl diese den Prozess maßgeblich beeinflusst (Goldenbaum, 2012; Lütgert & Stephan, 1983).<sup>43</sup>

2. Es gibt keinen Nachweis dafür, dass die meisten erfolgreichen Veränderungsprozesse einem bestimmten Modell folgen (Greif, Runde & Seeberg, 2004; Todnem, 2005). Weitestgehend fehlt in den Studien ein theoretisches Modell der Implementation. Oftmals beziehen sie sich auf einen einzelnen Faktor und dessen Einfluss auf die Umsetzung. Werden mehrere Faktoren thematisiert, bleiben mögliche Wechselwirkungen und Zusammenhänge dieser in der Regel unberücksichtigt, sie werden lediglich additiv nebeneinandergestellt. Auch eine theoretische Begründung, warum die berichteten Faktoren gleichermaßen für andere Implementationsprozesse gelten können, ist in der Regel nicht gegeben (Goldenbaum, 2012; Hasselhorn et al., 2014; Jäger, 2004; Luchte, 2005).
3. In Ermangelung einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Implementationsforschung und der damit einhergehenden Interdisziplinarität der Implementationsforschung werden zum einen oftmals Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen für die Ausgestaltung erziehungswissenschaftlicher Implementationsprozesse herangezogen, insbesondere wirtschaftswissenschaftliche Managementkonzepte und die sozial- bzw. kommunikationswissenschaftliche Diffusionstheorie (z. B. Hübner-Schwartz, 2013; Seufert, 2008; Warwas et al., 2008). Zum anderen wird sich auch innerhalb der Erziehungswissenschaft der Erkenntnisse aus verschiedenen Kontexten bedient, so wird etwa das aus dem Schulkontext stammende *Concerns-Based-Adoption-Modell* (Hall & Hord, 2011) auf Implementationsprozesse in Hochschulen (z. B. Seufert, 2008) oder Erkenntnisse aus Transferprozessen in Modellversuchen auf Implementationsprozesse übertragen (Kremer, 2003). In beiden Fällen stellt sich stets die Frage der Übertragbarkeit.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Jedoch ist in diesem Zusammenhang zu vermuten, dass vor allem Top-down Innovationen thematisiert werden, da „aus den bisherigen empirischen Forschungsarbeiten [...] keine klaren Konsequenzen über Faktoren gezogen werden [können], die den Erfolg symbiotischer Implementationsprojekte beeinflussen“ (Gräsel, Jäger et al., 2006, S. 531).

<sup>44</sup> Kremer (2003) kommt zu dem Schluss, dass in Studien oftmals übereinstimmende förderliche und hinderliche Faktoren in Implementationsprozessen aufgeführt werden – trotz unterschiedlicher Inhalte und Verfahren bzw. Vorgehensweisen. Nikolaus und Schnurpel (2001) weisen hinsichtlich der Interdisziplinarität darauf hin, dass sich erfolgsrelevante Aspekte für die Implementierung von Innovationen aus dem betrieblichen Sektor durchaus auch auf andere, beispielsweise schulische Organisationen übertragen lassen – wenn auch stets die Organisationsform eine wichtige Rolle spielen dürfte. Darüber hinaus merken sie im

In dieser Arbeit soll jedoch ohnehin keine Fixierung auf einen einzelnen Ansatz erfolgen, sondern die Implementation von Innovationen vor dem Hintergrund verschiedener Modelle, Befunde und Theorien durchleuchtet werden. Demgemäß sollen übergreifend wesentliche förderliche Faktoren für die Gestaltung von Implementationsprozessen herausgearbeitet werden. Dem zweifelsohne stets zu berücksichtigendem Kontext sowie der Relevanz der gewählten Implementationsstrategie werden im folgenden Kapitel im Zusammenhang mit der in dieser Arbeit im Fokus stehenden Innovation Forschendes Lernen Rechnung getragen.

In Anlehnung an Rogers (2003) unterscheidet Köller (2009) drei Arten von Forschungsarbeiten zur Implementation von Innovationen:

1. Arbeiten, die den Fokus auf *organisationale Voraussetzungen, Bedingungen und Prozesse* bei der Implementation von Innovationen legen,
2. Arbeiten, die den Fokus auf *individuelle Prozesse der Wahrnehmung und Auseinandersetzung* hinsichtlich der Implementation von Innovationen legen, sowie
3. Arbeiten, die gleichermaßen *organisationale und individuelle Prozesse* berücksichtigen.

Analog dazu kann die Differenzierung von Schaumburg et al. (2009) betrachtet werden. Sie unterscheiden

1. Ansätze, die die Implementation als *rationalen Planungs- und Umsetzungsprozess* erachten, den Fokus auf organisationale Bedingungen legen und die individuelle Ebene weitestgehend ausblenden,
2. Ansätze, die die Implementation als *individuellen Veränderungsprozess* betrachten und dabei die organisationale Perspektive vernachlässigen, sowie
3. Ansätze, die die Implementation als *Veränderung des Gesamtsystems* ansehen, in denen das Zusammenspiel vielfältiger Faktoren im Mittelpunkt steht und neben den Organisationen selbst auch deren Mitgliedern eine zentrale Bedeutung zukommt.

---

Kontext einer Untersuchung zum Transfer von Modellversuchsergebnissen an, dass sich in Transferprozessen prinzipiell ähnliche Probleme und zu überwindende Schwierigkeiten finden lassen wie in Implementationsprozessen, wenn auch stets der jeweilige Kontext zu berücksichtigen ist.

Dabei beinhaltet der jeweilige dritte Ansatz in der Regel die Einbeziehung der Systemtheorie<sup>45</sup> in die Implementationsforschung, derer sich mehrere Autorinnen und Autoren aufgrund der Kritik an der einseitigen Betrachtungsweise von Implementationsprozessen bei den ersten beiden Ansätzen bedienen (z. B. Goldenbaum, 2012; Luchte, 2005; Schulze, 1985). In der Systemtheorie gilt der Grundsatz, dass Individuen immer auch Teil ihrer Umwelt beziehungsweise eines sozialen Systems sind und das soziale System wiederum nur durch die in ihm handelnden Individuen aktionsfähig wird (Wagner, 1979). Auf diese Weise wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Implementation immer kontextgebunden in einem sozialen System erfolgt, welches mit seinen Normen, Werten und Praktiken Einfluss auf die Individuen und deren Handlungsmöglichkeiten nimmt und somit auch die Implementation von Innovationen beeinflusst, mit der wiederum Veränderungen des sozialen Systems selbst einhergehen (Hübner-Schwartz, 2013; Luchte, 2005; Schulze, 1985). „Eine Implementation [...] darf nicht darauf reduziert werden, Neuerungen dem status [*sic*] quo einfach nur hinzuzufügen. Von einer eindimensionalen Implementation, die einen additiven Ansatz realisiert, unterscheidet sich eine mehrdimensionale Implementation darin, daß sie einen *systemischen Wandel* anstrebt“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 308; Hervorhebung im Original). Folglich ist im Rahmen von Implementationsprozessen stets eine Vielfalt an unterschiedlichen Faktoren, die einen Einfluss auf die Implementation einer Innovation haben können, zu berücksichtigen und die isolierte Betrachtung einzelner Faktoren zu vermeiden.

Nachdem sich in den vergangenen Jahrzehnten die Implementationsforschung interdisziplinär stark ausgebreitet hat, gibt es mittlerweile eine Fülle an Arbeiten, die Faktoren benennen, die bei der Implementation einer Innovation zu berücksichtigen sind. Dabei beziehen sich die Autorinnen und Autoren auf Erfahrungen aus eigenen sowie auf Erkenntnisse aus anderen Implementationsprojekten oder -studien. So leiten beispielsweise Warwas et al. (2008) aus einer Schulleitungsbefragung zur Realisierung verschiedener Innovationsvorhaben die implementationsförderlichen Faktoren *Engagement und Motivation der Mitarbeitenden, Teamarbeit und Schulklima, Identifikation mit der Veränderung, Unterstützung durch Führung und externe Institutionen* sowie *Projektmanagement und Rahmenbedingungen* ab und weisen in diesem Zusammenhang auf die hohe Bedeutung kulturbezogener und personenabhängiger Einflussgrößen hin.

---

<sup>45</sup> An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Einarbeitung in systemtheoretische Konzepte verzichtet, vgl. dazu bspw. Luchte (2005).



Darüber hinaus existieren auch zahlreiche Arbeiten, die die Erkenntnisse aus Implementationsstudien in einer Systematisierung von Einflussfaktoren auf die Implementation zusammenfassen (z. B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Fullan, 1982; Goldenbaum, 2012; Gräsel, 2010; Luchte, 2005; Mohr, 1977; Schaumburg et al., 2009) und in die sich auch die obigen, exemplarisch genannten Faktoren sowie die weiteren, im Verlauf dieser Arbeit zu thematisierenden Befunde einordnen lassen. In dieser Arbeit werden vier Gestaltungsebenen bzw. Faktorenbündel unterschieden, die gemäß systemtheoretischer Überlegungen in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen (vgl. Abbildung 6): (1) Merkmale der Innovation, (2) die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure, (3) gestaltende Akteurinnen und Akteure in Implementationsprozessen, (4) strukturelle und kulturelle Merkmale des sozialen Systems.

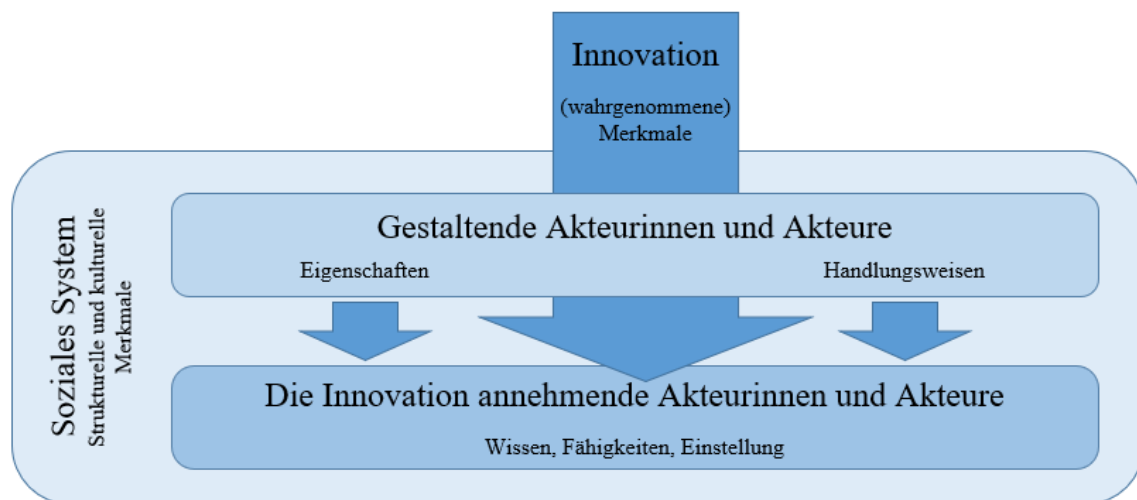


Abbildung 6: Gestaltungsebenen und deren Einflussfaktoren in Implementationsprozessen

#### 4.3.1 (Wahrgenommene) Merkmale der Innovation

Lange Zeit existierte die Vorstellung, dass zu implementierende Innovationen als gleichwertig angesehen werden können und sich somit auch gleichartig implementieren ließen (Mohr, 1977; Rogers, 2003). Es hängt jedoch in wesentlichem Maße von der Innovation selbst ab, inwieweit sie angenommen und umgesetzt wird (Altrichter & Wiesinger, 2004; Gräsel, 2010). Die Betrachtung der spezifischen Eigenschaften von Innovationen kann beispielsweise zu der Erklärung beitragen, warum sich – auch bei gleich bleibenden Rahmenbedingungen – einige Innovationen schneller und einfacher als andere implementieren lassen (Jäger, 2004; Rogers, 2003).

Rogers (2003) hat fünf empirisch abgesicherte Eigenschaften einer Innovation zusammengestellt, die zu einer erfolgreichen Implementation beitragen können und auch

von zahlreichen weiteren Autorinnen und Autoren aufgegriffen werden (z. B. Gräsel, Jäger et al., 2006; Gräsel, 2010; Hasselhorn et al., 2014; Mohr, 1977; Schaumburg et al., 2009):

1. Relativer Nutzen/Vorteil (*relative advantage*): Die Individuen erkennen in der Innovation einen Vorteil gegenüber der aktuellen Situation beziehungsweise bestehenden Praktiken. Auch wenn die Innovation möglicherweise objektiv einen Vorteil verspricht, kommt es hier auf die relativ wahrgenommene Vorteilhaftigkeit durch die Individuen an. Wenn diese den Nutzen der Innovation erkennen, steigt in aller Regel auch die Einsicht in notwendige Veränderungen.
2. Kompatibilität/Kohärenz (*compatibility*): Die Innovation steht in Einklang mit den bestehenden Werten, Normen, Handlungsrouinen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Individuen beziehungsweise des sozialen Systems. Soll eine inkompatible Innovation implementiert werden, muss gegebenenfalls zunächst ein neues Wertesystem etabliert werden.
3. (Geringe) Komplexität (*complexity*): Die Innovation ist verständlich und ohne Schwierigkeiten umsetzbar, sie weist somit eine geringe Komplexität auf. Innovationen, die neues Wissen sowie neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern, sind schwieriger zu implementieren.
4. Erprobbarkeit/Experimentierbarkeit (*trialability*): Die Innovation kann zunächst in einem begrenzten Rahmen ohne Risiken ausprobiert werden. Auf diese Weise wirkt die Innovation weniger bedrohlich und es können eventuelle Unsicherheiten abgebaut werden.
5. Beobachtbarkeit/Sichtbarkeit (*observability*): Die Ergebnisse beziehungsweise Auswirkungen der Innovation sind sichtbar – sowohl für die Individuen selbst als auch für andere Personen. Wenn die Möglichkeit besteht, die Konsequenzen der Anwendung einer Innovation zu beobachten, steigt die Wahrscheinlichkeit, die Innovation zu implementieren.

Rogers (2003) misst den beiden Eigenschaften relativer Vorteil und Kompatibilität die größte Bedeutung für gelingende Implementationsprozesse bei. Wenn er auch selbst im Zusammenhang mit seinen fünf Eigenschaften der Innovation von diesen als von Individuen wahrgenommenen Eigenschaften spricht, bemerken Gräsel und Jäger et al. (2006), dass der relative Vorteil, die Kompatibilität und die Komplexität zwar subjektiv wahrge-

nommene Eigenschaften darstellen, die Punkte Erprobbarkeit und Beobachtbarkeit jedoch unabhängig von der Sichtweise Einzelner seien. Während hinsichtlich der ersten drei Bedingungen also tatsächlich die Individuen beziehungsweise deren Wahrnehmung im Fokus stünden, stelle sich hinsichtlich der beiden weiteren Punkte die Frage, wie die Innovation und ihre Wirkungen sichtbar gemacht und wie und welche Möglichkeiten der Erprobung geschaffen werden können – hier kommt also den Gestaltungsbedingungen im Implementationsprozess eine wesentliche Bedeutung zu. Insgesamt ist zu überlegen, inwieweit dieses Faktorenbündel tatsächlich als eigenständiges gelten kann, wenn sich die jeweiligen Faktoren doch ebenfalls den Individuen bzw. den Gestaltungsbedingungen in Implementationsprozessen zuordnen lassen (siehe dazu ausführlicher Kapitel 5.4).

Eine weitere Differenzierung von Eigenschaften der Innovation, die ebenso vielfach rezipiert wird (z. B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Goldenbaum, 2012; Hübner-Schwartz, 2013), legt Fullan (1983) vor. Er unterscheidet die Faktoren *Bedarf und Relevanz*, *wahrgenommene Qualität* sowie *Deutlichkeit und Komplexität*, die sich jedoch ebenso in die Systematisierung von Rogers einordnen lassen.

Mit diesen Eigenschaften – oder vielmehr den von den Individuen wahrgenommenen Eigenschaften – rücken auch die Individuen selbst, die die Innovation annehmen und umsetzen sollen, in den Vordergrund, denn „Innovationen, die von den Akteuren des Systems nicht getragen werden, haben insgesamt schlechtere Chancen im System auch wirklich implementiert zu werden“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 144).

#### **4.3.2 Die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure**

„Ob Innovationen tatsächlich übernommen werden, wird zu einem Großteil vor Ort entschieden“ (Gräsel, 2010, S. 11) – und zwar von den Personen, die die Innovation annehmen und umsetzen müssen, denn erst wenn diese dies im angestrebten Sinne tun, kann von Implementation gesprochen werden (Gräsel, Jäger et al., 2006; Seufert, 2008). Innovationen bringen umfassende Veränderungen für die Beteiligten mit sich (Seufert, 2008), das Thema Veränderung ist oftmals zunächst negativ belegt, da Sicheres und Bekanntes verlassen und sich mit Unbekanntem auseinandergesetzt werden muss (D. Frey et al., 2008). „Innovationen sind im Zweifel nicht willkommen. [...] Innovationen bedeuten eine erhebliche Veränderung der bisherigen Arbeitsweise, die von vielen als Störung, ja als Ärgernis, wenn nicht gar als Umbruch und sinnlose Turbulenz empfunden wird“ (Hauschildt et al., 2016, S. 31). Daher sind Implementationsprozesse immer auch als Umgang

mit Widerständen<sup>46</sup> zu verstehen (Dubs, 2005; Schönwald, 2007). Widerstände, die sich gegen das Veränderungsziel richten, sind häufig auf Unkenntnis oder Überforderung zurückzuführen (Reiß, 1997). Widerstand kann sich aber auch gegen das Veränderungsvorgehen richten, was häufig bei Top-down Innovationen der Fall ist, da sich die Betroffenen in ihrer Entscheidungs- und Handlungsfreiheit beeinträchtigt fühlen (Neubauer, 2003; Schönwald, 2007). In diesem Zusammenhang ist auch das *Not-Invented-Here Syndrom* zu nennen, welches besagt, dass Innovationen tendenziell negativer bewertet werden, wenn sie von außen an Organisationen beziehungsweise Personen herangetragen werden oder beispielsweise aus anderen Abteilungen eines Unternehmens kommen (Hauschildt et al., 2016). Im Wesentlichen lassen sich Widerstände auf Barrieren des Nicht-Wissens und Barrieren des Nicht-Wollens zurückführen. Während Wissensbarrieren mit fehlenden – oder vermeintlich fehlenden – Kompetenzen für die Anwendung der Innovation erklärt werden können, liegt die Ursache von Willensbarrieren hauptsächlich in der mangelnden Akzeptanz der Innovation auf Seiten der Betroffenen (Hauschildt et al., 2016; Seufert, 2005): „Selbst wenn Fähigkeiten zur kognitiven Bewältigung der Innovation vorhanden sind, heißt das nicht, dass auch der Wille gegeben ist, das Neue zu akzeptieren, durchzusetzen und Altes aufzugeben“ (Hauschildt et al., 2016, S. 41). In diesem Sinne scheinen also für die Innovation notwendige Kompetenzen sowie die Akzeptanz der Innovation die wesentlichen individuellen Faktoren für die Implementation von Innovationen zu sein.

So weisen auch Gräsel und Parchmann (2004) darauf hin, dass eine Vielzahl an Studien die Akzeptanz als wesentlichen Faktor für die Umsetzung von Innovationen hervorheben und diese umso eher umgesetzt werden, „je mehr [sie] als nützlich, sinnvoll, realisierbar, wichtig usw. beurteilt werden“ (S. 203). In diesem Zusammenhang heben sie die unumstrittene Bedeutung von Einstellungen und Überzeugungen der Individuen hinsichtlich der Innovation in Implementationsprozessen hervor (vgl. auch Altrichter & Wiesinger, 2004; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Innovationen, die bisherigen Einstellungen widersprechen, können nur durchgesetzt werden, wenn Überzeugungen und Einstellungen verändert werden (Böhnisch, 1979). Auch Warwas et al. (2008) betonen: „Wird einem Innovationsvorhaben die Sinnhaftigkeit und ein Mehrwert für die eigene Arbeit aberkannt, kann auch kein Gefühl für die Dringlichkeit und Notwendigkeit des

---

<sup>46</sup> An dieser Stelle ist zu betonen, dass Widerstand auch ein nützliches Element in Implementationsprozessen darstellen kann, wenn er konstruktiv und offen geäußert wird, da auf diese Weise bspw. utopische Wünsche enthüllt und ausufernde Implementationsprojekte auf eine realistische Größe zurückgestuft werden können (vgl. u. a. Hauschildt, Salomo, Schultz & Kock, 2016; Hunneshagen, 2005).

Wandels entstehen“ (S. 113) und sprechen in diesem Zusammenhang von der Relevanz der Identifikation mit der Innovation. Loyalität, Engagement und Commitment gegenüber der Innovation sind Aspekte, die ebenso eine wichtige Rolle spielen (Thomas, 1994). So weisen Altrichter und Wiesinger (2004) darauf hin, dass „die Implementierung einer Neuerung für PraktikerInnen auch ein langfristiges Commitment zu dieser Neuerung und das Bemühen, ihr einen zentralen Platz in der eigenen Vorstellung von Beruf und Organisation einzuräumen, [erfordert]“ (S. 226). Ist hingegen die Identifikation mit dem Status quo stark ausgeprägt, kann die Innovation als Angriff aus der Umwelt wahrgenommen werden (Schulze, 1985).

Eine positive Einstellung im Hinblick auf die Innovation reicht jedoch nicht aus. Innovationen gehen in der Regel mit neuen Anforderungen einher, sodass die Individuen auch über das notwendige Wissen sowie die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen müssen, um das Verhalten ausführen (Fishbein & Ajzen, 1975; D. Frey et al., 2008) und somit auch die Barrieren des Nicht-Wissens überwinden zu können. Entsprechend wird in zahlreichen Implementationsstudien ebenso auf die Bedeutung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf die zu implementierende Innovation hingewiesen (z. B. Hall & Hord, 2001; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999; Rogers, 2003; Seufert, 2008).

Wie die Individuen bei der Entwicklung dieser wichtigen Voraussetzungen für das Gelingen von Implementationsprozessen unterstützt werden können, ist Gegenstand der folgenden Unterkapitel.

### **4.3.3 Gestaltende Akteurinnen und Akteure in Implementationsprozessen**

Implementationsprozesse werden durch Personen oder Gruppen vorangetrieben, die diese aktiv mitgestalten und unterstützen (Schönwald, 2007). Hier übernehmen insbesondere Leitungs- bzw. Führungspersonen eine Schlüsselrolle (Altrichter & Wiesinger, 2004; Hasselhorn et al., 2014; Warwas et al., 2008), aber oftmals existieren auch weitere Personen, die den Prozess aktiv mitgestalten und den Abbau von Widerständen und Barrieren unterstützen. Je nach Konzept werden diese Personen beispielsweise als Promotorinnen und Promotoren (Hauschildt et al., 2016; Vahs & Burmester, 1999), Change Agents (Rogers, 2003) oder Change Facilitators (Hall & Hord, 2001) bezeichnet.<sup>47</sup> In Anlehnung an

---

<sup>47</sup> Auch Führungspersonen selbst können zu diesen Gruppen gezählt werden.

Schönwald (2007) werden diese Personen in dieser Arbeit als gestaltende Akteurinnen und Akteure bezeichnet.

Wie bereits im vorherigen Unterkapitel deutlich geworden ist, stellt der Umgang mit Widerständen eine wichtige Gestaltungsherausforderung in Implementationsprozessen dar. Zu den zentralen Aufgaben der gestaltenden Personen gehört es dementsprechend, die Beteiligten während des Implementationsprozesses zu unterstützen und so die oben genannten förderlichen Faktoren auf individueller Ebene sicherzustellen. Zu diesem Zweck erweisen sich *Information und Kommunikation, Kompetenz und Qualifikation* sowie *Kooperation und Partizipation* als wesentliche Gestaltungsaspekte.

Schulze (1985) zählt ein gut funktionierendes Kommunikationssystem zu den wichtigsten Komponenten eines gelingenden Implementationsprozesses. Im Mittelpunkt steht dabei die Information der Individuen. Nach Böhnisch (1979) gelten als notwendige Informationsinhalte vor allem die Begründung der Notwendigkeit der Innovation, um das Problemverständnis zu erhöhen, die Darlegung des Gesamtziels, um Verständnis für die Innovation zu wecken, sowie sachliche Informationen über die Innovation, um notwendiges Wissen über diese zu vermitteln. In diesem Zusammenhang kommt es auch auf die Art und Weise der Informationsvermittlung an. Eine so genannte zweiseitige Information beziehungsweise Kommunikation, bei der die Betroffenen ihre Standpunkte mit einbringen können, erweist sich als hilfreich und ausschlaggebend für das Ausmaß der Verhaltensänderung (Böhnisch, 1979; Schönwald, 2007). In jeder Phase des Prozesses sollten also auch den betroffenen Personen Rückmeldemöglichkeiten eingeräumt werden (Aregger, 1976). Zudem erweisen sich persönliche Kontakte als wertvoller für die Überzeugungsarbeit als die Verbreitung über Massenmedien, welche sich jedoch in frühen Phasen des Implementationsprozesses anbietet, um allgemeine Aufmerksamkeit in Bezug auf die Innovation zu wecken (Gräsel, Jäger et al., 2006; Rogers, 2003). Um einer negativen Einstellung gegenüber der Innovation entgegenzuwirken, erweist es sich als hilfreich, die Innovation „so früh wie möglich offen und ehrlich zu kommunizieren“ (D. Frey et al., 2008, S. 282) und dabei auch eventuelle negative Aspekte nicht vorzuenthalten. Kommunikation sollte sich dabei durch Klarheit, Offenheit und Verständlichkeit auszeichnen (D. Frey et al., 2008). Schönwald (2007) greift die (wahrgenommenen) Merkmale einer Innovation auf und versteht diese als Merkmale einer akzeptanzförderlichen Kommunikationsgestaltung (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Akzeptanzförderliche Gestaltung der Kommunikation (Schönwald, 2007)

<b>Akzeptanzmerkmal</b>	<b>Akzeptanzförderliche Kommunikationsgestaltung</b>
<i>Relativer Vorteil</i>	Bewusstmachen der Notwendigkeit der Veränderung in Bezug auf die Organisation und auch in Hinblick auf die Betroffenen
<i>Kompatibilität</i>	Anknüpfung an bestehende Werte und Strukturen, Verwendung eines adressatenorientierten Sprachstils („Betroffene dort abholen, wo sie stehen“)
<i>Komplexität</i>	Verständliche Beschreibung des Veränderungsvorhabens, Verzicht auf unnötige Fachbegrifflichkeiten („so einfach wie möglich, so komplex wie nötig“)
<i>Erprobbarkeit</i>	Hinweise auf Demo- oder Testversionen, Kommunikation von Unterstützungsangeboten
<i>Beobachtbarkeit</i>	Dokumentation des Veränderungsfortschritts, Kommunikation positiver Umsetzungsbeispiele

In einem engen Zusammenhang mit der Information über die Innovation stehen Qualifikations- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, in denen für die Innovation beziehungsweise die Implementation dieses relevanten Wissen vermittelt sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut und weiterentwickelt werden. Die Betroffenen sollen also aktiv darin unterstützt werden, die für die Innovation notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben (D. Frey et al., 2008; Goldenbaum, 2012; Schulze, 1985). Damit einhergehend erweisen sich auch eine Begleitung in Form von Beratung und Feedback sowie die Bereitstellung personeller, zeitlicher und/oder materieller Ressourcen als förderlich (D. Frey et al., 2008; Lütgert & Stephan, 1983). Wichtig sind dabei eine dauerhafte Begleitung und Unterstützung während des Implementationsprozesses, da zunächst erfolgreich umgesetzte Innovationen ansonsten oftmals wieder „im Sande verlaufen“ (Gräsel & Parchmann, 2004). Außerdem besteht die Notwendigkeit, für den Implementationsprozess genügend Zeit einzuplanen, denn „Veränderungen passieren nicht von heute auf morgen“ (D. Frey et al., 2008, S. 295; vgl. auch Altrichter & Wiesinger, 2004; Schulze, 1985; Vahs & Leiser, 2003).

Die Implementation erweist sich des Weiteren als umso erfolgreicher, je mehr die betroffenen Personen aktiv in den Prozess mit einbezogen werden.<sup>48</sup> Wie bereits erwähnt, richtet sich Widerstand oftmals auch gegen das Veränderungsvorgehen im Implementationsprozess, da sich die Betroffenen in ihrer Entscheidungs- und Handlungsfreiheit beeinträchtigt fühlen. Durch eine möglichst frühzeitige kooperative Einbindung aller Beteiligten – oder zumindest stellvertretender Personen für bestimmte Mitarbeitenden- oder

<sup>48</sup> Bereits in den Ausführungen zur Top-down Implementationsstrategie konnte aufgezeigt werden, dass die Einbindung der Perspektive der Betroffenen die Implementation begünstigt.

Interessensgruppen – können Widerstände jedoch minimiert werden (Hartmann, 2001; Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008). Eine aktive Partizipation der Betroffenen am Implementationsprozess beziehungsweise dessen Ausgestaltung führt zu mehr Akzeptanz, Verständnis und Commitment im Hinblick auf die Innovation (Hasselhorn et al., 2014; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999; Seufert, 2005). Individuen sollen nicht nur als ausführendes Personal, sondern als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner beziehungsweise handelnde Subjekte innerhalb des Implementationsprozesses angesehen werden (Koepke, 2005). In diesem Sinne sollen Betroffene zu Beteiligten werden (Altrichter & Wiesinger, 2004; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Auf diese Weise wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass verschiedene am Implementationsprozess beteiligte Personen Expertinnen beziehungsweise Experten für ihr jeweiliges Arbeitsgebiet sowie die Gegebenheiten in ihrer Umgebung sind. Die Verknüpfung dieser Expertisen – und damit das Einbringen unterschiedlicher Wissensstände und Erfahrungen – ist somit unabdingbar für eine erfolgreiche Implementation (Gramelt, 2010; Sonntag et al., 2008).

Einen weiteren Aspekt der Förderung der Übernahme einer Innovation, der häufig in der wirtschaftswissenschaftlichen Implementationsliteratur thematisiert wird, stellt das Anbieten von Anreizen dar, wie beispielsweise monetäre Anreize in Form von Lohnerhöhungen oder nicht-monetäre Anreize in Form von Reputation oder zeitlicher Entlastung. Anreizsysteme werden in der Literatur jedoch kritisch diskutiert, so werden beispielsweise die Gefahr der Verdrängung intrinsischer Motivation durch externe Anreize und der Gewöhnungseffekt betont (B. S. Frey & Osterloh, 2000; Sonntag et al., 1998; Sprenger, 2000). Aus diesen Gründen werden sie im weiteren Verlauf dieser Arbeit vernachlässigt.<sup>49</sup>

Es steht außer Frage, dass all diese Gestaltungsaspekte bzw. Handlungsweisen nur funktionieren und zu Erfolg führen können, wenn die gestaltenden Akteurinnen und Akteure gewisse Eigenschaften aufweisen. Zum einen müssen sie selbst entsprechend qualifiziert sind (Behrendt, 2005), also Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf die Innovation vorweisen können. Hier bieten sich – ähnlich wie bei den Betroffenen – Workshops oder Coaching-Maßnahmen an, damit die gestaltenden Akteurinnen und Akteure eine förderliche Rolle im Implementationsprozess annehmen und aufrechterhalten (Altrichter & Wiesinger, 2005). Zudem stellt die zentrale Vorbildfunktion dieser Personen für alle Beteiligten einen wichtigen Faktor im Implementationsprozess

---

<sup>49</sup> Zudem ist es ohnehin fraglich, inwieweit den Studierenden im Implementationsprozess Forschenden Lernens derartige Anreize geboten werden könnten.



dar. Wie auch auf der Ebene der betroffenen Akteurinnen und Akteure spielen hier Commitment, Engagement und Loyalität gegenüber der Neuerung eine zentrale Rolle. Es gilt, die Selbstverpflichtung hinsichtlich der Innovation und des damit einhergehenden Implementationsprozesses glaubhaft, engagiert und offen zu demonstrieren (Altrichter & Wiesinger, 2004; Warwas et al., 2008). Darüber hinaus spielt Konsens auf Ebene der gestaltenden Akteurinnen und Akteure eine wichtige Rolle. Sie sollten stets als gemeinsame Befürworterinnen und Befürworter der Innovation auftreten: „Werden auf dieser Ebene bereits Unstimmigkeiten wahrgenommen, so werden auch auf den nachfolgenden Ebenen Unsicherheiten und Unstimmigkeiten bezüglich der Veränderungen fortgepflanzt werden“ (D. Frey et al., 2008, S. 291). So schlussfolgern auch Warwas et al. (2008) aus einer Befragung von Schulleitungen: „Solange die Verantwortlichen vor Ort nicht geschlossen und überzeugt hinter einem Innovationsprojekt stehen, fehlt wahrscheinlich bereits zum Einstiegszeitpunkt in den Prozess eine wesentliche Gelingensbedingung“ (S. 108–109).

#### **4.3.4 Strukturelle und kulturelle Merkmale des sozialen Systems**

Neben den Eigenschaften der Innovation und dem Zutun von annehmenden und gestaltenden Individuen sind auch Merkmale des sozialen Systems selbst zu berücksichtigen, in dessen Rahmen die Innovation implementiert wird. Insbesondere im Zusammenhang mit top-down implementierten Innovationen stellen diese für die Systeme einen Eingriff in die aktuellen Gegebenheiten dar: „Transfer- bzw. Innovationsbemühungen treffen stets auf gewachsene Strukturen, nicht selten auf ‚eingeschliffene Traditionen‘“ (Euler & Sloane, 1998, S. 324). Eine Innovation geht in der Regel auch mit Veränderungen in den Strukturen und Prozessen des Systems einher, wodurch Veränderungsdruck auf diese ausgeübt wird (Altrichter & Wiesinger, 2004). Jedoch können „ohne einen Wandel in den Strukturen und Prozessen sowie in der Kultur der beteiligten Organisation [...] Interesse, Lernbereitschaft und Engagement von Individuen schnell in Frustration und Resignation umschlagen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999, S. 66). Somit hängt es nicht zuletzt von den strukturellen und kulturellen Merkmalen des Systems ab, wie dieses und die sich in ihm befindlichen Personen mit der Innovation umgehen und inwieweit die Implementation gelingen kann.

Eine wichtige Rolle spielt die Stabilität des Systems, welche sich durch eine möglichst konstante Personalstruktur auszeichnet (Gräsel, 2010; Hasselhorn et al., 2014;

Luchte, 2005). So betonen auch Altrichter und Wiesinger (2005), dass es bedeutend einfacher sei, eine Innovation in einem stabilen Umfeld erfolgreich zu implementieren. Ebenso erweist sich eine flache Hierarchie des Systems als förderlich für den Implementationsprozess. Die Implementation gestaltet sich umso schwieriger, je mehr hierarchische Ebenen an dieser beteiligt sind (Aregger, 1976; Grunow, 1983; Luchte, 2005). In diesen Kontext lässt sich auch die *Homophiliethese* aus der Diffusionstheorie einordnen: „Homophily is the degree to which two or more individuals who interact are similar in certain attributes, such as beliefs, education, socioeconomic status, and the like“ (Rogers, 2003, S. 19). Demgemäß besagt die Homophiliethese, dass die Kommunikation zwischen sich ähnlichen Individuen und somit auch die Implementation von Innovationen in homophilen Systemen erfolgreicher verläuft (Rogers, 2003). Auch ein hoher Grad der Vernetzung eines sozialen Systems, in dem der Kontakt zwischen einzelnen Individuen stark ausgeprägt ist, erweist sich als förderlich für die Implementation, da so ein persönlicher Austausch über die Innovation möglich ist (Gräsel, Jäger et al., 2006; Rogers, 2003).

Neben diesen strukturellen Merkmalen spielt für die Annahme von Innovationen auch die Kultur des Systems eine wesentliche Rolle, welche „die Gesamtheit der im Laufe der Zeit in einer Organisation entstandenen und geteilten Wertvorstellungen, Normen, Überzeugungen und Einstellungen [umfasst], die das Verhalten ihrer Mitglieder steuern“ (Hauschildt et al., 2016, S. 99). Zu einer innovationsförderlichen Kultur gehört insbesondere Offenheit gegenüber Wandel (Hauschildt et al., 2016) sowie die Auffassung, „daß neue Anforderungen und Einflüsse [...] nicht hierarchisch per Anweisung von oben nach unten ‚durchgeregelt‘ werden, sondern besser dynamisch und prozeßhaft auch i. S. v. Partizipation der Betroffenen im Zuge einer kontinuierlichen Organisationsentwicklung umgesetzt werden sollten“ (Euler & Sloane, 1998, S. 324).

Wie schon in Kapitel 4.3.1 thematisiert wurde, spielt die Kompatibilität der Innovation mit den strategischen Zielen des Systems eine wichtige Rolle für das Gelingen der Implementation (vgl. auch Euler & Sloane, 1998; Sonntag et al., 1998). Damit einhergehend gilt es also, im Laufe des Implementationsprozess die bestehende Kultur des Systems mit der Innovationskultur abzustimmen (Altrichter & Wiesinger, 2004; Ghesquiere, Morris, Maes & Vandenberghe, 1994). Die Implementation scheitert, wenn die Innovation selbst nicht Teil der herrschenden Kultur wird (Clark, 1983) bzw. sich das System nicht im Sinne einer lernenden Organisation flexibel an die Innovation anpasst und auf diese einlässt (Euler & Sloane, 1998). Da die Kultur eines Systems „teils unbewusst und für selbstverständlich gesehene Wertvorstellungen umfasst“ (Hauschildt et al., 2016, S. 104)

und ohnehin nur schwer zu verändern ist (Hauschildt et al., 2016; Schönwald, 2007; Warwas et al., 2008), kommt im Zusammenhang mit innovationsförderlichen kulturellen Merkmalen eines Systems das organisationale Klima ins Spiel, welches verstanden werden kann als „wiederkehrende Verhaltensmuster, Einstellungen und Gefühle, die das Leben in einer Organisation kennzeichnen“ (Hauschildt et al., 2016, S. 104). Im Gegensatz zum recht abstrakten Kulturbegriff „bezieht sich der Klimabegriff auf die konkret wahrgenommene Qualität des Arbeitsumfeldes, die sich aus den Einstellungen und dem Verhalten aller Beteiligten ergibt“ (Hauschildt et al., 2016, S. 104) und ist insofern auch besser beobachtbar und veränderbar als die Kultur eines Systems (Hauschildt et al., 2016). Ein innovationsförderliches Klima zeichnet sich beispielsweise durch ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl, gegenseitige Wertschätzung, Unterstützung und Toleranz sowie intensive Kooperation aus (Hauschildt et al., 2016; Rosenbusch, 2005; Warwas et al., 2008).

Abschließend bleibt zu sagen, dass jeder Implementationsprozess in gewissem Maße also immer auch einen Prozess der Systemveränderung darstellt beziehungsweise erfordert. Auch aus diesem Grund richten sich Widerstände im Verlauf der Implementation nicht immer gegen die Innovation selbst, „sondern manchmal gegen den Druck, der auf Einzelnen und Gruppen lastet, ihre Arbeitsweise, ihren Einflussbereich und ihre Beziehungen zu KollegInnen zu verändern“ (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 227). Trotz zahlreicher förderlicher Faktoren für die Gestaltung von Implementationsprozessen, stellen diese kein Patentrezept für das Gelingen der Implementation dar: „Rezepte, die Entwicklungen dieser Art garantieren können, wird es auch in Zukunft nicht geben es muß von Fall zu Fall entschieden werden, mit welchen konkreten Aktivitäten einzelne Schulen, Hochschulen oder Unternehmen die Implementierung [...] wirkungsvoll unterstützen und begleiten können“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 310).

In diesem Sinne soll im folgenden Kapitel die Innovation Forschendes Lernen im Praxissemester als spezifischer Fall vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel erarbeiteten förderlichen Faktoren für die Gestaltung von Implementationsprozessen betrachtet werden.

## **5 Forschendes Lernen im Praxissemester aus der Perspektive der Implementationsforschung**

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln zunächst das Praxissemester mit seinen Chancen und Herausforderungen durchleuchtet sowie Forschendes Lernen als Leitprinzip des Praxissemesters mit der wesentlichen Zielsetzung des Aufbaus einer forschenden Grundhaltung herausgearbeitet und theoretisch legitimiert wurde, wurden Befunde aufgezeigt, die für eine Sinnhaftigkeitslücke der Studierenden im Hinblick auf Forschendes Lernen sprechen, die auch den im Praxissemester angestrebten Aufbau einer forschenden Grundhaltung konterkarieren kann. Schließlich wurde die Implementationsforschung herangezogen, um Faktoren aufzuzeigen, die die Einführung von Neuerungen unterstützen können.

In diesem Kapitel sollen nun unter Rückgriff auf die Erkenntnisse der Implementationsforschung förderliche Faktoren für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung herausgearbeitet werden. Zu diesem Zweck werden auch die in Kapitel 2 und 3 dargelegten Herausforderungen im Zusammenhang mit Forschendem Lernen und dem Praxissemester mit einbezogen. Bevor jedoch in Kapitel 5.4 Faktoren abgeleitet werden können, gilt es zunächst einige Grundlegungen vorzunehmen und zu bestimmen, was die Innovation darstellt (Kapitel 5.1), wie sich diese im Rahmen der Einführung des Praxissemesters verorten lässt (Kapitel 5.2) und wie sich der Implementationsprozess Forschenden Lernens gestaltet (Kapitel 5.3).

### **5.1 Forschendes Lernen als Innovation**

Wie bereits in Kapitel 3.3.2 aufgezeigt, stellt der Aufbau einer forschenden Grundhaltung die wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens dar und diese Haltung kann wiederum als lebenslange Bereitschaft zu Forschendem Lernen verstanden werden. Entsprechend lässt sich vom Aufbau einer solchen Haltung sprechen, wenn das Forschende Lernen – gemäß der in dieser Arbeit festgelegten Definition von Implementation – in die Standardpraktiken überführt wird. Demgemäß wird Forschendes Lernen in dieser Arbeit als Innovation verstanden, die im Rahmen des Praxissemesters durch die Durchführung von drei Studienprojekten implementiert werden soll, mit dem Ziel der Bereitschaft zu einer nachhaltigen und dauerhaften Anwendung Forschenden Lernens im Sinne einer forschenden Grundhaltung. Es wird folglich angestrebt, Forschendes Lernen im Verlauf des Praxissemesters in die Standardpraktiken der Praxissemesterstudierenden zu überführen.

Inwieweit kann nun Forschendes Lernen gemäß dem in Kapitel 4 festgelegten Verständnis von Innovationen als eine solche verstanden werden? Es wurde herausgearbeitet, dass eine Innovation vorliegt, wenn diese für die Akteurinnen und Akteure eine *relative Neuartigkeit* darstellt, wenn sie auf eine *Verbesserung des Ist-Zustandes* abzielt und sie Auswirkungen im Sinne einer Verbesserung auf das *Handeln, Wissen und die Einstellungen* der Akteurinnen und Akteure hat.

- *Relative Neuartigkeit*: Wie in Kapitel 3 aufgezeigt, ist Forschendes Lernen keinesfalls im Zusammenhang mit dem Praxissemester neu entwickelt worden, sondern hat seinen Ursprung bereits in den Zeiten Humboldts, also zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Forschendes Lernen per se ist also nicht neu. Die Studierenden, die Forschendes Lernen im Praxissemester im Rahmen von drei Studienprojekten umsetzen sollen, werden jedoch in der Regel erstmalig mit dieser Professionalisierungs- bzw. Lernstrategie und dem Format der Studienprojekte konfrontiert. Somit stellt Forschendes Lernen für die Praxissemesterstudierenden eine relative Neuartigkeit dar.
- *Verbesserung des Ist-Zustandes*: Forschendes Lernen dient in erster Linie der Professionalisierung der Studierenden (siehe Kapitel 3.3.2). Es zielt auf den subjektiven Erkenntnisgewinn und das Lernen dieser ab. Sie sollen zudem dazu befähigt werden, ihren künftigen Beruf mit einer forschenden Grundhaltung auszuüben und auf diese Weise auch weiterhin Strategien Forschenden Lernens anwenden, um ihren Beruf professionell auszuüben. In diesem Sinne kann von einer – zumindest angestrebten – Verbesserung des Ist-Zustandes im Hinblick auf die Professionalisierung bzw. die professionelle Ausübung des Lehrer\_innenberufs gesprochen werden.
- *Auswirkungen auf Handeln, Wissen und Einstellungen der Akteurinnen und Akteure*: Da sich die Veränderung bzw. Verbesserung auf die Professionalisierung der Praxissemesterstudierenden und infolgedessen auf eine professionelle Ausübung des Lehrer\_innenberufs bezieht, wirkt sich die Innovation Forschendes Lernen auf das Handeln der Akteurinnen und Akteure aus. Des Weiteren wurde in Kapitel 3.3.2 dargelegt, dass Forschendes Lernen immer auch mit dem Erwerb konkreter Kompetenzen und Erkenntnisse – also einem Wissenszuwachs – verbunden ist. Ebenso kann von einer veränderten Einstellung ausgegangen werden, da es im Zusammenhang mit Forschendem Lernen – wie in Kapitel 3.1 mit den Worten Tremps (2005) formuliert – darum geht,

„sich mit der Einstellung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln“ (S. 340) und entsprechend davon auszugehen ist, dass sich die Akteurinnen und Akteure bestimmten Situationen (im Schulalltag) mit einer anderen Einstellung nähern als sie dies ohne Forschendes Lernen täten.

Entsprechend kann Forschendes Lernen aus der Perspektive der Praxissemesterstudierenden durchaus als Innovation bezeichnet werden.

## **5.2 Das Praxissemester und Forschendes Lernen – Zwei Ebenen des Implementationsprozesses**

Auch wenn die Praxissemesterstudierenden diejenigen sind, die die Innovation Forschendes Lernen im Praxissemester implementieren sollen und somit deren Aufbau einer forschenden Grundhaltung in dieser Arbeit im Fokus steht, sei darauf verwiesen, dass im Zusammenhang mit dem Praxissemester zwei Ebenen zu unterscheiden sind, auf denen eine Implementation stattfindet (vgl. Abbildung 7). Bevor die Studierenden mit Forschendem Lernen im Praxissemester konfrontiert werden, ist es das Praxissemester selbst, das es zu implementieren gilt bzw. galt. Auf dieser ersten Ebene stellt das Praxissemester die Innovation dar, die von der Bildungspolitik an die Hochschulen, Schulen und ZfsL herangetragen wird, mit dem Ziel, das Praxissemester durchzuführen. Obgleich das Praxissemester in der Verantwortung der Hochschulen liegt, ist es in Kooperation mit den Schulen und ZfsL durchzuführen (siehe auch Kapitel 2.3), sodass die verschiedenen Akteurinnen und Akteure in den drei Institutionen diejenigen sind, die die Innovation annehmen sollen. Wenn auch auf dieser Ebene das Praxissemester die grundlegende Innovation darstellt, spielt Forschendes Lernen als konstitutives Leitprinzip des Praxissemesters eine wesentliche Rolle und muss demzufolge mit implementiert werden.<sup>50</sup>

Erst auf der zweiten Ebene gelangen die Praxissemesterstudierenden selbst in den Fokus und stellen die annehmenden Akteurinnen und Akteure dar. Sie implementieren jedoch nicht das Praxissemester per se, sondern dessen Leitprinzip Forschendes Lernen mit der Zielsetzung des Aufbaus einer forschenden Grundhaltung. Die Konfrontation mit Forschendem Lernen erfolgt insbesondere im Rahmen der Durchführung der drei Studienprojekte. Nicht nur das Praxissemester im Allgemeinen, auch das Forschende Lernen

---

<sup>50</sup> Entsprechend werden auf dieser Ebene auch die Rahmenbedingungen für die Implementation Forschenden Lernens festgelegt, etwa dass drei Studienprojekte durchzuführen sind und die Begleitung an der WWU Münster in Form des Hybridmodells erfolgt.

wird von den Hochschulen verantwortet, die anderen beiden Institutionen sollen jedoch unterstützend tätig sein – alle Beteiligten haben einen Beitrag „im Sinne eines gemeinsamen Anliegens unter dem Blickwinkel der übergeordneten Zielsetzung“ (Weyland & Wittmann, 2011a, S. 47) zu leisten (siehe Kapitel 2.3 und 2.4). Entsprechend sind die Studierenden im Praxissemester – und auch im Zusammenhang mit der Implementation Forschenden Lernens – umgeben von den Akteurinnen und Akteuren der Institutionen Hochschule, Schule und ZfsL und bilden gemeinsam mit ihnen das soziale System Praxissemester. Sind die Personen der verschiedenen Institutionen auf der ersten Ebene noch die annehmenden Akteurinnen und Akteure, werden sie auf dieser Ebene zu den gestaltenden, die die Implementation der Innovation Forschendes Lernen auf Seiten der Studierenden (mit)gestalten sollen.

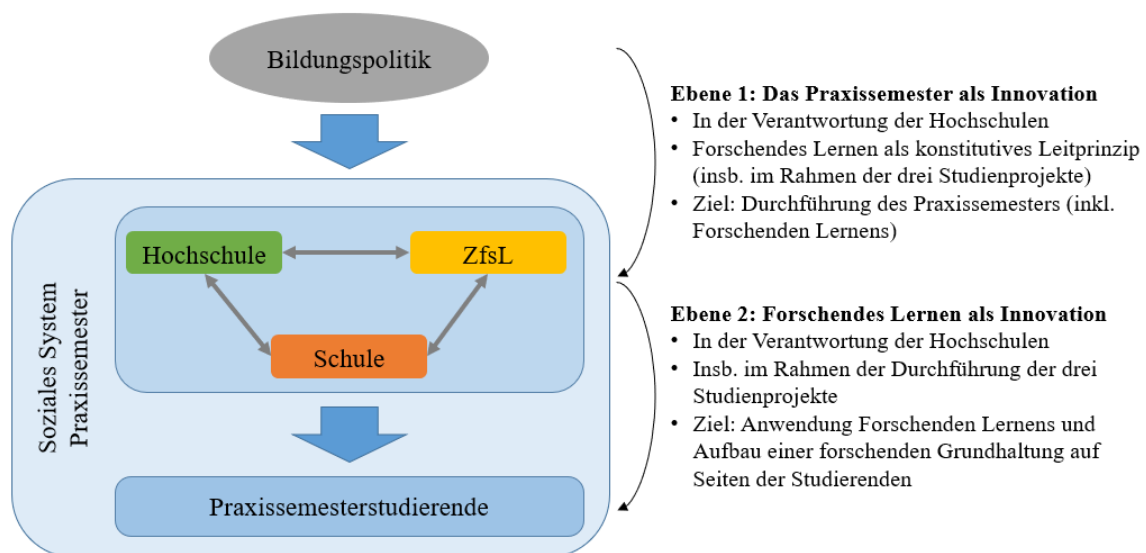


Abbildung 7: Die zwei Ebenen des Implementationsprozesses

Die Institutionen bzw. die in ihnen agierenden Personen bilden folglich die Schnittmenge der beiden Implementationsebenen. Dies bedeutet, dass, auch wenn die Studierenden nicht unmittelbar an der Implementation des Praxissemesters teilhaben, sich dieser Implementationsprozess auf die zweite Ebene des Prozesses und somit auf die Implementation Forschenden Lernens auf Seiten der Studierenden auswirkt. Mit diesem Umstand geht eine besondere Herausforderung einher, die im Folgenden geschildert wird, bevor sich schließlich ausführlicher der zweiten, in dieser Arbeit im Fokus stehenden Implementationsebene gewidmet wird.

Wie bereits in Kapitel 2.2 thematisiert, wurde das Praxissemester in NRW eingeführt, obwohl das Gutachten der eingesetzten Kommission sich aufgrund mangelnder cur-

ricularer und organisatorischer Voraussetzungen gegen eine Ausweitung von Praxisphasen aussprach. Dazu formulieren Offenberg und Walke (2013), dass „in NRW [...] aktuell top down-Vorgaben an Standorten umgesetzt [werden], die, so das Untersuchungsergebnis der Baumert-Kommission, nicht dafür bereit sind“ (S. 107–108) und weisen auf damit einhergehende detaillierte Vorgaben der Landesregierung für die Umsetzung des Praxissemesters hin. Das Praxissemester wird also von der Bildungspolitik – und somit von außen – an die einzelnen Institutionen herangetragen, die Akteurinnen und Akteure werden mit dem Praxissemester – und damit auch mit Forschendem Lernen – konfrontiert und müssen es schließlich umsetzen bzw. mitgestalten. Die Tatsache, dass die Implementation top-down umgesetzt wird, kann – wie in Kapitel 4.2.4 geschildert – zu Problemen führen, da den betroffenen Personen lediglich eine umsetzende Rolle zukommt und in der Regel unberücksichtigt bleibt, wie schwer etwa ihre Handlungsroutinen und Überzeugungen zu verändern sind. Es ist somit fraglich, inwieweit die Personen die Innovation tatsächlich annehmen. Entsprechend kann auch der Umstand, dass die top-down mit dem Praxissemester konfrontierten Personen, diejenigen sind, die auf der zweiten Ebene die Implementation mitgestalten, zu Spannungen führen, da aufgrund dieser Doppelrolle die Gefahr besteht, dass sich eine möglicherweise gescheiterte Implementation fortsetzt bzw. sich negativ auf die zweite Implementationsebene auswirkt.

Allerdings sind auch Bestrebungen erkennbar, den Implementationsprozess durch symbiotische Elemente zu ergänzen, also die Akteurinnen und Akteure aktiv am Prozess zu beteiligen. So wurde bereits die NRW-weite Rahmenkonzeption, in der die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Praxissemesters geregelt wird, in einer Kommission, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen und Schulen, entwickelt und auch in der Ausbildungsregion Münster existieren Fach- und Steuergruppen, in denen sich Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen an der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Praxissemesters beteiligen bzw. über institutionsübergreifende Aspekte des Praxissemesters beraten. Jedoch wird die Abordnung der Personen in die jeweiligen Gruppen von den Kooperationspartnerinnen und -partnern in eigener Zuständigkeit geregelt und sie bestehen jeweils aus maximal 20 Personen. Somit stellt dieser Personenkreis immer nur einen Ausschnitt der Akteurinnen und Akteure im Praxissemester dar und es sind nicht zwingend diejenigen, die die Studierenden im Verlauf des Praxissemesters begleiten, also konkret mit der Ausgestaltung des Praxissemesters auf der zweiten Implementationsebene konfrontiert werden (vgl. auch Heinrich &



Klewin, 2018). Entsprechend bleibt das geschilderte Problemfeld im Hinblick auf die Doppelrolle der Akteurinnen und Akteure weiterhin bestehen.

Wie gestaltet sich nun der Implementationsprozess auf der zweiten Ebene, also die Implementation Forschenden Lernens im Praxissemester im Sinne der drei Phasen Initiation, Implementation und Institutionalisierung?

### **5.3 Der Implementationsprozess Forschenden Lernens im Praxissemester**

Die Konfrontation der Studierenden mit Forschendem Lernen erfolgt im Praxissemester insbesondere durch die Durchführung der drei Studienprojekte (siehe auch Kapitel 3.4). Entsprechend sind vorwiegend die Begleitformate, in denen es um die Studienprojekte geht, für den Implementationsprozess relevant, sprich die universitären Lehrveranstaltungen, in denen die Projekte vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden, und die schulische Praxisphase, in der die Projekte durchgeführt werden. Zwar haben gemäß der Formulierungen im Orientierungsrahmen auch die ZfsL ihre Unterstützung im Zusammenhang mit den Studienprojekten zu leisten, jedoch scheinen die Berührungspunkte mit den Projekten eher gering – so werden diese in den Vorgaben gar nicht im Zusammenhang mit den einzelnen Begleitformaten der ZfsL erwähnt (siehe auch Kapitel 2.3). Infolgedessen werden die ZfsL im weiteren Verlauf der Arbeit im Zusammenhang mit Forschendem Lernen und den Studienprojekten vernachlässigt.

Abbildung 8 zeigt, wie der Implementationsprozess Forschenden Lernens in Anlehnung an das Phasenmodell von Schaumburg et al. (2009) aussehen kann (siehe auch Abbildung 5 in Kapitel 4.2.3):

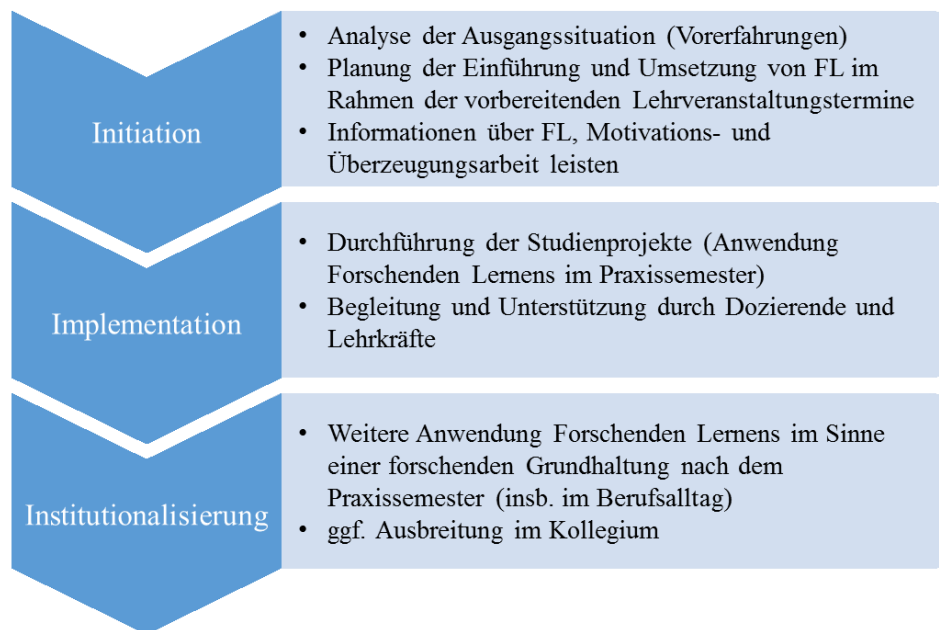


Abbildung 8: Der Implementationsprozess Forschenden Lernens

*Initiationsphase:* In der Initiationsphase geht es um die Analyse der Ausgangssituation, die Planung und Einführung der Innovation sowie Informations-, Motivations- und Überzeugungsarbeit. Hier lässt sich die Zeit vor Eintritt in die schulische Praxisphase verorten, also vor allem die vorbereitenden Termine der universitären Lehrveranstaltungen, aber auch Informationsveranstaltungen für die Studierenden, die vom ZfL angeboten werden, oder mögliche erste Schulbesuche vor dem schulpraktischen Teil. Im Sinne der Analyse der Ausgangssituation kann in dieser Phase beispielsweise angerissen werden, inwieweit schon Erfahrungen mit Strategien Forschenden Lernens – wenn auch nicht unter dem Begriff – bei den Studierenden vorhanden sind. Die Studierenden werden vor der Umsetzung der Studienprojekte über Forschendes Lernen und die Studienprojekte informiert, es wird thematisiert, warum sie forschend lernen sollen und welcher Nutzen darin besteht. Überdies werden sie in der Methodenveranstaltung insbesondere methodisch auf Forschendes Lernen und die Studienprojekte vorbereitet. In den vorbereitenden Projektseminarterminen wird die konkrete Durchführung der Projekte vorbereitet und geplant, das heißt es werden Themen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden ausgewählt oder im Hinblick auf eine konkrete Festlegung in der schulischen Praxisphase zumindest thematisiert und eingegrenzt (siehe auch Kapitel 3.4).

*Implementationsphase:* Die Implementationsphase stellt diejenige Phase des Prozesses dar, in der die Innovation – begleitet durch Unterstützungsmaßnahmen und Evaluation – tatsächlich angewandt wird. Im Hinblick auf Forschendes Lernen im Praxissemester ist hier also die schulische Praxisphase zu nennen, in der die Studienprojekte

durchgeführt werden. Die Dozierenden begleiten und beraten die Studierenden im Rahmen von E-Learning und/oder Präsenzveranstaltungsterminen während der schulischen Praxisphase bei der Durchführung der Projekte, die Lehrkräfte stehen den Studierenden – insbesondere bei praktisch-organisatorischen und inhaltlichen Fragen – ebenfalls unterstützend zur Seite. Evaluation kann hier verstanden werden im Sinne einer Rückversicherung durch die Studierenden, wie bzw. ob die Durchführung der Studienprojekte funktioniert. Auch der abschließende Projektseminartermin zur Nachbereitung bzw. Reflexion sowie das Anfertigen der Projektberichte als Bestandteil der Studienprojekte werden in dieser Phase verortet.

*Institutionalisierungsphase:* In der Institutionalisierungsphase wird die Innovation stabilisiert und ggf. ausgebreitet. Sie stellt die abschließende Phase des Prozesses dar, in der die Innovation zur Alltagspraxis und Routine wird, also als implementiert gilt. Übertragen auf die Implementation Forschenden Lernens bedeutet dies, dass das Forschende Lernen im Sinne einer forschenden Grundhaltung in die Standardpraktiken der Praxissemesterstudierenden übergegangen ist und sie die Bereitschaft aufweisen, Forschendes Lernen auch weiterhin anzuwenden. Ob die Studierenden Forschendes Lernen tatsächlich im Sinne einer forschenden Grundhaltung implementiert haben und auch weiterhin anwenden, kann jedoch nicht im Rahmen des Praxissemesters festgestellt werden. Die Institutionalisierung bezieht sich vielmehr auf die Zeit nach dem Praxissemester, insbesondere auf den späteren Beruf als Lehrkraft, der mit einer forschenden Grundhaltung ausgeübt werden soll. Insofern liegt der Abschluss des Implementationsprozesses außerhalb des Praxissemesters, sodass im Zusammenhang mit dem Praxissemester auch nicht von einer Institutionalisierung Forschenden Lernens im Sinne einer verinnerlichten forschenden Grundhaltung gesprochen werden kann, sondern lediglich von der *Anbahnung* einer forschenden Grundhaltung.

Im Hinblick auf die Implementation Forschenden Lernens ergeben sich für die Institutionalisierungsphase zwei Besonderheiten:

1. Die Institutionalisierungsphase ist zeitlich getrennt von den anderen beiden Prozessphasen, die sich unmittelbar auf das Praxissemester beziehen. Nach Beendigung des Praxissemesters verbringen die Studierenden in der Regel noch ein oder zwei Semester an der Hochschule, bevor sie dann in den Vorbereitungsdienst und anschließend in den Beruf eintreten.

2. Das soziale System Praxissemester existiert in der dritten Phase des Prozesses in dieser Form nicht mehr, wenn auch die Studierenden nach dem Praxissemester weiterhin mit den Institutionen des Systems konfrontiert werden – jedoch im Falle der Schule und des ZfsL nicht (zwingend) mit den identischen Institutionen wie im Praxissemester: Unmittelbar im Anschluss an die Praxisphase befinden sich die Studierenden zunächst weiterhin an der Hochschule, im Vorbereitungsdienst dann an ihrer Ausbildungsschule und dem zuständigen ZfsL und im Beruf schließlich an der Schule, an der sie tätig sind.

Diese beiden Aspekte stellen eine Herausforderung im Zusammenhang mit der Implementation respektive der Institutionalisierung Forschenden Lernens dar: Während die Begleitung und Unterstützung der Studierenden in den ersten beiden Phasen noch verbindlich geregelt ist, sind die Studierenden in dieser Stabilisierungsphase im Hinblick auf Forschendes Lernen auf sich gestellt. In keiner der sich an das Praxissemester anschließenden Phasen existieren institutionalisierte Unterstützungsmaßnahmen in Form von Weiterbildungsaktivitäten oder Anreizsystemen, um die weitere Anwendung Forschenden Lernens über das Praxissemester hinaus bzw. im Berufsalltag zu unterstützen. Umso wichtiger erscheint eine adäquate Vorbereitung und Begleitung in den ersten beiden Implementationsphasen. Jedoch lassen sich durchaus Anknüpfungspunkte für eine weitere Anwendung Forschenden Lernens – also für die Stabilisierung der Innovation – im Anschluss an das Praxissemester finden. In der Abschlussphase des Studiums kann etwa die Masterarbeit eine Möglichkeit für Forschendes Lernen bieten, indem die Studienprojekte vertiefend weiterverfolgt werden oder andere schulische Gegebenheiten forschungsmethodisch untersucht werden. Im Vorbereitungsdienst können Praxisforschungsprojekte in Kooperation mit der Hochschule durchgeführt werden. So gibt es etwa im Studienseminar Leer Bestrebungen, Forschendes Lernen auf diese Weise auch in der zweiten Ausbildungsphase zu verankern (Sjuts & Ehrig, 2007). Im Rahmen des schulischen Berufsalltags bieten sich die in Kapitel 3.5 thematisierten Fortbildungsmaßnahmen oder Kooperationsprojekte mit Hochschulen im Sinne der Praxisforschung an. Auch eine in der Institutionalisierungsphase zu verortende Verbreitung der Innovation kann auf diese Weise geschehen.

Im Hinblick auf diese zweite Implementationsebene, in der es um die Implementation Forschenden Lernens auf Seiten der Praxissemesterstudierenden geht, kann – wie auch bei der Implementation des Praxissemesters – von einer Top-down Implementation

gesprächen werden. Forschendes Lernen in Form der Durchführung von drei Studienprojekten stellt eine Aufgabe dar, die von den Studierenden im Rahmen des Praxissemesters durchzuführen ist – was wiederum die im Zusammenhang mit top-down implementierten Innovationen diskutierten Herausforderungen mit sich bringt. Auch hier bestehen jedoch Möglichkeiten, die Studierenden im Sinne der Symbiotischen Strategie im Rahmen der Auswahl des Themas sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethode mit einzubeziehen. Insbesondere die eigenständige Themenwahl erscheint im Rahmen forschender Lernprozesse unerlässlich, da es darum geht, eigene Erfahrungen mit dem Handlungsfeld Schule theorie- und methodengeleitet zu reflektieren (siehe auch Kapitel 3.2.2 sowie Kapitel 3.4).

Wie kann es nun gelingen, im Rahmen des Praxissemesters das Fundament für eine forschende Grundhaltung zu legen? Welche förderlichen Faktoren lassen sich aus den in Kapitel 4 erarbeiteten Erkenntnissen der Implementationsforschung ableiten? Wie lassen sich diese zu den Erkenntnissen aus den Kapiteln zum Praxissemester und Forschenden Lernen in Beziehung setzen bzw. welche in diesen Kapiteln geschilderten Herausforderungen sind zu berücksichtigen?

#### **5.4 Förderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester**

In Kapitel 4.3 wurden vier zentrale Faktorenbündel herausgearbeitet, die sich förderlich auf die Gestaltung von Implementationsprozessen auswirken: (wahrgenommenen) Merkmale der Innovation, die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure, gestaltende Akteurinnen und Akteure in Implementationsprozessen sowie strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems. Im Hinblick auf die Implementation Forschenden Lernens sind dies also die (wahrgenommenen) Merkmale der Innovation Forschendes Lernen, die Praxissemesterstudierenden als die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure, die Dozierenden und Lehrkräfte als gestaltende Akteurinnen und Akteure sowie die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Da die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester in Form der Studienprojekte erfolgt, sind im Folgenden immer auch die Studienprojekte gemeint, wenn von Forschendem Lernen gesprochen wird.

#### **5.4.1 (Wahrgenommene) Merkmale der Innovation Forschendes Lernen**

In Kapitel 4.3.1 wurde herausgestellt, dass es in wesentlichem Maße von der Innovation selbst und den ihr zugeschriebenen Merkmalen abhängt, inwieweit sie implementiert wird. Dabei stellen die Merkmale *Relativer Nutzen*, *Kompatibilität* und *Komplexität* wahrgenommene Bedingungen dar, sodass hier die Individuen, die die Innovation wahrnehmen und annehmen sollen, im Fokus stehen. Die Merkmale *Erprobbarkeit* und *Beobachtbarkeit* hingegen sind unabhängig von der Betrachtungsweise Einzelner und lassen sich bei den Gestaltungsbedingungen verorten.<sup>52</sup> Entsprechend sollen diese Bedingungen im Implementationsprozess Forschenden Lernens keine eigene Gruppe förderlicher Faktoren darstellen, sondern kommen im Zusammenhang mit den annehmenden und gestaltenden Akteurinnen und Akteuren zum Tragen.

#### **5.4.2 Die Praxissemesterstudierenden als die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure**

Die Praxissemesterstudierenden sind diejenigen, die die Innovation Forschendes Lernen annehmen und umsetzen sollen. Damit dies tatsächlich geschieht, müssen bei ihnen gewisse Bedingungen vorhanden sein bzw. im Laufe des Implementationsprozesses durch die gestaltenden Akteurinnen und Akteure hergestellt werden (siehe dazu Kapitel 5.4.3). So wurde in Kapitel 4.3.2 herausgearbeitet, dass zum einen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf die Innovation vorliegen müssen. In diesen Kontext lässt sich auch das wahrgenommene Merkmal der (*geringen*) *Komplexität* verorten: Wenn die Personen das notwendige Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Umsetzung der Innovation notwendig sind, besitzen, ist davon auszugehen, dass deren Komplexität entsprechend gering wahrgenommen wird. Darüber hinaus fallen in der Implementationsforschungsliteratur immer wieder Begriffe wie Akzeptanz, Überzeugung, Identifikation und Commitment im Hinblick auf die Innovation, die in dieser Arbeit unter dem Begriff Einstellung gefasst werden (siehe Kapitel 4.3.2). Um eine forschende Grundhaltung anbahnen zu können, müssen die Praxissemesterstudierenden also nicht nur wissen, was Forschendes Lernen ist und die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, es umzusetzen. Sie müssen ebenso eine positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen aufweisen. In diesem Zusammenhang wird auch das wahrgenommene Merkmal

---

<sup>52</sup> Auch für die drei erstgenannten Merkmale lassen sich entsprechende Gestaltungsbedingungen formulieren (siehe Kapitel 5.4.3).

des *relativen Nutzens* relevant. Die Studierenden müssen einen Nutzen in Forschendem Lernen erkennen und begreifen, dass sie Forschendes Lernen bei der Professionalisierung unterstützen kann.

Schließlich lässt sich eine Innovation einfacher implementieren, wenn sie kompatibel mit den bisherigen Normen, Werten, Praktiken und Routinen der Personen ist (*wahrgenommenes Merkmal der Kompatibilität bzw. Kohärenz*). Im Hinblick auf Forschendes Lernen bedeutet das also, dass die Praxissemesterstudierenden Forschendes Lernen mit ihren bestehenden Normen, Werten, Praktiken und Routinen in Einklang bringen können sollen.

Entsprechend wirkt es sich förderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester aus, wenn die Studierenden

- wissen, was Forschendes Lernen ist und wie es funktioniert,
- die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um forschend zu lernen bzw. das Gefühl haben, dass Forschendes Lernen umsetzbar ist,
- Forschendem Lernen gegenüber positiv eingestellt sind,
- in Forschendem Lernen einen Nutzen für ihr Handeln erkennen,
- Forschendes Lernen mit ihren bestehenden Normen, Werten, Praktiken und Routinen in Einklang bringen können.

Im Hinblick auf die Innovation Forschendes Lernen stellen die Faktoren auf der Ebene der Praxissemesterstudierenden eine Besonderheit dar: Zum einen sind dies Faktoren, die – sofern sie vorliegen – die Implementation Forschenden Lernens und somit die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung begünstigen können. Zum anderen können die Faktoren selbst als wesentliche Bestandteile einer solchen Haltung erachtet werden, denn nur wenn die Studierenden forschend lernen können, wissen, was Forschendes Lernen ist, sie dieser Professionalisierungsstrategie positiv gegenüber eingestellt sind und sie mit vorhandenen Praktiken und Routinen in Einklang bringen können, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Intention ausbilden weiterhin forschend zu lernen (vgl. ähnlich auch die Theorie des geplanten Verhaltens: Ajzen, 1991). Für die Intention als tatsächliche Handlungsabsicht kann wiederum die Bereitschaft forschend zu lernen im Sinne einer forschenden Grundhaltung (siehe Kapitel 3.3.2) als Voraussetzung erachtet werden. Diesem Umstand gilt es in dieser Arbeit im Rahmen der empirischen Untersuchung in besonderem Maße Rechnung zu tragen.

Selbstredend spielen die Praxissemesterstudierenden und die bei ihnen zu verortenden Bedingungen eine zentrale Rolle im Implementationsprozess – schließlich sind sie diejenigen, die die Innovation Forschendes Lernen annehmen sollen. Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang der Umstand dar, dass die Studierenden im Praxissemester – insbesondere durch die Durchführung von Studienprojekten und einer hohen Anzahl an Unterrichtsstunden und der damit einhergehenden Parallelisierung von Forschen und Unterrichten – einer hohen Belastung ausgesetzt sind, ohnehin eher unterrichtspragmatisch ausgerichtet sind und der universitären Begleitung von Praxisphasen sowie Forschendem Lernen kritisch gegenüber stehen (siehe auch Kapitel 2.4.3 und 3.5). Hinzu kommt die Tatsache, dass die Studierenden gewissermaßen top-down verpflichtet werden, in Form der drei Studienprojekte forschend zu lernen (siehe auch Kapitel 3.4. und 5.3). Umso stärker gelangen die gestaltenden Akteurinnen und Akteure in den Fokus, die die notwendigen Bedingungen auf Seiten der annehmenden Akteurinnen und Akteure fördern bzw. hervorrufen und mögliche Wissens- und Willens-Barrieren abbauen sollen. Es stellt sich die Frage, wo im Rahmen des Praxissemesters Anknüpfungspunkte dafür bestehen: Wie können also die gestaltenden Akteurinnen und Akteure konkret die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auf Seiten der Studierenden unterstützen?

#### **5.4.3 Die Dozierenden und Lehrkräfte als gestaltende Akteurinnen und Akteure**

Die gestaltenden Akteurinnen und Akteure in Implementationsprozessen sind diejenigen, die den Prozess aktiv mitgestalten und die annehmenden Akteurinnen und Akteure bei der Herstellung der erforderlichen Bedingungen unterstützen, etwa indem mögliche Widerstände und Barrieren des Nicht-Wissens und Nicht-Wollens abgebaut werden. Im Falle der Implementation Forschenden Lernens auf Seiten der Studierenden sind dies in erster Linie die Personen, mit denen diese im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung der Studienprojekte konfrontiert werden: die Dozierenden der universitären Lehrveranstaltungen und die Lehrkräfte an den Schulen – insbesondere die mit der Begleitung der Studierenden beauftragten. Diese Unterstützung erfolgt zum einen durch konkrete Handlungsweisen; in diesem Zusammenhang wurden in Kapitel 4.3.3 drei zentrale Aufgabenbereiche herausgestellt: *Information und Kommunikation, Kompetenz und Qualifikation* sowie *Kooperation und Partizipation*.



*Information und Kommunikation:* Zentral in Implementationsprozessen ist die Information der annehmenden Akteurinnen und Akteure über die Innovation respektive die Begründung der Notwendigkeit der Innovation, die Darlegung des Gesamtziels sowie sachliche Informationen über die Innovation per se. Es gilt insofern auch, den annehmenden Akteurinnen und Akteuren die Eigenschaften der Innovation bewusst zu machen bzw. ihre subjektive Wahrnehmung der Innovation zu beeinflussen, indem die akzeptanzförderlichen Merkmale dieser herausgestellt werden (siehe auch Kapitel 4.3.3). Dabei erweisen sich persönliche Kontakte zwischen annehmenden und gestaltenden Akteurinnen und Akteuren sowie eine zweiseitige Kommunikation, in die die annehmenden Akteurinnen und Akteure ihre Standpunkte mit einbringen können, als sinnvoll. Die Innovation sollte frühestmöglich kommuniziert werden, ohne dabei eventuelle negative Aspekte außer Acht zu lassen. Entsprechend soll den Studierenden verdeutlicht werden, was Forschendes Lernen ist und warum sie forschend lernen sollen bzw. worin der Nutzen Forschenden Lernens besteht. In diesem Zusammenhang lassen sich auch die von Schönwald (2007; siehe Tabelle 2 in Kapitel 4.3.3) herausgestellten Merkmale einer akzeptanzförderlichen Kommunikationsgestaltung auf die Implementation Forschenden Lernens im Praxissemester übertragen (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Akzeptanzförderliche Gestaltung der Kommunikation im Hinblick auf Forschendes Lernen im Praxissemester (in Anlehnung an Schönwald, 2007)

<b><i>Akzeptanzmerkmal</i></b>	<b><i>Akzeptanzförderliche Kommunikationsgestaltung</i></b>
<i>Relativer Vorteil</i>	Den Nutzen und die Notwendigkeit Forschenden Lernens darlegen und begründen
<i>Kompatibilität</i>	Anknüpfungspunkte an Erfahrungen der Studierenden und/oder konkrete schulische Situationen generieren, Vorerfahrungen hinsichtlich Forschenden Lernens erfragen, Nutzung eines angemessenen Sprachstils (ggf. erforderliche Fachbegriffe erläutern)
<i>Komplexität</i>	Verständliche Beschreibung und Erläuterung Forschenden Lernens, einschließlich erforderlicher Fachbegriffe
<i>Erprobbarkeit</i>	Schrittweise Heranführung an Forschendes Lernen, Verweis auf Unterstützungsangebote (Materialien, Betreuung, etc.) (Besonderheit: die Studienprojekte stellen gewissermaßen die Erprobbarkeit Forschenden Lernens dar)
<i>Beobachtbarkeit</i>	Darlegung positiver Umsetzungsbeispiele aus den vorherigen Semestern, Rückspiegelung bzw. Sichtbarmachung der konkreten Ergebnisse bzw. Veränderungen/Verbesserungen durch Forschendes Lernen

Als Rahmen für diese Information und Kommunikation bietet sich im Zusammenhang mit der Implementation Forschenden Lernens insbesondere die Initiierungsphase

des Prozesses an, vor allem die Vorbereitungsstermine der universitären Lehrveranstaltungen. Aufgrund des persönlichen Kontakts im Rahmen der Veranstaltungen besteht auch die Möglichkeit, dass die Standpunkte der Studierenden im Sinne einer zweiseitigen Kommunikation mit einfließen können. Hinsichtlich einer frühestmöglichen Information über die Innovationen sollte schon vor dem Praxissemester – also vor dem eigentlichen Implementationsprozess – darauf hingewiesen werden, dass Forschendes Lernen in Form der Durchführung dreier Studienprojekte ein wesentlicher Bestandteil des Praxissemesters ist sowie über die Projekte hinaus auch des künftigen Lehrer\_innenberufs sein soll, um frühzeitig Transparenz zu schaffen. In diesem Zusammenhang bieten sich etwa Informationsveranstaltungen an, die vom ZfL für die Studierenden veranstaltet werden. Insgesamt gilt es, nicht nur über Forschendes Lernen zu informieren und dessen Potential darzulegen, sondern auch die im Praxissemester damit einhergehenden Herausforderungen (siehe auch Kapitel 3.4) zu behandeln.

*Kompetenz und Qualifikation:* Damit die Innovation implementiert werden kann, müssen auf Seiten der annehmenden Akteurinnen und Akteure entsprechendes Wissen vermittelt sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut bzw. weiterentwickelt werden. Derartige Qualifikations- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen sollten durch Beratung und Feedback sowie die Bereitstellung personeller, zeitlicher und/oder materieller Ressourcen unterstützt werden. Die Begleitung und Unterstützung sollte möglichst über den gesamten Implementationsprozess hinweg andauern und es sollte genügend Zeit für den Prozess eingeplant werden. Im Rahmen der Implementation Forschenden Lernens bieten sich hierfür insbesondere die universitären Lehrveranstaltungen an: Es gilt, den Studierenden Wissen über Forschendes Lernen sowie die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, forschend zu lernen bzw. die Studienprojekte durchzuführen, zu vermitteln. In der Methodenveranstaltung soll insbesondere die Vermittlung forschungsmethodischer Kompetenzen im Vordergrund stehen, in den Projektseminaren Forschendes Lernen im Allgemeinen sowie die konkreten Studienprojekte. Die Begleitung und Beratung der Studierenden durch die Projektseminarleiterinnen sollte auch während der Praxisphase, in der die Projekte durchgeführt werden, bis zum abschließenden Seminartermin, in dem die Projekte nachbereitet werden, bestehen. Auch die Lehrkräfte sollen den Studierenden während der Durchführung der beratend und begleitend zur Seite stehen, jedoch eher in Bezug auf die Durchführung und Umsetzbarkeit vor Ort und weniger im Sinne einer Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung (siehe auch Kapitel 2.3 und 3.4).

*Kooperation und Partizipation:* Schließlich lässt sich eine Innovation umso erfolgreicher implementieren, wenn die annehmenden Akteurinnen und Akteure möglichst frühzeitig aktiv in den Implementationsprozess einbezogen werden. Im Hinblick auf die Implementation Forschenden Lernens besteht zwar die Vorgabe, drei Studienprojekte durchzuführen – somit verläuft der Implementationsprozess innerhalb eines festgelegten Rahmens. Jedoch besteht die Möglichkeit, die Studierenden durch eine eigenständige Themen- und Methodenwahl aktiv in den Prozess mit einzubeziehen (siehe auch Kapitel 3.4 und 5.3).

Neben den dargelegten Handlungsweisen bzw. als Voraussetzung für diese ist es erforderlich, dass auch die gestaltenden Akteurinnen und Akteure gewisse Eigenschaften aufweisen. Zum einen soll jede Person für die annehmenden Akteurinnen und Akteure im Hinblick auf die zu implementierende Innovation eine Vorbildfunktion einnehmen, indem sie sich mit der Innovation identifiziert und diese Identifikation auch glaubhaft vertreten kann. In diesem Zusammenhang spielt – wie auch bei den annehmenden Akteurinnen und Akteuren – eine positive Einstellung gegenüber der Innovation eine wesentliche Rolle. Zum anderen sind dafür entsprechendes Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf die Innovation erforderlich. Um den annehmenden Akteurinnen und Akteuren das erforderliche Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln zu können, müssen die gestaltenden Akteurinnen und Akteure selbst entsprechend qualifiziert sein – also über das Wissen und die Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Im Hinblick auf die Innovation Forschendes Lernen müssen die Dozierenden und Lehrkräfte also eine positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen aufweisen und diese den Studierenden im Sinne einer Identifikation mit Forschendem Lernen auch glaubhaft vermitteln können. Überdies müssen sie ein richtiges Verständnis von Forschendem Lernen<sup>53</sup> haben und insbesondere die Dozierenden müssen zudem die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, forschend zu lernen, um die Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltungen entsprechend qualifizieren zu können. Auch auf Seiten der Lehrkräfte sind entsprechende Fähigkeiten wünschenswert, um die Studierenden bei der Durchführung der Studienprojekte entsprechend begleiten und beraten zu können.

Schließlich ist Konsens hinsichtlich der zu implementierenden Innovation als förderlicher Faktor zu nennen. Die gestaltenden Akteurinnen und Akteuren sollen als ge-

---

<sup>53</sup> Im Sinne des dem Praxissemester an der WWU Münster zugrundeliegendem Verständnisses.

meinsame Befürworterinnen und Befürworter der Innovation auftreten und eine einheitliche Vorstellung von der Innovation aufweisen, die annehmenden Akteure sollen keine Unstimmigkeiten wahrnehmen können. Dies bedeutet im Hinblick auf die Innovation Forschendes Lernen, dass sowohl die verschiedenen Dozierenden, bei denen die Studierenden die Lehrveranstaltungen besuchen, als auch die Lehrkräfte, die sie während der Praxisphase begleiten, gemeinsam im Sinne einer positiven Einstellung hinter dem Konzept Forschenden Lernens stehen und ein gemeinsames Verständnis teilen sollen.

Zusammenfassend wirkt es sich förderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester aus, wenn die Dozierenden und Lehrkräfte

- wissen, was Forschendes Lernen ist und wie es funktioniert,
- die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um forschend zu lernen,
- Forschendem Lernen gegenüber positiv eingestellt sind und die Identifikation mit Forschendem Lernen glaubhaft vertreten bzw. vermitteln können,
- Konsens im Hinblick auf die Innovation Forschendes Lernen aufweisen,
- die Studierenden über Forschendes Lernen inklusive dessen Nutzen bzw. Notwendigkeit informieren,
- die Studierenden hinsichtlich Forschendem Lernen qualifizieren,
- die Studierenden bei der Durchführung ihrer Studienprojekte begleiten und beraten,
- den Studierenden einen gewissen Spielraum, etwa hinsichtlich der Methoden- und Themenwahl, einräumen und sie dadurch aktiv beteiligen.

Auch auf Ebene der gestaltenden Akteurinnen und Akteure ergeben sich bei der Implementation Forschenden Lernens gewisse Herausforderungen. So ist zum einen zu berücksichtigen, dass die Dozierenden und Lehrkräfte als gestaltende Akteurinnen und Akteure zunächst selbst annehmende Akteurinnen und Akteure im Rahmen der Implementation des Praxissemesters sind (siehe auch Kapitel 5.2). Entsprechend hängen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre Einstellung im Hinblick auf Forschendes Lernen in wesentlichem Maße davon ab, inwieweit die Implementation auf der ersten Ebene gelingt. Dazu zählt beispielsweise auch, dass Klarheit über Forschendes Lernen als zentrale Zielsetzung bzw. konstitutives Leitprinzip des Praxissemesters herrscht – was wiederum aufgrund des „Spektrums an Zielsetzungen, die sich sowohl an wissenschaftlichen als auch an unterrichtspraktischen Ansprüchen orientieren“ (Weyland

& Wittmann, 2011a, S. 23; siehe auch Kapitel 2.4.2), eine wesentliche Herausforderung für sich darstellt. Unterrichtspraktische Ansprüche werden aufgrund des eigenen Rollen- und Berufsverständnisses in der Regel auch von Lehrkräften an Praxisphasen gerichtet, die Verknüpfung von Theorie und Praxis erachten sie dabei häufig nicht als ihre Aufgabe. Hinzu kommen eine oftmals fehlende Vorbereitung auf die Mentor\_innentätigkeit sowie eine hohe Belastung durch die zeitgleiche Begleitung der Studienprojekte und des Unterrichts der Studierenden (siehe auch Kapitel 2.4.5). Insofern stellt sich die Frage, inwieweit Forschendes Lernen bei den betreuenden Lehrkräften Anklang findet bzw. in den Schulen ein „forschungsoffenes Klima“ (Klewin et al., 2014) herrscht und die Praxissemesterstudierenden entsprechend bei der Durchführung der Studienprojekte unterstützen werden. Auch das *Not-Invented-Here Syndrom* kann in diesem Zusammenhang angeführt werden, da Forschendes Lernen einen Ansatz darstellt, der seinen Ursprung in der Hochschule hat (siehe auch Kapitel 3.1) und auch im Rahmen des Praxissemesters im von der Hochschule zu verantwortenden Schulforschungsteil zu verorten ist. Auf Seiten der Dozierenden ist zu bedenken, dass die Lehrer\_innenbildung oftmals lediglich als Nebenaufgabe verstanden wird, was sich auf die Ernsthaftigkeit, mit der dem Praxissemester begegnet wird und damit einhergehend beispielsweise auf die Betreuung in der vorlesungsfreien Zeit auswirken kann (siehe auch Kapitel 2.4.4). Hinsichtlich des geforderten Konsens sei schließlich darauf verwiesen, dass die Dozierenden und Lehrkräfte unterschiedlichen Institutionen angehören und die Dozierenden wiederum unterschiedlichen Fachbereichen. Auf diesen Umstand und damit einhergehende Herausforderungen wird im kommenden Abschnitt im Zusammenhang mit dem sozialen System Praxissemester genauer eingegangen.

#### **5.4.4 Die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester**

Neben den annehmenden und gestaltenden Akteurinnen und Akteuren sowie den Merkmalen der Innovation selbst, die sich wiederum bei den zuvor genannten Personengruppen verorten lassen, erweisen sich auch die Merkmale des sozialen Systems, innerhalb dessen die Innovation implementiert wird, als relevant für die Implementation von Innovationen, genauer gesagt die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems. Im Falle der Implementation Forschenden Lernens besteht das soziale System aus

den Dozierenden der universitären Lehrveranstaltungen (Dozent\_in der Methodenveranstaltung, Dozierende der drei Projektseminare), den Lehrkräften, mit denen die Studierenden in der Schule in Kontakt stehen (insbesondere die mit der Begleitung der Studierenden beauftragten Lehrkräfte), sowie den Praxissemesterstudierenden, die die Innovation Forschendes Lernen annehmen sollen.<sup>54</sup>

Eine Innovation lässt sich erfolgreicher implementieren, wenn sich das System durch eine möglichst konstante Personalstruktur und flache Hierarchie auszeichnet, es homophil ist, also sich die im System befindlichen Personen hinsichtlich bestimmter Attribute, wie etwa Überzeugungen, Bildungsstand und sozioökonomischer Status, möglichst ähnlich sind (Homophiliehypothese), und die sich im System befindlichen Personen gut miteinander vernetzt sind. Im Hinblick auf die kulturellen Merkmale sollte das System eine innovationsförderliche Kultur aufweisen, sich also als lernende Organisation verstehen, die sich auf die zu implementierende Innovation einlässt, sodass diese Teil der herrschenden Kultur des Systems wird. Damit einhergehend spielt auch ein innovationsförderliches Klima eine wichtige Rolle, welches sich durch ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl, gegenseitige Wertschätzung, Unterstützung und Toleranz sowie intensive Kooperation auszeichnet (siehe auch Kapitel 4.3.4). Im Hinblick auf die Implementation Forschenden Lernens bedeutet dies, dass die Praxissemesterstudierenden bei der Durchführung der Studienprojekte beständig von den gleichen Personen begleitet werden sollten. Während dies auf Ebene der Dozierenden zu erwarten ist – wird jedes Projektseminar doch von einer bestimmten Person durchgeführt, sollte insbesondere an den Schulen auf eine konstante Begleitung geachtet werden. Des Weiteren sollten die Mitglieder des sozialen Systems, also nicht nur die gestaltenden und annehmenden Akteurinnen und Akteure, sondern auch die Dozierenden untereinander sowie diese auch mit den Lehrkräften in Kontakt stehen und insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitung und Durchführung der Studienprojekte miteinander vernetzt sein. Sie sollten sich hierarchisch auf einer Ebene bewegen, Ähnlichkeiten im Hinblick auf die oben genannten Attribute sowie ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl aufweisen, sich gegenseitig wertschätzen, tolerieren und unterstützen. Ferner sollten sie offen gegenüber Forschendem Lernen sein, sodass es selbst Bestandteil der Kultur des sozialen Systems Praxissemester wird.

Zusammenfassend wirkt es sich förderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester aus, wenn das soziale System Praxissemester

---

<sup>54</sup> Das ZfsL wird aus den oben bereits thematisierten Gründen vernachlässigt (siehe Kapitel 5.3).

- eine möglichst konstante Personalstruktur mit flachen Hierarchien, homophilen Strukturen und einer guten Vernetzung aufweist,
- sich durch eine innovationsförderliche Kultur bzw. ein innovationsförderliches Klima auszeichnet.

Im Zusammenhang mit den dargelegten strukturellen und kulturellen Merkmalen des sozialen Systems Praxissemester sind jedoch einige Einschränkungen zu benennen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass sich die Merkmale nur begrenzt auf die Praxissemesterstudierenden als annehmende Akteurinnen und Akteure und Mitglieder des Systems anwenden lassen. So ist etwa hinsichtlich der Homophilie und Hierarchie der im System befindlichen Personen aufgrund der Tatsache, dass die annehmenden Akteurinnen und Akteure sich als Studierende in der Ausbildung befinden und sozusagen von den gestaltenden Akteurinnen und Akteuren ausgebildet werden, nicht von einem homophilen System mit flacher Hierarchie auszugehen. Auch der Aspekt der Vernetzung stellt sich im Hinblick auf die Vernetzung zwischen annehmenden und gestaltenden Akteurinnen und Akteuren anders dar als unter den gestaltenden Akteurinnen und Akteuren. So könnte erstere auch unter dem Aspekt der Begleitung, Betreuung und aktiven Beteiligung gefasst und somit bei den gestaltenden Akteurinnen und Akteuren verortet werden.

Entsprechend soll der Fokus hier vor allem auf den gestaltenden Akteurinnen und Akteuren als Mitglieder des sozialen Systems liegen, mit denen die Studierenden als annehmende Akteurinnen und Akteure konfrontiert werden. Auch im Hinblick auf diese lassen sich Herausforderungen bzw. Einschränkungen finden, die im Folgenden näher betrachtet werden. Eine Besonderheit stellt die Tatsache dar, dass die Personen des Systems aus verschiedenen Institutionen stammen, die sich jeweils durch eigene Handlungslogiken, Kulturen und Strukturmerkmale auszeichnen (siehe auch Kapitel 2.4.1), sie aber im Rahmen des Praxissemesters gemeinsam das soziale System ergeben. Insofern ist es zunächst einmal fraglich, inwieweit überhaupt von einem homophilen System ausgegangen werden kann. Zudem müssen die Mitglieder der verschiedenen Institutionen im Praxissemester – wie auch in den Rahmenordnungen verbindlich geregelt – miteinander agieren bzw. kooperieren, nicht selten wird in diesem Zusammenhang von einem Zwang zu Kooperation gesprochen (z. B. Heinrich & Klewin, 2018; Schicht, 2017). Diese Problematik der verpflichtenden Kooperation wird verstärkt durch die ohnehin negative Befundlage zu institutionsübergreifender Kooperation (siehe auch Kapitel 2.4.1). Nicht nur institutionsübergreifend stellt die Zusammenarbeit eine Herausforderung dar, auch innerhalb der Hochschule können zwischen den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken

Probleme auftreten, da Hochschulen lose gekoppelte Systeme darstellen, deren einzelne Fachbereiche je eigene Kulturen aufweisen, relativ unabhängig voneinander agieren und kaum miteinander vernetzt sind. Überdies existiert an Hochschulen für die Lehrer\_innenbildung in der Regel kein einheitliches Leitbild sowie keine gemeinsame Verantwortung für die Lerninhalte (siehe auch Kapitel 2.4.4). Da die Mitglieder des sozialen Systems zuvörderst anderen – sowie unterschiedlichen – Systemen angehören und sich in erster Linie diesen zugehörig fühlen, scheint es folglich unabdingbar, dass auch diese sozialen Systeme, also die einzelnen Schulen sowie die unterschiedlichen Fachbereiche der Hochschule, die entsprechenden förderlichen Faktoren aufweisen bzw. sich im Rahmen der Implementation des Praxissemesters (siehe auch Kapitel 5.2) aneignen.

Des Weiteren sind im Hinblick auf die Hierarchie innerhalb des sozialen Systems Praxissemester Spannungen zu vermuten. Da die Mitglieder des Systems aus unterschiedlichen Institutionen – bzw. hochschulintern Fachbereichen – stammen, ist es zwar schwierig, Aussagen über die Hierarchie zu tätigen. Forschendes Lernen und die Studienprojekte liegen jedoch in der Verantwortung der Hochschule und somit der Dozierenden, zudem hat das Konzept Forschendes Lernen ohnehin seinen Ursprung in der Hochschule, sodass gewissermaßen von einer hierarchischen Dominanz der Dozierenden gegenüber Lehrkräften – einhergehend mit damit verbundenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten – im Rahmen der Implementation Forschenden Lernens gesprochen werden kann.

Eine Herausforderung stellt auch die Tatsache dar, dass das soziale System Praxissemester, innerhalb dessen sich die Praxissemesterstudierenden befinden, vor dem Praxissemester und dem damit einhergehenden Implementationsprozess nicht schon besteht, sondern gewissermaßen eigens für jeden Praxissemesterdurchgang geschaffen wird und auch nur für diesen Zeitraum existiert.<sup>55</sup> Insofern ist es fraglich, ob überhaupt von einer Kultur im Sinne der „Gesamtheit der im Laufe der Zeit in einer Organisation entstandenen und geteilten Wertvorstellungen, Normen, Überzeugungen und Einstellungen, die das Verhalten ihrer Mitglieder steuern“ (Hauschildt et al., 2016, S. 99; siehe auch Kapitel 4.3.4), gesprochen werden und sich das soziale System als lernende Organisation begreifen kann.<sup>56</sup> Entsprechend scheint hier – wie auch in Kapitel 4.3.4 bereits angedeutet

---

<sup>55</sup> Zudem ist davon auszugehen (im Falle der Dozierenden ist es aufgrund der zeitgleichen Betreuung mehrerer Studierender im Rahmen der Projektseminare Fakt), dass die gestaltenden Akteurinnen und Akteure mehreren sozialen Systemen angehören, da für jede bzw. jeden Praxissemesterstudierenden ein eigenes System existiert.

<sup>56</sup> Wenn auch zu vermuten ist oder zumindest die Hoffnung besteht, dass die Innovation Forschendes Lernen mit jedem Praxissemesterdurchgang stärker in die einzelnen Institutionen und deren Kulturen eindringt.



– der Klimabegriff besser geeignet, um die kulturellen Merkmale des Systems im Rahmen der Implementation Forschenden Lernens zu beschreiben und erfassen.

Angesichts der dargelegten Herausforderungen und Einschränkungen erscheint es umso wichtiger, dass die übrigen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester, also die konstante Personalstruktur, die Vernetzung sowie das innovationsförderliche Klima, gegeben sind.

Unter Einbezug der in den Kapiteln 2 bis 4 erarbeiteten Erkenntnisse lassen sich nun also Faktoren ableiten und darstellen, die – so die Hoffnung – die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auf Seiten der Studierenden im Verlauf des Praxissemesters unterstützen können. Diese sollen zusammenfassend – in Anlehnung an Abbildung 6 in Kapitel 4.3 – noch einmal grafisch dargestellt werden (vgl. Abbildung 9):

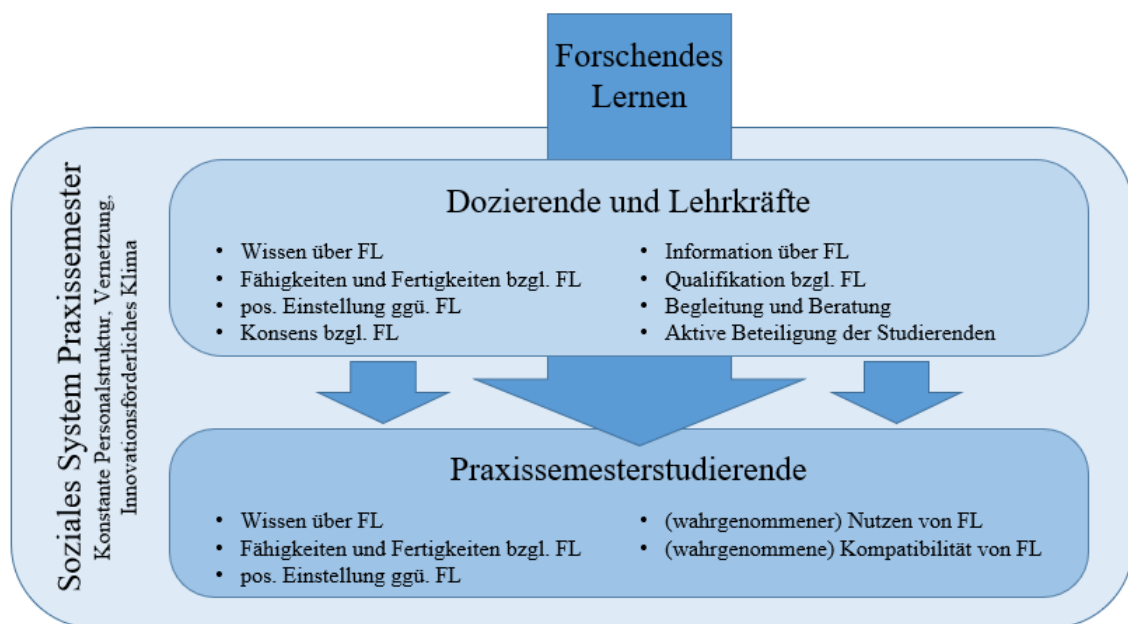


Abbildung 9: Förderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester

Dabei können die Faktoren auf Ebene der Praxissemesterstudierenden auch als akteursseitige Faktoren benannt werden – schließlich sind die Studierenden diejenigen Akteurinnen und Akteure, die die Innovation Forschendes Lernen annehmen sollen. Die Faktoren auf Ebene der Dozierenden und Lehrkräfte sowie des sozialen Systems Praxissemester können auch als organisationale Faktoren bezeichnet werden, mit denen die Studierenden im Verlauf des Implementationsprozesses konfrontiert werden.

Aufbauend auf den erarbeiteten Faktoren wird im folgenden Kapitel nun das Forschungsvorhaben hergeleitet.

## **6 Herleitung des Forschungsvorhabens**

In diesem Kapitel wird nun aufbauend auf den theoretischen Kapiteln das Forschungsvorhaben dieser Arbeit hergeleitet. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine knappe Zusammenfassung der vorangehenden Ausführungen, um aus diesen die Zielsetzung der Arbeit und die konkreten Fragestellungen abzuleiten (Kapitel 6.1). Anschließend werden methodologische Vorüberlegungen als Grundlage für methodische Anlage der durchzuführenden Untersuchung angestellt (Kapitel 6.2), bevor diese dann in Kapitel 7 dargelegt wird.

### **6.1 Zielsetzung der Arbeit und Ableitung der Fragestellungen**

In den vorangehenden Kapiteln stand zunächst die Auseinandersetzung mit Praxisbezug und Praxisphasen im Lehramtsstudium im Fokus, bevor dann eine Engführung auf das Praxissemester an der WWU Münster erfolgte. Es wurden sowohl Chancen als auch Problemlagen von Praxisphasen sowie des Praxissemesters an der WWU Münster dargelegt und Forschendes Lernen als Leitprinzip desselben herausgestellt. Im Anschluss wurde das Konzept des Forschenden Lernens per se näher betrachtet – zunächst mit Blick auf seine Tradition sowie anschließend spezifischer mit Bezug zur Lehrer\_innenbildung und dem Praxissemester. Es wurde einerseits der Einsatz Forschenden Lernens im Praxissemester und im Beruf als Lehrkraft theoretisch legitimiert sowie der Aufbau einer forschenden Grundhaltung als wesentliche Zielsetzung Forschenden Lernens herausgearbeitet, die sich durch die Bereitschaft auszeichnet, auch im Beruf als Lehrkraft Strategien Forschenden Lernens anzuwenden. Andererseits wurden mit der Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester einhergehende Herausforderungen dargelegt sowie darauf verwiesen, dass die Wirksamkeit Forschenden Lernens (noch) nicht empirisch fundiert ist und die aktuelle, ohnehin eher schwach ausgeprägte Befundlage zur Einstellung der Studierenden gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester vornehmlich negativ ist.

Da Forschendes Lernen also – theoretisch legitimiert – durchaus als sinnvoll für das Praxissemester und den Beruf erachtet werden kann, die Befundlage jedoch darauf hindeutet, dass sich den Studierenden das Potential Forschenden Lernens bislang nur bedingt erschließt, stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, den Studierenden Forschendes Lernen näherzubringen. Aus diesem Grund wurde die Implementationsforschung herangezogen, die sich damit befasst, unter welchen Bedingungen die Einführung von Neuerungen bzw. Innovationen gelingen kann. Nachdem daraufhin Forschendes Lernen im

Praxissemester als Innovation herausgestellt sowie einige Grundlegungen mit Blick auf den Implementationsprozess Forschenden Lernens im Praxissemester erarbeitet wurden, konnten am Ende von Kapitel 5 Faktoren dargelegt werden, die – sofern sie im Praxissemester zum Tragen kommen – die Anbahnung<sup>57</sup> einer forschenden Grundhaltung unterstützen können.

Nachdem also in NRW und somit auch an der WWU Münster das Praxissemester mit dem Leitprinzip des Forschenden Lernens und damit einhergehend der zentralen Zielsetzung des Aufbaus bzw. der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung eingeführt wurde, stellt sich nun die Frage, ob das angestrebte Ziel an der WWU Münster erreicht wird. Ziel dieser Arbeit ist es folglich herauszufinden, inwieweit im Verlauf des Praxissemesters die Implementation Forschenden Lernens im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gelingt und welche Rolle dabei die erarbeiteten Faktoren spielen. Zu diesem Zweck sind auf der einen Seite die akteursseitigen Faktoren zu betrachten, welche einerseits die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung begünstigen sowie andererseits selbst als Bestandteile einer solchen Haltung erachtet werden können (siehe auch Kapitel 5.4.2). Auf der anderen Seite soll das Augenmerk auf die organisationalen Faktoren gelegt werden, mit denen die Studierenden im Praxissemester konfrontiert werden und die die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auf Seiten dieser unterstützen sollen.

Zunächst gilt es, sich einen Überblick über die existierenden Faktoren zu verschaffen. Dafür erscheint es notwendig, eingangs die Ausgangsbedingungen auf Seiten der Studierenden herauszuarbeiten, um aufzuzeigen, mit welchen akteursseitigen Faktoren sie in das Praxissemestermodul respektive den Implementationsprozess einsteigen, in dem sie dann mit den organisationalen Faktoren konfrontiert werden. Entsprechend ergibt sich die erste Teilfragestellung:

*(1) Welche akteursseitigen Ausgangsbedingungen für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung lassen sich bei den Studierenden finden?*

Aufbauend darauf gilt es aufzuzeigen, welche organisationalen Faktoren sich im Praxissemester an der WWU Münster finden lassen bzw. mit welchen organisationalen Faktoren die Studierenden im Verlauf des Praxissemesters konfrontiert werden. Da im

---

<sup>57</sup> Da nicht vom Abschluss des Implementationsprozesses im Praxissemester selbst ausgegangen werden kann, ist eher von der *Anbahnung* anstelle des *Aufbaus* einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester zu sprechen (siehe Kapitel 5.3).

Rahmen von Implementationsprozessen diejenigen Personen zentral sind, die die Innovation annehmen und umsetzen sollen und es von ihnen abhängt, ob der Implementationsprozess gelingt (siehe auch Kapitel 4.3.2), liegt der Fokus dabei auf der Wahrnehmung der Studierenden als annehmende Akteurinnen und Akteure. Die zweite Teilfragestellung lautet daher:

(2) *Welche organisationalen Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung nehmen die Studierenden im Verlauf des Praxissemesters wahr?*

Während zunächst ein Überblick über die Faktoren geliefert wird, soll anschließend der Implementationsprozess in den Fokus gestellt werden. Aufgrund vielfältiger Lern- und Entwicklungsbedingungen im Praxissemester – die einzelnen Studierenden studieren Lehramt für unterschiedliche Schulformen mit unterschiedlichen Fächern, besuchen unterschiedliche Methodenveranstaltungen und Projektseminare, absolvieren die Praxisphase an unterschiedlichen Schulen, die sich in unterschiedlichen Ausbildungsregionen befinden, sodass unterschiedliche ZfsL zuständig sind – erscheint es sinnvoll, einen Blick auf die einzelnen Studierenden mit ihren individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen zu werfen, um dieser Vielfalt Rechnung zu tragen. Zu diesem Zweck soll die Betrachtungsweise geändert und der Fokus auf die Implementationsprozesse einzelner Studierender gelegt werden. Da die Ausgestaltung der akteursseitigen Faktoren ein Indiz für eine forschende Grundhaltung bzw. die (positiv gerichtete) Veränderung der Faktoren im Verlauf des Praxissemesters als Indiz für die Anbahnung einer solchen Haltung erachtet werden kann, lautet die dritte Fragestellung:

(3) *Wie verändern sich die akteursseitigen Faktoren auf Ebene der einzelnen Studierenden im Verlauf des Praxissemesters? Kann von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden?*

Trotz zu vermutender individueller Verläufe des Implementationsprozesses aufgrund unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsbedingungen verläuft das Praxissemester für alle Studierenden innerhalb eines vorgegebenen Rahmens mit für alle geltenden grundsätzlichen Rahmenbedingungen, Formalitäten, Anforderungen sowie der für alle geltenden Zielsetzung der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung. Entsprechend soll der Versuch unternommen werden, Muster in den wahrgenommenen organisationalen Faktoren zu finden und herauszuarbeiten, die besonders förderlich – oder auch hinderlich – für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung erscheinen. Entsprechend ergibt sich die vierte Teilfragestellung:

- (4) *Lassen sich Muster mit Blick auf die wahrgenommenen organisationalen Faktoren finden, sodass übergreifend besonders förderliche und/oder hinderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung ausfindig gemacht werden können?*

## **6.2 Methodologische Vorüberlegungen**

Die Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen und dem Praxissemester in den vorangehenden Kapiteln verdeutlicht, dass das Feld gekennzeichnet ist durch standortsspezifische Konzepte, differente Anforderungen sowie unterschiedliche Begrifflichkeiten bzw. uneinheitliche Begriffsverwendungen – es gibt weder *das* Praxissemester noch *das* Forschende Lernen. Zudem ist nicht zuletzt aufgrund dieser Vielfalt vieles bislang unbekannt – so wurde etwa bereits in Kapitel 3.5 auf das Missverhältnis zwischen den mit Forschendem Lernen verbundenen Funktionszuweisungen und Hoffnungen und der empirischen Befundlage hingewiesen. Überdies konnte aufgezeigt werden, dass sich nicht nur insgesamt, sondern auch innerhalb der WWU Münster differente Ausgestaltungsvarianten aufgrund weit gefasster und somit interpretierbarer Rahmenvorgaben zeigen (siehe Kapitel 2.3 und 3.4), sodass von höchst heterogenen und individuellen Lerngelegenheiten – und infolgedessen auch (wahrgenommenen) organisationalen Faktoren – auszugehen ist, mit denen die Studierenden im Praxissemester konfrontiert werden. Ein quantitatives und standardisiertes Forschungsdesign, welches mit seiner vornehmlich hypothesenüberprüfenden Vorgehensweise insbesondere dazu dient, „bereits erforschte Sachverhalte unter spezifischen Fragestellungen [zu] betrachten und etablierte Theorien [zu] überprüfen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 185), erscheint folglich eher ungeeignet, um die im vorangehenden Kapitel dargelegten Fragestellungen zu bearbeiten. Für ein Forschungsfeld, das noch derartig unerforscht ist und solch individuelle Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten aufweist, bieten sich vielmehr qualitative Vorgehensweisen an, die offene Forschungsfragen bearbeiten und neue Gegenstände erkunden wollen (Döring & Bortz, 2016). So formulieren Flick, von Kardorff und Steinke (2008) treffend: „Standardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z.B. ein Fragebogen) eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“ (S. 17). In diesem Sinne soll in dieser Arbeit die Chance genutzt werden, der Vielfalt der individuellen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen, indem gemäß dem

Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung Raum für die Darlegung dieser Vielfalt geboten wird.

Eng verknüpft mit der Gegenstandserkundung ist der Begriff der Exploration, der das Erkenntnisinteresse einer Untersuchung betrifft. Explorative Studien kommen insbesondere bei der Erkundung und Beschreibung eines noch wenig untersuchten Gegenstandes bzw. Sachverhalts und der Beantwortung offener Forschungsfragen zum Einsatz. Gemäß den vorangehenden Ausführungen bieten sich in diesem Zusammenhang qualitative Studien an, da diese offen für unerwartete Befunde sind (Döring & Bortz, 2016). Entsprechend lassen sich die oben genannten Aspekte der Vielfalt und Unerforschtheit Forschenden Lernens im Praxissemester als Anknüpfungspunkte für ein qualitatives exploratives Forschungsvorhaben heranziehen.

Da es um den Implementationsprozess und somit auch um Veränderungen der in Kapitel 5.4 erarbeiteten Faktoren im Verlauf desselben gehen soll, bietet sich zudem ein längsschnittliches Design an, in dem die Faktoren zu mehreren Zeitpunkten im Verlauf des Praxissemesters erfasst werden können. Entsprechend der vorangegangenen Ausführungen wird zur Beantwortung der Fragestellungen eine explorative qualitative Längsschnittstudie durchgeführt.

Zwar ist die Untersuchung insgesamt offen und explorativ angelegt, dennoch wurden mit der Erarbeitung förderlicher Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung bereits gewisse theoretische Grundlagen und somit auch Vorannahmen für die Untersuchung geschaffen. Da zudem mit Blick auf die Fragestellungen 3 und 4 eine Vergleichbarkeit zwischen den Schilderungen der einzelnen Studierenden im Verlauf des Praxissemesters sowie zwischen den Praxissemesterverläufen der Studierenden insgesamt hergestellt werden soll, werden mit ihnen halbstrukturierte Interviews geführt. Halbstrukturierte Interviews basieren auf einem Interviewleitfaden, in dem die im Interview zu behandelnden Themen und Fragen vorformuliert werden, weshalb sie auch als Leitfadeninterviews bezeichnet werden (Döring & Bortz, 2016; Friebertshäuser, 2003).<sup>58</sup> Bei

---

<sup>58</sup> Häufig wird der Begriff Leitfadeninterview auch als Oberbegriff für sämtliche Interviewformen verwendet, in denen ein Leitfaden eingesetzt wird (z. B. Flick, 2014; Lamnek & Krell, 2016). In dieser Arbeit wird jedoch dem engeren Verständnis von Loosen (2014) gefolgt, die Leitfadeninterviews von anderen Interviewformen abgrenzt, in denen ein Leitfaden beispielsweise als Gedächtnisstütze oder allgemeinere Dokumentation anzusprechender Themen dient, dieser jedoch keine vergleichbar strukturierende und systematisierende Funktion einnimmt, sondern andere Charakteristika im Vordergrund stehen. So ist es laut Loosen (2014) „nur beim Leitfadeninterview der Fall, dass das Instrument der Datenerhebung dieser Form des Interviews ihren Namen gibt; schon allein daran wird deutlich, dass der Leitfaden eine besondere methodische Rolle spielt“ (S. 5).

Leitfadeninterviews wird die Forschungsthematik bereits vor der Interviewführung in einen theoretischen Rahmen gesetzt und somit eingegrenzt, indem „vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe“ (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439) – sei es auf Basis von Theorien, vorliegenden Befunden, der Kenntnis des Feldes oder eigenen theoretischen Vorüberlegungen – erarbeitet werden, an denen sich die Leitfragen im Interview orientieren (Friebertshäuser & Langer, 2013). Das Leitfadeninterview stellt im Rahmen der qualitativen Forschung eine vergleichsweise strukturierte Erhebungsmethode dar, die vorherige Festlegung von Themen und Fragen steht gewissermaßen den die qualitative Forschung kennzeichnenden Prinzipien der Offenheit und des Verzichts auf Vorannahmen entgegen. Nichtsdestotrotz haben die Fragen so offen formuliert zu sein, dass sie Raum für die subjektiven Sichtweisen der Befragten lassen (Loosen, 2014; Vogt & Werner, 2014). Auf diese Weise bewegt sich das Leitfadeninterview mit dem Interviewleitfaden als halb- bzw. teilstandardisiertem Erhebungsinstrument zwischen Offenheit und Strukturierung und nimmt eine Stellung ein zwischen offenen bzw. unstrukturierten Interviewformen, in denen kein zuvor entwickeltes Erhebungsinstrument genutzt bzw. lediglich eine Einstiegsfrage stellt wird, und vollstrukturierten Interviews, in denen ein Interview-Fragebogen als vollstandardisiertes Instrument mit geschlossenen Fragen und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eingesetzt wird (Döring & Bortz, 2016). Loosen (2014) sowie Vogt und Werner (2014) sprechen nicht nur von einer Position zwischen strukturiertem und offenem Vorgehen, sondern in gewisser Weise auch zwischen qualitativen und quantitativen Methoden bzw. Methodologien.

Der Leitfaden dient als Gerüst für den Gesprächsverlauf und beinhaltet vornehmlich offen gehaltene Erzählaufforderungen zu den einzelnen Themenkomplexen, sodass „die Befragten [...] ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen“ (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439) darstellen können. An die Erzählaufforderungen können dann konkretisierende Nachfragen angeschlossen werden (Friebertshäuser & Langer, 2013). Die Themenbereiche und Fragen sowie deren Reihenfolge werden zwar vorgegeben, jedoch sollte der Leitfaden – innerhalb gewisser Grenzen – flexibel an die jeweilige Interviewsituation angepasst werden, indem etwa die Reihenfolge der Fragen oder die Wortwahl bei Bedarf verändert werden (Döring & Bortz, 2016; Loosen, 2014). Hierzu formulieren Döring und Bortz (2016): „Die ‚Standardisierung‘ des Leitfadens besteht also nicht in exakt vorgegebenen Fragenformulierungen, sondern in der inhaltlichen Vergleichbarkeit des Fragenkatalogs“ (S. 372). Entsprechend dient der Interviewleitfaden nicht nur dazu, die Interviewthematik

einzugrenzen und abzuhandelnde Themenbereiche vorzugeben, sondern auch dazu, eine gewisse Standardisierung und somit Vergleichbarkeit verschiedener Interviews bzw. derer Ergebnisse herzustellen (Friebertshäuser & Langer, 2013).

Nach Reinders (2015) gliedern sich Leitfadeninterviews in vier Phasen:

1. In der *Einstiegsphase*, die vor dem eigentlichen Interviewbeginn stattfindet, geht es darum, die Befragten über den Rahmen des Interviews in Kenntnis zu setzen. So stehen etwa das gegenseitige Kennenlernen, Informationen über die interviewende Person, den Kontext des Interviews und den Modus des Gesprächs sowie das Einholen der Einwilligung für die Gesprächsaufzeichnung im Fokus.
2. In der *Aufwärmphase* beginnt der inhaltliche Teil des Interviews. Es gilt, in den Gesprächsmodus des Interviews und in die Thematik einzusteigen. Dabei können zunächst so genannte Aufwärmfragen gestellt werden, die sich am alltäglichen Erleben der Befragten orientieren.
3. In der zentralen *Hauptphase* steht dann der Interviewleitfaden mit den zuvor erarbeiteten Themenkomplexen und dazugehörigen Erzählaufforderungen und/oder Fragen im Fokus. Auch wenn die genaue Einhaltung der Fragenreihenfolge nicht zwingend erforderlich ist (siehe oben), gilt es, alle Bereiche zu thematisieren, um die Vergleichbarkeit von Interviews zu gewährleisten.
4. In der *Ausstiegsphase* wird die befragte Person aus der Interviewsituation herausgeführt, indem in ein lockeres Alltagsgespräch übergeleitet wird. Zudem kann der befragten Person die Möglichkeit eingeräumt werden, noch nicht behandelte Themen anzusprechen.

Da Leitfadeninterviews eine recht strukturierte und systematische Interviewform darstellen, bietet sich auch für die Auswertung ein ähnlich strukturiertes und systematisches Vorgehen an, um die auf den Leitfragen bzw. Themenkomplexen basierenden Inhalte aus dem Material herausarbeiten zu können. Entsprechend wird die qualitative Inhaltsanalyse oftmals als Auswertungsmethode für Leitfadeninterviews vorgeschlagen (z. B. Loosen, 2014; Vogt & Werner, 2014), welche sich für eine „systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial [eignet]“ (Mayring, 2016, S. 121). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, „die normalerweise wörtlichen Beschreibungen, Erklärungen, Beobachtungsprotokolle, Interviews, Videoaufzeichnungen usw. so zu reduzieren, dass die ursprünglichen Daten zu systematischen Aussagen über ihre Bedeutung zusammengefasst werden können“ (Gläser-Zikuda, 2013, S. 154). Ähnlich wie das Leitfadeninterview zwischen strukturiertem und unstrukturiertem Vorgehen sowie quantitativer



und qualitativer Sozialforschung steht, befindet sich auch die qualitative Inhaltsanalyse an der Grenze zur quantitativen Forschung, da sie Elemente dieser für sich nutzt und nicht in allen Punkten der qualitativen Forschungslogik folgt (Vogt & Werner, 2014). Entsprechend ist sie auch von anderen, nämlich rekonstruktiven Verfahren der qualitativen Sozialforschung abzugrenzen, bei denen es um die Rekonstruktion tieferliegender Sinnstrukturen des Materials geht. Qualitative Forschung im Sinne rekonstruktiver Sozialforschung

lässt [Raum] für die Äußerung eines differenten Sinns. Sie geht aus von einer Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen und dem Sinn, den Befragte verleihen und der dann zum besonderen Gegenstand qualitativer Forschung wird. Sie untersucht die *Konstitution* von Sinn, die in standardisierter Forschung bereits als abgeschlossen und pragmatisch als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird. Diese Deutungen oder der Sinn sind nicht „objektiv“ gegeben, sondern werden in der Interaktion der Menschen gebildet. Die soziale Wirklichkeit, so die Grundposition, ist als immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv „hergestellte“ und konstruierte Wirklichkeit Forschungsgegenstand. (Helfferich, 2011, S. 22, Hervorhebung im Original)

Zwei wesentliche Aspekte der rekonstruktiven Sozialforschung sind also die Fokussierung auf die Sichtweisen und Sinngebungen<sup>59</sup> der Befragten sowie damit einhergehend das Vermeiden (vor)gegebener Verständigungsgrundlagen.

Die Ausführungen von S. Koch (2016) zeigen, was die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung leisten kann – und auch, was sie in Abgrenzung zu rekonstruktiver Forschung nicht leisten kann:

Dass die qualitative Inhaltsanalyse nicht beanspruchen kann, etwas über die kollektiven oder individuellen Bedingungsfaktoren des analysierten Inhalts aussagen zu können, unterscheidet sie von ‚rekonstruktiven‘ Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Hier kommt zum Tragen, dass die qualitative Inhaltsanalyse gerade nicht über die Verarbeitung der explizierten Inhalte hinausgeht. Zugespißt: Sie verbleibt ‚an der Oberfläche‘ der Darstellung (in der Regel eines Texts) und sortiert die dort anzutreffenden, expliziten Inhalte. Sie interessiert sich in diesem Sinne nur für das ‚Was‘ (Was ist die Bedeutung der analysierten Texteinheit?), nicht jedoch für das ‚Wie‘ (Wie wird etwas ausgesagt – und warum wird es auf diese spezifische Weise, jedoch nicht auf eine andere Weise ausgesagt?). (S. Koch, 2016, S. 31–32)

---

<sup>59</sup> Innerhalb der rekonstruktiven Sozialforschung existieren verschiedene Verfahren, die zwar die Auffassung gemein haben, dass es um die Rekonstruktion von Sinn gehe (z. B. Reichertz, 2007; von Kardorff, 1995), jedoch „Sinn“ unterschiedlich fassen, „z.B. als ‚subjektiver Sinn‘, ‚latente Sinnstruktur‘, ‚Alltagstheorien‘ oder ‚subjektive Theorien‘, ‚Deutungsmuster‘, ‚Wirklichkeitskonzepte‘ oder – ‚konstruktionen‘, ‚Bewältigungsmuster‘ oder ‚narrative Identität‘“ (Helfferich, 2011, S. 21). Vgl. vertiefend zur rekonstruktiven Sozialforschung z. B. Bohnsack (2014), Flick, von Kardorff und Steinke (2008), Kruse (2015) sowie Meuser (2018).

„Unter die Oberfläche“ des Materials gehe die qualitative Inhaltsanalyse jedoch dergestalt,

dass sie durch den Prozess eines mehrstufigen Kategorisierens nicht nur verallgemeinert, sondern zumeist auch abstrahiert. Dadurch ist sie in der Lage, die basalen thematischen Schwerpunkte bzw. Linien zu identifizieren, die als solche an der Oberfläche des Texts (in aller Regel) nicht sichtbar sind. (S. Koch, 2016, S. 32)

Betrachtet man die für dieses Forschungsvorhaben leitenden Fragestellungen, zeigt sich, dass auch diese darauf abzielen, sich auf einer deskriptiven Ebene zu bewegen. Allgemein gesprochen gilt es zu untersuchen, inwieweit sich die in den vorangehenden Kapiteln erarbeiteten Faktoren (siehe Kapitel 5.4) in den Aussagen der Studierenden wiederfinden lassen. Damit einhergehend gilt es nicht, den Sinn zu rekonstruieren, den die Befragten etwa Forschendem Lernen oder den wahrgenommenen organisationalen Faktoren zuschreiben. Vielmehr wurden in den vorangehenden Kapiteln bereits Verständigungsgrundlagen erarbeitet, die für das Forschungsvorhaben leitend sind. Zum einen wurde ein Verständnis Forschenden Lernens herausgearbeitet, welches entsprechend der Rahmenordnungen für das Praxissemester an der WWU Münster und somit auch für diese Untersuchung gelten soll (siehe Kapitel 3.2.2). Zum anderen wurden der Nutzen und das Potential Forschenden Lernens für das Praxissemester und den Beruf als Lehrkraft theoretisch legitimiert (siehe Kapitel 3.3.2), sodass in dieser Arbeit die Vorannahme besteht, dass Forschendes Lernen tatsächlich sinnvoll für das Praxissemester sowie die Ausübung des Lehrer\_innenberufs ist. Schließlich wurden Faktoren erarbeitet, von denen angenommen wird, dass sie – sofern sie vorliegen – die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung unterstützen (Kapitel 5.4).

Was genau zeichnet nun die qualitative Inhaltsanalyse aus, mit Hilfe derer in dieser Arbeit die erhobenen Daten ausgewertet werden sollen? Schreier (2014) versteht die qualitative Inhaltsanalyse „als ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen [...], [welche] erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden“ (Abs. 4). Den Kern der Inhaltsanalyse bildet folglich ein Kategoriensystem, mit Hilfe dessen diejenigen Aspekte festgelegt werden, die aus dem Material herausgearbeitet werden sollen. Zentral bei der Extraktion von Aspekten aus dem Material ist zudem ein systematisches, regel- sowie theoriegeleitetes Vorgehen, welches sich in einem konkreten Ablaufmodell niederschlägt und so für Orientierung und Übersichtlichkeit sorgt (Mayring, 2015; Naeve-Stoß, 2013; Vogt & Werner, 2014). Mayring (2015) sieht die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber

anderen Verfahren darin, dass die Analyse mit Hilfe eines solchen Ablaufmodells in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, welche vor der Analyse festgelegt werden und entsprechend ein „allgemeines Modell zur Orientierung“ (S. 61) darstellen. Dieses wird jedoch „im konkreten Fall an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst“ (S. 61).

Im Sinne Mayrings kann bei der qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfassend, explizierend oder strukturierend vorgegangen werden (Mayring, 2016; vgl. ausführlich Mayring, 2015).<sup>60</sup> Insbesondere die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) eignet sich für dieses Forschungsvorhaben, da sie dazu dient, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (S. 97). Zu diesem Zweck werden bestimmte Strukturierungsdimensionen bzw. Kategorien theoriegeleitet bestimmt, an das Material herangetragen und alle durch die Kategorien abbildbaren Textbestandteile aus diesem extrahiert (Mayring, 2015).<sup>61</sup> Es ergibt sich für die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse das folgende allgemeine Ablaufmodell (vgl. Abbildung 10):

---

<sup>60</sup> Andere Autorinnen und Autoren benennen auch weitere Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse bzw. verwenden andere Begrifflichkeiten für ähnliche Vorgehensweisen; vgl. für einen Überblick Schreier (2014).

<sup>61</sup> Auch in diesem Punkt zeigt sich erneut einer der wesentlichen Unterschiede zu rekonstruktiven Verfahren, bei denen es darum geht, möglichst ohne Vorannahmen in die Datenerhebung und -auswertung zu gehen (z. B. Helfferich, 2011; Vogt & Werner, 2014).

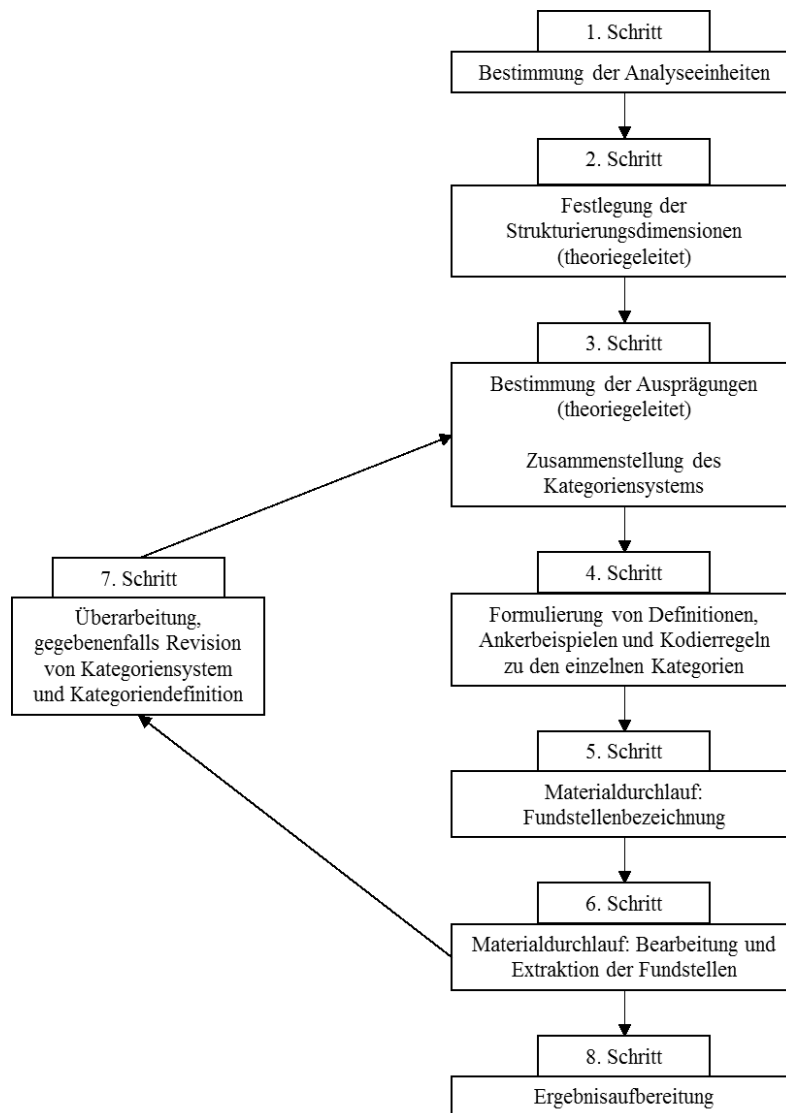


Abbildung 10: Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015)

Innerhalb der strukturierenden Inhaltsanalyse unterscheidet Mayring (2015) des Weiteren zwischen der formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung. Grundlegend für diese Untersuchung ist die inhaltliche Strukturierung, bei der sich die aus dem Material herauszufilternde Struktur auf die Themen und Inhalte desselben bezieht. Es geht also darum, „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen [zu] extrahieren und zusammen[zufassen“ (Mayring, 2015, S. 99). Zudem wird sich im Zuge der Auswertung auch weiterer Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse bedient. An dieser Stelle wird jedoch auf eine ausführliche Schilderung der Vorgehensweise bzw. der einzelnen Schritte des Ablaufmodells verzichtet, da diese konkret im Zusammenhang mit dem Vorgehen in dieser Arbeit in Kapitel 7.6 thematisiert wird.

## 7 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird die methodische Anlage der Untersuchung vorgestellt. Zunächst wird die Akquise der Untersuchungsteilnehmenden dargestellt (Kapitel 7.1), anschließend wird die Stichprobe beschrieben (Kapitel 7.2) und daraufhin auf die Durchführung der Untersuchung eingegangen (Kapitel 7.3). Es schließen sich die Darstellung des Interviewleitfadens (Kapitel 7.4) sowie der Datenaufbereitung (Kapitel 7.5) und -auswertung (Kapitel 7.6) an. Abschließend werden die der Untersuchung zugrundeliegenden Gütekriterien thematisiert (Kapitel 7.7).

### 7.1 Akquise der Untersuchungsteilnehmenden

Ziel der Akquise war es, eine breit gefächerte Stichprobe in Bezug auf die Rahmenbedingungen zu erhalten, mit denen die Studierenden im Praxissemester konfrontiert werden, um ein möglichst vielfältiges Bild hinsichtlich der Faktoren nachzeichnen zu können, die die Studierenden im Verlauf des Implementationsprozesses Forschenden Lernens im Praxissemester wahrnehmen. Entsprechend sollten sich die Studierenden hinsichtlich der von ihnen studierten Unterrichtsfächer und Schulformen, der besuchten Lehrveranstaltungen sowie Praktikumsschulen und damit einhergehend der verantwortlichen ZfsL unterscheiden. Aus diesem Grund wurde im Wintersemester 2015/16 mit der Akquise über die vier Methodenveranstaltungen in den Bildungswissenschaften, also in der Erziehungswissenschaft und der Psychologie, begonnen, da diese von Studierenden aller Fächer besucht werden.<sup>62</sup>

Die Dozierenden der vier Methodenvorlesungen wurden einige Wochen vor Beginn der Veranstaltungen gebeten, ein Anschreiben (siehe Anhang I) über den E-Mail-Verteiler der Lehrveranstaltungen an alle angemeldeten Studierenden zu verschicken, in dem die Studierenden über das Forschungsvorhaben informiert und gebeten wurden, bei Interesse in Kontakt mit der Forscherin zu treten.<sup>63</sup> Als Anreiz für die Teilnahme wurde ihnen ein Gutschein eines Online-Versandhauses im Wert von 10 Euro sowie – bei einer

---

<sup>62</sup> Im Gegensatz dazu ist mit Blick auf die ebenso existierenden Methodenveranstaltungen in den Fachdidaktiken davon auszugehen, dass diese vornehmlich von den jeweiligen Fachstudierenden besucht werden, was wiederum zu einer eingeschränkten Vielfalt der Stichprobe geführt hätte. Im Falle einer zu starken Ähnlichkeit der Teilnehmenden mit Blick auf die Rahmenbedingungen, wurde geplant, die Akquise auszuweiten.

<sup>63</sup> Im Nachhinein stellte sich heraus, dass ein Dozent das Anschreiben nicht an die Studierenden weitergeleitet hat.

Teilnahme an allen drei geplanten Interviewterminen – die Rückmeldung der individuellen Entwicklung im Verlauf des Praxissemesters geboten. Um die möglichen Teilnehmenden nicht schon zu stark auf die Thematik des Forschungsvorhabens hinzuweisen, wurde der Fokus im Anschreiben auf das Praxissemester im Allgemeinen und nicht auf Forschendes Lernen gelegt.<sup>64</sup>

Es meldeten sich 15 Studierende auf das Anschreiben, mit 13 konnte ein Interviewtermin vereinbart werden. Wenige Tage vor dem vereinbarten Termin wurden die Personen noch einmal per E-Mail an das Interview erinnert. Da eine Person nicht zum vereinbarten Termin erschien und auch nicht auf weitere Nachfragen reagierte, lagen zum ersten Erhebungszeitpunkt zwölf Interviews vor. Zwei Personen haben ihre Teilnahme nach dem ersten Interview abgebrochen, die weiteren zehn haben sich zu einer Teilnahme an allen Interviewterminen bereit erklärt, sodass schließlich 30 Interviews vorlagen, die in die Auswertung mit einfließen. Obwohl die Rückmeldequote gering war, zeigte sich bei den Personen die gewünschte Vielfalt hinsichtlich der Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 7.2), sodass auf eine sich anschließende Erweiterung der Stichprobe verzichtet werden konnte.

## 7.2 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus zehn Lehramtsstudentinnen der WWU Münster, es sind alle an der WWU Münster studierbaren Schulformen vertreten: Jeweils vier Studentinnen studieren für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, jeweils eine Studentin für das Lehramt an Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen und das Lehramt an Berufskollegs. Zu Beginn der Untersuchung befinden sich alle Befragten im ersten Mastersemester bzw. eine der Studentinnen in einem ihrer Fächer bereits im zweiten Mastersemester. Neben dem bildungswissenschaftlichen Studium, das von allen absolviert wird, werden elf verschiedene Unterrichtsfächer studiert. Die Befragten belegen insgesamt 25 unterschiedliche Projektseminare bei 21 Dozierenden. Die vorbereitende Methodenveranstaltung wird von den zehn Untersuchungsteilnehmerinnen zu gleichen Teilen in der Psychologie und in der Erziehungswissenschaft besucht<sup>65</sup>, es wurden vier verschiedene Lehrveranstaltungen bei vier Dozierenden belegt (vgl. Tabelle 4).

---

<sup>64</sup> Entsprechend wurde auch in den Interviews genügend Zeit eingeräumt, in der sich die Studierenden zum Praxissemester – beispielsweise zu ihren Wünschen und Befürchtungen – äußern konnten (siehe auch Kapitel 7.4).

<sup>65</sup> Die Methodenveranstaltungen gliedern sich in einen Vorlesungs- und einen Tutoriumsteil.

Tabelle 4: Übersicht über die (Belegung der) Lehrveranstaltungen

<b>Lehrveranstaltungen</b>	<b>Studierende</b>	<b>Veranstaltungen</b>	<b>Dozierende</b>
<b>Projektseminare</b>			
Bildungswissenschaften	10	7	6
Erziehungswissenschaft	8	5	4
Psychologie	2	2	2
Deutsch	4	4	4
Mathe	3	3	1
Englisch	2	2	2
Sozialwissenschaften	2	2	1
Evangelische Theologie	2	1	1
Katholische Theologie	2	1	1
Biologie	1	1	1
Geschichte	1	1	1
Gesundheitswissenschaften	1	1	1
Pädagogik	1	1	1
Sachunterricht	1	1	1
<b>Methodenveranstaltungen<sup>66</sup></b>			
Psychologie	5	3	3
Erziehungswissenschaft	5	1	1
<b>gesamt</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>25</b>

Die Studentinnen absolvieren ihre Praxisphase an zehn unterschiedlichen Schulen, die sich auf alle fünf in der Ausbildungsregion Münster befindlichen Einzugsgebiete verteilen. Entsprechend sind alle für die Ausbildungsregion Münster zuständigen ZfsL beteiligt: Jeweils eine Schule befindet sich im Einzugsgebiet des ZfsL Recklinghausen und des ZfsL Rheine, jeweils zwei Schulen im Einzugsgebiet des ZfsL Bocholt und des ZfsL Gelsenkirchen sowie vier Schulen im Einzugsgebiet des ZfsL Münster.

### 7.3 Durchführung der Untersuchung

Wie bereits in Kapitel 6.2 thematisiert, wurde für die Untersuchung ein längsschnittliches Design gewählt, um der Prozesshaftigkeit der Implementation Forschenden Lernens gerecht zu werden und die Veränderungen der in Kapitel 5.4 hergeleiteten Faktoren abbilden zu können. Da das Praxissemestermodul im Wesentlichen aus einer universitären

<sup>66</sup> Bei der Anzahl der Dozierenden werden die Tutorinnen und Tutoren nicht mit einbezogen.

Vorbereitungsphase und der schulischen Praxisphase (inklusive universitärer Begleitung und Nachbereitung) besteht (siehe auch Kapitel 2.3), wurde sich für drei Messzeitpunkte (MZP) entschieden, die diese beiden Phasen rahmen. Entsprechend wurden mit den zehn Studentinnen zu drei Zeitpunkten im Verlauf des Praxissemestermoduls Interviews geführt: (1) vor den praxissemestervorbereitenden Lehrveranstaltungen, (2) zwischen den praxissemestervorbereitenden Lehrveranstaltungen und der Praxisphase sowie (3) nach der Praxisphase und den nachbereitenden Lehrveranstaltungsterminen. Die Interviews zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden im Oktober 2015 vor Beginn der Methodenveranstaltung durchgeführt. Die zweiten Interviews fanden im Februar 2016 statt, nachdem die letzten Lehrveranstaltungstermine vor Eintritt in die Praxisphase absolviert waren und bevor die Praxisphase begonnen hatte. Die Interviews des dritten Erhebungszeitpunkts wurden im Juli 2016 geführt, nachdem die Studierenden die Praxisphase beendet und auch die abschließenden Lehrveranstaltungstermine besucht hatten (vgl. Abbildung 11).<sup>67</sup>

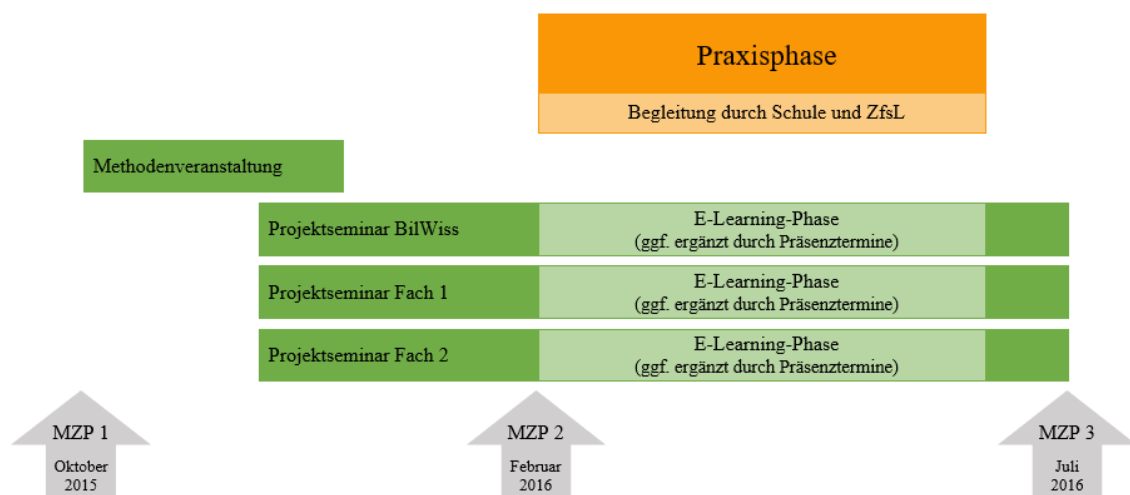


Abbildung 11: Forschungsdesign

Während der erste Erhebungszeitpunkt dazu diente, die akteursseitigen Ausgangsbedingungen abzubilden, standen zusätzlich zu den akteursseitigen Faktoren zum zweiten Erhebungszeitpunkt die universitäre Vorbereitungsphase (und die mit dieser zusammenhängenden Faktoren aus Kapitel 5.4) sowie zum dritten Erhebungszeitpunkt die schuli-

<sup>67</sup> Ein Interview zum zweiten Erhebungszeitpunkt musste durch eine telefonische Nachbefragung ergänzt werden, da zum vereinbarten Zeitpunkt der praxissemestervorbereitende Termin einer Lehrveranstaltung noch nicht stattgefunden hatte (B1, MZP2, Teil2). Eine Interviewpartnerin ist kurzfristig erst ein halbes Jahr später in die Praxisphase eingestiegen, sodass das zweite Interview im September 2016 und das dritte im Februar 2017 stattfanden (B11).



sche Praxisphase inklusive der universitären Begleitung und Nachbereitung (und die damit zusammenhängenden Faktoren) im Fokus (siehe ausführlicher zu den konkreten Interviewbestandteilen bzw. -fragen sowie den entsprechenden Faktoren Kapitel 7.4).

Wie schon vor dem ersten Interview, wurde auch für die anderen beiden ein Termin per E-Mail vereinbart und die Teilnehmenden wurden einige Tage davor an diesen erinnert. Alle Interviews wurden im Büro der Forscherin durchgeführt und mit einem Diktiergerät aufgezeichnet.

Insgesamt liegen 30 Interviews mit einer Gesamtlänge von 31:01:43<sup>68</sup> vor. Die durchschnittliche Interviewdauer zum ersten Erhebungszeitpunkt liegt bei 00:28:10 (Min = 00:15:33, Max = 00:56:11), zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei 01:09:27 (Min = 46:45, Max = 1:25:14) und zum dritten Erhebungszeitpunkt schließlich bei 01:26:26 (Min = 00:58:31, Max = 02:36:22).<sup>69</sup>

#### **7.4 Der Interviewleitfaden**

Mit den Studierenden wurden Leitfadeninterviews geführt, das heißt, es wurde vorab ein Leitfaden mit Themenkomplexen und vorformulierten Fragen erstellt, an dem sich die Gespräche orientierten. Gerahmt werden die Themenkomplexe, die die Hauptphase des Leitfadeninterviews ausmachen, durch eine Einstiegs- und Aufwärmphase sowie eine Ausstiegsphase (siehe auch Kapitel 6.2). Die Themenkomplexe basieren zum einen auf den in Kapitel 5.4 herausgearbeiteten förderlichen Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung. Zum anderen orientieren sie sich am Verlauf des Praxissemesters respektive den Erhebungszeitpunkten, sprich, während zum ersten Zeitpunkt lediglich Forschendes Lernen im Allgemeinen thematisiert wird, werden ab MZP2 zusätzlich Fragen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen und zu MZP3 zusätzlich Fragen zur schulischen Praxisphase gestellt. Es existieren folglich drei Interviewleitfäden, die aufeinander aufbauen. Damit die Befragten nicht zu sehr gelenkt bzw. im Hinblick auf die förderlichen Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung beeinflusst werden, werden die Bestandteile des Praxissemesters als Ordnungskriterium für die Themenkomplexe gewählt. Es existieren die folgenden Themenblöcke:

- Forschendes Lernen
- Lehrveranstaltungen

---

<sup>68</sup> Angabe der Dauer im Format Stunden:Minuten:Sekunden (hh:mm:ss).

<sup>69</sup> Eine tabellarische Übersicht über die Interviewlängen ist im Anhang zu finden.

- Methodenveranstaltung (Vorlesungsteil)
- Methodenveranstaltung (Tutorium)
- Projektseminar Fach 1
- Projektseminar Fach 2
- Projektseminar Bildungswissenschaften
- Praxisphase Schule
- Praxissemester allgemein/Umfeld

Um gemäß den Eigenschaften von Leitfadeninterviews eine hohe Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten – sowohl zu jedem Erhebungszeitpunkt zwischen den Befragten als auch über die Erhebungszeitpunkte hinweg für jede einzelne Befragte – wird bei der Interviewführung auf eine möglichst genaue Einhaltung der Struktur geachtet. So wird insbesondere bei der Abhandlung der einzelnen Themenblöcke die Einhaltung der Reihenfolge angestrebt. Innerhalb der einzelnen Themenblöcke sind je nach Erzählfluss der Befragten auch Abweichungen möglich, es gilt jedoch alle relevanten Themen bzw. Fragen abzuhandeln.

Da durch die Anlage der Untersuchung bzw. die Stichprobe und das längsschnittliche Design ein intensiver Zugang zum Feld gewährt wird und somit ein möglichst eingehendes Bild des Praxissemesters aus der Perspektive der Befragten geschaffen werden kann, werden auch Themen behandelt, die über den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit hinausgehen, beispielsweise die Unterrichtsvorhaben, das ZfsL und das Bilanz- und Perspektivgespräch. Auch innerhalb der relevanten Themenblöcke werden teilweise zusätzliche, über den Forschungsschwerpunkt hinausgehende Fragen gestellt. Entsprechend beinhalten die Interviews auch Passagen, die nicht in die Auswertung mit einfließen.<sup>70</sup>

Der Leitfaden liegt der interviewenden Person während der Interviews im Querformat vor und wird um eine Spalte für Notizen ergänzt. Zusätzlich zu dieser wird ab dem zweiten Erhebungszeitpunkt eine zusätzliche Spalte hinzugefügt, in der zentrale Inhalte der vorangegangenen Interviews aufgeführt sind, um bei Bedarf Bezüge zu den vorherigen Interviews herzustellen.

---

<sup>70</sup> Einerseits kann kritisch angemerkt werden, dass diese Vorgehensweise die Datenerhebung und -aufbereitung erheblich aufwändiger macht und damit einhergehend darauf zu achten ist, dass der Fokus nicht aus den Augen gerät. Andererseits kann sie jedoch auch dabei helfen, die Befragten nicht zu sehr auf das Forschungsinteresse aufmerksam zu machen und damit einhergehend möglicherweise soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten hervorzurufen.

Im Folgenden werden die einzelnen Interviewphasen beschrieben. Hinsichtlich der Hauptphase werden nur die für diese Untersuchung relevanten Fragen bzw. Themenblöcke erläutert.<sup>71</sup> Wenn nicht anders dargestellt, gelten die Ausführungen für alle drei Erhebungszeitpunkte.

### Die Einstiegs- und Aufwärmphase<sup>72</sup>

Nach der Begrüßung und gegenseitigen Vorstellung werden die Befragten zu Beginn des Interviews über den Kontext des Forschungsvorhabens informiert, wobei jedoch darauf geachtet wird, nicht schon zu sehr in Richtung der Thematik Forschendes Lernen zu lenken (siehe auch Kapitel 7.1). So wird eher das Praxissemester im Allgemeinen und weniger explizit Forschendes Lernen in den Fokus gerückt. Des Weiteren werden die Befragten auf den Datenschutz hingewiesen und es werden der Gesprächsmodus sowie der grobe Ablauf des Interviews erläutert (vgl. Tabelle 5). Diese Informationen erhalten die Befragten zu allen drei Erhebungszeitpunkten, da zwischen den Interviews vier bzw. fünf Monate liegen und somit eine Auffrischung der Erinnerung als sinnvoll erachtet wird.

Tabelle 5: Auszug aus dem Interviewleitfaden, Einstiegs- und Aufwärmphase

<b>Thema</b>	<b>Fragen/Informationen</b>
Weitere Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es kann über alles offen gesprochen werden</li> <li>- Alles, was gesagt wird, ist wichtig</li> <li>- Keine richtigen oder falschen Antworten</li> <li>- Kein Frage-Antwort-Spiel, sondern Gespräch bzw. freies Erzählen mit Zwischenfragen</li> <li>- Vom Speziellen zum Allgemeinen: beginnend mit einzelnen, praxissemesterspezifischen Dingen und abschließend allgemein über das Praxissemester austauschen</li> </ul>

Anschließend wird zur Thematik übergeleitet, indem die Befragten zum Beispiel nach der von ihnen studierten Schulform, dem Semester und dem Beginn der Praxisphase (MZP1) bzw. nach parallel zur Praxisphase besuchten praxissemesterunabhängigen Lehrveranstaltungen (MZP3) gefragt werden.

### Die Hauptphase

Die Fragen des *Themenblocks Forschendes Lernen* orientieren sich stark an den in Kapitel 5.4.2 herausgearbeiteten Faktoren auf Ebene der Praxissemesterstudierenden als die

<sup>71</sup> In den Leitfäden im Anhang sind die zu vernachlässigenden Fragen grau hinterlegt.

<sup>72</sup> Die Einstiegs- und Aufwärmphase gehen direkt ineinander über und werden im Leitfaden nicht getrennt.

Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure (akteursseitige Faktoren). So wird zu allen drei Erhebungszeitpunkten spezifisch nach dem Wissen bzw. den Vorstellungen, den selbst eingeschätzten Fähigkeiten, der Einstellung, dem wahrgenommenen Nutzen sowie der Kompatibilität im Hinblick auf Forschendes Lernen gefragt (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Leitfragen und Erkenntnisinteresse zum Themenblock Forschendes Lernen

<b>Leitfragen</b>	<b>Erkenntnisinteresse</b>
Was verstehst du unter Forschendem Lernen? Hast du eine Vorstellung davon, was das bedeutet? Wie funktioniert Forschendes Lernen?	Wissen
Würdest du sagen, du kannst nun forschend lernen? Traust du dir das nun zu?	Fähigkeiten und Fertigkeiten
Was denkst du über Forschendes Lernen? Empfindest du Forschendes Lernen als sinnvoll für das Praxissemester? Glaubst du, dass Forschendes Lernen dir etwas bringt für das Praxissemester? Wie findest du Forschendes Lernen bzw. die Tatsache, dass du forschend lernen sollst? Empfindest du Forschendes Lernen als sinnvoll für deine spätere Tätigkeit als Lehrkraft? Glaubst du, dass Forschendes Lernen dir etwas bringt für deine spätere Tätigkeit als Lehrkraft? Kannst du Forschendes Lernen zu deiner Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen?	Einstellung und Nutzen
Passt Forschendes Lernen zu dem, was du bisher in deinem Studium getan/gelernt hast? Kannst du das zu deinem bisherigen Studium in Beziehung setzen?	Kompatibilität

Damit sich die darauffolgenden Ausführungen bei allen Befragte möglichst auf dieselbe Vorstellung von Forschendem Lernen beziehen, erfolgt zu jedem Erhebungszeitpunkt nach den Wissensfragen eine kurze Erläuterung, was Forschendes Lernen im Sinne des in dieser Arbeit zugrunde gelegten Verständnisses bedeutet, ergänzt um die Abbildung des Prozesses Forschenden Lernens (siehe Abbildung 4).<sup>73</sup> Da die Aspekte der Einstellung und des Nutzens eng miteinander verknüpft sind (siehe auch Kapitel 5.4.2), werden diese auch in den Leitfragen miteinander verbunden. Die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester und Forschendem Lernen im Beruf wird jedoch getrennt voneinander erfragt, da Forschendes Lernen gemäß den Ausführungen in Kapitel 3.3 in beiden Phasen eine Rolle spielen soll, aber unter verschiedenen Rahmenbedingungen (z. B. Pflicht vs. Freiwilligkeit, Begleitung vs. Eigenständigkeit) stattfindet. Die Fä-

<sup>73</sup> Dieses Vorgehen garantiert natürlich nicht, dass sich die darauffolgenden Äußerungen ausschließlich auf das dargelegte Verständnis Forschenden Lernens beziehen. Dennoch erschien diese Herangehensweise angesichts der in den vorangehenden Kapiteln entfaltenen Problematik des uneinheitlichen Begriffsverständnisses praktikabel.

higkeiten und Fertigkeiten werden über das Fähigkeitsselbstkonzept erfragt, die bestehenden Normen, Werten, Praktiken und Routinen der Studierenden im Sinne der Kompatibilität durch die Passung Forschenden Lernens zum bisherigen Studium.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt werden die akteursseitigen Faktoren – bis auf die Vorstellung von Forschendem Lernen im Sinne des förderlichen Faktors Wissen – über die Studienprojekte und nicht über Forschendes Lernen per se erfragt. Die Fragen werden dann etwas offener gestellt, um nicht zu sehr auf die Gestalt der Studienprojekte abzuzeilen (z.B. *Meinst du, das, was ihr da tun sollt, kann auch sinnvoll für deine Berufstätigkeit sein?* anstatt *Meinst du, die Studienprojekte können sinnvoll für deine Berufstätigkeit sein?*). Diese Entscheidung wurde getroffen, da eine Vorstudie in Form von Gruppeninterviews und Gespräche mit Studierenden darauf hindeuten, dass der Begriff der Studienprojekte für die Studierenden vor Beginn des Praxissemesters greifbarer ist als der Begriff des Forschenden Lernens.<sup>74</sup>

Insgesamt wird der Gesprächsverlauf hinsichtlich dieses Themenblocks recht stark strukturiert bzw. gesteuert und es werden kaum offene Erzählimpulse geliefert, da die Studierenden hier über sich selbst berichten und somit sozusagen unmittelbar bei ihnen vorliegende Informationen erfragt werden. Bei den Themenblöcken zu den Lehrveranstaltungen und der schulischen Praxisphase wird ein anderer Weg gewählt: Da es hier um die Wahrnehmung der Studierenden geht, werden sie weniger stark gelenkt, sondern mittels eines offenen Erzählimpulses gebeten, möglichst frei über die entsprechenden Aspekte zu berichten. So soll der Gefahr entgegengewirkt werden, dass die Befragten für sie vermeintlich Irrelevantes weglassen. Da alles, was die Befragten zu den Lehrveranstaltungen und der Praxisphase im Zusammenhang mit Forschendem Lernen bzw. den Studienprojekten äußern, für die Untersuchung relevant sein kann, wird ihnen Raum gegeben, möglichst offen und frei zu erzählen. Die relevanten Aspekte im Sinne der förderlichen Faktoren können dann im Zuge der Auswertung gezielt herausgearbeitet werden.<sup>75</sup>

Bevor der eigentliche *Themenblock Lehrveranstaltungen* beginnt, werden die Studierenden, abzielend auf die aktive Beteiligung bzw. Partizipation, gefragt, wie sie auf

---

<sup>74</sup> Diese Entscheidung kann auch mit Informationsverlusten einhergehen, wenn die Studierenden etwa zwischen Forschendem Lernen und den Studienprojekten unterscheiden. Durch die Präsentation des Kreislaufs nach der Wissensabfrage und die offenere Formulierung der Fragen besteht jedoch die Hoffnung, dass die Befragten einen Bezug zwischen Forschendem Lernen und den Studienprojekten herstellen können.

<sup>75</sup> Entsprechend wird für die folgenden Bereiche in der tabellarischen Darstellung auf die Zuordnung der Fragen zum Erkenntnisinteresse verzichtet.

die einzelnen Studienprojekte gekommen sind und ob es ggf. Vorgaben von den Dozierenden gab (*Wie bist du auf die einzelnen Studienprojekte gekommen? Gab es Vorgaben durch Dozierende? Welche Vorgaben?*).<sup>76</sup> Im Anschluss daran werden die einzelnen Praxissemesterveranstaltungen sowie die jeweiligen Dozierenden als gestaltende Akteurinnen und Akteure thematisiert. Während zum zweiten Erhebungszeitpunkt zum einen die Methodenvorlesung und das dazugehörige Tutorium sowie die vorbereitenden Termine der Projektseminare im Vordergrund stehen, liegt der Fokus zum letzten Erhebungszeitpunkt auf der Begleitung durch die Projektseminardozierenden während der Praxisphase und den abschließenden Projektseminarterminen. Da die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester in Form der Studienprojekte erfolgt und um möglichst viele Informationen von den Studierenden zu erhalten, werden die Erzählimpulse und konkretisierenden Nachfragen sowohl für Forschendes Lernen als auch für die Studienprojekte angewandt.<sup>77</sup> Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird zu jeder Lehrveranstaltung zunächst ein offener Erzählimpuls geliefert, der auf die Thematisierung möglichst vieler der zuvor erarbeiteten Faktoren abzielen soll – sowohl die Eigenschaften der Dozierenden als auch ihre Handlungsweisen betreffend. Fehlen die relevanten Informationen, werden konkretere Nachfragen gestellt (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Leitfrage/Erzählimpuls und konkretisierende Nachfragen zu den Lehrveranstaltungen (MZP2)

<b>Leitfrage/Erzählimpuls</b>	<b>Konkretisierende Nachfragen</b>
Versuche, die Veranstaltung mit Forschendem Lernen in Beziehung zu setzen. Was hast du gelernt im Hinblick auf Forschendes Lernen? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?	Fühlst du dich nun vorbereitet auf Forschendes Lernen? Traust du dir das nun zu? Hast du gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann? Hat der Dozent/die Dozentin über Forschendes Lernen gesprochen? Wenn ja, wie? Was denkt er/sie darüber? Was glaubst du, was er/sie dir darüber mitteilen wollte? Wie fühlst du dich betreut ( <i>auch hinsichtlich Forschenden Lernens/der Studienprojekte</i> )?

Zum dritten Erhebungszeitpunkt wird zunächst jeweils allgemein auf die Betreuung und den Kontakt zu den Projektseminardozierenden während der schulischen Praxisphase sowie den Abschlusstermin eingegangen, bevor dann ggf. mittels konkretisierender Nachfragen stärker zum Forschenden Lernen übergeleitet wird (vgl. Tabelle 8).

<sup>76</sup> Dass an dieser Stelle konkret danach gefragt wird, bedeutet nicht, dass nicht auch aus den Antworten auf die darauffolgenden, offeneren Erzählimpulse relevante Aspekte herausgearbeitet werden können.

<sup>77</sup> In der Darlegung der Interviewfragen in diesem Kapitel wird jedoch auf eine doppelte Darstellung für beide Aspekte verzichtet.

Tabelle 8: Leitfragen/Erzählimpulse und konkretisierende Nachfragen zu den Lehrveranstaltungen (MZP3)

<b>Leitfrage/Erzählimpuls</b>	<b>Konkretisierende Nachfragen</b>
Wie lief die Betreuung im Laufe der Praxisphase? Gab es E-Learning? Gab es Präsenztermine? Wie war der Kontakt zu den Dozierenden? Wie hast du dich betreut gefühlt?	Inwieweit war das sinnvoll bzgl. Forschenden Lernens? Inwieweit hat dich das vorbereitet? Hast du gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann? Hast du dir Forschendes Lernen dadurch eher zugetraut? Hat der Dozent/die Dozentin über Forschendes Lernen gesprochen? Wenn ja, wie? Was denkt er/sie darüber? Was glaubst du, was er/sie dir darüber mitteilen wollte?
Wie lief der Abschlusstermin ab?	Was wurde gemacht hinsichtlich Forschenden Lernens? Hat der Dozent/die Dozentin über Forschendes Lernen gesprochen? Wenn ja, wie? Was denkt er/sie darüber? Was glaubst du, was er/sie dir darüber mitteilen wollte?

Sollte es sich noch nicht aus den vorherigen Äußerungen herausarbeiten lassen, wird zu beiden Erhebungszeitpunkten zum Abschluss des Themenblocks – vornehmlich abzielend auf den Faktor Konsens – übergreifend nach Abweichungen bzw. Gegensätzen zwischen den Lehrveranstaltungen bzw. den Äußerungen der Dozierenden hinsichtlich Forschenden Lernens gefragt (*Gibt es Abweichungen/Gegensätze zwischen den Veranstaltungen bzw. zwischen dem, was die Dozierenden über Forschendes Lernen sagen?*).

Der Themenblock *Praxisphase Schule* wird zwar auch zu MZP2 bereits angerissen, indem gefragt wird, ob bereits Kontakt zur Schule besteht und Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte bereits thematisiert wurden. Die vornehmliche Auseinandersetzung mit der schulischen Praxisphase erfolgt jedoch im Anschluss an dieselbe, also zu MZP3. Unter anderem abzielend auf die konstante Personalstruktur wird nach Abschluss des Praxissemesters zunächst erfragt, zu welchen Personen Kontakt bestand und wie dieser aussah (*Zu welchen Personen in der Schule hattest du Kontakt? Wie sah der Kontakt zu den verschiedenen Personen aus?*).<sup>78</sup> Wie in Kapitel 5.4.3 angesprochen, liegt der Fokus im Hinblick auf die schulische Praxisphase – neben dem Wissen, den Fähigkeiten und der Einstellung der Lehrkräfte bezüglich Forschenden Lernens – auf der Beratung und Begleitung der Studierenden während der Durchführung der Studienprojekte. Diesbezüglich stehen die Durchführung und Umsetzbarkeit vor Ort im Vordergrund und weniger die Wissens- und Kompetenzvermittlung, wie es etwa bei den Dozierenden der Fall ist. Entsprechend wird zunächst allgemein gefragt, wie die Umsetzung der Studienpro-

<sup>78</sup> Das bedeutet nicht, dass nicht auch aus den darauffolgenden Äußerungen entsprechende Aspekte herausgearbeitet werden können (analog zu Fußnote 76).

jekte funktioniert hat. Bei Bedarf schließen sich konkretisierende Nachfragen an, die stärker auf die einzelnen Faktoren abzielen. Zudem wird danach gefragt, ob und wenn ja, wie die Lehrkräfte über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte gesprochen haben (vgl. Tabelle 9). Auch hier wird also aus den bereits benannten Gründen sowohl auf Forschendes Lernen als auch die Studienprojekte eingegangen.

Tabelle 9: Leitfragen/Erzählimpulse und konkretisierende Nachfragen zur schulischen Praxisphase (MZP3)

<b>Leitfrage/Erzählimpuls</b>	<b>Konkretisierende Nachfragen</b>
Wie hat die Umsetzung der einzelnen Studienprojekte funktioniert?	Wie sah hier die Betreuung aus? Bist du bei der Umsetzung auf irgendwelche Widerstände gestoßen? Mussten noch einmal Dinge geändert werden? Wie lautet dein Fazit hinsichtlich der Studienprojekte? Bist du zufrieden? Hast du alles so hinbekommen, wie du es wolltest?
Haben die Lehrkräfte auch über Forschendes Lernen/die Studienprojekte gesprochen?	Wenn ja, wie? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich Forschenden Lernens/der Studienprojekte mitteilen wollten?

Der *Themenblock Praxissemester allgemein/Umfeld* dient insbesondere dazu, noch nicht abgehandelte Themen anzusprechen, wie etwa die institutionsübergreifende Kooperation zwischen Hochschule und Schule – abzielend auf Konsens und Vernetzung. Zudem wird den Befragten die Möglichkeit eingeräumt, Wünsche und Befürchtungen im Hinblick auf das Praxissemester (MZP1) bzw. die Praxisphase (MZP2) zu äußern sowie ein Resümee zum Praxissemester (MZP3) zu ziehen (vgl. Tabelle 10). Die letztgenannten Aspekte spielen im Hinblick auf diese Untersuchung jedoch nur eine Rolle, sofern explizit Forschendes Lernen und/oder die Studienprojekte bzw. die erarbeiteten Faktoren aus Kapitel 5.4 thematisiert werden.

Tabelle 10: Leitfragen/Erzählimpulse und konkretisierende Nachfragen zum Themenblock Praxissemester allgemein/Umfeld

<b>Leitfrage/Erzählimpuls</b>	<b>Konkretisierende Nachfragen</b>
Hat die Schule Kontakt zu den Projektseminarleiterinnen/Dozierenden? <sup>79</sup>	Wie sieht der Kontakt aus?
Haben die Projektseminarleitenden ggf. Kontakt zu den Schulen? Hast du mitbekommen, ob die weiteren Akteure sonst irgendwie zueinander in Kontakt stehen (Dozierende untereinander)?	Wenn ja, wie sieht der Kontakt aus?

<sup>79</sup> Im Leitfaden zu MZP3 ist diese Frage dem Themenblock Schule zugeordnet, sie wird jedoch aufgrund der thematischen Passung und Ähnlichkeit zu den nachstehenden Fragen hier im Zusammenhang mit dem Themenblock Praxissemester allgemein/Umfeld dargestellt.



Welche Erwartungen hast du an das Praxissemester bzw. die Praxisphase?	Was erhoffst du dir davon? Gibt es auch Befürchtungen und Sorgen?
Wie sieht nun abschließend dein Resümee zum Praxissemester aus?	War es so, wie du es dir vorgestellt hattest? Was lief anders? Wurden deine Erwartungen erfüllt? Sind eventuelle Befürchtungen wahr geworden? Gibt es noch etwas, das du abschließend zum Praxissemester sagen möchtest?

### Die Ausstiegsphase

In der abschließenden Ausstiegsphase wird den Befragten die Möglichkeit geboten, Dinge anzusprechen, die ihrer Meinung nach im Interview zu kurz gekommen sind. Bei Unklarheiten besteht für die interviewende Person die Möglichkeit, bestimmte Aspekte noch einmal zusammenzufassen bzw. zu thematisieren und Rückversicherungsfragen zu stellen (vgl. Tabelle 11). Darüber hinaus wird zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt das Interesse an der weiteren Teilnahme erfragt und bei vorliegendem Interesse das weitere Vorgehen erläutert. Abschließend wird ein Dank für die Teilnahme ausgesprochen, zum ersten Erhebungszeitpunkt werden überdies die Incentives ausgegeben.

Tabelle 11: Auszug aus dem Interviewleitfaden, Ausstiegsphase

<b>Thema</b>	<b>Fragen/Informationen</b>
Zusammenfassung/ Rückversicherungs- fragen	- Sind bestimmte Aspekte zu kurz gekommen oder wurden gar nicht behandelt? - Gibt es noch etwas, das du loswerden möchtest? - Ergebnisse ggf. noch einmal zusammenfassen

## **7.5 Datenaufbereitung**

Die Interviews werden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend mit der Software f4 transkribiert. Diese erleichtert die Transkription durch verschiedene Funktionen, wie etwa die Verlangsamung der Abspielgeschwindigkeit oder die Steuerung mittels Fußpedal. Die Transkripte werden mit Hilfe von f4 mit Zeitmarken versehen, um bei der Auswertung einen schnellen Rückbezug zur Originalquelle zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Transkription von Interviews existieren keine einheitlichen Regeln, vielmehr hängt der Grad der Detailliertheit maßgeblich vom Forschungsinteresse bzw. -gegenstand ab. Während etwa für linguistische Analysen ein Höchstmaß an Detailliertheit erzielt werden soll, sind insbesondere bei „Fragestellungen, bei denen sprachlicher Austausch das Medium zur Untersuchung bestimmter Inhalte ist, [...] übertriebene

Genauigkeitsstandards nur in Sonderfällen gerechtfertigt“ (Flick, 1998, S. 192–193; vgl. auch Kuckartz, 2018; Langer, 2013). Da in diesem Forschungsvorhaben die inhaltlich-thematische Ebene des Gesagten im Fokus steht, werden die Interviews in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018), Kuckartz (2018) sowie Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007) wörtlich transkribiert.<sup>80</sup>

Insgesamt wird bei der Datenaufbereitung in Anlehnung an Kuckartz (2018) wie folgt vorgegangen:

1. Festlegen der Transkriptionsregeln,
2. Transkription der Texte,
3. Korrekturlesen der Transkripte,
4. Anonymisierung und Pseudonymisierung der Transkripte (z.B. Namen, Unterrichtsfächer, Schulen),
5. Importieren der Transkripte und der dazugehörigen Audiodateien in die Software MAXQDA zum Zwecke der sich anschließenden Datenauswertung.

## **7.6 Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode**

In Anlehnung an das Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; siehe auch Kapitel 6.2) werden im Folgenden die einzelnen Schritte der Auswertung dargelegt. Es wurde das folgende Ablaufmodell erstellt, dessen Schritte im Einzelnen beschrieben werden (vgl. Abbildung 12):

---

<sup>80</sup> Die für diese Arbeit verwendeten Transkriptionsregeln sind im Anhang zu finden.

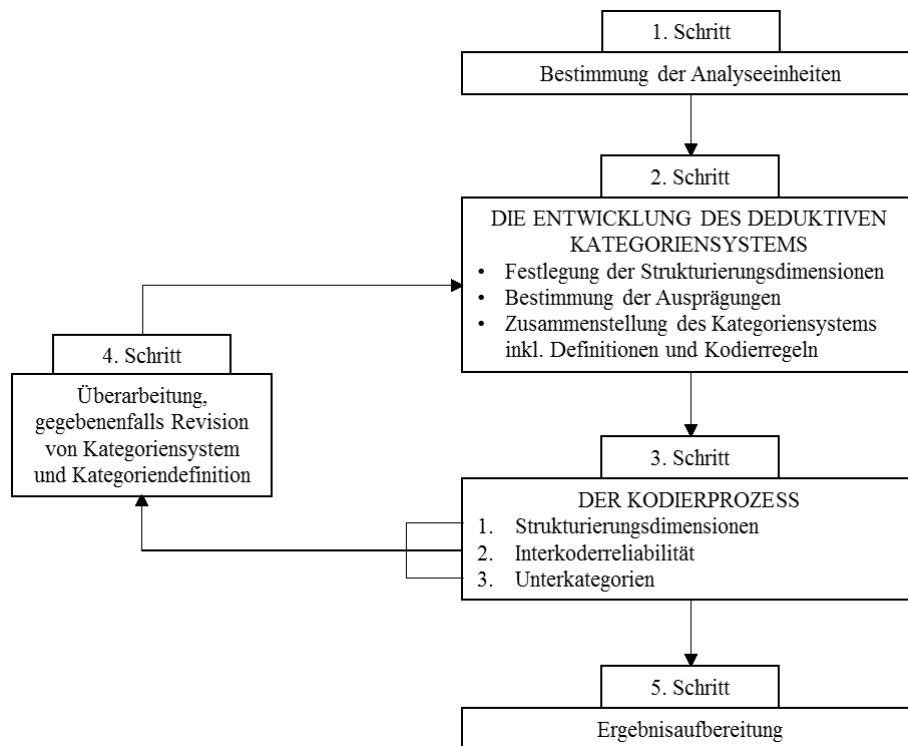


Abbildung 12: Ablaufmodell für die Auswertung im Rahmen der Untersuchung

Wie bereits in Kapitel 6.2 angerissen, wird sich im Zuge der Auswertung auch weiterer Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse bedient. Diese werden an den entsprechenden Stellen in Kapitel 7.6.3 erläutert.

### 7.6.1 Bestimmung der Analyseeinheiten

Zunächst gilt es, die Analyseeinheiten festzulegen, um die Präzision der Analyse zu erhöhen. Dabei unterscheidet Mayring (2015) zwischen *Auswertungs-*, *Kontext-* und *Kodiereinheit*. Die *Auswertungseinheit* legt die Reihenfolge der nacheinander auszuwertenden Textbestandteile fest. Bezogen auf das gesamte Datenmaterial werden zunächst alle Interviews eines Erhebungszeitpunkts ausgewertet. Bezüglich der einzelnen Erhebungszeitpunkte werden die Interviews chronologisch in der Reihenfolge der Erhebung ausgewertet. Innerhalb der einzelnen Interviews wird bei der Auswertung zunächst sequenziell vorgegangen.<sup>81</sup>

Die *Kontexteinheit*, das heißt der maximale Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, stellt eine Aussage einer befragten Person dar. Sobald der Redefluss durch eine Frage oder Anmerkung der interviewenden Person unterbrochen wird,

<sup>81</sup> Ab Schritt 2 des Kodierprozesses wird von dieser sequenziellen Vorgehensweise abgewichen; siehe dazu Kapitel 7.6.3.

folgt darauf eine neue Kontexteinheit – auch wenn sich die Aussage weiterhin auf dieselbe Kategorie bezieht.

Die *Kodiereinheit*, also der minimale Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, stellt die kleinstmögliche bedeutungstragende Aussage (Proposition) dar. Da in dieser Arbeit auf eine Trennung der Bildung von Kodiereinheiten und dem Kodieren dieser verzichtet wird (siehe dazu auch Kapitel 7.6.3), entspricht eine solche thematische Kodiereinheit somit der kleinstmöglichen bedeutungstragenden Aussage bezogen auf die einzelnen Kategorien des Kategoriensystems. Sobald ein neuer Aspekt (= eine neue Kategorie) thematisiert wird, beginnt eine neue Kodiereinheit. Kodiereinheiten können somit einzelne Wörter darstellen, sich aber auch über mehrere Sätze erstrecken.

### 7.6.2 Die Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems

Im Sinne des Ablaufmodells der strukturierenden Inhaltsanalyse gilt es nun, theoriegeleitet Strukturierungsdimensionen zu entwickeln, mit Hilfe derer das Material zu strukturieren ist. Wenn möglich, sollen diese grundsätzlichen Dimensionen theoriegeleitet in einzelne Ausprägungen ausdifferenziert werden. Dimensionen und Ausprägungen werden sodann zu einem deduktiven Kategoriensystem zusammengestellt (Mayring, 2015). Als grundsätzliche Strukturierungsdimensionen dienen die in Kapitel 5.4 zusammengestellten förderlichen Faktoren zur Anbahnung einer forschenden Grundhaltung.<sup>82</sup> Dabei sind jedoch einige Modifizierungen vorzunehmen, begründet zum einen durch die Tatsache, dass die Studierenden befragt werden und zum anderen, da die abgeleiteten Faktoren nicht immer überschneidungsfrei sind.

Hinsichtlich der Praxissemesterstudierenden werden, wie auch im Leitfaden, die Aspekte *positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen* und *(wahrgenommener) Nutzen von Forschendem Lernen* als *Einstellung* zusammengefasst. Die *Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich Forschenden Lernens* werden über das Fähigkeitsselbstkonzept erfragt und unter der Bezeichnung *Können* erfasst.

Bezüglich der gestaltenden Akteurinnen und Akteure werden die Faktoren nach den Dozierenden und den Lehrkräften differenziert sowie jeweils nach den Eigenschaften

---

<sup>82</sup> Da diese im benannten Kapitel bereits ausführlich erläutert wurden, wird an dieser Stelle auf eine Beschreibung der einzelnen Strukturierungsdimensionen verzichtet.

und den Handlungsweisen der Personen. Während für die Dozierenden alle Handlungsweisen Anwendung finden, beschränken sie sich hinsichtlich der Lehrkräfte auf den Aspekt *Begleitung und Beratung*, da die weiteren Aspekte vornehmlich Aufgaben der Hochschule darstellen (siehe Kapitel 5.4.3). Der Faktor *Konsens* wird aufgrund von Überschneidungen mit dem *innovationsförderlichen Klima* sowie aufgrund der Tatsache, dass er auch institutionsübergreifend eine Rolle spielt, den strukturellen und kulturellen Merkmalen des sozialen Systems Praxissemester zugeordnet, die auch die weiteren institutionsübergreifenden Aspekte umfassen.

Hinsichtlich der strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester wurden in Kapitel 5.4.4 bereits einige Einschränkungen vorgenommen. Aufgrund der Tatsache, dass in dieser Untersuchung die Studierenden befragt werden sowie aufgrund mangelnder Trennschärfen zwischen den einzelnen Aspekten werden die Faktoren noch etwas weiter eingegrenzt. So ist davon auszugehen, dass sich ein *innovationsförderliches Klima* der Dozierenden und Lehrkräfte, welches sich durch ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl, gegenseitige Wertschätzung, Unterstützung und Toleranz sowie intensive Kooperation auszeichnet, den Studierenden lediglich begrenzt offenbart. Eine intensive Kooperation ist zudem kaum von dem Aspekt der *Vernetzung* zu trennen. Wie bereits erwähnt, weist das *innovationsförderliche Klima* ebenso Überschneidungen mit dem *Konsens* auf, welcher sich dadurch charakterisieren lässt, dass die Dozierenden und Lehrkräfte als gemeinsame Befürworterinnen und Befürworter Forschenden Lernens auftreten sollen, ohne dass Unstimmigkeiten erkennbar sind. Folglich ergeben sich für die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester die drei Strukturierungsdimensionen *Konsens*, *Vernetzung* und eine *konstante Personalstruktur*.

Eine theoriegeleitete Ausdifferenzierung der Dimensionen in einzelne Ausprägungen ist an dieser Stelle bereits für die Aspekte des Wissens und der Einstellung möglich. So werden für das Wissen die Kernaspekte der in Kapitel 3.2.2 thematisierten Definitionen Forschenden Lernens herangezogen und für die Einstellung die in Kapitel 3.3.3 aufgeführten Potentiale Forschenden Lernens angeführt. Wie auch im Leitfaden wird aus den in Kapitel 7.4 benannten Gründen hinsichtlich der Einstellung zwischen dem Praxissemester und dem Beruf differenziert. Für die Dozierenden und Lehrkräfte werden die Aufgliederungen des Wissens und der Einstellung jedoch nicht vorgenommen, da davon auszugehen ist, dass die Studierenden keine derart differenzierten Äußerungen zu den Aspekten liefern (können).

Entsprechend der vorangehenden Ausführungen werden die abgeleiteten förderlichen Faktoren aus Kapitel 5.4 unter Zuhilfenahme der theoretischen Überlegungen aus den Kapiteln 3.2.2 sowie 3.3.3 in das folgende deduktive Kategoriensystem überführt (vgl. Tabelle 12):

Tabelle 12: Das deduktive Kategoriensystem (Strukturierungsdimensionen sind fett gedruckt)

	<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorie I</b>	<b>Unterkategorie II</b>
Akteursseitige Faktoren	<b>Wissen</b>	Empirisch Arbeiten, Forschung	
		Reflexion, Wahrnehmung	
		Theoriebezug, vorhandenes empirisches Wissen einbeziehen	
		Erkenntnisgewinn, Lernen	
	<b>Können</b>		
	<b>Einstellung</b>	Praxissemester	<b>Forschende Grundhaltung</b> Theorie-Praxis- Relationierung Erwerb spezifischer Kompetenzen Erwerb spezifischer Erkenntnisse
	Beruf	<b>Forschende Grundhaltung</b> Theorie-Praxis- Relationierung Erwerb spezifischer Kompetenzen Erwerb spezifischer Erkenntnisse	
	<b>Kompatibilität</b>		
	<b>Intention</b>		
Wahrgenommene organisationale Faktoren	Dozierende	Eigenschaften	<b>Wissen</b> <b>Können</b> <b>Einstellung</b>
		Handlungsweisen	<b>Informationen</b> <b>Qualifikation</b> <b>Begleitung und Beratung</b> <b>Partizipation</b>
	Lehrkräfte	Eigenschaften	<b>Wissen</b> <b>Können</b> <b>Einstellung</b>
		<b>Handlungsweisen: Begleitung und Beratung</b>	
	Strukturelle und kulturelle Merkmale des sozialen Systems Praxissemester	<b>Konsens</b> <b>Vernetzung</b> <b>Konstante Personalstruktur</b>	

Des Weiteren gilt es, an dieser Stelle bereits genau festzulegen, wann ein Bestandteil einer Kategorie zugeordnet wird. Zu diesem Zweck müssen Definitionen und bei Abgrenzungsschwierigkeiten Kodierregeln entwickelt und in einem Kodierleitfaden festgehalten werden (siehe Anhang VI). Auch Ankerbeispiele, also konkrete Textstellen aus dem Material, die als Beispiel für die jeweilige Kategorie dienen, spielen eine wichtige Rolle (Mayring, 2015). Diese können jedoch erst im Laufe des ersten Materialdurchlaufs aus diesem extrahiert werden (siehe Kapitel 7.6.3) und befinden sich ebenfalls im Kodierleitfaden im Anhang.

### **7.6.3 Der Kodierprozess und das induktiv weiterentwickelte Kategoriensystem**

Die Datenauswertung bzw. der Prozess des Kodierens wird mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA vorgenommen. Aufgrund der Datenfülle wurde sich im Voraus für einige Abweichungen vom üblichen Vorgehen bei der Auswertung entschieden. So werden zum einen nicht zunächst thematische Kodiereinheiten festgelegt, die dann in einem zweiten Schritt in die entsprechenden Kategorien eingeordnet werden, sondern beide Schritte werden direkt miteinander verbunden. Des Weiteren erfolgt die Auswertung bzw. der Kodierprozess in mehreren Stufen:

1. Zunächst erfolgt eine Auswertung auf Ebene der Strukturierungsdimensionen in Anlehnung an das konsensuelle Kodieren nach Hopf und Schmidt (1993). Zwei der zehn Interviews werden von der Forscherin und einer weiteren Person<sup>83</sup> im Team kodiert, um eine gemeinsame Basis zu schaffen. Im Anschluss wird das weitere Material von beiden Personen unabhängig voneinander kodiert, woraufhin die Einschätzungen miteinander verglichen werden. Diskrepante Kodierungen werden diskutiert, um konsensuelle Lösungen herbeizuführen.
2. Um die Güte des Kategoriensystems zu überprüfen und darauf aufbauend ggf. Überarbeitungen des Kategoriensystems vornehmen zu können, wertet im Anschluss eine dritte, unabhängige Kodiererin 30 % des Datenmaterials bzw. der Kodiereinheiten<sup>84</sup> erneut aus. Dabei wird das Material so ausgewählt, dass es im

---

<sup>83</sup> Bei der Auswertung wird die Forscherin (im Folgenden auch Hauptkodiererin genannt) insgesamt von zwei weiteren Kodierinnen unterstützt. Alle zusätzlich am Kodierprozess beteiligten Personen werden vor der Auswertung geschult, indem das Kategoriensystem bzw. der Kodierleitfaden sowie der Prozess des Kodierens erläutert werden.

<sup>84</sup> Hier werden die Kodiereinheiten, anders als im Zuge des konsensualen Kodierens, bereits vorab festgelegt.

Hinblick auf die Verteilung der Kategorien ein Abbild des Gesamtmaterials darstellt. Anhand dieser Daten wird dann die Interkoderreliabilität mit Hilfe des Cohens-Kappa-Koeffizienten berechnet. Dieser Wert berechnet die prozentuale Übereinstimmung der Kodierungen und korrigiert diese um den Anteil zufälliger Übereinstimmungen (Cohen, 1960; vgl. auch Döring & Bortz, 2016). Mit Cohens-Kappa-Werten von  $\kappa = 0,88$  (MZP1),  $\kappa = 0,94$  (MZP2) und  $\kappa = 0,9$  (MZP3) kann von einer sehr guten Übereinstimmung gesprochen werden (u. a. Döring & Bortz, 2016; Fleiss & Cohen, 1973), sodass keine Überarbeitung des Kategoriensystems vorgenommen werden muss.

3. Daraufhin erfolgt die Kodierung auf Ebene aller Unterkategorien, indem die Kodiereinheiten aus den Oberkategorien schrittweise den Unterkategorien zugeordnet werden, bzw. die induktive Entwicklung von Unterkategorien. Dies geschieht jedoch erst nach Abschluss der Datenerhebung und Durchführung der Schritte eins und zwei für alle 30 Interviews, um das ohnehin schon zirkuläre Vorgehen nicht noch durch mehrere Schleifen weiter auszuweiten. Für die weitere Auswertung haben sich je nach Kategorie im Laufe des Kodierprozesses die folgenden Vorgehensweisen ergeben:

- Die Kodiereinheiten, die sich in Kategorien befinden, welche bereits deduktiv gebildete Unterkategorien aufweisen, werden den entsprechenden Unterkategorien zugeordnet. Zu diesem Zweck ist es oftmals erforderlich, die einzelnen Kodiereinheiten nochmals weiter zu unterteilen, wenn etwa in einer Kodiereinheit mehrere Unterkategorien thematisiert werden. Wenn sich auf diese Weise nicht alle Kodiereinheiten einordnen lassen, werden induktiv weitere Kategorien aus dem Material heraus gebildet (siehe nächster Punkt).
- Für die Handlungsweisen der Dozierenden und Lehrkräfte, die sehr offen erfragt werden und zunächst recht universelle Kategorien darstellen, werden im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse induktive Unterkategorien aus dem Material herausgearbeitet, in die die einzelnen Kodiereinheiten dann einsortiert werden (Mayring, 2015; Vogt & Werner, 2014). Um geeignete Kategorien sowie Kategorienbezeichnungen zu finden, werden die Kodiereinheiten zunächst paraphrasiert, es werden also nicht-inhaltstragende Textteile wie Ausschmückungen und Wiederholungen gestrichen und die inhaltstragenden Bestandteile aller Kodiereinheiten



auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Im Anschluss werden die Kodiereinheiten generalisiert, indem die Paraphrasen verallgemeinert und auf ein abstrakteres Sprachniveau gehoben werden. Diese Generalisierungen fungieren dann als Kategorienbezeichnungen und die Kodiereinheiten werden entsprechend zugeordnet. Die einzelnen Kodiereinheiten bleiben also in ihrer Grundform erhalten, die Materialreduktion in Form der Paraphrasierung und Generalisierung dient lediglich der induktiven Kategoriebildung.

- Für einige Kategorien zeigt sich, dass die Studierenden sowohl positive als auch negative Aspekte bzw. Ausprägungen benennen. Entsprechend werden die vorhandenen Kategorien um Unterkategorien im Sinne der skalierenden Strukturierung erweitert. Das bedeutet, dass die Kodiereinheiten auf geeigneten Skalen eingeschätzt werden, ergänzt um adäquate „Restkategorien“ wie *unklar*, *ambivalent* oder *gleichgültig*, sofern eine Einordnung auf der Skala nicht möglich ist (Mayring, 2015). Die jeweiligen Einschätzungsdimensionen werden induktiv aus dem Material herausgearbeitet (siehe vorheriger Punkt).
- Bei fehlender Trennschärfe oder sonstigen Zuordnungsproblemen werden Überarbeitungen des Kategoriensystems bzw. der Kategorienbezeichnungen, -definitionen und Kodierregeln vorgenommen. So werden beispielsweise Kategorien weiter ausdifferenziert, zusammengefasst oder durch ergänzende Kodierregeln stärker voneinander abgegrenzt.

Aufgrund der Datenfülle wird hier aus ökonomischen und zeitlichen Gründen lediglich ein Drittel des Materials, wie bei der Berechnung der Interkoderreliabilität anteilig zur Verteilung aller Kodiereinheiten auf die einzelnen Kategorien, konsensuell kodiert. Dabei werden auch Ankerbeispiele aus dem Material extrahiert, die für die weitere Auswertung, die dann von der Hauptkodiererin alleine vorgenommen wird, als Orientierung dienen. Um die Güte des Kategoriensystems und Kodierprozesses zu gewährleisten, werden nach der Kodierung des gesamten Materials stichprobenartig ca. 10 % des Materials aus jeder Unterkategorie unter Zuhilfenahme des induktiv weiterentwickelten Kategoriensystems noch einmal von einer unabhängigen Kodiererin kodiert und an die Hauptkodiererin zurückgespiegelt. Auch hier werden diskrepante Einschätzungen diskutiert und in einem Aushandlungsprozess gemeinsam kodiert. Zudem werden alle unklaren Textstellen

des gesamten Materials, die sich von der Hauptkodiererin nicht eindeutig zuordnen lassen, wieder in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess kodiert.

Im Verlauf des Kodierprozesses ist aus dem deduktiv entwickelten Kategoriensystem schließlich das folgende induktiv weiterentwickelte Kategoriensystem entstanden (vgl. Tabelle 13):

Tabelle 13: Das induktiv weiterentwickelte Kategoriensystem (induktiv gebildete Kategorien sind kursiv gedruckt)

Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	
Wissen	Empirisch Arbeiten, Forschung				
	Reflexion, Wahrnehmung				
	Theoriebezug, vorhandenes empirisches Wissen einbe- ziehen				
	Erkenntnisge- winn, Lernen <i>Abweichendes Verständnis, Unsicherheit</i>				
Können	<i>(Eher) ja</i>				
	<i>Unsicher/ teilweise</i>				
	<i>Nein</i>				
Einstellung	Praxissemester	<i>Positiv</i>	<i>Unspezifisch/ allgemein</i>		
			Forschende Grundhaltung		
			Theorie-Praxis- Relationierung		
				Erwerb spezifi- scher Kompe- tenzen	
				Erwerb spezifi- scher Erkennt- nisse	
				<i>Sonstiges</i>	
		<i>Negativ</i>			
Akteursseitige Faktoren	Beruf	<i>Positiv</i>	<i>Unspezifisch/ allgemein</i>		
			Forschende Grundhaltung		
			Theorie-Praxis- Relationierung		
			Erwerb spezifi- scher Kompe- tenzen		

			Erwerb spezifischer Erkenntnisse
			Sonstiges
			Negativ
Kompatibilität	Ja		
	Teilweise		
	Nein		
Dozierende	Eigenschaften	Wissen/Können	Ja Nein
		Einstellung	Uneingeschränkt positiv Eingeschränkt positiv Neutral Gleichgültig Negativ
	Handlungsweisen	Informationen	Sachliche Informationen Nutzen und Notwendigkeit
		Qualifikation	Hinweise zum Vorgehen Themen und Fragestellungen Methoden Konkretes Studienprojekt Fragestellung Arbeit am Projekt Austausch über Vorgehen
		Begleitung und Beratung	Positiv Negativ
		Partizipation	Uneingeschränkte Partizipation Eingeschränkte Partizipation
Lehrkräfte	Eigenschaften	Wissen/Können	Ja Nein
		Einstellung	Uneingeschränkt positiv Eingeschränkt positiv Negativ
	Handlungsweisen: Begleitung und Beratung	Allgemeiner Austausch und Hinweise Konkrete Unterstützung	Positiv Negativ Positiv Negativ
Strukturelle und kulturelle Merkmale	Konsens	Universalität (fachübergreifend)	Ja Nein Ja

Wahrgenommene organisationale Faktoren

male des so- zialen Sys- tems Praxis- semester		<i>Institutionsüber- greifend</i>	<i>Nein</i>
	Vernetzung	<i>Universität</i>	<i>Ja</i>
		<i>(fachübergrei- fend)</i>	<i>Nein</i>
		<i>Institutionsüber- greifend</i>	<i>Ja</i>
			<i>Nein</i>
	<i>Keine konstante Personalstruktur</i>		

Insgesamt konnten auf diese Weise 1568 Kodiereinheiten aus dem Material extrahiert und 62 Kategorien zugeordnet werden.

#### 7.6.4 Die Ergebnisaufbereitung

In den Kapiteln 8.1 und 8.2 sollen die Fragen beantwortet werden, welche akteursseitigen Ausgangsbedingungen bei den befragten Studierenden vorliegen sowie welche organisationalen Faktoren sie wahrnehmen. Die Ergebnisse werden dabei merkmalsbezogen, also (noch) unabhängig von den Einzelfällen und mit Blick auf die Kategorien bzw. Unterkategorien berichtet. Zu diesem Zweck werden die Kodiereinheiten zunächst auf Ebene der einzelnen Unterkategorien im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse auf die wesentlichen Inhalte reduziert (siehe Kapitel 7.6.3), sodass die zentralen Kernaussagen erhalten bleiben. Ergänzend werden fall- bzw. personenbezogene Häufigkeitsauszählungen vorgenommen, um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie viele der befragten Personen sich zu den jeweiligen Aspekten äußern. Das bedeutet, sobald eine Person sich zu einer Kategorie bzw. einem Aspekt äußert, wird diese Aussage gezählt. Die Nennungshäufigkeiten bleiben hier jedoch unberücksichtigt; es geht also lediglich darum, *ob* und *wie* sich zu dem jeweiligen Aspekt geäußert wird, nicht aber, *wie häufig* sich dazu geäußert wird.

Da in Kapitel 8.2 die Faktoren im Hinblick auf die einzelnen Dozierenden bzw. Lehrveranstaltungen sowie Lehrkräfte bzw. Schulen, mit denen die Befragten konfrontiert werden, dargelegt werden sollen, sind hinsichtlich der fallbezogenen Häufigkeitsauszählungen jedoch einige Besonderheiten zu berücksichtigen. So besuchen die Befragten zum einen mehrere Lehrveranstaltungen und äußern sich im Hinblick auf die Dozierenden als gestaltende Akteurinnen und Akteure entsprechend über mehrere Personen. Demgemäß gilt es bei der Ergebnisaufbereitung darauf zu achten, auf welche Person bzw. Lehrveranstaltung sich die jeweilige Äußerung bezieht. Folglich wird je Unterkategorie

je befragter Person nicht nur eine Aussage gezählt, sondern jede besuchte Lehrveranstaltung für sich betrachtet. Da überdies das Potential des längsschnittlichen Designs ausgeschöpft werden soll, werden die Aussagen über die einzelnen Projektseminare zudem nach den vorbereitenden, praxissemesterbegleitenden und nachbereitenden Lehrveranstaltungsterminen differenziert. Infolgedessen können etwa für jede befragte Person zu jeder Unterkategorie bezüglich der Handlungsweisen der Dozierenden bis zu zehn Aussagen gezählt werden: eine Aussage für die Methodenveranstaltung sowie je Projektseminar drei Aussagen für die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Tabelle 14 soll diese Vorgehensweise für eine befragte Person veranschaulichen<sup>85</sup>:

Tabelle 14: Beispieltabelle Ergebnisdarstellung für eine befragte Person (K = Kategorie, UK = Unterkategorie, ges. = gesamt, V = Vorbereitung, B = Begleitung, N = Nachbereitung)

K	Methoden	Projektseminar 1			Projektseminar 2			Projektseminar 3			ges.
		V	B	N	V	B	N	V	B	N	
UK 1	X	X	X	X	–	X	X	–	–	X	7
UK 2	–	X	–	X	X	–	–	–	X	–	4
<b>ges.</b>	1	2	1	2	1	1	1	–	1	1	11

Auch im Hinblick auf die einzelnen Schulen kann das längsschnittliche Potential genutzt werden, indem die Aussagen getrennt nach dem Erstkontakt mit der Schule vor Eintritt in die Praxisphase (erhoben zu MZP2) und der Praxisphase selbst (erhoben zu MZP3) betrachtet werden. Weitere erläuternde Ausführungen zur Ergebnisdarstellung finden sich einleitend in den jeweiligen Unterkapiteln des Ergebniskapitels.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass es bei den Kategorien, die mit Hilfe der skalierenden Strukturierung ausdifferenziert werden, nicht darum geht, die einzelnen Befragten im Hinblick auf die jeweilige Kategorie insgesamt einzuschätzen, sondern zu berücksichtigen, sobald sich eine Person zu dem jeweiligen Aspekt positiv und/oder negativ äußert. Die Kodiereinheiten einzelner Personen werden also nicht, wie es etwa Schreier (2014) beschreibt, zu einem Gesamtwert verrechnet und auf der jeweiligen Skala verortet, sondern es wird jede Aussage für sich auf der Skala eingeordnet. Entsprechend sind auch Mehrfachnennungen auf einer Skala möglich; eine positive Äußerung schließt eine weitere negative Äußerung innerhalb derselben (Unter-)Kategorie also nicht aus.

<sup>85</sup> Die Tabelle dient lediglich der Veranschaulichung der Vorgehensweise bei der Ergebnisaufbereitung. Im Ergebniskapitel beziehen sich die Tabellen dann stets auf alle zehn Befragten und ohne die einzelnen Projektseminare getrennt voneinander darzulegen.

Für die fallbezogene längsschnittliche Betrachtung zur Beantwortung der Teilfragestellung 3 wird der Fokus dann auf die akteursseitigen Faktoren zu allen drei Erhebungszeitpunkten je befragter Person gelegt. Das bedeutet, dass die jeweiligen Kodiereinheiten für jede einzelne Person je Messzeitpunkt je Kategorie auf die wesentlichen Kernaussagen reduziert und berichtet werden. Da die Frage beantwortet werden soll, ob von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden kann, gilt es festzulegen, wann dies mit Blick auf die Entwicklung der fünf akteursseitigen Faktoren (Wissen, Können, Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester, Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf, Kompatibilität) der Fall ist und wann nicht. In einem Aushandlungsprozess mit einer weiteren am Kodierprozess beteiligten Person wurden die folgenden Überlegungen angestellt und festgelegt:

- Von einer *insgesamt positiven Entwicklung* der akteursseitigen Faktoren wird gesprochen, wenn sich mindestens drei der fünf akteursseitigen Faktoren positiv entwickeln. Ferner sollte sich maximal ein Faktor im Verlauf des Praxissemestermoduls negativ entwickeln, da fraglich ist, inwieweit noch von einer positiven Entwicklung zu sprechen ist, wenn etwa zwei – und somit fast die Hälfte – der Faktoren eine negative Entwicklung aufweist.
- Von einer *insgesamt negativen Entwicklung* der akteursseitigen Faktoren wird gesprochen, wenn sich mindestens zwei der fünf Faktoren negativ entwickeln – auch wenn sich die anderen drei positiv entwickeln. Schließlich erscheint es analog zu den vorangestellten Überlegungen fraglich, inwieweit noch von einer positiven Entwicklung zu sprechen ist, wenn fast die Hälfte der Faktoren eine negative Entwicklung aufweist.
- Wenn sich im Anschluss an die Anfertigung der Fallbeschreibungen Verläufe zeigen, die von diesen beiden grundsätzlichen Entwicklungsformen abweichen, werden diese diskutiert und als weitere Entwicklungsformen aufgenommen bzw. ggf. zu weiteren Entwicklungsformen verdichtet.

Die auf diese Weise festgelegten Verlaufsformen – sofern sich unterschiedliche finden lassen – dienen dann als Grundlage für die Identifikation übergreifender wahrgenommener organisationaler Faktoren zur Beantwortung der Teilfragestellung 4.<sup>86</sup> In einem ersten Schritt werden die in Kapitel 8.2 fallübergreifend dargestellten wahrgenommenen organisationalen Faktoren so aufbereitet, dass sie nun den jeweiligen Befragten

---

<sup>86</sup> Sollten sich keine unterschiedlichen Verlaufsformen finden lassen, gelten die folgenden Schritte entsprechend für die Gesamtgruppe.

zugeordnet und so die fallspezifischen Kernaussagen je Kategorie herausgearbeitet werden können. Dann gilt es, die aufbereiteten Kernaussagen für die einzelnen Personen je Gruppe einander gegenüberzustellen, um nach Übereinstimmungen bzw. Mustern in Form von ähnlichen Ausprägungen zu suchen. Gleichmaßen gilt es, sofern mehrere Gruppen identifiziert werden können, diese gefundenen Übereinstimmungen von den anderen Gruppen abzugrenzen. Auch diesbezüglich wurde in einem Aushandlungsprozess festgelegt, wann von solchen gruppenspezifischen Mustern gesprochen werden kann. Ein gruppenspezifisches Muster liegt dann vor,

- wenn *alle* Personen innerhalb einer Gruppe ähnliche Kernaussagen zu der jeweiligen Kategorie tätigen und
- ähnliche Kernaussagen in den anderen Gruppen *nicht* bei allen Personen bzw. nur *vereinzelt* oder *gar nicht* auftauchen.

Gruppenspezifische Muster, die sich bei Personen mit einer insgesamt positiven Entwicklung zeigen, können als förderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung erachtet werden, wohingegen Muster, die sich bei Personen mit einer insgesamt negativen Entwicklung zeigen, als hinderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gewertet werden. Sollten weitere Gruppen und entsprechende Muster aus dem Material herausgearbeitet werden können, werden an der entsprechenden Stelle (Kapitel 8.4) weitere Überlegungen mit Blick auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung ange stellt.

## 7.7 Die Gütekriterien der Untersuchung

Während in der quantitativen Forschung weitestgehend Konsens über die zentralen Gütekriterien besteht, lassen sich in der qualitativen Forschung keine einheitlichen und allgemeingültigen Gütekriterien bestimmen. Es besteht jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass sich die quantitativen Gütekriterien aufgrund der unterschiedlichen Methodologien und Erkenntnistheorien nicht einfach auf qualitative Untersuchungen übertragen lassen (Döring & Bortz, 2016; Mayring, 2016; Misoch, 2015; Steinke, 2008). Nichtsdestotrotz haben auch qualitative Untersuchungen gewissen Anforderungen zu genügen, um die Qualität des Forschungsprozesses und des wissenschaftlichen Vorgehens abzusichern (Gläser-Zikuda, 2013; Steinke, 2008).<sup>87</sup> Für die qualitative Inhaltsanalyse benennt etwa

---

<sup>87</sup> Für eine Übersicht und Systematisierung verschiedener Gütekriterien in der qualitativen Forschung siehe Misoch (2015).

Gläser-Zikuda (2013) die Kriterien *Verfahrensdokumentation*, *Regelgeleitetheit*, *Intercoder-Reliabilität* und *Kommunikative Validierung* (ähnlich auch in Mayring, 2015; 2016 sowie Misoch, 2015).

Die *Verfahrensdokumentation* meint die nachvollziehbare Darlegung des Vorgehens im Forschungsprozess, von der Offenlegung des Vorverständnisses und Vorwissens der Forschenden über die Dokumentation der Erhebungsmethoden bis zur Schilderung des Vorgehens bei der Datenauswertung. Entsprechend wurde in den vorangehenden Kapiteln beginnend mit der theoretischen Aufarbeitung bis hin zur Darlegung der methodischen Anlage der Untersuchung auf eine möglichst detaillierte Schilderung des Vorgehens geachtet.

Die *Regelgeleitetheit* bezieht sich auf ein systematisches, schrittweises sowie nachvollziehbares Vorgehen, welches sich insbesondere in der vorherigen Formulierung von Regeln und der Einhaltung dieser niederschlägt. Das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse mit seinen festen und vor der Auswertung entwickelten Schritten, welches für diese Untersuchung adaptiert wurde, und die Nutzung eines Kodierleitfadens inklusive Kategoriendefinitionen und Kodierregeln können als ein solches regelgeleitetes Vorgehen bezeichnet werden.

Die *Intercoder-Reliabilität* als Maß zur Prüfung der Übereinstimmung wurde bereits in Kapitel 7.6.3 erläutert und in dieser Untersuchung im Rahmen des Kodierprozesses für einen Anteil der Kodiereinheiten angewandt.

Die *Kommunikative Validierung* umfasst sowohl Konsens zwischen mehreren auswertenden Personen – auch konsensuelle Validierung oder *peer debriefing* genannt – als auch zwischen den auswertenden Personen und den Untersuchungsteilnehmenden. Neben dem konsensuellen Kodieren (siehe Kapitel 7.6.3) wurden die zentralen Erkenntnisse den Befragten in Form von zwei- bis dreiseitigen Fallbeschreibungen (siehe Anhang IIX) zurückgespiegelt, mit der Bitte, sich bei Unstimmigkeiten zurückzumelden. Da sich die Befragten entweder gar nicht meldeten oder zurückmeldeten, dass sie sich in den Fallbeschreibungen wiederfinden, kann von einer Übereinstimmung bzw. Konsens ausgegangen werden.



## 8 Ergebnisse

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse. Dabei wird zunächst eine merkmalsbezogene Betrachtung dieser vorgenommen, um die ersten beiden Teilfragestellungen zu beantworten ((1) *Welche akteursseitigen Ausgangsbedingungen für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung lassen sich bei den Studierenden finden?* sowie (2) *Welche organisationalen Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung nehmen die Studierenden im Verlauf des Praxissemesters wahr?*). Der Fokus liegt also personenübergreifend auf der Schilderung der Befunde zu den einzelnen Kategorien und Unterkategorien (siehe dazu auch Kapitel 7.5). Anschließend erfolgt eine fallbezogene Betrachtung der Ergebnisse. Es steht dann zunächst die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren im Verlauf des Praxissemesters im Fokus, um die dritte Teilfragestellung zu beantworten ((3) *Wie verändern sich die akteursseitigen Faktoren auf Ebene der einzelnen Studierenden im Verlauf des Praxissemesters? Kann von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden?*). Im Anschluss werden dann zur Beantwortung der vierten Teilfragestellung die wahrgenommenen organisationalen Faktoren ergänzend hinzugezogen ((4) *Lassen sich Muster mit Blick auf die wahrgenommenen organisationalen Faktoren finden, sodass übergreifend besonders förderliche und/oder hinderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung ausfindig gemacht werden können?*). Die Unterkapitel schließen jeweils mit einer ersten Diskussion der dargelegten Befunde, bevor darauf aufbauend zur Beantwortung der nächsten Fragestellung übergeleitet wird.

Zunächst erfolgt die Schilderung der akteursseitigen Faktoren des ersten Erhebungszeitpunkts und damit gewissermaßen die Darstellung der akteursseitigen Ausgangsbedingungen für die Implementation Forschenden Lernens im Praxissemester (Kapitel 8.1). Im Anschluss daran werden die wahrgenommenen organisationalen Faktoren dargelegt, mit denen die Studierenden im Verlauf des Praxissemesters konfrontiert werden bzw. die sie im Verlauf des Praxissemesters wahrnehmen (Kapitel 8.2). Es sei darauf verwiesen, dass die Darlegung der wahrgenommenen organisationalen Faktoren – wie schon die Bezeichnung impliziert – stets die Wahrnehmung der Befragten widerspiegelt, auch wenn die Formulierungen möglicherweise nicht immer eindeutig darauf hinweisen. Schließlich steht dann die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren im Fokus. Zu diesem Zweck werden die akteursseitigen Ausgangsbedingungen in einer fallbezogenen Betrachtung um die akteursseitigen Faktoren des zweiten und dritten Erhebungszeitpunktes ergänzt und für jede Befragte die Entwicklung im Einzelnen dargelegt (Kapitel 8.3). Auf

diese Weise soll aufgezeigt werden, inwieweit die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters für jede einzelne Studentin gelungen ist. Darauf aufbauend sollen schließlich unter Zuhilfenahme der jeweils wahrgenommenen organisationalen Faktoren Muster aus diesen Verläufen herausgearbeitet und übergreifende förderliche und/oder hinderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung dargelegt werden (Kapitel 8.4).

## 8.1 Die akteursseitigen Ausgangsbedingungen

### 8.1.1 Wissen über Forschendes Lernen

Mit Hilfe der theoretischen Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen in Kapitel 3.2.2 konnten für die Kategorie Wissen deduktiv die Unterkategorien *Empirisch Arbeiten, Forschung; Reflexion, Wahrnehmung; Theoriebezug, vorhandenes empirisches Wissen einbeziehen* sowie *Erkenntnisgewinn, Lernen* entwickelt werden (siehe auch Kapitel 7.6.2). Induktiv wurde im Zuge der Auswertung die Unterkategorie *Abweichendes Verständnis, Unsicherheit* hinzugefügt (siehe auch Kapitel 7.6.3).

Tabelle 15: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Wissen über Forschendes Lernen (n = 10)<sup>88</sup>

<b>Wissen</b>	<b>Befragte</b>
Empirisch Arbeiten, Forschung	5
Reflexion, Wahrnehmung	1
Theoriebezug, vorhandenes emp. Wissen einbeziehen	2
Erkenntnisgewinn, Lernen	4
Abweichendes Verständnis, Unsicherheit	6
<b>gesamt</b>	<b>10</b>

Fünf der zehn Befragten benennen zum ersten Messzeitpunkt empirisches Arbeiten als Bestandteil Forschenden Lernens. Die Aussagen beschränken sich jedoch auf allgemeine Aussagen, dass selbst geforscht bzw. empirisch gearbeitet wird, ohne dies weiter auszuführen: „dass man halt Forschungen anstellt“ (B6, MZP1, Z. 59). Nur eine Person erwähnt, dass es darum geht, sich selbst zu reflektieren (Kategorie Reflexion, Wahrnehmung). Die Kategorie Theoriebezug wird von zwei Personen thematisiert. Dabei versteht eine Person diesen als Theorie-Praxis-Verzahnung bzw. die Anwendung von in der Universität erlernten theoretischen Erkenntnissen in der Praxis, die andere Person spricht von der Berücksichtigung vorhandener empirischer Befunde für das Handeln als Lehrkraft.

<sup>88</sup> Für nähere Erläuterungen zur fallbezogenen Häufigkeitsauszählung siehe Kapitel 7.6.4.

Vier Personen geben an, dass es darum geht, durch Forschendes Lernen zu lernen (Kategorie Erkenntnisgewinn, Lernen) – sei es in Form des Erwerbs konkreter Erkenntnisse oder indem man sich selbst weiterentwickelt: „Also, dass man halt durch Forschung sich selbst, ja sich selbst fortentwickelt und weiterlernt“ (B12, MZP1, Z. 42–43).

Bei sechs der befragten Personen zeigen sich Äußerungen, die auf Unsicherheiten („aber ehrlich gesagt, was mich da jetzt genau erwartet, weiß ich nicht“, B2, MZP1, Z. 29–30) oder ein abweichendes Verständnis von Forschendem Lernen hinweisen: „Dass die Kinder in der Schule jetzt irgendwie Versuche machen oder so was halt, also dass die durch ihre eigenen Versuche eben auf die Erkenntnisse kommen, statt dass der Lehrer vorne steht und erzählt, was da passieren sollte“ (B11, MZP1, Z. 19–22).

Insgesamt lassen sich zum ersten Messzeitpunkt zwar alle theoretisch abgeleiteten Elemente Forschenden Lernens in den Aussagen der Befragten wiederfinden, jedoch gibt es keine Person, die alle Aspekte benennt und zwei Personen, die gar keinen der Aspekte, sondern nur abweichende Vorstellungen benennen.

### 8.1.2 Können bezüglich Forschenden Lernens

Tabelle 16: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Können bezüglich Forschenden Lernens (n = 10)

<b>Können</b>	<b>Befragte</b>
(Eher) ja	1
Unsicher	1
Nein	8
<b>gesamt</b>	<b>10</b>

Zum ersten Erhebungszeitpunkt, also vor Beginn des Praxissemestermoduls, gibt es eine Person, die sich Forschendes Lernen, welches zu diesem Zeitpunkt über die Studienprojekte erfasst wird<sup>89</sup>, bereits zutraut. Sie begründet dies mit der Ähnlichkeit zu ihrer empirisch durchgeführten Bachelorarbeit: „Ja, eigentlich schon, weil ich das halt schon mal alles gemacht habe“ (B7, MZP1, Z. 186). Eine Befragte ist sich hinsichtlich ihres Könnens unsicher. Sie habe durchaus „schon so Ideen im Kopf“ (B2, MZP1, Z. 179), wisse aber nicht, ob diese den Anforderungen der Dozierenden entsprechen. Die übrigen acht Personen trauen sich Forschendes Lernen nicht zu und begründen dies mit fehlendem Wissen und insbesondere einer fehlenden Vorbereitung:

<sup>89</sup> Zur Begründung siehe Kapitel 7.4.

Ne. Also ich weiß im Moment noch gar nicht, was ich mir darunter vorstellen kann, wie ich überhaupt so eine Fragestellung, was ich da überhaupt fragen soll. Da haben wir auch noch nichts zu gehört und das war jetzt wirklich also bis jetzt nur einfach nur, dass wir das machen müssen, kam dann halt mal so auf und dann war ja gut. (B11, MZP1, Z. 167–170)

### 8.1.3 Einstellung gegenüber Forschendem Lernen

Die Kategorie Einstellung (differenziert nach Praxissemester und Beruf) ließ sich im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung deduktiv in die Unterkategorien *Forschende Grundhaltung*, *Theorie-Praxis-Relationierung*, *Erwerb spezifischer Kompetenzen* und *Erwerb spezifischer Erkenntnisse* unterteilen (siehe auch Kapitel 7.5.2), denen im Zuge der Auswertung die induktiven Kategorien *Unspezifisch/allgemein* sowie *Sonstiges* hinzugefügt wurden. Des Weiteren wurde eine Differenzierung in *positive* und *negative* Aspekte vorgenommen (siehe auch Kapitel 7.6.3).

Tabelle 17: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Einstellungen gegenüber Forschendem Lernen, getrennt nach Praxissemester und Beruf (n = 10)

Einstellung	Befragte		
	Praxissemester	Beruf	gesamt
Positiv gesamt	10	4	10
Unspezifisch/allgemein	6	2	6
Forschende Grundhaltung	5	2	6
Theorie-Praxis-Relationierung	–	–	–
Erwerb spezifischer Kompetenzen	2	–	2
Erwerb spezifischer Erkenntnisse	9	1	9
Sonstiges	3	–	3
Negativ	5	1	6
<b>gesamt</b>	10	4	10

Zum ersten Erhebungszeitpunkt, zu dem Forschendes Lernen noch über die Studienprojekte erfasst wird, zeigt sich zunächst, dass sich alle zehn befragten Personen positiv und sechs negativ über Forschendes Lernen äußern. Die Unterscheidung nach Forschendem Lernen im Praxissemester und Forschendem Lernen im Beruf zeigt ein differenzierteres Bild. So äußern sich zwar alle Personen positiv über Forschendes Lernen im Praxissemester, jedoch nur vier Personen über Forschendes Lernen im Beruf. Darüber hinaus äußern sich zusätzlich zur Benennung positiver Aspekte fünf Personen negativ über Forschendes Lernen im Praxissemester und eine Person über Forschendes Lernen im Beruf.

## Forschendes Lernen im Praxissemester

Betrachtet man zunächst Forschendes Lernen im Praxissemester, zeigt sich im Hinblick auf die positive Einstellung, dass neben allgemeinen bzw. unspezifischen Äußerungen von sechs Befragten („Das finde ich grundsätzlich gut“; B11, MZP1, Z. 140) neun Personen einen oder mehrere der theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekte Forschenden Lernens erkennen. Der Fokus liegt dabei auf dem Erwerb spezifischer Erkenntnisse: Neun Personen – das heißt alle, die einen theoretisch abgeleiteten Nutzen benennen – thematisieren diesen Aspekt. So wird mit Forschendem Lernen die Hoffnung verbunden, konkrete Erkenntnisse zu gewinnen, aus denen die Studierenden einen Nutzen für ihr Handeln ziehen und auf die sie ggf. auch im späteren Berufsalltag zurückgreifen können: „Ja, ich glaube, dass das schon einen Nutzen auf jeden Fall für mich hat, weil das sind Sachen, mit denen man sich einfach intensiv beschäftigt und die bleiben hängen“ (B1, MZP1, Z. 213–214). Zudem erkennen fünf Personen einen Nutzen, der auf eine forschende Grundhaltung hinweist. Es wird beispielsweise betont, dass Forschendes Lernen dabei helfen kann, Dinge bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. In diesem Zusammenhang wird Forschendes Lernen im Praxissemester von zwei Personen zudem als Vorbereitung auf Forschendes Lernen im Beruf erachtet:

Ich mein, ja es ist ja auch nachher als Lehrperson, wenn man dann fertig ist, muss man ja sich auch immer wieder irgendwie Fragen stellen, es ändert sich ja auch mal irgendwie so eine Klasse oder der Schulalltag und das finde ich schon eine ganz gute Übung, dass wir da wirklich ja aufmerksam sind und gucken ja, wie funktioniert das jetzt. (B2, MZP1, Z. 153–157)

Auch im Erwerb spezifischer Kompetenzen wird von zwei Befragten ein Nutzen Forschenden Lernens erkannt und zwar in Form des wissenschaftlichen und insbesondere empirischen Arbeitens, beispielsweise als Vorbereitung auf das weitere Studium oder die Masterarbeit. Die Theorie-Praxis-Relationierung wird hingegen von keiner Person als Nutzen Forschenden Lernens im Praxissemester thematisiert.

Neben diesen theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekten gibt es zudem drei Personen, die weitere Nutzenaspekte im Forschenden Lernen erkennen. Eine Person sieht den Nutzen darin, mittels Forschenden Lernens im Praxissemester aktiv sein bzw. selbstständig agieren zu können und nicht nur den Schulalltag zu beobachten und „dann nur wieder hinten drin[sitz]en in den Klassen“ (B2, MZP1, Z. 54). Eine weitere Person geht in eine ähnliche Richtung, indem sie beschreibt, dass Forschendes Lernen für sie als Unterstützung diene, ihre Komfortzone zu verlassen und aktiv zu werden: „Ich war ja jetzt immer

sehr zurückhaltend in dem Studium [...], aber da in dem Moment habe ich ja den persönlichen Kontakt, ich gehe nach vorne, aus meiner eigenen Initiative, habe die Chance und die Möglichkeit dazu“ (B10, MZP1, Z. 221–222). Die dritte Befragte legt den Fokus hingegen weniger auf ihre eigene Person, sondern erachtet Forschendes Lernen im Praxissemester als hilfreich, um einen „allumfassenden Blick“ (B12, MZP1, Z. 202) auf die Institution Schule und die Klassen zu legen.

Die fünf Personen, die sich negativ über Forschendes Lernen im Praxissemester äußern, kritisieren insbesondere den Aufwand bzw. Umfang, den sie mit Forschendem Lernen in Form von drei Studienprojekten befürchten. Überdies wird die Tatsache, dass die Studienprojekte benotet werden und dadurch ein so starkes Gewicht erhalten, bemängelt. Auch die Befürchtung, dass durch das Forschende Lernen der Praxisbezug in den Hintergrund geraten könnte, wird geäußert:

Und ich die Sorge habe, dass dadurch vielleicht auch der Praxisbezug und vielleicht das Sich-Ausprobieren hinten rüberfällt. Also dieses Mal-in-der-Klasse-Stehen und wirklich mal ja, sich in die Lehrerrolle einfinden, dass das wieder hinten an steht und die Arbeit am Bericht und die forschende Tätigkeit dann vorne im Vordergrund ist. (B5, MZP1, Z. 114–118)

### Forschendes Lernen im Beruf

Hinsichtlich Forschenden Lernens im Beruf ist zu MZP1 bei vier Personen eine positive Einstellung erkennbar. Zwei von ihnen äußern sich recht unspezifisch, indem sie es als hilfreich für den Beruf bezeichnen. Zwei weitere Befragte äußern sich zudem in Richtung einer forschenden Grundhaltung, dergestalt dass man mit Hilfe Forschenden Lernens im Berufsalltag genauer auf Dinge achten sowie Überlegungen anstellen kann, wie man bestimmte Situationen verbessern kann. In diesem Zusammenhang hebt eine Person explizit den Vorteil Forschenden Lernens gegenüber des Heranziehens von Fachliteratur hervor:

Dass man dann halt, wenn man irgendwie ein Problem sich ergibt, dass die Schüler einem aus der Nase rumtanzen oder so, dass man halt immer wieder so sich selbst die Frage stellen kann, wie kann man das verbessern oder was kann man da außerhalb noch machen, dass man halt nicht immer auf Fachliteratur direkt zurückgreifen muss, weil die ist ja meist auch nicht so viel aussagend, dass man halt so selbst seine eigene kleine Forschung vielleicht nochmal betreiben kann, in die Richtung. (B7, MZP1, Z. 197–202)

Zum Erwerb spezifischer Erkenntnisse äußert sich eine Person positiv in der Form, dass im Berufsleben mittels Forschenden Lernens „punktuelle Erkenntnisse“ (B1, MZP1,

Z. 232) gewonnen werden können. Die Nutzenaspekte Theorie-Praxis-Relationierung und Erwerb spezifischer Kompetenzen sind nicht vertreten.

Lediglich eine Person äußert sich negativ über Forschendes Lernen im Beruf, indem sie Zeitmangel und die Fokussierung des Unterrichts als Hinderungsgründe anführt: „Dass ich doch glaube, dass einfach ein Zeitmangel herrscht und man einfach sagt, ich ziehe halt meinen Unterricht durch, weil der soll wenigstens gut sein und ich hab da meine Ansprüche, und dann lässt man das eher links liegen“ (B8, MZP1, Z. 189–191).

### 8.1.4 Kompatibilität

Tabelle 18: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Kompatibilität (n = 10)

<b>Kompatibilität</b>	<b>Befragte</b>
Ja	4
Teilweise	–
Nein	–
<b>gesamt</b>	<b>4</b>

Vor Beginn des Praxissemesters wird deutlich, dass vier der befragten Personen bereits Erfahrungen gemacht haben, die sie mit Forschendem Lernen in Verbindung bringen, sei es in Form von Lehrveranstaltungen, in denen über empirische Forschung gesprochen wird, in Form des Orientierungspraktikums, in dem ein kleines Forschungsprojekt durchgeführt und ein Bericht darüber verfasst wurde, oder in Form einer empirischen Bachelorarbeit:

Im Orientierungspraktikum wurde man so ein bisschen da herangeführt. Da haben wir auch kleine, ein kleines Forschungsprojekt gemacht, wo wir dann auch einen Bericht drüber geschrieben haben. Genau, das ist jetzt so die erste Erfahrung und, ja mit der Bachelorarbeit, da hat auch ein bisschen ja mit wissenschaftlichem Arbeiten und aber auch Interviews habe ich auch geführt. (B5, MZP1, Z. 21–25)

Alle vier Personen stellen also einen Bezug zu empirischen Bestandteilen ihres bisherigen Studiums her.

### 8.1.5 Zusammenfassung und Diskussion

Werden die akteursseitigen Faktoren vor Beginn des Praxissemestermoduls insgesamt betrachtet, zeigen sich recht gering ausgeprägte Ausgangsbedingungen für die Implementation Forschenden Lernens. Hinsichtlich des *Wissens* werden zwar einzelne Bestandteile Forschenden Lernens als solche erkannt, die Aussagen bewegen sich jedoch auf einem recht abstrakten und oberflächlichen Niveau. Zudem lassen sich bei allen Befragten nur einzelne Aspekte wiederfinden – die meisten thematisieren ein bis zwei –, teilweise ergänzt durch abweichende Vorstellungen bzw. Unsicherheiten. Hinsichtlich einzelner Bestandteile ist fraglich, inwieweit bei den Befragten tatsächlich das Wissen vorliegt, dass diese zu Forschendem Lernen gehören oder ob sie entsprechende Gedanken möglicherweise von dem Begriff Forschendes Lernen ableiten. So könnte etwa die Tatsache, dass die Hälfte der Befragten zwar einen Bezug zu empirischem Arbeiten und Forschen herstellt, die Aussagen dabei jedoch auf einem recht oberflächlichen Niveau verbleiben („dass man halt Forschungen anstellt“; B6, MZP1, Z. 59), auch mit dem Begriff des Forschenden Lernens zu erklären sein. Die Überlegung, dass Forschendes Lernen etwas mit Forschen zu tun hat, erscheint trivial. Ähnliches gilt für den Aspekt des Erkenntnisgewinns und Lernens, der sich ebenfalls aus dem Begriff Forschendes Lernen ableiten ließe („und ja, daraus, daraus lernt, ja“; B5, MZP1, Z. 29). Insgesamt fehlt den Befragten vor Beginn des Praxissemestermoduls noch eine konkrete Vorstellung, was Forschendes Lernen ist.

Auch die selbst eingeschätzten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Befragten (Kategorie *Können*) bewegen sich auf einem sehr geringen Niveau. Acht der zehn Befragten trauen sich Forschendes Lernen nicht zu, eine Befragte ist sich unsicher, eine weitere erkennt Übereinstimmungen Forschenden Lernens mit ihrer empirischen Bachelorarbeit und traut es sich daher zu. Es zeigt sich, dass die mangelnden selbst eingeschätzten Fähigkeiten insbesondere mit fehlendem Wissen und fehlenden Vorerfahrungen begründet werden, sodass hier eine Verbindung mit den Kategorien Wissen und Kompatibilität hergestellt werden kann: Da die meisten Befragten nicht wissen, was Forschendes Lernen ist bzw. ausmacht und bislang keine Vorerfahrungen sammeln konnten, trauen sie es sich nicht zu. Diejenige Studentin, die Überschneidungen mit ihrer empirischen Bachelorarbeit benennt (Stichwort Kompatibilität), traut es sich hingegen bereits zu.

Hinsichtlich der *Kompatibilität* selbst äußern sich nur wenige Befragte. Die vier Personen, die sich zu wahrgenommenen Übereinstimmungen Forschenden Lernens mit



dem bisherigen Studium äußern, beziehen diese auf bereits getätigte Forschung bzw. Lehrveranstaltungen mit methodischen Inhalten, sodass hier erneut – wie auch bei der Kategorie Wissen – Übereinstimmungen Forschenden Lernens mit Forschung erkannt werden.

Bezüglich der *Einstellung* gegenüber Forschendem Lernen äußern sich zwar alle Befragten positiv, jedoch gilt dies nur für Forschendes Lernen im Praxissemester, nicht aber für Forschendes Lernen im Beruf, über das sich insgesamt nur vier Befragte äußern. Die Aussagen zur Einstellung bewegen sich auf einem recht abstrakten und oberflächlichen Niveau. Die unspezifischen positiven Äußerungen von über der Hälfte der Befragten deuten darauf hin, dass diese Forschendes Lernen zwar grundsätzlich als sinnvoll erachten, aber nicht artikulieren können, worin sie den Nutzen sehen. Wenn konkrete Bezüge zu den einzelnen Nutzenaspekten hergestellt werden, bleiben auch diese eher unspezifisch („Ja schon, dass ich es auf, so genauer was, auf genauer Sachen achte vielleicht“; B6, MZP1, Z. 285) oder werden durch gewisse Formulierungen relativiert: „Ich glaube, ich finde es gut, weil ich mir gerade, so wenig mein Bild auch gerade ist, das Gefühl habe, dass ich dafür oder daraus Erkenntnisse ziehen kann, die mir ja im späteren Lehrerdasein weiterhelfen können“ (B8, MZP1, Z. 196–198). Des Weiteren erfolgt oftmals eher die Benennung von Hoffnungen („ich erhoffe mir“; B8, MZP1, Z. 240) und Vermutungen („ich kann mir vorstellen“; B5, MZP1, Z. 144) als von einem konkret formulierten Mehrwert. Lediglich hinsichtlich des Erkenntniserwerbs existieren teilweise spezifischere Bezüge, indem bestimmte Erkenntnisse als Beispiele herangezogen werden: „Dann bringt es für mich ja einen persönlichen Nutzen, dass ich quasi daraus Erkenntnisse gewinne wie ich jetzt die Tische hätte anordnen sollen oder wie ich hätte auftreten müssen, damit es besser ist“ (B6, MZP1, Z. 263–265). Dieser Umstand der spezifischen Auseinandersetzung mit dem Nutzenaspekt des Erkenntniserwerbs sowie die Tatsache, dass dieser Aspekt von neun der zehn Befragten thematisiert wird, deuten darauf hin, dass Forschendes Lernen stark an spezifische Befunde gebunden wird. Dies wiederum lässt erahnen, dass in der Vorstellung der Befragten eine starke Kopplung Forschenden Lernens an die einzelnen Studienprojekte bzw. einzelne forschende Lernprozesse existiert.

Des Weiteren lässt sich aus den Befunden zur Einstellung die Vermutung ableiten, dass Forschendes Lernen stark an das Praxissemester gekoppelt wird. Zum einen äußern sich insgesamt mehr Befragte zu Forschendem Lernen im Praxissemester und benennen diesbezüglich vielfältigere Nutzenaspekte als zu Forschendem Lernen im Beruf – wenn auch dieser Umstand ebenso damit zusammenhängen kann, dass das Praxissemester zum

Zeitpunkt der Erhebung unmittelbar bevorsteht und die berufliche Tätigkeit noch in weiter Ferne liegt. Zum anderen deuten die sonstigen Nutzenaspekte, die lediglich für Forschendes Lernen im Praxissemester vorliegen, auf eine Kopplung mit dem Praxissemester hin, da sie sich vornehmlich auf den Aspekt beziehen, im Praxissemester aktiv werden zu können, sodass hier kein Nutzen Forschenden Lernens im Praxissemester benannt wird, der über dasselbe hinausgeht.

Auffällig ist überdies, dass sich die negativen Äußerungen hinsichtlich Forschenden Lernens im Praxissemester durchgängig mit den Rahmenbedingungen des Praxissemesters in Verbindung bringen lassen. Die Studierenden kritisieren etwa den Umfang Forschenden Lernens in Form von drei Studienprojekten und befürchten aufgrund eines erwarteten hohen Aufwands, dass der Praxisbezug in den Hintergrund gerät. Insgesamt ist hier jedoch von einer schwach ausgeprägten negativen Einstellung zu sprechen, da die Äußerungen eher in Form von Vermutungen und Befürchtungen vorliegen und sich die Kritik weniger auf Forschendes Lernen per se als auf die Rahmenbedingungen Forschenden Lernens im Praxissemester beziehen. Nichtsdestotrotz wird auch hier gewissermaßen eine Kopplung Forschenden Lernens – wenn auch eine negative – an das Praxissemester sichtbar.

Sowohl die Tatsache, dass Forschendes Lernen vornehmlich an das Gewinnen spezifischer Erkenntnisse gebunden wird als auch der Umstand, dass ein starker Bezug zum Praxissemester hergestellt wird, legen insgesamt die Vermutung nahe, dass den Studierenden vor Beginn des Praxissemestermoduls größtenteils die Weitsicht fehlt, dass Forschendes Lernen über die Studienprojekte und das Praxissemester hinausgeht und auch im Beruf als Lehrkraft angewandt werden soll – dass es also darum geht, bei den Studierenden die Bereitschaft aufzubauen, auch im Beruf im Sinne einer forschenden Grundhaltung forschend zu lernen.<sup>90</sup> Nur wenige setzen einen Bezug zum Nutzen Forschenden Lernens im Sinne einer forschenden Grundhaltung; wenn ein Bezug erkennbar ist, bleibt er vornehmlich abstrakt.

Alles in allem zeichnet sich bei den Befragten zwar eine eher positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen ab, jedoch liegt der Fokus dabei auf dem Praxissemester, die Äußerungen sind recht abstrakt und stellen oftmals eher Vermutungen als konkrete

---

<sup>90</sup> An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass dies auch damit zusammenhängen kann, dass Forschendes Lernen zu MZP1 hauptsächlich über die Studienprojekte erfragt wurde, wenn auch der Versuch unternommen wurde, diese Problematik durch entsprechende Fragenformulierungen zu umgehen (siehe dazu Kapitel 7.4 sowie insbesondere Fußnote 74).

Aussagen dar. Teilweise werden sie überdies durch negative Äußerungen über Forschendes Lernen im Praxissemester eingeschränkt. Entsprechend sollte hier eher von einer positiven Einstellung unter Vorbehalt gesprochen werden, die aber durchaus Anknüpfungspunkte für eine positive Entwicklung bietet. Insgesamt lässt sich auch die Kategorie Einstellung mit dem gering ausgeprägten Wissen der Befragten über Forschendes Lernen in Verbindung bringen, da sich insbesondere in den allgemeinen, abstrakten und unsicheren bzw. unspezifischen Aussagen das mangelnde Wissen manifestiert.

Bevor die bis hierhin dargelegten Befunde abschließend unter Berücksichtigung der in Kapitel 5 erarbeiteten Überlegungen zum Implementationsprozess Forschenden Lernens betrachtet werden, um davon ausgehend zu den wahrgenommenen organisationalen Faktoren überzuleiten, soll darauf hingewiesen werden, dass an dieser Stelle keine Diskussion der Befunde unter Einbezug der im Theorieteil erarbeiteten Erkenntnisse und vorgestellten Forschungsbefunde erfolgt. Dies liegt daran, dass die dargelegten Befunde vornehmlich nach Abschluss der verlängerten Praxisphasen bzw. der forschenden Lern-tätigkeiten erhoben wurden. Die Ausgangsbedingungen der hier befragten Studentinnen wurden jedoch erhoben, als das Praxissemestermodul noch bevorstand. Zwar kann etwa die Befürchtung des in den Hintergrund geratenden Praxisbezugs als Indiz dafür erachtet werden, dass Studierende den Fokus in verlängerten Praxisphasen stärker auf das Unterrichten und weniger auf Forschung legen, was sich mit den dargelegten Befunden deckt (siehe Kapitel 2.4.3). Jedoch relativiert die Studentin, die die Aussage tätigt, diese selbst, indem sie anschließt: „Das sage ich jetzt im Vorhinein, ich weiß nicht, vielleicht sage ich hinterher auch was anderes, ne? Das ist natürlich auch immer ein bisschen mit Gerüchten belegt, sowas, was man, was man bisher so gehört hat von den Praxissemestern“ (B5, MZP1, Z. 140–142).

Betrachtet man die Befunde abschließend mit Blick auf die in Kapitel 5 dargelegten Überlegungen zum Implementationsprozess Forschenden Lernens im Praxissemester, stellen diese insgesamt eher schwach ausgeprägte Ausgangsbedingungen für die Implementation Forschenden Lernens und somit die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung dar. Den Studentinnen fehlt Wissen über Forschendes Lernen, sie schätzen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten gering ein, ihre Einstellung weist zwar in eine positive Richtung, ist jedoch eher schwach ausgeprägt und insgesamt äußern sich nur wenige zur Kompatibilität Forschenden Lernens mit ihrem bisherigen Studium. Viele der eher schwach ausgeprägten Ausgangsbedingungen lassen sich wohl auch mit der Neuartigkeit For-

schenden Lernens für die Studierenden erklären, da sie häufig von Unwissenheit und Unsicherheiten der Studierenden zeugen. Dies deutet darauf hin, dass Forschendes Lernen für die Studierenden tatsächlich – wie in Kapitel 5.1 zunächst theoretisch angenommen – eine Innovation darstellt. In den Kapiteln 4.3 sowie 5.4 konnte gezeigt werden, dass bestimmte Faktoren auf Ebene der gestaltenden Akteurinnen und Akteure sowie des sozialen Systems, innerhalb dessen die Innovation implementiert wird, dabei helfen können, die Faktoren auf Seiten der annehmenden Akteurinnen und Akteure im Rahmen von Implementationsprozessen zu verbessern oder überhaupt erst herzustellen und auf diese Weise die Implementation voranzutreiben. Entsprechend werden im folgenden Kapitel die von den Studierenden wahrgenommenen organisationalen Faktoren näher betrachtet, um die zweite Teilfragestellung zu beantworten.

## **8.2 Die Wahrnehmung der organisationalen Faktoren**

### **8.2.1 Die Dozierenden als gestaltende Akteurinnen und Akteure**

Die Darstellung der Merkmale im Hinblick auf die Dozierenden als gestaltende Akteurinnen und Akteure werden nach den Eigenschaften und den Handlungsweisen dieser aufgeschlüsselt. An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass in dieser Arbeit im Sinne der Implementationsforschung die Wahrnehmung der einzelnen Studierenden, welche die Innovation Forschendes Lernen annehmen sollen, im Fokus steht (siehe auch Kapitel 5 sowie Kapitel 6). Jede der befragten Studentinnen besucht im Verlauf des Praxissemesters vier unterschiedliche Lehrveranstaltungen, sodass bei den folgenden Schilderungen von 40 unterschiedlichen Veranstaltungen ausgegangen wird, auch wenn sich die Aussagen faktisch lediglich auf 29 Veranstaltungen beziehen (siehe Kapitel 7.2). Es werden von den zehn Studentinnen gewissermaßen 40 „wahrgenommene“ Lehrveranstaltungen besucht.<sup>91</sup>

Im Hinblick auf die Dozierenden wird jedoch nicht von 40, sondern von 50 Personen ausgegangen. Dies liegt daran, dass sich die Methodenveranstaltungen in einen Vorlesungsteil, der von einem Dozenten bzw. einer Dozentin durchgeführt wird, und ein Tutorium, welches von einem studentischen Tutor bzw. einer studentischen Tutorin

---

<sup>91</sup> Die Entscheidung für diese Darstellungsweise wird gestützt durch teilweise unterschiedliche Äußerungen einzelner Befragter im Hinblick auf dieselbe Lehrveranstaltung. So besuchen etwa fünf Studierende dieselbe Methodenveranstaltung; drei von ihnen sind der Meinung, dass der Nutzen Forschenden Lernens thematisiert wird, zwei von ihnen äußern, dass dies nicht der Fall ist.

durchgeführt wird, gliedert. Je Methodenveranstaltung werden die Befragten also mit zwei verschiedenen Lehrpersonen konfrontiert.

### 8.2.1.1 Die Eigenschaften der Dozierenden

Die Eigenschaften der Dozierenden lassen sich aufgliedern in die beiden Kategorien *Wissen und Können* sowie die *Einstellung* hinsichtlich Forschenden Lernens. Wie bereits in Kapitel 7.6.3 aufgezeigt, hat sich die Differenzierung von Wissen und Können in zwei getrennte Kategorien im Zuge der Auswertung nicht als sinnvoll erwiesen, da es zum einen insgesamt nur wenige Nennungen gab und zum anderen eine Trennung nicht immer möglich erschien.

#### Wissen und Können hinsichtlich Forschenden Lernens

Tabelle 19: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Wissen/Können der Dozierenden (n = 50)<sup>92</sup>

Wissen/Können	Methodendozierende		Projektseminar- dozierende	gesamt
	Vorlesung	Tutorium		
Ja	–	2	4	6
Nein	–	–	6	6
<b>gesamt</b>	–	2	10	12

Für insgesamt zwölf der 50 Dozierenden lassen sich Einschätzungen zum Wissen und Können aus den Äußerungen der Studierenden identifizieren. Sechs Dozierenden werden von den Befragten explizit Wissen und Kompetenzen hinsichtlich Forschenden Lernens zugeschrieben. So wird etwa über zwei Tutorinnen geäußert, dass sie jede Frage beantworten können. Vier Projektseminardozierenden wird attestiert, dass sie sehr kompetent bzw. „sehr in der Materie“ (B12, MZP2, Z. 665) seien. Eine Dozentin wird dabei als Spezialistin im Hinblick auf Forschendes Lernen bezeichnet:

Ja und ich schätze sie auch etwas kompetenter ein, das ist vielleicht auch unfair, aber dadurch, dass sie so wirkt, als hätte sie das schon ein paar Mal gemacht und wüsste, was am Praxissemester und in diesem Projekt auf einen zukommt und ja auch in Himmelblau irgendwie arbeitet und da mit diesen Instrumenten vertraut ist, [...] Also sie ist dafür eben Spezialistin. (B4, MZP2, Z. 1017–1023)

Mit Blick auf sechs Projektseminardozierende deuten die Äußerungen der Studierenden auf Schwächen bezüglich des Wissens und Könnens hin. Bei vier Dozierenden

<sup>92</sup> Für die fallbezogene Häufigkeitsdarstellung mit Blick auf die wahrgenommenen organisationalen Faktoren ergeben sich einige Besonderheiten, siehe dazu Kapitel 7.6.4.

werden Unsicherheiten hinsichtlich der Umsetzung Forschenden Lernens bzw. der entsprechenden Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen deutlich:

Aber ich weiß jetzt nicht, ob er da so schon genau richtige Vorstellungen hatte, weil er halt wirklich dieses Semester erst angefangen hatte. Und diese Vorgaben bisher nur gekriegt hat und er wusste halt auch noch nicht genau, wie es halt umgesetzt wird. Da musste er bei uns mehr nachfragen als andersherum. (B7, MZP2, Z. 552–556).

Bei drei Dozierenden nehmen die Studierenden Schwächen im Bereich der Auswertung von Studienprojekten wahr:

Ich muss halt sagen, dass ich halt teilweise das Gefühl hab, dass, er war halt so, „Ja da kannst du das ja so machen, und nachher so“. Und ich so: „Ne, das geht ja nicht, das muss ja gleich sein, ne? Da Variablenkontrollen, muss ja alles so“. „Ach so ja, das stimmt, das muss, das geht so nicht, ne? Mhm, ja. Ja dann machen Sie es halt so“. (B6, MZP3, Z. 791–794)

### Einstellung gegenüber Forschendem Lernen

Tabelle 20: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Einstellung der Dozierenden gegenüber Forschendem Lernen (n = 50)

Einstellung	Methodendozierende		Projektseminare- dozierende	gesamt
	Vorlesung	Tutorium		
Uneingeschränkt positiv	6	1	13	20
Eingeschränkt positiv	–	–	11	11
Neutral	1	–	1	2
Gleichgültig	–	2	4	6
Negativ	–	–	1	1
<b>gesamt</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>40</b>

Hinsichtlich der wahrgenommenen Einstellung lassen sich zu insgesamt 40 der 50 Dozierenden Aussagen finden. In Bezug auf 31 Dozierende wird vermutet, dass diese Forschendem Lernen gegenüber positiv eingestellt seien. Dies wird zum einen mit dem Interesse an empirischer Forschung und/oder dem wissenschaftlichen Hintergrund der Dozierenden begründet: „Wenn man an der Uni arbeitet, eher Wissenschaftler und die damit halt genau arbeiten, deswegen, ja, denke ich, dass er das gut findet und das, ja, eine sinnvolle Sache“ (B1, MZP2, Z. 533–535). Zum anderen werden das Engagement der Dozierenden im Hinblick auf die Vermittlung der Lerninhalte zum Forschenden Lernen („Er war sehr bemüht, dass wir nachfragen, dass wir das mit uns in Verbindung setzen, also diese Methodenveranstaltung und deswegen glaube ich auch, dass er hinter dem Forschenden Lernen steht“; B8, MZP2, Z. 448–451) oder konkrete Äußerungen hinsichtlich

der Vermittlung des Nutzens (siehe auch Abschnitt „Nutzen und Notwendigkeit“) herangezogen, um die wahrgenommene positive Einstellung zu begründen:

Aber ich glaube, dass er viel davon hält, weil er immer dieses, wir müssen etwas weiterentwickeln und wir müssen uns weiter damit beschäftigen und, ja, diesen kritischen Blick irgendwie für mich gefordert, gefördert hat. Und das geht ja damit einher, weil erst, wenn ich mich irgendwie damit intensiv beschäftige und Theorie ranziehe und eben neue Erkenntnisse gewinne, kann ich ja auch etwas weiterentwickeln oder kann eben sagen, hey, das, es läuft es nicht so und. Und ja, dadurch, dass ich das Gefühl hatte, dass der da, ja, das sehr forciert hat und sehr unterstützt hat, glaube ich schon, dass er da sehr hinter steht. (B8, MZP3, Z. 585–591)

Für elf dieser 31 Dozierenden werden jedoch auch einschränkende Äußerungen im Hinblick auf die positive Einstellung wahrgenommen, wobei diese Einschränkungen lediglich bei den Projektseminardozierenden vorzufinden sind. So erachten diese elf Dozierenden Forschendes Lernen nach Meinung der Studierenden zwar als sinnvoll, empfinden jedoch die Umsetzung in Form von drei Studienprojekten als überfordernd bzw. unangemessen und plädieren teilweise dafür, nur ein Projekt durchzuführen: „Ja, sie hält das für sehr sinnvoll und, glaube ich. Also jetzt auch nicht im, ich glaube, dass sie auch drei Projekte für zu viel hält, aber dass man wenigstens das einmal macht, das findet sie schon sinnvoll“ (B12, MZP3, Z. 572–574).

Bei sechs Dozierenden wird Gleichgültigkeit gegenüber bzw. eine fehlende Identifikation mit Forschendem Lernen vermutet. So äußern die Befragten etwa, dass Forschendes Lernen den Dozierenden egal sei, sie aufgrund von Vorgaben und den Rahmenbedingungen des Praxissemesters nicht dahinterstehen oder es für ihr Fach nicht als relevant erachten:

Also ich glaube, die Fächer sind da eh noch so ein bisschen, ja, wir müssen es machen, aber eigentlich legen wir mehr Wert auf unsere fachlichen Inhalte oder fachdidaktische Inhalte. Und da ist, glaube ich, das Forschende Lernen noch jetzt noch nicht so großartig angekommen. (B11, MZP3, Z. 640–644)

Bei einer Dozentin weisen die Äußerungen über eine fehlende Identifikation hinaus in Richtung einer negativen Einstellung. Dies zeigt sich sowohl durch eine wahrgenommene fehlende Wertschätzung der Studienprojekte („Sie auch uns immer das Gefühl gegeben hat: ‚Schmieren Sie da irgendwas hin und das interessiert doch eh keinen‘. Ja. Und ich glaube, so sieht sie das Ganze auch“; B4, MZP2, Z. 399–401) als auch durch wiedergegebene explizite Äußerungen wie „Das macht eigentlich nicht wirklich Sinn, dass sie jetzt da hingehen und irgendwas machen, was nachher eh keiner gebrauchen kann“ (B4, MZP2, Z. 819–820).

Es gibt auch Äußerungen über die Einstellung von zwei Dozierenden, die sich weder einer positiven noch einer negativen Einstellung zuordnen lassen, da die Dozierenden die Veranstaltungsinhalte wertfrei wiedergeben bzw. die Befragten ihre Einstellung nicht einschätzen können („Also ich habe jetzt keine Wertung rausgenommen“; B12, MZP2, Z. 248-549).

### Zusammenfassung – Die Eigenschaften der Dozierenden

Die Wahrnehmung der *Eigenschaften* der Dozierenden stellen sich hinsichtlich der beiden Kategorien *Wissen und Können* sowie *Einstellung* unterschiedlich dar. Einschätzungen der Befragten hinsichtlich des Wissens und Könnens lassen sich lediglich für zwölf der 50 Dozierenden finden und verteilen sich zu gleichen Teilen auf vorhandenes und fehlendes Wissen bzw. Können. Demgegenüber äußern sich die befragten Studentinnen zur Einstellung fast aller Dozierenden, mit denen sie im Praxissemester konfrontiert sind, nämlich zu 40 Dozierenden. Hier zeigt sich insgesamt ein recht positives Bild. So nehmen die Studierenden bei 31 der 50 Dozierenden eine positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen wahr, wenn auch bei elf dieser Personen Einschränkungen hinsichtlich der eingeschätzten Einstellung zu verzeichnen sind. Es zeigt sich, dass sich diese Einschränkungen durchgängig auf die Rahmenbedingungen des Praxissemesters beziehen, indem die Studierenden bei diesen Personen eine Kritik am Umfang Forschenden Lernens in Form von drei Studienprojekten wahrnehmen. In eine negativere Richtung der Einstellung weisen die Äußerungen der Befragten mit Blick auf insgesamt sechs Dozierende. Während hier lediglich eine Person laut Wahrnehmung der Befragten konkret Kritik übt, wird bei den anderen eher mangelndes Interesse bzw. eine fehlende Identifikation mit Forschendem Lernen sichtbar.

#### **8.2.1.2 Die Handlungsweisen der Dozierenden**

Die Handlungsweisen der Dozierenden beziehen sich auf die drei Bereiche bzw. Kategorien *Informationen über Forschendes Lernen*, *Qualifikation bezüglich Forschenden Lernens*, *Begleitung und Beratung* sowie *Partizipation der Studierenden*. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt hinsichtlich der ersten drei Bereiche differenziert nach Methodenveranstaltungen und Projektseminaren, des Weiteren werden die Projektseminare aufgliedert in die vorbereitenden Lehrveranstaltungstermine, die Begleitung während der



Praxisphase und die nachbereitenden Termine<sup>93</sup> (siehe dazu auch Kapitel 7.6.4). Da die Kategorien *Begleitung und Beratung* sowie *Partizipation* die konkreten Studienprojekte betreffen, beschränken sie sich auf die Projektseminare. Hinsichtlich letzterer Kategorie entfällt zudem die Differenzierung nach den Lehrveranstaltungsterminen, da sie sich auf die Seminare im Gesamten bezieht.

### Überblick: Der inhaltliche Schwerpunkt der Lehrveranstaltungen

Bevor auf die einzelnen Kategorien eingegangen wird, soll zunächst ein allgemeiner Überblick darüber gegeben werden, inwieweit in den Lehrveranstaltungen Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte überhaupt thematisiert werden bzw. nach Meinung der Studierenden im Fokus der Veranstaltungen stehen. Während in allen zehn Methodenveranstaltungen der Schwerpunkt augenscheinlich auf Forschendem Lernen bzw. der forschungsmethodischen Vorbereitung auf Forschendes Lernen und die Studienprojekte liegt („Also die Vorlesung ist auf jeden Fall das Grundwissen quasi, was ich jetzt für alle Studienprojekte, ja, verwenden kann“; B10, MZP2, Z. 421–422), scheint Forschendes Lernen in einigen Projektseminaren in den Hintergrund zu treten. Zwar wird in allen Veranstaltungen bereits vor Eintritt in die Praxisphase in irgendeiner Art und Weise über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte gesprochen (siehe folgende Abschnitte). Die Äußerungen der Befragten deuten jedoch darauf hin, dass die Schwerpunktsetzung in den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen von neun Seminaren woanders liegt. So lassen sich zum einen Seminare identifizieren, in denen das Praxissemester im Allgemeinen fokussiert wird, indem etwa Befürchtungen und Wünsche oder allgemeine Informationen im Vordergrund stehen:

Also das war eine dreistündige Veranstaltung, in dem wir viel darüber gelernt haben, was überhaupt im Praxissemester ansteht. Das war an sich sehr, sehr gut, weil wir es bis dahin überhaupt nicht wussten, also überhaupt so der Stundenumfang und das Ganze mal aufgedröselte, was man da so machen muss. Aber zu den Studienprojekten an sich im Prinzip gar nichts. (B11, MZP2, Z. 355–359).

Zum anderen werden in den Seminaren fachliche Inhalte behandelt; es werden Texte bearbeitet oder Kurzreferate gehalten, die augenscheinlich keinen Bezug zu den Studienprojekten aufweisen: „Aber eben gar nicht unbedingt in der Erarbeitung mit Blick auf die Studienprojekte erarbeitet, sondern haben wirklich, ja, das literarische Lernen praktisch

---

<sup>93</sup> Hinsichtlich der Nachbereitungstermine ist zu berücksichtigen, dass sich die Aussagen nur auf insgesamt 27 anstatt 30 Seminare beziehen; in einem Fall ist die Studentin krank, in zwei weiteren findet der Termin erst einige Monate später statt.

erarbeitet“ (B8, MZP2, Z. 663–665). In zwei Seminaren hängt die abweichende Schwerpunktsetzung damit zusammen, dass zur Erbringung der Studienleistung kein Studienprojekt durchzuführen ist, sodass diese in den Seminaren entsprechend vernachlässigt werden und andere Dinge in den Vordergrund rücken:

Also da muss ich sagen, ich glaube dadurch, dass die davon ausgehen, dass wirklich viele diesen Reflexionsbericht schreiben, ja, geben die sich, also was nicht mehr so viel Mühe, aber ist der Fokus jetzt nicht so stark darauf, dass wir ein Projekt finden und wie wir das umsetzen können und alles. [...] Das war halt schon eher so auf uns selbst, auf unsere eigenen Fähigkeiten bezogen und jetzt nicht so darauf, wie wir Projekte durchführen oder forschend lernen. (B12, MZP2, Z. 422–432)

Auch im Mittelblock zweier Seminare scheinen weniger die Studienprojekte als vielmehr das Praxissemester im Allgemeinen im Sinne von Reflexion bzw. didaktische Themen im Vordergrund zu stehen: „Anschließend haben wir dann aber auch wieder über didaktische Inhalte gesprochen, also es ging jetzt an dem Tag gar nicht mehr um die Projekte“ (B12, MZP3, Z. 391–393). Ebenso treten die Studienprojekte in den Abschlussterminen zweier Seminare hinter einem allgemeinen Erfahrungsaustausch über das Praxissemester zurück:

Ja, wir haben dann nochmal rückblickend geschaut, ob das Praxissemester jetzt was für uns war. Ob das uns Spaß gemacht hat, und das war es dann. [...] Also wir hatten immer halt wirklich vier verschiedene Folien, Quatsch, Poster, wo wir dann alle nochmal aufgeschrieben haben zu verschiedenen Themen, was uns gefallen hat, was nicht und das war es dann, genau. (B7, MZP3, Z. 604–609)

### Information über Forschendes Lernen

Die Kategorie Information über Forschendes Lernen lässt sich aufgliedern in *sachliche Informationen* über Forschendes Lernen, die sich im Wesentlichen auf die Vermittlung der Definition beziehen, und die Vermittlung des *Nutzens und der Notwendigkeit* Forschenden Lernens (siehe auch Kapitel 5.4.3). Während eine Differenzierung der beiden Aspekte bei der Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems noch nicht notwendig erschien, hat sie sich im Zuge der Auswertung als sinnvoll herausgestellt (siehe auch Kapitel 7.6.3). Die Ergebnisse im Hinblick auf beide Unterkategorien werden im Folgenden dargestellt.

Tabelle 21: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Information über Forschendes Lernen (n = 40)<sup>94</sup>

Information	Methodenver- anstaltungen	Projektseminare			gesamt
		Vorberei- tung	Beglei- tung	Nachbe- reitung	
Sachliche Informationen	5	11	–	–	16
Nutzen und Notwendigkeit	7	16	11	6	29
<b>gesamt</b>	10	19	11	6	40

### Sachliche Informationen

Wenngleich in allen Veranstaltungen auf irgendeine Art und Weise über Forschendes Lernen gesprochen wird, stellt sich die Frage, inwieweit auch sachliche Informationen über Forschendes Lernen erfolgen, respektive inwieweit thematisiert wird, was Forschendes Lernen ist. Diesbezüglich erfolgen insgesamt lediglich über 16 der 40 Lehrveranstaltungen Äußerungen – und zwar über die Hälfte der Methodenveranstaltungen und nur gut ein Drittel – nämlich elf – der Projektseminare vor Eintritt in die Praxisphase. Während die Befragten überdies hinsichtlich 13 weiterer Lehrveranstaltungen äußern, dass dies nicht der Fall war („Ne, also explizit darauf eingegangen wurde nie eigentlich“; B1, MZP2 T1, Z. 469), lassen sich hinsichtlich der anderen elf Veranstaltungen keine bzw. keine eindeutigen diesbezüglichen Äußerungen finden.

Die Aussagen der Befragten bewegen sich insgesamt auf einem recht oberflächlichen Niveau. So wird häufig lediglich geäußert, dass in den jeweiligen Veranstaltungen eingangs darüber gesprochen wird, was Forschendes Lernen ist, bzw. die Dozierenden ihr Verständnis darlegen, ohne dies weiter zu vertiefen: „In der ersten Veranstaltung wurde uns das Ganze nochmal erklärt, was das ist und wie das aussieht“ (B6, MZP2, Z. 455–456). Zum Teil wird aus den Äußerungen deutlich, dass in den Veranstaltungen selbst nur sehr knapp über Forschendes Lernen informiert wird: „Es gab, glaube ich, eine Folie, wo die Definition von Forschendem Lernen drauf war, und das war es. [...] Eigentlich nur halt kurz gesagt, was das ist, und dann ging es weiter“ (B11, MZP2, Z. 380–391). Eine Studentin begründet die knappe Thematisierung Forschenden Lernens in einem Projektseminar damit, dass es bereits in den anderen Lehrveranstaltungen behandelt worden sei und Doppelungen vermieden werden sollten:

Andererseits muss ich mehr oder weniger den Dozenten auch in Schutz nehmen, weil ganz viele Kommilitonen auch schon aufgestöhnt hatten, weil sie es einfach

<sup>94</sup> Zur Erinnerung: Während bzgl. der Eigenschaften der Dozierenden n = 50 gilt, gilt für die Handlungsweisen n = 40; siehe erläuternd dazu die Einleitung in Kapitel 8.2.1.

schon so oft gehört hatten, dass sie gesagt haben, muss das wirklich nochmal sein, und dann halt teilweise auch ein bisschen gekippt wurde, weil einfach die Mehrheit gesagt hat, ok, wir wissen es mittlerweile. (B8, MZP2, Z. 633–637)

In einem Projektseminar wird das Thema aus diesem Grund übersprungen.

In einigen Veranstaltung wird Forschendes Lernen auch tiefergehend behandelt bzw. die Befragten sprechen ausführlicher darüber. So berichtet eine Studentin, dass es in der Definition in der Methodenveranstaltung um die Verknüpfung von Theorie und Empirie gehe, zwei andere berichten von je einem Projektseminar, in dem Forschendes Lernen mit verschiedenen Begriffen verbunden wird:

Also da hatten wir so eine Darstellung, das war wie so eine Kollage mit so verschiedenen Begriffen, die zum Forschenden Lernen passen. Also vor allen Dingen zur Reflexion, Erfahrung, Wissen, forschende Grundhaltung. Also da wurde noch mal, und das war die einzige Veranstaltung, wo auf das Forschende Lernen noch mal mehr eingegangen wurde. (B1, MZP2, Z. 25–39)

Darüber hinaus scheint in drei Projektseminaren ein fachspezifisches Verständnis Forschenden Lernens vermittelt zu werden („Also was macht jetzt Forschendes Lernen dann genau in dem Fach aus“; B2, MZP2, Z. 815–816).

### Nutzen und Notwendigkeit

Insgesamt wird in 29 der 40 Praxissemesterlehrveranstaltungen der Nutzen Forschenden Lernens thematisiert. Während sich hinsichtlich einer weiteren Veranstaltungen keine Aussagen zu der Kategorie finden lassen, wird bezüglich der zehn übrigen Veranstaltungen expliziert, dass nicht über den Nutzen gesprochen wird. Betrachtet man die Äußerungen differenziert nach Methodenveranstaltungen und Projektseminaren, zeigt sich, dass sieben Studierende über die von ihnen besuchte Methodenveranstaltung berichten, das dort der Nutzen Forschenden Lernens thematisiert wird. Neben Aussagen, die widerspiegeln, dass recht allgemein in der Vorlesung darüber berichtet wird, welche Bedeutung Forschendes Lernen generell bzw. im Praxissemester hat, wird in anderen Veranstaltungen auch expliziter auf den Nutzen Forschenden Lernens eingegangen. Zum einen wird betont, dass Forschendes Lernen beim Umgang mit schwierigen Situationen im Schulalltag helfen könne und der eigenen Entwicklung diene („Generell ging es halt erstmal darum, dass wir das für uns machen und dass es halt uns weiterbringen soll in unserer Entwicklung“; B8, MZP2, Z. 410–411). Zum anderen werden Verknüpfungen zur Wahrneh-

mung und zu Urteilsfehlern hergestellt, indem Beispielvideos zu Wahrnehmungsverzerrungen im Unterricht herangezogen werden, um daran anschließend die Notwendigkeit Forschenden Lernens aufzuzeigen.

Hinsichtlich der Projektseminare wird in 22 von 30 Veranstaltungen der Nutzen Forschenden Lernens thematisiert. Die Aussagen bewegen sich auf einem recht breit gefächerten Niveau. Während einige Dozierende lediglich äußern, dass Forschendes Lernen wichtig sei oder die Befragten schildern, dass eher objektiv über die Notwendigkeit Forschenden Lernens gesprochen wird („Das kam so irgendwie, das war so objektiv irgendwie so, ja, das ist der Allgemeinheit bekannt, dass das wichtig ist, aber jetzt subjektiv nicht so“; B2, MZP2, Z. 650–652), überwiegen Lehrveranstaltungen, in denen die Dozierenden explizit einen Bezug zur späteren Tätigkeit als Lehrkraft herstellen:

Ja, und zwar haben die so gemeint, dass man damit, ja, dass es, dieses Forschende Lernen auf jeden Fall auch so eine Grundhaltung vom Lehrer später sein sollte, wenn mal irgendwelche Probleme aufkommen, dass man sich sozusagen selbst daran begibt und die Ursache sucht und nicht immer nur Kollegen fragt. Also dieses im Lehrerzimmer einmal sich nur austauschen, sondern auch irgendwas Innovatives dazu kommt. (B1, MZP2, Z. 46–50)

In einigen Seminaren wird der Nutzen zudem anhand von Beispielen verdeutlicht, etwa indem Videos von Unterrichtssituationen gezeigt werden oder Praxissemesterstudierende aus dem vorherigen Durchgang ihre Erkenntnisse präsentieren. Der Erkenntnisgewinn wird auch in weiteren Veranstaltungen als Nutzen expliziert: „Ja, also es wurde immer sehr darauf Wertgelegt, dass es halt eben diese eine Erkenntnis bringen soll und dass es halt reflektiert wird und dass eben dieser eigene Erkenntnisgewinn ganz weit oben steht“ (B11, MZP2, Z. 442–444).

Eine Befragte schildert einen in einer Veranstaltung wahrgenommenen Nutzen, der in eine andere Richtung weist als in den bis hierhin dargelegten Lehrveranstaltungen. So wird augenscheinlich vermittelt, dass Forschendes Lernen in erster Linie dazu diene, die Forschung des Fachbereichs zu unterstützen: „Ja, ein großes Ziel ist doch die Forschung zu unterstützen, weil es ja ganz wenige Informationen zu dem Methodeneinsatz gibt. [...] Also natürlich nicht nur, aber hauptsächlich“ (B8, MZP2, Z. 582–588).

Betrachtet man die Äußerungen zur Thematisierung des Nutzens Forschenden Lernens in Abhängigkeit der Erhebungszeitpunkte bzw. Lehrveranstaltungstermine, zeigt sich, dass dieser in 16 der 22 Lehrveranstaltungen bereits in den vorbereitenden Terminen vor Eintritt in die Praxisphase aufgezeigt wird. Entsprechend existieren sechs Seminare, in denen dies erst während oder nach Abschluss der Praxisphase der Fall ist. So wird in

fünf Veranstaltungen der Nutzen Forschenden Lernens erst im Mittelblock im Zusammenhang mit der Thematisierung der konkreten Studienprojekte angesprochen und in einem Projektseminar erst beim Abschlusstermin im Zusammenhang mit der Zielsetzung des Praxissemesters:

Und da hat er halt ganz viel auch drüber geredet, warum ihm das wichtig ist, dass man forschend lernt und warum Forschendes Lernen generell eine hohe Bedeutung hat und das hatte er halt nochmal genau begründet. Auch dass Forschendes Lernen ja generell die Überschrift über dem ganzen Praxissemester ist und ja nicht der Fokus war, dass man in die Schule geht, sondern hauptsächlich der Fokus war, man geht mit diesem forschenden Blick in die Schule rein und das hat der viel betont. (B6, MZP3, Z. 1510–1515)

In insgesamt neun Projektseminaren wird der Nutzen Forschenden Lernens zu mehreren Zeitpunkten im Verlauf des Praxissemesters thematisiert. So wird er etwa in einer Veranstaltung nach den vorbereitenden Terminen abschließend erneut aufgegriffen, indem ein Bezug zur späteren Berufstätigkeit hergestellt wird:

Am Ende ist sie dann auch nochmal darauf eingegangen, was jetzt eigentlich der Sinn und Zweck dieser ganzen Projekte war, dass wir halt wirklich einfach jetzt nicht die perfekten Forscher sind, das ist klar, sondern dass wir einfach so ein Grundverständnis dafür bekommen und das dann später auch eventuell nochmal umsetzen können. (B12, MZP3, Z. 548–552)

### Zusammenfassung – Informationen über Forschendes Lernen

Insgesamt zeigt sich, dass sich für alle Lehrveranstaltungen Äußerungen der Befragten finden lassen, die sich der Kategorie *Information über Forschendes Lernen* zuordnen lassen. Während die Schilderungen hinsichtlich der *sachlichen Informationen* eher gering ausgeprägt sind, nur in wenigen Veranstaltungen überhaupt über Forschendes Lernen informiert wird und die Informationen sich augenscheinlich oftmals auf einem eher oberflächlichen Niveau bewegen, zeichnet sich in Bezug auf die Vermittlung des *Nutzens und der Notwendigkeit* ein recht positives Bild ab. So berichten die Studierenden überwiegend von Lehrveranstaltungen, in denen die Dozierenden über den Nutzen sprechen und oftmals konkret schildern, worin dieser Nutzen besteht – und zwar darin, Probleme im Schulalltag eigenständig bearbeiten zu können, Erkenntnisse zu gewinnen und sich selbst weiterzuentwickeln.

## Qualifikation bezüglich Forschenden Lernens

Hinsichtlich der Qualifikation bezüglich Forschenden Lernens haben sich im Verlauf der Auswertung die folgenden Unterkategorien induktiv herausgebildet (siehe auch Kapitel 7.6.3): *Hinweise zum Vorgehen, Themen und Fragestellungen, Methoden* sowie die Vorbereitung auf und Arbeit am *konkreten Studienprojekt*. Die Ergebnisse im Hinblick auf die Unterkategorien werden nun im Einzelnen genauer beschrieben.

Tabelle 22: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Qualifikationen bezüglich Forschenden Lernens (n = 40)

Qualifikation	Methodenver- anstaltungen	Projektseminare			gesamt
		Vorberei- tung	Beglei- tung	Nachbe- reitung	
Hinweise zum Vorgehen	10	23	10	7	35
Themen und Fragestellungen	4	26	5	–	30
Methoden	10	10	11	–	27
Konkretes Studienprojekt	–	8	23	18	28
<b>gesamt</b>	10	30	29	19	40

### Hinweise zum Vorgehen

In insgesamt 35 Lehrveranstaltungen erfolgen Hinweise zum Vorgehen beim Forschenden Lernen bzw. der Durchführung der Studienprojekte. In allen Methodenveranstaltungen wird laut den Befragten das Vorgehen beim Forschenden Lernen bzw. den Studienprojekten thematisiert, insbesondere indem ein Überblick über Forschendes Lernen und die anstehenden Studienprojekte gegeben wird: „Also da habe ich schon überhaupt erstmal einen Überblick bekommen, was ich können muss, was ich da überhaupt machen muss“ (B11, MZP2, Z. 233–234). Dies geschieht vornehmlich, indem die einzelnen Schritte bzw. der Aufbau eines forschenden Lernprozesses dargelegt sowie gute und schlechte Beispiele von Studienprojekten im Vorlesungsteil vorgestellt und/oder im Tutorium besprochen werden. In acht Veranstaltungen fertigen die Studierenden überdies eine Forschungsskizze an, in der sie sich ein Vorhaben für ein Studienprojekt überlegen und die einzelnen Schritte hypothetisch durchlaufen bzw. skizzieren sollen: „In der Methodenveranstaltung haben wir eine Projektskizze geschrieben. Die sollte rein fiktiv sein und wir sollten uns das überlegen. Dadurch haben wir diesen Aufbau von dem Studienprojekt kennengelernt“ (B6, MZP2, Z. 263–265). In einem Tutorium werden auch Hinweise zur Durchführung der Studienprojekte in den Schulen gegeben:

Sieht das natürlich auch so ein bisschen aus der studentischen Perspektive und sagt auch: „Also guckt, dass ihr euch nicht zu viel Aufwand macht. Guckt, dass

ihr euch nicht zu viel vornehmt. Ihr müsst noch genug hin und her fahren zu den Schulen. Ihr müsst auch gucken, dass ihr euch mit dem Kollegium gutstellt, sonst unterstützen die euch nicht mehr“. (B4, MZP2, Z. 646–650)

Im Hinblick auf die Projektseminare lassen sich 25 Veranstaltungen identifizieren, in denen das Vorgehen Gegenstand ist, in 23 dieser Seminare ist dies vor Eintritt in die Praxisphase der Fall. So erfolgt in neun Seminaren im Hinblick auf die Themenfindung für die Studienprojekte der Hinweis, dass die Studierenden erst einmal in den Schulen ankommen und sich umsehen sollen, oftmals in Verbindung mit dem Verweis auf eine konkrete Themenfestlegung im Mittelblock: „Weil er halt immer extra gesagt hat, wir sollen uns da jetzt nicht stressen, sondern erstmal bis Ostern ankommen in der Schule und gucken, was wir, was da die Situation auch hergibt“ (B6, MZP2, Z. 333–335).

In zwölf Seminaren werden Hinweise zum Aufbau bzw. zu den einzelnen Schritten eines forschenden Lernprozesses gegeben. Während die Schilderungen der Befragten hierzu vorwiegend recht oberflächlich sind („Jetzt wurde eher so ein bisschen, genau, was machen wir, wie lang soll das sein, was wird von uns erwartet“; B1, MZP2, Z. 444–445), zeigt sich hinsichtlich zweier Seminare, dass dort viel Wert auf Literatur gelegt wird:

Dann wurde die Bedeutung der Literatur dann nochmal, dass ich das auf jeden Fall vorher mache, bevor ich irgendwas aufstelle. Also wenn ich eine Idee habe, dass ich mir erstmal was anlese zum Beispiel, genau. Bevor ich irgendwelche Bögen erstelle. (B10, MZP2, Z. 772–775)

In fünf Seminaren wird die Durchführung der Studienprojekte in den Schulen thematisiert, indem empfohlen wird, die Projekte mit Unterricht bzw. den Unterrichtsvorhaben zu verbinden. In einem Seminar erfolgt der Hinweis explizit mit der Begründung, dass dann weniger Arbeit auf die Studierenden zukäme:

Und auch mehrfach gesagt, wir sollen das in der Unterrichtsplanung durchführen, um nicht einfach noch mehr Arbeit zu haben und das war halt wirklich sehr, sehr häufig, dass immer wieder kam: „Das ist noch mehr Arbeit, noch mehr Arbeit“, und so. (B11, MZP2, Z. 471–474)

In zwei dieser Fälle bezieht sich die Verbindung mit Unterricht jedoch nicht auf selbst durchzuführenden Unterricht, sondern die Beobachtung des Unterrichts anderer Lehrkräfte: „Es wurde aber auch gesagt oder sehr darauf eingegangen, dass wir jetzt nicht selber unseren eigenen Unterricht reflektieren sollen, sondern vielleicht erstmal bei jemand anders hinten drinsitzen, dessen Unterricht uns angucken“ (B4, MZP2, Z. 771–773).



Zudem werden in eines dieser fünf Seminare Studierende aus dem vorherigen Praxissemesterdurchlauf eingeladen, die über die Durchführung ihrer Projekte berichten und Tipps hinsichtlich der Themenfindung bzw. -festlegung geben: „Dass man da entspannter dran gehen soll, also dass das schon, die eine sagte: ‚Ich hatte irgendwann eine Erleuchtung und da war es dann da‘. Also dann kam das wirklich von alleine, dass sich das verfestigt hatte“ (B10, MZP2, Z. 621–623).

In zehn Seminaren werden auch im Verlauf der Praxisphase – hauptsächlich im Mittelblock, aber auch über die E-Learning Plattform Learnweb oder per E-Mail – allgemeine Hinweise zum Vorgehen gegeben. Diese beziehen sich vornehmlich auf die Erwartungen der Dozierenden in Bezug auf die Studienprojekte sowie insbesondere die Projektberichte. In zwei Seminaren werden Projekte aus dem vorherigen Praxissemesterdurchgang vorgestellt, um anhand derer das Vorgehen bei der Durchführung zu schildern. Darüber hinaus werden Hinweise zur Umsetzung der Projekte in den Schulen gegeben, beispielsweise in Bezug auf die Durchführung von Videoanalysen und dafür einzuholende Einverständniserklärungen. Ähnlich wie schon vor Eintritt in die Praxisphase wird nun auch in einem weiteren Seminar betont, dass sich die Studierenden während der Durchführung in die Situation eines Beobachters bzw. einer Beobachterin und nicht in die Rolle der Lehrkraft begeben sollen: „Hat uns immer mehrmals gesagt, dass wir da nochmal von runter kommen sollen, dass man sich als Lehrer, das sollen wir auch, ganz klar, aber für das Studienprojekt nochmal rausziehen aus der Lehrerperspektive, sondern als Beobachter quasi“ (B10, MZP3, Z. 758–761). Hinsichtlich der Berichte wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass Literatur und Theorie wichtige Bestandteile dieser darstellen oder wie zitiert werden soll. In drei Seminaren werden in Verbindung mit Informationen zum Projektbericht auch die Bewertungskriterien für diese dargelegt: „Hat uns offen die Kriterien kommuniziert. Wir haben einen Katalog wirklich bekommen, womit er auch nachher benotet“ (B7, MZP3, Z. 662–663). Die Schilderungen zu den Anforderungen in einem Seminar lassen darauf schließen, dass dort kein Projektbericht im eigentlichen Sinne anzufertigen ist, da einzelne Abschnitte in Etappen einzureichen sind und kein Theorieteil verfasst werden muss.

Die Äußerungen zu den sieben Seminaren, in denen auch in der Nachbereitung das Vorgehen besprochen wird, beziehen sich fast ausnahmslos auf Hinweise zum Aufbau des Projektberichts. In einem Seminar wird im abschließenden Termin ein Poster

über ein Studienprojekt aus dem vorherigen Praxissemesterdurchgang vorgestellt, um anhand dessen das Vorgehen für eine anstehende Postererstellung (siehe Abschnitt „Konkretes Studienprojekt“) zu erläutern.

### Themen und Fragestellungen

In insgesamt 30 Lehrveranstaltungen werden mögliche Themen und Fragestellungen behandelt, sie gliedern sich auf in vier Methodenveranstaltungen und 26 Projektseminare. In zwei Methodenveranstaltungen werden im Vorlesungsteil Beispielthemen bzw. -fragestellungen vorgestellt und in drei Tutorien in Form von Kleingruppenarbeit und Übungen denkbare Fragestellungen entwickelt und/oder sich über potentielle Themen ausgetauscht.

In allen 26 hier benannten Projektseminaren werden bereits vor Eintritt in die Praxisphase Themen und mögliche Fragestellungen thematisiert. Es werden Themenfelder eingegrenzt bzw. Themen – in der Regel die übergeordneten Seminarthemen – benannt, in deren Rahmen die Studienprojekte absolviert werden sollen. Über zehn Veranstaltungen wird berichtet, dass zu den Themenbereichen ein fachlicher Input gegeben, gemeinsam mit oder von den Studierenden erarbeitet wird: „Also wir haben es sinnvoll dann auch aufgebaut, sodass wir dann am Ende des Tages diese vier Themenfelder bekommen haben und uns zuordnen sollten. Und dann jetzt, dann gestern, schon mal ein bisschen die Literatur sichten konnten“ (B12, MZP2, Z. 569–572). Während in drei Seminaren recht knapp mögliche Themen oder Ideen angesprochen werden („Und deswegen nur am Ende kurz, das wären die und die Vorschläge, was man machen könnte, und dann aber auch der Verweis, das findet man im Internet, weil das erarbeitet wurde von der Arbeitsgruppe Altrosa“; B8, MZP2, Z. 665–667), werden in sieben Seminaren bereits mögliche Fragestellungen von den Dozierenden vorgestellt, teilweise anhand der Studienprojekte aus den vorangegangenen Praxissemestern: „Und genau, dann kam er aber auch recht schnell schon auf das Thema dann, auf mögliche Fragestellungen, also hatte der uns dann direkt irgendwie auch von den letzten Durchgängen mögliche Fragestellungen irgendwie schon gezeigt“ (B2, MZP2, Z. 491–494). In 15 Seminaren werden denkbare Fragestellungen – teilweise ergänzend zur Vorstellung durch die Dozierenden – von den Studierenden selbst – zum Teil in Gruppen, zum Teil gemeinsam mit den Dozierenden – erarbeitet. In zwei Seminaren besteht die Auseinandersetzung mit Themen und Fragestellungen vor Eintritt

in die Praxisphase darin, dass der nachbereitende Projektseminartermin der vorhergehenden Kohorte und dort die Postervorstellung der bereits absolvierten Projekte besucht wird.

Auch im Laufe der Praxisphase wird diese Kategorie in fünf Seminaren relevant. Während in den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen das Vorstellen oder der Austausch über mögliche Themen und Fragestellungen bzw. die Eingrenzung von Themenfeldern im Vordergrund stehen, geht es während der Praxisphase verstärkt um Literatur zu den verschiedenen Themen. So werden in zwei Seminaren Literatur bzw. Literaturhinweise von den Dozierenden zur Verfügung gestellt und in drei Seminaren von den Studierenden selbst recherchiert und auf der E-Learning Plattform verfügbar gemacht, mit dem Ziel einen Studienpool anzulegen, auf den alle Seminarteilnehmenden zugreifen können: „Da wurde auch zum Beispiel Studien, die hochgeladen wurde, waren ja auch für alle, da konnte man dann nochmal schauen, ob man da noch was von verwenden kann“ (B10, MZP3, Z. 1384–1385).

### Methoden

Insgesamt wird in 25 Lehrveranstaltungen über Methoden gesprochen: in allen zehn Methodenveranstaltungen sowie in 17 der 30 Projektseminare. Im Vorlesungsteil der Methodenveranstaltung werden verschiedene Untersuchungsdesigns vorgestellt, es wird ein Überblick über quantitative und qualitative Methoden gegeben sowie Fragebögen, Beobachtungsbögen und Interviews als mögliche Erhebungsinstrumente vorgestellt: „So theoretischen Hintergrund. Zu wie man Befragungen gestaltet, wie man Tests gestaltet, wie man Interviews gestalten kann“ (B6, MZP2, Z. 389–390). In vier Veranstaltungen werden konkrete Hinweise zur Untersuchungsplanung gegeben, beispielsweise hinsichtlich zu berücksichtigender Störvariablen oder der Stichprobenauswahl. Auch die Datenauswertung wird laut Äußerungen der Befragten in fünf Vorlesungen behandelt. Zwar wird in einem Fall erwähnt, dass statistische Berechnungen wie die Korrelationsanalyse vorgestellt werden, insgesamt bleiben die Schilderungen diesbezüglich jedoch auf einem oberflächlicheren Niveau („wie nachher eine Auswertung aussehen kann“; B2, MZP2, Z. 68–69). Die sich anschließende Datenaufbereitung in Form der Auswahl geeigneter Diagramme wird in einer Vorlesung thematisiert.

In allen zehn Tutorien erfolgt eine praktische Anwendung und Erprobung der im Vorlesungsteil behandelten Inhalte. Es werden Aufgaben bzw. Übungen zu den Vorle-

sungsinhalten bearbeitet, etwa zur Auswahl geeigneter Erhebungsinstrumente in Abhängigkeit der Fragestellungen, zum Aufbau bzw. zur Ausgestaltung konkreter Erhebungsinstrumente sowie zur Datenauswertung mit Hilfe von Excel:

Aber da haben wir nochmal gelernt, wie wir mit Excel umgehen können. Wie wir da die ganzen statistischen Sachen, die Standardabweichung berechnen können und den Mittelwert, und so was haben wir gelernt für die, für das Studienprojekt. Wir haben nochmal die Sachen vertieft aus der Vorlesung, wie jetzt eine Befragung aussehen kann, wie man Kategoriensysteme entwickeln kann, haben das alles durchgeführt. (B6, MZP2, Z. 486–490)

Insgesamt wird auch in 17 Projektseminaren über Methoden gesprochen bzw. werden Hinweise zu Methoden gegeben, in zehn von ihnen in den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen, in elf – teilweise zusätzlich – während der Praxisphase. Vor Eintritt in die Praxisphase werden in drei Veranstaltungen konkrete Hinweise und Hilfestellungen in Form von Informationen zur Fragebogenentwicklung und Auswertung oder dem Bereitstellen einer Excel-Datei für die statistische Auswertung gegeben. Die Äußerungen zu den anderen fünf Seminaren beziehen sich auf – teilweise einschränkende – Hinweise oder Vorgaben zur methodischen Ausgestaltung der Studienprojekte. So wird etwa in drei Veranstaltungen der Fokus auf die Beobachtung als Erhebungsmethode gelegt, teilweise in Verbindung mit einer von den Befragten wahrgenommenen Kritik an Fragebögen und ohne dass konkrete Hinweise zur Durchführung einer Beobachtung erfolgen:

Also ich habe so rausgehört, Fragebögen sind einfach nicht so sinnvoll, weil die Schüler ja auch nur eine subjektive Wahrnehmung, weil ich nicht viele Schüler habe und ja, das immer sehr aufwendig ist, und ich soll eher beobachten, ja. Das habe ich so ein bisschen rausgehört. Aber wie ich jetzt einen Beobachtungsleitfaden schreibe, keine Ahnung. (B4, MZP2, Z. 756–760)

Während in einem Seminar der Fokus auf Prä-Post-Untersuchungen gelegt wird, werden diese in einem anderen als wenig sinnvoll erachtet: „Herr Apfel war dann aber auf dem Standpunkt: ‚Ja, also Prä-Post-Test braucht ihr gar nicht anfangen. So was ist totaler Blödsinn, das bringt euch gar nichts‘“ (B11, MZP2, Z. 362–364). In drei Seminaren wird darauf hingewiesen, dass das Studienprojekt nicht empirisch sein muss – in zweien davon gilt dies lediglich für die Studienleistung –, in einem anderen äußert die Lehrperson, dass es „so eine etwas kleinere Hausarbeit“ (B4, MZP2, Z. 671–672) sei.

In vier Seminaren werden während der Praxisphase Hinweise und Hilfestellungen zur methodischen Durchführung der Studienprojekte gegeben, beispielsweise indem die Struktur eines Fragebogens erläutert, das Vorgehen bei Videoanalysen thematisiert oder

Unterstützung für die statistische Auswertung von Daten zur Verfügung gestellt wird. In vier Veranstaltungen zeigen sich recht konkrete Vorstellungen der Dozierenden im Hinblick auf die Auswertungsverfahren: „Weil sie mehrfach erwähnt hat, dass sie schön findet, wenn sie in den Projekten irgendwas vom t-Test liest oder anderen statistischen Verfahren, aber es würde auch reichen, wenn es nur der Vergleich der Mittelwerte ist“ (B11, MZP3, Z. 653–656). In einem Seminar werden die Anforderungen hinsichtlich der Datenerhebung bewusst gering gehalten: „Es war tatsächlich so eine Ansage vom Dozenten gewesen, dass wir es so klein wie möglich halten sollten und er eben auch mit der Befragung einer einzelnen Person zufrieden wäre“ (B8, MZP3, Z. 796–798). Hinsichtlich zweier Seminare zeigt sich, dass sich die methodischen Anforderungen im Verlauf des Praxissemesters ändern: „Letztendlich kam dann: ‚Ja, Sie können ja nicht einfach nur beobachten‘, im Mittelblock, ‚sondern Sie müssen hier schon irgendwelche Daten haben‘. Und dann wurde halt plötzlich doch verlangt, dass wir irgendwas berechnen und irgendwas befragen“ (B4, MZP3, Z. 418–421). Zusätzlich zu dem bereits im Zusammenhang mit den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen benannten Seminar wird im Verlauf der Praxisphase nun auch in zwei weiteren darauf hingewiesen, dass Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte nicht zwingend mit empirischen Erhebungen einhergehen müssen.

### Konkretes Studienprojekt

Wie die Kategorienbezeichnung impliziert, beschränkt sich die induktiv gebildete Unterkategorie *Konkretes Studienprojekt* auf die einzelnen Studienprojekte, sodass sie sich auch lediglich auf die Projektseminare bezieht. Im Zuge der Auswertung ließ sich die Kategorie weiter in die drei Unterkategorien *Fragestellung*, *Arbeit am Projekt* sowie *Austausch über das Vorgehen* unterteilen (siehe auch Kapitel 7.6.3).

Tabelle 23: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Konkretes Studienprojekt (n = 30)<sup>95</sup>

<b>Konkretes Projekt</b>	<b>Vorbereitung</b>	<b>Begleitung</b>	<b>Nachbereitung</b>	<b>gesamt</b>
Fragestellung	8	5	–	13
Arbeit am Projekt	7	9	14	21
Austausch über Vorgehen	3	18	18	24
<b>gesamt</b>	8	23	18	28

<sup>95</sup> Es gilt n = 30, da sich die Aussagen lediglich auf die Projektseminare beziehen; für die Nachbereitung gilt n = 27 (siehe dazu Fußnote 93).

In lediglich acht der 30 Projektseminare wird vor Eintritt in die Praxisphase auf die Durchführung eines konkreten Studienprojekts hingearbeitet, indem bereits eine Fragestellung für das Studienprojekt erarbeitet wird, mit der die Studierenden in die Praxisphase gehen: „Es war halt auch relativ handlungsorientiert und ja dahingehend zielführend, dahingehend orientiert, dass man auch möglichst mit einer Fragestellung in das Praxissemester gehen kann“ (B5, MZP2, Z. 535–537). In sieben dieser Seminare wird überdies bereits an den (geplanten) Projekten gearbeitet. Es werden beispielsweise Literatur recherchiert und ein Erhebungsinstrument entwickelt, teilweise in Verbindung mit der Erstellung einer Projektskizze, in der die wesentlichen Bestandteile des Studienprojekts festgehalten werden: „Ja, die war halt zu 100 % darauf abgezielt, dass wir am Ende eine ganz genaue Projektskizze haben und damit dann schon in die Schulen gehen können“ (B12, MZP2, Z. 563–564). In drei Seminaren werden zudem die Projektideen bzw. das geplante Vorgehen – meist in Kleingruppen – besprochen und sich gegenseitig Feedback gegeben. In einem dieser Seminare wird überdies in Kleingruppen ein Rollenspiel durchgeführt, in dem die Studierenden den Lehrkräften ihre Projektidee darlegen und von dieser überzeugen sollen.

Im Verlauf der Praxisphase ist das konkrete Studienprojekt Gegenstand von 23 Seminaren – sei es im Rahmen von Präsenzterminen, E-Learning oder Sprechstunden. Hinsichtlich fünf dieser Seminare wird sich explizit zur Entwicklung einer Fragestellung geäußert. Während in zwei Seminaren konkret an der Entwicklung dieser gearbeitet wird, soll in zwei weiteren lediglich bis zu einem gewissen Termin ein Formular mit der Fragestellung abgegeben werden. In einem Seminar ist die Entwicklung der Fragestellung Teil einer praxissemesterbegleitenden E-Learning-Aufgabe.

In neun Seminaren wird im Verlauf der Praxisphase konkret an den Studienprojekten gearbeitet. In zweien wird im Mittelblock Literatur recherchiert und die konkrete Durchführung geplant: „Aber haben ja wirklich konkret dran gearbeitet, sodass ich da wirklich rausging und dachte, ja, ich weiß jetzt, wie ich es mache“ (B10, MZP3, Z. 615–616). In fünf weiteren geht es um das Anfertigen einer Projektskizze – diese wird während eines Präsenztermins, als Vorbereitung auf den Mittelblock bzw. eine Sprechstunde erstellt oder im Learnweb hochgeladen:

Wir mussten so ein Raster ausfüllen mit, welche Maßnahmen wir verwenden möchten, wie wir vorgehen möchten, wie unsere Planung ist, wo wir sogar, wo wir im Klassenraum sitzen möchten, wenn wir das machen und wie die Kinder sitzen sollen und so. (B6, MZP3, Z. 1000–1002)

In zwei Seminaren werden praxissemesterbegleitend in regelmäßigen Abständen E-Learning-Aufgaben gestellt, die auf die Bearbeitung der einzelnen Bestandteile des Studienprojektes bzw. die Ausarbeitung des Projektberichts abzielen:

Mussten wir auch immer schon mal das, die verschiedenen Aufgaben halt hochladen mit diesem E-Learning, dass es da immer mit bei war. Das war halt immer auf dieses Poster ausgelegt, auf die verschiedenen Punkte auch, die wir später in den Studienprojekten auch bearbeitet werden. (B7, MZP3, Z. 656–659)

In 18 der 30 Projektseminare erfolgt während der Praxisphase ein Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen über die Projekte bzw. Projektideen – in den Präsenzterminen und/oder über die E-Learning Plattform. 17 Studierende berichten von einem Austausch in den Lehrveranstaltungsterminen, in denen sie sich gegenseitig – meist in themenbezogenen Kleingruppen, teilweise im Plenum – über den aktuellen Stand des Studienprojekts, die (geplante) Umsetzung sowie aufgekommene Probleme informieren und sich gegenseitig Feedback und Hilfestellungen geben: „Man hat sich ausgetauscht, was für Ideen haben wir, und hat dann immer gemeinsam für jede Idee überlegt, wie kann man die umsetzen, was ist sinnvoll, was sollte man vielleicht rauslassen“ (B11, MZP3, Z. 441–443). In fünf Seminaren wird von den Dozierenden ein Austausch im Learnweb – meist zusätzlich zum Austausch in den Präsenzsitzungen – initiiert. Die Studierenden sollen beispielsweise ihre Erhebungsinstrumente hochladen, sich gegenseitig um Rat fragen und Ideen hinsichtlich der Projekte anderer einbringen:

Es gab E-Learning, aber das wurde nicht dazu genutzt, uns jetzt noch zusätzliche Aufgaben irgendwie zu stellen, sondern nur für Austausch und Fragen und ich konnte meinen Fragebogen hochladen und die anderen fragen, ob sie da noch Ideen zu haben oder so. (B2, MZP3, Z. 271–274)

Teilweise dient die erstellte Projektskizze als Grundlage für den Austausch während der Praxisphase.

In den nachbereitenden Projektseminarterminen wird das konkrete Studienprojekt insgesamt in 18 Veranstaltungen thematisiert. Die Arbeit an den Projekten, welche in 14 Seminaren erfolgt, bezieht sich fast durchgängig auf die Erstellung von Postern, auf denen die wesentlichen Bestandteile des Studienprojekts sowie des anzufertigenden Projektberichts – beispielsweise die Problemstellung und Herleitung der Fragestellung, das Forschungsdesign und, wenn bereits vorhanden, die Ergebnisse – dargestellt werden („Da mussten wir Plakate erstellen, eben schon in der Struktur genauso, wie wir es hinschreiben“; B1, MZP3, Z. 402–403). In acht Seminaren sollen diese Poster vorbereitend auf

den Termin erstellt werden, in fünf Veranstaltungen während des Termins. In zwei weiteren Seminaren werden anstelle von Postern vorbereitend auf den Abschlusstermin Vorträge vorbereitet, in denen über den aktuellen Stand der Projekte berichtet wird.

Ein Austausch über die Studienprojekte erfolgt in allen 18 Seminaren, indem sich die Studierenden ihre Projekte gegenseitig vorstellen. Der Fokus liegt hier ebenfalls auf der Präsentation des aktuellen Standes der Studienprojekte sowie gegenseitigen Tipps und Hilfestellungen, auch mit Blick auf die anzufertigenden Projektberichte. Sofern vorhanden, werden die Ergebnisse der Projekte präsentiert. Anders als im Mittelblock erfolgt der Austausch nun verstärkt im Plenum anhand der zuvor oder in den Sitzungen erstellten Poster und Vorträge:

Da wurden dann die Plakate vorgestellt beziehungsweise es gab halt einen Rundgang und die Plakate wurden aufgehangen. Und es gab auch wirklich für jeden, für jedes Plakat einen Zettel, der abgearbeitet wurde mit Antworten, von wegen, wie hat das Layout gefallen, wurden Grafiken eingesetzt, wurden sie sinnbringend eingesetzt, war die Durchführung schlüssig, soweit man das nachverfolgen konnte, so, also das wirklich für jedes, sodass es anschließend dann auch, ja, sehr ausführlich nochmal nachbesprochen wurde, um auch, ja, die Studienberichte nochmal zu unterstützen. (B8, MZP3, Z. 392–399)

In zwei Seminaren findet der Austausch im Plenum ohne Poster oder Vorträge statt, in zwei weiteren wird in themenbezogenen Kleingruppen über die Projekte diskutiert. In einem dieser Seminare erfolgt der Austausch sowohl im Plenum, in Kleingruppen als auch in Form von Vorträgen.

### Zusammenfassung – Qualifikation bezüglich Forschenden Lernens

Hinsichtlich aller Lehrveranstaltungen deuten die Äußerungen der Befragten auf eine *Qualifikation* hinsichtlich Forschenden Lernens bzw. der Studienprojekte hin. So berichten alle zehn Studierenden über die von ihnen besuchte Methodenveranstaltung, dass dort *allgemeine Hinweise zum Vorgehen* beim Forschenden Lernen gegeben sowie *Methoden*, in Form von Untersuchungsdesigns, qualitativen und quantitativen Methoden und/oder verschiedenen Erhebungsinstrumenten, behandelt und im Tutorium praktisch vertieft werden. Darüber hinaus berichtet knapp die Hälfte der Befragten, dass auch mögliche *Themen* für die Studienprojekte thematisiert werden.

Für die Projektseminare zeigen sich bezüglich der einzelnen Kategorien differenziertere Äußerungen der befragten Studentinnen. *Allgemeine Hinweise zum Vorgehen*



nehmen sie vornehmlich in den vorbereitenden Seminarterminen wahr, hier erfolgen Äußerungen zu über zwei Dritteln, bezogen auf die begleitenden und nachbereitenden Termine jeweils nur zu ca. einem Drittel der Seminare. Die Hinweise zum Vorgehen beziehen sich in den vorbereitenden Seminarterminen zunächst recht allgemein auf den Aufbau bzw. die Schritte beim Forschenden Lernen bzw. den Studienprojekten und drehen sich dann in den begleitenden und nachbereitenden Terminen spezifischer um konkrete Erwartungen der Dozierenden hinsichtlich der Studienprojekte und Projektberichte. Eine tiefgehende Thematisierung der konkreten Projekte scheint in acht Seminaren in den vorbereitenden Terminen noch nicht angestrebt zu werden, da die Studierenden hier den Hinweis vernehmen, dass sie erstmal in den Schulen ankommen und sich dann mit möglichen Themen auseinandersetzen sollen. Mögliche *Themen und Fragestellungen* werden laut Äußerungen der Studierenden in mehr als zwei Dritteln der Seminare in der Vorbereitungsphase behandelt, indem etwa Themenfelder eingegrenzt, ein thematischer Input gegeben und/oder mögliche Fragestellungen vorgestellt bzw. erarbeitet werden. In der Begleitung beziehen sich die Äußerungen hinsichtlich der Kategorie Themen und Fragestellungen dann spezifischer auf Literatur zu den einzelnen Themen. Eine Thematisierung von *Methoden* vernehmen die Befragten in etwa der Hälfte der Seminare. Dabei liegt der Fokus auf Vorgaben hinsichtlich der methodischen Ausgestaltung der Studienprojekte, teilweise verbunden mit Einschränkungen, und nur selten auf einer konkreten Vorbereitung oder Unterstützung hinsichtlich methodischer Aspekte. Entsprechend der Ausführungen gibt es laut Einschätzungen der befragten Studentinnen fünf Projektseminare, in denen gar keine Hinweise zum Vorgehen gegeben werden, vier Seminare, in denen nicht über mögliche Themen und Fragestellungen gesprochen wird sowie 13 Seminare, in denen keine Methoden thematisiert werden.

Hinsichtlich der *konkreten Studienprojekte* wird laut Äußerungen der Befragten in nur acht Projektseminaren bereits vor Eintritt in die Praxisphase ein konkreter Bezug zu den Projekten erkennbar. Während der Fokus in der Vorbereitungsphase in diesen Seminaren auf der Entwicklung von *Fragestellungen* und der *Arbeit an den Projekten* bzw. Projektskizzen liegt, werden in der Begleitung vor allem ein *Austausch* mit Kommiliton\_innen über die Projekte und abschließend der *Austausch* sowie die *Arbeit am Projekt* bzw. Projektbericht fokussiert. Insgesamt zeigt sich, dass laut Äußerungen der Studentinnen die konkreten Projekte während der Begleitung in sieben und während der abschließenden Termine in zehn Seminaren gar nicht Gegenstand der Lehrveranstaltungen sind.

## Begleitung und Beratung

Tabelle 24: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Begleitung und Beratung (n = 30)

<b>Begleitung u. Beratung</b>	<b>Vorbereitung</b>	<b>Begleitung</b>	<b>Nachbereitung</b>	<b>gesamt</b>
Positiv	6	20	14	27
Negativ	–	3	–	3
<b>gesamt</b>	6	22	14	27

In insgesamt 27 Projektseminaren werden die Studierenden im Verlauf des Praxissemesters im Hinblick auf ihre Studienprojekte individuell beraten und begleitet. In sechs Seminaren erfolgt bereits vor Eintritt in die Praxisphase eine individuelle Beratung der einzelnen Studierenden durch die Dozierenden im Hinblick auf die entwickelten Fragestellungen bzw. geplanten Projekte, in einem Fall in einer von den Lehrveranstaltungsterminen losgelösten Sprechstunde: „Also sie hat uns auch ganz klar gesagt, wo da vielleicht Schwierigkeiten auftreten können, oder hat auch mehrfach da nachgefragt, wenn sie irgendwo, sage ich mal, ein Problem mit der Aufgabenstellung hatte“ (B11, MZP2, Z. 514–543).

In 22 der 30 Projektseminare werden die Studierenden im Verlauf der Praxisphase individuell hinsichtlich ihrer Studienprojekte begleitet. Sie werden etwa im Hinblick auf die Umsetzung der Projekte in den Schulen und die Entwicklung eines Erhebungsinstruments beraten und können spezifische Fragen mit den Dozierenden klären. In vier Seminaren erfolgen individuelle Rückmeldungen zu den einzelnen Projekten während des Präsenztermins im Plenum, in fünf Seminaren erfolgt eine Einzelberatung:

Und haben dann nochmal individuelle Beratung bekommen. Also wirklich in dem Mittelblock. Das war so ganz gut, wo man dann wirklich gucken konnte, ja, ich bin jetzt so und so weit, ist das so ok? Und ja, ich hatte auch schon einige Fragen, ja, die mir dann beantwortet werden konnten. (B2, MZP3, Z. 677–680)

In drei Seminaren beteiligen sich die Dozierenden an dem Austausch in Kleingruppen und geben dort Rückmeldungen zu den (geplanten) Projekten. In zehn Seminaren finden während der Praxisphase Sprechstunden statt, in denen die Studierenden die geplanten Studienprojekte mit den Dozierenden besprechen, in drei dieser Fälle ersetzt die Sprechstunde den Präsenztermin, in zweien davon ist sie verbindlich:

Also es gab halt Präsenztermine insofern, dass wir während des Praxissemesters mindestens einmal zu ihm in die Sprechstunde kommen mussten. Das hat er sich auch explizit aufgeschrieben, wer da war, wer nicht. Dann hat man nochmal eine E-Mail bekommen, wenn man noch nicht da war, dass er sich da selbst auch drum gekümmert hat. Und da musste man auf jeden Fall mit ihm das Forschungsdesign, alles schon einmal durchgesprochen haben, was ungefähr bei Mitte, also so, ich

würde es jetzt so zwischen Mitte und letztes Drittel der Schule irgendwie einordnen, muss ich sagen, diesen Termin. (B7, MZP3, Z. 645–651)

Mit einem Dozenten finden die Absprachen zum Studienprojekt in Form von Sprechstunden in der Praktikumsschule der Befragten statt, da er zusätzlich zu seiner Dozierenden-tätigkeit dort als Lehrkraft arbeitet. In elf Seminaren werden per E-Mail Fragen zu den Projekten geklärt und konkrete Hinweise von den Dozierenden gegeben: „Ich habe jetzt E-Mail-Kontakt gehabt, so aber auch dann eher so zum Ende hin, wo ich dann wirklich in der Durchführung meines Projekts war, und habe dann auch echt schnell und gute Hilfe bekommen“ (B2, MZP3, Z. 584–586).

Im Hinblick auf drei dieser 22 Seminare zeigen sich jedoch Äußerungen der Befragten, die auf Schwächen bezüglich der Beratung und Begleitung hinweisen. So beschränkt sich in zwei dieser Seminare die individuelle Begleitung darauf, dass die Studierenden den Dozierenden den aktuellen Stand zu den Projekten berichten. Die Möglichkeit, weitere Nachfragen zu stellen bzw. individuelle Rückmeldungen zu erhalten, besteht augenscheinlich nicht: „Ja, Betreuung war eigentlich gar nicht. Also er hat sich immer nur angehört, was wir halt gemacht haben oder was wir vorhaben, und das war es“ (B11, MZP3, Z. 365–367). In einem weiteren Seminar zeigt sich, dass die während der individuellen Beratung ausgearbeiteten Ideen im Verlauf weiterer Beratungstermine mehrfach von der Dozentin geändert werden:

Wobei ich dazu auch noch sagen muss, dass die Dozentin dann halt auch immer mal wieder Ideen, die sie vorher selbst eingebracht hat, die ich dann ausgearbeitet habe, dann nochmal über Haufen geworfen hat und das war dann ein bisschen ärgerlich. (B5, MZP3, Z. 389–391)

In den nachbereitenden Lehrveranstaltungsterminen findet in 14 Seminaren eine individuelle Beratung der Studierenden im Hinblick auf ihre Studienprojekte statt. Anders als zu den vorherigen Terminen bezieht sich diese nun vornehmlich auf die Ausgestaltung des Projektberichts: Es werden offene Fragen geklärt, Tipps zur theoretischen Rahmung sowie Literaturhinweise gegeben. Zudem wird die Auswertung der erhobenen Daten thematisiert: „Und anschließend hatte, gab es dann nochmal offene Sprechstunden, da konnte man auch mit der Dozentin nochmal über offene Fragen sprechen und Probleme, die jetzt bei der Auswertung aufgetaucht sind“ (B12, MZP3, Z. 183–185). Auch zu diesem Seminartermin unterscheiden sich die Beratungsformen, so finden Einzelgespräche statt, die Dozierenden beteiligen sich an der Kleingruppenarbeit oder geben individuelle Rückmeldungen im Plenum. In zwei Seminaren wird der Abschlusstermin durch eine in-

dividuelle Methodenberatung ergänzt, welche von Tutorinnen und Tutoren der Methodenveranstaltungen durchgeführt wird. Hier können die Studierenden spezifische Fragen hinsichtlich der Auswertung und Aufbereitung ihrer Daten klären:

Und da wurde dann wirklich da im Institut angeboten, dass wir da hingehen konnten, wenn wir Fragen haben zur Auswertung. Also wie erstelle ich jetzt das und das Diagramm? Und wie kann ich das darstellen oder wie werte ich das und das aus? [...] Und dann konnte man wirklich, ja, das war auch wieder so eine Eins-zu-Eins-Betreuung dann. Ja. Wurde uns das wirklich dann, konnten unsere Laptops mitbringen und dann haben wir das eigentlich auch teilweise zusammen erstellt. (B2, MZP3, Z. 798–805)

In drei Seminaren wird angeboten, auch über den Abschlusstermin hinaus Kontakt mit den Dozierenden aufzunehmen und Fragen zu stellen: „Ist jetzt auch erreichbar die ganze Zeit, meinte er. Dass wir ihm halt dann nochmal schreiben können, wenn wir irgendwie doch Probleme haben“ (B6, MZP3, Z. 786–788).

Insgesamt ist das Bild, welches sich durch die Berichte der Befragten über die *Begleitung und Beratung* im Rahmen der Projektseminare ergibt, recht positiv. So findet in vielen der Seminare insbesondere während der Praxisphase, in der die Studienprojekte durchgeführt werden, eine individuelle Begleitung, teilweise in verschiedenen Formen, statt. Die Befunde zeigen jedoch auch, dass im Umkehrschluss während der Praxisphase in acht Seminaren<sup>96</sup> keine Begleitung und Beratung hinsichtlich der Studienprojekte stattfindet bzw. von den Befragten nicht als solche wahrgenommen wird, obwohl dies die Phase ist, in der die Durchführung der Projekte stattfindet. Sie zeigen überdies, dass in 13 Seminaren nach der Durchführung der Projekte keine abschließende Beratung in den nachbereitenden Seminarterminen erfolgt, in denen etwa spezifische Fragen hinsichtlich der individuellen Projektberichte oder der Auswertung geklärt werden könnten.

### Partizipation der Studierenden

Tabelle 25: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Partizipation der Studierenden (n = 30)

<b>Partizipation</b>	<b>Projektseminare</b>
Uneingeschränkte Partizipation	16
Eingeschränkte Partizipation	13
<b>gesamt</b>	<b>29</b>

<sup>96</sup> In zweien dieser Seminare führen die Befragten kein Studienprojekt durch (siehe dazu auch Abschnitt „Überblick: Der inhaltliche Schwerpunkt der Lehrveranstaltungen“).

Insgesamt lassen bezüglich 29 der 30 Seminare die Äußerungen der Befragten auf eine Partizipation dieser im Hinblick auf die Gestaltung der Studienprojekte schließen. Während hinsichtlich eines Seminars explizit Freiheiten bezüglich der Methodenwahl formuliert werden, beziehen sich die weiteren Äußerungen vornehmlich auf die Themenwahl der Projekte. So zeigt sich, dass die Studierenden in diesen Seminaren eigenständig Themen wählen können („Also wir konnten wirklich selber ein Thema wählen, was auch immer wir wollten, das war super vielfältig auch, wenn man andere Studierende gefragt hat, und ja, die haben uns da sehr viel Freiraum gelassen“; B4, MZP3, Z. 362–364) oder in Absprache mit den Dozierenden gemeinsam entwickeln („Also im Endeffekt haben sich meine Fragestellungen oder Ideen eigentlich im Gespräch mit den Dozenten entwickelt“; B5, MZP2, Z. 351–352). Nicht nur die Wahl des Themas, auch die Änderung der Projektidee sei in einem Seminar jederzeit im Verlauf der Praxisphase möglich: „Lässt uns natürlich aber auch trotzdem auch viel Freiraum. Wir dürfen die Projekte immer wieder gerne ändern, wenn uns was nicht passt daran“ (B6, MZP2, Z. 670–672).

Neben sehr freien Ausgestaltungsmöglichkeiten werden in 13 dieser Seminare auch einschränkende Vorgaben von den Studierenden benannt. Diese bewegen sich in zehn Fällen jedoch auf einem recht offenen Niveau und bieten weiterhin Spielraum für die Studierenden. So werden etwa Themenfelder vorgegeben, innerhalb derer sich die Studienprojekte bewegen sollen (siehe auch Abschnitt „Themen und Fragestellungen“); die Zuordnung zu den Feldern sowie die letztendliche Entscheidung für ein konkretes Thema liegen dann aber bei den Studierenden selbst: „Hatte aber immer noch genug Freiraum halt, ja eigene Interessen auszuloten“ (B5, MZP2, Z. 637–638). Zudem werden die Themenfelder von einigen Befragten als sehr breit bezeichnet, sodass sich vielfältige Themen darunter subsumieren ließen:

In Hellblau haben wir drei Oberthemen bekommen, wo man allerdings auch alles drunter fassen kann. Also alles, was in dem Bereich hier Hellblau fällt, kann man irgendwie in diese Bereiche reinpacken. Egal, wie kreativ man ist, man kriegt da immer irgendwas hin. Also von daher war das alles sehr frei gewählt. (B7, MZP3, Z. 358–362)

In einigen Seminaren erfolgt außerdem einhergehend mit den Themenvorschlägen der explizite Hinweis, dass die Studierenden auch andere Themen wählen können: „Es wurde aber auch ganz klar gesagt, wir müssen das Thema jetzt nicht nehmen. Aber es wurde auch was vorgestellt, wo aber auch gesagt wurde: ‚Ihr könnt das ruhig nehmen‘“ (B2, MZP2, Z. 237–239).

Es lassen sich jedoch auch drei dieser 13 Seminare identifizieren, in denen stärkere Einschränkungen erfolgen. So stehen in einem Seminar zwar zwei Optionen im Hinblick auf die Studienprojekte zur Wahl; die Entscheidung gibt dann jedoch nicht nur das Thema vor, sondern ebenfalls die Methode, mit der das Projekt durchgeführt wird:

Hatten wir die Option entweder wir machen was mit Videoanalyse für uns selber, inwiefern wir die Kinder beim Lernen unterstützen, oder wie lernen Kinder, Conceptual Change. Vorher einen Prätest, Untersuchung machen und dann, Unterricht und dann Posttest. Und das waren die beiden Optionen. (B6, MZP2, Z. 297–301)

In einem weiteren Seminar zeigen sich eine starke Einschränkung der Themenfelder („Die Themenfelder waren jetzt nicht so groß. Ne, also es war schon sehr gelenkt“; B8, MZP2, Z. 352) und wenig Spielraum im Hinblick auf mögliche Veränderungen oder Anpassungen der Studienprojekte nach Einstieg in die Praxisphase. Hinsichtlich eines weiteren Seminars wird trotz freier Themenwahl innerhalb des Seminarthemas formuliert, dass sich sehr stark an Vorgaben gehalten werden soll: „Ich hatte das Gefühl, dass ich mich sehr klar an das Seminar halt halten muss und irgendwas jetzt in der Schule irgendwie finden muss, damit ich da irgendwas forschen kann, und das war halt ein bisschen mühsam“ (B4, MZP3, Z. 182–184). Das Projektseminar, über das keine Aussagen hinsichtlich der Partizipation erkennbar sind, ist eines der Seminare, in denen die Befragten kein Studienprojekt durchführen.

Insgesamt deuten die Befunde hinsichtlich der Kategorie *Partizipation* auf eine aktive Beteiligung der Studierenden im Hinblick auf die Planung und Gestaltung der Studienprojekte hin. Einschränkungen finden sich vornehmlich mit Blick auf die übergeordneten Themen der Seminare, innerhalb derer sich die Projekte bewegen sollen. Es fällt auf, dass hinsichtlich der Methoden kaum Aussagen bezüglich der Partizipation vorliegen.

### **8.2.2 Die Lehrkräfte als gestaltende Akteurinnen und Akteure**

Die Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Lehrkräfte als gestaltende Akteurinnen und Akteure werden – wie auch bei den Dozierenden – differenziert nach ihren Eigenschaften und Handlungsweisen berichtet. Es wird jedoch von zehn Schulen mit darin agierenden Lehrkräften ausgegangen und darauf verzichtet, die Aussagen hinsichtlich einzelner Lehrkräfte in den Schulen im Hinblick auf die Begleitung einzelner Studienprojekte zu differenzieren. Dies liegt daran, dass nicht immer eine eindeutige Zuordnung

der Aussagen zu einzelnen Lehrkräften möglich ist, da zum einen oftmals mehrere Lehrkräfte in einem Atemzug benannt werden und zum anderen auch im Hinblick auf einzelne Studienprojekte teilweise mehrere Lehrkräfte beteiligt sind.

### 8.2.2.1 Die Eigenschaften der Lehrkräfte

Die Eigenschaften der Lehrkräfte lassen sich – wie bei den Dozierenden – aufgliedern in die Kategorien *Wissen und Können* sowie die *Einstellung* hinsichtlich Forschenden Lernens. Auch bei dieser Personengruppe hat sich aus den oben benannten Gründen (siehe Kapitel 8.2.1.1) eine Differenzierung von Wissen und Können in zwei getrennte Kategorien während der Auswertung nicht als sinnvoll erwiesen.

#### Wissen und Können hinsichtlich Forschenden Lernens

Tabelle 26: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Wissen/Können der Lehrkräfte hinsichtlich Forschenden Lernens (n = 10)

<b>Wissen/Können</b>	<b>Schulen<sup>97</sup></b>
Ja	4
Nein	6
<b>gesamt</b>	<b>8</b>

Hinsichtlich der Kategorie Wissen/Können können in Bezug auf die Lehrkräfte insgesamt von acht Befragten Äußerungen herausgearbeitet werden, die sich auf einem recht allgemeinen Niveau bewegen. So beschränken sich etwa die positiven Aussagen, die sich für die Lehrkräfte an vier Schulen herausarbeiten lassen, auf Äußerungen wie „Sie wissen, dass ich das machen muss und dass sie mich dabei unterstützen müssen“ (B6, MZP2, Z. 189) oder „Die waren im Thema, weil die wussten, dass ich das machen muss“ (B1, MZP3, Z. 606). Hinsichtlich einer Schule formuliert eine Befragte etwas spezifischer, dass die Lehrkräfte wissen, dass die Studienprojekte benotet werden.

In sechs Schulen nehmen die Befragten mangelndes Wissen im Hinblick auf Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte wahr. So wird etwa geäußert, dass die Anzahl der Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben verwechselt werden, die Lehrkräfte nicht gut informiert seien oder „von den Studienprojekten und dem Ganzen [...] keine Ahnung

<sup>97</sup> „Schulen“ steht hier für die jeweiligen Lehrkräfte an den zehn Schulen.

[hatten]“ (B2, MZP3, Z. 913–914). In zwei Fällen werden die positiven Äußerungen relativiert, dergestalt dass die Lehrkräfte zwar wissen, dass Studienprojekte durchgeführt werden müssen, aber keine konkrete Vorstellung von diesen haben:

Also die haben mir gesagt, sie wüssten nicht, was kommt. Sie hatten letztes Jahr die eine Veranstaltung und das war es. Sie hätte dann jetzt an dem ich war freitags da, sie hätte gestern nochmal die Unterlagen rausgeguckt und sich das angeguckt, aber was denn jetzt Studienprojekte wären und was genau das wäre, das wussten sie alles nicht. (B6, MZP2, Z. 1009–1012)

### Einstellung gegenüber Forschendem Lernen

Tabelle 27: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Forschendem Lernen (n = 10)

<b>Einstellung</b>	<b>Schulen</b>
Uneingeschränkt positiv	3
Eingeschränkt positiv	3
Negativ	3
<b>gesamt</b>	<b>9</b>

Zu den Einstellungen der Lehrkräfte an den Schulen gegenüber Forschendem Lernen bzw. den Studienprojekten liegen Äußerungen von neun Studierenden vor. Im Hinblick auf sechs Schulen lassen sich auf Seiten der Lehrkräfte positive Einstellungen gegenüber Forschendem Lernen identifizieren. Dies zeigt sich in einem von den Studierenden wahrgenommenen Interesse an konkreten Themen, Ergebnissen oder der Durchführung der Studienprojekte sowie Interesse an und Offenheit gegenüber den Projekten im Allgemeinen:

Ja, also alle Lehrkräfte, die Praxisbeauftragte, auch die Schulleitung waren da ganz offen für die Projekte, die ich durchführen musste, mir wurde, wollte, musste, sollte. Mir wurden da überhaupt keine Steine in den Weg gelegt. Eher im Gegenteil wurde ich so empfangen, dass gesagt wurde: „Ach, im letzten Jahr war auch oder im letzten Semester war ein Praxissemesterstudent da, der hat ganz interessante Sachen gemacht, ne? Was haben Sie denn vor?“ Ja. (B5, MZP3, Z. 668–673)

Für drei dieser Schulen lassen sich auch Einschränkungen im Hinblick auf die positive Einstellung der Lehrkräfte erkennen, es werden etwa Skepsis, mangelnde Begeisterung und Bedenken bei diesen vermutet bzw. wahrgenommen. Eine Studentin hat trotz wahrgenommenem Interesse und angebotener Hilfe das Gefühl, den Lehrkräften mit den Projekten im Weg zu stehen. Zudem scheint eine Mentorin an ihrer Schule, die nicht mit einem Studienprojekt konfrontiert wird, diese als Zeitverschwendung abzutun:



Also meine Mentorin in Neongelb war ganz glücklich, als ich ihr erzählt habe, dass wir kein Studienprojekt da unbedingt durchführen müssen und ich das auch auf jeden Fall nicht unbedingt plane, war sie, also ich glaube, sie hätte das einfach so ein bisschen als Zeitverschwendung abgetan. (B7, MZP3, Z. 937–940)

Bezüglich dreier Schulen sind ausschließlich Äußerungen zu erkennen, die sich einer negativen Einstellung der Lehrkräfte zuordnen lassen. So äußern zwei Studentinnen, dass an ihren Praxissemesterschulen kein Interesse an den Studienprojekten besteht und die Lehrkräfte Mitleid mit ihnen haben, weil sie die Projekte durchführen müssen. Eine Befragte berichtet von der Problematik, dass die Lehrkräfte sie aufgrund der Projekte nicht an ihrem Unterricht teilnehmen lassen wollen:

Dadurch waren die Lehrer dann auch teilweise verunsichert, weil sich dann halt rumsprach: „Ok, beobachtet irgendwas oder hat Fragebögen dabei und lass die lieber nicht in deinen Unterricht“. Und so. Das war halt auch total ungünstig einfach. Dadurch hatte ich jetzt nicht unbedingt das Vertrauen der Lehrer, wenn sich einmal irgendwas mit „Ach ja, das ist ja die mit den Unterrichtsstörungen und den Beobachtungen“, also da will halt keiner mehr, ne, einen gerne mit in den Unterricht nehmen und das war wirklich schwierig. (B4, MZP3, Z. 802–808)

#### Zusammenfassung – Die Eigenschaften der Lehrkräfte

Im Hinblick auf die Einschätzung der *Eigenschaften* der Lehrkräfte besitzen die Einschätzungen der Studierenden insgesamt wenig Aussagekraft. Die Äußerungen zum vorhandenen *Wissen und Können* der Lehrkräfte beziehen sich zum einen eher auf das Wissen als das Können und zum anderen diesbezüglich eher auf die Informiertheit hinsichtlich der Tatsache, dass Studienprojekte durchgeführt werden müssen – nicht darauf, was Studienprojekte sind bzw. Forschendes Lernen ist. Zudem überwiegen hier Einschätzungen, die auf mangelndes Wissen hindeuten. Die Äußerungen zur wahrgenommenen *Einstellung* der Lehrkräfte weisen in Richtung eines Interesses an den Studienprojekten und weniger in Richtung einer konkreten erkannten Sinnhaftigkeit bzw. eines konkreten erkannten Nutzen Forschenden Lernens. Es liegen zu gleichen Teilen Einschätzungen zu Schulen vor, an denen eine positive, eine eingeschränkt positive und eine negative Einstellung wahrgenommen wird.

### 8.2.2.2 Die Handlungsweisen der Lehrkräfte

Die Handlungsweisen der Lehrkräfte beziehen sich auf die Beratung und Begleitung der Studierenden bei den Studienprojekten und dabei vornehmlich auf die Durchführung und Umsetzbarkeit in den Schulen und weniger auf eine Wissens- und Kompetenzvermittlung (siehe auch Kapitel 5.4.3). Die entsprechende übergeordnete Kategorie *Begleitung und Beratung* ließ sich im Zuge der Auswertung induktiv ausdifferenzieren in einen *allgemeinen Austausch und Hinweise* hinsichtlich der Studienprojekte sowie eine *konkrete Unterstützung* bei der Umsetzung dieser (siehe auch Kapitel 7.6.3). Die Ergebnisse für beide Unterkategorien werden im Folgenden differenziert dargelegt. Dabei wird auch zwischen den Vorgesprächen mit der Schule vor Eintritt in die Praxisphase sowie der Praxisphase selbst unterschieden (siehe dazu auch Kapitel 7.6.4).

Tabelle 28: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Begleitung und Beratung (n = 10)

<b>Begleitung und Beratung</b>	<b>Vorgespräch</b>	<b>Praxisphase</b>	<b>gesamt</b>
Allgemeiner Austausch und Hinweise	7	7	8
Positiv	7	5	7
Negativ	–	2	2
Konkrete Unterstützung	–	10	10
Positiv	–	10	10
Negativ	–	5	5
<b>gesamt</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

#### Allgemeiner Austausch und Hinweise

Alle Befragten stehen bereits vor Eintritt in die Praxisphase mit den Schulen in Kontakt, acht Studierende sind zu einem Gespräch vor Ort, je eine Person hat per Telefon bzw. E-Mail Kontakt. In sieben dieser Vorgespräche werden bereits die Studienprojekte thematisiert. In zwei Fällen bringen die Befragten selbst diese ins Gespräch („Ich habe die Studienprojekte also gesagt, was quasi als Studienprojekt, also dass ich Studienprojekte machen werde und ich glaube, ich habe grob erwähnt, in welche Richtung es gehen kann“; B6, MZP3, Z. 1020–1022), die Personen an den Schulen äußern sich nicht konkret. In drei Schulen wird sich nach den Ideen bzw. Themen für die Studienprojekte erkundigt, in einem Gespräch wird in diesem Zusammenhang die Sorge geäußert, dass aufgrund zu starker universitärer Vorgaben die Projekte nicht umsetzbar seien könnten. Mögliche Vorgaben und damit einhergehende befürchtete Probleme hinsichtlich der Umsetzbarkeit sind auch in einem anderen Vorgespräch Thema. So wendet sich eine Lehrkraft per E-

Mail an die Studentin und bittet darum, noch nicht mit konkreten Ideen für die Projekte in die Schule zu kommen:

Also sie hat halt eine E-Mail geschrieben, also die, die für uns verantwortlich ist offensichtlich, dass wir am besten nicht mit einer ganz konkreten Idee kommen sollen, weil die halt nicht immer realisierbar sind, weil wir ja auch noch gar nicht wissen, in welche Klassen wir kommen, und dass es dann leichter ist, wenn man noch relativ offen ist, wenn man kommt, als wenn man da auf Biegen und Brechen diese Idee umsetzen möchte. (B12, MZP2, Z. 688–693)

Darüber hinaus wird in den Gesprächen die Bitte formuliert, sich hinsichtlich der Projekte mit den betreuenden Lehrkräften abzusprechen, und es wird die Empfehlung ausgesprochen, möglichst frühzeitig mit ihnen zu beginnen. Auch das Angebot, bei Bedarf mehr Zeit für die Studienprojekte zur Verfügung zu stellen, wird in einem Gespräch gegeben:

Allerdings hat die Schule, also die Betreuerin von uns, auch schon gesagt, dass eigentlich, wenn wir viel Arbeit mit den Studienprojekten haben, wir einfach nur Bescheid sagen sollen, dann bekommen wir auch ein bisschen mehr Zeit dafür zugestellt, was auch super nett war, dass sie das schon von alleine gesagt hat. (B7, MZP2, Z. 816–819)

Während der Praxisphase findet ein allgemeiner Austausch über die durchzuführenden Studienprojekte zwischen den Studierenden und den Lehrkräften in insgesamt sieben Schulen statt – sowohl mit den die Projekte begleitenden als auch den weiteren Lehrkräften. So erkundigen sich die Lehrkräfte in fünf Schulen nach dem aktuellen Stand, der Durchführung oder den Ergebnissen der Projekte: „Das war halt eher so, dass sie dann mal mich gefragt haben, und wie läuft es denn, hast du jetzt gemacht, ne, hast du ja gezählt, wie war das?“ (B6, MZP3, Z. 1948–1949). In einem dieser Fälle werden die Studienprojekte auch in der Fachkonferenz thematisiert, in einem findet zusätzlich zum Austausch über die konkreten Projekte ein Austausch über den Sinn der Studienprojekte im Allgemeinen statt:

Wir haben uns da viel drüber unterhalten, auch über diese Studienprojekte, und ich habe das dann auch versucht oder habe dann auch mal so meine Seite geschildert, habe gesagt, „Oh, ich sehe das so ein bisschen anders, ich finde das jetzt schon spannend“, und dann sagten die auch so, „Ja, doch spannend ist das auch, das finden wir auch“. Und ja, das war dann halt manchmal so ein bisschen, hat für Diskussionsstoff gesorgt. (B2, MZP3 Z. 10671072)

An zwei Schulen weist der Austausch über die Studienprojekte in eine negative Richtung. So berichten die Lehrkräfte einer Schule der Studentin von vorherigen Erfahrungen mit

Studienprojekten, bei denen sich die Durchführung aufgrund enger Vorgaben der Universität als schwierig erwies. In einem weiteren Fall beziehen sich die Gespräche über die Projekte auf Mitleid mit der Befragten, weil sie die Projekte durchführen muss:

Ja, und klar, dann war das Studienprojekt schon ständig Thema, weil ich auch ständig deswegen irgendwie nicht da war, ja. Aber eher im Negativen und auch immer nur so: „Ach nein, das musst du ja machen“. Und nicht: „Wie können wir dir dabei helfen?“ oder so. (B4, MZP3, Z. 854–857)

### Konkrete Unterstützung

Bei allen zehn Befragten ist erkennbar, dass sie bei der Durchführung der Studienprojekte unterstützt werden. Neben allgemeinen Aussagen wie „Ja, also die Betreuung war in dem Sinne gut. Ich konnte machen, was immer ich wollte, die waren da auch total offen“ (B1, MZP3, Z. 561–562), zeigen sich bei acht Befragten spezifischere Äußerungen hinsichtlich einer konkreten Unterstützung. So werden etwa an zwei Schulen gemeinsam mit den Lehrkräften geeignete Klassen für die Durchführung der Projekte ausgesucht und an drei Schulen bei der Besprechung der Projekte Hinweise zur Umsetzung gegeben, etwa im Hinblick auf die Anonymisierung, eine vorherige Information der Eltern oder das eingesetzte Erhebungsinstrument:

Mit der hatte ich dann den Prätest also ich hatte den gemacht, hatte mir halt überlegt, das, was ich halt ganz alles gucken möchte und hatte dann mit der Lehrerin das nochmal durchgesprochen und sie hatte dann nochmal so Tipps und vom Format, also Formatierungssachen mir gemacht. (B6, MZP3, Z. 726–730)

Ein Lehrer gibt darüber hinaus Tipps zur Auswertung:

Hat mit mir auch nochmal über verschiedene Statistikprogramme auch gesprochen, weil er vorher auch noch eine Berufsausbildung gemacht hat als Industriekaufmann und dementsprechend sich da auch so ein bisschen auskannte und hat mir da auch so ein paar Sachen ans Herz gelegt. (B7, MZP3, Z. 852–855)

An vier Schulen bringen die Lehrkräfte selbst Ideen im Hinblick auf die Projekte ein bzw. entwickeln diese gemeinsam mit den Studierenden. Fünf Befragte berichten, dass sich die Lehrkräfte mit ihren Unterrichtsstunden flexibel an die Projekte anpassen, um die Durchführung dieser zu ermöglichen: „Hat dann auch sogar so ein bisschen die Stunden so geschoben, damit es gepasst hat, seine eigenen Unterrichtsstunden“ (B5, MZP3, Z. 619–620).

Insgesamt zeigt sich, dass die dargelegte Unterstützung in den meisten Fällen von den Studierenden eingefordert wird: „Aber ansonsten war es eher so, wenn ich Fragen

hatte oder was angesprochen habe, dann kam halt so: ‚Hey, ja klar, ich helfe dir‘. Oder wie auch immer. Aber nicht andersherum unbedingt“ (B8, MZP3, Z. 851–853). Lediglich in zwei Schulen kommen die Lehrkräfte selbst auf die Studierenden zu und bieten ihre Unterstützung an: „Die sind auch von alleine auf uns zugekommen: ‚Wie viel musst du noch, wie viele Stunden brauchst du noch? Wann, du kannst immer vorbei kommen‘. Also einfach offen aufgenommen. Die Betreuung war da echt nett“ (B7, MZP3, Z. 845–847).

Trotz einer insgesamt positiv wahrgenommenen Unterstützung bei der Durchführung der Studienprojekte lassen sich auch Aussagen der Studierenden identifizieren, die auf eine mangelnde Unterstützung in der Hälfte der Schulen hinweisen. So zeigen sich in einer Schule etwa Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Studienprojekte aufgrund zeitlicher Umstände und einer fehlenden Passung der schulischen Gegebenheiten mit den zuvor geplanten Projekten: „Also ich habe von Anfang an eigentlich das offen kommuniziert, was ich machen muss. Und das hat überhaupt nicht geklappt, weil die Lehrer halt selber keinen Raum dafür hatten“ (B4, MZP3, Z. 829–831). An zwei weiteren Schulen tragen sich Dinge zu, die für die erfolgreiche Umsetzung der Studienprojekte hinderlich sind, dergestalt dass sich die Lehrkräfte nicht an zuvor mit den Studierenden getroffene Absprachen halten. So werden etwa für die Projekte relevante Unterrichtsinhalte verschoben oder geändert, ohne die Studierenden darüber zu informieren, eine Intervention wird während der Abwesenheit der Studentin nicht fortgeführt oder es werden Informationen über die Schülerinnen und Schüler verschwiegen:

Allerdings, was ich das vorher halt geplant hatte, hatte ich halt von allen die Aussage bekommen: „Ne, sie hat noch nie mit dem Rechenrahmen gearbeitet“. Und dann saß ich da, habe den Test mit ihr gemacht und dachte, sie kann damit gar nicht umgehen und deswegen kann ich ihn ja ruhig da hinstellen und dann fing sie da an mit zu rechnen und sagte mir: „Ja, ja, habe ich schon voll oft gemacht. Das mache ich immer im Förderunterricht“. Und ich so: „Äh? Ich habe die Klassenlehrerin und die Förderlehrerin gefragt und dich gefragt und ihr habt alle gesagt nein. Und dann sitzt du da und sagst, habe ich schon gemacht im Förderunterricht“. (B6, MZP3, Z. 1821–1828)

Zwei Studierende berichten, dass je eine bzw. einer ihrer Mentor\_innen keine Unterstützung anbietet bzw. dem anfänglichen Angebot nicht nachkommt: „Hatte mir auch immer vorgeschlagen, dass er sich Zeit dafür nimmt und mit mir auch darüber spricht, aber letztendlich hat er es halt auch nie groß gemacht“ (B7, MZP3, Z. 942–943). Auch in einem weiteren Fall berichtet die Befragte von einer mangelnden Unterstützung durch die Mentor\_innen:

Und die waren halt dadurch auch so ein bisschen gezwungen, sich „Ach so, du musst jetzt hier noch was durchführen. Ja dann müssen wir ja eine Stunde suchen, wann du das machen kannst, du musst die Einverständniserklärung rausgeben für die Videos, du musst das und das noch alles machen können, Mist“. (B6, MZP3, Z. 257–261)

### Zusammenfassung – Die Handlungsweisen der Lehrkräfte

Die Einschätzungen der *Handlungsweisen* der Lehrkräfte durch die Befragten, welche sich auf die Begleitung und Beratung hinsichtlich der Studienprojekte beziehen, zeigen, dass die Studienprojekte an acht der zehn Schulen auch unabhängig von einer konkreten Begleitung thematisiert werden. In den Vorgesprächen beschränken sich die Handlungsweisen auf einen *allgemeinen Austausch* über die Studienprojekte, indem sich bei den Studierenden nach Themen für diese erkundigt wird oder erste Hinweise für die Planung und Durchführung der Projekte gegeben werden. Teilweise sind in diesem Zusammenhang auch Sorgen und Befürchtungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Studienprojekte erkennbar. Im Verlauf der Praxisphase wird sich an der Hälfte der Schulen nach den Projekten erkundigt, dabei überwiegt ein Austausch hinsichtlich einzelner Projekte. Nur selten geht es um Forschendes Lernen oder die Studienprojekte per se. Auch während der Praxisphase zeigen sich in den Äußerungen der Befragten für die Lehrkräfte an zwei Schulen negative Ansichten über die Projekte. Die Befunde zeigen überdies, dass alle befragten Studentinnen von den Lehrkräften bei der Durchführung der Studienprojekte unterstützt werden (Kategorie *Konkrete Unterstützung*), auch wenn sich die Äußerungen auf einem recht breit gefächerten Niveau bewegen. Sie reichen von allgemeinen Äußerungen der Befragten, dass sie unterstützt wurden über eine spezifische Unterstützung bei der Umsetzung bis hin zum Einbringen eigener Ideen der Lehrkräfte. Auffällig ist, dass die Begleitung und Beratung vornehmlich von den Studierenden selbst eingefordert und die positive Begleitung von der Hälfte der Befragten durch das Berichten negativer Erfahrungen relativiert wird.

### 8.2.3 Die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester

Im Folgenden werden die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester dargelegt. Da im Hinblick auf den Implementationsprozess Forschenden Lernens im Praxissemester für jede Befragte ein eigenes soziales System Praxissemester existiert (siehe auch Kapitel 5.4.4), bezieht sich die Ergebnisdarstellung auf zehn verschiedene soziale Systeme, innerhalb derer sich die einzelnen Studierenden befinden.

Im Zuge der Entwicklung des deduktiven Kategoriensystems haben sich im Hinblick auf die strukturellen und kulturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester die drei Kategorien *Konsens*, *Vernetzung* und *konstante Personalstruktur* herauskristallisiert (siehe auch Kapitel 7.6.2). Die Ergebnisse werden nachfolgend im Einzelnen dargelegt. Dabei wird hinsichtlich der Kategorien *Konsens* und *Vernetzung* jeweils zwischen universitätsinternen, jedoch *fachübergreifenden*, sowie *institutionsübergreifenden* Nennungen unterschieden, da diese Aspekte im Zuge der Auswertung als Unterkategorien herausgearbeitet werden konnten (siehe auch Kapitel 7.6.3).

#### 8.2.3.1 Konsens

Tabelle 29: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Konsens (n = 10)

<b>Konsens</b>	<b>Universität (fachübergreifend)</b>	<b>Institutionsübergreifend</b>	<b>gesamt</b>
Ja	5	–	5
Nein	6	3	7
<b>gesamt</b>	8	3	9

#### Universität (fachübergreifend)

Insgesamt acht Studierende äußern sich in Bezug auf die Kategorie des fachübergreifenden Konsenses an der Universität. Bei fünf Befragten lassen sich Äußerungen finden, die auf Konsens hinsichtlich Forschenden Lernens zwischen den Dozierenden hinweisen. Dies zeigt sich in einem wahrgenommenen gleichen oder ähnlichen Verständnis Forschenden Lernens und damit zusammenhängenden übereinstimmenden Lerninhalten: „Dass alle die, dieses gleiche Schema auf jeden Fall hatten mit diesem Kreis auch. Und dass sie sich da auf jeden Fall alle darauf bezogen haben. Also von daher wäre, würde ich schon sagen, dass es da Überschneidungen gab“ (B7, MZP3, Z. 725–754).

Die Schilderungen von sechs Studierenden deuten aber auch auf Unterschiede bzw. einen mangelnden Konsens im Hinblick auf Forschendes Lernen und die Studienprojekte hin. Während in einem Fall explizit Unterschiede hinsichtlich des Verständnisses Forschenden Lernens geäußert werden („Und viele verstehen auch nicht das unter Forschendem Lernen, was die Türkinen unter Forschendem Lernen verstehen“; B4, MZP2, Z. 216–218), sprechen drei weitere Studierende diesbezüglich von fachspezifischen Nuancen:

Ne, Gegensätze jetzt nicht und Widersprüche waren das auch nicht, nur jetzt, wenn ich das jetzt zusammenfassen müsste, ja, würde ich sagen, das ist halt diese, ein sehr großes Feld und in den einzelnen Projektseminaren ging es halt dann einfach nur, oder wurde der Fokus auf die Fächer der Dozierenden eher so gelegt. Also was macht jetzt Forschendes Lernen dann genau in dem Fach aus. (B2, MZP2, Z. 812–816)

Überdies werden Unstimmigkeiten im Hinblick auf die Anforderungen bezüglich der Studienprojekte deutlich. Während zwei Studierende allgemein berichten, dass sie in den Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden, zeigt sich bei drei Studierenden, dass sich diese zum einen auf das Forschungsdesign und zum anderen auf die Art der Fragestellung beziehen:

Also es geht schon bei der Fragestellung los. Also so in Türkis war das so ein bisschen, muss nicht, aber es wäre irgendwie schön, wenn man so Wenn-Dann-Aussagen macht. Wenn das und das ist, dann das und das. Und dann hat das auch irgendjemand gefragt in einem anderen Fach, ich glaube in Blau war das, und sagte der: „Völliger Quatsch, einfach eine Frage“. So, ne? (B2, MZP2, Z. 919–923)

Bei einer weiteren Person offenbaren sich die Unterschiede in differierenden Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Projekte. So wird der Fokus in einem Seminar auf den persönlichen Bezug gelegt, in einem anderen scheint eine Orientierung am Forschungsdiskurs verlangt zu werden:

Dass man da unterschiedliche Aussagen mittlerweile auch von den verschiedenen Instituten bekommen hat. Dass der eine sagt: „Sucht wirklich eure Problematiken raus“. Und der andere sagt dann wieder: „Ja, ihr müsst das aber auch so ein bisschen daran sehen so, hier, und der Forschungsschwerpunkt und man muss das auch so ein bisschen so an anderen Dingen ablesen können“. (B7, MZP2, Z. 102–106)

Teilweise wird in den wiedergegebenen Äußerungen der Dozierenden konkret Bezug auf die Anforderungen anderer Lehrveranstaltungen genommen, in Verbindung mit Formulierungen wie „Völliger Quatsch“ (B2, MZP2, Z. 922–923), „Ach, vergessen Sie



das alles, das brauchen Sie hier nicht“ (B4, MZP2, Z. 500) oder „So was ist totaler Blödsinn, das bringt euch gar nichts“ (B11, MZP2, Z. 363–364).

### Institutionsübergreifend

In den Interviews lassen sich keine Aussagen finden, die auf institutionsübergreifenden Konsens mit Blick auf Forschendes Lernen hinweisen. Jedoch zeigen sich bei drei Studierenden Äußerungen, die auf mangelnden Konsens zwischen der Universität und der jeweiligen Schule im Hinblick auf Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte hindeuten. So werden hier zwar keine expliziten Widersprüche wahrgenommen, es zeigen sich jedoch Äußerungen, die auf eine Distanzierung der Schule von den Projekten als vermeintlich alleinige Aufgabe der Universität hinweisen: „Haben aber auch so ein bisschen gedacht so, oh, typisch irgendwie so Uni. Wir sollten halt jetzt wieder irgendwas machen, ne, damit wir so unsere Noten kriegen. So haben die das, glaube ich, gedacht“ (B2, MZP3, Z. 1064–1066). Bei einer dieser Personen manifestiert sich der fehlende Konsens zusätzlich in unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen bezüglich der Planung und Umsetzung der einzelnen Studienprojekte:

Gab es halt ein paar Unstimmigkeiten und dann wurden meine Sachen ständig wieder über den Haufen geworfen und das waren wirklich so zwei, drei Wochen, die extrem nervig waren, weil ich immer zwischen Schule und Uni dann hin und her und: „Kann ich das so machen?“ Und: „Kann ich das so machen?“. (B4, MZP3, Z. 517–521)

### **8.2.3.2 Vernetzung**

Tabelle 30: Fallbezogene Häufigkeitsauszählung Kategorie Vernetzung (n = 10)

<b>Vernetzung</b>	<b>Universität (fachübergreifend)</b>	<b>Institutionsübergreifend</b>	<b>gesamt</b>
Ja	3	9	9
Nein	7	5	8
<b>gesamt</b>	9	10	10

### Universität (fachübergreifend)

Insgesamt drei Studierende äußern sich zu Aspekten, die für eine Vernetzung der Dozierenden sprechen. So berichten zwei Befragte von fachübergreifendem Kontakt, indem sie

auf Konferenzen oder Sitzungen hinweisen, an denen sich Dozierende verschiedener Fächergruppen beteiligen: „Schon aber, dass sich die einzelnen Projektseminardozenten scheinbar auch mal so zusammensetzen und es da irgendwelche Sitzungen gibt, um sich abzusprechen“ (B5, MZP2, Z. 746–747). Ob hier auch die betreuenden Dozierenden mit eingeschlossen sind, kann anhand der Aussagen jedoch nicht festgestellt werden. Eine Befragte vermutet eine Vernetzung der sie begleitenden Dozierenden, indem sie berichtet, dass eine Dozentin auch die Studienprojektberichte aus dem jeweils anderen Seminar lesen möchte:

Die Dozentin aus Türkis möchte gerne beide Berichte vorgelegt bekommen. Soweit sie fertig sind. Und wenn einer nicht fertig ist, dann halt einen halben. Einfach weil es sie interessiert und weil sie auch sagt, das ist halt das Vier-Augen-Prinzip und die Note wird aus zweien gemacht und so. Also gehe ich auch davon aus, dass die dann in Kontakt tritt mit dem anderen Dozenten und da auf jeden Fall auch ein Interesse dran hat (B8, MZP3, Z. 1033–1038)

Während fünf Befragte lediglich vermuten, dass es keinen Austausch zwischen den Dozierenden gibt bzw. sie keinen Austausch erleben, gibt eine Studentin die Schilderung einer Dozentin wieder, die konkret über eine fehlende Vernetzung berichtet:

Und unter den Dozierenden, sagte Frau Himbeere jetzt eben in Dunkelgrün, ist gar nichts, also die haben das schon mehrfach versucht anzuregen, aber es gibt immer ein paar, die haben da Lust drauf, aber es gibt auch immer genug, die da eben keine Lust drauf haben und sagte, die letzten Male saßen da irgendwie immer mit fünf Leuten da am Tisch und haben sich gefragt, was machen wir hier eigentlich. (B11, MZP2, Z. 602–606)

Auch hier bleibt unklar, ob die weiteren Dozierenden der Befragten mit eingeschlossen sind. Eine Studentin kritisiert hinsichtlich der sie begleitenden Dozierenden fehlende Absprachen im Hinblick auf ein existierendes Auswertungstool:

Ja und da dachte ich halt wieder, ok, dann haben die sich scheinbar kaum abgesprochen, wenn es doch dieses fertige Instrument gibt, das ist ja schön, dass es das gibt, da bin ich auch sehr dankbar für, aber dann hätte man das ja schon mal im Tutorium irgendwie durchgehen können oder in der Vorlesung schon mal zeigen können oder eben allen zur Verfügung stellen. (B4, MZP2, Z. 487–491)

### Institutionsübergreifend

Insgesamt schildern neun Studierende Gegebenheiten, die auf eine Vernetzung zwischen der Universität und den Schulen hinweisen. In fünf Seminaren von vier befragten Studierenden richten sich die Dozierenden per Brief an die Schulen. In diesen wird über die

Studienprojekte bzw. die Erwartungen hinsichtlich dieser informiert und es wird angeboten, sich bei Fragen an die jeweiligen Dozierenden zu wenden:

Also wir habe in den beiden Fächern, also in Dunkelgrün und Braun, haben wir jeweils ein Schreiben für die Schulen mitbekommen, die wir unserem Tutor dann geben sollen, in dem halt gesagt wird, was wir da genau machen sollen und so was quasi die Uni von der Schule erwartet und dass sie aber auch zu, für Fragen zur Verfügung stehen und wenn es irgendwie Probleme gibt oder so, dass man sich da gerne an sie wenden darf. (B11, MZP2, Z. 597–601)

In einem Fall wird zusätzlich das Angebot gegeben, spezifische Fragen zu den Projekten vor Ort in der Schule zu klären. In vier Seminaren werden Lehrkräfte zu einzelnen Lehrveranstaltungsterminen eingeladen. Während in zwei dieser Seminare Ausbildungsbeauftragte und weitere Lehrkräfte als Vertreter\_innen der Schulen im Allgemeinen an den Sitzungen teilnehmen, richtet sich die Einladung in den anderen beiden explizit an die Lehrkräfte der befragten Studierenden, dergestalt dass sie an der Posterpräsentation in der Seminarabschlussveranstaltung teilnehmen können: „Ja, also am Ende wurde meine Mentorin für diese Posterpräsentation eingeladen“ (B12, MZP3, Z. 733). Des Weiteren richteten sich die Dozierenden zweier Seminare mit einem Schreiben an die Schulen, um die Lehrkräfte zu fachspezifischen Informationsveranstaltungen einzuladen:

Dann haben wir von der Dozentin in Türkis auch nochmal einen Brief bekommen, von ihr halt, den sollten wir dann in der Schule abgeben. Da ging es dann nochmal darum, dass die, so eine Einladung war das nochmal für so eine Infoveranstaltung jetzt auch nochmal genau in Türkis, dass die dann nochmal so einen Austausch haben, also die von der Schule und die vom Institut da in Himmelblau, dass die, ja, nochmal informieren können, worum geht es denn überhaupt. (B2, MZP3, Z. 1181–1186)

Eine Projektseminardozentin bittet die Studierenden um die Kontaktdaten der das Projekt betreuenden Lehrkräfte, um diese zu einem Projektseminartermin einladen zu können. An einer Schule erfragt die Ausbildungsbeauftragte die Kontaktdaten der Projektseminardozierenden. In einem Fall besteht eine Vernetzung zwischen Universität und Schule, da der Dozent auch als Lehrkraft an der Schule der Studentin tätig ist, in einem anderen nimmt ein Projektseminardozent an einem Unterrichtsbesuch teil.

Überdies lassen sich ebenso Äußerungen aus den Interviews herausarbeiten, die auf eine mangelnde Vernetzung hinweisen. Zwar schildert lediglich eine Studentin, dass sie insgesamt keine Vernetzung wahrnimmt („Also ich habe immer so das Gefühl, dass das relativ separate Bereiche sind“; B1, MZP2, Z. 585) und auch die Lehrkräfte Derartiges berichten:

Aber mit der Uni hat niemand Kontakt gehabt und das wurde auch nochmal in diesem Bilanz- und Perspektivgespräch gesagt, dass die Verbindung Schule ZfsL gut klappt, eben weil man es auch gewöhnt ist und dass diese Verbindung zur Uni aber nicht so passt. (B1, MZP3, Z. 662–665)

Es zeigt sich jedoch, dass die von der Hochschuleseite angestrebte Vernetzung in Form der fachspezifischen Informationsveranstaltungen nicht in die Tat umgesetzt wird, da die Lehrkräfte die Einladungen zu den Treffen nicht annehmen:

Da hat sie mich halt gefragt „Kiwi, bring es dir was beim Schreiben denn des Studienprojektes dann?“, und ich so „Ich bin halt nicht an dem Termin anwesend, das weiß ich halt nicht, worum es da geht“, „Ach so, du bist nicht da, ne, dann, dann brauche ich ja nicht zu kommen. Tschüss“. (B6, MZP3, Z. 1969–1972)

Eine dieser Veranstaltungen wird aufgrund mangelnden Interesses sogar vollständig abgesagt. Darüber hinaus wird auch die angestrebte Vernetzung in Form der Teilnahme an den nachbereitenden Lehrveranstaltungsterminen nicht realisiert. In einem Fall sagt die Lehrkraft aus zeitlichen Gründen ab, in dem anderen entscheidet sich die Studentin selbst gegen eine Einladung: „Allerdings wollte das, glaube ich, keiner groß. Also wenn man es gewollt hätte, hätte man sie halt mitbringen können, aber es hat halt keiner gemacht, genau“ (B7, MZP3, Z. 1142–1144).

### **8.2.3.3 Konstante Personalstruktur**

Während in der Universität bzw. hinsichtlich der Lehrveranstaltungen keine Änderungen in der Personalstruktur erkennbar sind, zeigt sich bei zwei Studierenden in den Schulen eine unbeständige Personalstruktur. In einem Fall geht der Ausbildungsbeauftragte in Elternzeit und eine der Mentorinnen übernimmt anschließend das Amt. Eine andere Studentin wechselt in beiden Fächern – in einem sogar zweimal – die Mentor\_innen. In zwei Fällen liegt dies daran, dass die jeweiligen Lehrkräfte die Schule wegen Elternzeit bzw. Kündigung verlassen. Der andere Wechsel wird von der Studentin aufgrund mangelnder Unterstützung und zu wenigen Möglichkeiten, Unterricht in dem entsprechenden Unterrichtsfach zu erleben, selbst initiiert:

Genau, beim zweiten Mal war es eher zwangsweise. Beim ersten Mal habe ich das wirklich selber auch gemacht und habe dann halt den ABBA gefragt, ob das möglich ist, und er meinte dann, joa, wenn das, wenn das so besser wäre, sollte ich das gerne machen, und so habe ich das dann auch durchgeführt dann letztendlich. (B11, MZP3, Z. 732–735)

Es fällt auf, dass sich bei dieser Person auch unmittelbare Konsequenzen der Mentor\_innenwechsel auf die Durchführung der Studienprojekte ergeben:

Dann habe ich meinen Mentor gewechselt, habe das dann bei einer anderen versucht durchzuführen, die hat aber nachdem ich dann vier Wochen die Vorbereitung im Prinzip durchgeführt hatte, hat sie gekündigt. Also dass ich dann nochmal den Mentor wechseln musste und dann war, hatte ich eigentlich nicht die Zeit, das wirklich durchzuführen, weil ich immer vier Wochen brauchte, um einfach eine, einen Mittelwert zu bilden, wie häufig sich die Schüler so normal im Unterricht melden, und das konnte ich, auch wenn ich die Klasse behalten habe, ja nicht einfach von der einen Lehrerin auf den anderen Lehrer übertragen. (B11, MZP3, Z. 229–236)

#### **8.2.3.4 Zusammenfassung der kulturellen und strukturellen Merkmale des sozialen Systems Praxissemester**

Die Äußerungen der Befragten hinsichtlich der Kategorie *Konsens* verweisen insgesamt eher auf mangelnden Konsens, wohingegen sich die positiven und negativen Äußerungen hinsichtlich der Kategorie *Vernetzung* in etwa die Waage halten – fast alle Befragten äußern sich sowohl hinsichtlich vorhandener als auch fehlender Vernetzung. Die Aussagen zu einer *konstanten Personalstruktur* beschränken sich auf solche zu einer mangelnden konstanten Personalstruktur in den Schulen. Die Äußerungen zum *universitären fachübergreifenden Konsens* beziehen sich einerseits auf das Verständnis Forschenden Lernens und andererseits auf die Anforderungen hinsichtlich der Studienprojekte. Während hinsichtlich des Verständnisses Übereinstimmungen, fachspezifische Nuancen und Unstimmigkeiten wahrgenommen werden, beschränken sich die Äußerungen zu den Anforderungen auf fehlende Übereinstimmung – über die Hälfte der Befragten berichtet von unterschiedlichen Anforderungen im Rahmen der Lehrveranstaltungen. Hinsichtlich des *institutionsübergreifenden Konsenses* lassen sich lediglich Äußerungen von drei Befragten finden, die auf mangelnden Konsens bezüglich Forschenden Lernens bzw. der Studienprojekte zum einen in Form einer Distanzierung der Schulen von der Hochschule und zum anderen in Form widersprüchlicher Anforderungen hindeuten.

Zwar sind die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich vorhandener und fehlender *Vernetzung* in etwa ausgeglichen, dergestalt dass sich ungefähr gleich viele Befragte zu beiden Richtungen äußern. Jedoch zeigen sich deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der *universitären fachübergreifenden* sowie der *institutionsübergreifenden Vernetzung*. Während die Aussagen hinsichtlich der universitären Vernetzung vor allem Aussagen zu einer (vermuteten) fehlenden Vernetzung

umfassen, zeigen sich hinsichtlich der übergreifenden Vernetzung bei neun der zehn Befragten wahrgenommene Bestrebungen – vornehmlich auf Seiten der Hochschule –, eine Vernetzung zu initiieren. Die Hälfte der Befragten berichtet jedoch auch von scheiternder bzw. insgesamt fehlender Vernetzung.

Die Aussagen der zwei Studentinnen zu einer *konstanten Personalstruktur* beziehen sich auf Veränderungen in der Personalstruktur in den Schulen. Die Wechsel der betreuenden Lehrkräfte resultieren vor allem aus personeller Fluktuation an den Schulen, nur in einem Fall wird der Wechsel aufgrund von Unzufriedenheit mit der Betreuungsperson von der Studentin initiiert.

#### **8.2.4 Zusammenfassung und Diskussion**

Werden zunächst die wahrgenommenen organisationalen Faktoren auf Seiten der Dozierenden genauer betrachtet, zeigt sich hinsichtlich ihrer *Eigenschaften*, dass nur wenige Aussagen über das *Wissen und Können der Dozierenden* vorhanden sind, welche sich zu gleichen Teilen auf vorhandenes und fehlendes Wissen bzw. Können aufgliedern. Dass insgesamt nur wenige Aussagen vorhanden sind, sollte nicht überraschen – fällt es den Studierenden vermutlich schwer, das Wissen und Können der Dozierenden, die diejenigen sind, die ihnen Wissen und Können näherbringen sollen, einzuschätzen. Die Dozierenden und Lehrkräfte sind als gestaltende Akteurinnen und Akteure diejenigen, die die Studierenden im Praxissemester ausbilden (siehe auch Kapitel 5.4.4). Dabei sollen ihnen insbesondere die Dozierenden Forschendes Lernen und die Studienprojekte näherbringen. Anders sieht es etwa bei den Lehrkräften aus, die häufig erst im Praxissemester durch die Studierenden selbst mit Forschendem Lernen und den Studienprojekten konfrontiert werden (siehe auch Kapitel 5.4.3), sodass in diesem Kontext eine Konfrontation mit deren Wissen – oder vielmehr Wissenslücken – wahrscheinlicher scheint als in der Konfrontation mit den Dozierenden (siehe dazu auch die Diskussion der Kategorie Wissen/Können Lehrkräfte). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass – insbesondere wenn Wissen und Können bei den Dozierenden wahrgenommen werden – es nicht für notwendig gehalten wird, dieses zu explizieren. So oder so gilt: Werden Schwächen hinsichtlich des Wissens und Könnens der Dozierenden bezüglich Forschenden Lernens wahrgenommen, ist fraglich, inwieweit diese Dozierenden die Studierenden angemessen über Forschendes Lernen informieren und bezüglich Forschenden Lernens qualifizieren können bzw. sollen.

Hinsichtlich der *Einstellung der Dozierenden* weisen die Äußerungen der Befragten auf recht positive Ausprägungen hin. Einschränkungen sind – wie auch bei einigen der befragten Studentinnen selbst – im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen Forschenden Lernens im Praxissemester zu verzeichnen. So werden drei Studienprojekte von einigen Dozierenden als zu viele erachtet, was einerseits aufgrund der Beanspruchung der Studierenden im Praxissemester zwar nachvollziehbar erscheinen mag (siehe auch Kapitel 2.4.3), andererseits aber die verspürte Relevanz der Studienprojekte auf Seiten der Studierenden schmälern könnte. Die wahrgenommenen negativeren Einstellungen zeichnen sich vornehmlich durch eine fehlende Identifikation mit bzw. mangelndes Interesse an Forschendem Lernen aus – und das obwohl das Konzept seinen Ursprung in der Hochschule hat. Jedoch stellt Forschendes Lernen ein vornehmlich erziehungswissenschaftliches Konzept dar, welches im Rahmen des Praxissemesters von den Fachdidaktiken adaptiert werden muss (siehe auch Kapitel 3.4). Sollten diese es nicht als Bestandteil ihrer Fachkultur erachten bzw. mit dieser in Einklang bringen können, erscheint eine fehlende Identifikation nachvollziehbar. Auch einhergehend mit der in Kapitel 2.4.4 dargelegten Auffassung der Lehrer\_innenbildung als Nebenbeschäftigung von Dozierenden könnte sich ein mangelndes Interesse an den durchzuführenden Praxissemesterlehrveranstaltungen in einem mangelnden Interesse an Forschendem Lernen per se niederschlagen – oder zumindest von den Studierenden so aufgefasst werden. Sollten die Lehrveranstaltungen auf der anderen Seite von abgeordneten Lehrkräften durchgeführt werden, könnte die eigene Schulpraxis als Referenz in den Vordergrund geraten, zu der Forschendes Lernen dann höchstwahrscheinlich nicht dazugehört (siehe auch Kapitel 2.4.4). Diese die einzelnen Dozierenden betreffenden Überlegungen können im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht tiefergehend bearbeitet werden. Dessen ungeachtet ist es fraglich, inwieweit die entsprechenden Dozierenden den Nutzen und die Notwendigkeit Forschenden Lernens glaubhaft vermitteln (können), wenn sie selbst Forschendes Lernen nicht als sinnvoll erachten bzw. sich nicht mit diesem identifizieren.

Auch wenn sich die *Handlungsweisen der Dozierenden* laut Wahrnehmung der Befragten insgesamt positiv gestalten und in allen Lehrveranstaltungen Forschendes Lernen thematisiert wird, muss insbesondere die Tatsache, dass in einzelnen Projektseminaren der Fokus auf anderen Themen zu liegen scheint, kritisch betrachtet werden – werden die Seminare doch eigens für das Praxissemester geschaffen und dienen hauptsächlich der Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen und den Studienprojekten (siehe auch Kapitel 2.3). Ebenso gibt die Tatsache, dass in zwei Seminaren nur ein Studienprojekt

durchgeführt werden muss, wenn eine benotete Prüfungsleistung erbracht wird, zu denken. Möglicherweise wollen die Dozierenden damit den befürchteten Druck auf Seiten der Studierenden verringern, was grundsätzlich positiv zu bewerten ist. Der Verzicht auf ein Studienprojekt könnte jedoch bei den Studierenden auch den Eindruck wecken, dass die Projekte bei den Dozierenden einen geringen Stellenwert einnehmen. Die Tatsache, dass nur bei einer benoteten Prüfungsleistung ein Studienprojekt durchzuführen ist, könnte überdies eine negative Einstellung gegenüber den Projekten verstärken, da sie dann unmittelbar mit einer Benotung verknüpft sind. Motivierende Impulse durch die Dozierenden, die einhergehend mit der Verpflichtung zu Forschendem Lernen im Praxissemester einen hohen Stellenwert einnehmen (siehe auch Kapitel 3.4), werden hier augenscheinlich ins Gegenteil verkehrt.

Eine Kategorie, hinsichtlich derer die Aussagen eher auf Schwächen hindeuten, ist die der *sachlichen Information* über Forschendes Lernen. Insgesamt scheint nur in wenigen Lehrveranstaltungen überhaupt thematisiert zu werden, was Forschendes Lernen ist und die diesbezüglichen Aussagen der Befragten bewegen sich auf einem oberflächlichen Niveau. Anhand dieser Aussagen lässt sich oftmals nicht sagen, ob sich lediglich die Äußerungen der Befragten auf diesem Niveau bewegen oder ob sie bei den Dozierenden tatsächlich derartig oberflächliche Informationen wahrnehmen. Sollte tatsächlich nur sehr oberflächlich über Forschendes Lernen gesprochen werden, stellt sich die Frage, ob dies an mangelndem Wissen der Dozierenden liegt oder sonstige Gründe hat – dass die Dozierenden beispielsweise, wie es in einigen Äußerungen anklingt, die Studierenden nicht mit sich doppelnden Informationen überfrachten wollen. So oder so ist eine eher geringe Ausprägung der Kategorie Sachliche Information problematisch – insbesondere angesichts der Tatsache, dass, wie in Kapitel 8.1.5 dargelegt, das Wissen auf Ebene der akteursseitigen Ausgangsbedingungen eher gering ausgeprägt ist, jedoch eine zentrale Rolle zu spielen scheint. Wie soll also das Wissen der Studierenden über Forschendes Lernen erhöht werden, wenn in den Lehrveranstaltungen gar nicht oder nur oberflächlich thematisiert wird, was Forschendes Lernen ist? Auch die Äußerungen einiger Befragter, die auf ein fachspezifisches Verständnis Forschenden Lernens auf Seiten der Dozierenden hindeuten, sind diskussionswürdig. Einerseits erscheint es nachvollziehbar, dass der Versuch unternommen wird, Forschendes Lernen an die Fachkulturen der unterschiedlichen Fächer bzw. Fachbereiche anzupassen, die an Hochschulen als lose gekoppelte Systeme bestehen – zumal auch im NRW-weiten Orientierungsrahmen steht, dass die konkrete Ausgestaltung der Studienprojekte je nach Fachkultur sehr unterschiedlich ausfallen kann



(siehe Kapitel 3.4; siehe auch Kapitel 2.4.1). Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass diese möglichen fachspezifischen Unterschiede von den Studierenden nicht als Gegensätze wahrgenommen werden (siehe dazu auch die Diskussion der Kategorie Konsens weiter unten) und weiterhin ein gemeinsamer Kern Forschenden Lernens bestehen bleibt. Dass die Thematisierung der Definition Forschenden Lernens in einigen Veranstaltungen mit der Begründung vernachlässigt wird, dass die Studierenden bereits in anderen Veranstaltungen darüber informiert worden seien, erscheint zwar einerseits nachvollziehbar, um Doppelungen zu vermeiden. Soll jedoch auf die Thematisierung verzichtet werden, sollte zumindest sichergestellt sein, dass tatsächlich alle Studierenden vorab bereits ausreichend informiert wurden. Sollten ferner fachspezifische Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden, erscheinen diesbezügliche sachliche Informationen unabdingbar.

Die Aussagen zur Vermittlung von *Nutzen und Notwendigkeit* Forschenden Lernens in den Lehrveranstaltungen zeigen ein positiveres Bild. Dieses passt zu dem Bild, was sich anhand der Äußerungen für die Einstellung der Dozierenden nachzeichnen lässt. Die Tatsache, dass im Zusammenhang mit der Thematisierung des Nutzens oftmals ein Bezug Forschenden Lernens zur Tätigkeit als Lehrkraft hergestellt wird, kann als Indiz dafür erachtet werden, dass bei diesen Dozierenden auch ein entsprechendes Wissen über Forschendes Lernen vorliegt – obwohl diese Kategorie insgesamt nur schwach besetzt ist (siehe Kapitel 8.2.1.1). Dass in einer Veranstaltung laut Äußerung einer Studentin der *Nutzen* darin gesehen wird, die Forschung des Fachbereichs voranzutreiben, ist jedoch äußerst kritisch zu betrachten, da hier augenscheinlich die wesentliche Zielsetzung der Professionalisierung der Studierenden (siehe Kapitel 3.2.2) außer Acht gelassen wird.

Auch hinsichtlich der *Qualifikation* der Studierenden weisen die Äußerungen dieser weitestgehend auf positive Ausprägungen der einzelnen Faktoren hin. Insbesondere die Methodenveranstaltungen scheinen ihren Auftrag zu erfüllen – dienen sie doch, wie in Kapitel 2.3 aufgezeigt, vor allem dazu, die Studierenden methodisch auf Forschendes Lernen und die Studienprojekte vorzubereiten. Entsprechend muss die Tatsache, dass *Methoden* in den Projektseminaren augenscheinlich weniger thematisiert werden, nicht zwingend negativ gewertet werden. Auch einschränkende Vorgaben bezüglich der Kategorie Methoden erscheinen angesichts der Tatsache, dass Forschendes Lernen insbesondere für die Fachdidaktiken ein neues Konzept darstellt (siehe auch Kapitel 3.4), nachvollziehbar. Problematisch ist es jedoch, wenn mit einschränkenden Vorgaben die Inhalte der Methodenveranstaltungen und/oder anderer Seminare konterkariert werden, indem

Formulierungen wie „So was ist totaler Blödsinn“ (B11, MZP2, Z. 363) oder „Ach, vergessen Sie das alles, das brauchen Sie hier nicht“ (B4, MZP2, Z. 500) angeführt werden. Auf diese Weise entsteht der Eindruck eines fehlenden Konsenses (siehe dazu auch Diskussion der Kategorie Konsens). Problematisch erscheint zudem, dass in einigen Seminaren der Hinweis gegeben wird, dass Studienprojekte nicht zwingend empirisch sein müssen, sodass bei diesen Dozierenden augenscheinlich ein anderes als das in den Rahmenordnungen festgelegte Verständnis von Forschendem Lernen vorliegt – wird hier doch explizit darauf verwiesen, dass es sich um empirische Forschung handelt (siehe auch Kapitel 3.2.2). Dieses abweichende Verständnis kann als Indiz für fehlendes Wissen gedeutet werden.

Diskussionswürdig erscheint zudem der Umstand, dass in einigen Seminaren vor Eintritt in die Praxisphase der Hinweis gegeben wird, dass die Studierenden erst in den Schulen ankommen sollen und dann im Mitteleblock Themen für die Projekte festgelegt werden (Kategorie *Hinweise zum Vorgehen*). Mögliche Vor- und Nachteile dieser Vorgehensweise wurden bereits in Kapitel 3.4 diskutiert. Insbesondere erscheint es angesichts der hohen Anforderungen und vielfältigen Aufgaben im Praxissemester bedenklich, wenn einzelne Studierenden in mehreren Projektseminaren mit derartigen Hinweisen konfrontiert werden, da für die Durchführung der Projekte dann weniger Zeit zur Verfügung steht. Gerade in Verbindung mit den ohnehin bestehenden Befürchtungen bei der Hälfte der Studierenden, dass drei Studienprojekte zu viele seien, die durch wahrgenommene ähnliche Äußerungen einiger Dozierender (siehe Kapitel 8.2.1.1) verstärkt werden könnten, kann dieser Umstand als problematisch erachtet werden.

In diesem Zusammenhang kann auch der Befund angeführt werden, dass in acht Seminaren bereits vor Eintritt in die Praxisphase eine Fragestellung für das jeweilige Studienprojekt festgelegt wird und die Studierenden in einigen dieser Seminare bereits mit einer Projektskizze in die Praxisphase gehen (Kategorie *Konkretes Studienprojekt*). Dadurch kann bereits vor Beginn der Praxisphase ein wesentlicher Teil der Vorbereitung erfolgen, sodass der in den Schulen auftretende (Zeit-)Druck verringert werden kann. Die Studierenden gehen dann bereits mit einem konkreten Plan in die Schulen und können dort relativ bald mit der Umsetzung des geplanten Projekts beginnen – jedoch nur, sofern in den Schulen die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sind, was zum Zeitpunkt der Planung kaum schon bekannt sein dürfte. Es stellt sich überdies die Frage, inwiefern diese Herangehensweise Forschendem Lernen im eigentlichen Sinne entspricht, wenn die Fragestellung nicht aufgrund selbst erlebter Praxis in der Schule entwickelt wird

(siehe auch Kapitel 3.4). Da anhand der Aussagen der Befragten weitestgehend ungeklärt bleibt, inwieweit die Fragestellungen nach Eintritt in die Praxisphase noch revidiert bzw. an die schulische Situation angepasst werden können, bleiben die beiden letztbenannten möglichen Problematiken bestehen.

Positiv hinsichtlich der Qualifizierung bezüglich des konkreten Studienprojekts ist hervorzuheben, dass den Studierenden in vielen Seminaren insbesondere während der Begleitung und Nachbereitung Zeit eingeräumt wird, sich intensiv mit ihren (geplanten) Studienprojekten auseinanderzusetzen – sei es in Form der konkreten Weiterentwicklung der Projekte (Kategorie *Arbeit am Projekt*) oder des *Austauschs* mit Kommiliton\_innen über das (geplante) Vorgehen bzw. die Durchführung. Für die Seminare, in denen dies geschieht, stellt sich jedoch die Frage, was passiert, wenn der Austausch mit Kommiliton\_innen und die gegenseitigen Tipps möglicherweise in eine falsche Richtung führen – schließlich stellen Forschendes Lernen und die Studienprojekte für die Studierenden in der Regel eine Neuheit dar, Unsicherheiten und fehlerhafte Empfehlungen sind somit nicht auszuschließen. Umso wichtiger erscheint eine parallele *individuelle Begleitung und Beratung* durch die Dozierenden, welche laut Äußerungen der Befragten in insgesamt 20 Seminaren während der Praxisphase und in 14 Seminaren während der Nachbereitung vorhanden zu sein scheint – sowie in 19 bzw. elf dieser Seminare zusätzlich zur konkreten Auseinandersetzung mit den Studienprojekten. Es fällt auf, dass in vier Seminaren während der Begleitung und in sieben Seminaren während des Abschlusstermins weder eine Auseinandersetzung mit dem konkreten Projekt noch eine individuelle Beratung und Begleitung hinsichtlich der Studienprojekte zu erfolgen scheint. Es ist fraglich, wie die Studierenden im Rahmen dieser Seminare ihre Projekte angemessen planen, durchführen und auswerten sowie den Projektbericht anfertigen sollen, wenn sie dabei augenscheinlich auf sich gestellt sind.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden größtenteils aktiv bei der Ausgestaltung ihrer Studienprojekte beteiligt werden, indem sie etwa ihre Themen vollkommen frei oder aus einem vorgegebenen Themenpool wählen können (Kategorie *Partizipation*). Hinsichtlich letzterer, ohnehin eher geringfügiger Einschränkung ist zu sagen, dass eine gewisse Eingrenzung logisch erscheint – schließlich erfordert eine adäquate Vorbereitung und Begleitung durch die Dozierenden auch eine entsprechende Vorbereitung bzw. Expertise auf Seiten dieser. Es erscheint utopisch, dass sich die Dozierenden mit allen denkbaren Themen der Studierenden auskennen, sodass eine angemessene Vorbereitung, Beratung und Begleitung hinsichtlich jeglicher Themen erfolgen könnte. Die Tatsache, dass

in drei Seminaren recht strikte Vorgaben zu herrschen scheinen, ist hingegen kritisch zu betrachten. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Studienprojekte noch dem Kern Forschenden Lernens entsprechen, inwieweit etwa eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen erfolgen kann, wenn beispielsweise nur zwischen zwei Themen mit bereits festgelegten Untersuchungsdesigns gewählt werden kann. Dass sich die Aussagen hinsichtlich der Kategorie Partizipation vornehmlich auf die Themen und weniger auf die Methoden bzw. Methodenwahl beziehen, kann damit zusammenhängen, dass die Wahl der geeigneten Methode in der Regel von der Thematik bzw. der konkreten Fragestellung abhängt.

Hinsichtlich der wahrgenommenen organisationalen Faktoren in Bezug auf die Lehrkräfte zeigt sich mit Blick auf die *Eigenschaften der Lehrkräfte* an den Schulen, dass für fast alle Schulen diesbezügliche Äußerungen getätigt werden. Diese deuten jedoch in Bezug auf das *Wissen und Können* auf eher schwache positive sowie vor allem auf negative Ausprägungen hin, dergestalt dass die Lehrkräfte zwar wissen, dass Studienprojekte durchgeführt werden, aber oftmals nicht wissen, was im Rahmen dieser auf sie zukommt. In Bezug auf die *Einstellung* zeigt sich an einigen Schulen zwar Interesse der Lehrkräfte an den Studienprojekten, jedoch ebenso Desinteresse bis hin zu einer negativen Einstellung, verbunden mit Befürchtungen, selbst im Fokus von Beobachtungen zu stehen. Die vorzufindenden positiven Einstellungen beschränken sich augenscheinlich auf Interesse an den einzelnen Projekten bzw. den Ergebnissen dieser, ein konkreter Nutzen in der Durchführung der Projekte bzw. im Forschendem Lernen scheint nicht erkannt zu werden – oder zumindest von den Studierenden bei den Lehrkräften nicht wahrgenommen zu werden. Zwar geht es in den Schulen vornehmlich um die Begleitung und Beratung der konkreten Projekte und weniger um eine Wissens- und Kompetenzvermittlung in Bezug auf Forschendes Lernen (siehe auch Kapitel 2.3), dennoch erscheinen Wissen und Können auf Seiten der Lehrkräfte notwendig, um die Studierenden bei der Durchführung ihrer Projekte angemessen unterstützen zu können. Nicht nur mit Blick auf eine angemessene Begleitung, auch hinsichtlich einer positiven Einstellung scheint Wissen über Forschendes Lernen unabdingbar. Die von einer Studentin wiedergegebene Befürchtung der Lehrkräfte, selbst im Fokus von Beobachtungen im Rahmen der Studienprojekte zu stehen, und die damit zusammenhängende Ablehnung können aus dem fehlenden Wissen darüber resultieren, dass die Entwicklung der Studierenden im Fokus Forschenden Lernens steht und nicht etwa die Beforschung der Lehrkräfte. Im Hinblick auf die Einstellung gilt zudem ähnlich wie für die Dozierenden: Wenn eine positive Einstellung oder zumindest

Interesse an Forschendem Lernen fehlt, ist es fraglich, inwieweit eine ernsthafte Unterstützung bei der Durchführung der Projekte angeboten wird bzw. erfolgt. Insgesamt scheinen die Befunde hinsichtlich der Eigenschaften der Lehrkräfte aus einer fehlenden Informiertheit hinsichtlich Forschenden Lernens zu resultieren.

Dass augenscheinlich wenig Wissen und eine eingeschränkt positive bzw. negative Einstellung hinsichtlich Forschenden Lernens bei den Lehrkräften vorherrschen, kann damit zusammenhängen, dass Lehrkräfte nur selten auf ihre Mentor\_innentätigkeit vorbereitet werden sowie aufgrund ihres Rollen- und Berufsverständnisses eher unterrichtspraktische Ansprüche an Praxisphasen richten (siehe Kapitel 2.4.5). Zwar liegt der Fokus ihrer Tätigkeit im Rahmen des Praxissemesters tatsächlich auf der unterrichtlichen Begleitung der Studierenden, jedoch sollen sie ebenso die Realisierung der Studienprojekte unterstützen (siehe Kapitel 2.3). Da Forschendes Lernen ein Konzept darstellt, welches seinen Ursprung in der Hochschule hat, können die Befunde in Bezug auf die Einstellung auch mit dem *Not-Invented-Here Syndrom* in Verbindung gebracht werden, welches besagt, dass von außen an Personen bzw. Organisationen herangetragene Innovationen tendenziell schlechter bewertet werden als selbst entwickelte (siehe Kapitel 3.1 sowie 5.4.3; siehe dazu auch die Diskussion der Kategorie *Konsens*).

Im Hinblick auf die *Handlungsweisen der Lehrkräfte* (Kategorie *Begleitung und Beratung*) zeigt sich, dass die Studienprojekte an vielen Schulen bereits in den Vorgesprächen vor Beginn der Praxisphase thematisiert werden. Die Lehrkräfte scheinen sich also der Tatsache bewusst zu sein, dass Studienprojekte einen Bestandteil des Praxissemesters darstellen, was sich mit den Befunden der Kategorie Wissen/Können deckt. Es werden erste Erkundigungen hinsichtlich der Projekte eingeholt, teilweise werden Unsicherheiten bzw. Befürchtungen kommuniziert. Hinsichtlich des *allgemeinen Austauschs* über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte im Verlauf der Praxisphase wird deutlich, dass nur selten allgemein über Forschendes Lernen gesprochen wird, sondern vielmehr die einzelnen Projekte fokussiert werden, indem sich nach der Durchführung oder den Ergebnissen erkundigt wird. Ähnlich wie bei der Einstellung der Lehrkräfte zeigt sich also auch mit Blick auf die Handlungsweisen vornehmlich eine Fokussierung einzelner Projekte. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Studienprojekten bzw. Forschendem Lernen per se findet augenscheinlich selten statt bzw. wenn doch, weist der Austausch eher in eine negative Richtung. Zwar geht es mit Blick auf die abgeleiteten förderlichen Faktoren auch vornehmlich um die Begleitung der Studierenden bei den einzelnen Studienprojekten (siehe auch Kapitel 2.3). Angesichts der Tatsache, dass die Lehrkräfte

an Praktikumschulen für Studierende eine zentrale Vorbildfunktion einnehmen und sie deren Verhaltensweisen als bedeutsame Lernquellen erachten (siehe Kapitel 2.4.5), erscheinen „forschende Lehrkräfte“ (Klewin & Koch, 2017) sowie ein „forschungsoffenes Klima“ (Klewin et al., 2014) in den Schulen jedoch hilfreich, um die wesentliche Zielsetzung des Praxissemesters – die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung – zu unterstützen (siehe auch Kapitel 5.4.3). Vernehmen die Studierenden jedoch, dass sich die Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen lediglich auf die Begleitung der Studienprojekte oder Interesse an den Ergebnissen beschränkt, teilweise ergänzt um Auffassungen, dass Studienprojekte als Zeitverschwendung abgetan werden oder die Lehrkräfte Mitleid mit den Studierenden haben, erscheint es vorstellbar, dass auch die Studierenden diese Denkweise im Sinne des unerwünschten Modelllernens (siehe Kapitel 2.2) übernehmen.

Wenn auch die Studierenden an allen Schulen eine Unterstützung bei der Durchführung der Studienprojekte wahrnehmen (Kategorie *Konkrete Unterstützung*), zeigt sich, dass diese vornehmlich von den Studierenden eingefordert werden muss. Dies könnte ebenfalls für ein Selbstverständnis der Lehrkräfte als Begleiterinnen und Begleiter der unterrichtspraktischen Bestandteile des Praxissemesters sprechen. Überdies ist kritisch zu sehen, dass die Befragten an der Hälfte der Schulen auch mit Handlungsweisen konfrontiert werden, die einer reibungslosen Umsetzung der Studienprojekte entgegenstehen. Dass etwa für das Gelingen der Projekte notwendige Absprachen nicht eingehalten oder Informationen über Schülerinnen und Schüler verschwiegen werden, könnte auf eine mangelnde Ernsthaftigkeit hindeuten, mit der den Studienprojekten begegnet wird und/oder auf fehlende Weitsicht hinsichtlich der Konsequenzen einer mangelnden Begleitung dieser. Wenn die Studierenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Studienprojekte an den Schulen erleben, ist es fraglich, ob sie auch weiterhin forschend lernen wollen.

Werden nun die Faktoren auf Ebene des *sozialen Systems Praxissemester* betrachtet, zeigt sich mit Blick auf die Kategorie *Konsens*, dass die befragten Studentinnen innerhalb der Hochschule teilweise mit unterschiedlichen Vorstellungen von Forschendem Lernen und vor allem mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden. Die Befunde können ein Indiz dafür sein, dass sich das fehlende einheitliche Leitbild im Rahmen der Lehrer\_innenbildung sowie die fehlende gemeinsame Verantwortung für die Lerninhalte (siehe Kapitel 2.4.4) auch im Praxissemester manifestieren und die eingeforderte

inhaltliche Abstimmung und Koordination zum Zwecke der Entwicklung eines inhaltlichen Gesamtlehrkonzepts (siehe Kapitel 2.4.4) fehlen. Wie bereits im Zusammenhang mit der Kategorie Sachliche Informationen diskutiert wurde, sind fachspezifische Schwerpunktsetzungen durchaus nachvollziehbar und hinnehmbar, solange die Studierenden keine Widersprüche wahrnehmen und sich die verschiedenen Nuancen weiterhin auf einen gemeinsamen Kern Forschenden Lernens beziehen – schließlich sollen die gestaltenden Akteurinnen und Akteure gemeinsam hinter der Innovation Forschendes Lernen stehen, die Studierenden sollen keine Unstimmigkeiten wahrnehmen können (siehe auch Kapitel 5.4.3). Auch die unterschiedlichen Anforderungen wurden bereits im Zusammenhang mit der Kategorie Methoden diskutiert: Ähnlich wie mit Blick auf die Vorstellungen über Forschendes Lernen erscheinen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, etwa aufgrund verschiedener Vorerfahrungen und Voraussetzungen der betreuenden Dozierenden einhergehend mit unterschiedlichen Fachkulturen, nachvollziehbar. Problematisch ist es jedoch, wenn Anforderungen anderer Dozierender als „Blödsinn“ (B11, MZP2, Z. 363), „Quatsch“ (B2, MZP2, Z. 923) oder Ähnliches bezeichnet werden. In diesen Fällen kann wohl kaum von Konsens gesprochen werden.

Die befragten Studentinnen schildern insgesamt nur wenige Aspekte, die sich der Kategorie *Institutionsübergreifender Konsens* zuordnen lassen. Die Aussagen, die sich finden lassen, deuten auf fehlenden Konsens hin und beziehen sich vornehmlich auf wahrgenommene Äußerungen der Lehrkräfte in den Schulen. Dass die Befragten auf Seiten der Lehrkräfte Aussagen wahrnehmen, die auf eine Distanzierung von den Studienprojekten als vermeintlich alleinige Aufgabe der Universität hinweisen, deckt sich mit Befunden, laut denen Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis in schulischen Praxisphasen auf die Zuständigkeit der Hochschule verweisen und selbst einen unterrichtspragmatischen Fokus setzen (siehe Kapitel 2.4). Zwar sind die Lehrkräfte in den Schulen im Praxissemester vornehmlich für die Begleitung der Studierenden bei ihren unterrichtlichen Tätigkeiten zuständig, jedoch zählt ebenso die Begleitung und Unterstützung bei der Durchführung der Studienprojekte zu ihren – zweifellos umfangreichen und vielfältigen – Aufgaben (siehe Kapitel 2.3). Der Befund lässt die Frage notwendig erscheinen, inwieweit in den Schulen Klarheit über Forschendes Lernen als zentrale – und vor allem gemeinsam zu erreichende – Zielsetzung bzw. konstitutives Leitprinzip des Praxissemesters herrscht, die Ziele des Praxissemesters also hinreichend bis auf die Ebene der Lehrkräfte kommuniziert werden (siehe Kapitel 2.4.2 sowie 5.4.3).

Es scheint sich vielmehr die in Kapitel 2.4.2 angesprochene drohende Problematik hinsichtlich divergierender Zielsetzungen und Erwartungshaltungen in Bezug auf das Praxissemester in einem fehlenden Konsens hinsichtlich Forschenden Lernens niederzuschlagen. Dieser Umstand erhält zusätzliche Brisanz, da sich Lehramtsstudierende – wie bereits im Zusammenhang mit den Handlungsweisen der Lehrkräfte diskutiert wurde – stark an den sie betreuenden Lehrkräften orientieren. Es ist also denkbar, dass auch sie sich entsprechend von Forschendem Lernen bzw. den Studienprojekten distanzieren.

Dass die Studierenden sich vornehmlich zu mangelndem institutionsübergreifendem Konsens bezüglich Forschenden Lernens aus Perspektive der Lehrkräfte und nicht aus Perspektive der Dozierenden äußern, könnte einhergehend mit den geschilderten Erklärungsansätzen auch auf das *Not-Invented-Here Syndrom* zurückzuführen sein: Hauptverantwortlich für das Praxissemester insgesamt sowie für die Studienprojekte im Speziellen ist die Hochschule. Die Studierenden werden von den Dozierenden mit dem Auftrag, forschend zu lernen bzw. Studienprojekte durchzuführen, in die Schulen geschickt. Somit konfrontieren die Studierenden die Lehrkräfte mit den Anforderungen der Dozierenden bzw. der Hochschule, welche neben weiteren Aufgaben im Praxissemester zu erfüllen sind. Die Lehrkräfte, die zudem auf diese Weise oftmals erstmalig mit Forschendem Lernen konfrontiert werden, reagieren möglicherweise auch deshalb mit Skepsis oder Ablehnung.

Hinsichtlich der *Vernetzung* äußern sich alle Befragten, es liegen von neun Personen Äußerungen zur *universitätsinternen, fachübergreifenden Vernetzung* sowie von allen zehn Personen Äußerungen zur *institutionsübergreifenden Vernetzung* vor. Dabei zeigt sich über die universitätsinterne und institutionsübergreifende Vernetzung hinweg, dass sich neun Befragte zu vorhandener und acht Befragte zu fehlender Vernetzung äußern. Es ist zu betonen, dass bei einigen Aussagen hinsichtlich vorhandener Vernetzung unklar bleibt, inwieweit die Studentinnen tatsächlich von den sie betreuenden Personen sprechen, wenn sie etwa darauf verweisen, dass ihnen bekannt ist, dass sich Dozierende in Konferenzen austauschen. Ähnliches gilt für den Umstand, dass in die Projektseminare teilweise Ausbildungsbeauftragte als Vertreterinnen und Vertreter der Lehrkräfte eingeladen werden. Diese Gegebenheiten sind zwar im Sinne einer Vernetzung zwischen Dozierenden sowie zwischen der Hochschule und Schule positiv hervorzuheben, stellen jedoch eine Art der Vernetzung dar, die von den in dieser Arbeit herausgestellten förderlichen Faktoren losgelöst zu betrachten ist, da sie nicht zwingend das jeweilige soziale System der befragten Studierenden betrifft (siehe dazu auch Kapitel 5.4.4). Es sei zudem



darauf verwiesen, dass sich die Äußerungen in der Regel auf die Vernetzung zwischen einzelnen Dozierenden bzw. zwischen der Schule und einzelnen Dozierenden beziehen. Wenn eine Befragte also äußert, dass sich eine Projektseminar Dozentin oder ein Projektseminar Dozent an die Schule gewandt hat, heißt das nicht, dass das jeweilige gesamte soziale System miteinander vernetzt ist, sondern lediglich Teile desselben. Auffällig ist, dass insgesamt mehr Befragte vorhandene Vernetzung mit Blick auf die institutionsübergreifende als mit Blick auf die universitätsinterne wahrnehmen und hinsichtlich letzterer vornehmlich Vermutungen geäußert werden. Dies erscheint nachvollziehbar: Während die Studierenden – wie ihre Schilderungen zeigen – oftmals unmittelbar in die (angestrebte) Vernetzung zwischen Hochschule und Schule involviert sind, indem sie etwa die Briefe der Dozierenden an die Lehrkräfte weitergeben oder von den Lehrkräften nach den Kontaktdaten der Dozierenden gefragt werden, ist dies bezüglich einer möglichen Vernetzung der Dozierenden nicht der Fall. Hinsichtlich dieser werden vornehmlich Äußerungen der Dozierenden wiedergegeben, bei denen zudem oftmals unklar bleibt, um welche weiteren Dozierenden es sich handelt.

Es lassen sich auch Bezüge zu dem Kern der jeweiligen Vernetzung herstellen: Während im Fokus der institutionsübergreifenden Vernetzung vornehmlich eine angemessene Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der einzelnen Studienprojekte zu stehen scheint, deuten die wenigen Äußerungen zu einer (vermuteten) Vernetzung der Dozierenden eher auf allgemeine Absprachen hin. Beides sind zentrale Aspekte, die für die Implementation Forschenden Lernens notwendig erscheinen: Einerseits gilt es, eine möglichst reibungslose Durchführung der einzelnen Studienprojekte, die die Umsetzungsform Forschenden Lernens im Praxissemester darstellen, zu bewirken. Andererseits sollen auf Ebene der Dozierenden als hauptverantwortliche gestaltende Akteurinnen und Akteure durch Vernetzung einheitliche – oder zumindest keine widersprüchlichen (siehe auch Diskussion der Kategorie Konsens) – Vorstellungen und Anforderungen geschaffen werden, mit denen die Studierenden konfrontiert werden. Auch die in Kapitel 2.4.4 dargestellten Ausführungen weisen auf die Bedeutsamkeit der inhaltlichen Abstimmung und Koordination zum Zwecke eines inhaltlichen Gesamtlehrkonzepts hin. Hinsichtlich der institutionsinternen Vernetzung deuten jedoch neben den wenigen diesbezüglichen Aussagen, die aufgrund der vornehmlichen Formulierung als Vermutungen ohnehin eine geringe Aussagekraft besitzen, auch die Aussagen zur Kategorie Konsens auf eine eher schwach ausgeprägte Vernetzung hin. Es ist fraglich, wie auf diese Weise gemeinsame Grundlagen für die Studierenden geschaffen werden sollen oder etwa – wie weiter oben

thematisiert – festgestellt werden kann, inwieweit die Studierenden in anderen Seminaren bereits ausreichend über Forschendes Lernen informiert wurden (siehe Diskussion der Kategorie Sachliche Information).

Wenn auch aufgrund der Wahrnehmung der Studierenden der Eindruck entsteht, dass die institutionsübergreifende Vernetzung besser ausgeprägt ist als die hochschulinterne, sei darauf verwiesen, dass die angestrebte Vernetzung des Öfteren scheitert, weil die Lehrkräfte das Angebot der Dozierenden nicht annehmen oder die Befragten selbst sich gegen die Vernetzung im Rahmen der Projektseminartermine entscheiden. Gründe für die scheiternde Vernetzung können anhand der Aussagen der Studentinnen nicht ausfindig gemacht werden. Aus der Perspektive der Lehrkräfte könnten in Anbetracht der in Kapitel 2.4 dargelegten Ausführungen sowohl mangelndes Interesse und fehlende Klarheit hinsichtlich der Relevanz Forschenden Lernens bzw. der Studienprojekte als auch der (zeitliche) Aufwand und die Fokussierung anderer Aufgaben eine Rolle spielen. So oder so stellt sich die Frage, inwieweit die Durchführung der Studienprojekte reibungslos gelingen kann, wenn die betreuenden Personen nicht oder nur schlecht miteinander vernetzt sind.

Angesichts der eher negativen Befundlage zur institutionsübergreifenden Kooperation im Rahmen der Lehrer\_innenbildung im Allgemeinen und von Praxisphasen im Speziellen (siehe Kapitel 2.4.1) sind die Bestrebungen hinsichtlich der institutionsübergreifenden Vernetzung, die die Befragten schildern, trotz der aufgeführten Problematiken insgesamt positiv zu bewerten. Auch die augenscheinlichen Bemühungen der Dozierenden, die Lehrkräfte bzw. Schulen im Rahmen von Informationsveranstaltungen, Briefen oder Ähnlichem über das für sie neue Konzept Forschendes Lernen und die Studienprojekte zu informieren, deuten darauf hin, dass sie sich der Hauptverantwortung im Zusammenhang mit dem Praxissemester im Allgemeinen und den Studienprojekten bzw. Forschendem Lernen im Speziellen bewusst sind.

Hinsichtlich der Kategorie *Konstante Personalstruktur*, zu der sich insgesamt nur zwei Befragte äußern, war zu erwarten, dass mit Blick auf die Dozierenden keine Änderungen in der Personalstruktur berichtet werden – erfolgt die Begleitung der Studierenden doch wie an Hochschulen üblich für den Zeitraum einer gesamten Lehrveranstaltung (siehe auch Kapitel 5.4.4). Die zwei erwähnten Studentinnen berichten von Wechseln der Ausbildungsbeauftragten bzw. Mentor\_innen in den Schulen. Zwar wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, eine Innovation in einem stabilen Umfeld

einzuführen, sodass auch der Wechsel von Ausbildungsbeauftragten, die im Praxissemester vornehmlich für die Koordination und Organisation der Begleitung der Studierenden verantwortlich sind (siehe Kapitel 2.3), kritisch zu betrachten ist. Insbesondere erscheint es mit Blick auf die Implementation Forschenden Lernens jedoch problematisch, wenn die Mentorinnen oder Mentoren, die für die Begleitung der Studienprojekte zuständig sind, wechseln – vor allem wenn sich aus dem Wechsel auch Änderungen in Bezug auf die konkreten Studienprojekte ergeben, wie es bei einer der Befragten der Fall ist. Dies kann dazu führen, dass sich der von einigen Studierenden vor Beginn des Praxissemestermoduls vermutete hohe Aufwand mit Blick auf die Studienprojekte tatsächlich bewahrheitet.

Werden die dargelegten wahrgenommenen organisationalen Faktoren abschließend noch einmal in ihrer Gesamtheit betrachtet, zeigt sich, dass sie auf Ebene der gestaltenden Akteurinnen und Akteuren – wenn auch Einschränkungen dargelegt und diskutiert wurden – insgesamt recht positiv ausgeprägt sind. Laut Wahrnehmung der Studierenden werden sie von den Dozierenden in Bezug auf Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte qualifiziert und bei der Umsetzung begleitet und beraten. Während sich die Dozierenden größtenteils auch der Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens bewusst zu sein scheinen und den Studierenden den Nutzen Forschenden Lernens vermitteln, zeigen sich teilweise Schwächen mit Blick auf unterschiedliche Vorgaben sowie insbesondere mit Blick auf die sachliche Information über Forschendes Lernen. Auch einzelne Lehrveranstaltungen fallen auf, in denen Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte augenscheinlich nur eine untergeordnete Rolle spielen. Bezüglich der Lehrkräfte deuten die Äußerungen der Studierenden trotz eines eher unterrichtspraktischen Fokus insgesamt auf eine grundsätzliche Bereitschaft hin, die Studierenden bei der Durchführung der Studienprojekte zu unterstützen, auch wenn ihr Wissen über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte gering ausgeprägt zu sein und sich ihnen die Sinnhaftigkeit nicht immer zu erschließen scheint, was sie teilweise auch so gegenüber den Studierenden kommunizieren. Ein zentraler Schwachpunkt mit Blick auf die gestaltenden Akteurinnen und Akteure scheint die mangelnde Information bzw. Informiertheit bezüglich Forschenden Lernens zu sein: Auf Seiten der Dozierenden mangelt es an einer sachlichen Information der Studierenden, zudem deuten einige Vorgaben in den Lehrveranstaltungen auf ein von dem im Praxissemester an der WWU Münster geltenden (siehe Kapitel 2.3) abweichendes Verständnis Forschenden Lernens hin. Auf Seiten der Lehrkräfte scheint es an einem generellen Ver-

ständnis von Forschendem Lernen bzw. der Informiertheit über das Konzept und die Studienprojekte zu mangeln. Dies erscheint naheliegend angesichts der in Kapitel 3 dargelegten Unschärfe hinsichtlich Verständnis, Begriffsbildung und Ausgestaltung Forschenden Lernens und infolgedessen der Studienprojekte – wenn auch sehr wohl im Orientierungsrahmen der WWU Münster stärkere Setzungen vorgenommen werden. Auch die in Kapitel 2 dargelegte, übergeordnete Problematik der vielfältigen und ambitionierten Zielsetzungen im Zusammenhang mit dem Praxissemester und eine daraus resultierende Unklarheit hinsichtlich der zentralen Zielsetzung könnte diesbezüglich eine wesentliche Rolle spielen.

Schwächen sind ferner insbesondere zu verzeichnen, wenn es um das soziale System Praxissemester und diesbezüglich um fachbereichs- und institutionsübergreifende Aspekte geht. Die Wahrnehmungen der Studierenden sind diesbezüglich oftmals geprägt von unterschiedlichen Anforderungen, Distanzierung und einer mangelnden bzw. scheiternden Vernetzung. Dies überrascht angesichts der in den vorangehenden Kapiteln entfaltenen Problematik hinsichtlich unterschiedlicher Strukturmerkmale, Systemlogiken und Ansprüche an bzw. Vorstellungen von Praxisbezug und Praxisphasen, die sich auch in den bereits dargelegten Befunden zur Kooperation niederschlagen (siehe Kapitel 2.4.1), nicht. Es stellt sich die Frage, inwieweit die in der Rahmenkonzeption des Praxissemesters geforderte und gesetzlich verankerte Zusammenarbeit aller am Praxissemester Beteiligten bis auf die Ebene der einzelnen gestaltenden Akteurinnen und Akteure vordringt und umgesetzt wird. Es stellt sich ferner die Frage, inwieweit angesichts der dargelegten Befunde überhaupt von sozialen Systemen im Sinne der in den Kapiteln 4.3.4 und 5.4.4 dargelegten Ausführungen gesprochen werden kann.

Insgesamt lassen sich viele der in Kapitel 2.4 entfaltenen Problemfelder hinsichtlich Praxisphasen sowie die in Kapitel 3 im Zusammenhang mit Forschendem Lernen (im Praxissemester) dargelegten Herausforderungen in den Befunden wiederfinden, aber ebenso Ansätze und Bestrebungen, die in eine positivere Richtung weisen. Insbesondere die gestaltenden Akteurinnen und Akteure scheinen sich größtenteils ihrer Aufgaben bewusst zu sein. Werden die wahrgenommenen organisationalen Faktoren schließlich zu den zuvor dargelegten akteursseitigen Ausgangsbedingungen in Beziehung gesetzt, zeigt sich, dass insgesamt eher gering ausgeprägte Ausgangsbedingungen auf relativ positiv ausgeprägte Faktoren auf Seiten der gestaltenden Akteurinnen und Akteure treffen, jedoch auf Ebene des sozialen Systems Schwächen zu verzeichnen sind. Auf Basis der in Kapitel 5 erarbeiteten Ausführungen zum Implementationsprozess Forschenden Lernens

im Praxissemester ist anhand der dargelegten Befunde zu erwarten, dass die wahrgenommenen organisationalen Faktoren insgesamt zu einer Verbesserung der akteursseitigen Ausgangsbedingungen und somit zum Gelingen der Implementation, also der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, beitragen können.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit diese Erwartung auch eintritt. Wie entwickeln sich die akteursseitigen Ausgangsbedingungen im Verlauf des Praxissemesters? Können sie durch die geschilderten wahrgenommenen organisationalen Faktoren verbessert werden? Gelingt folglich die Implementation Forschenden Lernens im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auf Seiten der Studierenden? Um spezifischere Aussagen treffen zu können, wird im Folgenden die Betrachtungsweise geändert, indem die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren für die zehn befragten Studentinnen im Einzelnen dargelegt wird (siehe dazu auch Kapitel 6.1). Zur Beantwortung der dritten Teilfragestellung wird für jede Person die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren über die drei Messzeitpunkte hinweg geschildert, um anhand dieser herauszustellen, inwieweit sich die akteursseitigen Faktoren positiv entwickeln, inwieweit also der Implementationsprozess erfolgreich verläuft. An dieser Stelle wird nun erneut der in Kapitel 5.4.2 thematisierte Umstand aufgegriffen, dass die förderlichen Faktoren auf Ebene der annehmenden Akteurinnen und Akteure eine doppelte Bedeutung innehaben: Sind diese positiv ausgeprägt, ist dies förderlich für die Implementation Forschenden Lernens im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung. Gleichmaßen stellen positive Ausprägungen der Faktoren selbst Bestandteile einer solchen Haltung dar, sodass die Entwicklung der Faktoren im Verlauf des Praxissemesters sowie die abschließende Ausprägung als Indizien für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gewertet werden können.

### **8.3 Die fallbezogene Entwicklung der akteursseitigen Faktoren**

Im Folgenden werden nun also die Entwicklungen der akteursseitigen Faktoren im Verlauf des Praxissemesters für die einzelnen Befragten dargelegt. Dabei wird je Person je Kategorie die Entwicklung über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg beschrieben und anschließend basierend auf den Entwicklungen dargelegt, inwieweit von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden kann (siehe dazu auch Kapitel 7.6.4). Dabei ist zu betonen, dass keine Aussagen darüber getätigt werden können, welche akteursseitigen Faktoren in welcher Zusammensetzung vorliegen müssen, um von

der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu sprechen. Ferner soll nicht der Versuch unternommen werden, die jeweiligen Ausprägungen der einzelnen Personen auf einer Skala abzubilden und in eine Rangfolge zu bringen. Im Fokus steht vielmehr die Entwicklung per se bzw. die Richtung der Entwicklung im Verlauf des Implementationsprozesses als Indiz für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, für die wiederum in Kapitel 7.6.4 festgelegt wurde, wann von einer positiven und wann von einer negativen Entwicklung zu sprechen ist. Abschließend soll ein Fazit über die Verläufe gezogen und dabei auch darauf eingegangen werden, inwieweit sich die Überlegungen zu den Verlaufsformen in den Befunden wiederfinden sowie neue Verlaufsformen gebildet werden mussten.

### B1 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Das Wissen von B1 über Forschendes Lernen ist vor dem Praxissemester noch recht gering ausgeprägt. So äußert sie sich zwar hinsichtlich der beiden Kategorien Empirisch Arbeiten sowie Erkenntnisgewinn, Lernen, die Äußerungen bewegen sich jedoch auf einem oberflächlichen Niveau, indem sie formuliert, dass es darum gehe, sich in eine Forschungsfrage „reinzuarbeiten“ (B1, MZP1, Z. 32) und „dahinter zu steigen“ (B1, MZP1, Z. 32). Hinsichtlich der empirischen Umsetzung äußert sie zudem fehlendes Wissen und auch insgesamt formuliert sie: „Ich weiß auch nicht so richtig, was das sein soll“ (B1, MZP1, Z. 23). Vor Eintritt in die Praxisphase tätigt sie erneut Äußerungen zu den beiden Kategorien, die sich auf einem ähnlichen Niveau bewegen: „Dass es eben darum geht, dass wir halt selber irgendwas erforschen, ergründen und ja anhand unserer Forschungsergebnisse halt, weiß nicht, auch so was ja lernen“ (B1, MZP2, Z. 6–8). Formulierungen, die auf fehlendes oder abweichendes Wissen hinweisen, lassen sich allerdings nicht mehr finden. Nach Abschluss des Praxissemesters liefert sie schließlich eine Definition, in der sich alle Aspekte wiederfinden lassen:

Also ich verstehe unter Forschendem Lernen, dass ich eben in der Praxis irgendwie was sehe, was mich verwundert oder interessiert oder in irgendeiner anderen Weise eben mein Interesse weckt, und dieser Sache möchte ich halt gerne nachgehen und das tue ich halt in dem Forschenden Lernen, indem ich halt irgendwie mir Methoden überlege, irgendwelche Theorien nachlese und anhand dessen halt selbstständig dieser Fragestellung nachgehe mit empirischen Methoden. [...] Und dadurch halt auch was für mich lerne. (B1, MZP3, Z. 10–17)

Hier zeigen sich teilweise differenziertere Formulierungen, indem sie etwa explizit empirische Methoden anspricht. Insgesamt zeigt sich also bei B1 insbesondere im Verlauf der Praxisphase ein Wissenszuwachs hinsichtlich Forschenden Lernens.

*Können:* Während B1 zu MZP1 starke Unsicherheiten hinsichtlich der Planung und Umsetzung Forschenden Lernens äußert, zeigt sich zu MZP2 ein höheres, wenn auch weiterhin eingeschränktes Fähigkeitsselbstkonzept: „Ja, also ich weiß ungefähr, wie es geht, aber dass ich jetzt sage, ok, ich wüsste jetzt genau, wie ich das Ganze plane und mache, nein“ (B1, MZP2, Z. 127–128). Zu MZP3 äußert sie, dass sie „mit Abstrichen“ (B1, MZP3, Z. 99) bzw. „in dem kleinen Maße“ (B1, MZP3, Z. 101) forschend lernen kann und grenzt damit ihr Können von strenger empirischer Forschung ab. Insgesamt ist hinsichtlich der Kategorie Können bei B1 im Verlauf des gesamten Praxissemesters also ein stetiger Anstieg zu erkennen.

*Einstellung Praxissemester:* Vor Beginn des Praxissemesters äußert B1 recht allgemein, dass sie Forschendes Lernen grundsätzlich gut findet, jedoch werden diesbezüglich auch Unsicherheiten deutlich: „Aber an sich, ja, ist es vielleicht wirklich nicht schlecht, aber ich kann es halt jetzt noch nicht sagen, das werde ich wahrscheinlich danach wissen, ob der Aufwand, ob das zu viel oder zu wenig war. Oder angemessen“ (B1, MZP1, Z. 207–209). Einen konkreten Nutzen erkennt sie im Erwerb spezifischer Erkenntnisse, auf die sie auch zukünftig zurückgreifen kann: „Ja, ich glaube, dass das schon einen Nutzen auf jeden Fall für mich hat, weil das sind Sachen, mit denen man sich einfach intensiv beschäftigt und die bleiben hängen“ (B1, MZP1, Z. 213–214). Zudem lassen sich auch negative Äußerungen hinsichtlich Forschenden Lernens im Praxissemester erkennen. Sie kritisiert den Umfang in Form von drei Studienprojekten sowie die Verteilung auf ihre Fächer. Ähnlich wie zu MZP1 äußert B1 auch unmittelbar vor Eintritt in die Praxisphase allgemein, dass sie die Idee des Forschenden Lernens nicht schlecht findet, aber erst nach dem Praxissemester Genaueres sagen könne. Sie benennt nun keinen der konkreten Nutzenaspekte mehr, zudem sind die negativen Äußerungen umfangreicher und differenzierter als vor Beginn des Praxissemestermoduls. So vermutet sie, dass die Studienprojekte vor allem dazu da sind, um eine abprüfbare Leistung von den Studierenden zu erhalten, kritisiert erneut den mit drei Studienprojekten einhergehenden Aufwand und empfindet Forschendes Lernen im Praxissemester als Pflicht. Nach Abschluss des Praxissemesters erkennt sie einen Nutzen im Erwerb forschungsmethodischer Kenntnisse, äußert jedoch vor allem, dass sie Forschendes Lernen im Praxissemester nicht gut

findet und es als störend empfunden hat. Die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester entwickelt sich also im Verlauf desselben in eine negative Richtung.

*Einstellung Beruf:* Ähnlich wie im Hinblick auf Forschendes Lernen im Praxissemester äußert B1 vor Beginn des Praxissemestermoduls allgemein, dass Forschendes Lernen für ihr Berufsleben sinnvoll sein kann und benennt den Erkenntniserwerb als konkreten Nutzenaspekt: „Also für mein späteres Berufsleben glaube ich auf jeden Fall, dass mir das was bringt, auch wenn das vielleicht nur punktuelle Erkenntnisse sind“ (B1, MZP1, Z. 231–232). Vor Eintritt in die Praxisphase deutet der von ihr erkannte Nutzen in Richtung einer forschenden Grundhaltung, indem sie es als wichtig erachtet, mittels Forschenden Lernens Optimierungsprozesse anzustoßen und immer wieder nach dem „Warum“ zu fragen. Nach Abschluss des Praxissemesters benennt sie jedoch keine konkreten Nutzenaspekte mehr, sondern formuliert lediglich: „Allgemein finde ich es nicht schlecht“ (B1, MZP3, Z. 86). Die Einstellung von B1 gegenüber Forschendem Lernen im Beruf bewegt sich insgesamt auf einem recht oberflächlichen Niveau. Zwar werden zu keinem Zeitpunkt negative Aspekte benannt und im Verlauf der Vorbereitungsphase deutet sich eine Konkretisierung an, jedoch weist die Entwicklung abschließend wieder eine leicht negative Tendenz hin zu einer oberflächlichen, unspezifischen positiven Einstellung auf.

*Kompatibilität:* Hinsichtlich des Kompatibilitätsaspekts lassen sich zum ersten Erhebungszeitpunkt keine Aussagen bei B1 finden. Während sie Forschendes Lernen zu MZP2 als vollkommen neu empfindet, erkennt sie zu MZP3 Überschneidungen mit dem Schreiben von Haus- und Bachelorarbeiten, empfindet den empirischen Aspekt jedoch weiterhin als neu.

Insgesamt zeigen sich bei B1 hinsichtlich der aktorsseitigen Faktoren also ein Wissensanstieg sowie ein Anstieg der selbst eingeschätzten Fähigkeiten, während die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester sinkt und auch gegenüber Forschendem Lernen im Beruf leicht zurückgeht. Die Kompatibilität hat zugenommen, indem abschließend Überschneidungen mit bisherigen theoretischen Praktiken im Studium erkennbar sind. Es erscheint wenig sinnvoll, von einer insgesamt positiven Entwicklung der Faktoren und folglich der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu sprechen, wenn sich zwar Wissen und Können positiv entwickeln sowie Forschendes Lernen teilweise mit bisherigen Praktiken in Beziehung gesetzt werden kann, jedoch die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester in eine negative Richtung weist



und auch die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf nur schwach ausgeprägt ist.

### B2 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* B2 weist vor Beginn des Praxissemestermoduls ein geringes Wissen über Forschendes Lernen auf. Sie vermutet hinter dem Begriff „kleine empirische Untersuchungen“ (B2, MZP1, Z. 28–29) und sagt: „aber ehrlich gesagt, was mich da jetzt genau erwartet, weiß ich nicht“ (B2, MZP1, Z. 29–30). Während sich die Äußerung hinsichtlich der Kategorie Empirisch Arbeiten also auf einem sehr allgemeinen Niveau bewegt, formuliert sie diesbezüglich zu MZP2 spezifischere Aspekte. So spricht sie nun von Instrumenten und von einem „Dreischritt, Fragestellung, Durchführung, Auswertung“ (B2, MZP2, Z. 11). Zudem stellt sie den Erkenntnisgewinn als Bestandteil Forschenden Lernens heraus, indem sie die Beantwortung einer Fragestellung hinzuzählt. Nach Abschluss des Praxissemesters benennt sie sowohl das empirische Arbeiten, die Reflexion und Wahrnehmung sowie den Erkenntnisgewinn als Bestandteile Forschenden Lernens. Die Ausführungen zum empirischen Arbeiten sind erneut differenzierter, so spricht sie nun auch von Hypothesen und benennt beispielhaft konkrete Erhebungsinstrumente. Die Äußerungen zu den anderen beiden Aspekten verbleiben jedoch auf einem oberflächlichen Niveau:

Das verstehe ich dann unter Forschendem Lernen, dass ich wirklich beobachte und, ja dann feststelle, mhm, da habe ich eine Frage, das interessiert mich, damit möchte ich mich näher beschäftigen. [...] dass ich dann meine Frage auch wirklich beantworten kann. (B2, MZP3, Z. 29–36)

Insgesamt ist bei B2 ein stetiger Wissensanstieg hinsichtlich Forschenden Lernens zu verzeichnen, jedoch benennt sie zu keinem Zeitpunkt Theoriebezug als Bestandteil.

*Können:* Zunächst ist sich B2 unsicher hinsichtlich ihrer Fähigkeiten bezüglich Forschenden Lernens. Sie habe zwar „schon so Ideen im Kopf“ (B2, MZP1, Z. 179), wisse aber nicht, ob diese den Anforderungen der Dozierenden entsprechen. Vor Beginn der Praxisphase haben sich ihre anfänglichen Befürchtungen zur Durchführung der Studienprojekte gelegt, sie stellt dabei einen expliziten Bezug zu den Projektseminaren her: „Aber ich muss jetzt sagen, nach diesen ganzen Seminaren, die wir jetzt schon hatten, ja, hat sich das jetzt eigentlich gelegt diese Befürchtung“ (B2, MZP2, Z. 155–156). Nach Abschluss des Praxissemesters äußert sie zwar noch Unsicherheiten hinsichtlich der Auswertung, fühlt sich insgesamt jedoch sicherer hinsichtlich Forschenden Lernens: „Also

ich würde mich jetzt noch nicht als Profi bezeichnen. Das noch definitiv nicht, aber auf jeden Fall ist da ein, ist man sicherer geworden“ (B2, MZP3, Z. 214–215). Insgesamt bewegen sich die selbst eingeschätzten Fähigkeiten hinsichtlich Forschenden Lernens bei B2 also in eine positive Richtung.

*Einstellung Praxissemester:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls erkennt B2 einerseits einen Nutzen Forschenden Lernens im Praxissemester im Erkenntnisgewinn, zum anderen erachtet sie es als Vorbereitung auf Forschendes Lernen im Beruf, was in Richtung einer forschenden Grundhaltung deutet:

Ich mein, ja es ist ja auch nachher als Lehrperson, wenn man dann fertig ist, muss man ja sich auch immer wieder irgendwie Fragen stellen, es ändert sich ja auch mal irgendwie so eine Klasse oder der Schulalltag und das finde ich schon eine ganz gute Übung, dass wir da wirklich ja aufmerksam sind und gucken ja, wie funktioniert das jetzt, was hab ich, man hat ja auch irgendwie immer so Fragen im Kopf, oh, wie funktioniert das jetzt wohl in der Schule? (B2, MZP1, Z. 153–158)

Vor allem aber betont sie des Öfteren, dass sie Forschendes Lernen als Chance sieht, im Praxissemester aktiv zu werden und selbstständig agieren zu können (Kategorie Sonstiges). Auch vor Eintritt in die Praxisphase erachtet B2 Forschendes Lernen im Praxissemester als Vorbereitung auf Forschendes Lernen im Beruf und benennt es in diesem Zusammenhang als Übung und Hilfestellung. Vornehmlich äußert sie zu diesem Zeitpunkt jedoch allgemein, dass sie Forschendes Lernen im Praxissemester wichtig und sinnvoll findet, ohne weitere spezifische Nutzenaspekte zu benennen. Diese allgemeinen positiven Aussagen knüpft sie zudem des Öfteren an relativierende Formulierungen: „Also dieses Forschende Lernen an sich finde ich ja irgendwie auch schon hilfreich und wichtig“ (B2, MZP2, Z. 194–195). Überdies äußert sie nun auch Befürchtungen hinsichtlich des Aufwands und der Umsetzung, sodass eine leicht negative Tendenz mit Blick auf die Einstellung zu erkennen ist. Ihre Befürchtung hinsichtlich des Aufwands in Form von drei Studienprojekten bekräftigt B2 nach Abschluss des Praxissemesters und plädiert dafür, lediglich zwei Projekte durchzuführen. Jedoch haben sich auch die positiven Aspekte weiter verstärkt. So betont sie des Öfteren allgemein, wie wichtig, sinnvoll und interessant sie Forschendes Lernen im Praxissemester findet: „Ich finde, das war jetzt auch nochmal eine super Erfahrung, wie so was eigentlich dann auch ablaufen kann und wie wichtig das auch einfach ist, dass man, ja, dass man das wirklich, dass man sich darauf einlässt“ (B2, MZP3, Z. 178–181). Zudem wird ein erkannter Nutzen in Richtung einer forschenden Grundhaltung deutlich, da sie betont, sich mittels Forschenden Lernens intensiver mit bestimmten, irritierenden Situationen im Praxissemester auseinandergesetzt zu haben.

Hinzu kommt der Kompetenzerwerb als Nutzenaspekt, indem sich B2 dabei auf den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen bezieht und diesen mit dem Einsatz von Erhebungsinstrumenten im Rahmen der Masterarbeit oder im späteren Unterricht in Zusammenhang setzt:

Das war jetzt auf jeden Fall eine gute Hilfe auch wirklich jetzt mit Blick in die Zukunft, weil das kann ja immer nochmal irgendwie auf einen zukommen, dass man da irgendwie eine Aufgabe bekommt auch wirklich, dass man irgendwas untersucht. (B2, MZP3, Z. 228–231)

Die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester weist bei B2 insgesamt in eine positive Richtung, da sie nach einer leicht negativen Tendenz abschließend wieder ansteigt.

*Einstellung Beruf:* Während sich zum ersten Erhebungszeitpunkt bei B2 noch keine Äußerungen zur Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf finden lassen, äußert sie sich sowohl zum zweiten als auch zum dritten Zeitpunkt ausschließlich positiv, die Aussagen verbleiben dabei auf einem ähnlich hohen Niveau. Sowohl vor Eintritt in die Praxisphase als auch nach Abschluss der selbigen betont sie mehrfach, dass sie Forschendes Lernen für den Lehrer\_innenberuf als wichtig und sinnvoll erachtet. Überdies weisen ihre Äußerungen in Richtung einer forschenden Grundhaltung. Sie betont, dass Forschendes Lernen dazu diene, sich im Beruf stetig weiterzubilden und mit neuen und unbekanntem Situationen auseinanderzusetzen:

Und ich glaube, das ist wirklich für jeden wichtig, dass man da immer mal wieder hinschaut und meint, mhm, so in der Form hatte ich das jetzt noch nicht oder so einen Schüler hatte ich jetzt noch nicht oder so eine Klasse hatte ich jetzt noch nicht und, mhm, da möchte ich mich jetzt nochmal genau mit beschäftigen. (B2, MZP3, Z. 166–170)

*Kompatibilität:* Zum ersten Erhebungszeitpunkt lassen sich bei B2 keine Äußerungen zur Kategorie Kompatibilität finden. Während sie dann zum zweiten Zeitpunkt explizit äußert, dass Forschendes Lernen schon immer stattgefunden habe, ist sie zum letzten Zeitpunkt jedoch der Meinung, dass es etwas vollkommen Neues sei:

Es war jetzt schon auch noch neu, würde ich sagen. Also es war jetzt nicht so, dass ich dachte, ach, das hatten wir jetzt schon hundertmal. Ganz und gar nicht, also es war jetzt schon mal nochmal eine ganz andere Arbeitsweise. (B2, MZP3, Z. 206–208)

Bei B2 zeichnet sich ein sehr positives Bild hinsichtlich der akteursseitigen Faktoren ab. Zwar fällt auf, dass sie Forschendes Lernen abschließend nach vorherigen, an-

derslautenden Äußerungen nicht mehr mit ihren bisherigen Praktiken in Verbindung bringen kann, jedoch ist hinsichtlich aller anderen Kategorien insgesamt eine positive Entwicklung zu verzeichnen. Lediglich in Bezug auf Forschendes Lernen im Praxissemester ist im Verlauf der Vorbereitungsphase ein geringer Einbruch zu erkennen. Im Sinne der aus der Implementationsforschung abgeleiteten Faktoren kann somit durchaus von einer positiven Entwicklung der Faktoren und somit von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden.

#### B4 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls ist das Wissen über Forschendes Lernen bei B4 schwach ausgeprägt. Sie vermutet zwar einerseits, dass es darum gehe, empirische Erkenntnisse in das Handeln als Lehrkraft miteinzubeziehen, was in Richtung der Kategorie Theoriebezug weist. Andererseits ist sie sich aber unsicher, ob damit nicht auch offene Aufgabenstellungen im Unterricht gemeint sein könnten. Im Verlauf der Vorbereitungsphase ist ein starker Anstieg zu verzeichnen, da sich B4 zu MZP2 umfassend zu allen theoretisch abgeleiteten Bestandteilen Forschenden Lernens äußert:

Ja, also Forschendes Lernen ist für mich, dass ich im Unterricht oder im Schulkontext irgendeine Beobachtung mache, wo sich mir dann die Frage stellt, warum ist das eigentlich so? Oder stimmt es, stimmen meine intuitive Wahrnehmung erstmal so. Ja und dass ich dann aus diesem Denken erstmal heraus dann gucke, ob es irgendwelche Instrumente gibt, das zu messen, irgendwelche Diagnoseverfahren, irgendwas, wie ich meine subjektive Wahrnehmung ein bisschen objektiver machen könnte und ja mit diesem Verfahren dann das zu testen und dann hinterher zu gucken, passt das überein oder ist das einfach nur meine Wahrnehmung, meine Erfahrung, die vielleicht überhaupt nicht mit der Wahrnehmung der Schüler, oder wer auch immer der Betroffene ist, übereinstimmt. (B4, MZP2, Z. 4–12)

An anderer Stelle fügt sie hinzu, dass ebenso die Verbindung von Theorie und Praxis zu Forschendem Lernen gehöre (Kategorie Theoriebezug). Jedoch äußert sie auch, dass kritisches Beobachten etwas Subjektives sei und daher ihrer Meinung nach kein Bestandteil Forschenden Lernens sei. Nach Abschluss des Praxissemesters benennt sie bis auf den Theoriebezug erneut alle Bestandteile Forschenden Lernens, die Äußerungen bewegen sich jedoch auf einem oberflächlicheren Niveau als zuvor. So spricht sie etwa hinsichtlich der Kategorie Reflexion, Wahrnehmung nur noch von einem „gewissen Interesse“ (B4, MZP3, Z. 11) und hinsichtlich des Erkenntnisgewinns allgemein von der Beantwortung ihrer Frage. Insgesamt ist hinsichtlich des Wissens von B4 also zunächst eine positive

Entwicklung zu verzeichnen, welche im Verlauf der Praxisphase jedoch aufgrund von nun vornehmlich unspezifischeren Aussagen als rückläufig bezeichnet werden kann.

*Können:* Während B4 zu MZP1 lediglich äußert, dass sie sich Forschendes Lernen nach den Lehrveranstaltungen sicherlich zutrauen werde, also keine unmittelbaren selbst eingeschätzten Fähigkeiten vor dem Besuch der Veranstaltungen herausgearbeitet werden können, benennt sie zu MZP2 explizit ihre Unsicherheit und Überforderung, insbesondere hinsichtlich der forschungsmethodischen Anforderungen: „Dass ich mich gerade nicht fühle, wie eine gute Lehrerin, sondern wie eine schlechte Forscherin“ (B4, MZP2, Z. 814–815). Nach Abschluss des Praxissemesters traut sie sich Forschendes Lernen teilweise zu und äußert, dass sie weiterhin Probleme mit der Interpretation und ohne Anleitung auch mit der Auswertung habe. Die selbst eingeschätzten Fähigkeiten von B4 bewegen sich folglich insgesamt auf einem niedrigen Niveau, lediglich im Verlauf der Praxisphase ist ein leichter Anstieg zu verzeichnen.

*Einstellung Praxissemester:* Zu MZP1 ist die positive Einstellung von B4 eher gering ausgeprägt. Zwar erkennt sie einen Nutzen im Erwerb spezifischer Erkenntnisse und äußert sich auch allgemein positiv. Diese allgemeinen Äußerungen relativiert sie jedoch durch Formulierungen wie „tendenziell schon“ (B1, MZP1, Z. 175) oder: „Also das ist halt immer die Frage, wie kann man es letztendlich umsetzen, aber generell ist der Ansatz gut. Ja“ (B4, MZP1, Z. 170–172). Zu MZP2 sieht sie den Nutzen Forschenden Lernens im Praxissemester darin, die Lehrkräfte an den Schulen für Forschendes Lernen zu begeistern (Kategorie Sonstiges), die theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekte kommen nicht vor. Sie äußert sich auch erneut allgemein positiv, relativiert diese Äußerung jedoch durch eine unmittelbar folgende negative Aussage: „Ich glaube, der Ansatz ist total sinnvoll, aber, ja, die Umsetzung ist mir gerade noch ein bisschen viel so“ (B4, MZP2, Z. 73). Zudem lassen sich weitere negative Äußerungen gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester finden. Sie spricht aufgrund der Arbeitsbelastung von einer Anti-Haltung, kritisiert den Aufwand sowie explizit den Zeitpunkt des Praxissemesters, in dessen Rahmen Forschendes Lernen erfolgt, und bezeichnet es als „gegenläufig und kontraproduktiv“ (B4, MZP2, Z. 960–961) für die Entwicklung als Lehrkraft. Zum dritten Erhebungszeitpunkt benennt sie keinen konkreten Nutzenaspekt hinsichtlich Forschenden Lernens im Praxissemester. Sie äußert zwar, es sei „gut zu wissen, dass es das gibt“ (B4, MZP3, Z. 51), führt unmittelbar im Anschluss jedoch negative Aspekte auf, wie etwa Kritik am Umfang und der Umsetzung. Neben negativen Aussagen, die mit den Rahmenbedingun-

gen Forschenden Lernens im Praxissemester in Verbindung gebracht werden können, äußert sie nun auch konkret, dass sie keinen Nutzen aus Forschendem Lernen in Form der Studienprojekte ziehen konnte. Sie bemängelt, dass sich die Erkenntnisse lediglich auf die Klassen beziehen, in denen sie gewonnen wurden, keine Konsequenzen aus ihnen gezogen werden können und die Repräsentativität fehle:

Selbst wenn ich das jetzt analysiere und sage 80 % der fünf Schüler sehen das so und so, also das weiß ich halt selber, dass es nicht irgendwie empirisch oder so und ich weiß halt auch, dass ich das für meine späteren Klassen nicht mitnehmen kann, nur weil in der einen Situation fünf Schüler so reagiert haben, kann ich für mich daraus jetzt nicht ableiten, so und so würde ich später machen. Und das ist halt ein bisschen deprimierend, weil man so viel Arbeit reinsteckt und so viel Kraft und Zeit und vielleicht lieber eine Studie gelesen hätte dazu, wo halt fünfhundert Kinder irgendwie befragt wurden. Deswegen fand ich es für mich jetzt gar nicht sinnvoll, ne. (B4, MZP3, Z. 60–68)

Die von Beginn an eher schwach ausgeprägte Einstellung von B4 gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester entwickelt sich also im Verlauf desselben in eine negative Richtung.

*Einstellung Beruf:* Im Hinblick auf Forschendes Lernen im Beruf lassen sich vor Beginn des Praxissemestermoduls keine Äußerungen bei B4 finden. Während sie sich vor Eintritt in die Praxisphase verhalten positiv äußert, indem sie es als wichtiges Thema für eine Fortbildung im Beruf erachtet, lassen sich nach Abschluss des Praxissemesters keine positiven Äußerungen mehr finden. Anstatt dessen äußert sie, man brauche Forschendes Lernen nie wieder. Insgesamt zeigt sich demnach eine negative Entwicklung.

*Kompatibilität:* Hinsichtlich der Kompatibilität erkennt B4 zu MZP1 Übereinstimmungen zwischen Forschendem Lernen und bereits besuchten Lehrveranstaltungen, zu MZP2 benennt sie zusätzlich dazu Überschneidungen mit Hausarbeiten. Nach Abschluss des Praxissemesters äußert sie jedoch, dass es „bisher nie vorkam“ (B4, MZP3, Z. 86).

Insgesamt zeigt sich bei B4 in Bezug auf die akteursseitigen Faktoren, dass hinsichtlich des Wissens und Könnens über das gesamte Praxissemester hinweg zwar Anstiege zu verzeichnen sind, diese jedoch eher schwach ausgeprägt sind. Zudem ist im Verlauf der Praxisphase ein leichter Wissensrückgang zu erkennen. Ähnlich wie B2 kann auch B4 Forschendes Lernen nach vorherigen, anderslautenden Äußerungen abschließend nicht mehr mit ihrem bisherigen Studium in Verbindung bringen. Hinsichtlich der Einstellung ist sowohl gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester als auch im

Beruf ein Rückgang der ohnehin schwach ausgeprägten Einstellung zu verzeichnen. Angesichts der insgesamt eher gering ausgeprägten Faktoren und teilweise negativen Entwicklung kann von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung nicht die Rede sein.

### B5 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Vor Beginn des Praxissemesters liefert B5 eine Definition Forschenden Lernens, die zwar recht knapp und oberflächlich ausfällt, aber bis auf den Theoriebezug die wesentlichen Bestandteile Forschenden Lernens enthält: „Dass man durch eigene ja, kleine Forschungen, die man anstellt, vielleicht auch sich selbst reflektieren kann und ja, daraus lernt, ja“ (B5, MZP1, Z. 28–29). Zu MZP2 erscheint die Definition dann differenzierter, so unterscheidet sie zwischen den Bereichen des Forschenden Handelns (Kategorie Empirisch Arbeiten), für den sie exemplarisch verschiedene Erhebungsinstrumente anführt, und des Forschenden Denkens (Kategorien Reflexion, Wahrnehmung und Theoriebezug):

Vom Forschenden Denken ist bei mir noch hängen geblieben, dass man auf jeden Fall kritisch an Sachverhalte rangeht, sich selbst reflektiert, wenn etwas in den eigenen Handlungen irgendwie unerwartet passiert, ja oder irgendwas aus den Handlungen Unerwartetes passiert ist, dass man Erklärungen sucht, entweder bei sich selber durch subjektive Theorien oder dass man recherchiert. (B5, MZP2, Z. 6–10)

Während nun der Theoriebezug – wenn auch recht knapp – als Bestandteil Forschenden Lernens benannt wird, spricht sie den Erkenntnisgewinn nicht mehr an. Nach Abschluss des Praxissemesters bezeichnet B5 zwar den Einsatz von Evaluationsinstrumenten als Forschendes Lernen (Kategorie Empirisch Arbeiten), äußert aber ebenso, dass es nicht zwingend mit einer Erhebung einhergehen muss. Stattdessen legt sie den Fokus fast ausschließlich auf die Kategorie Reflexion, Wahrnehmung, indem sie von einem „reflektierten Blick“ (B5, MZP3, Z. 14) auf sich selbst in der Lehrer\_innenrolle, den Unterricht oder das Schulleben spricht. Die anderen theoretisch abgeleiteten Aspekte werden nicht mehr benannt. Insgesamt zeigt sich also bei B5 nach einem Wissensanstieg in der Vorbereitungsphase im Verlauf der Praxisphase ein Wissensrückgang hinsichtlich Forschenden Lernens.

*Können:* Während B5 zu MZP1 von Schwächen mit Blick auf Forschendes Lernen spricht, formuliert sie vor Eintritt in die Praxisphase, dass sie es sich mit Anleitung in Bezug auf die Erhebungsinstrumente zutraue. Abschließend äußert sie, dass sie nun unter

Einsatz der von ihr verwendeten Erhebungsinstrumente forschend lernen kann, sich aber hinsichtlich anderer Instrumente zusätzlich einlesen müsse. Insgesamt ist bei B5 also ein Anstieg in den selbst eingeschätzten Fähigkeiten bezüglich Forschenden Lernens zu verzeichnen, sie bezieht sich hier insgesamt ausschließlich auf den forschungsmethodischen Aspekt.

*Einstellung Praxissemester:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls äußert sich B5 zwar positiv über Forschendes Lernen im Praxissemester, die Aussagen sind jedoch recht vage bzw. eher als Wünsche formuliert. So vermutet sie, dass sie darin geschult wird, „eine Forschungshaltung zu entwickeln und wissenschaftlich zu arbeiten“ (B5 MZP1, Z. 144–145) und hofft, Erkenntnisse aus den Studienprojekten ziehen zu können. Sie äußert sich zudem auch negativ, indem sie den Aufwand und Umfang kritisiert sowie damit einhergehend einen in den Hintergrund geratenden Praxisbezug befürchtet. Sie formuliert daher: „Deswegen sehe ich ein bisschen, muss ich zugeben, ich weiß nicht, ob das jetzt schon an dieser Stelle passt, aber ich sehe da auch ein bisschen gegen an, daher“ (B5, MZP1, Z. 111–112). Vor Eintritt in die Praxisphase äußert sie sich lediglich allgemein positiv über Forschendes Lernen im Praxissemester und schränkt diese Aussagen unmittelbar ein: „Ich kann mir aber, also ich denke aber, dass es eine gute Idee ist, ja, dieses Forschende Lernen mal zu implementieren, aber in kleinerem Umfang“ (B5, MZP2, Z. 110–112). Sie befürchtet zudem, dass das eigene Interesse bei den Studienprojekten aufgrund des Arbeitsaufwands in den Hintergrund gerät:

Im Endeffekt ist das unterm Strich ja doch ziemlich viel Arbeit. Und man reagiert dann als Student dann so darauf, dass man versucht, sich Forschungsprojekte herauszusuchen, die möglichst wenig Aufwand mit sich bringen. Das eigene Interesse steht dann eher hinten an. (B5, MZP2, Z. 91–94)

Nach Abschluss des Praxissemesters äußert sie sich positiv über Evaluationsinstrumente, die sie im Rahmen Forschenden Lernens im Praxissemester kennengelernt hat. Sie berichtet zudem, dass sie Forschendes Lernen per se und „diese forschende Denkweise vermittelt zu bekommen“ (B5, MZP3, Z. 70) als sinnvoll empfindet, kritisiert jedoch in einem Atemzug erneut die Umsetzung im Praxissemester in Form der Durchführung von drei Studienprojekten, spricht von Überforderung und Widerstand. Auch die Art der Umsetzung dergestalt, dass die Irritation bzw. Fragestellung oftmals schon vor Eintritt in die Praxisphase formuliert werden muss, kritisiert sie. Die Einstellung von B5 gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester ist insgesamt durchzogen von negativen Äußerungen. Wenn auch zunehmend positivere Aspekte benannt werden, verbleibt sie insgesamt auf einem eher negativen Niveau.



*Einstellung Beruf:* Während vor Beginn des Praxissemestermoduls noch keine Aussagen vorliegen, empfindet B5 Forschendes Lernen vor Eintritt in die Praxisphase als sinnvoll für den Beruf und grenzt es in diesem Zusammenhang auch von Forschendem Lernen im Studium ab: „Ja, da finde ich es sinnvoll. Ich finde es fast sogar noch sinnvoller als im Studium“ (B5, MZP2, Z. 138). Sie erachtet es als sinnvoll, eine forschende bzw. kritische Grundhaltung in Form von Fortbildungen zu implementieren. Nach Abschluss des Praxissemesters empfindet sie Forschendes Lernen in Form des Einsatzes von Evaluationsinstrumenten und des Austauschs mit dem Kollegium in Form einer gemeinsamen Reflexion über aufgetretene Irritationen als sinnvoll. Die Einstellung von B5 gegenüber Forschendem Lernen im Beruf fällt insgesamt positiver aus als gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester, verbleibt jedoch aufgrund fehlender spezifischer Äußerungen auf einem eher oberflächlichen Niveau.

*Kompatibilität:* Zu allen drei Zeitpunkten bringt B5 Forschendes Lernen mit ihrem bisherigen Studium in Verbindung, indem sie ihr Orientierungspraktikum, in dem ein kleines Forschungsprojekt durchgeführt und ein Bericht darüber verfasst wurde, sowie ihre empirische Bachelorarbeit anführt:

Im Orientierungspraktikum wurde man so ein bisschen da herangeführt. Da haben wir auch ein kleines Forschungsprojekt gemacht, wo wir dann auch einen Bericht drüber geschrieben haben. Genau, das ist jetzt so die erste Erfahrung und ja mit der Bachelorarbeit, da hat auch ein bisschen ja mit wissenschaftlichem Arbeiten und aber auch Interviews habe ich auch geführt. (B5, MZP1, Z. 21–25)

Bei B5 zeigt sich mit Blick auf die akteursseitigen Faktoren einerseits ein Anstieg in den selbst eingeschätzten Fähigkeiten und zu allen Zeitpunkten wahrgenommene Kompatibilität Forschenden Lernens mit bisherigen empirischen Praktiken. Jedoch ist die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester insgesamt eher negativ ausgeprägt und die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf verbleibt – wenn sie auch insgesamt positiver ist – auf einem oberflächlichen Niveau. Auffällig ist, dass das Wissen über Forschendes Lernen im Verlauf der Vorbereitungsphase zunächst ansteigt, dann aber während der Praxisphase stark abfällt. Alles in allem sind kaum positive Entwicklungen der Faktoren zu erkennen, ein Großteil der Faktoren ist eher schwach ausgeprägt und augenscheinlich fehlt Wissen über Forschendes Lernen. Entsprechend kann hier nicht von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden.

## B6 – Die Entwicklung der aktorsseitigen Faktoren

*Wissen:* Zu Beginn des Praxissemestermoduls weist das Verständnis von B6 über Forschendes Lernen in zwei verschiedene Richtungen. Zum einen versteht sie darunter, dass man als Lehrkraft forscht (Kategorie Empirisch Arbeiten) und dadurch Erkenntnisse gewinnt und lernt (Kategorie Erkenntnisgewinn). Zum anderen bedeutet Forschendes Lernen für sie, dass Kinder in der Grundschule praktische Versuche machen. Vor Eintritt in die Praxisphase spricht sie von einem „forschendem Blick“ (B6, MZP2, Z. 7), mit dem sie Situationen in der Schule unter Einbezug von Theorie genauer wahrnehmen möchte, um diese zu verbessern. Zwar werden nun drei der vier theoretisch abgeleiteten Bestandteile Forschenden Lernens einbezogen, das Empirische Arbeiten wird jedoch nicht mehr erwähnt, auch wenn sie den Begriff „forschen“ verwendet. Nach Abschluss des Praxissemesters bezieht sich das Verständnis von Forschendem Lernen auf eine „fragende[ ] Haltung“ (B6, MZP3, Z. 20): „Dass man halt kritisch denkt und auch Sachen hinterfragt und nicht alles einfach so hinnimmt, sondern auch nachfragt und überlegt und vielleicht auch einen genaueren Blick darauf verwendet und genau beobachtet“ (B6, MZP3, Z. 14–17). Bis auf die Kategorie Reflexion, Wahrnehmung spielen die anderen theoretisch abgeleiteten Bestandteile Forschenden Lernens in ihrem Verständnis also keine Rolle mehr. Insgesamt bewegen sich die Vorstellungen von B6 über Forschendes Lernen auf einem eher oberflächlichen Niveau, zudem entwickelt sich das Verständnis nach einer Änderung der Schwerpunktsetzung während der Vorbereitungsphase eher rückläufig.

*Können:* Zu MZP1 fühlt sich B6 nicht in der Lage, forschend zu lernen. Zu MZP2 traut sie es sich zwar zu, knüpft diese Aussagen jedoch an eine entsprechende Unterstützung und Betreuung: „Ich habe drei Betreuer, also jedes Fach hat ja einen Betreuer, der einen dabei unterstützen wird, deswegen glaube ich schon, dass das klappt“ (B6, MZP2, Z. 42). Zu MZP3 schließlich beschränkt sie ihr Können auf die von ihr durchgeführten Projekte und ergänzt: „Aber ich glaube nicht, dass ich allgemein sagen könnte, ich könnte jetzt komplett forschend lernen (B6, MZP3, Z. 36), sodass insgesamt zwar ein Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept zu verzeichnen ist, der jedoch zum Ende hin etwas abgeschwächt wird.

*Einstellung Praxissemester:* Zum ersten Erhebungszeitpunkt erkennt B6 einen Nutzen im Erwerb spezifischer Erkenntnisse, knüpft diesen Nutzen jedoch an das Finden interessanter Themen und äußert auch Skepsis im Hinblick auf die Umsetzbarkeit For-

schenden Lernens im Praxissemester aufgrund des Aufwands. Zu MZP2 äußert sie allgemein, dass ihr Forschendes Lernen Spaß mache. Zudem benennt sie als Nutzen den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen, auch für den Einsatz in der Schule. Des Weiteren äußert sie, dass Forschendes Lernen dazu diene, das Schulleben anders wahrzunehmen (Kategorie Sonstiges). In eine negative Richtung weist lediglich die Befürchtung, dass sie keine geeigneten Themen finden und daher das eigene Interesse hinten anstellen könnte. Zu MZP3 knüpft sie ihre allgemein positive Äußerung bezüglich der Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens im Praxissemester an ein bestimmtes Fach. Überdies erachtet sie Forschendes Lernen im Praxissemester als sinnvoll, um sich selbst im Studium zumindest einmal forschend zu betätigen:

Und deswegen verstehe ich es schon, dass man so was machen sollte, weil wenn wir nachher uns dann Lehrer nennen dürfen, dann haben wir fünf Jahre studiert und dann nicht ein einziges Mal selber. Immer sich auf Forschungsergebnisse berufen, aber nie selber geforscht haben, ist natürlich irgendwie nicht so optimal. Also man sollte schon selber mal forschen. Deswegen finde ich das eigentlich ganz gut. (B6, MZP3, Z. 159–164)

Des Weiteren empfindet sie es als Berechtigung für den Einsatz einer bestimmten Methode im Unterricht: „Und ich glaube, wenn ich das halt ohne eine Begründung gesagt hätte, dann weiß ich nicht, ob sie [die Lehrkraft] mich das Spiel hätte einführen lassen, und dadurch war das halt schon so eine Berechtigung, dass ich das machen konnte“ (B6, MZP3, Z. 107–109). Insgesamt weisen die von ihr genannten positiven Aspekte Forschenden Lernens zu MZP3 also kaum in Richtung der theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekte. Außerdem kritisiert sie nun den Umfang in Form von drei Studienprojekten, den damit einhergehenden, in den Hintergrund geratenden Praxisbezug sowie einen fehlenden Sinngehalt: „Und für uns ja auch selber einen Zweck daraus ziehen sollten, was nicht so ganz realistisch ist teilweise, aber ja“ (B6, MZP3, Z. 18–20). Hinsichtlich der Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester zeigen sich bei B6 insgesamt eher schwach ausgeprägte Nutzenaspekte, zudem weist sie aufgrund der zunehmenden Nennung sonstiger Nutzenaspekte sowie negativer Aspekte zu MZP3 nach einem ersten Anstieg eine leicht negative Tendenz auf.

*Einstellung Beruf:* B6 benennt lediglich vor Beginn des Praxissemestermoduls einen Nutzen, der recht allgemein in Richtung einer forschenden Grundhaltung weist: „Ja schon, dass ich es auf, so genauer was, auf genauer Sachen achte vielleicht“ (B6, MZP1, Z. 285). Zu den anderen beiden Zeitpunkten äußert sie sich gar nicht mehr zu ihrer Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf.

*Kompatibilität:* Hinsichtlich des Kompatibilitätsaspekts benennt B6 zu MZP1 Überschneidungen Forschenden Lernens mit ihrer empirischen Bachelorarbeit und den Seminaren in einem ihrer Fächer. Auch zu MZP2 stellt sie einen Bezug zu diesem Fach her und äußert, dass Forschendes Lernen dort schon viel weiter etabliert sei, wenn auch nicht unter dem Begriff:

Nicht, also wir haben es nicht unter Forschendem Lernen gelernt, sondern wir haben halt immer so, wie ist eine Untersuchung aufgebaut, dass man erst den Prätest macht, dann die Intervention kommt, dann der Posttest kommt, dann werten wir es aus. Das haben halt, alle Leute, die in Orange das machen, haben selber schon mal Interviews vorher und nachher geführt und das verglichen oder waren in der Schule und haben vorher Tests und nachher Tests gemacht. (B6, MZP2, Z. 758–763)

Zu MZP3 benennt sie dann wieder ihre Bachelorarbeit, betont aber, dass ansonsten in ihren Lehrveranstaltungen allenfalls theoretisch über Forschung gesprochen, nicht aber aktiv geforscht wurde. Während B6 also zunächst einen klaren Bezug Forschenden Lernens zu einem ihrer Unterrichtsfächer herstellen kann, ist dies abschließend nicht mehr der Fall.

Insgesamt zeigt sich bei B6 vornehmlich eine negative Entwicklung der einzelnen akteursseitigen Faktoren. Lediglich der Kompatibilitätsaspekt ist zu allen Zeitpunkten in Form von Überschneidungen mit bisherigen empirischen Praktiken erkennbar, wenn sie auch unterschiedliche Bezüge herstellt. Nach einem Anstieg des Wissens im Verlauf der Vorbereitungsphase, scheint es während der Praxisphase wieder zu sinken. Auch die selbst eingeschätzten Fähigkeiten entwickeln sich zunächst positiv, werden nach der Praxisphase jedoch wieder eingeschränkt. Die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester weist in eine leicht negative Richtung und die Tatsache, dass B6 nur zu MZP1 einen Nutzen Forschenden Lernens im Beruf erkennt, kann auch diesbezüglich als negative Entwicklung gedeutet werden. Somit kann kaum von einer positiven Entwicklung der Faktoren und somit nicht von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden.

#### B7 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls ist die Vorstellung von B7 im Hinblick auf Forschendes Lernen sehr schwach ausgeprägt, sie beschränkt sich auf Forschendes Lernen als Verzahnung von Theorie und Praxis (Kategorie Theoriebezug). Vor Eintritt in die Praxisphase benennt sie dann drei der vier theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekte

(Empirisch Arbeiten, Reflexion, Wahrnehmung und Theoriebezug), die Aussagen bewegen sich jedoch auf einem eher oberflächlichen Niveau:

Dass man halt für sich selbst einen Schwerpunkt setzen soll, der einen persönlich sehr stark interessiert. Irgendwie halt seine eigenen Schwächen oder so wahrscheinlich eher dafür auslegen sollte, dass man daran dann das Projekt dran ausarbeitet und dass halt so dieser persönliche Bezug da ist und dass man das halt dann wiederum erforscht. Also halt das Lernen für das Persönliche und das dann halt in dieser theoretischen Umsetzung des Forschens. [...] Dass man halt so dieses Theoretische und Praktische ein bisschen zusammenbringt. (B7, MZP2, Z. 6–24)

Auch nach Abschluss des Praxissemesters benennt B7 drei der Kategorien in ihre Definition. Anstelle des Theoriebezugs bezieht sie nun jedoch den Erkenntnisgewinn mit ein, indem sie eine Verbesserung der aktuellen Situation anspricht. Auch zu diesem Zeitpunkt sind die Formulierungen recht oberflächlich, insbesondere hinsichtlich des Forschungsaspekts bleiben die Aussagen ungenau: „Dass man das dann halt forschend halt theoretisch nochmal aufwickelt nach den verschiedenen Prinzipien, was man halt in der Uni bisher gelernt hat“ (B7, MZP3, Z. 22–23). Überdies äußert sie einen Aspekt, der von dem in dieser Arbeit festgelegten Verständnis von Forschendem Lernen abweicht. So erachtet sie das Einholen von Expert\_innenmeinungen als wesentlich für Forschendes Lernen, meint damit jedoch nicht etwa Theoriebezug oder vorhandenes empirisches Wissen, sondern die Meinung der Lehrkräfte an den Schulen und grenzt diese explizit von Theoriebezug ab. Insgesamt ist hinsichtlich des Wissens von B7 zwar ein leichter Anstieg zu verzeichnen, die Äußerungen verbleiben jedoch auf einem oberflächlichen Niveau.

*Können:* Zu MZP1 traut sich B7 Forschendes Lernen zu und begründet dies damit, dass sie „das halt schon mal alles gemacht habe“ (B7, MZP2, Z. 191). Während zu MZP2 auch Unsicherheiten hinsichtlich der Umsetzung deutlich werden („Naja, ob man das kann, ist halt immer die Frage. Ich traue mir das schon zu, aber ich weiß noch nicht, wie das in der Umsetzung richtig läuft“; B7, MZP2, Z. 194–195), sagt sie abschließend wieder ohne Einschränkungen, dass sie es sich zutraue. Insgesamt ist also von einem relativ konstanten Fähigkeitsselbstkonzept zu sprechen, auch wenn vor Eintritt in die Praxisphase leichte Unsicherheiten deutlich werden.

*Einstellung Praxissemester:* B7 erachtet Forschendes Lernen im Praxissemester vor Beginn des Praxissemestermoduls als sinnvoll, um daraus Erkenntnisse zu ziehen, die sie auch für ihr weiteres schulisches Handeln nutzen kann. An den Nutzenaspekt des Erkenntniserwerbs knüpft sie jedoch die Bedingungen, dass sie ihre eigenen Interessen verfolgen kann und ihr „die Dozenten nicht dazwischenfunken“ (B7, MZP1, Z. 166). Des

Weiteren erkennt sie einen Nutzen darin, Situationen im Praxissemester mittels Forschenden Lernens reflektieren zu können (Kategorie Forschende Grundhaltung). Überdies äußert sie sich auch negativ, dergestalt dass Forschendes Lernen im Praxissemester zu stark benotet sei. Vor Beginn der Praxisphase formuliert sie: „Also für das langfristige Lernen wird es wahrscheinlich gut sein, dass man dann mal so Projekte durchgeführt hat“ (B7, MZP2, Z. 158–160), was schwach in Richtung einer forschenden Grundhaltung weist. Neben eher verhaltenen allgemeinen positiven Äußerungen („Aber die Idee generell ist halt gut, dass man es erstmal kennenlernt“; B7, MZP2, Z. 115–116), sieht sie zudem einen Nutzen in der Berufswahlüberprüfung (Kategorie Sonstiges):

Und ich glaube dafür ist dann das Forschende Lernen auch wieder ganz gut für, weil man dann halt diese Reflexionsprozesse nochmal ganz gut durcharbeitet. Dass man auch nochmal vielleicht auf einer Metaebene sich hinterfragen kann, läuft das alles so und gefällt mir das alles so? (B7, MZP2, Z. 859–863)

Jedoch äußert B7 zu diesem Zeitpunkt auch mehrere negative Aspekte. So kritisiert sie die Benotung der Projekte und den Umfang Forschenden Lernens in Form von drei Studienprojekten. Überdies befürchtet sie, dass der Praxisbezug in den Hintergrund gerät und dass man sich an den Interessen der Dozierenden zu orientieren hat, sodass der persönliche Bezug ausbleibt. Abschließend erachtet B7 Forschendes Lernen im Praxissemester als Vorbereitung, um es auch im Beruf anwenden zu können, was erneut in Richtung einer forschenden Grundhaltung deutet. Zudem äußert sie sich allgemein verhalten positiv über Forschendes Lernen im Praxissemester, indem sie sagt: „Also die Idee dahinter macht ja super Sinn“ (B7, MZP3, Z. 292). Unmittelbar damit einhergehend erfolgen jedoch Einschränkungen, indem sie die erzwungene Umsetzung anführt: „Forschend lernen sollen ist immer so ein bisschen die Frage, wie man das wirklich umsetzen kann, wenn man dieses soll da immer hinter stehen hat“ (B7, MZP3, Z. 292–294). Insgesamt verbleibt die Einstellung von B7 gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester im Verlauf desselben konstant auf einem ambivalenten, eher oberflächlichen Niveau.

*Einstellung Beruf:* Zu allen drei Zeitpunkten deutet der wahrgenommene Nutzen in Richtung einer forschenden Grundhaltung, B7 erachtet Forschendes Lernen im Beruf insbesondere als Möglichkeit, um problematische Situationen in der Schule zu verbessern. Vor Beginn des Praxissemestermoduls hebt sie dabei explizit den Vorteil gegenüber des Heranziehens von Fachliteratur hervor:

Dass man dann halt, wenn man irgendwie ein Problem sich ergibt, dass die Schüler einem aus der Nase rumtanzen oder so, dass man halt immer wieder so sich selbst die Frage stellen kann, wie kann man das verbessern oder was kann man da

außerhalb noch machen, dass man halt nicht immer auf Fachliteratur direkt zurückgreifen muss, weil die ist ja meist auch nicht so viel aussagend, dass man halt so selbst seine eigene kleine Forschung vielleicht nochmal betreiben kann, in die Richtung. (B7, MZP1, Z. 197–202)

Zum zweiten und dritten Zeitpunkt empfindet B7 Forschendes Lernen im Beruf zusätzlich auch unabhängig von problematischen Situationen als sinnvoll, etwa um neue Methoden einzuführen (MZP2) oder um zu reflektieren, was bereits positiv verläuft (MZP3). Abschließend formuliert sie zudem, dass Forschendes Lernen wichtig „für die spätere Professionalisierung“ (B7, MZP3, Z. 281) und „personelle Weiterentwicklung“ (B7, MZP3, Z. 328) sei und äußert auch allgemein, dass sie Forschendes Lernen im Beruf als sinnvoll empfindet. Hinsichtlich Forschenden Lernens im Beruf sind insgesamt nur wenige Veränderungen zu erkennen, die Äußerungen werden im Verlauf des Praxissemesters jedoch etwas differenzierter.

*Kompatibilität:* Während B7 zu MZP1 Bezüge Forschenden Lernens zu ihrer empirischen Bachelorarbeit herstellt, stellt sie vor Eintritt in die Praxisphase einen Bezug zu bereits besuchten forschungsmethodischen Lehrveranstaltungen her. Nach Abschluss des Praxissemesters verknüpft sie Forschendes Lernen dann mit Reflexionselementen und Theoriearbeit im Studium.

Insgesamt zeigt sich bei B7 hinsichtlich der akteursseitigen Faktoren nur wenig Entwicklung, die Äußerungen hinsichtlich der einzelnen Faktoren werden zwar teilweise differenzierter, verbleiben aber insgesamt auf einem recht oberflächlichen Niveau. Mit Blick auf die selbst eingeschätzten Fähigkeiten zeigt sich im Verlauf der Vorbereitungsphase eine leicht negative Entwicklung, die sich in der Praxisphase jedoch wieder in eine positive Richtung wandelt. Auffällig ist, dass B7 vor Beginn des Praxissemestermoduls und vor Eintritt in die Praxisphase Überschneidungen Forschenden Lernens mit bisherigen empirischen Praktiken herstellt, nach Abschluss des Praxissemesters jedoch mit bisherigen, theoretischen Praktiken. Da mit Blick auf die Faktoren im Verlauf des Praxissemesters kaum eine Entwicklung zu erkennen ist, ist fraglich, inwieweit von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters gesprochen werden kann.

## B8 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls zeigt sich bei B8 ein abweichendes Verständnis von Forschendem Lernen. Sie versteht es als Form der Informationsbeschaffung

durch Internetrecherche oder den Austausch mit anderen Personen. Nach den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen liefert sie dann eine Definition, die drei der vier theoretisch abgeleiteten Bestandteile Forschenden Lernens umfasst:

Ich verstehe unter Forschendem Lernen, dass ich theoriegeleitet, jetzt speziell auf die Schule bezogen, in die Schule gehe und mir unter verschiedenen theoretischen Perspektiven Sachverhalte anschau und ja, diese dann durchlaufe beziehungsweise vielleicht auch Fragestellungen überlege und dann die, durch diesen theoretischen Hintergrund diese dann beantworte in Bezug aber auf das, was ich zum Beispiel sehe oder was ich erlebe in meinem schulischen Alltag. (B8, MZP2, Z. 5–10)

Das empirische Arbeiten benennt sie nicht als Bestandteil Forschenden Lernens. Auch nach Abschluss des Praxissemesters bewegt sich ihr Verständnis auf diesem Niveau. Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns ergänzt sie nun konkret, dass sie die gewonnenen Erkenntnisse dann auch nutzen bzw. anwenden kann. Auch zu diesem Zeitpunkt scheint empirisches Arbeiten für sie nicht zu Forschendem Lernen zu gehören. Insgesamt zeigt sich also bei B8 insbesondere im Verlauf der Vorbereitungsphase ein Wissenszuwachs hinsichtlich Forschenden Lernens.

*Können:* Zu MZP1 äußert B8, dass sie noch wenige Kenntnisse hinsichtlich der Umsetzung Forschenden Lernens hat und es sich daher noch nicht zutraut. Während sie zu MZP2 dann äußert, dass sie es sich „generell so von der Idee“ (B8, MZP2, Z. 189–190) zutraue, aber sich für die Durchführung ihrer Studienprojekte noch einmal genauer damit beschäftigen müsste, ist sie abschließend der Meinung dass sie nun forschend lernen kann. Im Verlauf des Praxissemesters ist somit bei B8 ein stetiger Anstieg der selbst eingeschätzten Fähigkeiten zu erkennen.

*Einstellung Praxissemester:* Zum ersten Erhebungszeitpunkt erachtet B8 Forschendes Lernen im Praxissemester als Möglichkeit, bestimmten Situationen nachzugehen und spezifische Einblicke zu erlangen (Kategorie Forschende Grundhaltung). Den Fokus legt sie vor allem auf den Erwerb spezifischer Erkenntnisse, die sie dann auch im späteren Beruf nutzen kann. Allgemein macht sie den Nutzen jedoch abhängig von den zu bearbeitenden Fragestellungen: „Ja, das hängt halt auch wieder davon ab, was das denn jetzt für eine Fragestellung ist, aber ja, generell denke ich das schon, dass mir das was bringen würde. Ja“ (B8, MZP1, Z. 205–206). Vor Eintritt in die Praxisphase erkennt B8 einen Nutzen Forschenden Lernens darin, im Praxissemester das im Studium erlangte Theoriewissen anzuwenden (Kategorie Theorie-Praxis-Relationierung). Überdies formuliert sie allgemein: „Ich finde es nicht schlecht, ich finde gut, dass uns das beigebracht



wird“ (B8, MZP2, Z. 153–154), führt jedoch fort, dass es ihrer Meinung nach auch andere Möglichkeiten für die Umsetzung von Studienprojekten – also ohne Forschendes Lernen – gegeben und sie diesbezüglich lieber Alternativen gehabt hätte. Während sie zum zweiten Zeitpunkt also einen anderen Nutzenaspekt benennt, kehrt sie abschließend wieder zu den zu MZP1 thematisierten Aspekten zurück, wenn auch in einer reduzierten Form. So sagt sie zwar, dass es sinnvoll war, im Praxissemester forschend zu lernen, um es als Handlungsperspektive für den Beruf kennenzulernen, was in Richtung einer forschenden Grundhaltung weist, und äußert weiterhin, dass sie die gewonnenen Erkenntnisse später vielleicht nutzen könne (Kategorie Erkenntniserwerb). Sie formuliert jedoch auch explizit:

Nein, ich finde nicht, dass mir das irgendetwas gebracht hat im Praxissemester, weil es nicht die Irritationen waren, die zu diesen Projekten geführt haben, sondern eher die Seminare der Uni, die die Projekte zumindest umrissen haben, also ein Themenbereich vorgegeben haben, wie auch immer, sodass ich mir dann eine Irritation suchen musste, die zum Themenbereich passt, zu der ich dann Forschen kann. (B8, MZP3 Z. 71–75)

Neben der Kritik an den universitären Vorgaben bzw. Eingrenzungen kritisiert sie auch den Umfang der Studienprojekte. Die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester entwickelt sich bei B8 im Verlauf desselben folglich in eine negative Richtung.

*Einstellung Beruf:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls äußert sich B8 noch sehr verhalten über Forschendes Lernen im Beruf. So glaubt sie zwar, „dass das schon hilfreich ist“ (B8, MZP1, Z. 184), vermutet aber unmittelbar im Anschluss, „dass einfach ein Zeitmangel herrscht und man einfach sagt, ich ziehe halt meinen Unterricht durch, weil der soll wenigstens gut sein und ich hab da meine Ansprüche, und dann lässt man das eher links liegen“ (B8, MZP1, Z. 189–191). Vor Beginn der Praxisphase ist sie der Meinung, dass Forschendes Lernen sie im Beruf „durch diese Reflexion und durch diese dann eben vor allen Dingen auch wieder Auseinandersetzung mit Theorie, die man ja eigentlich als Lehrer in der Schule nicht mehr macht, dass die dann schon einen weiterbringt“ (B8, MZP2, Z. 142–145). Sie erkennt also einen Nutzen in Richtung einer forschenden Grundhaltung und in der Theorie-Praxis-Relationierung. Zwar äußert sie sich abschließend nur noch hinsichtlich der forschenden Grundhaltung, die Ausführung ist jedoch spezifischer als zum vorherigen Zeitpunkt:

Dass ich eben das Gefühl habe, dass man Handlungsperspektiven aufgezeigt bekommt einfach, wenn man das Gefühl hat, man ist in der Situation irgendwie an einem Punkt, das reizt einen eben, aus irgendeinem Grund ist eine Irritation, zu

sagen, ok, wie kann ich dann damit umgehen und wie kann ich das handhaben, was, wie kann ich auch was weiterentwickeln vielleicht, wenn es mich eben stört. (B8, MZP3, Z. 85–90)

Hinsichtlich Forschenden Lernens im Beruf ist bei der Einstellung von B8 insgesamt ein Anstieg zu verzeichnen, auch wenn sie insgesamt nur wenige Nutzenaspekte benennt.

*Kompatibilität:* Während sich zu MZP1 keine Äußerungen von B8 hinsichtlich der Kompatibilität finden lassen, erkennt sie sowohl zu MZP2 als auch zu MZP3 Überschneidungen Forschenden Lernens mit Lehrveranstaltungen, in denen sich – etwa im Rahmen von Hausarbeiten – eigenständig mit Literatur bzw. Theorie auseinandergesetzt wurde und daraus Erkenntnisse abgeleitet werden sollten.

Insgesamt zeigt sich bei B8 hinsichtlich der akteursseitigen Faktoren eine positive Entwicklung der Faktoren Wissen, Können und der Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf. Die Kompatibilität bezieht sich ab MZP2 auf Überschneidungen Forschenden Lernens mit bisherigen theoretischen Praktiken. Auch wenn sich die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester in eine negative Richtung entwickelt, kann aufgrund der anderen Faktoren insgesamt durchaus von einer positiven Entwicklung der Faktoren und somit von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden.

### B10 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Zu MZP1 ist das Wissen von B10 über Forschendes Lernen gering ausgeprägt. So äußert sie zwar, dass es darum gehe, empirisch zu arbeiten, bleibt dabei jedoch eher unspezifisch: „Also ich denke oder meine auch schon so reingeschnuppert zu haben, dass es halt auch viel darum geht, dass man ja Ergebnisse auswertet und ja quasi mit ja, wie nennt es sich, empirisch arbeitet“ (B10, MZP1, Z. 20–22). Zu MZP2 geht ihre Vorstellung dann in eine andere Richtung: Das empirische Arbeiten thematisiert sie nicht mehr, sondern äußert, dass mittels eines kritischen bzw. hinterfragenden Blicks eine Fragestellung entwickelt (Kategorie Reflexion, Wahrnehmung) und diese dann theoriebasiert beantwortet wird (Kategorie Theoriebezug). Auch zu MZP3 geht ihr Verständnis in diese Richtung. Überdies bezeichnet sie Forschendes Lernen – abweichend zum in dieser Arbeit festgelegten Verständnis – nun als Instrument, das dazu dient, Erkenntnisse festzuhalten und für andere zugänglich zu machen. Über das Praxissemester hinweg verändern

sich zwar die von B10 benannten Bestandteile Forschenden Lernens, insgesamt verbleibt ihr Wissen jedoch auf einem geringen Niveau.

*Können:* Während sich B10 vor Beginn des Praxissemestermoduls nicht in der Lage sieht, forschend zu lernen, traut sie es sich vor Eintritt in die Praxisphase mit „Hilfestellungen an der ein oder anderen Stelle“ (B10, MZP2, Z. 230) zu und formuliert nach Abschluss des Praxissemesters, dass sie nun „in einem kleinen Rahmen auf jeden Fall“ (B10, MZP3, Z. 276–277) forschend lernen kann. Auch wenn also weiterhin Einschränkungen bestehen, kann somit von einem stetigen Anstieg der selbst eingeschätzten Fähigkeiten gesprochen werden.

*Einstellung Praxissemester:* Zum ersten Erhebungszeitpunkt empfindet B10 Forschendes Lernen allgemein als „sehr hilfreich“ (B10, MZP1, Z. 294), jedoch benennt sie in ihren weiteren Ausführungen lediglich Nutzenaspekte, die der Kategorie Sonstiges zugeordnet werden können und benennt keinen der theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekte. So erörtert sie etwa, dass Forschendes Lernen im Praxissemester für sie als Unterstützung diene, ihre Komfortzone zu verlassen und aktiv zu werden: „Ich war ja jetzt immer sehr zurückhaltend in dem Studium [...], aber da in dem Moment habe ich ja den persönlichen Kontakt, ich gehe nach vorne, aus meiner eigenen Initiative, habe die Chance und die Möglichkeit dazu“ (B10, MZP1, Z. 308–312). Zum zweiten Zeitpunkt erkennt B10 einen konkreten Nutzen Forschenden Lernens im Praxissemester im Erkenntniserwerb, dergestalt dass die im Rahmen der Studienprojekte erworbenen Kenntnisse auch für das Handeln im Referendariat herangezogen werden können. Sie hebt in diesem Zusammenhang den Vorteil der selbstständigen Erarbeitung dieser Erkenntnisse gegenüber der Aneignung bereits existierender Erkenntnisse hervor:

Da wird auf jeden Fall noch mehr sitzen bleiben, weil man es sich halt selber erarbeitet hat und selber irgendwo seinen eigenen Gedanken verfestigt hat und nicht irgendwas, was man von außen her geholt hat halt und jetzt dann lernt. (B10, MZP2, Z. 162–165)

Auch zu diesem Zeitpunkt benennt sie Nutzenaspekte, die sich nicht den theoretisch abgeleiteten zuordnen lassen. So sieht sie zum einen erneut einen Nutzen darin, aktiv zu werden, und zum anderen darin, im Rahmen von Hospitationen gezielter beobachten zu können.<sup>98</sup> Überdies äußert sie sich allgemein verhalten positiv, indem sie formuliert, dass Forschendes Lernen im Praxissemester „allgemein betrachtet auf jeden Fall sinnvoll“

---

<sup>98</sup> Der letztgenannte Aspekt könnte zwar auch in Richtung einer forschenden Grundhaltung weisen. Da B10 jedoch kein eigenes Handeln damit verknüpft, wie es im Rahmen Forschenden Lernens erforderlich wäre, wird die Aussage in der Kategorie *Sonstiges* verortet.

(B10, MZP2, Z. 147) sei, schränkt diese Aussage jedoch unmittelbar ein, indem sie von Druck berichtet, den sie aufgrund des Umfangs in Form von drei Studienprojekten verspürt. Nach Abschluss des Praxissemesters lassen sich die von B10 geäußerten Nutzenaspekte dann stärker bei den theoretisch abgeleiteten Aspekten verorten. In Richtung einer forschenden Grundhaltung weist etwa die Aussage, dass sie Forschendes Lernen „für die eigene Entwicklung [...] ganz hilfreich [fand]“ (B10, MZP3, Z. 19–20), der sie hinzufügt, dass sie das so nicht erwartet hätte. Auch die Äußerung, dass sie gelernt hat, ihre eigenen Fragestellungen, die zwischendurch aufkommen, durchaus weiterzuverfolgen, geht in diese Richtung. Darüber hinaus erkennt sie einen Nutzen im Erkenntniserwerb, insbesondere wenn die Erkenntnisse nicht den vorherigen Annahmen entsprechen:

Ich würde jetzt sagen, dass ich das vor allem auch für eigene Erkenntnisse gut nutzen konnte. Also vor allem, wenn dann halt irgendwie Annahmen, die man vorher hatte, doch widerlegt wurden oder so, war das besonders spannend. Also das bleibt dann so im Hinterkopf. (B10, MZP2, Z. 14–16)

Auch jetzt schränkt sie allgemein positive Aussagen über Forschendes Lernen, die sie mehrfach tätigt, aufgrund des verspürten Drucks ein:

Wenn ich jetzt den, ich sage jetzt mal, Leistungsdruck rausnehme, dass man da halt irgendwie immer die Panik hat, dass es schlecht benotet wird, würde ich sagen ja. Also grundsätzlich ist es total sinnvoll, dass das in der Kombination mit dem Praxissemester steht. Nur ja, ist es ein bisschen schade, wenn man dann aus einem Leistungsdruck heraus irgendwie handelt. (B10, MZP3, Z. 164–168)

Sie ergänzt, dass sie diesen Leistungsdruck als widersprüchlich zu Forschendem Lernen empfindet. Insgesamt entwickelt sich die Einstellung von B10 gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg in eine positive Richtung – auch wenn sie ihre positiven Äußerungen zu MZP2 und MZP3 einschränkt. Die Aussagen werden im Verlauf des Praxissemesters zudem spezifischer bzw. differenzierter und bewegen sich stärker in Richtung der theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekte.

*Einstellung Beruf:* Während zu MZP1 gar keine Aussagen vorliegen, äußert sich B10 vor Eintritt in die Praxisphase lediglich allgemein positiv über Forschendes Lernen im Beruf und stellt dabei einen Bezug zu den vorbereitenden Lehrveranstaltungen her: „Ja, jetzt, wo jetzt auch schon einige Veranstaltungen liefen, ist es jetzt vor allem so, dass ich für mich feststellen muss, dass es für den Schulalltag auf jeden Fall hilfreich ist“ (B10, MZP2, Z. 4–5). Nach Abschluss des Praxissemesters äußert sie dann einen Nutzenaspekt, der in Richtung einer forschenden Grundhaltung weist. Sie bezeichnet Forschendes Lernen im Beruf als Mittel, um sich weiterzuentwickeln und weiterzubilden. Alles in allem

lassen sich gegenüber Forschendem Lernen im Beruf nur wenige, eher allgemeine Aussagen bei B10 finden. Insgesamt kann dennoch von einer positiven Entwicklung der Einstellung gesprochen werden.

*Kompatibilität:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls äußert sich B10 nicht zum Kompatibilitätsaspekt. Vor Eintritt in die Praxisphase erkennt sie dann keine Überschneidungen Forschenden Lernens mit ihrem bisherigen Studium und begründet dies mit der Tatsache, dass sie Lehramt studiert: „Also ich bin ja als Lehramtsstudentin hier, da passt es jetzt wieder, also da haben wir bisher nicht so was gemacht“ (B10, MZP2, Z. 218–220). Auch abschließend empfindet sie Forschendes Lernen als etwas Neues und grenzt es explizit von ihrem bisherigen Lehramtsstudium und theoriebasierten Vorgehensweisen ab:

Das ist dann halt schon ein bisschen was anderes als sonst, also im Lehramt in der Ausbildung, dass man sonst eigentlich eher theoretisch bleibt und so, wie ich das mir anlese, so ist das auch und so schreibe ich dann halt was darüber und ja. (B10, MZP3, Z. 260–263)

Betrachtet man die akteursseitigen Faktoren von B10 insgesamt, entwickeln sich die selbst eingeschätzten Fähigkeiten sowie insbesondere die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester und im Beruf im Verlauf des Praxissemestermoduls positiv. Schwächen verbleiben mit Blick auf das Wissen über Forschendes Lernen, zudem kann sie Forschendes Lernen zu keinem Zeitpunkt mit ihren bisherigen Praktiken in Beziehung setzen. Dennoch kann die vornehmlich positive Entwicklung der Faktoren insgesamt in Richtung der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gedeutet werden.

### B11 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Zu MZP1 liegt bei B11 eine von den theoretisch abgeleiteten Bestandteilen abweichende Vorstellung Forschenden Lernens vor. So berichtet sie von ihrer ursprünglichen Vorstellung („Also ich hatte forschend Lernen eigentlich immer eher so verstanden, dass die Kinder in der Schule jetzt irgendwie Versuche machen oder so was halt“; B11, MZP1, Z. 19–20) und fügt hinzu, dass sie sich daher überhaupt nichts unter Forschendem Lernen im Praxissemester vorstellen kann. Zu MZP2 liefert sie dann eine Definition, die alle theoretisch abgeleiteten Bestandteile aufweist:

Ja, dass man sich Alltagssituationen anguckt, die einen vielleicht irritieren oder die Fragen aufwerfen und dann sich Theorie dazu anschaut, wie man die behandeln kann, um gegebenenfalls dann für ein erneutes Auftreten dieser Situation eine andere Möglichkeit zu finden, damit umzugehen oder auch spezifischer beispielsweise bei Binnendifferenzierungen im Unterricht oder so handeln zu können,

Schüler besser fördern zu können. So, aber in erster Linie halt eben dieses sich selber Fragen stellen und dann auch das forschend anzugehen. (B11, MZP2, Z. 5–11)

Während der Aspekt des empirischen Arbeitens hier nur sehr knapp ausgeführt wird, vernachlässigt sie diesen zu MZP3 vollständig. Die anderen Aspekte thematisiert sie in ähnlicher Weise wie zuvor. Insgesamt ist also insbesondere im Verlauf der Vorbereitungsphase ein Wissensanstieg zu verzeichnen, der während der Praxisphase wieder leicht zurückgeht.

*Können:* Zu Beginn des Praxissemestermoduls ist B11 der Meinung, nicht forschend lernen zu können, traut es sich dann aber vor Eintritt in die Praxisphase zu. Auch nach Abschluss des Praxissemesters ist dies der Fall, sie schränkt nun jedoch die wissenschaftliche Relevanz ihrer Ergebnisse ein: „Joa, im Großen und Ganzen schon. Ich weiß halt nicht, wie wissenschaftlich relevant die Ergebnisse dann sind, aber ich sage mal so für mich, denke ich schon“ (B11, MZP3, Z. 102–103). Es zeigt sich also insbesondere ein Anstieg der selbst eingeschätzten Fähigkeiten im Verlauf der Vorbereitungsphase.

*Einstellung Praxissemester:* Zum ersten Erhebungszeitpunkt empfindet B11 Forschendes Lernen im Praxissemester als sinnvoll, um neue Erkenntnisse zu erwerben. Überdies äußert sie sich auch verhalten allgemein positiv („Also grundsätzlich das Verfahren mal gemacht zu haben, ist sicherlich sinnvoll“; B11, MZP1, Z. 176), relativiert derartige Aussagen jedoch an mehreren Stellen, indem sie es als aufwendig bezeichnet und den Umfang in Form von drei Studienprojekten als zu hoch erachtet. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt thematisiert B11 nun den Aspekt *der forschenden Grundhaltung*, indem sie Forschendes Lernen im Praxissemester als Möglichkeit erachtet, Situationen in der Schule zu hinterfragen sowie als Hilfestellung, um sich nicht nur an den Handlungsweisen der Lehrkräfte zu orientieren: „Wenn man forschend lernt oder das Ganze erstmal ein bisschen forschender betrachtet, verfällt man, glaube ich, nicht so schnell in dieses einfach nur abgucken von anderen Lehrern, sondern hinterfragt das auch einfach mal“ (B11, MZP2, Z. 67–69). Darüber hinaus äußert sie sich auch allgemein positiv, dergestalt dass sie es gut findet, Forschendes Lernen kennenzulernen, relativiert diese Aussagen jedoch – wie schon zu MZP1 – durch sich unmittelbar anschließende Kritik: „Aber es muss halt nicht dreimal sein und nicht in dem Umfang, das sehe ich immer noch ein bisschen kritisch“ (B11, MZP2, Z. 58–59). Zum letzten Erhebungszeitpunkt bewertet B11 positiv, dass man sich im Praxissemester mittels Forschenden Lernens unbewusst ablauf-

fende Prozesse vergegenwärtigen kann, um darauf aufbauend Verbesserungsmöglichkeiten zu erarbeiten, was erneut in Richtung einer forschenden Grundhaltung weist. Sie formuliert jedoch, dass sie Forschendes Lernen im Praxissemester insgesamt wenig sinnvoll findet und begründet dies mit der erzwungenen Durchführung in Form der Studienprojekte. Die Einstellung von B11 gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester wird im Verlauf der Vorbereitungsphase also zunächst etwas spezifischer und auch positiver, im Verlauf der Praxisphase ist jedoch wieder ein Rückgang zu verzeichnen.

*Einstellung Beruf:* Gegenüber Forschendem Lernen im Beruf formuliert B11 lediglich nach Abschluss des Praxissemesters einen Nutzen, welcher in Richtung einer forschenden Grundhaltung deutet. Sie äußert, dass es schön sei, „dass man das im Hinterkopf hat und vielleicht dann auch nochmal, wenn man in einer Situation ist, in der man sich vielleicht nicht richtig zurecht findet oder so, dann nochmal darüber nachdenkt“ (B11, MZP3, Z. 62–64), ergänzt jedoch, dass sie das ohnehin intuitiv tue.

*Kompatibilität:* Zu MZP1 erkennt B11 keine Überschneidungen zwischen Forschendem Lernen und ihrem bisherigen Studium und kritisiert:

Also ich hätte jetzt eigentlich erwartet, wenn ich so was im Praxissemester mache, also in meinem zweiten Mastersemester, dass ich dann eigentlich im Bachelor schon mal davon gehört habe, also schon mal grob weiß, was ist das überhaupt, was erwartet mich da. Also jetzt so, ja hier übrigens, das ist forschend lernen, viel Spaß. Das finde ich ein bisschen schade. (B11, MZP1, Z. 144–148)

Auch zu MZP2 kann sie es nicht mit ihrem bisherigen Studium in Beziehung setzen und begründet dies mit der fachspezifischen und fachwissenschaftlichen Ausrichtung ihres Bachelorstudiums sowie der fehlenden Praxisnähe desselben. Ähnliches gilt für MZP3, hier ergänzt sie:

Ich glaube auch deswegen fiel es mir, und ich glaube auch vielen anderen, so schwer, das überhaupt anzuwenden, weil wir halt bis zum Praxissemester gar nicht wussten, was das ist, und auch nie so wirklich damit gearbeitet haben und dadurch halt das erstmal lernen mussten, um es dann direkt anzuwenden. (B11, MZP3, Z. 96–99)

Insgesamt zeigt sich bei B11 hinsichtlich der akteursseitigen Faktoren, dass sich ihr Wissen und Können insbesondere im Verlauf der Vorbereitungsphase erhöhen und während der Praxisphase wieder leicht zurückgehen. Auch die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester steigt zunächst an, entwickelt sich schließlich jedoch in eine negative Richtung. Da B11 nur zu MZP3 einen Nutzen Forschenden Lernens im Beruf benennt, könnte diesbezüglich von einem Anstieg im Verlauf des Praxis-

semestermoduls gesprochen werden. Jedoch ist die Äußerung recht abstrakt und wird gewissermaßen auch relativiert, indem B11 formuliert, dass sie ohnehin auf diese Weise handle. Zu keinem Zeitpunkt erkennt sie Überschneidungen Forschenden Lernens mit bisherigen Praktiken. Da für viele Faktoren keine eindeutige Tendenz mit Blick auf die Entwicklung im Verlauf des gesamten Praxissemestermoduls zu erkennen ist, ist fraglich, inwieweit von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden kann.

### B12 – Die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

*Wissen:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls bedeutet Forschendes Lernen für B12, „dass man halt durch Forschung sich selbst, ja sich selbst fortentwickelt und weiterlernt“ (B12, MZP1, Z. 41–42). Sie spricht also – wenn auch recht allgemein und knapp – die beiden Aspekte des empirischen Arbeitens und des Erkenntnisgewinns und Lernens an. Vor Eintritt in die Praxisphase liefert sie dann eine weitaus differenziertere Definition, die alle theoretisch abgeleiteten Bestandteile umfasst:

Dass wir halt deshalb diese Verbindung auch, damit wir mit den Theorieinput, den wir bisher bekommen haben, jetzt ein bisschen in die Praxis gehen können und jetzt mal eine forschende Grundhaltung oder Habitus entwickeln, wie auch immer man das nennt. Genau, dass man sich halt, also das besonders halt auf das eigene Interesse halt abzielt. Dass man schaut, was finde ich selbst interessant auch für mich als Lehrperson später. [...] Also dass man sich halt einen Aspekt raussucht, den man interessant findet, wie Motivation oder Leistungsbeurteilung, und da halt dann, genau, also dann eine Forschungsfrage entwickelt, Hypothesen aufstellt und dann schaut, genau, wird meine Hypothese bestätigt oder eben nicht. (B12, MZP2, Z. 9–18)

Zwar wird der Aspekt des empirischen Arbeitens lediglich angerissen, jedoch fällt auf, dass sie explizit eine forschende Grundhaltung benennt. Nach Abschluss der Praxisphase fokussiert B12 recht stark das empirische Arbeiten, die Ausführungen fallen hier nun differenzierter aus und auch im Hinblick auf die Bestandteile Reflexion und Erkenntnisgewinn verwendet sie Begriffe wie „Forschungslücke“ und „Störvariablen“. Während die Ausführungen zu diesen beiden Bestandteilen nun eher knapp ausfallen, geht sie auf den Theoriebezug gar nicht mehr ein. Insgesamt zeigt sich ein Anstieg des Wissens bei B12 insbesondere im Verlauf der Vorbereitungsphase, während sich die Schwerpunktsetzung dann im Laufe der Praxisphase in Richtung des Forschungsaspekts zu verschieben scheint.



*Können:* Während B12 sich Forschendes Lernen zu MZP1 nicht zutraut, ist sie zu MZP2 der Meinung, dass sie nun mit Unterstützung forschend lernen kann. Auch zu MZP3 traut sie sich Forschendes Lernen zu, schränkt jedoch die Reichweite ihrer Erkenntnisse ein:

Ja, wenn ich da nur für mich was rausziehen muss, glaube ich schon. Aber, also ich könnte jetzt nichts veröffentlichen oder jetzt irgendwie was Gewinnbringendes da, glaube ich, rausfinden. Also so, so für meine eigene Klasse und so was, glaube ich, ginge das vielleicht. Aber mehr nicht. (B12, MZP3, Z. 137–140)

Es kann also insbesondere im Verlauf der Vorbereitungsphase von einem Anstieg der selbst eingeschätzten Fähigkeiten gesprochen werden.

*Einstellung Praxissemester:* Vor Beginn des Praxissemestermoduls benennt B12 vielfältige positive Nutzenaspekte Forschenden Lernens im Praxissemester. So erachtet sie es als sinnvoll, um den Horizont zu erweitern und Dinge wahrzunehmen, die man sonst nicht als relevant bezeichnen würde, was in Richtung einer forschenden Grundhaltung weist. Überdies erkennt sie einen Nutzen im Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen, die sie im weiteren Studium nutzen kann. Auch den Erwerb spezifischer Erkenntnisse führt sie an:

Also ich kann mir schon vorstellen, ja dass das wirklich sehr hilfreich sein kann und sehr, also dass es auch später, dass man immer wieder mal darauf zurückgreifen kann irgendwie, dass man denkt, ach ja, ich habe ja damals das und das herausgefunden. (B12, MZP1, Z. 222–225)

Zudem äußert sie sich auch unabhängig von den theoretisch abgeleiteten Nutzenaspekten positiv über Forschendes Lernen im Praxissemester, indem sie es als hilfreich bezeichnet, um einen „allumfassenden Blick“ (B12, MZP1, Z. 202) auf die Institution Schule und die Klassen zu legen (Kategorie Sonstiges). Allgemein gesprochen empfindet sie es als „eine gute Sache“ (B12, MZP1, Z. 172), schränkt diese Aussage jedoch ein Stück weit ein und ergänzt: „Wenn es nicht total überfordernd ist“ (B12, MZP1, Z. 172). Vor Eintritt in die Praxisphase hofft bzw. glaubt B12, Erkenntnisse aus Forschendem Lernen im Praxissemester gewinnen zu können. Sie äußert sich zudem allgemein positiv, indem sie anmerkt, dass sie es interessant findet und die geplanten Studienprojekte nun auch gerne durchführen möchte. Teilweise koppelt sie ihre positive Einstellung an eine entsprechende Unterstützung in der Schule, indem sie ausführt: „Aber ich finde auf jeden Fall schon, wenn man die entsprechende Unterstützung bekommt auch durch die Lehrer und so, schon sehr gut“ (B12, MZP2, Z. 110–112). Jedoch vermutet sie nun auch, dass drei Studienprojekte

zu viele sein könnten. Nach Abschluss des Praxissemesters zeigt sich bei B12 eine weit-  
aus negativere Einstellung, da sie sich fast ausschließlich ablehnend äußert. Sie findet  
Forschendes Lernen im Praxissemester zwar „schon recht sinnvoll“ (B12, MZP2, Z. 828),  
jedoch unter der Bedingung, dass nur ein Studienprojekt durchgeführt wird. In diesem  
Zusammenhang bestätigt sie ihre vorherige Vermutung hinsichtlich der Anzahl der Stu-  
dienprojekte, indem sie formuliert: „Drei ist einfach zu viel“ (B12, MZP2, Z. 116). Sie  
bezeichnet Forschendes Lernen im Praxissemester darüber hinaus als Beschäftigungs-  
maßnahme, durch die Praxiszeit verloren gehe und ist der Meinung, es passe daher nicht  
zum Praxissemester, „weil dann müsste das eigentlich Forschungssemester heißen“ (B12,  
MZP3, Z. 86–87). Sie beklagt überdies die fehlende Reichweite Forschenden Lernens  
und äußert explizit, dass sie keinen Nutzen daraus ziehen kann: „Weil halt eben das Prob-  
lem ist, dass man da selbst ja nicht so wahnsinnig viel mit anfangen kann anschließend,  
weil man aus den Klassen wieder raus geht und für sich so keinen großen Nutzen daraus  
zieht“ (B12, MZP3, Z. 92–94). Die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Pra-  
xissemester entwickelt sich bei B12 also insgesamt in eine negative Richtung.

*Einstellung Beruf:* Hinsichtlich Forschenden Lernens im Beruf ist die Einstellung  
von B12 nur sehr schwach ausgeprägt. Sie äußert sich lediglich nach Abschluss des Pra-  
xissemesters, indem sie formuliert, dass sie es für ihren Beruf „auf jeden Fall ganz inte-  
ressant“ (B12, MZP3, Z. 143) findet.

*Kompatibilität:* Während sich zu MZP1 bei B12 keine Aussagen hinsichtlich des  
Kompatibilitätsaspekts finden lassen, äußert sie zu MZP2, dass sie Forschendes Lernen  
„eher weniger“ (B12, MZP2, Z. 154) zu ihrem bisherigen Studium in Beziehung setzen  
kann, obwohl sie unmittelbar in diesem Zusammenhang Vorerfahrungen durch eine sta-  
tistische Lehrveranstaltung in einem ihrer Fächer benennt. Zu MZP3 bezeichnet sie die  
Überschneidungen Forschenden Lernens mit ihrem Studium als gering, benennt in die-  
sem Kontext erneut die statistische Veranstaltung und fügt hinzu: „Aber sonst hatte man  
Null Basis einfach“ (B12, MZP3, Z. 125).

Betrachtet man die akteursseitigen Faktoren bei B12 in ihrer Gesamtheit, ist hin-  
sichtlich des Wissens und Könnens eine positive Entwicklung zu verzeichnen, insbeson-  
dere im Verlauf der Vorbereitungsphase. Ab MZP2 erkennt sie geringe Überschneidung  
Forschenden Lernens mit bisherigen, empirischen Praktiken. Zwar könnte ähnlich wie  
bei B11 hinsichtlich der Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf von einem  
Anstieg gesprochen werden, da lediglich zu MZP3 eine positive Einstellung erkennbar

ist. Diese ist jedoch sehr schwach ausgeprägt. Die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester entwickelt sich negativ, insbesondere im Verlauf der Praxisphase. Die dargelegte Entwicklung der Faktoren liefert insgesamt ein recht uneinheitliches Bild mit leicht positiven Tendenzen, sodass sie allenfalls sehr verhalten in Richtung der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gedeutet werden kann.

### Gesamtbetrachtung der Entwicklung der akteursseitigen Faktoren

Nach der Darlegung der einzelnen Verläufe sollen diese abschließend in einem Gesamtzusammenhang betrachtet und dabei ein Bezug zu den Überlegungen hinsichtlich der Verlaufsformen in Kapitel 7.6.4 hergestellt werden. Zu diesem Zweck werden die Entwicklungen der einzelnen akteursseitigen Faktoren für die einzelnen Personen tabellarisch dargestellt (dabei wird auf die Trennung der beiden Praxissemesterphasen verzichtet) und darauf aufbauend die Gesamtentwicklung festgelegt (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31: Überblick über die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren (+: positive Entwicklung, -: negative Entwicklung, =: keine Entwicklung)

	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>B4</b>	<b>B5</b>	<b>B6</b>	<b>B7</b>	<b>B8</b>	<b>B10</b>	<b>B11</b>	<b>B12</b>
Wissen	+	+	+	-	-	=	+	=	=	+
Können	+	+	+	+	+	=	+	+	=	+
Einstellung PS	-	+	-	-	-	=	-	+	-	-
Einstellung Beruf	-	+	-	=	-	=	+	+	+	+
Kompatibilität	+	=	-	=	=	=	=	=	=	=
<b>gesamt</b>	-	+	-	-	-	=	+	+	=	+

Es zeigt sich, dass entsprechend der Vorüberlegungen bei jeweils vier Personen von einer positiven (B2, B8, B10, B12) und einer negativen (B1, B4, B5, B6) Entwicklung zu sprechen ist. Zwei Personen (B7, B11) lassen sich jedoch nicht den vorab festgelegten Verlaufsformen zuordnen. Bei ihnen verbleiben alle bzw. ein Großteil der einzelnen akteursseitigen Faktoren im Verlauf des Praxissemesters auf einem ähnlichen Niveau, sodass sich für diese beiden Verläufe die Gruppe der Befragten ohne erkennbare Tendenz in der Entwicklung herauskristallisiert hat. Folglich lassen sich mit Blick auf die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren im Verlauf des Praxissemesters drei Gruppen festmachen: (1) Studentinnen mit einer positiven Entwicklung der Faktoren, (2) Studentinnen mit einer negativen Entwicklung der Faktoren und (3) Studentinnen ohne erkennbare Tendenz in der Entwicklung der Faktoren. Da in dieser Arbeit nur von der Anbah-

nung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden soll, wenn sich die akteursseitigen Faktoren insgesamt positiv entwickeln (siehe dazu z. B. Kapitel 6.1 und Kapitel 7.6.4), ist nicht nur die negative Entwicklung der akteursseitigen Faktoren, sondern auch die ausbleibende Entwicklung als fehlende Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu werten. Entsprechend sind mit Blick auf das folgende Kapitel auch die Regeln zur Festlegung von Mustern (siehe Kapitel 7.6.4) dergestalt zu modifizieren, dass hinderliche Faktoren nicht nur vorliegen, wenn sie ausschließlich in Gruppe 2 vorkommen, sondern auch dann, wenn sie ebenso in Gruppe 3 vorkommen.

Insgesamt ist also bei fast allen Studentinnen eine Entwicklung der akteursseitigen Faktoren im Verlauf des Praxissemesters zu verzeichnen, sodass davon auszugehen ist, dass die wahrgenommenen organisationalen Faktoren durchaus etwas bewirken – jedoch nicht bei allen wie intendiert bzw. erhofft im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung. Lediglich bei vier Personen kann die Entwicklung als Anbahnung einer solchen Haltung gedeutet werden, bei einer von ihnen (B12) zudem nur verhalten. Die in Kapitel 8.1 dargelegten schwach ausgeprägten Ausgangsbedingungen auf Seiten der Studierenden lassen sich also trotz der in Kapitel 8.2 aufgezeigten, insgesamt relativ positiv ausgeprägten wahrgenommenen organisationalen Faktoren nicht in dem gewünschten bzw. erwarteten Maße verbessern. Die Vermutung liegt nahe, dass in den drei unterschiedlichen Gruppen auch die wahrgenommenen organisationalen Faktoren trotz insgesamt bzw. merkmalsbezogen positiver Wahrnehmung (siehe Kapitel 8.2) jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind. Möglicherweise zeigen sich nun bei den Befragten der Gruppe 2 in aggregierter Form eher negativ ausgeprägte Faktoren in allen Lehrveranstaltungen und der schulischen Praxisphase, während die Befragten der Gruppe 1 vornehmlich organisationale Faktoren wahrnehmen, die als positive Ausprägungen gedeutet werden können. Eventuell lassen sich auch nur einzelne Faktoren übergreifend für die jeweiligen Gruppenmitglieder in einer positiven bzw. negativen Ausprägung erkennen. Dies gilt es im folgenden Kapitel herauszufinden. Können also gruppenspezifische, übereinstimmende förderliche Faktoren bzw. mit Blick auf Gruppe 2 und Gruppe 3 hinderliche Faktoren herausgearbeitet werden, die entsprechend als übergreifende Faktoren für die jeweilige Entwicklung erachtet werden können?

## 8.4 Übergreifend wahrgenommene organisationale Faktoren

Betrachtet man die aufbereiteten Kernaussagen der einzelnen Personen je Gruppe für die einzelnen Kategorien und stellt diese den aufbereiteten Kernaussagen der jeweiligen anderen Gruppen gegenüber, zeigt sich, dass durchaus gruppenspezifische Muster hinsichtlich der wahrgenommenen organisationalen Faktoren aus den Aussagen der Befragten herausgearbeitet werden können. Diese werden im Folgenden dargelegt, indem die gruppenspezifischen Auffälligkeiten herausgestellt, mit Zitaten unterfüttert und von den Aussagen der jeweils anderen Gruppen bzw. Gruppenmitglieder abgegrenzt werden.

Alle Befragten aus Gruppe 1 befassen sich in je einem Projektseminar vor Eintritt in die Praxisphase mit dem konkreten Studienprojekt in Form der Entwicklung einer Fragestellung und der Arbeit am Projekt in Form der Entwicklung einer Projektskizze.

Es zeigt sich, dass die Studierenden mit einer insgesamt positiven Entwicklung der aktorsseitigen Faktoren jeweils ein Projektseminar belegen, in dem sie in den praxissemester vorbereitenden Terminen bereits eine Fragestellung für ihr geplantes Studienprojekt entwickeln. Überdies erarbeiten sie schon einen Entwurf bzw. eine Skizze für ihr Projekt, in dem bzw. der die wesentlichen Schritte für das weitere Vorgehen festgehalten werden. Diesbezüglich formuliert B2:

Wir sind da jetzt wirklich raus gegangen, total happy und haben schon gesagt, ok, eigentlich steht das Projekt jetzt. Wir haben eine Fragestellung, wir wissen, wie wir unser Projekt durchführen wollen, es ist ja eigentlich schon alles da. Wir müssen jetzt eigentlich nur noch wirklich in die Schule gehen, gucken ob es akzeptiert wird so, dass wir das durchführen können und dann kann es eigentlich losgehen. (B2, MZP2, Z. 681–686)

Diese vier Studentinnen steigen also mit einer konkreten Vorbereitung auf eines der von ihnen durchzuführenden Studienprojekte in die Praxisphase ein.

Während zwei der vier Studierenden aus Gruppe 2 zwar sogar in je zwei Seminaren bereits eine Fragestellung erarbeiten und in je einem Seminar in Form von Literaturrecherche und Instrumentenentwicklung an ihren Studienprojekten arbeiten, gilt dies für die anderen beiden Gruppenmitglieder nicht. Ferner erfahren weder B7 noch B11 aus Gruppe 3 eine Vorbereitung auf eines ihrer konkreten Studienprojekte.

Alle Befragten aus Gruppe 1 tauschen sich bereits vor Eintritt in die Praxisphase mit den Schulen über die Studienprojekte aus.

Alle vier Studentinnen mit einer insgesamt positiven Entwicklung der akteursseitigen Faktoren äußern, dass sich bereits vor Beginn der Praxisphase in Vorgesprächen oder per E-Mail mit den Schulen in irgendeiner Art und Weise mit den Studienprojekten auseinandergesetzt wurde. Die Art der Auseinandersetzung variiert jedoch laut Äußerungen der Befragten von einer allgemeinen Erkundigung der Lehrkräfte nach den Projekten über konkrete Hinweise, dass die Studierenden noch „relativ frei kommen sollen und nicht schon eine konkrete Vorstellung haben“ (B12, MZP2, Z. 250–251) sowie geäußerte Sorgen mit Blick auf die Umsetzbarkeit der Projekte bis hin zu der Formulierung, dass „die dann jetzt auch die ganze Zeit nur fokussiert auf diese Projekte“ (B2, MZP2, Z. 76) waren.

Während in Gruppe 2 die Studienprojekte in zwei Vorgesprächen noch gar nicht thematisiert werden, berichten die beiden anderen Befragten, dass sie diese von sich aus angesprochen haben, jedoch ohne dass die Lehrkräfte dann konkreter darauf eingegangen seien:

Ne, gar nichts. Ich habe das von mir aus angesprochen. Und da hieß es, das ist auch sinnvoll, dass ich das dann am besten mit meinen fachlichen Betreuern da an der Schule mache. Also bespreche, wo ich das dann auch durchführen möchte. Dass ich das mit den jeweiligen Lehrern dann halt abspreche. Weil diejenige, die für die Praktika da zuständig ist, die hat keines meiner Fächer, deswegen ist das nicht so sinnvoll, wenn ich das mit ihr bespreche. (B5, MZP2, Z. 715–720)

Mit Blick auf Gruppe 3 berichtet B7 von einem sehr ausführlichen Austausch über die Studienprojekte, indem sich nach den Projektideen erkundigt wird, Hinweise zur Umsetzung sowie Unterstützungsangebote gegeben werden. B11 äußert hingegen, in einem vor Eintritt in die Praxisphase geführtem Telefonat mit einer betreuenden Lehrkraft noch nicht über die Studienprojekte gesprochen zu haben.

Alle Befragten aus Gruppe 1 nehmen in mindestens einem ihrer Projektseminare bei den Dozierenden eine uneingeschränkt positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen wahr.

Alle Studentinnen, bei denen sich die akteursseitigen Faktoren insgesamt positiv entwickeln, berichten von einer uneingeschränkt positiven Einstellung gegenüber Forschendem Lernen bei jeweils mindestens einem bzw. einer ihrer Projektseminardozierenden. Sie berichten beispielsweise, dass diese „sehr davon überzeugt“ (B2, MZP2, Z. 779) seien

oder ziehen zur Begründung ihrer Wahrnehmung entsprechende Äußerungen der Dozierenden heran: „Und sie hat klar gesagt, dass sie großes Potential darin sieht, wenn man in der Beobachtung oder in der forschenden Haltung dann ist“ (B10, MZP3, Z. 756).

In den anderen beiden Gruppen nimmt jeweils lediglich eine Befragte bei – dann jedoch allen – Projektseminardozierenden eine uneingeschränkt positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen wahr. Die anderen jeweiligen Gruppenmitglieder verspüren bei allen ihrer Projektseminardozierenden maximal eine eingeschränkt positive Einstellung.

Alle Befragten aus Gruppe 1 besuchen mindestens ein Seminar, in dem uneingeschränkte Partizipation vorherrscht.

Die Studierenden mit einer insgesamt positiven Entwicklung der akteursseitigen Faktoren berichten über je mindestens ein Projektseminar, in dem sie die Themen für ihre Studienprojekte frei wählen konnten und ihnen diesbezüglich keine Vorgaben gemacht wurden: „Wir konnten, also bisher, wie gesagt, das ein oder andere ist noch nicht ganz fest, aber da haben, also, in allen Sachen, also Freiheit quasi“ (B10, MZP2, Z. 379–380).

Für die anderen Gruppen bzw. Befragten gilt dies nicht; diese nehmen jeweils in mindestens einem ihrer Projektseminare eine eingeschränkte Partizipation wahr – wenn auch diese in Form einer Vorgabe von recht weiten Themenfeldern vornehmlich gering ausfällt.

Alle Befragten aus den Gruppen 2 und 3 erhalten in einem ihrer Projektseminare vor Eintritt in die Praxisphase den Hinweis, mit Blick auf die Entwicklung konkreter Projektideen erst in der Schule anzukommen bzw. die Information, dass sich erst im Mittelblock konkreter mit dem Studienprojekt auseinandergesetzt wird.

Es zeigt sich, dass bei allen Studentinnen mit einer insgesamt negativen Entwicklung der akteursseitigen Faktoren in je einem Projektseminar in den vorbereitenden Terminen der explizite Hinweis durch die Dozierenden erfolgt, dass sie zunächst in der Schule ankommen sollen und dann im Mittelblock eine konkretere Auseinandersetzung mit den Studienprojekten in Form der Themenfestlegung stattfindet. Diesbezüglich schildert beispielsweise B6: „Weil er halt immer extra gesagt hat, wir sollen uns da jetzt nicht stressen, sondern erstmal bis Ostern ankommen in der Schule und gucken, was wir, was da die

Situation auch hergibt. Deswegen ist das da noch vollkommen unklar“ (B6, MZP2, Z. 333–335).

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den beiden Studentinnen ohne erkennbare Tendenz in der Entwicklung der akteursseitigen Faktoren (Gruppe 3). Die beiden erhalten in einem ihrer Projektseminare die Empfehlung, ohne konkrete Fragestellung bzw. Themenfestlegung in die Praxisphase zu gehen: „Also er hat uns wirklich vermittelt, wir sollen abwarten mit den Studienprojekten, uns da was zu überlegen, bis wir halt an der Schule sind, und dass man halt jetzt noch nicht so direkt das ausarbeiten könnte“ (B7, MZP2, Z. 87–589). Die sechs Studentinnen in den beiden Gruppen gehen also in mindestens einem ihrer Seminare ohne ein festgelegtes Thema und entsprechend auch ohne konkrete Fragestellung in die Praxisphase – und sollen diese im Falle von Gruppe 2 auch erst im Mittelblock entwickeln.

Im Gegensatz dazu äußert in Gruppe 1 lediglich eine Person, dass ein ähnlicher Hinweis gegeben wurde – jedoch sogar in zweien ihrer Seminare, in denen „die Dozenten auch gesagt haben: ‚Kommt erstmal an und schaut erstmal, wie die Situation ist, und dann überlegen wir uns konkrete Fragestellungen beziehungsweise Ideen‘“ (B8, MZP2, Z. 338–340). Die anderen drei Gruppenmitglieder erhalten in keinem ihrer Seminare einen solchen Hinweis.

Bei allen Befragten aus Gruppe 2 sind in jeweils einem Projektseminar Mängel bzw. einschränkende oder abweichende Vorgaben mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der Studienprojekte erkennbar.

Es zeigt sich, dass alle Befragten aus Gruppe 2 Gegebenheiten hinsichtlich der methodischen Ausgestaltung je eines ihrer Studienprojekte schildern, die auf Einschränkungen, Mängel oder uneinheitliche Vorgaben hindeuten. So berichten zwei Studentinnen von sich verändernden methodischen Anforderungen im Verlauf des Praxissemesters: „Einmal sollte der Fragebogen und einmal sollte das so und einmal sollte man das noch erheben und dann war es aber doch nicht mehr so wichtig. Also das war irgendwie so von der Methodik auch oft“ (B1, MZP3, Z. 276–278). Während sich bei einer der anderen beiden Studentinnen sehr strikte Vorgaben ohne Mitsprache mit Blick auf die methodische Ausgestaltung zeigen, berichtet die andere, dass das Studienprojekt in einem ihrer Seminare nicht zwingend mit einer Erhebung einhergehen muss.



Bei den anderen beiden Gruppen zeigen sich derartige Äußerungen nur sehr vereinzelt, etwa wenn B10 aus Gruppe 1 schildert, dass der Fokus des Studienprojekts in einem Seminar auf der Beobachtung liegen und nicht selbst unterrichtet werden soll oder B11 aus Gruppe 3 berichtet, dass Prä-Post-Untersuchungen in einem ihrer Seminare als Blödsinn bezeichnet werden.

Alle Befragten aus Gruppe 2 nehmen bei den Lehrkräften in den Schulen fehlendes Wissen bzw. Können wahr.

Es wird deutlich, dass alle Befragten, bei denen die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren in eine negative Richtung verläuft, bei den Lehrkräften in den Schulen fehlendes Wissen bzw. Können hinsichtlich Forschenden Lernens bzw. der Studienprojekte wahrnehmen. So äußern sie etwa, dass die Lehrkräfte nicht über Forschendes Lernen informiert seien oder „von den Studienprojekten und dem Ganzen [...] keine Ahnung [hatten]“ (B4, MZP3, Z.913–914).

In den beiden anderen Gruppen berichtet lediglich je eine Person von fehlendem Wissen der Lehrkräfte, dergestalt dass diese Unsicherheiten hinsichtlich der mit den Studienprojekten einhergehenden Anforderungen äußern.

Beide Befragten aus Gruppe 3 nehmen fehlenden fachübergreifenden Konsens bei den Dozierenden wahr.

Beide Befragten aus Gruppe 3 berichten von unterschiedlichen Anforderungen und Schwerpunktsetzungen, mit denen sie in den Lehrveranstaltungen hinsichtlich Forschenden Lernens bzw. der Durchführung der Studienprojekte konfrontiert werden. Sowohl B7 als auch B11 nehmen also fehlenden fachübergreifenden Konsens wahr:

In den Forschungsmethoden war halt sehr viel mit Prä-Post-Tests und wir sind sehr stark halt so, dass man das gut machen kann und dass man da wirklich auch gute Studienprojekte mit machen kann und Herr Apfel war dann aber auf dem Standpunkt: „Ja, also Prä-Post-Test braucht ihr gar nicht anfangen. So was ist totaler Blödsinn, das bringt euch gar nichts.“ So, und dann saß die Hälfte des Kurses da und hat sich gedacht, ok, fangen wir noch bei Null an. Und da dann überhaupt sich wieder eine Idee zu holen, weil man ja auch während der Forschungsmethoden ja schon irgendwie sich was überlegt hatte und auch irgendwo eine Idee hatte, ja und dann kommt der halt an, ne, das geht nicht, und man fängt halt wieder ganz von vorne an. (B11, MZP2, Z. 360–368)

Während auch drei der vier Befragten aus Gruppe 2 Ähnliches berichten, gilt dies mit Blick auf Gruppe 1 lediglich für eine Person, die neben unterschiedlichen Anforderungen auch ein fehlendes einheitliches Verständnis der Dozierenden von Forschendem Lernen beklagt: „Also, ja, ich fänd es irgendwie nochmal besser, wenn man, wenn das irgendwie einheitlicher wäre, weil man manchmal so ein bisschen verwirrt worden ist“ (B2, MZP2, Z. 621–623).

### Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt zeigt sich, dass durchaus gruppen- und somit entwicklungspezifische Muster erkennbar sind. Mit Blick auf die Studentinnen mit einer insgesamt positiven Entwicklung der akteursseitigen Faktoren ließen sich übergreifend wahrgenommene organisationale Faktoren herausarbeiten, die folglich als förderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung erachtet werden können. So erscheint es entsprechend der vorangehenden Ausführungen förderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, wenn die Studierenden...

- vor Eintritt in die Praxisphase bereits konkret an einem ihrer Studienprojekte arbeiten,
- vor Eintritt in die Praxisphase bereits mit den Lehrkräften in den Schulen über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte sprechen,
- in mindestens einem ihrer Seminare im Sinne uneingeschränkter Partizipation aktiv an der Themenwahl beteiligt werden bzw. keine Vorgaben erfahren,
- bei mindestens einem bzw. einer ihrer Projektseminardozierenden eine uneingeschränkt positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen wahrnehmen.

Ebenso zeigen sich Aspekte, die für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung hinderlich erscheinen – vor allem in Form einer negativen Entwicklung der akteursseitigen Faktoren (Gruppe 2), teilweise auch in Form einer fehlenden Entwicklung (Gruppe 3). Entsprechend scheint es sich hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auszuwirken, wenn die Studierenden...

- in einem ihrer Projektseminare vor Eintritt in die Praxisphase noch keine konkrete Vorbereitung auf das Studienprojekt bzw. anstatt dessen den Hinweis erhalten, erst in der Schule anzukommen (Gruppe 2 und 3),

- innerhalb eines einzelnen Projektseminars abweichende bzw. widersprüchliche Hinweise mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der Studienprojekte erfahren (Gruppe 2),
- in den Schulen fehlendes Wissen bzw. Können hinsichtlich Forschenden Lernens bzw. der Studienprojekte wahrnehmen (Gruppe 2).
- fehlenden fachübergreifenden Konsens bei ihren Dozierenden verspüren (Gruppe 3).

Ein Muster, welches mit Blick auf die Studentinnen mit einer insgesamt positiven Entwicklung der akteursseitigen Faktoren gefunden wurde, ist, dass sie jeweils bei mindestens einem bzw. einer Projektseminardozierenden eine uneingeschränkt positive *Einstellung* gegenüber Forschendem Lernen wahrnehmen. Dies bedeutet auch, dass die oftmals auffindbare Einschränkung, dass drei Studienprojekte zu viele seien (siehe dazu Kapitel 8.2.1.1), bei diesen Dozierenden nicht vorhanden ist. Es fällt jedoch auf, dass in den anderen beiden Gruppen je eine Studentin sogar bei all ihren Projektseminardozierenden eine uneingeschränkt positive Einstellung wahrnimmt. Zudem sei darauf verwiesen, dass die Einstellung der Dozierenden gegenüber Forschendem Lernen insgesamt als recht positiv wahrgenommen wird, sodass hier keine allzu starke Abgrenzung zu den anderen beiden Gruppen erkennbar ist. Entsprechend muss die Frage gestellt werden, wie relevant dieses gefundene Muster tatsächlich ist.

Ein weiteres Muster zeigt, dass sich die Studierenden, bei denen sich die akteursseitigen Faktoren insgesamt in eine positive Richtung entwickeln, in jeweils einem Projektseminar bereits vor Eintritt in die Praxisphase in Form der Entwicklung einer Fragestellung und der Anfertigung einer Projektskizze mit einem *konkreten Studienprojekt* befassen. Dies kann – wie bereits in Kapitel 8.2.5 thematisiert – durchaus positiv gewertet werden, da die Studierenden auf diese Weise zumindest in je einem Seminar bereits einen wesentlichen Teil der Vorbereitung des Studienprojekts vor Eintritt in die Praxisphase absolvieren, wodurch sich der gegebenenfalls in den Schulen auftretende (Zeit-)Druck aufgrund der Planung und Durchführung dreier Studienprojekte, ergänzt um die Durchführung von Unterrichtsvorhaben und weiteren Aufgaben bzw. Anforderungen (siehe dazu auch Kapitel 2.3 sowie 2.4.3), verringert. In Kapitel 3.4 sowie 8.2.4 wurde damit einhergehend jedoch auch betont, dass diese Vorgehensweise zum einen der eigentlichen Idee Forschenden Lernens entgegenstehen könnte, wenn die Fragestellung nicht aufgrund selbst erlebter Praxis entwickelt wird, und zum anderen vor Eintritt in die Praxisphase noch unklar sein dürfte, ob das geplante Projekt in der Praktikumsschule tatsächlich so

durchführbar ist. Dass hier trotz dieser möglicherweise bestehenden Problemlagen eine positive Entwicklung der Studierenden zu verzeichnen ist, könnte darauf hindeuten, dass eine Revision bzw. Anpassung der geplanten Projekte an die schulische Situation durchaus möglich ist – diesbezügliche konkrete Äußerungen lassen sich in den Aussagen der vier Studentinnen allerdings nicht finden. In diesem Zusammenhang kann der Umstand angeführt werden, dass auch zwei der vier Studentinnen mit einer negativen Entwicklung der akteursseitigen Faktoren (Gruppe 2) vor Eintritt in die Praxisphase eine Fragestellung entwickeln und bereits an ihren Studienprojekten arbeiten. In Abgrenzung zu Gruppe 1 besteht diese Arbeit bei ihnen in einer Literaturrecherche bzw. Instrumentenentwicklung, eine Skizze für ihr Vorhaben scheinen sie nicht zu entwickeln. Womöglich ist eben diese Skizze das förderliche Element des Musters – zumal die von den Befragten verwendeten Begriffe „Skizze“ und „Entwurf“ implizieren, dass Veränderungen möglich sind, wohingegen beispielsweise die Entwicklung eines Erhebungsinstruments eine konkretere sowie aufwändigere Vorbereitung darstellt, die Modifizierungen nach Eintritt in die schulische Praxisphase zumindest aufwändiger macht.

Möglicherweise weist die positive Entwicklung mit Blick auf das dargelegte Muster auch darauf hin, dass die aufgezeigten Einschränkungen nicht so sehr ins Gewicht fallen, da nur in jeweils *einem* Seminar ein derartiges Vorgehen stattfindet. Es bleibt damit jedoch offen, wie sich die Entwicklung gestalten würde, wenn die Studierenden etwa in allen drei Seminaren bereits vor Eintritt in die Praxisphase ihre Studienprojekte geplant hätten. Wäre die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren dann ebenso positiv oder eventuell noch positiver? Oder würde eine derart vorgeplante Arbeitsweise eine negativere Entwicklung der akteursseitigen Faktoren mit sich bringen? Inwieweit würde dann noch die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung begünstigt werden? Diese Fragen bleiben an dieser Stelle unbeantwortet. Insgesamt scheint sich eine konkrete, aber nicht zu stark eingrenzende Vorbereitung bzw. Vorstrukturierung im Projektseminar mit Blick auf das Studienprojekt jedoch förderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auszuwirken.

In Abgrenzung zu dem dargelegten Muster kann das Muster aus Gruppe 2 angeführt werden, welches darauf hindeutet, dass die Auseinandersetzung mit den Studienprojekten in einem Seminar erst im Mittelblock erfolgt. Während alle Studentinnen mit einer positiven Entwicklung der akteursseitigen Faktoren in jeweils einem Seminar eine konkrete Vorbereitung auf das Studienprojekt erfahren, erleben alle Studentinnen mit ei-

ner negativen Entwicklung genau das in einem ihrer Seminare nicht, ergänzt um den konkreten Hinweis, dass die Auseinandersetzung mit den konkreten Studienprojekten erst im Mittelblock stattfindet (Kategorie *Hinweise zum Vorgehen*). Das bedeutet, dass diese Studierenden mit einem ihrer Studienprojekte auch erst nach dem Mittelblock beginnen können bzw. sollen. In Kapitel 3.4 wurde bereits darauf verwiesen, dass diese Vorgehensweise insbesondere dann als problematisch erachtet werden kann, wenn die Studierenden in mehreren ihrer Seminare mit ihr konfrontiert werden – schließlich reduziert sich dadurch die Zeit für die Durchführung der Studienprojekte erheblich, zudem bieten sich für Modifizierungen und Rücksprachen mit den Dozierenden in der verbleibenden Zeit weniger Gelegenheiten. Die Tatsache, dass die Studierenden mit einer negativen Entwicklung der akteursseitigen Faktoren in jeweils einem Seminar mit diesem Vorgehen konfrontiert werden, deutet auf die Brisanz einer solchen Vorgehensweise hin. Die Befunde legen die Vermutung nahe, dass sie sich bereits in einem einzigen Seminar negativ auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auswirkt.

Auch die beiden Studentinnen der Gruppe 3 ohne erkennbare Tendenz in der Entwicklung der akteursseitigen Faktoren lassen sich zu diesem Muster in Verbindung bringen. Sie erhalten in je einem ihrer Seminare die Empfehlung, erst in der Schule anzukommen, bevor sie sich ein Thema für ihr Studienprojekt überlegen. Den expliziten Hinweis, dass erst im Mittelblock eine weitere Auseinandersetzung mit den Projekten erfolgt, bekommen sie jedoch nicht, sodass davon ausgegangen werden kann, dass bereits vor dem Mittelblock die Arbeit am Studienprojekt möglich ist. Darauf deuten ebenso die Aussagen der beiden Studentinnen zur Betreuung in den Seminaren hin: Beide schildern, dass die jeweiligen Dozierenden Sprechstundentermine für konkretere Absprachen anbieten bzw. per E-Mail erreichbar sind.

Die beiden Aspekte der konkreten Vorbereitung auf die Studienprojekte in der Vorbereitungsphase und der späteren Auseinandersetzung mit diesen wurden bereits in Kapitel 8.2.4 zusammenhängend diskutiert. An dieser Stelle können sie nun zur Entwicklung der akteursseitigen Faktoren in Beziehung gesetzt werden: Während sich die Studentinnen mit einer konkreten Vorbereitung auf ein Studienprojekt positiv entwickeln (Gruppe 1), ist bei den Studentinnen mit der Empfehlung, erst in der Schule anzukommen, keine Entwicklung (Gruppe 3) und bei den Studentinnen, die darüber hinaus den Hinweis erhalten, dass sich erst im Mittelblock tiefergehend mit den konkreten Studienprojekten auseinandergesetzt wird (Gruppe 2), eine negative Entwicklung zu verzeichnen.

Ein weiterer Aspekt, der tiefergehend betrachtet werden soll, ist der Befund, dass alle Studierenden der Gruppe 1 vor Eintritt in die Praxisphase mit den Schulen Kontakt haben und dabei bereits Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte thematisiert werden (Kategorie *Allgemeiner Austausch und Hinweise*). Dass die Lehrkräfte bereits im Vorgespräch über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte sprechen, zeigt den Studierenden, dass diese sich bereits in irgendeiner Art und Weise damit auseinandergesetzt haben und sie damit sicher sein können, dass die Lehrkräfte sich der Studienprojekte als Bestandteil des Praxissemesters bewusst sind. Dieser Umstand führt möglicherweise dazu, dass die Studierenden mit weniger Unsicherheit hinsichtlich der durchzuführenden Projekte in die schulische Praxisphase einsteigen, da sie sich aufbauend auf den ersten Gesprächen auch eine Unterstützung bei der Realisierung der Projekte, wie sie in den Rahmenvorgaben gefordert wird (siehe Kapitel 2.3), erhoffen. Dahingegen wird im Falle zweier Studentinnen aus Gruppe 2 in den Vorgesprächen gar nicht über die Studienprojekte gesprochen, die anderen beiden sprechen diese selbst an, ohne dass die Lehrkräfte dann weiter darauf eingehen. Dies könnte bei diesen Studentinnen die Vermutung hervorrufen, dass die Lehrkräfte nichts über die Studienprojekte wissen und/oder nicht an ihnen interessiert sind, sodass eine angemessene Unterstützung bei der Realisierung der Projekte für sie fraglich erscheint.

Mit Blick auf Gruppe 2 kann an dieser Stelle auch ein Bezug zu einem weiteren Muster hergestellt werden: Es hat sich gezeigt, dass alle Studentinnen mit einer negativen Entwicklung der aktorsseitigen Faktoren bei den Lehrkräften in den Schulen fehlendes *Wissen bzw. Können* hinsichtlich Forschenden Lernens respektive der Studienprojekte wahrnehmen. Auch wenn sich das zuvor dargelegte Muster lediglich auf die Vorgespräche bezieht und eine dortige Thematisierung Forschenden Lernens nicht zwingend bedeutet, dass die Lehrkräfte entsprechendes Wissen oder entsprechende Fähigkeiten aufweisen, verwundert es nicht, dass insbesondere die Lehrkräfte mit wahrgenommenen Wissens- und Könnensdefiziten die Thematik noch vollständig vernachlässigen.

Ein weiteres gefundenes Muster bezieht sich auf die aktive Beteiligung der Studierenden bei der Themenfindung für die Studienprojekte in den Projektseminaren, spricht auf die Kategorie *Partizipation*. Hier zeigte sich, dass die Studentinnen mit einer insgesamt positiven Entwicklung der aktorsseitigen Faktoren (Gruppe 1) in mindestens einem ihrer Projektseminare eine uneingeschränkte Partizipation erfahren. In Kapitel 8.2.1.2 wurde jedoch bereits dargelegt, dass sich auch die eingeschränkte Partizipation insgesamt weitestgehend auf einem recht oberflächlichen Niveau bewegt. Zudem wurde in Kapitel

8.2.4 bereits darauf hingewiesen, dass gewisse Vorgaben, etwa in Form der Eingrenzung von Themenfeldern, die einer uneingeschränkten Partizipation möglicherweise entgegenstehen, durchaus sinnvoll sein können, da sie eine angemessene Vorbereitung durch die Dozierenden wahrscheinlicher machen. Es fällt überdies auf, dass die Seminare der Studentinnen aus Gruppe 1, in denen uneingeschränkte Partizipation vorherrscht, vornehmlich nicht diejenigen sind, in denen bereits vor Eintritt in die Praxisphase eine konkrete Vorbereitung auf die Studienprojekte erfolgt – was wiederum als ein weiterer förderlicher Faktor herausgearbeitet wurde. Mehr noch: Die Seminare mit uneingeschränkter Partizipation sind oftmals die, in denen der Hinweis erfolgt, dass eine Auseinandersetzung mit den konkreten Studienprojekten erst später stattfindet:

Also in Rot und Blau hatten wir wirklich gar keine Vorgaben. Also da sollten wir wirklich auch erstmal, oder haben die uns auch gesagt, kommt erstmal an in der Schule, bis zu den Osterferien habt ihr noch genug Zeit. Und guckt, was könnte euch interessieren. (B2, MZP2, Z. 355–358)

Diese beiden Muster scheinen sich also entgegenzustehen und es stellt sich die Frage, inwieweit eine konkrete Vorbereitung auf die Studienprojekte und eine uneingeschränkte Partizipation der Studierenden überhaupt vereinbar sind. Auch wenn keine Aussagen über die Gewichtung der einzelnen Faktoren getätigt werden können und sollen<sup>99</sup>, kann vermutet werden, dass die konkrete Vorbereitung auf ein Studienprojekt wesentlicher für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung ist. Zum einen wurden in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen bereits Gründe für eine konkrete Vorbereitung sowie auch für eine eingeschränkte Partizipation angeführt. Zum anderen zeigen die Befunde mit Blick auf die konkrete Vorbereitung der Studienprojekte stärkere Unterschiede zwischen Gruppe 1 und den anderen beiden Gruppen, wohingegen die Partizipation insgesamt vornehmlich nur wenig eingeschränkt ist, diesbezüglich also nur geringe Unterschiede erkennbar sind.

Fehlender fachübergreifender *Konsens* ist ein Muster, welches sich für die Gruppe 3 finden lässt – beide Studentinnen nehmen es bei ihren Dozierenden in Form unterschiedlicher Anforderungen und Schwerpunktsetzungen wahr. Mit Blick auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung ist jedoch fraglich, wie dieses Muster zu bewerten ist bzw. welche Aussagekraft es besitzt, da es – im Übrigen als einziges Muster – lediglich bei den beiden Studentinnen ohne erkennbare Tendenz in der Entwicklung der akteursseitigen Faktoren zu verzeichnen ist. Wenn es als hinderlich für die Anbahnung einer

---

<sup>99</sup> Siehe dazu auch Kapitel 9.1.

forschenden Grundhaltung erachtet werden soll, müsste es dann nicht ebenso in Gruppe 2 vorhanden sein? Tatsächlich nehmen auch in dieser Gruppe drei der vier Studentinnen fehlenden fachübergreifenden Konsens wahr – aber eben nicht alle, was ja in Kapitel 7.6.4 als Voraussetzung für ein solches Muster erarbeitet wurde. Überdies äußern sich drei der Befragten aus Gruppe 3 nicht nur über fehlenden, sondern ebenso über vorhandenen fachübergreifenden Konsens. Des Weiteren ist dieses Muster auch mit Vorsicht zu betrachten, da die Gruppe 3 aus lediglich zwei Personen besteht, sodass ohnehin fraglich ist, inwieweit sie zur Abgrenzung herangezogen werden kann.

Während das zuvor dargelegte Muster die Kategorie Konsens und somit mehrere Personen respektive Veranstaltungen betrifft, zeigt sich auch mit Blick auf einzelne Lehrveranstaltungen ein ungünstiges Muster: Alle Studentinnen der Gruppe 2 nehmen mit Blick auf die methodischen Anforderungen und Schwerpunktsetzungen in je einem Projektseminar kritisch zu bewertende Äußerungen bzw. Handlungsweisen der Dozierenden wahr – seien es sich verändernde Anforderungen, sehr strikte bzw. einschränkende Vorgaben oder der Hinweis, dass das Studienprojekt nicht empirisch sein muss (Kategorie *Methoden*). Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die methodische Vorbereitung auf Forschendes Lernen und die Studienprojekte vornehmlich in den Methodenveranstaltung stattfinden soll, welche insgesamt auch zu gelingen scheint, und dass eine gewisse methodische Eingrenzung in den Projektseminaren im Rahmen der Möglichkeiten der Dozierenden durchaus nachvollziehbar erscheint. Ferner wurde bereits betont, dass es damit einhergehend jedoch problematisch erscheint, wenn mit einschränkenden Vorgaben die Inhalte anderer Lehrveranstaltungen konterkariert werden oder aber die Vorgaben der eigentlichen Idee Forschenden Lernens entgegenstehen. An dieser Stelle scheint sich nun zu bestätigen, dass sich derartige Vorgehensweisen hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auswirken.

Nachdem in Kapitel 8.2 die wahrgenommene organisationale Faktoren merkmalsbezogen und somit personenübergreifend dargelegt wurden und sich dort insgesamt recht positiv zeigten, konnten in diesem Kapitel mit Hilfe der fall- bzw. gruppenspezifischen Betrachtung der wahrgenommenen organisationalen Faktoren spezifischere Überlegungen dazu angestellt werden, warum die in Kapitel 8.3 dargelegte Fallverläufe sich so entwickelt haben wie dargelegt. Sprich, es konnten in Form gruppenspezifischer Muster Faktoren herausgearbeitet werden, die sich förderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, sowie Faktoren, die sich negativ auf die Anbahnung einer forschenden



Grundhaltung auszuwirken scheinen. Der Befund, dass viele der weiteren wahrgenommenen organisationalen Faktoren insgesamt, also über alle Befragten bzw. Gruppen hinweg, recht ähnlich ausgeprägt sind (siehe dazu auch Kapitel 8.2), deutet umso mehr auf die Relevanz der herausgearbeiteten Muster hin. Nachdem die einzelnen Faktoren nun diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt wurden, lassen sich einige der Faktoren als besonders zentral herausstellen – weisen die jeweils anderen etwa zu starke Ähnlichkeiten mit Blick auf die drei Gruppen auf oder konnten sie unter Zuhilfenahme theoretischer Überlegungen gegenüber anderen, möglicherweise kollidierenden Faktoren relativiert werden. So erscheint es sich insbesondere förderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auszuwirken, wenn die Studierenden

- in den Projektseminaren bereits vor Eintritt in die Praxisphase konkret an ihren Studienprojekten arbeiten und
- bereits vor Eintritt in die Praxisphase mit den Lehrkräften in den Schulen über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte sprechen.

Dahingegen scheint es sich hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auszuwirken, wenn die Studierenden

- sich in den Projektseminaren vor Eintritt in die Praxisphase noch nicht mit den konkreten Studienprojekten auseinandersetzen,
- innerhalb einzelner Projektseminare abweichende bzw. widersprüchliche Hinweise mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der Studienprojekte erfahren und
- in den Schulen fehlendes Wissen bzw. Können mit Blick auf Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte wahrnehmen.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> An dieser Stelle wurde die anfängliche Formulierung der Muster zugunsten einer allgemeineren Formulierung dergestalt aufgeweicht, dass nicht mehr von mindestens oder genau einem Projektseminar gesprochen wird. Auf Basis der Untersuchung können keine eindeutigen Aussagen darüber getroffen werden, ob sich die entsprechenden Muster nun in genau der vorliegenden Form bzw. dem vorliegenden Ausmaß, also in *genau* einem oder *mindestens* einem Seminar, förderlich bzw. hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung ausgewirkt haben oder nicht. Dieser Umstand wird im folgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen und diskutiert.

## **9 Abschließende Diskussion**

In der abschließenden Diskussion werden zunächst die zentralen Erkenntnisse der durchgeführten Untersuchung mit Blick auf die einzelnen Fragestellungen zusammenfassend dargelegt sowie eine Gesamtbetrachtung dieser einhergehend mit der Benennung weiterer Forschungsideen und der Ableitung von Implikationen vorgenommen (Kapitel 9.1). In dem abschließenden Fazit und Ausblick wird die Untersuchung dann in einen Gesamtzusammenhang eingebettet, indem auch noch einmal stärkere Bezüge zu den vorangehenden theoretischen Kapiteln der Arbeit hergestellt werden (Kapitel 9.2).

### **9.1 Zusammenfassung und Gesamtbetrachtung der Ergebnisse**

Die Zielsetzung dieser Arbeit bestand darin zu untersuchen, inwieweit die Implementation Forschenden Lernens im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters gelingt und welche Rolle dabei die in Kapitel 5 erarbeiteten implementationsförderlichen Faktoren spielen. Diese übergeordnete Zielsetzung wurde in vier Teilfragestellungen untergliedert, welche nun abschließend noch einmal aufgegriffen werden. Da die inhaltliche Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse unter Einbezug empirischer Befunde sowie theoretischer Erkenntnisse und Vorüberlegungen bereits unmittelbar auf die jeweilige Ergebnisdarlegung folgte, soll an dieser Stelle der Blick geweitet werden und eine Gesamtbetrachtung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgen. Das bedeutet zum einen, dass explizit das Potential der Untersuchung bzw. der gewonnenen Erkenntnisse, aber ebenso deren Limitationen herausgestellt werden. Welche Fragen konnten wie beantwortet werden, welche sind offengeblieben? Welche neuen Fragen ergeben sich aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen? Ferner werden Implikationen aus den Befunden abgeleitet sowie Anknüpfungspunkte für Anschlussforschung aufgezeigt. Zum anderen gilt es, die Ergebnisse der einzelnen Teilfragestellung aufeinander zu beziehen. Während dies für die Teilfragestellungen 1 und 2 sowie 3 und 4 bereits geschehen ist, gilt es hier nun, die merkmalsbezogene und die fallbezogene Betrachtung zueinander in Beziehung zu setzen.

*Welche akteursseitigen Ausgangsbedingungen für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung lassen sich bei den Studierenden finden?*

Mit Blick auf die akteursseitigen Faktoren, mit denen die befragten Studentinnen in das Praxissemestermodul einsteigen, konnte dargelegt werden, dass diese insgesamt schwach ausgeprägt sind. Hinsichtlich des Wissens werden nur wenige der theoretisch abgeleiteten Bestandteile benannt, die Äußerungen bewegen sich zudem auf einem abstrakten Niveau. Die Befragten trauen sich Forschendes Lernen vorwiegend nicht zu, knapp die Hälfte von ihnen kann Forschendes Lernen jedoch zu bisherigen, forschungsbezogenen Aspekten ihres Studiums in Beziehung setzen. Die Aussagen, die der Kategorie Einstellung zugeordnet werden können, lassen darauf schließen, dass Forschendes Lernen vor allem mit dem Praxissemester und weniger mit dem Lehrer\_innenberuf in Verbindung gebracht wird. Zwar deutet sich eine insgesamt eher positive Einstellung an, welche jedoch auf einem oberflächlichen Niveau verbleibt und teilweise durch negative Äußerungen eingeschränkt wird. Alles in allem treten die zehn Studentinnen also mit schwach ausgeprägten Ausgangsbedingungen für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung in das Praxissemestermodul ein.

Die Befunde deuten einerseits auf die Relevanz einer angemessenen Vorbereitung auf und Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen im Verlauf des Praxissemestermoduls hin, damit eine forschende Grundhaltung trotz dieser Ausgangslage angebahnt werden kann – wenn auch die sich anschließenden Befunde zeigen, dass dies nur teilweise gelingt. Andererseits lassen sie die Frage aufkommen, warum die Ausgangslage so negativ ist. Woran liegt es, dass die Studierenden so wenig über Forschendes Lernen wissen, es sich kaum zutrauen, nur mit Blick auf den forschungsmethodischen Aspekt zu ihrem bisherigen Studium in Beziehung setzen können und die Äußerungen zu Nutzenerwartungen eher abstrakt bleiben sowie kaum einen Bezug zum späteren Beruf aufweisen?

Forschendes Lernen stellt – wie in den vorangehenden theoretischen Kapiteln bereits aufgezeigt – für die Studierenden eine Neuartigkeit dar. In der Regel werden sie im Verlauf des Praxissemesters erstmalig mit dieser Professionalisierungsstrategie konfrontiert, was auch die Befunde zur Kategorie Kompatibilität belegen und was im Zuge dessen teilweise auch von den Befragten kritisiert wird:

Also ich hätte jetzt eigentlich erwartet, wenn ich so was im Praxissemester mache, also in meinem zweiten Mastersemester, dass ich dann eigentlich im Bachelor schon mal davon gehört habe, also schon mal grob weiß, was ist das überhaupt,

was erwartet mich da. Also jetzt so, ja hier übrigens, das ist forschend lernen, viel Spaß. Das finde ich ein bisschen schade. (B11, MZP1, Z. 144–148)

Das bedeutet also, dass die Studierenden in den vorangehenden, in der Regel sieben studierten Semestern noch nicht mit Forschendem Lernen konfrontiert wurden. Damit einhergehend ist es denkbar, dass sich bei ihnen bis zu diesem Zeitpunkt bereits eine Vorstellung vom Lehrer\_innenberuf entwickelt und gefestigt hat, in der neue, unbekannte und für den Lehrer\_innenberuf vermeintlich untypische Aspekte – wie eben Forschendes Lernen als Lern- und Professionalisierungsstrategie – keinen Platz mehr finden. Auch die Befunde, dass Lehramtsstudierende bereits mit gewissen Vorstellungen vom Lehrer\_innenberuf in das Studium eintreten, die durch ihre eigene Schulzeit geprägt sind (Ostermann, 2015), und sich in Praxisphasen im Sinne unerwünschten Modelllernens an anderen Lehrkräften orientieren (Hascher, 2011a; siehe auch Kapitel 2.2), dürften hier eine Rolle spielen.

Zwar liefern die in Kapitel 8.4 identifizierten Faktoren Indizien für die positive bzw. in den vorwiegenden Fällen negative Entwicklung der aktorsseitigen Faktoren und entsprechend auch Stellschrauben, an denen angesetzt werden kann (siehe dazu die Diskussion der vierten Teilfragestellung weiter unten). Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass auch die Ausgangslage zu Beginn des Implementationsprozesses eine zentrale Rolle für das Gelingen desselben spielt. Durch bessere Ausgangsbedingungen sind die Studierenden möglicherweise weniger anfällig für hinderliche Faktoren im Verlauf des Praxissemesters – wenn sie etwa in den Lehrveranstaltungen mit abweichenden Anforderungen oder in den Schulen mit fehlendem Wissen und Können konfrontiert werden. Es ist davon auszugehen, dass nicht nur durch die Stärkung implementationsförderlicher Faktoren die Wahrscheinlichkeit für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung erhöht wird, sondern auch durch die Verbesserung der Ausgangslage zu Beginn des Praxissemestermoduls. Eine sequenzielle Verankerung Forschenden Lernens im Studium, wie sie Weyland und Wittmann (2011a) sowie Fichten (2017b) fordern (siehe auch Kapitel 3.3.2), erscheint unabdingbar, um einerseits die Ausgangsbedingungen zu Beginn des Praxissemestermoduls zu verbessern und andererseits durch eine Auseinandersetzung im gesamten Lehramtsstudium dazu beizutragen, dass Forschendes Lernen als fester Bestandteil des Lehrer\_innenberufs erachtet wird. Auch die Äußerungen einiger Studierender können in diese Richtung gedeutet werden: „Also das liegt vielleicht auch daran, dass man es ungern macht oder nicht mag, weil es bisher nie vorkam“ (B4, MZP3, Z. 85–86).

Wird abschließend noch einmal das Potential der methodischen Herangehensweise thematisiert, ist positiv hervorzuheben, dass in dieser Untersuchung auch die Ausgangslage der Studierenden differenziert dargelegt wird und nicht lediglich, was *nach* dem Praxissemester mit Blick auf Forschendes Lernen gewusst, gedacht oder – nach Einschätzung der Befragten – gekonnt wird. Unabhängig von den konkreten gewonnenen Erkenntnissen liefern die Befunde nicht nur umfassende Einblicke beispielsweise in die Vorstellung von und die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen, sondern zeigen auch, worauf die Befragten diese zurückführen bzw. woran sie sie festmachen. Das heißt, die Aspekte werden nicht nur abgefragt bzw. es wird nicht nur erfragt, wie die Faktoren ausgeprägt sind, sondern die Befragten formulieren selbst, welche Bestandteile für sie zu Forschendem Lernen gehören oder welche konkreten Nutzenaspekte sie Forschendem Lernen zuschreiben. Auf diese Weise werden Aspekte sichtbar, die beispielsweise in einem quantitativen Fragebogendesign verborgen geblieben wären.

An dieser Stelle könnte beanstandet werden, dass in dieser Studie erneut Selbsteinschätzungen der Studierenden zum Einsatz kommen, welche im Zuge der Darlegung des Forschungsstandes zu Praxisphasen und Forschendem Lernen kritisch diskutiert wurden (siehe Kapitel 2.2 sowie 3.5). Dem ist jedoch entgegenzusetzen, dass es in diesem Forschungsvorhaben nicht etwa um die Untersuchung der Wirksamkeit Forschenden Lernens ging, im Zuge derer ja die eingeschränkte Aussagekraft von Selbsteinschätzungen vornehmlich bemängelt wird, und insbesondere mit Blick auf die Erfassung der Einstellung Selbsteinschätzungen ihre Berechtigung haben. Zudem stehen im Sinne der Implementationsforschung die Studierenden als die Innovation annehmende Akteurinnen und Akteure im Fokus – zentral ist, was bei ihnen ankommt und entsprechend auch, wie sie sich mit Blick auf ihre Vorstellung, selbst eingeschätzten Fähigkeiten etc. äußern. Insofern erscheint es plausibel, dass mit Blick auf die akteursseitigen Faktoren die Akteurinnen und Akteure selbst befragt werden – wenngleich die Forschungslücke hinsichtlich fehlender Wirksamkeitsbelege durch die Untersuchung nicht verringert werden konnte und hier zweifelsohne weiterer Forschungsbedarf besteht.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Dieser Umstand wird abschließend noch einmal aufgegriffen und vertiefend diskutiert.

*Welche organisationalen Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung nehmen die Studierenden im Verlauf des Praxissemesters wahr?*

Die organisationalen Faktoren, welche sich in die Eigenschaften und Handlungsweisen der Dozierenden und Lehrkräfte sowie übergreifende Faktoren auf Ebene des sozialen Systems Praxissemester untergliedern lassen, sind nach Wahrnehmung der Studierenden insgesamt relativ positiv ausgeprägt. So scheinen sich die gestaltenden Akteurinnen und Akteure größtenteils ihrer Aufgaben und Verantwortung im Praxissemester bewusst zu sein und entsprechend zu handeln. Alles in allem lassen sich in den Befunden zwar auch die im Theorieteil aufgezeigten und mit Praxisphasen und Forschendem Lernen einhergehenden Problemlagen wiederfinden, aber ebenso Versuche bzw. Maßnahmen, diesen zu begegnen. Schwächen zeigen sich zum einen mit Blick auf die Information über Forschendes Lernen in den Lehrveranstaltungen und die Informiertheit der Lehrkräfte. Zum anderen sind insbesondere mit Blick auf die fachbereichs- und institutionsübergreifenden Faktoren Konsens und Vernetzung Mängel zu verzeichnen, wenn etwa von unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Verständnisweisen und Anforderungen bezüglich Forschenden Lernens sowie einer ausbleibenden oder scheiternden Zusammenarbeit zwischen den Dozierenden bzw. den Dozierenden und Lehrkräften berichtet wird. In der Diskussion der Befunde (siehe Kapitel 8.2.4) wurden bereits mögliche Erklärungen für diese Ergebnisse aufgezeigt und diskutiert.

Die Befunde liefern einen umfassenden Einblick in die Ausgestaltung des Praxissemesters an der WWU Münster und die vielfältigen Lern- und Entwicklungsbedingungen aus der Perspektive der befragten Praxissemesterstudierenden. Sie zeigen, welche Rahmenbedingungen die zehn Studierenden im Zusammenhang mit Forschendem Lernen im Praxissemester überhaupt wahrnehmen – was also tatsächlich „bei ihnen ankommt“ und was nicht. Es konnte gezeigt werden, dass alle theoretisch erarbeiteten Kategorien sich im Material wiederfinden lassen und sich teilweise mit Hilfe des Materials noch weiter ausdifferenzieren ließen. Auch wenn sich möglicherweise nicht alle identifizierten Problemlagen negativ auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auswirken (siehe dazu Kapitel 8.4 sowie nochmal tiefergehend die Diskussion weiter unten), konnten sie dennoch unter Zuhilfenahme der theoretischen Vorarbeiten als solche Problemlagen identifiziert und legitimiert werden. Entsprechend stellen sie Problemfelder dar, die es zu bearbeiten gilt:

- Es erscheint unabdingbar, Forschendes Lernen in den Lehrveranstaltungen tiefergehend zu thematisieren – nicht nur mit Blick auf die (Durchführung der) Studienprojekte, sondern auch das Konzept per se. Wenn sachliche Informationen über Forschendes Lernen in den Lehrveranstaltungen fehlen, ist es fraglich, inwieweit Wissen bei den Studierenden aufgebaut werden kann, welches ja, wie in Kapitel 8.1.5 deutlich wurde, zentral ist und sich auch mit den Ausprägungen der anderen akteursseitigen Faktoren in Verbindung bringen lässt. In Kapitel 8.2.4 wurden bereits einige Kernprobleme aufgeführt und diskutiert, die mit der Kategorie sachliche Information über Forschendes Lernen einhergehen, etwa die Vernachlässigung zwecks der Vermeidung sich doppelnder Informationen oder fachspezifische Ausdifferenzierungen bis hin zu widersprüchlichen Vorstellungen. Neben einer stärkeren Vereinheitlichung auf Ebene der Lehrveranstaltungen, die zweifelsfrei auch Konsens und eine stärkere Vernetzung erfordert, könnten auch dem Praxissemester vorangestellte, übergreifende Formate, wie etwa die Informationsveranstaltungen vom ZfL in der Initiationsphase des Implementationsprozesses (siehe dazu Kapitel 5.3), stärker dazu genutzt werden, ein einheitlicheres, grundlegendes Verständnis von Forschendem Lernen zu vermitteln. Wenn zudem, wie aufbauend auf die Beantwortung der ersten Teilfragestellung empfohlen, Forschendes Lernen im gesamten Studium verankert wird, besteht die Hoffnung, dass sich diese Problematik gar nicht mehr stellt.
- Es gilt, die Lehrkräfte stärker über Forschendes Lernen zu informieren. Neben basalem Wissen über Forschendes Lernen ist ihnen zu verdeutlichen, dass Forschendes Lernen nicht nur eine Aufgabe darstellt, die die Studierenden im Praxissemester in Form von Studienprojekten absolvieren, sondern diesen – sowie auch ihnen selbst – als unterstützende Professionalisierungsstrategie im beruflichen Handeln dienen kann. Die Zielsetzung sollte also nicht nur sein, die Studierenden bei der Durchführung ihrer Studienprojekte angemessen zu begleiten und unterstützen, sondern auch, Forschendes Lernen in den Schulen als Professionalisierungsstrategie zu implementieren. So können die Lehrkräfte als „forschende Lehrkräfte“ (Klewin & Koch, 2017) gleichermaßen als Vorbilder für die Studierenden agieren und selbst von dieser Professionalisierungsstrategie profitieren. Forderungen nach Mentor\_innenschulungen, in denen nicht nur das Praxissemester per se, sondern auch explizit Forschendes

Lernen zum Gegenstand gemacht wird (z. B. Weyland, 2019), werden durch die gewonnenen Erkenntnisse und darauf aufbauenden Überlegungen also gestützt.

- Ferner sollten auf Ebene des sozialen Systems Praxissemester einerseits einheitliche(re)<sup>102</sup> Vorstellungen und Anforderungen mit Blick auf Forschendes Lernen hergestellt und andererseits bzw. damit einhergehend die Vernetzung zwischen den gestaltenden Akteurinnen und Akteuren verbessert werden – sowohl mit Blick auf die Herstellung einheitlicherer Vorstellungen und Anforderungen als auch die Gewährleistung einer reibungslosen Durchführung der Studienprojekte (siehe dazu auch Kapitel 8.2.4). Mit Blick auf die Vorstellungen und Anforderungen können fach- bzw. institutionsübergreifende (Informations-)Veranstaltungen dazu dienen, an einem gemeinsamen Verständnis und einheitlichen Anforderungen zu arbeiten. Auch die angestrebte Fortführung der Fach- und Steuergruppenarbeit (siehe Kapitel 2.3) könnte dazu genutzt werden. Da bei derartigen Formaten in der Regel nur Vertreterinnen und Vertreter der Institutionen bzw. Fachbereiche beteiligt sind, gilt es, die Ergebnisse bis auf die Ebene einzelner gestaltender Akteurinnen und Akteure zu kommunizieren. Mit Blick auf die Vernetzung zum Zwecke einer reibungslosen Durchführung der einzelnen Studienprojekte liegt der Fokus insbesondere auf der institutionsübergreifenden Vernetzung. Eine Intensivierung der Zusammenarbeit wäre zweifelsohne wünschenswert, jedoch stellt sich diesbezüglich auch die Frage der Machbarkeit – schließlich betreuen die einzelnen Projektseminarleiterinnen in ihren Seminaren ca. 20 Studierende, die ihre Praxisphase in verschiedenen Schulen in der gesamten Ausbildungsregion Münster absolvieren; die betreuenden Lehrkräfte werden zwar durch Anrechnungsstunden entlastet, der Schwerpunkt der Betreuung liegt jedoch auf dem Unterricht(en). Die Äußerungen der Befragten liefern bereits wertvolle Hinweise zu Möglichkeiten der Vernetzung, die sich in einem praktikablen Rahmen bewegen, etwa die Briefe der Dozierenden an die Lehrkräfte oder die Einladungen zu fachspezifischen Informationsveranstaltungen. Da die angestrebte Vernetzung oftmals scheitert, weil die Angebote von den Lehrkräften

---

<sup>102</sup> In Kapitel 8.2.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass fachspezifische Schwerpunktsetzungen durchaus nachvollziehbar und hinnehmbar sind, sofern sie sich auf den gemeinsamen Kern Forschenden Lernens beziehen und Widersprüche vermieden werden.



nicht angenommen werden, erscheint abermals eine Verdeutlichung der Relevanz und Zielsetzungen Forschenden Lernens notwendig: Es besteht die Hoffnung, dass eine Verdeutlichung der Bedeutsamkeit Forschenden Lernens auf Seiten der Lehrkräfte (siehe Punkt 2) dazu führt, dass auch deren Bereitschaft zur Vernetzung steigt.

Auch mit Blick auf die organisationalen Faktoren kann kritisch angemerkt werden, dass die Selbsteinschätzung respektive Wahrnehmung der Studierenden im Fokus steht. Zwar kann hier einerseits ebenso unter Einbezug der Implementationsforschung argumentiert werden, dass zentral ist, was diejenigen Personen wahrnehmen, die die Innovation annehmen sollen. Jedoch sind die gewonnenen Erkenntnisse andererseits Einschränkungen unterworfen, was am Beispiel der Lehrveranstaltungen noch einmal aufgeschlüsselt werden soll: Es wurde stets von wahrgenommenen Lehrveranstaltungen gesprochen, was bedeutet, dass, auch wenn mehrere Studierende dieselbe Veranstaltung besucht haben, diese als unterschiedliche Lehrveranstaltungen behandelt wurden. In Kapitel 8.2 wurde eingangs bereits darauf verwiesen, dass über einzelne Lehrveranstaltungen verschiedene, zum Teil gegensätzliche Aussagen getätigt werden. Es ist also zu betonen, dass die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen nicht mit den tatsächlichen Rahmenbedingungen gleichzusetzen ist.

Wengleich im Sinne der Implementationsforschung die Erfassung der Wahrnehmung durchaus ertragreich erscheint, steht eine Erfassung der tatsächlichen Rahmenbedingungen im Praxissemester noch aus. Da in dieser Arbeit eine Vielfalt an Implementationsfaktoren erarbeitet wurde, können die gewonnenen Erkenntnisse zur Eingrenzung bzw. Vorstrukturierung von Anschlussforschung herangezogen werden: Es bietet sich an, zunächst die herausgestellten Problemlagen tiefergehend zu betrachten und erfassen, da hier augenscheinlich besonderer Handlungsbedarf besteht. Wie wird Forschendes Lernen in den Lehrveranstaltungen thematisiert? Gestaltet sich die Auseinandersetzung mit dem Konzept per se tatsächlich so oberflächlich oder ist dieser Eindruck lediglich auf eine oberflächliche Thematisierung in den Interviews selbst zurückzuführen? Was wissen die Lehrkräfte an den Schulen über Forschendes Lernen? Inwieweit besteht Konsens zwischen den Auffassungen, Vorgaben und Einstellungen der Lehrkräfte und Dozierenden sowie den Dozierenden untereinander? Wie ist die Vernetzung zwischen den Dozierenden sowie zwischen der Hochschule und den Schulen ausgeprägt? Mangelt es tatsächlich an Zusammenarbeit oder offenbart sich diese den Studierenden lediglich nicht? All dies sind Fragen, die es nun zu bearbeiten gilt.

Auch die vorliegenden Daten selbst bieten noch weitere Möglichkeiten für Anschlussforschung. So könnte das Interviewmaterial zum Beispiel mit Blick auf fachbereichsspezifische Unterschiede in der Thematisierung Forschenden Lernens in den universitären Lehrveranstaltungen untersucht werden. Neben den Bildungswissenschaften studieren die befragten Studentinnen insgesamt elf verschiedene Unterrichtsfächer. Zeigen sich bestimmte Vorstellungen und Ausgestaltungen mit Blick auf Forschendes Lernen möglicherweise verstärkt in den Lehrveranstaltungen bestimmter Fachbereiche? Hier ist jedoch erneut darauf zu verweisen, dass zum Teil dieselben Veranstaltungen besucht und unterschiedlich wahrgenommen werden, sodass die Überlegung angestellt werden sollte, die tatsächlich besuchten anstelle der wahrgenommenen Lehrveranstaltungen heranzuziehen. Auch dann sind die vorliegenden Erkenntnisse mit Vorsicht zu betrachten; so sollte etwa nicht auf den gesamten Fachbereich geschlossen werden, wenn lediglich Äußerungen zu einer einzelnen Lehrveranstaltung desselben vorliegen. Nichtsdestotrotz könnten diese ersten Befunde dann, gegebenenfalls gestützt durch vertiefende Forschung bzw. die Erweiterung des Datenmaterials mit Blick auf die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche, für die Ableitung von Handlungsimplicationen genutzt werden. Wie unterscheiden sich etwa die Vorstellungen von und Einstellungen gegenüber Forschendem Lernen mit Blick auf die Dozierenden der verschiedenen Fachbereiche? Stellen sich möglicherweise bestimmte Fächer und Fachkulturen als besonders „unverträglich“ mit dem Konzept des Forschenden Lernens heraus, sodass hier noch stärkerer Informations- und Qualifikationsbedarf besteht?

*Wie verändern sich die akteursseitigen Faktoren auf Ebene der einzelnen Studierenden im Verlauf des Praxissemesters? Kann von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden?*

Die Entwicklungsverläufe der akteursseitigen Faktoren wurden für die einzelnen Studierenden dargelegt und es zeigte sich, dass unter Einbezug der zuvor ausgehandelten Regeln (siehe dazu Kapitel 7.6.4) lediglich bei vier der zehn Personen von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters ausgegangen werden kann. Bei vier weiteren Personen entwickeln sich die akteursseitigen Faktoren insgesamt negativ, sodass hier nicht von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu sprechen ist. Dies gilt ebenso mit Blick auf die zwei Personen, bei denen sich die akteursseitigen Faktoren insgesamt kaum entwickeln. Alles in allem zeigt sich also, dass die wesentliche

Zielsetzung des Praxissemesters – die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung – nur bedingt gelingt.

Die Befunde liefern auf Ebene der Falldarstellungen ein umfassendes Bild der Entwicklung einzelner Studierender hinsichtlich der akteursseitigen Faktoren über die drei Erhebungszeitpunkte bzw. das gesamte Praxissemester hinweg. So konnte dargelegt werden, wie sich beispielsweise die selbst eingeschätzten Fähigkeiten und die Einstellung einzelner Studierender mit Blick auf Forschendes Lernen im Verlauf des Praxissemesters verändern und – wie schon bei der Gesamtbetrachtung der Teilfragestellung 1 thematisiert – woran die Studierenden diese Ausprägungen überhaupt festmachen. Da für die Beantwortung der Teilfragestellung die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Gesamten im Fokus stand, mit der Zielsetzung, darauf aufbauend übergreifende förderliche bzw. hinderliche organisationale Faktoren ableiten zu können (Teilfragestellung 4), wurde an dieser Stelle auf eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den einzelnen Fallverläufen sowie eine umfassende Diskussion dieser verzichtet. Diese hätte zwar durchaus interessante Einblicke in die individuellen Verläufe liefern können, möglicherweise hätten auch Überlegungen zu Erklärungen der Entwicklung unter Einbezug der wahrgenommenen organisationalen Faktoren angestellt werden können – dann jedoch immer nur mit Blick auf einzelne Personen und die Entwicklung einzelner akteursseitiger Faktoren.<sup>103</sup> Werden nämlich die einzelnen Fallverläufe noch einmal genauer betrachtet (siehe dazu auch Tabelle 31 in Kapitel 8.3), fällt Folgendes auf:

1. Nicht nur auf Ebene der drei Gruppen ergeben sich Unterschiede mit Blick auf die Entwicklung der einzelnen akteursseitigen Faktoren, auch innerhalb der einzelnen Gruppen ist dies der Fall. In keiner der drei Gruppen existieren identische Entwicklungen dergestalt, dass sich sämtliche akteursseitige Faktoren in die gleiche Richtung entwickeln.
2. Betrachtet man die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren auf Einzelfallebene, zeigt sich ebenfalls ein uneinheitliches Bild. Bei keiner Person entwickeln sich alle Faktoren in die gleiche Richtung, bei fast allen liegen sowohl positive als auch negative Entwicklungen mit Blick auf die einzelnen akteursseitigen Faktoren vor.

---

<sup>103</sup> An anderer Stelle (Homt & van Ophuysen, im Druck) wird die Entwicklung einzelner akteursseitiger Faktoren, wenn auch nicht auf Einzelfallebene, genauer betrachtet.

Es offenbart sich also sowohl innerhalb der Gruppen als auch innerhalb der einzelnen Personen ein höchst individuelles, geradezu disparates Bild mit Blick auf die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren.

Dies spricht zwar für die Entscheidung, Verlaufsformen unter Einbezug zuvor ausgehandelter Regeln festzulegen, da ansonsten keine Möglichkeit gegeben wäre, übergeordnete Muster bzw. wahrgenommene organisationale Faktoren herauszuarbeiten. Nichtsdestotrotz ist diese verkürzende Vorgehensweise diskutabel und es kann erneut einschränkend angeführt werden, was eingangs in Kapitel 8.3 bereits angerissen wurde: Zwar wurde festgelegt, wann insgesamt von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu sprechen ist. Jedoch können keine Aussagen darüber getätigt werden, welche akteursseitigen Faktoren nun in welcher Zusammensetzung und Ausprägung vorliegen müssen, damit von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesprochen werden kann. Es bleibt zudem unklar, wie die einzelnen akteursseitigen Faktoren zueinander in Beziehung stehen, denn die Befunde zeigen auf Einzelfallebene, wie beispielsweise auch die quantitativen Befunde von van Ophuysen et al. (2017; siehe auch Kapitel 3.5): Nur weil Wissen und Können ansteigen, bedeutet das nicht, dass sich auch die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen positiv entwickelt.

Damit einhergehend spielt das explorative Vorgehen in der gesamten Untersuchung eine zentrale Rolle: Die akteursseitigen Faktoren, die die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung begünstigen können, wurden aus der Implementationsforschung – unter Zuhilfenahme theoretischer und empirischer Erkenntnisse zu Praxisphasen und Forschendem Lernen – erarbeitet. Eine empirische Bestätigung dieser Faktoren bzw. deren Einfluss auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung steht noch aus. Diesbezüglich wäre es nun denkbar, auf Basis der Überlegungen in dieser Arbeit in einem quantitativen Design regressionsanalytisch zu untersuchen, welche akteursseitigen Faktoren prädiktiv für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung sind. So könnte mit den Studierenden nach Abschluss des Praxissemestermoduls ein Wissenstest durchgeführt sowie die weiteren akteursseitigen Faktoren, ebenso wie die forschende Grundhaltung selbst, mittels Fragebogen erhoben werden. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage nach der Operationalisierung einer forschenden Grundhaltung, welche in dieser Arbeit recht allgemein nach Meyer (2006) als Bereitschaft forschend zu lernen gefasst wurde. Eine Konkretisierung und Ausdifferenzierung der Operationalisierung ist für derartige Anschlussforschung sicherlich empfehlenswert (siehe dazu auch Kapitel 9.2). Auch müsste sichergestellt sein, dass bei allen Befragten ein einheitliches Verständnis

von Forschendem Lernen vorliegt, etwa indem es eingangs im Erhebungsinstrument thematisiert bzw. festgelegt wird.

*Lassen sich Muster in den Verläufen mit Blick auf die wahrgenommenen organisationalen Faktoren finden, sodass übergreifend besonders förderliche und/oder hinderliche Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung ausfindig gemacht werden können?*

Aufbauend auf der Identifikation der drei Verlaufsformen bzw. Gruppen in Kapitel 8.3 wurden in Kapitel 8.4 gruppenspezifische Muster und somit sowohl Faktoren herausgearbeitet, die sich förderlich, als auch solche, die sich negativ auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auszuwirken scheinen. Nachdem diese dargelegt und diskutiert wurden, konnten einige Faktoren eingeschränkt und andere als besonders zentral herausgestellt werden. So erscheint es förderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, wenn die Studierenden

- in den Projektseminaren bereits vor Eintritt in die Praxisphase konkret an ihren Studienprojekten arbeiten und
- bereits vor Eintritt in die Praxisphase mit den Lehrkräften in den Schulen über Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte sprechen.

Dahingegen scheint es sich hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auszuwirken, wenn die Studierenden

- sich in den Projektseminaren vor Eintritt in die Praxisphase noch nicht mit den konkreten Studienprojekten auseinandersetzen,
- innerhalb einzelner Projektseminare abweichende bzw. widersprüchliche Hinweise mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der Studienprojekte erfahren und
- in den Schulen fehlendes Wissen bzw. Können mit Blick auf Forschendes Lernen bzw. die Studienprojekte wahrnehmen.

Ähnlich wie in Kapitel 8.3 sind, bedingt durch das explorative Vorgehen, mit Blick auf die gewonnenen Erkenntnisse einige Einschränkungen bzw. Besonderheiten hervorzuheben. So ist erneut darauf hinzuweisen, dass die herausgearbeiteten förderlichen und hinderlichen Faktoren auf eine insgesamt positive bzw. negative oder ausbleibende Entwicklung der akteursseitigen Faktoren zu beziehen sind und nicht ausgesagt werden kann, auf welche einzelnen akteursseitigen Faktoren ein Einfluss bestehen

könnte.<sup>104</sup> Des Weiteren können keine Aussagen darüber getätigt werden, wie viele der herausgearbeiteten Faktoren vorliegen müssen sowie welche Faktoren in welchem Ausmaß vorliegen müssen, damit sie sich förderlich bzw. hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung auswirken. Zwar liegen hier in den jeweiligen Gruppen die jeweils dargelegten Faktoren vor. Es kann jedoch nicht gesagt werden, ob beispielsweise eine negative Entwicklung ausbleiben würde, wenn ein bestimmter organisationaler Faktor nicht wahrgenommen wird. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass der Umstand, dass viele der Muster lediglich mit Blick auf eines von drei Projektseminaren gefunden werden konnten, hier nicht als Indiz oder gar Beleg dafür herangezogen werden soll, dass das Auftreten in genau einem Seminar als förderlich respektive hinderlich erachtet wird – wenn auch zumindest die Tatsache, dass viele der herausgearbeiteten hinderlichen Faktoren in jeweils lediglich einem Seminar vorkommen darauf hindeuten, dass dies für eine negative Entwicklung ausreicht.

Auch die Festlegung der Regeln zur Bildung von Mustern gilt es noch einmal kritisch zu diskutieren. So ist natürlich diskutabel, inwieweit von einem gruppenspezifischen Muster gesprochen werden kann, wenn beispielsweise drei von vier Personen in einer anderen Gruppe Ähnliches berichten. Andersherum könnte auch die Frage gestellt werden, ob nicht bereits von einem Muster gesprochen werden kann, wenn lediglich drei von vier Personen in einer Gruppe ähnliche Aussagen tätigen. Aufgrund der recht kleinen Stichprobe wurde jedoch auf ein solches Vorgehen verzichtet und es wurden möglichst hohe Anforderungen an die Identifikation von Mustern gestellt. Es ist fraglich, inwieweit diese Herangehensweise haltbar ist, wenn etwa die Stichprobe vergrößert würde.

Alles in allem weisen die herausgearbeiteten förderlichen und hinderlichen Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung aufgrund des explorativen qualitativen Vorgehens eher einen Indiziencharakter für vermutete Zusammenhänge zwischen den akteursseitigen und den wahrgenommenen organisationalen Faktoren auf. Was scheint im Implementationsprozess Forschenden Lernens wichtig zu sein? Wo gilt es nun genauer hinzuschauen? Trotz der benannten Einschränkungen können die herausgearbeiteten Faktoren als wichtige Stellschrauben im Implementationsprozess Forschenden Lernens im Praxissemester erachtet werden, welche zudem noch einmal spezifischer sind als

---

<sup>104</sup> Wenngleich eine Betrachtung der Entwicklung der einzelnen akteursseitigen Faktoren über alle Fälle hinweg zeigt, dass sich Unterschiede in der Entwicklung insbesondere mit Blick auf das Wissen und die Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Beruf zeigen (siehe Tabelle 31 in Kapitel 8.3). Dies könnte darauf hindeuten, dass sich die individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen im Verlauf des Praxissemester insbesondere auf diese Faktoren auswirken.

die in Kapitel 8.2 herausgearbeiteten. Trotz höchst heterogener und individueller Lerngelegenheiten, mit denen die Studierenden im Praxissemester konfrontiert werden, ermöglichte diese Herangehensweise die Herausarbeitung übergreifender förderlicher sowie hinderlicher Faktoren in Form von gruppenspezifischen Mustern. Entsprechend bieten sich diese auch für die Ableitung von Handlungsimplicationen an:

- Die Studierenden sollten in den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen der Projektseminare bereits die Möglichkeit erhalten, konkret an ihren Studienprojekten bzw. Projektideen zu arbeiten. Modifikationen und Anpassungen an die schulische Situation sollten dabei jedoch weiterhin möglich sein. Entsprechend bietet sich hier die Ausarbeitung einer Idee bzw. eines Konzepts in Form einer Skizze an, die die wesentlichen Schritte des weiteren Vorgehens enthält.
- Auf Seiten der Projektseminarndozierenden erscheint eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Methoden Forschenden Lernens erforderlich, um inkonsistente oder von dem in den Rahmenordnungen festgeschriebenen Verständnis abweichende Anforderungen zu verringern. Hier könnten sich Schulungen der Projektseminarndozierenden mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der Studienprojekte sowie eine engere Vernetzung mit den Dozierenden der Methodenveranstaltungen als sinnvoll erweisen.<sup>105</sup>
- Auf die Relevanz des Wissens und Könnens der Lehrkräfte und daraus ableitbare Implikation wurde bereits eingegangen. Damit einhergehend kann nun nochmals spezifischer gesagt werden, dass sich dieses bereits in Vorgesprächen mit den Studierenden vor Beginn der Praxisphase zeigen sollten, dergestalt dass die Lehrkräfte den Studierenden verdeutlichen, dass sie sich der Studienprojekte als zentralem Bestandteil des Praxissemesters bewusst sind. Erneut kann an dieser Stelle ein Bezug zu den geforderten Mentor\_innenqualifizierungen hergestellt werden.

Neben Handlungsimplicationen bieten die gewonnenen Erkenntnisse auch Ideen für Anschlussforschung. Nachdem nun Faktoren identifiziert werden konnten, die sich förderlich bzw. hinderlich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters auszuwirken scheinen, gilt es diese mit Blick auf die Vorhersage der forschenden Grundhaltung zu überprüfen. Inwieweit sind die gefundenen Faktoren

---

<sup>105</sup> An dieser Stelle ist bereits darauf hinzuweisen, dass die vorgelagerte forschungsmethodische Veranstaltung in dieser Form nicht mehr existiert. Dieser Umstand wird in Kapitel 9.2 noch einmal aufgegriffen.

also prädiktiv für die forschende Grundhaltung nach Abschluss des Praxissemesters? Zu diesem Zweck könnten die einzelnen Faktoren mittels Fragebogen erhoben werden und als Prädiktoren für die forschende Grundhaltung in ein Regressionsmodell einfließen.<sup>106</sup> Neben den erarbeiteten Faktoren sollte dann auch die forschende Grundhaltung zu Beginn des Praxissemesters als Prädiktor berücksichtigt werden. Auch wenn an dieser Stelle nicht allzu tief in die Thematik eingetaucht und lediglich erste Überlegungen angestellt werden sollen, erscheint es mit Blick auf die mangelnde methodische Ausgestaltung der Projektseminare fraglich, inwieweit sich diese operationalisieren ließe, sodass der Fokus möglicherweise stärker auf die anderen Faktoren zu legen wäre.

Nichtsdestotrotz sollten die methodische Ausgestaltung bzw. die Methodenkenntnisse der Projektseminarndozierenden nicht außer Acht gelassen werden. Insbesondere da die vorbereitende Methodenveranstaltung in dieser Form nicht mehr existiert, sondern in die jeweiligen Seminare integriert wurde, erscheinen ausreichende Kenntnisse der Projektseminarndozierenden unabdingbar (siehe dazu auch Kapitel 9.2). Hier kann zunächst das Interviewmaterial selbst herangezogen werden – stets unter Berücksichtigung der bereits benannten Limitationen des methodischen Zugangs. Zeigen sich die methodischen Abweichungen insbesondere in bestimmten Fächern bzw. Fachbereichen? Darauf aufbauend könnten tiefergehende Ursachen für die methodischen Abweichungen bzw. Schwächen untersucht werden. Hängen diese möglicherweise mit fehlenden Methodenkenntnissen zusammen und/oder mit einer abweichenden Vorstellung von Forschendem Lernen?

Werden schließlich die merkmalsbezogenen und die fall- bzw. gruppenbezogenen Befunde zueinander in Beziehung gesetzt, fällt auf, dass sich die in Kapitel 8.2 herausgearbeiteten Problemlagen, nämlich die mangelnde Information über Forschendes Lernen in den universitären Lehrveranstaltungen, die mangelnde Informiertheit der Lehrkräfte über Forschendes Lernen sowie die fachbereichs- und institutionsübergreifenden Aspekte des Konsenses und der Vernetzung nur teilweise in den in Kapitel 8.4 herausgestellten hinderlichen Faktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung wiederfinden lassen. So nehmen die Befragten etwa lediglich in 16 von 40 Lehrveranstaltungen bzw. elf von 30 Projektseminaren sachliche Informationen über Forschendes Lernen wahr. Dieser

---

<sup>106</sup> Mit Blick auf das Anfertigen einer Projektskizze in den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen wäre auch eine quasi-experimentelle Manipulation denkbar (0 = keine Projektskizze im Seminar, 1 = Projektskizze im Seminar).



Umstand ließ sich aber trotz der in Kapitel 8.2.4 aufgezeigten, damit einhergehenden Risiken nicht als zentraler hinderlicher Faktor identifizieren. Andersherum zeigt sich, dass einige der in Kapitel 8.4 herausgearbeiteten Muster bzw. hinderlichen Faktoren sich in Kapitel 8.2 noch nicht als besondere Problemlagen herauskristallisierten. So wurde zwar dort bereits darauf verwiesen, dass der Hinweis der Dozierenden, sich erst nach Eintritt in die Praxisphase mit dem konkreten Studienprojekt zu befassen, kritisch zu bewerten ist. Jedoch zeigte sich diese Vorgehensweise lediglich in neun der 30 wahrgenommenen Projektseminare.

Dieser Umstand deutet auf die Tragweite der vielfältigen Rahmenbedingungen im Praxissemester hin, mit denen die einzelnen Studierenden konfrontiert werden. So scheint die Zusammensetzung der individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen im Praxissemester eine zentrale Rolle für die Entwicklung der aktorsseitigen Faktoren und somit die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung zu spielen. Einige der in Kapitel 8.2 als negativ identifizierten Faktoren werden mit Blick auf einzelne Befragte vielleicht durch andere, positiver wahrgenommene Faktoren wieder aufgehoben oder abgeschwächt. Möglicherweise verteilen sie sich auch über alle Befragten hinweg gleichmäßig, während sich die in Kapitel 8.4 als hinderlich identifizierten Faktoren bei den Studentinnen der Gruppen 2 und/oder 3 bündeln. Vielleicht werden sie bei den letztgenannten durch weitere, kritisch zu bewertende Faktoren ergänzt – auch wenn sich diese dann eventuell nicht (alle) in Form von gruppenspezifischen Mustern offenbaren. Alles in allem scheint sich die Individualität des Praxissemesters ebenso in den individuellen Verläufen der Studierenden niederzuschlagen und es deutet sich an, dass die Entwicklung der aktorsseitigen Faktoren auch durch das Zusammenspiel gewisser Rahmenbedingungen bzw. Faktoren bedingt wird. Einmal mehr wird damit deutlich, wie zentral übergreifend geltende Vorstellungen und Anforderungen mit Blick auf Forschendes Lernen sind und infolgedessen, wie bedeutsam Konsens und Vernetzung auf Ebene des sozialen Systems Praxissemester sind.

Um dieses Teilkapitel abzuschließen, soll noch einmal in aller Kürze der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit herausgestellt werden: Mit Hilfe der durchgeführten Untersuchung konnte ein umfassendes Bild der Ausgangsbedingungen aufgezeigt werden, mit denen die zehn befragten Studierenden ins Praxissemestermodul einsteigen. Es konnte dargelegt

werden, welche Rahmenbedingungen sie im Praxissemester im Zusammenhang mit Forschendem Lernen wahrnehmen und damit ebenso ein umfassendes Bild der wahrgenommenen Lern- und Entwicklungsbedingungen mit Blick auf Forschendes Lernen im Praxissemester an der WWU Münster nachgezeichnet werden. Des Weiteren ließ sich die Entwicklung der akteursseitigen Faktoren abbilden und damit einhergehend konnte aufgezeigt werden, dass die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters mit Blick auf die Stichprobe sowie auf Basis der zuvor festgelegten Kriterien, wann von einer solchen Anbahnung zu sprechen ist, nur bedingt gelingt. Ferner konnten Faktoren herausgearbeitet werden, die für diesen Umstand verantwortlich zu sein scheinen und entsprechend als hinderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung erachtet werden können, aber ebenso solche, die die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters unterstützen können. Schließlich konnte aufgezeigt werden, wie zentral die Zusammensetzung der individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen im Praxissemester zu sein scheint.

## **9.2 Fazit und Ausblick**

Wenn abschließend der Blick noch etwas stärker geweitet und ein erneuter Bezug zu den theoretischen Kapiteln der Arbeit hergestellt wird, gibt es einige Aspekte, die noch einmal aufzugreifen und tiefergehend zu diskutieren sind. So kann auch die durchgeführte Studie trotz der gewonnenen und geschilderten Erkenntnisse, die spezifischere Einblicke in Forschendes Lernen im Praxissemester an der WWU Münster erlauben, nicht darüber hinwegtäuschen, dass weiterhin gewisse Problemlagen existieren.

Forschendes Lernen wurde in dieser Arbeit zwar theoretisch legitimiert; einen Beitrag dazu, ob bzw. inwieweit Forschendes Lernen zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften beiträgt, kann sie jedoch nicht leisten. Die Problematik der fehlenden Wirksamkeitsbelege bleibt also bestehen. Weyland (2019) spricht diesbezüglich in Anlehnung an Haschers „Mythos Praktikum“ (2011b) von einem „Mythos Forschendes Lernen“. Sie ergänzt jedoch: „In den nächsten Jahren dürfte [...] aber mit einer deutlichen Zunahme an Forschungsergebnissen zu rechnen sein, so dass eine aussagekräftigere Basis hinsichtlich der Analyse und Bewertung des Potenzials Forschenden Lernens für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte zu erwarten ist“ (Weyland, 2019, S. 50).

Eine nicht unwesentliche Rolle für die Forschungslücke bzw. das bereits in Kapitel 3.5 thematisierte Missverhältnis zwischen programmatischen Veröffentlichungen und Funktionszuweisungen auf der einen und empirischen Wirkungsnachweisen auf der anderen Seite dürfte das nach wie vor fehlende einheitliche Begriffsverständnis von Forschendem Lernen spielen. Es gilt weiterhin, was eingangs in Kapitel 6.2 festgestellt wurde: Die Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen und dem Praxissemester in den vorangehenden Kapiteln verdeutlicht, dass das Feld gekennzeichnet ist durch standortspezifische Konzepte, differente Anforderungen sowie unterschiedliche Begrifflichkeiten bzw. uneinheitliche Begriffsverwendungen – es gibt weder *das* Praxissemester noch *das* Forschende Lernen. Diesbezüglich erscheinen konkretere sowie einheitlichere Setzungen dringend erforderlich (vgl. auch Weyland, 2019).

Einhergehend mit der Problematik uneinheitlicher Begrifflichkeiten bzw. Begriffsverständnisse soll auch der Begriff der forschenden Grundhaltung noch einmal genauer betrachtet werden. Obwohl sich dieser im Titel dieser Arbeit finden lässt, wurde er in derselben eher oberflächlich behandelt und bedarf einer tiefergehenden Auseinandersetzung. So wurde zwar in Kapitel 3.3.2 auf die begrifflichen Unklarheiten verwiesen und damit einhergehend übereinstimmend benannte Spezifika einer solchen Haltung aufgeführt. Jedoch wurde die forschende Grundhaltung schließlich recht allgemein in Anlehnung an Meyer (2006) als Bereitschaft, weiterhin forschend zu lernen gefasst, um damit eine Grundlage für die sich anschließende Untersuchung zu legen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde der Fokus dann stärker auf die *Anbahnung* einer forschenden Grundhaltung gelegt, also auf den Implementationsprozess Forschenden Lernens im Praxissemester mit seinen förderlichen und hinderlichen Faktoren, nicht aber auf die Haltung selbst. Es wurde zwar die Überlegung angestellt, dass die akteursseitigen Faktoren gleichermaßen zur Anbahnung einer forschenden Grundhaltung beitragen können sowie ebenfalls als Bestandteile einer solchen Haltung erachtet werden können, sofern sie als Bereitschaft forschend zu lernen verstanden wird (siehe Kapitel 5.4.2). Worin sich eine forschende Grundhaltung konkret zeigt und wie sie operationalisiert werden kann, wurde in dieser Arbeit jedoch weitestgehend vernachlässigt. Insbesondere mit Blick auf Anschlussforschung, die sich noch einmal vertiefend den Prädiktoren für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung widmen sollte, erscheint es unabdingbar, die forschende Grundhaltung selbst weiter auszudifferenzieren bzw. zu operationalisieren. Einen Beitrag dazu kann beispielsweise die Masterarbeit von Wehde (2019) leisten, die sich auf einen an der

Universität Paderborn entwickelten Fragebogen bezieht, in dem der Versuch der Operationalisierung einer forschenden Grundhaltung vorgenommen wurde.

An dieser Stelle können auch Überlegungen zur Stabilität einer im Praxissemester erworbenen forschenden Grundhaltung angeknüpft werden, für deren Untersuchung eine ausdifferenziertere Operationalisierung der forschenden Grundhaltung ebenfalls sinnvoll erscheint, um tiefergehend untersuchen zu können, wie sich eine solche Haltung etwa im Berufsalltag zeigt und erfasst werden kann. Mit dieser Arbeit konnte zwar die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters untersucht werden – mit zweifellos eher ernüchternden Ergebnissen. Doch selbst wenn im Verlauf des Praxissemesters eine forschende Grundhaltung angebahnt werden kann, bedeutet das noch nicht, dass sich diese auch über das weitere Studium, Referendariat und den Berufseintritt hinweg bis in den Berufsalltag hält. Längsschnittstudien, die die Stabilität einer solchen erworbenen Haltung untersuchen, stehen weiterhin aus (siehe auch Kapitel 3.5). In diesem Zusammenhang kann noch einmal ein Blick auf den Implementationsprozess Forschenden Lernens geworfen werden (siehe Kapitel 5.3). Es sei daran erinnert, dass die Institutionalisierungsphase, also die Phase, in der die Innovation Forschendes Lernen im Sinne einer forschenden Grundhaltung in die Standardpraktiken der Praxissemesterstudierenden übergeht, keinen Bestandteil des Praxissemesters ausmacht und in dieser entsprechend keine Begleitung und Unterstützung mehr durch das soziale System Praxissemester erfolgt. Damit einhergehend wurde bereits darauf verwiesen, dass eine adäquate Vorbereitung und Begleitung in den ersten beiden Phasen umso wichtiger erscheinen. Unter Einbezug der gewonnenen, eher ernüchternden Erkenntnisse gewinnt dieser Umstand zusätzlich an Brisanz. Eine Verstärkung sowie weiterführende Stabilisierung der angebahnten forschenden Grundhaltung, für die in Kapitel 5.3 sowohl mit Blick auf das Studium als auch das Referendariat und den Beruf Anknüpfungspunkte dargelegt wurden, erscheint umso bedeutsamer. Auch Fichten (2017a) betont: „Eine solche Haltung dürfte eher von Dauer sein und in die eigene Berufsausübung mitgenommen werden, wenn alle Phasen der Lehrer/innen-Bildung Elemente Forschenden Lernens beinhalten“ (S. 163).

Nicht nur die im Rahmen der Arbeit außer Acht gelassene Institutionalisierungsphase des Implementationsprozesses Forschenden Lernens galt es abschließend erneut aufzugreifen. Auch zu der ersten Implementationsebene, also der Implementation des Praxissemesters per se (siehe dazu Kapitel 5.2), soll nach einer Fokussierung der zweiten Implementationsebene noch einmal ein Bogen geschlagen werden. In Kapitel 5.2 wurde

bereits auf die Doppelrolle der gestaltenden Akteurinnen und Akteure hingewiesen, welche auf der ersten Implementationsebene noch selbst die annehmenden Akteurinnen und Akteure mit Blick auf die Implementation des Praxissemesters darstellen. Misslingt diese Implementation, besteht die Gefahr, dass sich die gescheiterte Implementation fortsetzt bzw. negativ auf die zweite Implementationsebene auswirkt. Mögliche Gründe für Problemlagen mit Blick auf die wahrgenommenen organisationalen Faktoren, die die gestaltenden Akteurinnen und Akteure betreffen, wurden bereits in den jeweiligen Diskussionen aufgeführt (siehe Kapitel 8.2.4 sowie 8.4). Diese lassen sich auch unter der Prämisse eines gescheiterten Implementationsprozesses auf der ersten Ebene betrachten. So kann etwa die mangelnde Informiertheit der Lehrkräfte über Forschendes Lernen daher rühren, dass sie nicht oder nicht ausreichend in den Implementationsprozess eingebunden waren und es keine implementationsunterstützenden Maßnahmen wie Fortbildungsangebote oder Informationsveranstaltungen gab. Auch auf dieser Ebene erscheint es sinnvoll, Forschungen anzustellen, die das Gelingen der Implementation untersuchen, sowie förderliche Faktoren zu erarbeiten, die die weiterführende Implementation des Praxissemesters stützen können. Auch mit Blick auf die übergreifenden Faktoren der Vernetzung und des Konsenses, die in dieser Arbeit als zentrale Schwachstellen herausgearbeitet werden konnten, bietet sich die erste Implementationsebene an, die späteren gestaltenden Akteurinnen und Akteure ins Boot zu holen. Wie schon in Kapitel 8.2.4 erwähnt, scheint sich die Problematik der mangelnden Kooperation zwischen den Institutionen der Lehrer\_innenbildung im Praxissemester fortzusetzen. Entsprechend sind unterschiedliche Strukturmerkmale, Systemlogiken und Ansprüche an bzw. Vorstellungen von Praxisbezug und Praxisphasen sowie die Anerkennung der Differenzen Aspekte, die auf dieser Ebene mitgedacht werden müssen.

Zuletzt soll noch einmal darauf eingegangen werden, dass inzwischen einige Modifikationen des Praxissemesters in NRW sowie an der WWU Münster vorgenommen wurden. So wurde auf Basis der ersten landesweiten Evaluation die Anzahl der Unterrichtsvorhaben von insgesamt vier auf mindestens zwei sowie die Anzahl der Studienprojekte auf eins bis drei reduziert. Begrifflichkeiten wie die der Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben wurden in einem Glossar genauer definiert (MSW NRW, 2016a; siehe auch Fußnote 14). An der WWU Münster wurden die Anzahl der Studienprojekte von drei auf zwei reduziert und die vorgelagerte Methodenveranstaltung in die einzelnen Projektseminare integriert. Insgesamt ist – auch aus Perspektive der Implementationsfor-

schung – positiv hervorzuheben, dass die „zur Begleitung und Optimierung des Implementationsprozesses und Regelbetriebs“ (MSW NRW, 2010, S. 17) eingeführte Evaluation tatsächlich für Anpassungen herangezogen wird (siehe auch Kapitel 2.3 sowie 2.4.5). Jedoch sind gewisse Änderungen durchaus diskutabel, wie etwa die Reduktion der Studienprojekte. Zwar verdeutlicht auch eine tiefergehende Betrachtung der Äußerungen der befragten Studierenden bezüglich der Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester zu MZP2 und MZP3, dass sich ihre Kritik eher auf die Rahmenbedingungen wie die Benotung oder eben die Anzahl der Studienprojekte bezieht und weniger auf das Konzept des Forschendes Lernen per se (vgl. auch Homt & van Ophuysen, 2019). Jedoch wurden Risiken, die mit einer Reduktion der Studienprojekte einhergehen können, bereits in Kapitel 3.4 diskutiert und es stellt sich zudem die Frage, welches Bild angesichts der Reduktion der Studienprojekte von der Relevanz Forschenden Lernens vermittelt wird. Denn wie bereits in Kapitel 3.4 thematisiert, gilt weiterhin: Wenn auch eine Reduktion der Anforderungen insgesamt aufgrund der Problematik der hohen Beanspruchung der Studierenden durch die Parallelisierung von Forschen und Unterrichten (siehe Kapitel 2.4.3) sinnvoll erscheint, sollte insbesondere angesichts der Tatsache, dass Forschendes Lernen als Leitprinzip des Praxissemesters festgeschrieben ist, verstärkt bei der Reduktion der unterrichtsbezogenen Aspekte angesetzt werden. Erneut kann die Frage gestellt werden, inwieweit eine Verbindung unterschiedlicher Zielsetzungen innerhalb einzelner Praxisphasen überhaupt möglich ist (siehe auch Kapitel 2.4.2). Möglicherweise kann aber auch umgekehrt eine stärkere Verknüpfung der Studienprojekte mit den Unterrichtsvorhaben, wie sie in der Rahmenkonzeption erwähnt wird, einen Beitrag zur Entlastung der Studierenden und gleichermaßen zur Verdeutlichung der Relevanz Forschenden Lernens leisten.

Vor allem ist die Integration der Methodenveranstaltung in die Projektseminare oder anders gesagt die Abschaffung der vorgelagerten Methodenveranstaltung an der WWU Münster kritisch zu betrachten – auch da unklar ist, auf welcher (empirischen) Grundlage die Entscheidung getroffen wurde. Die in dieser Untersuchung erhobenen Daten sprechen zumindest dafür, dass die Veranstaltung ihren Auftrag erfüllt<sup>107</sup> und auch die in Kapitel 3.5 geschilderten quantitativen Befunde können in diese Richtung gedeutet werden – konnten doch mit Blick auf das forschungsbezogene Anwendungswissen und

---

<sup>107</sup> Dabei soll an dieser Stelle jedoch nicht verschwiegen werden, dass die Methodenveranstaltung von den Befragten durchaus auch kritisiert wurde, vornehmlich dergestalt, dass der Zeitpunkt als zu früh empfunden wurde. Da dieser Umstand jedoch die Rahmenbedingungen des Praxissemesters betrifft und somit die erste Implementationsebene, wurde der Aspekt aus der Auswertung ausgeklammert.

Fähigkeitsselbstkonzept der Studierenden signifikante Zuwächse im Verlauf der forschungsmethodischen Veranstaltung verzeichnet werden (van Ophuysen et al., 2017). Für eine zeitlich vorgelagerte und von den Seminaren entkoppelte forschungsmethodische Vorbereitung auf die Projekte sprechen sich ebenso Herzer (2014) und Fichten (2017a) aus, um Überfrachtung und Überforderung zu vermeiden. Auch der Umstand, dass die Untersuchungsergebnisse auf Schwächen hinsichtlich der methodischen Vorbereitung in den Projektseminaren hindeuten, kann in diesem Zusammenhang erneut aufgegriffen werden. So konnte in Kapitel 8.2 gezeigt werden, dass in ca. einem Drittel der Seminare gar keine Methoden thematisiert und in den weiteren Veranstaltungen vornehmlich einschränkende methodische Vorgaben gemacht werden. Die ursprünglich als legitim bezeichneten methodischen Schwerpunktsetzungen und Einschränkungen in den Projektseminaren sind unter der Prämisse, dass die Methodenveranstaltung nicht mehr existiert, kritischer zu bewerten. In Kapitel 8.4 konnten methodische Schwächen in den Projektseminaren zudem als hinderlicher Faktor für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung herausgearbeitet werden. Es deutet sich an, dass die Integration der forschungsmethodischen Vorbereitung auf Forschendes Lernen und die Studienprojekte in die Projektseminare einen erhöhten Qualifizierungsbedarf auf Seiten der Dozierenden selbst erfordert.

Es bleibt festzuhalten, dass Anpassungen und Überarbeitungen grundsätzlich sinnvoll sind, sofern sie auf Basis von Evaluationen und unter Einbezug theoretischer Überlegungen, etwa mit Blick auf die jeweiligen Ansprüche und Zielsetzungen, erfolgen. Aber auch dann darf eines nicht vergessen werden: Wenngleich, wie in Kapitel 4.2.3 dargelegt, unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Dauer von Implementationsprozessen existieren, ist doch insgesamt zu sagen, dass sie in der Regel mehrere Jahre dauern und als langfristig angelegter Veränderungsprozess zu verstehen und anzulegen sind. Implementationen benötigen also Zeit – sowohl in Bezug auf die Entwicklung und Anpassung von Gestaltungs- und Rahmenbedingungen als auch die Verinnerlichung auf Seiten der gestaltenden und annehmenden Akteurinnen und Akteure. Damit einhergehend kann das Bild des langsam navigierenden Tankers aus Kapitel 2.4.5 erneut aufgegriffen und mit Blick auf Forschendes Lernen modifiziert werden: Auch die Implementation Forschenden Lernens im Praxissemester kann als langsam navigierender Tanker bezeichnet werden, der Zeit braucht, um sein Ziel zu erreichen. Indem in dieser Arbeit tiefergehende Einblicke in die Sichtweisen und die Wahrnehmungen der Praxissemesterstudierenden geboten wurden, konnte insgesamt für Aspekte sensibilisiert werden, die es im Rahmen

der Implementation Forschenden Lernens im Praxissemester zu beachten gilt, sowie spezifische Faktoren herausgearbeitet werden, die dabei unterstützen können, den Tanker sicher in den Hafen zu geleiten.



## Literaturverzeichnis

- Aeppli, J. (2016). Forschendes Lernen. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 151–164). Berlin: Cornelsen.
- Ajzen, I. (1991). *The Theory of Planned Behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Altrichter, H. (2006). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (2., akt. Aufl., S. 57–72). Oldenburg: Diz.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2008). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 449–466). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovation – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *journal für schulentwicklung*, (4), 28–36.
- Amrhein, O., Nonnenmacher, F. & Scharlau, M. (1998). *Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich*. Frankfurt am Main: Uni Ffm Didaktik der Sozialwissenschaften.
- Andreitz, I., Müller, F., Dirninger, E. & Mayr, J. (2014). Bedingungen und Wirkungen forschenden Lernens in der Lehrer\_innenfortbildung. Ergebnisse aus der Begleitforschung der Lehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer\_innen (PFL). In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 189–204). Münster: Waxmann.
- Aregger, K. (1976). *Innovation in sozialen Systemen. Einführung in die Innovationstheorie der Organisation*. Stuttgart: UTB.
- Arnold, E. (2008). Aktuelle Entwicklungen der schulpraktischen Studien an der Universität Hamburg. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 64–90). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Arnold, E. (2010). Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 69–77.

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014a). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014b). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2015). *Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg*. Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität Flensburg.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Backes-Haase, A. (2004). Zwischen Wissenschaft und Praxis. Forschendes Lernen im Praxissemester. In A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester* (S. 33–69). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Barnett, H. G. (1953). *Innovation. The basis of cultural change*. New York: McGraw-Hill.
- Barsch, S., Dziak-Mahler, M., Hoffmann, M. & Ortmanns, P. (2015). *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte*. Zugriff am 03.09.2019. Verfügbar unter [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Fokus\\_PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf)
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Merziger, P. (2006). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (2., akt. Aufl., S. 151–164). Oldenburg: Diz.
- Bastian, J. & Hofmann, C. (2009). Die Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Ein Modell des Forschenden Lernens in der Erziehungswissenschaft. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 127–138). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Bechmann, G. & Grunwald, A. (1998). „Was ist das Neue am Neuen, oder: wie innovativ ist Innovation?“. *TATuP - Zeitschrift des ITAS zur Technikfolgenabschätzung*, 7(1), 4–11.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. *Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1995). Kooperative Lehr-Lernforschung. *Schweizer Schule*, 15(5), 23–28.
- Behrendt, E. (2005). E-Learning an Hochschulen: Keine Chance! In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 531–540). München: Oldenbourg.
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Berman, P. (1980). Thinking about implementation design: matching strategies to situations. In H. M. Ingram & D. E. Mann (Hrsg.), *Why policies succeed or fail* (S. 205–227). Berkeley: Sage.
- Berman, P. & Mc Laughlin, M. W. (1979). *An exploratory study of school district adaptation*. Santa Monica: Rand.
- Bezirksregierung Münster (Hrsg.). (2015). *Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Münster. Reader für Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung* (2. Aufl.). Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [http://www.zfsl-muenster.nrw.de/Praxissemester/Reader\\_Praxissemester.pdf](http://www.zfsl-muenster.nrw.de/Praxissemester/Reader_Praxissemester.pdf)
- Blättel-Mink, B. (2006). *Kompodium der Innovationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M. & van Ophuysen, S. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 135–148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerbildung. *Die deutsche Schule*, 98(2), 178–189.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- Boelhaue, U. (2005a). Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103–126). Münster: Lit.
- Boelhaue, U. (2005b). Praxisphasen unter dem Leitgedanken des forschenden Lernens. Das „orientierende Schulpraktikum“ und das Modul „Praxisstudien“ an der RWTH Aachen. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 11(3), 74–82.
- Boelhaue, U. (2009). Forschendes Lernen im Rahmen von Praxisstudien im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 37–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boelhaue, U., Frigge, R., Hilligus, A. & Olberg, H.-J. (2005). Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlung und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 11(3), 54–73.
- Boesken, G., Dahkmanns, C. & Schwager-Büschges, G. (2015). Forschendes Lernen im Praxissemester: Konzept für die Ausbildungsregion Köln. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 50–60). Zugriff am 03.09.2019. Verfügbar unter [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Fokus\\_PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf)
- Böhnisch, W. (1979). *Personale Widerstände bei der Durchsetzung von Innovationen*. Stuttgart: Poeschel.

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boness, C., Hoffmann, A. & Koch, K. (2003). Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien. *DDS – Die deutsche Schule*, 95(2), 220–231.
- Bormann, I. (2011a). Innovationen als „Wissenspassagen“. Theoretische Grundlagen und Implikationen für die empirische Untersuchung. *DDS – Die deutsche Schule*, 103(1), 53–64.
- Bormann, I. (2011b). *Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourgeois, E. (2002). *Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschul- ausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum*. Luxemburg: Europäische Kommission/Generaldirektion Forschung.
- Brandhorst, A., Streblov, L. & Jacke, N. (2016). *Papier zur Landesweiten Evaluation, unter- suchte Zielgruppen: Lehrkräfte an Schulen, Studierende*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manu- skript.
- Braun-Thürmann, H. (2005). *Innovation*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bulizek, B., Haarmann, J., Kiefer, C. & Schotemeier, S. (2017). Potentiale von E-Learning zur Begleitung im Praxissemester. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfah- rungen* (S. 259–266). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergeb- nisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (2. Aufl.). Bonn: Bundesassistenten- konferenz.
- Bundesassistentenkonferenz (2009). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergeb- nisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (1985). *Modellversuche im außerschulischen Bereich der be- ruflichen Bildung. Erläuterungen, Hinweise, Grundlagen*. Berlin: Unveröffentlichtes Typo- skript.
- Bund-Länder-Kommission (1971). *Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen*. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission (1997). *Bericht zur Neuordnung der Modellversuchsförderung im Rahmen der BLK vom 2. Juni 1997*. Bonn.
- Chmielewicz, K. (1991). Unternehmungsverfassung und Innovation. In D. Müller-Böling, D. Seibt & U. Winand (Hrsg.), *Innovations- und Technologiemanagement* (S. 83–101). Stuttgart: Poeschel.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national per- spective*. Berkeley: University of California Press.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale. Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation. A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34(3), 555–590.
- Dauenhauer, E. (1976). *Curriculumforschung. Eine Einführung mit Praxisbeispielen aus der Berufspädagogik*. München: Verlag Dokumentation.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T. & Schnebel, S. (2010). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 99–110). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Diehr, F. (2017). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Universität Duisburg-Essen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, T. (1964). Der Sinn der „schulpraktischen Ausbildung“ im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der PH. *Lebendige Schule*, 19, 177–192.
- Dirks, U. (1999). Bilder von ‚guten‘ LehrerInnen im Spiegel einer doppelten Kasuistik. StudentInnen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums im reflexiven Dialog zwischen eigenen und ‚fremden‘ Theorien. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S. 85–122). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.). (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., akt. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 161–181). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dosi, G. (1988). The nature of the innovative process. In G. Dosi, C. Freeman, R. Nelson & L. Soete (Hrsg.), *Technical change and economic theory* (S. 221–238). London: Pinter.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Zugriff am 20.08.2019. Verfügbar unter [https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch\\_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf](https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf)
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2. vollst. neu bearb. Aufl.). Zürich: Verlag SKV.
- Dürnberger, H. (2014). *Forschendes Lernen unter Einsatz digitaler Medien beim Verfassen der Bachelorarbeit. Potenziale für die Schlüsselkompetenzentwicklung*. Zugriff am 30.11.2019 Verfügbar unter [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/2817/file/Doktorarbeit\\_Duernberger.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/2817/file/Doktorarbeit_Duernberger.pdf)
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 59–81.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Euler, D. (2005a). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Euler, D. (2005b). Gestaltung der Implementierung von E-Learning-Innovationen. Förderung der Innovationsbereitschaft von Lehrenden und Lernenden als zentrale Akteure der Implementierung. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 564–584). München: Oldenbourg.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 312–326.
- Fast, N., Ukley, N., Neumann, K. & Kastrup, V. (2017). Schulsport im Blickfeld Forschenden Lernens. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 316–321). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Feindt, A. & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feyerer, E., Hirschenhauser, K. & Soukup-Altrichter, K. (2014). Vorwort. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 7–8). Münster: Waxmann.
- Fichten, W. (2005). Selbstbeobachtung von Forschung – Reflexions- und Erkenntnispotenziale der Oldenburger Teamforschung. In W. Fichten & E. Eckert (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen* (S. 105–125). Münster: Waxmann.

- Fichten, W. (2010a). 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. (2010b). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Fichten, W. (2012). *Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefeld School of Education 2012*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://uol.de/fileadmin/user\\_upload/diz/download/Publicationen/Lehrerbildung\\_Online/Fichten\\_01\\_2013\\_Forschendes\\_Lernen.pdf](https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publicationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf)
- 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 Verlag.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119–145). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fichten, W. & Moschner, B. (2009). Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 242–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fiegert, M., Kunze, I. & Ossowski, E. (2010). Studierende als Mitwirkende bei schulischen Innovationsprozessen. In A.-K. Krüger, Y. Nakamura & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien. Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (S. 34–73). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613–619.
- Flick, U. (1998). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. und erw. Neuausg., 6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchges. u. akt. Aufl., S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frenzel, G. (2003). Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 227–242). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Frenzel, G. (2006). Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., akt. Aufl., S. 227–242). Oldenburg: Diz.
- Frey, B. S. & Osterloh, M. (2000). Motivation. Der zwiespältige Produktionsfaktor. In B. S. Frey & M. Osterloh (Hrsg.), *Managing Motivation. Wie Sie die neue Motivationsforschung für Ihr Unternehmen nutzen können* (S. 19–42). Wiesbaden: Gabler.
- Frey, D., Gerkhardt, M., Fischer & Peter (2008). Erfolgsfaktoren und Stolpersteine bei Veränderungen. In R. Fisch, D. Beck & A. Müller (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven* (S. 381–299). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 437–455). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fried, L. (1997). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 19–54). Opladen: Leske + Budrich.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht. *DDS – Die deutsche Schule, Beiheft 7*, 7–31.
- Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. G. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung* (S. 489–499). Weinheim: Beltz.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2. ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3. ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4. ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335–397.
- Garlichs, D. (1980). *Grenzen staatlicher Infrastrukturpolitik. Bund/Länder-Kooperation in der Fernstraßenplanung*. Königstein: Hain.



- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1996). *Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Gemsa, C. & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 213–237). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ghesquiere, P., Morris, G., Maes, B. & Vandenberghe, R. (1994). Implementation of inclusive education in Flemish primary schools. A multiple case study. *Educational Review*, 54(1), 47–56.
- Giacquinta, J. B. (1973). The process of organizational change in schools. *Review of Research in Education*, 1(1), 178–208.
- Gillwald, K. (2000). *Konzepte sozialer Innovation*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/50299/1/319103064.pdf>
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung. Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Göbel, K., Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage November*, 7–8.
- Gold, J. & Klewin, G. (2017). Empirische Forschungsmethoden in studentischen Forschungsprojekten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 147–160). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldhar, J. (1980). Some modest conclusions. In B. V. Dean & J. Goldhar (Hrsg.), *Management of research and innovation* (S. 283–284). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Gollub, P., Paulus, D., Rott, D. & Veber, M. (2018). Einleitung. In P. Gollub, D. Paulus & D. Rott (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester* (S. 7–10). Berlin: Peter Lang.
- Gollub, P. & Veber, M. (2018). Das Praxissemester am Hochschulstandort Münster – organisatorische Rahmungen und Chancen vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. In P. Gollub, D. Paulus & D. Rott (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester* (S. 29–40). Berlin: Peter Lang.
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, T. (1989). Reform. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), *Jugend – Zeugnis* (S. 1296–1302). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.

- Gräsel, C. (2011). Die Verbreitung von Innovation als Aufgabe der Unterrichtsforschung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 320–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2010). Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 117–131). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Wilke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 447–566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Greif, S., Runde, B. & Seeberg, I. (2004). *Erfolge und Misserfolge beim Change Management*. Göttingen: Hogrefe.
- Greiner, A. (2014). Hochschulen im Wandel. Change Management im Hochschulbereich. *wissenschaftsmanagement*, 1, 48–49.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende – Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 112–128.

- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Großmann, K., Bach, A. & Winkel, J. (2017). Das Praxissemester in Flensburg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 81–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Grunow, D. (1983). Interorganisationsbeziehungen im Implementationsfeld und ihre Auswirkungen auf die Umsetzung und die Zielerreichung politischer Programme. In R. Mayntz (Hrsg.), *Implementation politischer Programme II. Ansätze zur Theoriebildung* (S. 142–167). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haagen-Schützenhöfer, C. (2014). Professionalisierung durch Lernen: Lehramtsstudierende lehren und beforschen die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 89–106). Münster: Waxmann.
- Haenisch, H. (1995). Curriculare Innovationen in der Schule. Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung. In H. G. Holtappels & K.-O. Bauer (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S. 187–199). Neuwied: Luchterhand.
- Hage, J. & Aiken, M. (1970). *Social change in complex organizations*. New York: Random House.
- Hahn, S., Meinholz, S., Störländer, J. c. & Thomas, C. (2017). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 328–333). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2001). *Implementing change. Patterns, principles and potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2011). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes* (3. ed.). Boston: Pearson.
- Haller, H.-D. (1983). Implementation und Evaluation von Curriculumprozessen. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung* (S. 521–529). Weinheim: Beltz.
- Hartmann, G. (2001). Kooperation in Modellversuchen als Grundlage für dauerhaften Innovationstransfer. In G. Albrecht & W. Bähr (Hrsg.), *Verankerung von Innovationen in der Alltagsroutine von Modellversuchen. Zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen* (S. 117–124). Berlin: IFA-Verlag GmbH.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *journal für lehrerinnenbildung*, 5(1), 39–45.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 130–148.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Hascher, T. (2011a). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011b). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 15, 22–31.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21, 312–355.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19, 217–231.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149.
- Hauschildt, J. (2004). *Innovationsmanagement* (3., völlig überarb. und erw. Aufl.). München: Vahlen.
- Hauschildt, J. & Salomo, S. (2011). *Innovationsmanagement* (5., überarb., erg. und akt. Aufl.). München: Vahlen.
- Hauschildt, J., Salomo, S., Schultz, C. & Kock, A. (2016). *Innovationsmanagement* (6. Aufl.). München: Vahlen.
- Havelock, R. G. (1976). *Schulinnovation – ein Leitfaden*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Heslington: Higher Education Academy.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Hedtke, R. (2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Zugriff am 04.12.2017. Verfügbar unter [http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug\\_lang.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf)
- Heid, H. (2011). Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 490–519). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluierungen. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer.

- Heis, E. & Mascotti-Knoflach, S. (2010). *Zum forschenden Habitus an Pädagogischen Hochschulen. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 384–400.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzer, G. (2014). Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung im Praxissemester – Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Methodenlehre. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 237–251). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T. (2004). Kurzfassung zur Evaluation des Halbpraktikums: Pilotphase, Durchgänge 2001/2002 und 2002/2003 – Befunde, Problemfelder und Empfehlungen. In B. Hoeltje, R. Oberliesen, H. Schwedes & T. Ziemer (Hrsg.), *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen. Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003* (S. 7–24). Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/2004Halbjahrespraktikum-Bericht.pdf>
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(3), 310–320.
- Hollenbach, N. & Tillmann, K.-J. (2009). Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung. Eine Einführung. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtz, P. (2014a). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 98–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holtz, P. (2014b). Jenseits von Selbstauskünften: Veränderung im Unterrichtshandeln während des Praxissemesters aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 139–160). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Homt, M. & van Ophuysen, S. (im Druck). Forschendes Lernen in Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention von Lehramtsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(2).

- Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Zugriff am 12.02.2019. Verfügbar unter [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf\\_et\\_al-Zum\\_Verhaeltnis\\_von\\_innerfamilialen\\_sozialen.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y&lnkname=ssoar-1993-hopf\\_et\\_al-Zum\\_Verhaeltnis\\_von\\_innerfamilialen\\_sozialen.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaeltnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y&lnkname=ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaeltnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf)
- Horstkemper, M. (2006). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., akt. Aufl., S. 119–130). Oldenburg: Diz.
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2010). „Soziale Innovation“ im Fokus. *Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(2), 29–49.
- Huber, L. (2006). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., akt. Aufl., S. 17–38). 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: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2013a). Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 21–36). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2013b). Tabellarische Übersicht aktueller Projekte zum Forschenden Lernen im Kontext Qualitätspakt Lehre 2011/2012. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 239–245). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2014a). *Forschendes Lernen. Begriff, Begründungen und Herausforderungen*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begrueudungen-und-herausforderungen/>
- Huber, L. (2014b). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen HSW*, 62(1+2), 22–29.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (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: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L., Kröger, M. & Schelhowe, H. (2013). Vorwort der HerausgeberInnen. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 5–10). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press.

- Hübner-Schwartz, C. (2013). *Vom Lehrplan zum Unterricht. Die Implementation einer Lehrplannnovation an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen am Beispiel des Fachs Mathematik*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hucke, J., Müller, A. & Wassen, P. (1980). *Implementation kommunaler Umweltpolitik*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Humboldt, W. v. (1984). Der Königsberger Schulplan, 1809. In W. v. Humboldt & A. Flitner (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (ungek. Ausg., 3., durchges. Aufl., S. 69–76). Frankfurt am Main: Ullstein.
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Katenbrink, N., Wischer, B. & Nakamura, Y. (Hrsg.). (2014). *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Kennade, I. (2000). Was haben Lehrerinnen und Lehrer davon, selbst zu forschen? In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 163–182). Oldenburg: Diz.
- Kerfien, S. & Pantaleeva, A. (2008). Praxisbezug im Lehramtsstudium. Ergebnisse einer Evaluation am Zentralinstitut für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (ZLL) der Technischen Universität München. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 91–110). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kershaw, A. (1996). People, planning, and process: The acceptance of technological innovation in post-secondary organizations. *Educational Technology*, 36(5), 44–48.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Kieser, A. (1969). Innovation. In E. Grochla (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation* (S. 741–750). Stuttgart: Poeschel.
- Klein, K. J. & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *The Academy of Management Review*, 21(4), 1055–1080. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.jstor.org/stable/259164?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/259164?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Kleinespel, K. (2014). Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 7–8). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2015). Das Praxissemester – Erfahrungen, Fragen und Anmerkungen – das Kölner Modell aus Jenaer Sicht. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P.

- Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 28–40). Zugriff am 03.09.2019. Verfügbar unter [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Fokus\\_PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf)
- Klewin, G. & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die deutsche Schule*, 109(1), 58–69.
- Klewin, G. & Schüssler, R. (2012). Forschendes Lernen im Bielefelder Praxissemester. In C. Freitag & I. von Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn* (S. 75–84). Berlin: Lit.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koch, B. & Stiller, K.-T. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. von Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn* (S. 85–94). Berlin: Lit.
- Koch, S. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung. Erkenntnispotenziale und -grenzen. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27–39). Wiesbaden: Springer.
- Koch-Priewe, B. (2011). LehrerInnenfortbildung durch Forschendes Lernen. Fördert „kritische-konstruktive Praxisforschung“ eine demokratische Unterrichtskultur? *TriOS Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 185–199.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koepke, R. (2005). *Erfolgsfaktoren für die Implementation curricularer Innovationen – die Rolle der Schulleitung im Kontext der Lernfeld-Innovation. Eine Organisationale Analyse*. Mannheim.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (2. ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Köller, M. (2009). *Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen. Ein triangulativer Forschungsansatz*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an hessischen Hochschulen (1997). *Neuordnung der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Kremer, H.-H. (2003). *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula*. Paderborn: Eusl.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 28.11.2019. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Kunze, I. (2012). Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In C. Freitag & I. von Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn* (S. 23–34). Berlin: Lit.
- Küster, O. (2008). *Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/33/file/Dissertation\\_Oliver\\_Kuester.pdf](https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/33/file/Dissertation_Oliver_Kuester.pdf)
- Laitko, H. (2017). Die Idee des Forschenden Lernens – ein Rückblick auf die Anfänge. In H. Laitko, H. A. Mieg & H. Parthey (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016* (S. 11–28). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 515–526). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Löhrmann, S. (2014). Mit dem Praxissemester in den Schulalltag eintauchen. *Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (10), 459.
- Loosen, W. (2014). Das Leitfadeninterview. Eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139–155). Wiesbaden: Springer VS.

- Lübcke, E., Reinmann, G. & Heudorfer, A. (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 191–216. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1020>
- Luchte, K. (2005). *Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz*. Weinheim: Beltz.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Lütgert, W. & Stephan, H.-U. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula. deutschsprachiger Raum. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung* (S. 501–520). Weinheim: Beltz.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1998). Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In G. Dörr & K. L. Jüngst (Hrsg.), *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr-Lernprozessen* (S. 193–205). Weinheim: Juventa.
- Marton, F., Hounsell, D. J. & Entwistle, N. J. (Hrsg.). (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academy Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meißner, W. (1989). *Innovation und Organisation. Die Initiierung von Innovationsprozessen in Organisationen*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Mester, S. (2015). Das schulische Praxissemester in NRW: Konzept und Innovation am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster. *HiBiFo – Haushalt in Bildung und Forschung*, 4(1), 17–32.
- Meurel, P. & Voßkamp, L. (2013). Kooperation zwischen Universität, ZfsL (Seminar) und Schule in der Sportlehrerausbildung – Chancen und Probleme. *sportunterricht*, 62(2), 48–52.
- Meuser, M. (2018). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 206–209). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, H. (2006). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (2., akt. Aufl., S. 100–117). Oldenburg: Diz.
- Mieg, H. A. (2017). Forschendes Lernen – erste Bilanz. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15–31). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Miethe, I., Stehr, J. & Roth, N. (2005). *Forschendes Lernen in modularisierten BA-Studiengängen. Arbeitspapiere aus der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user\\_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier\\_Nr\\_2.pdf](https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Forschung/Arbeitspapier_Nr_2.pdf)

- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht\\_Baumert-Kommission.pdf](http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2002). *Das Praxissemester*. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2003). *Lehrerin/Lehrer an beruflichen Schulen*. Stuttgart.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show\\_document.asp?id=aaaaaaaaabswob](https://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaabswob)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester\\_MA/Rahmenkonzeption\\_zur\\_strukturellen\\_und\\_inhaltlichen\\_Ausgestaltung\\_des\\_Praxissemesters\\_14.04.2010.pdf](https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Rahmenkonzeption_zur_strukturellen_und_inhaltlichen_Ausgestaltung_des_Praxissemesters_14.04.2010.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/12448.htm>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016a). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.uni-siegen.de/zlb/formulareund-downloads/praxisphasen/ps/zusatzvereinbarung\\_zur\\_rahmenkonzeption\\_praxissemester\\_\(21.10.2016\).pdf](https://www.uni-siegen.de/zlb/formulareund-downloads/praxisphasen/ps/zusatzvereinbarung_zur_rahmenkonzeption_praxissemester_(21.10.2016).pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016b). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/2016-10-24\\_abschlussbericht\\_landesweite\\_evaluation\\_praxissemester.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/2016-10-24_abschlussbericht_landesweite_evaluation_praxissemester.pdf)
- Minssen, H. & Wilkesmann, U. (2003). Lassen Hochschulen sich steuern? *Soziale Welt*, 54(2), 123–144.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Mohr, H.-W. (1977). *Bestimmungsgründe für die Verbreitung von neuen Technologien*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Sekundarlehramt.
- Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning. Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern: Hep-Verlag.
- Müller, F. H., Andretz, I., Krainer, K. & Mayr, J. (2011). Effects of a research-based learning approach in teacher professional development. In Y. Li & G. Kaiser (Hrsg.), *Expertise in mathematics instruction. An international perspective* (S. 131–149). Boston: Springer.

- Müller, F. H., Andreitz, I. & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177–195). Münster: Waxmann.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, K. & Dieck, M. (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. *journal für lehrerinnenbildung*, 11(3), 46–50.
- Naeve-Stoß, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neubauer, W. (2003). *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.). (2006). *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001). *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Nonnenmacher, F. (2000). Praxisbezug in der Lehrerbildung. Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 28(4), 330–335.
- Nuissl, E. (1999). *Adult education and learning in Europe. Evaluation of the adult education action within the SOCRATES programme*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/nuissl99\\_05.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/nuissl99_05.pdf)
- Oberliesen, R. & Schwedes, H. (2004). Rahmenbedingungen und Konzept der Evaluation. In B. Hoeltje, R. Oberliesen, H. Schwedes & T. Ziemer (Hrsg.), *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen. Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003* (S. 25–31). Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/2004HalbjahrespraktikumBericht.pdf>
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (2006a). Einleitung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., akt. Aufl., S. 9–14). Oldenburg: Diz.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.). (2006b). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (2., akt. Aufl.). Oldenburg: Diz.
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasispädagogischer Professionalität* (S. 61–76). Frankfurt am Main. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Offenberg, E. & Walke, J. (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung>
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827–845.
- Pasternack, P. (2008). Teilweise neblig, überwiegend bewölkt: Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler* (S. 194–206). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Pasternack, P. (2017). Konzepte und Fallstudien. Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 37–44). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Paulus, D. & Rott, D. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester in Münster. In P. Gollub, D. Paulus & D. Rott (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester* (S. 41–55). Berlin: Peter Lang.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128.
- Peters, J. (2000). Professionalisieren und Lernen durch forschendes Handeln. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 13–28). Oldenburg: Diz.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Racherbäumer, K. & Liegmann, A. B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer. Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 123–142). Berlin: Lit.
- Radtke, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasispädagogischer Professionalität* (S. 9–22). Frankfurt am Main. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.
- Ramm, M., Kolbert-Ramm, C., Bargel, T. & Lind, G. (Hrsg.). (1998). Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Ramm-Bargel-Lind-1998\\_Lehrerbildung\\_Studie.pdf](https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Ramm-Bargel-Lind-1998_Lehrerbildung_Studie.pdf)
- Reese, J. (1982). Implementationsforschung. *Soziologische Revue*, 5, 37–44.
- Reiber, K. (2007). *Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43870/pdf/TBHD%203-1-2007Reiber.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Reiber, K. (2017). Forschungsorientiert Lernen und Lehren aus didaktischer Perspektive. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 56–65). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Reiber, K. & Tremp, P. (2007). Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. In B. Behrendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–14). Berlin: Raabe.
- Reichertz, J. (2007). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen, Wissen, Ethik EWE*, 18(2), 195–208.
- Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 93–107). Wiesbaden: Springer.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–32). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36–52). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 115–128). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 292–311.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen – Revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung? In H.-E. Renk (Hrsg.), *Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule* (S. 61–78). Neuwied: Luchterhand.
- Reiß, M. (1997). Change Management als Herausforderung. In M. Reiß, L. von Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change-Management. Programme, Projekte und Prozesse* (S. 5–30). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rickards, T. (1985). *Stimulating innovation. A systems approach*. New York: St. Martin's Press.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3. ed). New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. ed.). New York: Free Press.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S., Sacher, W. & Schenk, H. (Hrsg.) (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main: Lang.

- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Ruess, J., Gess, C. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 23–44.
- Sacher, W. (1988). Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In H. S. Rosenbusch, W. Sacher & H. Schenk (Hrsg.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen* (S. 11–82). Frankfurt am Main: Lang.
- Schaumburg, H., Prasse, D. & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 596–600). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schaumburg, H. & Saunders, C. (2017). Herausforderungen und Perspektiven – Forschendes Lernen im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 119–125). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 51–60). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schicht, S. & Weyland, U. (2014). Von der Rolle - Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, unterrichten, reflektieren* (S. 43–61). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (1999). Innovationen in der Familienbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(1), 99–113.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., Fuchs, K. & Pfizenmaier, E. (1998). *Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlömerkemper, J. (2006). Forschender Habitus im Lehrberuf. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (2., akt. Aufl., S. 185–198). Oldenburg: Diz.
- 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* (S. 239–254). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schmidt, P. (1976). *Innovation. Diffusion von Neuerungen im sozialen Bereich*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Schmookler, J. (1966). *Invention and economic growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Münster: Waxmann.
- Schnebel, S. & Ilka, H. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren. Eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 35–66). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2003). Forschendes Lernen in Praxisstudien. Das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerbildung. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 3–30). Berlin: Raabe.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2004). Forschen und Lernen. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2007). Forschendes Lernen in Praxisstudien. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), 11–15.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2013). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–68). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schöning, A., Schüssler, R. & Weyland, U. (2017). Standards für Schulpraktische Studien – Implikationen für die Ausgestaltung Forschenden Lernens im Praxissemester. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 61–69). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Lohmar: Eul Verlag.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *FQS – Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636>



- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. et al. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 201–220). Berlin: Lit.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schuler, P. (2001). Implementierung einer Bildungsinnovation auf der Sekundarstufe I in Minneapolis, Minnesota, USA. Eine qualitative Cross-case analysis. In K. Maag Merki, X. Büeler & P. Schuler (Hrsg.), *Selbstevaluation. Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung* (S. 51–71). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:fffff-976b-dda2-0000-00003b6ae749/Selbstevaluation.pdf>
- Schulze, F. (1985). *Innovation in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen von Reformen im Unterricht*. München.
- Schüssler, R. (2017). Fortbildungsangebote zur Unterstützung Forschenden Lernens im Praxissemester. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 225–234). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schüssler, R., Keuffer, J., Günnewig, K. & Scharlau, I. (2012). „Praxis nach Rezept?“ – Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität. *Reform der Lehrerbildung*, 3(5), 1–22.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (2017a). Einleitung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 9–13). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.). (2017b). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seufert, S. (2005). Gestaltung von Veränderungen: Förderung der Innovationsbereitschaft durch „Change-Management-Akteure“. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 541–559). München: Oldenbourg.

- Seufert, S. (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Singer, K. (1964). Gewinnbringendes Schulpraktikum? *Welt der Schule*, 17, 555–561.
- Sjuts, J. & Ehrig, D. (2007). *Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung*. Leer: Studienseminar.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen. Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 327–347.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Michel, A. (2008). Change Management an Hochschulen. Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In R. Fisch, D. Beck & A. Müller (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H. (2012). Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 238–251.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2005). Implementation eines Programms zur Vermittlung von Lesestrategien im Deutschunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(4), 249–261.
- Speck, K., Wulf, C., Viertel, M., Arnold, D. & Ivanova-Chessex, O. (2012). Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen“ – Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Oldenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 287–298). Wiesbaden: Springer VS.
- Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. W. (2009). Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. *Psychologische Rundschau*, 60(4), 241–258.
- Spies, A., Michaelis, J., Gerheim, U. & Hinsch, V. (2017). Forschendes Lernen in Niedersachsen – Das Oldenburger Praxissemester. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 104–110). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sprenger, R. K. (2000). *Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchges. und akt. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stiller, E. (2013). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Das neue Praxissemester. *Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (1), 26–28.
- Stiller, E. (2015). Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 4–10). Zugriff am

- 03.09.2019. Verfügbar unter [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Fokus\\_PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf)
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2013). Vorwort. In E. Offenberg & J. Walke (Hrsg.), *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse* (S. 4–6). Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung>
- Thomas, R. M. (1994). Implementation of educational reforms. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The international encyclopedia of education* (S. 1852–1857). Oxford: Pergamon Press.
- Todnem, R. (2005). Organisational change management. A critical review. *Journal of Change Management*, 5(4), 369–380.
- Tramm, T. (2001). Polyvalenz oder Professionalisierung – die Quadratur des Kreises? *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.bwpat.de/ausgabe1/Tramm\\_bwp@1.shtml](https://www.bwpat.de/ausgabe1/Tramm_bwp@1.shtml)
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(3), 339–348.
- Trempler, K., Hasselkuß, M., Heckersbruch, C. M., Gräsel, C., Baedeker, C. & Schneidewind, U. (2014). Implementation von Bildungsinnovationen in Netzwerken – Analyse von Schul-Unternehmens-Kooperationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 79–95.
- Tushman, M. L. & Moore, W. L. (1982). *Readings in the management of innovation*. Boston: Pitman.
- Vahs, D. & Burmester, R. (1999). *Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vahs, D. & Burmester, R. (2005). *Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung* (3., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vahs, D. & Leiser, W. (2003). *Change Management in schwierigen Zeiten. Erfolgsfaktoren und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Van Ackeren, I. & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. *Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage November*, 4–6.
- Van Norden, J. (2017). Forschendes Lernen im Fach Geschichte. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 281–285). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 276–305. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/333c/07981b0e41a768bdfbc923f5f1db5b32b3fd.pdf>
- Van Ophuysen, S. & Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 55–76). Münster: Waxmann.

- Verkroost, M.-J. (1999). *Onderzoekend handelen in het leeronderzoek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Vetter, P. & Ingrisani, D. (2013). Der Nutzen der forschungsmethodischen Ausbildung für angehende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(3), 321–332.
- Vogt, S. & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript\\_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf](https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf)
- Von Kardorff, E. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 3–10). Weinheim: Beltz.
- Wachnowski, K. V. & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(2), 194–206.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wagner, C. (1979). *Person, Struktur, Organisation. Voraussetzungen interner und externer Anpassungsfähigkeit von Organisationen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Walz, D. (1975). Grundlagen und Richtungen der Innovationsforschung. In R. v. Gizycki & F. R. Pfetsch (Hrsg.), *Innovationsforschung als multidisziplinäre Aufgabe. Beiträge zur Theorie und Wirklichkeit von Innovationen im 19. Jahrhundert* (S. 25–68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Warwas, J., Seifries, J. & Meier, M. (2008). Change Management von Schulen – Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In R. Voss & J. Baillod (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 102–124). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag.
- Wehde, J. (2019). *Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Forschenden Haltung Lehramtsstudierender in Praxisphasen*. Münster: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Wehle, G. (1980). Innovation. In L. Roth (Hrsg.), *Handlexikon der Erziehungswissenschaft* (S. 228–230). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wehrhöfer, U. (2014). Das Praxissemester startet. Mehr Praxisorientierung in der Erstausbildung der Lehrkräfte. *Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (10), 463–465.
- Wehrhöfer, U. (2015). Vorwort. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte* (S. 1). Zugriff am 03.09.2019. Verfügbar unter [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Fokus\\_PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf)
- Weick, K. E. (1976). Educational Systems as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 23–37.
- Weick, K. E. (1983). Educational organizations as loosely coupled systems. In J. V. Baldrige & T. E. Deal (Hrsg.), *The Dynamics of organizational change in education* (S. 15–37). Berkeley: McCutchan.

- Weidenmann, B. (1997). Medien in der Erwachsenenbildung. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 405–436). Göttingen: Hogrefe.
- Weishart, H. (2008). *Innovationen in Unternehmen und Schulen - Faktoren und Strategien*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2014a). *Lehrerbildung. Newsletter 05*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/daszfl/wwu\\_newsletter\\_lehrerbildung\\_6-14\\_web.pdf.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/daszfl/wwu_newsletter_lehrerbildung_6-14_web.pdf.pdf)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2014b). *Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/psforumii/orientierungsrahmen\\_praxissemester.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/psforumii/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2014c). *Ordnung für das Praxissemester der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/ordnung\\_f\\_r\\_das\\_praxissemester\\_der\\_wwu\\_vom\\_10.\\_juni\\_2014.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/ordnung_f_r_das_praxissemester_der_wwu_vom_10._juni_2014.pdf)
- Weyland, U. (2000). Praxissemester: die Lösung des Theorie-Praxis-Problems? *Die berufsbildende Schule*, 52(1), 17–20.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <https://li.hamburg.de/content/blob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3*, 1–24. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [www.bwpat.de/profil3/weyland\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf)
- 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. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zel (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011a). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070/pdf/Expertise\\_zum\\_Thema\\_Praxissemester\\_120710\\_1\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070/pdf/Expertise_zum_Thema_Praxissemester_120710_1_D_A.pdf)
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011b). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wilde, M. & Stiller, C. (2011). Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. *TriOS Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 171–183.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4–7.
- Wischer, B., Katenbrink, N. & Nakamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung. Eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 5–26). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Wissenschaftsrat. (1986). *Empfehlungen zur Struktur des Studiums*. Köln.
- Wissenschaftsrat (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Zugriff am 30.11.2019. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>
- Witte, E. (1973). *Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell*. Göttingen: Schwartz.
- Wittenbruch, W. (1995). Statement zur „aktuellen Krise der Lehrerbildung“: „Schulpraktische Studien“. *Schule heute*, 35(1), 9–10.
- Zaltman, G., Duncan, R. & Holbeck, J. (1984). *Innovations & organizations*. Malabar: Krieger.
- Zurstrassen, B. (2013). Wie Lehr-Lern-Forschung im Praxissemester gelingen kann: Lehr-Lern-Forschung entlang fachdidaktischer Prinzipien. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG)*, 4(1), 134–140.

## **Anhang**

- I      Anschreiben Akquise Methodenvorlesung
- II     Tabellarische Übersicht über die Interviewlängen
- III    Interviewleitfaden MZP1
- IV    Interviewleitfaden MZP2
- V      Interviewleitfaden MZP3
- VI    Kodierleitfaden
- VII   Transkriptionsregeln

# I Anschreiben Akquise Methodenvorlesung



WWU | Institut für Erziehungswissenschaft | Georgskommende 33 | 48143 Münster



Martina Homt

Kontakt

## An alle Studierenden der Vorlesung „Forschungsmethoden (Praxissemester)“

Datum 16.09.2015

### Forschungsprojekt zum Praxissemester

Liebe Studierende,

Sie haben sich für die Veranstaltung „**Forschungsmethoden (Praxissemester)**“ bei XXX angemeldet und beginnen somit bald mit der vorbereitenden Veranstaltung für das Praxissemester.

Es kommen spannende Monate auf Sie zu, in denen Sie neue Dinge lernen, hilfreiche Praxiserfahrungen sammeln und sich so weiter auf Ihren zukünftigen Lehrerberuf vorbereiten. Gerne möchte ich Sie bei diesem spannenden Prozess begleiten.

### Meine Bitte an Sie

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft schreibe ich meine Doktorarbeit über das Praxissemester. Ich möchte untersuchen, welche Vorstellungen und Einstellungen Lehramtsstudierende in Bezug auf das Praxissemester haben und wie sich diese im Laufe des Praxissemesters verändern.

Um mein Vorhaben durchführen zu können, bin ich auf Sie als Studierende angewiesen, die mich dabei unterstützen. Ich möchte gerne vor Beginn der Vorlesung (**Mitte/Ende Oktober**) **ca. 30-minütige Interviews** führen, in denen es vor allem um Ihre Vorstellungen und Erwartungen bzgl. des Praxissemesters sowie die damit verbundenen Anforderungen geht.

Gerne möchte ich Sie über das gesamte Praxissemester hinweg begleiten. Aufbauend auf den Interviews sollen noch **zu zwei weiteren Zeitpunkten Gespräche** stattfinden: vor Eintritt in die Praxisphase (**Mitte Februar**) und nach Abschluss des Praxissemesters (**Mitte/Ende Juli**). Ob Sie an diesen weiteren Gesprächen teilnehmen, können Sie nach dem ersten Interview entscheiden.

### Mehrwert für Sie

Als Dankeschön für die Teilnahme erhalten sie einen **XXXXX-Gutschein im Wert von 10 Euro**. Zudem besteht die Möglichkeit, Ihnen die Ergebnisse der Untersuchung sowie **Ihre individuelle Entwicklung** im Verlauf des Praxissemesters zurückzumelden.

Darüber hinaus werden die Ergebnisse in die Weiterentwicklung der Veranstaltung einfließen, sodass Sie die Verbesserung der Lehre im Praxissemester unterstützen und somit **Einfluss auf die Entwicklung des Praxissemesters** nehmen können.

Selbstverständlich werden Ihre Angaben absolut **vertraulich und anonym** behandelt.

### Weiteres Vorgehen

Sollten Sie Interesse daran haben, mich bei meinem Vorhaben zu unterstützen, melden Sie sich bitte **möglichst bis zum 5. Oktober** unter der oben genannten E-Mail Adresse oder Telefonnummer bei mir. Auch bei Fragen stehe ich Ihnen unter den angegebenen Kontaktdaten gerne zur Verfügung.

Ich freue mich auf Ihre Rückmeldung!

Herzliche Grüße,

Martina Homt



## II Tabellarische Übersicht über die Interviewlängen

<b>Person</b>	<b>MZP1</b>	<b>MZP2</b>	<b>MZP3</b>	<b>gesamt</b>
B1	00:35:34	00:58:04	0:58:31	2:32:09
B2	00:22:17	01:10:08	01:35:53	3:08:18
B4	00:22:23	01:25:14	01:10:55	2:58:32
B5	00:20:20	01:09:07	01:03:53	2:33:20
B6	00:41:46	01:18:30	02:36:22	4:36:38
B7	00:25:25	01:03:32	01:27:04	2:56:01
B8	00:27:07	01:23:31	01:25:49	3:16:27
B10	00:56:11	01:24:13	01:56:32	4:16:56
B11	00:22:24	00:46:45	01:06:52	2:16:01
B12	00:29:31	00:55:22	01:02:28	2:27:21
<b>gesamt</b>	<b>05:02:58</b>	<b>11:34:26</b>	<b>14:24:19</b>	<b>31:01:43</b>

### III Interviewleitfaden MZP1

Einführung	
Begrüßung	
Kontext erläutern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews im Rahmen meiner Doktorarbeit</li> <li>- Ziel: Vorstellungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Praxissemester und deren Veränderung im Laufe des Praxissemesters abbilden (Ergebnisse sollen u.a. in die Gestaltung der Lehre im Praxissemester einfließen)</li> <li>- (Erstes) Interview vor Beginn des Praxissemesters: Was erwarten Studierende vom Praxissemester, was denken sie über das Praxissemester, welche Hoffnungen, welche Befürchtungen?</li> <li>- Insgesamt: Wie verändern sich die Einstellungen und Vorstellungen im Laufe des Praxissemesters?</li> </ul>
Datenschutz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gespräch wird mit Aufnahmegerät aufgenommen</li> <li>- Alle Daten werden vertraulich behandelt</li> <li>- Name etc. werden anonymisiert</li> <li>- Keine Rückschlüsse auf Person möglich</li> </ul>
Weitere Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es kann über alles offen gesprochen werden</li> <li>- Alles, was gesagt wird, ist wichtig</li> <li>- Keine richtigen oder falschen Antworten</li> <li>- Kein Frage-Antwort-Spiel, sondern Gespräch bzw. freies Erzählen mit Zwischenfragen</li> <li>- Vom Speziellen zum Allgemeinen: beginnend mit einzelnen, praxissemesterspezifischen Dingen und abschließend allgemein über das Praxissemester austauschen</li> <li>- Zunächst: bei wem Methodenveranstaltung, Schulform, Semester, wann genau PS etc.</li> </ul>
Hauptteil	
Vorstellung Begriff Forschendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein wesentliches Ziel des Praxissemesters an der WWU: die Studierenden sollen dazu befähigt werden, „forschend zu lernen“</li> <li>- Hast du dich schon einmal damit auseinandergesetzt? Hast du eine Vorstellung davon, was „forschendes Lernen“ ist? Was verstehst du darunter?</li> </ul>
Prozess Forschendes Lernen (Abbildung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überleitung: FL als Prozess; Abbildung zeigt ebenfalls Prozess, wie Erkenntnisse generiert/gewonnen werden können bzw. Möglichkeit, wie in der Schule auch gearbeitet werden kann</li> <li>- Bitte nimm Stellung zu den einzelnen Aspekten</li> <li>- Welche Begriffe sagen dir etwas?</li> <li>- Was verstehst du unter den Begriffen?</li> <li>- (Wie) verstehst du die Begriffe?</li> <li>- Kannst du mit den Begriffen etwas anfangen?</li>   <li>- Wie passt diese Abbildung mit deiner Vorstellung von FL zusammen? Hat das was mit dem zu tun, was du darunter verstehst? Übereinstimmungen, Unterschiede?</li> </ul>
Studienprojekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überleitung: Dieser Prozess zeigt, wie FL an der WWU konzipiert ist</li> <li>- Insb. in Studienprojekten soll dies umgesetzt werden</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein wesentlicher Aspekt des Praxissemesters: drei Studienprojekte durchführen</li> <li>- Kannst du dir vorstellen, was du da tun sollst bzw. was das ist? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Schwerpunkt auf konkreter Ausgestaltung</i></li> <li>- <i>Beispielhaft erläutern, was man denkt, was zu tun ist</i></li> <li>- <i>Weg von abstrakter Ebene (nicht nur doppeln, was Prozess sagt)</i></li> <li>- <i>Ggf. auf Kreislauf als abstrakten Rahmen verweisen</i></li> </ul> </li> <li>- Ggf. erläutern, wenn keine Vorstellung: kleine Forschungsfrage, die sich aus Unterrichtserfahrungen entwickelt hat, empirisch bearbeiten</li> <li>- Was meinst du, ist das sinnvoll/hilfreich?</li> <li>- Wie findest du das?</li> <li>- Was glaubst du, bringt dir das etwas?</li> <li>- Wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet? Traust du dir das zu?</li> <li>- Meinst du, das, was ihr da tun sollt, kann auch sinnvoll für dein Referendariat/deine Berufstätigkeit sein? Kannst du das zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen?</li> </ul>
Praxissemester allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sind noch irgendwelche Fragen zum Praxissemester offen geblieben?</li> <li>- Welche Erwartungen hast du an das Praxissemester? Was erhoffst du dir davon?</li> <li>- Gibt es auch Befürchtungen und Sorgen?</li> <li>- Was glaubst du, wofür ist das gut?</li> <li>- Organisation Praxissemester</li> <li>- Sind bestimmte Aspekte zum Praxissemester allgemein zu kurz gekommen oder wurden gar nicht behandelt?</li> </ul>
<b>Abschluss</b>	
Zusammenfassung/ Rückversicherungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sind bestimmte Aspekte zu kurz gekommen oder wurden gar nicht behandelt?</li> <li>- Gibt es noch etwas, das du loswerden möchtest?</li> <li>- Ergebnisse ggf. noch einmal zusammenfassen</li> </ul>
Weitere Teilnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an Teilnahme an weiteren Gesprächen?</li> <li>- Nächster Termin Mitte Februar: Was hat sich durch die Veranstaltung getan?</li> <li>- Dann wieder Entscheidung möglich, ob Teilnahme an weiterem Gespräch nach der Praxisphase</li> <li>- Bei durchgehender Begleitung (Teilnahme an allen Terminen) Rückspiegelung der individuellen Entwicklung</li> <li>- Bei Zusage: bleiben in Kontakt</li> <li>- Bei Unsicherheit: muss nicht sofort entschieden werden (bleiben in Kontakt)</li> </ul>
Ende	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dank für Teilnahme</li> <li>- Incentive ausgeben</li> <li>- Empfangsbestätigung ausfüllen lassen</li> </ul>

## IV Interviewleitfaden MZP2

Einführung	
Begrüßung	
Kontext erläutern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews im Rahmen meiner Doktorarbeit</li> <li>- Ziel: Vorstellungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Praxissemester und deren Veränderung im Laufe des Praxissemesters abbilden</li> <li>- Beim letzten Mal vor Beginn des Praxissemesters insgesamt und der Veranstaltungen</li> <li>- Nun Methodenveranstaltung gelaufen und Projektseminaren in den Fächern haben begonnen, die Praxisphase steht unmittelbar bevor</li> <li>- Schauen, was sich getan hat und wie es dir in den letzten Monaten so ergangen ist</li> </ul>
Datenschutz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie beim letzten Mal wird Gespräch wieder mit Aufnahmegerät aufgenommen</li> <li>- Alle Daten werden vertraulich behandelt</li> </ul>
Weitere Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es kann über alles offen gesprochen werden</li> <li>- Alles, was gesagt wird, ist wichtig</li> <li>- Keine richtigen oder falschen Antworten</li> <li>- Kein Frage-Antwort-Spiel, sondern Gespräch bzw. freies Erzählen mit Zwischenfragen</li> <li>- Wie beim letzten Mal wieder beginnend mit einzelnen, praxissemesterspezifischen Dingen, anschließend geht es dann um die einzelnen Veranstaltungen (Methoden und Projektseminare) und abschließend allgemein über das Praxissemester bzw. die anstehende Praxisphase austauschen</li> </ul>
Hauptteil	
Vorstellung Begriff Forschendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein wesentliches Ziel des Praxissemesters an der WWU: die Studierenden sollen dazu befähigt werden, „forschend zu lernen“</li> <li>- Zunächst ganz allgemein: Was verstehst du nun unter forschendem Lernen? Hast du eine Vorstellung davon, was das bedeutet? Wie funktioniert FL? (<i>In welchen Veranstaltungen wie damit auseinandergesetzt folgt später!</i>)</li> </ul>
Prozess Forschendes Lernen (Abbildung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überleitung: hier nochmal Prozess des FL</li> <li>- Bitte nimm erneut Stellung zu den einzelnen Aspekten</li> <li>- Welche Begriffe sagen dir etwas?</li> <li>- Was verstehst du unter den Begriffen?</li> <li>- (Wie) verstehst du die Begriffe?</li> <li>- Wie passt diese Abbildung mit deiner Vorstellung von FL zusammen? Hat das was mit dem zu tun, was du darunter verstehst? Übereinstimmungen, Unterschiede?</li> <li>- Ist FL das, was du dir darunter vorgestellt hast?</li> </ul>

Forschendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Wenn hier nichts kommt, ggf. direkt zu Studienprojekten übergehen!</i></li> <li>- Was denkst du über FL? Empfindest du FL als sinnvoll? Glaubst du, dass FL dir etwas bringt?</li> <li>- Für das Praxissemester?</li> <li>- Für deine spätere Tätigkeit als Lehrkraft? Kannst du FL zu deiner Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? Ist das etwas, was du dir für deinen künftigen Beruf vorstellen kannst? Passt das dazu?</li> <li>- Wie findest du FL bzw. die Tatsache, dass du forschend lernen sollst?</li> <li>- Passt das zu dem, was du bisher in deinem Studium getan/gelernt hast? Kannst du das zu deinem bisherigen Studium in Beziehung setzen?</li> <li>- Würdest du sagen, du kannst nun forschend lernen? Traust du dir das nun zu?</li> </ul>
Studienprojekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachdem wir nun über diesen übergeordneten, vielleicht noch etwas abstrakten Begriff des FL gesprochen haben, soll es jetzt um die Studienprojekte gehen</li> <li>- Wie würdest du die Studienprojekte zu FL in Beziehung setzen?</li>   <li>- Was glaubst du, warum du das tun sollst? Wofür ist das gut? Warum gibt es die Studienprojekte?</li> <li>- Ist das sinnvoll/hilfreich? Was glaubst du, bringt dir das etwas?</li> <li>- Für das Praxissemester?</li> <li>- Für deine spätere Tätigkeit als Lehrkraft? Kannst du das zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? (auch unabhängig von den konkreten Studienprojekten/ Fragestellungen) Ist das etwas, was du dir für deinen künftigen Beruf vorstellen kannst? Passt das dazu?</li> <li>- Wie findest du die Tatsache, dass du Studienprojekte durchführen sollst?</li> <li>- Ist das auch etwas, was du tun möchtest (Bedürfnis)?</li> <li>- Passt das zu dem, was du bisher in deinem Studium getan/gelernt hast? Kannst du das zu deinem bisherigen Studium in Beziehung setzen?</li>   <li>- Bevor wir nun über die einzelnen Veranstaltungen sprechen, zunächst noch einmal allgemein zu den Studienprojekten</li> <li>- Hast du nun eine konkrete Vorstellung davon, was du in den Studienprojekten tun sollst?</li> <li>- Ist das das, was du dir darunter vorgestellt hast?</li> <li>- Wie bist du auf die einzelnen Studienprojekte gekommen? (Ggf. Vorgabe durch Dozierende? Wenn ja, wie findest du das? Welche Vorgaben von den Dozierenden?)</li> <li>- Inwieweit fühlst du dich nun auf die Durchführung der Studienprojekte vorbereitet? Traust du dir das zu?</li> </ul>
Methodenveranstaltung (Vorlesung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überleitung: Vorbereitend auf Studienprojekte und FL hast du ja in den letzten Monaten verschiedene Veranstaltungen besucht</li> <li>- Nun soll es darum gehen, wie gut diese Vorbereitung in den verschiedenen Veranstaltungen gelungen ist</li> <li>- Mit Methodenveranstaltung bei _____ und dem dazugehörigen Tutorium beginnen</li> <li>- Zunächst Vorlesung: Wie oft hast du die Vorlesung besucht?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Versuche zunächst einmal, die Veranstaltung mit den Studienprojekten in Beziehung zu setzen. Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- <i>Hier ggf. auf Prozess verweisen</i></li> <li>- <i>Aber auch darüber hinaus</i></li> <li>- Kannst du die Veranstaltung zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? Meinst du, das, was du getan/gelernt hast, kann auch sinnvoll für dein Referendariat/deine Berufstätigkeit sein?</li> <li>- Haben die Dozierenden über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> <li>- Wie hast du dich von den Dozierenden betreut gefühlt (<i>auch hinsichtlich FL/SP</i>)?</li> </ul>
<p>Methodenveranstaltung (Tutorium)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie oft hast du das Tutorium besucht?</li> <li>- Versuche mal, das Tutorium mit den Studienprojekten in Beziehung zu setzen. Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir das Tutorium dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf das FL? Was hat dir das Tutorium dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- <i>Hier ggf. auf Prozess verweisen</i></li> <li>- <i>Aber auch darüber hinaus</i></li> <li>- Kannst du die Veranstaltung zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? Meinst du, das, was du getan/gelernt hast, kann auch sinnvoll für dein Referendariat/deine Berufstätigkeit sein?</li> <li>- Haben die Tutor_innen über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> <li>- Wie hast du dich von den Tutor_innen betreut gefühlt (<i>auch hinsichtlich FL/SP</i>)?</li> </ul>
<p>Projektseminar Fach _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Versuche, die Veranstaltung mit den Studienprojekten in Beziehung zu setzen. Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht? (<i>ggf. auch nach Relevanz für die anderen Studienprojekte fragen</i>)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf das FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- <i>Hier ggf. auf Prozess verweisen</i></li> <li>- <i>Aber auch darüber hinaus</i></li> <li>- Kannst du die Veranstaltung zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? Meinst du, das, was du getan/gelernt hast, kann auch sinnvoll für dein Referendariat/deine Berufstätigkeit sein?</li>   <li>- Haben die Dozierenden über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> <li>- Wie fühlst du dich von den Dozierenden betreut (<i>auch hinsichtlich FL/SP</i>)?</li> </ul>
Projektseminar Fach _____	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Versuche, die Veranstaltung mit den Studienprojekten in Beziehung zu setzen. Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht? (<i>ggf. auch nach Relevanz für die anderen Studienprojekte fragen</i>)</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf das FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- <i>Hier ggf. auf Prozess verweisen</i></li> <li>- <i>Aber auch darüber hinaus</i></li> <li>- Kannst du die Veranstaltung zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? Meinst du, das, was du getan/gelernt hast, kann auch sinnvoll für dein Referendariat/deine Berufstätigkeit sein?</li>   <li>- Haben die Dozierenden über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> <li>- Wie fühlst du dich von den Dozierenden betreut (<i>auch hinsichtlich FL/SP</i>)?</li> </ul>
Projektseminar BilWiss	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Versuche, die Veranstaltung mit den Studienprojekten in Beziehung zu setzen. Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht? (<i>ggf. auch nach Relevanz für die anderen Studienprojekte fragen</i>)</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf das FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- <i>Hier ggf. auf Prozess verweisen</i></li> <li>- <i>Aber auch darüber hinaus</i></li> <li>- Kannst du die Veranstaltung zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? Meinst du, das, was du getan/gelernt hast, kann auch sinnvoll für dein Referendariat/deine Berufstätigkeit sein?</li> <li>- Haben die Dozierenden über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> <li>- Wie fühlst du dich von den Dozierenden betreut (<i>auch hinsichtlich FL/SP</i>)?</li> <li>- Ggf. abschließend: Gibt es Abweichungen/Gegensätze zwischen den Veranstaltungen bzw. zwischen dem, was die Dozierenden über Forschendes Lernen sagen?</li> </ul>
Praxisphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bist du schon mit der Schule in Kontakt? Wenn ja, was ist bislang passiert? Wurde evtl. auch schon etwas zum FL gesagt?</li> </ul>
Praxissemester allgemein/Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hattest du auch schon Kontakt zum ZfsL? Wenn ja, wie sah dieser aus? Wurde evtl. auch etwas zum FL gesagt?</li> <li>- Haben die Projektseminarleitenden ggf. Kontakt zu den Schulen? Hast du mitbekommen, ob die weiteren Akteure sonst irgendwie zueinander in Kontakt stehen (Dozierende untereinander, ZfL – Dozierende, ZfL – Schule, ZfL – ZfsL, ...)? Wenn ja, wie sieht der Kontakt aus?</li> <li>- Wie sieht die Betreuung vom ZfL aus? Bekommst du dort in irgendeiner Weise Unterstützung? Fühlst du dich durch das ZfL betreut?</li> <li>- Hast du vom ZfL mal irgendetwas zum FL gehört?</li> <li>- Inwieweit fühlst du dich nun auf die Praxisphase vorbereitet (darauf achten, ob ggf. nochmal gesagt wird, wodurch)?</li> <li>- Hoffnungen und Erwartungen in Bezug auf die Durchführung der Studienprojekte? Auch Befürchtungen und Sorgen? Ggf. auch in Bezug auf die einzelnen Studienprojekte?</li> <li>- Darüber hinaus: Welche Erwartungen hast du an das Praxissemester bzw. die Praxisphase? Was erhoffst du dir davon?</li> <li>- Gibt es auch Befürchtungen und Sorgen?</li> <li>- Was glaubst du, wofür ist das Praxissemester gut? Warum wurde es eingeführt?</li> <li>- Sind noch irgendwelche Fragen zum Praxissemester bzw. zur Praxisphase offen geblieben?</li> </ul>



Abschluss	
Zusammenfassung/ Rückversicherungs- fragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sind bestimmte Aspekte zu kurz gekommen oder wurden gar nicht behandelt?</li> <li>- Gibt es noch etwas, das du loswerden möchtest?</li> <li>- Ergebnisse ggf. noch einmal zusammenfassen</li> </ul>
Weitere Teilnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an Teilnahme am letzten Gespräch?</li> <li>- Nach der Praxisphase und Abschlussitzung in Projektseminaren abschließendes Interview: Möglichkeit, über Erfahrungen zu berichten: Wie lief die Praxisphase? Alles so gelaufen, wie vorgestellt? Was hat gut geklappt, was nicht so?</li> <li>- Termin im Juli/August: Terminfindung einfacher als jetzt; wenn sich alles etwas entspannt hat</li> <li>- Wenn währenddessen Redebedarf oder Probleme, gerne auch melden</li> <li>- Bei durchgehender Begleitung (Teilnahme an allen Terminen) Rückspiegelung der individuellen Entwicklung</li> <li>- Bei Zusage: bleiben in Kontakt</li> <li>- Bei Unsicherheit: muss nicht sofort entschieden werden (bleiben in Kontakt)</li> </ul>
Ende	- Dank für Teilnahme

## V Interviewleitfaden MZP3

Einführung	
Begrüßung	
Kontext erläutern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews im Rahmen meiner Doktorarbeit</li> <li>- Ziel: Vorstellungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Praxissemester und deren Veränderung im Laufe des Praxissemesters abbilden</li> <li>- Nun schon zweimal getroffen: beim ersten Mal vor Beginn des Praxissemesters insgesamt und der Veranstaltungen, beim zweiten Mal unmittelbar vor Beginn der Praxisphase</li> <li>- Nun ist die Praxisphase beendet und die Projektseminare (größtenteils) auch</li> <li>- Schauen, was sich getan hat und wie es dir in den letzten Monaten in der Schule so ergangen ist</li> <li>- Außerdem ein abschließendes Resümee ziehen</li> </ul>
Datenschutz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie bei den letzten Malen wird Gespräch wieder mit Aufnahmegerät aufgenommen</li> <li>- Alle Daten werden vertraulich behandelt</li> </ul>
Weitere Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es kann über alles offen gesprochen werden</li> <li>- Alles, was gesagt wird, ist wichtig</li> <li>- Keine richtigen oder falschen Antworten</li> <li>- Kein Frage-Antwort-Spiel, sondern Gespräch bzw. freies Erzählen mit Zwischenfragen</li> <li>- Wir beginnen wieder mit einzelnen, praxissemesterspezifischen Dingen, anschließend geht es dann um die Betreuung in den Projektseminaren und natürlich vor allem um die Zeit in der Schule, auch mit den Studienprojekten</li> <li>- Abschließend nochmal ein Resümee über das PS insgesamt ziehen</li> <li>- Zunächst: Hast du während der Praxisphase auch Lehrveranstaltungen besucht, die nicht mit dem PS zusammenhängen?</li> </ul>
Hauptteil	
Vorstellung Begriff Forschendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein wesentliches Ziel des Praxissemesters an der WWU: die Studierenden sollen dazu befähigt werden, „forschend zu lernen“</li> <li>- Zunächst ganz allgemein: Was verstehst du nun unter forschendem Lernen? Hast du eine Vorstellung davon, was das bedeutet? Wie funktioniert FL?</li> </ul>
Prozess Forschendes Lernen (Abbildung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überleitung: hier nochmal Prozess des FL</li> <li>- Bitte nimm erneut Stellung zu den einzelnen Aspekten</li> <li>- Welche Begriffe sagen dir etwas?</li> <li>- Was verstehst du unter den Begriffen?</li> <li>- (Wie) verstehst du die Begriffe?</li>   <li>- Wie passt diese Abbildung mit deiner Vorstellung von FL zusammen? Hat das was mit dem zu tun, was du darunter verstehst? Übereinstimmungen, Unterschiede?</li> <li>- Ist FL das, was du dir darunter vorgestellt hast?</li> </ul>

Forschendes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Wenn hier nichts kommt, ggf. direkt zu Studienprojekten übergehen!</i></li> <li>- Was denkst du über FL? Empfindest du FL als sinnvoll? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Glaubst du, dass FL dir etwas für das Praxissemester gebracht hat?</li> <li>- Glaubst du, dass FL dir etwas für deine spätere Tätigkeit als Lehrkraft bringt? Kannst du FL zu deiner Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? Ist das etwas, was du dir für deinen künftigen Beruf vorstellen kannst? Passt das dazu?</li> </ul> </li> <li>- Wie findest du FL bzw. die Tatsache, dass du forschend lernen solltest?</li> <li>- Passte das zu dem, was du bisher in deinem Studium getan/gelernt hast? Kannst du das zu deinem bisherigen Studium in Beziehung setzen?</li> <li>- Würdest du sagen, du kannst nun forschend lernen? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- Ist das auch etwas, was du nun weiterhin tun möchtest?</li> <li>- Glaubst du, du wirst auch zukünftig forschend lernen?</li> </ul>
Studienprojekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachdem wir nun zunächst wieder über diesen übergeordneten Begriff des FL gesprochen haben, soll es jetzt um die Studienprojekte gehen</li> <li>- Wie würdest du die Studienprojekte zu FL in Beziehung setzen?</li> <li>- Was glaubst du, warum du im Praxissemester Studienprojekte durchführen solltest? Wofür ist das gut? Warum gibt es die Studienprojekte?</li> <li>- Ist das sinnvoll/hilfreich? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Glaubst du, die SP haben dir etwas für das PS gebracht hat?</li> <li>- Glaubst du, die SP bringen dir etwas für deine spätere Tätigkeit als Lehrkraft? Kannst du das zu deiner späteren Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung setzen? (auch unabhängig von den konkreten Studienprojekten/ Fragestellungen) Ist das etwas, was du dir für deinen künftigen Beruf vorstellen kannst? Passt das dazu?</li> </ul> </li> <li>- Wie fandest du die Tatsache, dass du Studienprojekte durchführen solltest?</li> <li>- War das auch etwas, was du tun wolltest (Bedürfnis)?</li> <li>- Passte das zu dem, was du bisher in deinem Studium getan/gelernt hast? Kannst du das zu deinem bisherigen Studium in Beziehung setzen?</li> <li>- Bevor wir gleich noch über die konkrete Umsetzung der Studienprojekte in der Schule sprechen, zunächst einmal:</li> <li>- War das das, was du dir darunter vorgestellt hast?</li> <li>- <b>Wie bist du auf die einzelnen Studienprojekte gekommen? (Ggf. Vorgabe durch Dozierende? Wenn ja, wie findest du das? Welche Vorgaben von den Dozierenden?)</b></li> <li>- Was genau hattest du vor bzw. hast du gemacht?</li> <li>- Würdest du sagen, du bist nun in der Lage, Studienprojekte durchzuführen? Traust du dir das nun zu?</li> <li>- Ist das auch etwas, was du nun weiterhin tun möchtest (Bedürfnis)?</li> <li>- Glaubst du, du wirst auch zukünftig solche Projekte in der Art der Studienprojekte durchführen?</li> </ul>

<p>Methodenveranstaltung (Vorlesung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überleitung: Vorbereitend auf Studienprojekte und FL hast du ja in den Monaten vor der Praxisphase verschiedene Veranstaltungen besucht</li> <li>- Zunächst Besuch der Methodenveranstaltung</li> <li>- Nachdem die Praxisphase nun vorbei ist und die Studienprojekte durchgeführt wurden, noch einmal rückblickend:</li> <li>- Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li>   <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li> </ul>
<p>Methodenveranstaltung (Tutorium)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zur Vorlesung gehörte auch ein Tutorium</li> <li>- Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li>   <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li> </ul>
<p>Projektseminar Fach _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jetzt soll es um die Projektseminare gehen</li> <li>- Hier zunächst nur zur Veranstaltung bzw. Begleitung und Betreuung, konkrete Umsetzung einzelner Studienprojekte folgt gleich</li> <li>- Wie lief die Betreuung im Laufe der Praxisphase? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gab es Präsenztermine? Wenn ja, was ist passiert?</li> <li>- Gab es E-Learning? Wenn ja, was wurde gemacht?</li> </ul> </li> <li>- Wie war der Kontakt zu den Dozierenden? Wie hast du dich betreut gefühlt?</li>   <li>- Ggf. in Bezug auf Präsenztermine/E-Learning: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwieweit sinnvoll bzgl. SP? Inwieweit vorbereitet?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> <li>- Hast du dir die Durchführung der Studienprojekte dadurch mehr zugetraut?</li> <li>- Auch unabhängig von den Studienprojekten im Hinblick auf Forschendes Lernen: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Gelernt, was das bringen kann? Dadurch eher zugetraut?</li> </ul> </li>   <li>- Wie lief der Abschlusstermin ab?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Was wurde gemacht hinsichtlich FL/SP?</li>   <li>- Nachdem die Praxisphase nun vorbei ist und die Studienprojekte durchgeführt wurden, noch einmal rückblickend in Verbindung mit den ersten Terminen, der Begleitung während der Praxisphase und dem Abschlusstermin:</li> <li>- Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li> <li>- Auch relevant für die anderen Studienprojekte?</li>   <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li>   <li>- <i>Ggf. ergänzend zu den Terminen:</i> Haben die Dozierenden über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> </ul>
Projektseminar Fach _____	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier zunächst nur zur Veranstaltung bzw. Begleitung und Betreuung, konkrete Umsetzung einzelner Studienprojekte folgt gleich</li> <li>- Wie lief die Betreuung im Laufe der Praxisphase? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gab es Präsenztermine? Wenn ja, was ist passiert?</li> <li>- Gab es E-Learning? Wenn ja, was wurde gemacht?</li> </ul> </li> <li>- Wie war der Kontakt zu den Dozierenden? Wie hast du dich betreut gefühlt?</li>   <li>- Ggf. in Bezug auf Präsenztermine/E-Learning: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwieweit sinnvoll bzgl. SP? Inwieweit vorbereitet?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> <li>- Hast du dir die Durchführung der Studienprojekte dadurch mehr zugetraut?</li> <li>- Auch unabhängig von den Studienprojekten im Hinblick auf Forschendes Lernen: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Gelernt, was das bringen kann? Dadurch eher zuge- traut?</li> </ul> </li>   <li>- Wie lief der Abschlusstermin ab?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Was wurde gemacht hinsichtlich FL/SP?</li>   <li>- Nachdem die Praxisphase nun vorbei ist und die Studienprojekte durchgeführt wurden, noch einmal rückblickend in Verbindung mit den ersten Terminen, der Begleitung während der Praxisphase und dem Abschlusstermin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li> <li>- Auch relevant für die anderen Studienprojekte?</li> </ul> </li>   <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li>   <li>- <i>Ggf. ergänzend zu den Terminen:</i> Haben die Dozierenden über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> </ul>

Projektseminar BilWiss	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier zunächst nur zur Veranstaltung bzw. Begleitung und Betreuung, konkrete Umsetzung einzelner Studienprojekte folgt gleich</li> <li>- Wie lief die Betreuung im Laufe der Praxisphase? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gab es Präsenztermine? Wenn ja, was ist passiert?</li> <li>- Gab es E-Learning? Wenn ja, was wurde gemacht?</li> </ul> </li> <li>- Wie war der Kontakt zu den Dozierenden? Wie hast du dich betreut gefühlt?</li> <li>- Ggf. in Bezug auf Präsenztermine/E-Learning: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwieweit sinnvoll bzgl. SP? Inwieweit vorbereitet?</li> <li>- Gesehen/gehört/gelernt, was das bringen kann?</li> <li>- Hast du dir die Durchführung der Studienprojekte dadurch mehr zugetraut?</li> <li>- Auch unabhängig von den Studienprojekten im Hinblick auf Forschendes Lernen: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet? Gelernt, was das bringen kann? Dadurch eher zuge- traut?</li> </ul> </li> <li>- Wie lief der Abschlusstermin ab?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Was wurde gemacht hinsichtlich FL/SP?</li> <li>- Nachdem die Praxisphase nun vorbei ist und die Studienprojekte durchgeführt wurden, noch einmal rückblickend in Verbindung mit den ersten Terminen, der Begleitung während der Praxisphase und dem Abschlusstermin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hast du gelernt im Hinblick auf die Studienprojekte? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li> <li>- Auch relevant für die anderen Studienprojekte?</li> </ul> </li> <li>- Und wenn du jetzt nochmal an das Forschende Lernen ganz allgemein denkst (unabhängig von den einzelnen Studienprojekten). Was hast du gelernt im Hinblick auf FL? Was hat dir die Veranstaltung dafür gebracht?</li> <li>- Ggf. ergänzend: Inwieweit sinnvoll? Inwieweit vorbereitet?</li> <li>- <i>Ggf. ergänzend zu den Terminen:</i> Haben die Dozierenden über FL/SP gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich FL/SP mitteilen wollten?</li> <li>- Ggf. abschließend: Gibt es Abweichungen/Gegensätze zwischen den Veranstaltungen bzw. zwischen dem, was die Dozierenden über Forschendes Lernen sagen?</li> <li>- Wo Studienleistung, wo Prüfungsleistung?</li> </ul>
Praxisphase Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zu welchen Personen in der Schule hattest du Kontakt (Schulleitung, Ausbildungsbeauftragte, Ausbildungslehrkräfte Fach 1, Fach 2, andere Lehrkräfte; evtl. auch Eltern, weiteres Personal)?</li> <li>- Wie sah der Kontakt zu den verschiedenen Personen aus (Einführungsveranstaltung, Beratungsangebote, Praxisbegleitung bei Unterrichtsvorhaben, Teilnahme an Konferenzen, Beratungen und am Schulleben)?</li> <li>- Wie hast du dich von den Personen betreut gefühlt?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie hat die Umsetzung der einzelnen Studienprojekte funktioniert?</li> <li>- Wie sah hier die Betreuung aus?</li> <li>- Bist du bei der Umsetzung auf irgendwelche Widerstände gestoßen?</li> <li>- Auch zeitlicher Ablauf (eher Anfang/Ende des PS)</li> <li>- Mussten nochmal Dinge geändert werden?</li> <li>- Fazit Studienprojekte: Zufrieden? Hinbekommen?</li> <li>- Haben die Personen auch über FL gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich Forschenden Lernens mitteilen wollten?</li> <li>- Wie sind die Unterrichtsvorhaben gelaufen? Unterrichtsbesuche?</li>   <li>- Ist die Praxisphase so gelaufen, wie du es dir vorgestellt hattest?</li> <li>- Wie hast du dich in der Schule aufgenommen gefühlt?</li> <li>- Hättest du dir von bestimmten Dingen mehr gewünscht?</li> <li>- Hättest du auch auf etwas verzichten können?</li> <li>- Bist du auf Widerstände gestoßen (FL/Studienprojekte, aber auch allgemein)?</li> <li>- Hat organisatorisch alles funktioniert?</li>   <li>- Hast du mitbekommen, inwieweit sich die Lehrkräfte untereinander bzw. mit der Schulleitung hinsichtlich des Praxissemesters (der Studienprojekte/FL) austauschen?</li> <li>- <b>Hat die Schule Kontakt zu den Projektseminar-Dozierenden, zum ZfL, zum ZfsL? Wie sieht der Kontakt aus?</b></li> </ul>
ZfsL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zu welchen Personen aus dem ZfsL hattest du Kontakt (PS-Beauftragte, Seminaarausbildende überfachlich, Fach 1, Fach 2)?</li> <li>- Wie sah dein Kontakt zu den verschiedenen Mitarbeitenden vom ZfsL aus (Einführungsveranstaltung, fachliche und überfachliche Begleitveranstaltungen, Praxisbegleitung bei Unterrichtsvorhaben, Beratungsangebote, Unterrichtsbesuche)?</li> <li>- Wie hast du dich von den Personen betreut gefühlt? (<i>hier werden voraussichtlich hauptsächlich die Unterrichtsvorhaben thematisiert</i>)</li> <li>- Haben sie auch über FL gesprochen? Wenn ja, wie? Was denken diese darüber? Was glaubst du, was diese dir hinsichtlich Forschenden Lernens mitteilen wollten?</li> </ul>
Bilanz- und Perspektivgespräch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wer war an dem Bilanz- und Perspektivgespräch beteiligt?</li> <li>- Wie lief das Gespräch?</li> <li>- Worüber wurde gesprochen? (ggf. auch über FL?)</li> <li>- Hast du das Gefühl, das Gespräch hat dir etwas gebracht?</li> </ul>
Praxissemester allgemein/Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie sah die Betreuung vom ZfL aus? Hast du dort in irgendeiner Weise Unterstützung bekommen? Fühltest du dich durch das ZfL betreut?</li> <li>- Hast du vom ZfL mal irgendetwas zum FL gehört?</li>   <li>- Hast du mitbekommen, ob die weiteren Akteure sonst irgendwie zueinander in Kontakt stehen (Dozierende untereinander, ZfL – Dozierende, ZfL – Schule, ZfL – ZfsL, ...)? Wenn ja, wie sieht der Kontakt aus?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wurde dir die Möglichkeit geboten, dich mit Gleichgesinnten auszutauschen (in der Schule, über das ZfsL, über das ZfL, über die E-Learning-Angebote der Projektseminare)?</li> <li>- Was würdest du nun abschließend sagen: Wofür ist das Praxissemester gut? Warum wurde es eingeführt?</li> <li>- Wie sieht nun abschließend dein Resümee zum Praxissemester aus? War es so, wie du es dir vorgestellt hattest? Was lief anders? Wurden deine Erwartungen erfüllt? Sind eventuelle Befürchtungen wahr geworden? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn nur Orga o. ä. ggf. nachfragen hinsichtlich Inhalt bzw. FL/SP</li> </ul> </li> <li>- Gibt es noch etwas, das du abschließend zum Praxissemester sagen möchtest (gesamter Zeitraum, nicht nur Praxisphase)?</li> </ul>
<b>Abschluss</b>	
Zusammenfassung/ Rückversicherungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sind bestimmte Aspekte zu kurz gekommen oder wurden gar nicht behandelt?</li> <li>- Gibt es noch etwas, das du loswerden möchtest?</li> <li>- Ergebnisse ggf. noch einmal zusammenfassen</li> </ul>
Ende	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dank für Teilnahme</li> <li>- Interesse an Rückmeldung über Verlauf? (wird einige Monate dauern)</li> </ul>



## VI Kodierleitfaden

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Akteurseitige Faktoren	Wissen	Empirisch Arbeiten, Forschung				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forschungsfrage überlegen</li> <li>- Forschung, empirische Untersuchungen durchführen</li> <li>- Nennung von Instrumenten, Auswertungsverfahren etc.</li> </ul>	„Also ich verstehe darunter einfach, dass wir vielleicht schon mal so kleine empirische Untersuchungen vielleicht machen im Praxissemester“ (B2, MZP1, Z. 28–29)	Fragestellung hier, wenn klar ist, dass sie empirisch bearbeitet werden soll
		Reflexion, Wahrnehmung				<ul style="list-style-type: none"> <li>- (schulische) Situationen/Dinge (kritisch) reflektieren</li> <li>- (schulische) Situationen/Dinge (bewusst) wahrnehmen</li> <li>- Genauer auf Dinge achten</li> <li>- Sich selbst/seine subjektiven Theorien hinterfragen</li> <li>- Kritischer, hinterfragender Blick</li> </ul>	„dass man auf jeden Fall kritisch an Sachverhalte rangeht, sich selbst reflektiert, wenn etwas in sei-, in den eigenen Handlungen irgendwie unerwartet passiert, ja oder irgendwas aus den Handlungen Unerwartetes passiert ist, dass man Erklärungen sucht, entweder bei sich selber durch subjektive Theorien“ (B5, MZP2, Z. 7–10)	Fragestellung hier, wenn sie aus Wahrnehmung/ Reflexion abgeleitet wird
		Theoriebezug, vorhandenes empirisches Wissen einbeziehen				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorie, Literatur, empirischen Erkenntnisse für weiteres Handeln berücksichtigen</li> <li>- Recherche</li> <li>- Verbindung/Relationierung von Theorie und Praxis</li> </ul>	„und mich dann aber damit anhand von Theorie und Literatur auseinandersetze“ (B8, MZP3, Z. 14–15)	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
		Erkenntnisgewinn, Lernen				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durch FL konkrete Erkenntnisse gewinnen und/oder allgemein etwas Lernen</li> <li>- Auch Schilderung konkreter Erkenntnisse</li> </ul>	„Und daraus Erkenntnisse gewinnt.“ (B6, MZP1, Z. 60)	
		<i>Abweichendes Verständnis, Unsicherheit</i>				Vorstellungen von FL, die von den oben genannten Aspekten abweichen	„Weil es ist, die Kinder forschend lernen ja, also sie lernen ja auch dadurch, dass sie auch forschen, also dieses praktische Versuche machen und so was, das wäre Forschendes Lernen in der Grundschule, würde ich sagen“ (B6, MZP1, Z. 56–58)	
	Können	<i>(Eher) ja</i>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Fähigkeiten bzgl. FL werden (eher) positiv eingeschätzt</li> <li>- Befragte äußern/glauben, dass sie (eher) forschend lernen können</li> </ul>	„Ich würde sagen, eher ja. Also ich muss auf jeden Fall, ich brauche bestimmt noch Hilfestellungen an der ein oder anderen Stelle, aber ich, vorher hätte ich eher gesagt, eher so richtig zutrauen nein, aber jetzt würde ich sagen eher ja. Mit Hilfe ja.“ (B10, MZP2, Z. 229–231)	
		<i>Unsicher/teilweise</i>				Unsicherheit bzgl. der selbst eingeschätzten Fähigkeiten	„Ja, also ich weiß ungefähr, wie es geht, aber dass ich jetzt sage, ok, ich wüsste jetzt genau, wie ich das Ganze plane und mache, nein.“ (B1, MZP2 Teil 1, Z. 127–128)	Hier kodieren, wenn innerhalb einer Aussage Unsicherheiten deutlich werden;

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
								wenn an einer Stelle „ja“ und an anderer „nein“, getrennt kodieren
		<i>Nein</i>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unsicherheiten bzgl. der selbst eingeschätzten Fähigkeiten</li> <li>- Befragte glauben nicht, dass sie forschend lernen können</li> </ul>	„aber ich fühle mich immer noch überfordert irgendwo“ (B4, MZP2, Z. 197)	
	Einstellung	Praxissemester	<i>Positiv</i>	<i>Unspezifisch/allgemein</i>		Allgemeine bzw. unspezifische positive Äußerungen über FL im PS	„Also an sich finde ich es spannend und auch gut, dass wir das mal so durchführen müssen“ (B2, MZP 2, Z. 121–122)	
				Forschende Grundhaltung		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nennung von Nutzenaspekten, die in Richtung einer forschenden Grundhaltung weisen</li> <li>- Bereitschaft, sich mittels FL mit schulischen Situationen auseinanderzusetzen</li> <li>- Schulische Situationen hinterfragen, nach Ursachen suchen</li> <li>- Auch FL im PS als Vorbereitung auf FL im Beruf</li> </ul>	„ich mein, ja es ist ja auch nachher als Lehrperson, wenn man dann fertig ist, muss man ja sich auch immer wieder irgendwie Fragen stellen, es ändert sich ja auch mal irgendwie so eine Klasse oder der Schulalltag und das finde ich schon eine ganz gute Übung, dass wir da wirklich ja aufmerksam sind und gucken ja, wie funktioniert das jetzt, was hab ich, man hat ja auch irgendwie immer so Fragen im Kopf, oh, wie funktioniert das jetzt	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
							wohl in der Schule?“ (B2, MZP1, Z. 153–158)	
				Theorie-Praxis-Relationierung		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich mit Hilfe von FL im Praxissemester mit Theorie auseinandersetzen</li> <li>- Theorie und Praxis miteinander verknüpfen, zueinander in Beziehung setzen</li> </ul>	„Ja, ich denke, dass mir das was bringt, weil wir hier eben sehr viel auch mit Theorien ja eigentlich gearbeitet haben und sehr wenig mit der Praxis und deswegen ist es, glaube ich, eine gute Chance für uns als Studenten eigentlich eben dieses Theoriewissen auch noch zu nutzen und eben im, im Praxissemester anzuwenden.“ (B8, MZP2, Z. 94–97)	
				Erwerb spezifischer Kompetenzen		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit Hilfe von FL im PS spezifische Kompetenzen erwerben</li> <li>- Z.B. forschungsmethodische Kompetenzen, Einsatz von Evaluationsinstrumenten</li> </ul>	„ich glaube, dass es auch viel bringt, dass man sich halt mit diesen wissenschaftlichen Methoden auseinandersetzt“ (B6, MZP2, Z. 85–86)	
				Erwerb spezifischer Erkenntnisse		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit Hilfe von FL im PS spezifische Erkenntnisse erwerben</li> <li>- Allgemeine Thematisierung des Nutzenaspekts sowie Benennung der spezifischen Erkenntnisse</li> </ul>	„Oder wie, wenn ich das, oder wenn, ich hab irgendwie eine bestimmte Methode im Kopf, wo ich mich frage, mhm, ob die wohl umsetzbar ist in der Schule? Ist ja wirklich eine Chance für uns, dass wir dann gucken können, mhm, ist das wohl umsetzbar?“ (B2, MZP1, Z. 159–161)	
				<i>Sonstiges</i>		Weitere/Sonstige positive Aspekte von FL im PS,	„Ja also ich, meiner Meinung nach ist es viel, oder ich denke es wird	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
						die benannt werden, die sich keiner der anderen Kategorien zuordnen lassen	viel effektiver als wenn wir jetzt einfach nur da reingehen und uns das mal angucken Schulalltag, also dass wir wirklich ja, wie ich schon gesagt hab, aktiv werden“ (B2, MZP1, Z. 151–153)	
			<i>Negativ</i>			Negative Äußerungen über FL im PS	„aber dadurch, dass ich jetzt gerade erlebe, das ist so eine Arbeitsbelastung, entwickle ich da eher halt so eine Anti-Haltung und das ist schade, weil das ist ja nicht Sinn der Sache“ (B4, MZP2, Z. 92–94)	
		Beruf	<i>Positiv</i>	<i>Unspezifisch/allgemein</i>		Allgemeine bzw. unspezifische positive Äußerungen über FL im Beruf	„Aber für mein späteres Berufsleben oder allgemein für mein Wissen als Lehrer glaube ich schon, dass mir das was bringt“ (B1, MZP2, Z. 238–240)	
					Forschende Grundhaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nennung von Nutzenaspekten, die in Richtung einer forschenden Grundhaltung weisen</li> <li>- Bereitschaft, sich mittels FL mit schulischen Situationen auseinanderzusetzen</li> <li>- Schulische Situationen hinterfragen, nach Ursachen suchen</li> </ul>	„Also ich glaube einfach, dass man später halt immer, das immer wieder wichtig ist, dass man eben auch nach dem Warum fragt oder auch so Optimierungsprozesse irgendwie, ja, erforschen will oder wie auch immer. Also ich denke, das ist später schon auch wichtig“ (B1, MZP2 T1, Z. 85–88)	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
				Theorie-Praxis-Relationierung		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sich mit Hilfe von FL auch in der Berufspraxis mit Theorie auseinandersetzen</li> <li>- Theorie und Praxis miteinander verknüpfen, zueinander in Beziehung setzen</li> </ul>	„durch diese dann eben vor allen Dingen auch wieder Auseinandersetzung mit Theorie, die man ja eigentlich in der Schul-, als Lehrer in der Schule nicht mehr macht, dass die dann schon einen weiterbringt“ (B8, MZP2, Z. 143-145)	
				Erwerb spezifischer Kompetenzen		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit Hilfe von FL im Beruf spezifische Kompetenzen erwerben</li> <li>- Z.B. forschungsmethodische Kompetenzen, Einsatz von Evaluationinstrumenten</li> </ul>	–	
				Erwerb spezifischer Erkenntnisse		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit Hilfe von FL im Beruf spezifische Erkenntnisse erwerben</li> <li>- Allgemeine Thematisierung des Nutzenaspekts sowie Benennung der spezifischen Erkenntnisse</li> </ul>	„Also für mein späteres Berufsleben glaube ich auf jeden Fall, dass mir das was bringt, auch wenn das vielleicht nur punktuelle Erkenntnisse sind“ (B1, MZP1, Z. 231–232)	
				<i>Sonstiges</i>		Weitere/sonstige positive Aspekte von FL im Beruf, die benannt werden, die sich keiner der anderen Kategorien zuordnen lassen	–	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
			<i>Negativ</i>			Negative Äußerungen über FL im Beruf	„aber ich könnte mir auch vorstellen, dass da auch viel an Zeitmangel herrscht, also selbst, dass man sagt, ok, hey, wir müssen der Sache eigentlich nachgehen und das mal schauen, dass dann aber wirklich, selbst wenn man mit mehreren Kollegen zusammenarbeitet und sich mit mehreren dransetzt, was ja vielleicht oder wahrscheinlich schon eine Seltenheit ist, weil dann wirklich alle sich darauf fokussieren müssen, dass ich doch glaube, dass einfach ein Zeitmangel herrscht und man einfach sagt, ich, ich ziehe halt meinen Unterricht durch, weil der soll wenigstens gut sein und ich hab da meine Ansprüche, und dann lässt man das eher links liegen“ (B8, MZP1, Z. 184–191)	
	Kompatibilität	<i>Ja</i>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- FL kann mit bisherigem Studium in Verbindung gebracht/Beziehung gesetzt werden</li> <li>- Überschneidungen von FL mit Inhalten, Methoden o.Ä. des bisherigen Studiums</li> <li>- Ggf. auch, worin die Überschneidung besteht</li> </ul>	„Im Orientierungspraktikum wurde man so ein bisschen da herangeführt. Da haben wir auch ein kleines Forschungsprojekt gemacht, wo wir dann auch einen Bericht drüber geschrieben haben. Genau, das ist jetzt so die erste Erfahrung und, ja mit der Bachelorarbeit, da hat auch ein bisschen ja mit wissenschaftli-	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
							chem Arbeiten und aber auch Interviews habe ich auch geführt“ (B5, MZP1, Z. 21–25)	
		<i>Teilweise</i>				- FL kann teilweise mit bisherigem Studium in Verbindung gebracht/Beziehung gesetzt werden	„Ich hatte halt in Hellblau im ersten Semester Statistik, aber ehrlich gesagt hat mir ja diese Forschungsmethoden, diese Vorlesung Forschungsmethoden deutlich mehr gebracht, auch das Tutorium. Also eigentlich eher weniger“ (B12, MZP2, Z. 152–154)	
		<i>Nein</i>				- FL kann nicht mit bisherigem Studium in Verbindung gebracht/Beziehung gesetzt werden	„Ich finde eigentlich, das ist mal, was vollkommen Neues, dass wir so forschend Lernen, weil sonst lernen wir ja immer eigentlich so ein bisschen das, was uns vorgegeben wird beziehungsweise klar, selbstständig lernt man natürlich, indem man sich Informationen, ne, selber besorgt oder so weiter, aber dass man wirklich ja, also auch, so seine Forschung komplett selber plant und so, das hat man ja eigentlich noch gar nicht vorher gemacht. Also ich zumindest nicht“ (B1, MZP1, Z. 114–119)	



	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Wahrgenommene organisationale Faktoren	Dozierende	Eigenschaften	Wissen/ Können	Ja		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden wissen, was FL ist/über FL informiert sind</li> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden sich mit FL auskennen</li> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden forschend lernen können</li> </ul>	„die konnten jede Frage beantworten“ (B2, MZP2, Z. 475–476)	
				Nein		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden nicht wissen, was FL ist/über FL informiert sind</li> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden sich nicht mit FL auskennen</li> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden nicht forschend lernen können</li> </ul>	„aber ich weiß jetzt nicht, ob er da so schon genau richtige Vorstellungen hatte, weil er halt wirklich dieses Semester erst angefangen hatte. Und diese Vorgaben bisher nur gekriegt hat und er wusste halt auch noch nicht genau, wie es halt umgesetzt wird. Da musste er bei uns mehr nachfragen als andersherum“ (B7, MZP2, Z. 552–556)	
			Einstellung	Uneingeschränkt positiv		Einschätzung, dass die Dozierenden FL gegenüber uneingeschränkt positiv eingestellt sind	„Ich glaube, der findet das gut, auf jeden Fall, weil ist ja auch kein Lehrer sondern Karminroter und daher glaube ich auch einfach, wenn man an, an der Uni arbeitet, eher Wissenschaftler und die damit halt genau arbeiten, deswegen, ja, denke ich, dass er das gut findet und das, ja, eine sinnvolle Sache“ (B1, MZP2, Z. 532–535)	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
				<i>Eingeschränkt positiv</i>		Einschätzung, dass die Dozierenden FL gegenüber eingeschränkt positiv eingestellt sind	„Ich hatte den Eindruck, positiv, und allerdings auch, hat sie auch geäußert, dass es tatsächlich auch wahrscheinlich viel ist, drei Forschungsprojekte zu machen. So nach der Erfahrung aus den letzten beiden Semestern“ (B5, MZP2, Z. 570–572)	Hier kodieren, wenn innerhalb einer Aussage Einschränkungen deutlich werden
				<i>Neutral</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden FL gegenüber neutral eingestellt sind</li> <li>- Die Befragten können die Einstellung nicht einschätzen</li> </ul>	„Das kann ich ganz schwer einschätzen. Also ich fand sowieso, dass er das relativ, ja, emotionslos hört sich jetzt vielleicht doof an, aber er hat das einfach, er hat es gut vermittelt aber völlig wertfrei im Prinzip“ (B11, MZP2, Z. 280–282)	
				<i>Gleichgültig</i>		Einschätzung, dass die Dozierenden FL gegenüber gleichgültig eingestellt sind	„Also dass die das jetzt persönlich, das kam jetzt nicht so rüber, dass die das persönlich so wichtig finden. Auch für gerade für dieses Fach“ (B2, MZP2, Z. 652–654)	
				<i>Negativ</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Dozierenden FL gegenüber negativ eingestellt sind</li> <li>- Negative Äußerungen über FL</li> </ul>	„Und da sagen die Altrosafarbenen halt auch ‚das macht eigentlich nicht wirklich Sinn, dass sie jetzt da hingehen und irgendwas machen, was nachher eh keiner gebrauchen kann““ (B4, MZP2, Z. 818–820)	
		Handlungsweisen	Informationen	<i>Sachliche Informationen</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationen darüber, was FL ist bzw. ausmacht</li> <li>- Definition von FL</li> <li>- Bestandteile von FL</li> </ul>	„In der ersten Veranstaltung wurde uns das Ganze nochmal erklärt, was das ist und wie das aussieht“ (B6, MZP2, Z. 455–456)	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
					<i>Nutzen und Notwendigkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Information darüber, wofür FL da bzw. gut ist</li> <li>- Thematisierung des Nutzens von FL</li> <li>- Aufzeigen der Wichtigkeit und Relevanz</li> <li>- Aufzeigen von Erkenntnissen, die FL bringen kann (bspw. im Zusammenhang mit konkreten Beispielen)</li> <li>- Auch Benennung konkreter Nutzenaspekte</li> </ul>	„Ja, das war ja so die erste Veranstaltung, wo wir das wirklich auch mal angesprochen haben, und dass Forschendes Lernen eben ganz vielseitig ist, also dass es da ja vor allen Dingen eben um diese forschende Grundhaltung, Reflektion und Erfahrung geht, und vor allen Dingen einfach auch Erfahrungen, die ich da mache, die ich sozusagen auf meinen späteren Lehrernaltag anwenden kann“ (B1, MZP2 T2, Z. 55–59)	Poster vorherige Durchgänge hier, wenn Präsentation der Ergebnisse/Erkenntnisse im Fokus steht
			Qualifikation		<i>Hinweise zum Vorgehen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblick über FL</li> <li>- Thematisierung des Ablaufs beim FL (allgemein und zeitlich)</li> <li>- Hinweise zur Durchführung von FL (auch in der Schule)</li> <li>- Thematisierung positiver und negativer Beispiele</li> <li>- Erwartungen der Dozierenden</li> <li>- Aufbau des Projektberichts</li> <li>- Forschungsskizze zum geplanten Vorgehen</li> </ul>	„Ja, wie man das durchführen kann, also wie das aussehen kann“ (B1, MZP2, Z. 295)	Poster vorherige Durchgänge hier, wenn es um Vorgehen/ Ablauf geht

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
				<i>Themen und Fragestellungen</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematisierung möglicher Themen und Fragestellung</li> <li>- Überblick zu (übergeordneten) Themen</li> <li>- Eingrenzung von Themenfeldern</li> <li>- Fachlicher Input zu den Themen</li> <li>- Literatur und Literaturhinweise</li> </ul>	„Und genau, dann kam er aber auch recht schnell schon auf das Thema dann, auf mögliche Fragestellungen, also hatte der uns dann direkt irgendwie auch von, von den letzten Durchgängen mögliche Fragestellungen irgendwie schon gezeigt. Das ging ja eigentlich recht schnell, der Übergang vom Forschenden Lernen. Und dann ging es eigentlich nur darum, was könnte denn interessant sein, was könnte man im blauen Unterricht irgendwie forschen? Ja“ (B2, MZP2, Z. 491–496)	Poster vorherige Durchgänge hier, wenn es um Ideen für eigene Projekte geht
				<i>Methoden</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematisierung von Untersuchungsdesigns, Erhebungsmethoden, Auswertungsmethoden</li> <li>- Hinweise zu Untersuchungsplanung, Methodenwahl, Auswertungsverfahren</li> </ul>	„mit den Fragestellungen, wie man das dann wirklich mit qualitativen und quantitativen Sachen bearbeiten kann“ (B7, MZP2, Z. 335–336)	
				<i>Konkretes Studienprojekt</i>	<i>Fragestellung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragestellung entwickeln/konkretisieren</li> <li>- An konkreter Fragestellung arbeiten</li> </ul>	„Da war das Seminar ganz gut, weil wir uns da schon eine Fragestellung raussuchen sollten“ (B4, MZP2, Z. 378–379)	
					<i>Arbeit am Projekt</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Studierenden arbeiten an ihren konkreten Studienprojekten</li> </ul>	„eine Forschungsskizze aufgeschrieben und, also die wir dann da zwar noch weiter ausarbeiten, aber das konnten wir schon mal machen.“	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhebungs-/Auswertungsinstrument entwickeln</li> <li>- Literatur recherchieren</li> <li>- Projektskizze erstellen</li> </ul>	Auch Literaturrecherche konnten wir ausprobieren, wie finden wir da unsere Studien. Und ja, das war eigentlich soweit das“ (B11, MZP2, Z. 499–502)	
					<i>Austausch über Vorgehen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (geplantes) Vorgehen mit Kommiliton_innen besprechen</li> <li>- Projektskizzen vorstellen</li> <li>- Austausch über (geplante) Erhebung und Auswertung</li> <li>- Gegenseitig Feedback geben</li> </ul>	„und am Ende haben wir uns dann gegenseitig die Skizzen vorgestellt und die anderen sollten dann Feedback geben“ (B12, MZP2, Z. 576–578)	
			Begleitung und Beratung	<i>Positiv</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuelle Begleitung und Beratung bzgl. der Projekte (Fragestellung, Umsetzung in Schule, Auswertung etc.)</li> <li>- Konkrete Absprachen und Rückmeldungen</li> <li>- In Seminarsitzungen, per E-Mail, Sprechstunde, Telefon</li> </ul>	„konnten im Rahmen des Seminars auch schon mit der Dozentin sprechen und Rückmeldungen bekommen“ (B5, MZP2, Z. 643–644)	
				<i>Negativ</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es gibt gar keine Begleitung und Beratung</li> <li>- Schwächen bzgl. Begleitung und Beratung</li> </ul>	„Also, ja, da war gar keine Beratung, gar keine Hilfe, nichts“ (B4, MZP3, Z. 382–383)	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
						(z.B. Änderung von Anforderungen und Absprachen)		
			Partizipation	<i>Uneingeschränkte Partizipation</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Studierenden werden bei der Themen- und/oder Methodenwahl aktiv beteiligt</li> <li>- Eigenständige Wahl von Themen/Methoden</li> </ul>	„Also wir konnten wirklich selber ein Thema wählen, was auch immer wir wollten, das war super vielfältig auch, wenn man andere Studierende gefragt hat, und ja, die haben uns da sehr viel Freiraum gelassen“ (B4, MZP3, Z. 362–364)	Hier nur kodieren, wenn in einer Aussage gar keine Einschränkungen vorkommen
				<i>Eingeschränkte Partizipation</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eingrenzung von Themenfeldern</li> <li>- Vorgaben hinsichtlich Themen-/Methodenwahl</li> <li>- Wenig Spielraum</li> </ul>	„Die Themenfelder waren jetzt nicht so groß. Ne, also es war schon sehr gelenkt“ (B8, MZP2, Z. 352)	
	Lehrkräfte	Eigenschaften	<i>Wissen/Können</i>	<i>Ja</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte wissen, was FL ist/über FL informiert sind</li> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte sich mit FL auskennen</li> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte forschend lernen können</li> </ul>	„Die waren im Thema, weil die wussten, dass ich das machen muss“ (B1, MZP3, Z. 606)	
				<i>Nein</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte nicht wissen,</li> </ul>	„Aber ich hatte das Gefühl, dass die nicht so informiert sind darüber.“	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
						<p>was FL ist/über FL informiert sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte sich nicht mit FL auskennen</li> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte nicht forschend lernen können</li> </ul>	<p>„Über das, was wir da machen müssen, und dass das dann einfach so nebenher läuft“ (B5, MZP2, Z. 724)</p>	
			Einstellung	<i>Uneingeschränkt positiv</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte FL gegenüber uneingeschränkt positiv eingestellt sind</li> <li>- Lehrkräfte zeigen Interesse an FL</li> </ul>	<p>„Also da ist das Interesse auf jeden Fall da“ (B8, MZP3, Z. 851)</p>	
				<i>Eingeschränkt positiv</i>		<p>Einschätzung, dass die Lehrkräfte FL gegenüber eingeschränkt positiv eingestellt sind</p>	<p>„also ich glaube, die haben da so ein bisschen, mhm, Bedenken: ‚Was machen die da jetzt wohl mit meinen Schülern und wie viel Zeit nimmt das denn wohl in Anspruch?‘ Also die waren da jetzt nicht so, ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass ich denke, oh Gott, ich glaube, die wollen gar nicht, dass ich da irgendwas mache“ (B2, MZP2, Z. 879–882)</p>	<p>Hier kodieren, wenn innerhalb einer Aussage Einschränkungen deutlich werden</p>
				<i>Negativ</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung, dass die Lehrkräfte FL gegenüber negativ eingestellt sind</li> <li>- Negative Äußerungen über FL</li> </ul>	<p>„deswegen war das eher so, ja ich glaube, eher so Mitleid, dass ich das jetzt auch noch machen muss. Aber kein jetzt tieferes Interesse: ‚Oh, wie erhebst du das denn?‘“ (B1, MZP3, Z. 607–609)</p>	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fehlendes Interesse</li> <li>- Auch in Richtung Mitleid</li> </ul>		
		Handlungsweisen: Begleitung und Beratung	<i>Allgemeiner Austausch und Hinweise</i>	<i>Positiv</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkundigung nach Projekten im Allgemeinen</li> <li>- Erkundigung nach Ideen, Themen, aktuellem Stand</li> </ul>	„wir haben uns da viel drüber unterhalten, auch über diese Studienprojekte“ (B2, MZP3, Z. 1066–1067)	
				<i>Negativ</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geäußertes Mitleid mit Studierenden aufgrund der Durchführung der Projekte</li> <li>- Berichte über negative Vorerfahrungen mit Studienprojekten</li> </ul>	„Ja, und klar, dann war das Studienprojekt schon ständig Thema, weil ich auch ständig deswegen irgendwie nicht da war, ja. Aber eher im Negativen und auch immer nur so: ‚Ach nein, das musst du ja machen‘. Und nicht: ‚Wie können wir dir dabei helfen?‘ oder so“ (B4, MZP3, Z. 854–857)	
			<i>Konkrete Unterstützung</i>	<i>Positiv</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Lehrkräfte unterstützen die Studierenden bei der Durchführung der Projekte</li> <li>- Hinweise zur Umsetzung und Auswertung</li> <li>- Auswahl geeigneter Klassen</li> <li>- Einbringen von Ideen</li> <li>- Flexibilität mit Blick auf die Umsetzung der Projekte</li> </ul>	„Hauptsächlich zu meiner Mentorin. Das war auch eine gute Zusammenarbeit auch für die, also sie hat sowohl für die Unterrichtsbesuche als auch für die Studienprojekte mir geholfen und war sofort, das eine Mal, als ich so deprimiert war und dachte, das klappt hier irgendwie gerade nicht, dann hat sie: ‚Ach, dann machen wir das eben so und so. Oder was hältst du denn?‘ Also sie hat da immer irgendwie auch eigene Ideen reingebracht, sodass wir immer im grundsätzlichen, in der	



	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
							grundsätzlichen Absprache miteinander waren“ (B10, MZP3, Z. 1060–1066)	
					<i>Negativ</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangelnde Unterstützung bei der Durchführung der Projekte</li> <li>- Absprachen werden nicht eingehalten</li> </ul>	„Also ich habe von Anfang an eigentlich das offen kommuniziert, was ich machen muss. Und das hat überhaupt nicht geklappt, weil die Lehrer halt selber keinen Raum dafür hatten“ (B4, MZP3, Z. 829–831)	
	Strukturelle und kulturelle Merkmale des sozialen Systems Praxissemester	Konsens	<i>Universität (fachübergreifend)</i>	<i>Ja</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung von Konsens der Dozierenden bezogen auf die Definition/das Verständnis von FL, Anforderungen bzgl. der Studienprojekte, Lernhalte etc.</li> <li>- Dozierende stehen gemeinsam hinter FL</li> </ul>	„Ja, aber im Großen und Ganzen verfolgen die ja wirklich alle die, das eine Ziel, also forschend lernen, das, so im Großen und Ganzen wurde das schon einheitlich dann vermittelt, ja“ (B2, MZP3, Z. 623–625)	
				<i>Nein</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung von Widersprüchen/Gegensätzen der Dozierenden bzgl. der oben benannten Aspekte</li> <li>- Unstimmigkeiten bzgl. der benannten Aspekte</li> <li>- Verspürte Distanz zwischen den Dozierenden</li> </ul>	„Dass man da unterschiedliche Aussagen mittlerweile auch von den verschiedenen Instituten bekommen hat. Dass der eine sagt: „Sucht wirklich eure Problematiken raus.“ Und der andere sagt dann wieder: „Ja, ihr müsst das aber auch so ein bisschen daran sehen so, hier, und der Forschungsschwerpunkt und man muss das auch so ein bisschen so an anderen Dingen	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
							ablesen können.“ Und da ist halt dann immer unterschiedlichen Sachen wieder vorausgesetzt“ (B7, MZP3, Z. 102–107)	
			<i>Institutionsübergreifend</i>	<i>Ja</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung von Konsens der Dozierenden und Lehrkräfte bezogen auf die Definition/das Verständnis von FL, Anforderungen bzgl. der Studienprojekte etc.</li> <li>- Dozierende und Lehrkräfte stehen gemeinsam hinter FL</li> </ul>	–	
				<i>Nein</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung von Widersprüchen/Gegensätzen der Dozierenden und Lehrkräfte bzgl. der oben benannten Aspekte</li> <li>- Unstimmigkeiten bzgl. der benannten Aspekte</li> <li>- Verspürte Distanz zwischen Dozierenden und Lehrkräften</li> </ul>	„Gab es halt ein paar Unstimmigkeiten und dann wurden meine Sachen ständig wieder über den Haufen geworfen und das waren wirklich so zwei, drei Wochen, die extrem nervig waren, weil ich immer zwischen Schule und Uni dann hin und her und: ‚Kann ich das so machen?‘ Und: ‚Kann ich das so machen?‘“ (B4, MZP3, Z. 517–521)	
		Vernetzung	<i>Universität (fachübergreifend)</i>	<i>Ja</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dozierende sind untereinander vernetzt bzw. stehen in Kontakt</li> <li>- Die Dozierenden tauschen sich aus (z. B.</li> </ul>	„Schon aber, dass sich die einzelnen Projektseminardozenten scheinbar auch mal so zusammen-	

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
						bzgl. FL, der Projekte, des Praxissemesters) - Studierende benennen gemeinsame Veranstaltungen oder sonstige Kontaktformen	setzen und es da irgendwelche Sitzungen gibt, um sich abzusprechen“ (B5, MZP2, Z. 746–747)	
				<i>Nein</i>		- Die Befragten äußern, dass sie keine Vernetzung zwischen den Dozierenden wahrnehmen - Auch geäußerte Kritik an fehlender Vernetzung	„Generell die anderen Dozierenden untereinander weiß ich nichts von“ (B8, MZP3, Z. 946–947)	
			<i>Institutionsübergreifend</i>	<i>Ja</i>		- Dozierende und Lehrkräfte sind untereinander vernetzt bzw. stehen in Kontakt - Dozierende und Lehrkräfte tauschen sich aus (z. B. bzgl. FL, der Projekte, des Praxissemesters) - Studierende benennen gemeinsame Veranstaltungen oder sonstige Kontaktformen	„Die hat sogar Briefe formuliert für die Schulen, also wenn die Schule da irgendwie Fragen hat zu dem Projekt, dass die da auch wirklich nochmal die betreuenden Dozenten kontaktieren können“ (B2, MZP2, Z. 794–797)	
				<i>Nein</i>		- Die Befragten äußern, dass sie keine Vernetzung zwischen den Dozierenden und Lehrkräften wahrnehmen	„Und dass die, aber dass die Lehrer wirklich mit Dozierenden Ko-, in Kontakt stehen, das habe ich nicht mitbekommen“ (B1, MZP2 T2, Z. 580–581)	Hier auch kodieren, wenn angestrebte Vernetzung

	Kategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II	Unterkategorie III	Unterkategorie IV	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auch geäußerte Kritik an fehlender Vernetzung</li> <li>- Auch angestrebte Vernetzung, die scheitert</li> </ul>		nicht in die Tat umgesetzt wird
		Keine konstante Personalstruktur				Die Studierenden werden mit Personalwechselln (Dozierende, Lehrkräfte) im Verlauf des Praxisssemesters konfrontiert	„hat dann aber, ja, gekündigt, weil sie mit der Schulleitung nicht so gut klarkam, und der letzte Mentor, den ich dann hab, also der hat ihre Kurse übernommen, der war gerade aus dem Referendariat raus, also den kannte ich schon als Referendar an der Schule“ (B11, MZP3, Z. 675–678)	

## VII Transkriptionsregeln

1. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer (etwa „B4:“) gekennzeichnet.
2. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
3. Dialekt wird in der Verschriftung möglichst ins Schriftdeutsche übersetzt, wobei der gesprochene Satz beibehalten wird, z. B. „ist“ statt „is“.
4. Aussagekräftige Dialektausdrücke, die besonderes Kolorit besitzen und evtl. schwer übersetzbar sind, werden mit aufgenommen.
5. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt dem Schriftdeutsch angenähert. So wird zum Beispiel aus „Er hatte noch so ‘n Buch genannt“ „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
6. Werden Stimmveränderungen wahrgenommen, z. B. beim Simulieren und Nachspielen fremder Positionen oder eigener Gedanken, werden diese in Anführungszeichen gesetzt.
7. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
8. Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
9. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
10. Die Kommasetzung folgt weitestgehend nach rhetorischen Gesichtspunkten zur Markierung von beim Sprechen entstehenden Pausen, der grammatische Verwendungszweck ist dem untergeordnet.
11. Nicht Verstandenes oder schwer verständliche Äußerungen werden mit drei Fragezeichen (???) versehen.
12. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
13. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
14. Jeder Sprecher\_innenwechsel wird durch einen Absatz deutlich gemacht.
15. Alle Angaben, die den Rückschluss auf Personen erlauben, werden anonymisiert bzw. pseudonymisiert. Dabei werden die (Studien-)Fächer durch Farben, Personennamen durch Obstsorten und Ortsnamen durch Baumnamen ersetzt.

## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich zur vorliegenden Dissertation (Monographie) mit dem Titel

### **Die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine empirische Analyse von Bedingungen und Entwicklungsverläufen**

- a) dass ich diese selbstständig verfasst habe, dass ich keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe und dass ich keine anderen als die in der Dissertation aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die Stellen der Dissertation, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe;
- b) dass ich mit dem Abgleich der Dissertation mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Dissertation in einer Datenbank einverstanden bin;
- c) dass ich die eingereichte Arbeit noch in keinem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt habe, die Arbeit also noch nicht Gegenstand einer staatlichen oder akademischen Prüfung gewesen ist.

Münster, 12.12.2019  
(Datum)

M. Hout  
(Unterschrift)