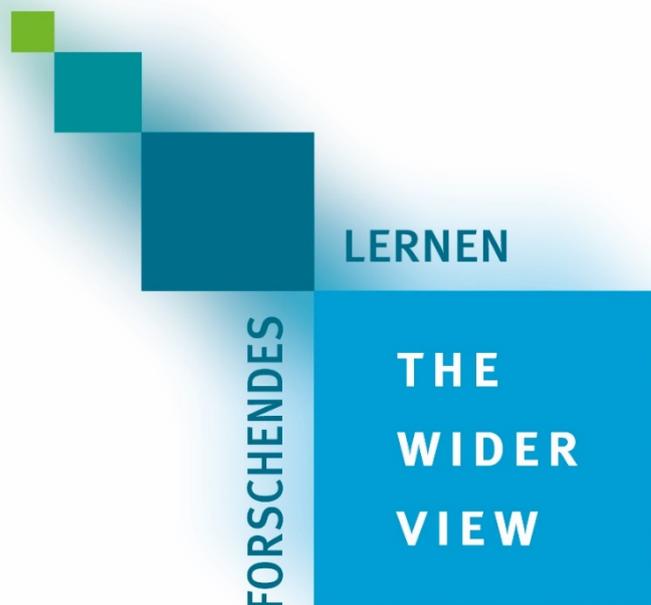


**Nils Neuber, Walther Paravicini &
Martin Stein (Hrsg.)**

FORSCHENDES LERNEN THE WIDER VIEW

**Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung
der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster vom 25. bis 27.09.2017**



**WTM
Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien Münster**

Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik

Band 3

**NILS NEUBER, WALTHER PARAVICINI &
MARTIN STEIN
(HRSG.)**

**FORSCHENDES LERNEN
THE WIDER VIEW**

Eine Tagung

**des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen
Wilhelms-Universität Münster
vom 25. bis 27.09.2017**

**WTM
Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien
Münster**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte Informationen sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

Druck durch:
winterwork
04451 Borsdorf
<http://www.winterwork.de/>

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf
ohne schriftliche Einwilligung des Verlags in
irgendeiner Form reproduziert oder unter Ver-
wendung elektronischer Systeme verarbeitet, ver-
vielfältigt oder verbreitet werden.

© WTM – Verlag für wissenschaftliche Texte und
Medien, Münster 2018
ISBN 978-3-95987-088-7 E-Book

Vorwort

Die Idee des Forschenden Lernens an Hochschulen ist nicht neu: bereits 1970 erschien hierzu die Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ der Bundesassistentenkonferenz. Die Umsetzung dieses allgemeinen Entwurfs in höchst unterschiedlichen Studiengängen ist jedoch auch ein knappes halbes Jahrhundert später noch nicht zufriedenstellend geleistet, wie Reinmann in der Einleitung zu ihrem Beitrag (S. 19 ff.) in diesem Band vermerkt. Der hochschuldidaktische Auftrag, Konzeptionen des Forschenden Lernens für verschiedene Fächer zu entwickeln, ist also unverändert aktuell.

Spätestens mit dem Start des Praxissemesters ist das Forschende Lernen nun auch prominent in das Blickfeld von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften gerückt und insbesondere zum Thema für die Zentren für Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen geworden, denn eine forschende *Grundhaltung* und *Forschendes Lernen* werden als wesentliche Bestandteile des Praxissemesters gesehen:

„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. 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“ (Rahmenkonzeption NRW 2010, S. 4).

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

Das Zentrum für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster hat die anstehende Neufassung der Praxissemesterordnung im Rahmen der Reakkreditierung der Lehramtsstudiengänge an der Universität zum Anlass genommen, diesen wichtigen methodischen Baustein der Lehrerbil-

dung mit einem „weiteren Blick“ zu betrachten und eine Tagung *Forschendes Lernen – the wider view* durchzuführen. Entsprechend war der *call for papers* weit gefasst und zielte darauf ab, sowohl Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken als auch der Bildungswissenschaften anzusprechen:

„Wir freuen uns über Beiträge, die sich mit theoretischen und/oder praktischen Ausdifferenzierungen von Forschendem oder Forschungsnahem Lernen (und Lehren) sowohl aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher, als speziell auch aus fachwissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Sicht beschäftigen. Auch freuen wir uns über Beiträge aus Schule, Unterricht und Praxissemester. Besonders erwünscht sind Beispiele für interdisziplinäre Projekte.“

Die Beteiligung an der Tagung mit ca. 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigte ein Interesse, das mit Beitragenden z.B. aus den Bereichen Jura und Medizin über den Bereich der Lehrerbildung hinausging. Mit insgesamt 118 Vorträgen, 19 Workshops und 40 Postern wurde das Konzept der Tagung eindrucksvoll bestätigt, das sich in Konsequenz auch in der Auswahl der Hauptvortragenden widerfindet:

- Ludwig Huber (Bielefeld): Quelle und Verzweigungen des „Forschenden Lernens“: Vielfältige Entwicklungen – notwendige Unterscheidungen
- Klaus Langer (Münster): Phar^{MS}school – Forschendes Lernen in einem Staatsexamens-Studiengang
- Nils Neuber (Münster): Von der Erfahrung zur Erkenntnis – Zugänge zum Forschenden Lernen am Beispiel der Sportlehrerbildung
- Gabi Reinmann (Hamburg): Lernen durch Forschung – aber welche?

Wir freuen uns, mit dem vorliegenden Tagungsband mit den

- Ausarbeitungen von zwei Hauptvorträgen,
- sieben Langfassungen ausgewählter Vorträge,
- 81 Kurzfassungen der Vorträge und
- 14 Posterpräsentationen

einen umfassenden Überblick über die Tagung geben zu können.

Die große Zahl der Einreichungen hat es uns ermöglicht, die Beiträge thematisch zu gliedern, und zwar in die Bereiche

- Rahmenbedingungen
- Gestaltung von Lehre und Prüfungen
- Wirkungen
- Herausforderungen

Wir bedanken uns bei allen, die mit Vorträgen, Postern sowie Diskussionsbeiträgen zum Erfolg der Tagung beigetragen haben.

Die Planung der Tagung, die Aufteilung der Beiträge in die verschiedenen Themenbereiche und das umfangreiche gebundene Programm wurden von Frau Y. Korflür und Dr. N. Harsch erstellt. Das gleiche gilt für die Zusammenstellung des hier vorgelegten Tagungsbandes. Für den tatkräftigen wie sachkundigen Einsatz danken wir ihnen herzlich.

Ein besonderer Dank gilt Frau Schönhardt, die sich mit großer Sachkenntnis um die Beschaffung der Räume und die Abwicklung aller damit verbundenen Formalitäten gekümmert hat und den Hilfskräften, die uns beim Ablauf der Tagung tatkräftig unterstützt haben.

Münster, im Juni 2018

Nils Neuber

Walther Paravicini

Martin Stein

Literatur

Bundesassistentenkonferenz (BAK). (1970). Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen (Schriften der BAK, 5). Bonn: BAK.

MSW Nordrhein-Westfalen (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang.

MSW Nordrhein-Westfalen (2016): Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption).

Inhaltsverzeichnis

Hauptvorträge

Nils NEUBER

*Von der Erfahrung zur Erkenntnis – Zugänge zum Forschenden
Lernen am Beispiel der Sportlehrerbildung*..... 3

Gabi REINMANN

Lernen durch Forschung – aber welche?..... 19

Parallelvorträge

Wolfgang FICHTEN, Ulrike WEYLAND

*Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter
Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern*..... 47

Katrin GIRGENSOHN

*Forschendes Lernen institutionalisieren – eine theoretische
Perspektive*..... 59

Elke HILDEBRANDT, Mark WEIßHAUPT

Vom Spielbewusstsein zum Forschenden Lernen..... 73

Michelle MALLWITZ

*Die Bedeutung der Präsentation studentischer Forschungsergebnisse
anhand von Praxisbeispielen studentischer Initiativen*..... 87

Victoria MARÍN, Carola SCHIRMER

*Design of a teacher-training workshop to support research-based
learning processes with digital media*..... 99

Jean-Luc PATRY

*Lehre durch Forschung und Forschung durch Lehre: Untersuchung
zum Pädagogischen Takt mit Nachträglichem Lautem Denken*..... 111

Ayla SATILMIS

*Diversität und Partizipation im Wissenschaftsbetrieb – Denkanstöße
zur Hochschulöffnung durch Forschendes Lernen*..... 123

Vorträge zu Rahmenbedingungen

Marius ALBIEZ, Thomas POTTHAST

Gemeinsam lernen, forschen, engagieren. Alles eins?..... 139

Carola EBERT

*Herausforderungen einer transdisziplinären Ausbildung. Vom Nutzen
und den Schwierigkeiten Forschenden Lernens in der Architektur-
lehre*..... 143

Birgit ENGEL <i>Potenziale ästhetisch-phänomenologischer Forschungsbezüge für die Lehrerinnen und Lehrerbildung</i>	147
Ulrich KERN, Petra KERN <i>Plädoyer für eine kreativ-wissenschaftliche Problemlösungskompetenz durch Forschendes Lernen</i>	151
Dirk H. MEDEBACH <i>Forschen(d) lernen außerhalb universitärer Räume</i>	155
Julia PRIEß-BUCHHEIT <i>Warum nun Forschendes Lernen? Versuch einer Begründung spezifischer Lehr- und Lernarrangements</i>	159
Sandra SCHAUB <i>Interreligiöses Lernen und Forschendes Lernen – Versuch einer Verhältnisbestimmung</i>	163
Jochen SCHMERFELD <i>Forschendes Lernen - Zum Zusammenhang von Hochschuldidaktik und Hochschulkonzeption</i>	167
Vanessa SOMMER <i>Was bedeutet Lernen? Differenzen zwischen Lernenden und Lehrenden</i>	171
Peter TREMP, Thomas HILDBRAND <i>Forschungsorientierung und Berufsbezug: Studiengangentwicklung mit dem „Zürcher Framework“</i>	175
Holger WEITZEL, Anja HEINRICH-DÖNGES, Roswitha KLEPNER, Bernd REINHOFFER, Luitgard MANZ <i>Forschend Sachunterricht studieren – Neuorientierung des Sachunterrichtsstudiums an der Pädagogischen Hochschule Weingarten</i>	179
Sönke ZANKEL, Cindy LEONHARDT, Tobias HEINZ <i>Das Kieler Meta-Modell Forschenden Lernens. Transparenz in Lernprozessen mit dem Ziel der Forschenden Grundhaltung</i>	183
Vorträge zur Gestaltung von Lehre und Prüfungen	
Katharina ABERMETH, Sebastian BARSCH <i>(HI)STORIES?! Legenden unter der Lupe. Ein Modell zur Verzahnung von Hochschul- und Fachdidaktik</i>	189

Eva ANSLINGER, Christine BARP <i>Bremer Leben –aus Biographien lernen: Sozialwissenschaftliche Berufsorientierung durch forschendes Lernen und Studieren</i>	193
David Johannes BERCHEM <i>Heimat Bochum. Ein Lehrforschungskonzept zwischen Kulturanalyse, musealen Repräsentationen und Berufspraxis</i>	197
Christian DECKER, Anna MUCHA <i>Bridging the Gap: Vom passiven Lesen zum aktiven Forschen</i>	201
Margrit EBINGER, Elisabeth HOLOCH, Ulrike KIENLE <i>Zielgruppengerechte Bedarfsanalyse von Konzepten zur Gesundheitsförderung bzw. Prävention – Forschendes Lernen im Integrationsseminar</i>	205
Manuel FREIS <i>Die Erfahrung des Schreibens – Subjektivität im Praxissemester als produktive Ver(un)sicherung</i>	209
Michael FREY <i>Forschendes Lernen in der Rechtswissenschaft</i>	213
Wolfgang GEISE <i>Forschendes Lernen im Format empirischer Forschung im Rahmen eines betriebswirtschaftlichen Masterstudiengangs – dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojekts zum Markenmanagement</i>	217
Ursula GIEßMANN <i>Digitales Publizieren und Forschendes Lernen in den Geschichtswissenschaften</i>	221
Patrick GOLLUB, Marcel VEBER, David PAULUS, Markus MAREK <i>Forschendes Lernen in und mit Blended Learning. Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrer*innen- bildung</i>	225
Gilbert GREEFRATH, Raphael WESS <i>MiRA+: Ein mathematikdidaktisches Lehr-Labor - Forschungsnahe Lehren und Lernen im Rahmen der QLB</i>	229
Ricarda GRÜBLER <i>Forschendes Lernen von Lehramtsstudierenden in Olympiawochen</i>	233
Anna Katharina HEIN, Henrik STREFFER <i>Forschendes Lernen für Lehramtsstudierende im Projekt „WEGE in die Grundschule“</i>	237

Caroline HEINRICH	
<i>Das Konzept forschenden Lernens im Fach Philosophie</i>	241
Franziska HERRMANN, Melanie WOHLFAHRT	
<i>Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung – Lernumgebungen zur Entwicklung von Haltung und professioneller Reflexivität</i>	245
Barbara HOLUB, Monika MUSILEK	
<i>Lernräume als Innovation für Forschendes Lernen</i>	249
Birgit Susanne LEHNER, Anja SCHULZ, Eva-Maria BITZER	
<i>Forschendes Lernen im Studienprogramm Gesundheitspädagogik – impulsgebend für die Lehrerbildung?</i>	253
Holger LIMBERG	
<i>Englischunterricht in der Sekundarstufe erforschen: Das Praxis- semester in Flensburg aus fachdidaktischer Sicht</i>	257
Nicole MARMÉ, Jens-Peter KNEMEYER	
<i>Lucycity – eine Konzeption für den forschenden Unterricht am Beispiel Nanotechnologie</i>	261
Matthias MÜLLER, Lucas GEITEL	
<i>Mathematische Experimente als Basis für Forschendes Lernen - Konzeption und empirische Befunde des SFZ Mathematik mit digitalen Werkzeugen</i>	265
Renate NOCON-STOFFERS	
<i>Forschendes Lernen und Unterrichtsvorhaben im Praxissemester – Anatomie einer Feindschaft!?</i>	269
Britta NOLTE, Johann SJUTS, Stephan ULRICHS	
<i>Forschendes Lernen im Referendariat – Professionalisierung durch Praxisforschung im Fremdsprachenunterricht</i>	273
Antje ROGGENKAMP	
<i>Forschendes Lernen mit Artefakten –exemplarisch betrachtet</i>	277
Tommy SCHAFRAN, Jennifer STEMMANN	
<i>Industrie 4.0 mittels 3D-Druck im Unterricht erlebbar machen. Forschendes Lernen als Methode im Schulunterricht</i>	281
Michael SCHAT	
<i>Forschend Lernen im universitären Fremdsprachenunterricht</i>	285
Björn SENFT, Simon OBERTHÜR, Holger FI-SCHER	
<i>Forschendes Lernen in der Informatik – In praxisnaher Projekt- gruppe einen Softwareentwicklungsprozess erforschen</i>	289

Christian SIEG <i>Forschen, Lernen, Schreiben und Differenzierung in einer literaturwissenschaftlichen Forschungswerkstatt</i>	293
Ulrike STADLER-ALTMANN, Gernot HERZER, Edwin KEINER, Paul RESINGER, Beatrix AIGNER, Gerda VIDESOTT, Annemarie SAXALBER <i>Perspektivwechsel: Forschendes Lernen in einem Modul? Hochschuldidaktische Lehrkooperation zwischen Universität, Schule und Kindergarten in Südtirol</i>	297
Christian STOLL <i>Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor – digitale Medien im berufsfachlichen Unterricht</i>	301
Jörg STRATMANN <i>Kompetenzorientiertes und forschendes Lernen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten</i>	305
Albin WAID <i>Make research work! Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung</i>	309
Daniel WANGLER <i>„teach back“ als (handlungs-)wirksames Element forschenden Lernens – Ein Beispiel aus dem Lehramtsstudium Sport</i>	313
Vorträge zu Wirkungen	
Karin ASCHENBRUECKER, Kathrin NATTERER <i>Forschendes Lernen - Effekte auf das fachliche Selbstkonzept und auf Interessen von SchülerInnen am Beispiel Faserverbund</i>	319
Bea BLOH, Martina HOMT, Lars BEHRMANN, Sina SCHÜRER, Jennifer WEßELER, Stefanie VAN OPHUYSEN <i>Zu Forschendem Lernen befähigen - Konzeption und Evaluation der Lehre im Kontext des Praxissemesters an der WWU Münster</i>	323
André BRANDHORST, Paul GOERIGK, Anke SCHÖNING <i>„Die Menschen möchten doch Lehrer werden und nicht Forscher.“ – Die Perspektive der Lehrenden auf das Forschende Lernen im Praxissemester</i>	327
Andrea DIRSCH-WEIGAND, Vera BANDMANN, Heribert WARZECHA <i>Von KI2VA zu iGEM - Mit interdisziplinären Studienprojekten vom forschungsorientierten zum forschenden Lernen</i>	331

Melanie FABEL-LAMLÄ, Ulrike SCHÜTTE, Peter FREI, Katrin HAUENSCHILD, Barbara SCHMIDT-THIEME, Dennis WOLFF <i>Forschendes Lernen im Praxissemester. Vorstellungen und Potentiale aus Sicht von Studierenden</i>	335
Natalia FAST, Fynn BERGMANN, Golo FASSBECK, Bernd GRÖBEN, Nils UKLEY, Marcus WEGENER <i>Forschendes Lernen im Kontext der Professionalisierung von (Sport)Lehrkräften – eine Zwischenbilanz</i>	339
Gianpiero FAVELLA <i>Unter welchem Kontext wirkt forschungsnahes Lehren und Lernen wie? Einblicke in eine Forschungsstrategie</i>	343
Cornelia FRANK <i>Lehrpersönlichkeits-Coaching als Starter Kit für die interdisziplinäre forschungsnahere Lehre</i>	347
Katrin GLÄWE <i>Forschen und Reflektieren im Praxissemester – Chancen und Grenzen für die Professionalisierung aus Sicht von Grundschullehrerstudierenden</i>	351
Jana GROß OPHOFF <i>Der Effekt forschungsorientierter Lehrangebote an der Pädagogischen Hochschule Freiburg</i>	355
Stefan HÄHN, Sebastian Udo KUHNE <i>Welches Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden brauchen selbstständige Lernprozesse im Medium der Wissenschaft?</i>	359
Beatrix HÄUER <i>Forschendes Lernen im Mathematikunterricht – Der Einsatz des AuRELIA-Konzeptes in der Lehrer/-innenbildung</i>	363
Verena JÄNNÄCK, Jens-Peter KNEMEYER, Nicole MÄRMÉ <i>Einsatz von forschungsnahen Methoden im Schulunterricht – Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung</i>	367
Margrit KÄUFMÄNN, Henning KOCH <i>Forschendes Lernen in Communities of Practice – Studierende als Partner*innen bei der Studiengangentwicklung</i>	371
Karina Karolina KÄDZIOR, Imke GERKENSMEIER <i>The Good, the Bad and the Ugly: Wirkung von forschungsbasierter Lehre im Bachelorstudiengang Psychologie</i>	375

Julian MIOTK <i>Forschendes Lernen am Beispiel interreligiöser Projekte in der Religionslehrer*Innenbildung</i>	379
Isabelle NIENTIED, Martin SCHLUTOW <i>Forschendes Lernen im Praxissemester aus der Perspektive angehen- der Geschichtslehrkräfte: Chance zur Professionalisierung oder Lernhindernis?</i>	383
Udo OHM, Anika ZÖRNER <i>„Wobei ich muss sagen, was mir gerade auffällt, dass wir nirgendwo was mit DaZ gemacht haben“ – Forschendes Lernen in Deutsch als Zweitsprache im Spannungsfeld konkurrierender Tätigkeitssysteme</i>	387
Rüdiger RHEIN, Inge ROGGENBUCK-JAGAU, Tanja KRUSE <i>Forschendes Studieren beforschen – am Beispiel der Lehrveranstal- tung „Häusliche Schularbeitspraktiken von Schüler*innen aus der Sicht ihrer Eltern“</i>	391
Vorträge zu Herausforderungen	
Nina BERLINGER, Marcel VEBER, Ralf BENÖLKEN <i>Inklusiver Mathematikunterricht – ein kooperatives Lehrprojekt zwischen Mathematikdidaktik und Bildungswissenschaften</i>	397
Ulrike BRUHN <i>Wie hältst du es mit dem Datenschutz? Videogestütztes Forschen und Lernen im InFoLaB</i>	401
Julia VON DALL´ARMI <i>Studium meets Forschung: Chancen und Herausforderungen literaturdidaktischer Empirie im Studium</i>	405
Katharina DUTZ, Helmer WEGNER <i>Reparatur und Nutzungsdauerverlängerung - inter- und trans- disziplinäre Zugänge zur Bildung für nachhaltige Entwicklung</i>	409
Frédéric FALKENHAGEN, Andreas RÖSENER <i>„Könnt ihr das mal für uns herausfinden?“ – Schülerinnen und Schüler als Auftraggeber forschenden Lernens</i>	413
Sophia FALKENSTÖRFER, Caren KEELEY, Alexandra L. ZEPTER <i>Die Zwei-Disziplinen-Profilgruppe: Interdisziplinäres Forschendes Lernen im Praxissemester. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Fach Deutsch und dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung</i>	417

Matthias FISCHER <i>Lehrende zwischen studentischer Ausbeutung und beruflicher Sackgasse? Kreative Gedanken zum Nexus Forschung und Lehre aus Lehrendensicht</i>	421
Annette FLECHSIG, Jens-Peter KNEMEYER, Nicole MARMÉ <i>Studie zur Förderung von wissenschaftlichem Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht</i>	425
Matthias GREIN <i>Fachkultur Französisch als Gegenstand und Voraussetzung der Reflexion forschenden Lernens</i>	429
Elke KATZ <i>Forschendes Lernen am Schülerforschungszentrum der Universität Leipzig - Eine Herausforderung für Schüler_innen und Coachs</i>	433
Michelle MALLWITZ <i>(Mit)Gestaltung und Reflexion als unterstützende Faktoren einer Sozialisation in die Wissenschaft</i>	437
Simone PETZOLDT <i>Biografiearbeit und forschendes Lernen als Professionalisierungsstrategie für angehende Philosophie- und Ethiklehrer und -lehrerinnen</i>	443
Evelyn REINMUTH <i>Fallbeispiel für ein interdisziplinäres FL Projektformat im Rahmen von Humboldt reloaded</i>	447
Anna ROSEN <i>Sprachwissenschaft stärkt Fachdidaktik: Forschendes Lernen zum Erwerb von Kernkompetenzen für Fremdsprachenlehrende</i>	451
Paul S. RUPPEL, Ines GOTTSCHALK <i>Kooperative Prozesse qualitativen Forschens im Rahmen eines interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Studiums</i>	455
Silvia THÜNEMANN <i>Was tun wir, wenn wir Forschung beraten? Überlegungen zu einer voraussetzungsreichen begleitenden Maßnahme des Forschenden Studierens</i>	459
Matthias VÖLCKER, Alexander BRUNS <i>Praxis erforschen, theoretische Rückschlüsse ziehen: Forschungbegleitetes Lernen und Arbeiten mit Grounded Theory</i>	463

Poster

- Lena BEHRENDT, Nicola BRAUCH
Der Ausgangspunkt des historischen Forschens. Förderung historischer Fragestellungskompetenz im Schülerlabor..... 469
- Bettina BRENNEKE, Nicolle PFAFF, Tina SCHRADER, Anja TERVOOREN
Qualitative Forschung im Lehramtsstudium – Methodenlernen in online-gestützten Kurssystemen 471
- Anna HAAS
Projektwerkstätten & tu projects – Forschendes Lernen in Hand von Studierenden der TU Berlin..... 473
- Anna HOLSTEIN, Sabine DOFF, Maria PETERS; Sabine HORN
Spiralcurriculum Lehramt³ Forschendes Studieren: Entwicklung und Erprobung in den Fächern Englisch, Geschichte und Kunst..... 475
- Sylvia G. HUNDENBORN
Mögliche und wirkliche Räume. Zur künstlerisch-forschenden Auseinandersetzung mit dem Weltkulturerbe im Kontext Ästhetischer Forschung..... 477
- Jonas MEIXNER, Imke GERKENSMEIER, Karina Karolina KEDZIOR
Wissenschaftlich publizieren mit Studierenden im Bachelor Psychologie. Eine qualitative Evaluation..... 479
- Renate NOCON-STOFFERS
Forschendes Lernen im Praxissemester – Einstellungen von Sportstudierenden zu Implementierung, Nutzen und Gelingensbedingungen..... 481
- Sabine REISAS, Julia SANDMANN
Ein multiperspektivisches Modell zur Konzeptionierung Forschenden Lernens mit Praxispartnern..... 483
- Elena REY MARTINEZ, Friederike RUNGE, Sandra FISCHER, Michael SAUER, Stefan HALVERSCHEID, Susanne BÖGEHOLZ
Fachdidaktische Forschungskompetenzen entwickeln in MINT und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern..... 485
- Kristina RZEHAK, Martin WOLLSCHLÄGER-TIGGES
Unterstützung beim Sichtbarmachen von Forschung. Eine Lehrveranstaltung zum (ingenieur-)wissenschaftlichen Schreiben..... 487

Constanze SAUNDERS <i>Studierende forschen zu Sprachbildung: Lernforschungs-projekte eines Seminars im Master of Education</i>	489
Sabrina TIETJEN, Maria PETERS, Silvia THÜNEMANN <i>BOOC: Forschendes Studieren und Blended-Learning</i>	491
Andreas WEINER <i>Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen</i>	493
Anika WITTKOWSKI, Robert BAAR, Natascha KORFF, Silvia THÜHNEMANN <i>Forschendes Studieren in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen – eine diversitätssensible Curriculumsentwicklung</i>	495
Tagungsprogramm	
<i>Ablauf der Tagung</i>	499

**Teil 1:
Hauptvorträge**

Nils NEUBER, Münster

Von der Erfahrung zur Erkenntnis – Zugänge zum Forschenden Lernen am Beispiel der Sportlehrerbildung

1 Einleitung

Die Lehrerbildung kann nicht auf eine bestimmte Phase der beruflichen Qualifikation von Lehrkräften beschränkt werden. Sie beginnt mit den Erlebnissen, die man als Schülerin oder Schüler macht, geht über Lehr-Lern-Erfahrungen in Jugendorganisationen und Freiwilligendiensten, das Bachelor- und Masterstudium inklusive mehrerer Praxisphasen, den Vorbereitungsdienst bis hin zur einer 30- bis 40-jährigen Berufstätigkeit als Lehrerin oder Lehrer. Lehrerbildung ist damit ein lebenslanger, berufsbiografischer Prozess, der nur als *phasen- und institutionenübergreifendes Kontinuum* verstanden werden kann (vgl. Terhart, 2000). Charakteristisch für diesen Prozess ist eine komplexe, wechselseitige Verzahnung von Theorie- und Praxisbezügen. Das *Verhältnis von Theorie und Praxis* ist allerdings ambivalent. Der Praxis wird von jeher eine besondere Bedeutung für die Lehrerbildung zugeschrieben; schulpraktische Bezüge seien unerlässlich, um auf ein Lehramt vorzubereiten. Die Theorie wird dagegen oft als defizitär angesehen, zumindest wenn sie ohne Anbindung zur Praxis steht. Insofern ist der Lehrerbildungsdiskurs durch einen starken „Ruf nach (mehr) Praxis“ gekennzeichnet (vgl. Hedtke, 2000, S. 3-4).

Auch die Diskussion um Forschendes Lernen in der Lehrerbildung findet vor diesem Hintergrund statt. Vor allem dem Praxissemester wird dabei besonderes Potenzial zugeschrieben. Gleichwohl muss auch auf Gefahren hingewiesen werden, die der „Mythos Praxis“ mit sich bringt. Hascher (2005) fasst die verbreitete *Glorifizierung von Praxisphasen* mit dem Begriff der „Erfahrungsfalle“ zusammen. Ein Mehr an Erfahrung führe nicht zwangsläufig zu einer professionellen Handlungskompetenz und sei auch nicht per se wertvoller als Theoriewissen. Oft bleibt bspw. unreflektiert, „dass die in der Schule beobachtete Praxis auch die Orientierung an ungünstigen Vorbildern bedeuten kann und ein Sich-der-Erfahrung-Aussetzen zur Folge haben kann, dass man sich Bewältigungsstrategien aneignet, die professionell wenig gesättigt sind“ (Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014, S. 28). Gerade wenn die Idee des Forschenden Lernens für Studentinnen und Studenten handlungsleitend sein soll, ist daher eine gewisse *Distanz zur Praxis* erforderlich, die es erlaubt, praktische Erfahrungen kritisch zu reflektieren.

Für die Sportlehrerbildung haben diese Überlegungen zum Forschenden Lernen in Theorie-Praxis-Bezügen noch einmal besondere Bedeutung. Beim ästhetischen Studien- und Unterrichtsfach „Sport“ kommt nämlich zur *Schulpraxis* als weitere Praxisdimension die *Sportpraxis* hinzu. Studierende und Lehrkräfte blicken in aller Regel auf viele Jahre sportpraktischer Erfahrungen zurück, die nicht selten wettkampfsportlich geprägt sind. Dieses funktionale Verständnis von Sport und Leistung hat oft entscheidenden Einfluss auf das Selbstverständnis als Sportlehrkraft (vgl. Klinge, 2007). Der *Perspektivwechsel* vom sportlichen Akteur im Verein zum Arrangeur von Sport in der Schule wird daher seit langem als zentrale Herausforderung der Sportlehrerbildung angesehen (vgl. Baur, 1981). Es stellt sich allerdings die Frage, wie die tiefgreifenden, habituellen Orientierungen angehender Sportlehrkräfte, die über viele Jahre hinweg erworben wurden, reflektiert und aufgebrochen werden können. Hier kommt das Erfahrungslernen ins Spiel. Die Sportpädagogik verfügt über differenzierte, bildungstheoretisch fundierte Grundlagen zum Lernen *aus* und *mit* Erfahrung, die nicht zuletzt auch für die Qualifikation von Lehrkräften bedeutsam sind (vgl. Neuber, 2010). Sie gilt es, mit Überlegungen zum Forschenden Lernen zu verbinden.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag zunächst mit einer allgemeinen Verortung *Forschenden Lernens in der Lehrerbildung*, die zu einem weiten Begriffsverständnis führt, das reflexive und empirische Zugänge integriert (Kap. 2). Im Folgenden wird das *Unterrichtsfach „Sport“* skizziert (Kap. 3), um darauf aufbauend Ansätze *Forschenden Lernens im Studienfach „Sport“* zu entwickeln (Kap. 4). Die Argumentation entwickelt sich dabei entlang eines fachspezifischen Theorie-Praxis-Verständnisses (Neuber, 2016) sowie eines dimensional kompetenzbegriffs, der auf Terhart (2007) zurückgeht. Auf dieser Basis werden mit der *Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung* (VP), dem *Projektseminar*, dem *Praxissemester im Sport* sowie der *Masterarbeit im Sport* vier ausgewählte sportdidaktische Lehrformate der Universität Münster vorgestellt, die sich durch unterschiedliche Ausprägungen von Erfahrungslernen und Forschendem Lernen auszeichnen. Diese Differenzierung wird abschließend genutzt, um *Perspektiven für das Forschende Lernen in der Lehrerbildung* insgesamt abzuleiten (Kap. 5).

2 Forschendes Lernen

Mit der Idee des Forschenden Lernens werden zwei universitäre Felder zusammengebracht, die gemeinhin eher getrennt betrachtet werden: *Forschen und Lernen*. Dabei sind Forschung und Lehre schon im Humboldt'schen Bildungsideal eng miteinander verbunden. Tatsächlich liegt beiden Bereichen eine vergleichbare Motivation zugrunde: „Beide werden von der Triebkraft

in Gang gesetzt und gehalten, neues Wissen zu generieren, dessen Hervorbringung durch theoretisch und methodisch geleitete Erkenntnisvorgänge gesteuert wird“ (Schneider & Wildt, 2013, S. 54). Allerdings unterscheiden sich die Bezugssysteme von Forschen und Lernen. Während es der Forschung um einen *wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn* geht, der auch objektive und für Dritte nutzbare Erkenntnisse hervorbringt, zielt das Lernen auf den *subjektiven Erkenntnisgewinn*, der darüber hinaus zunächst keine weiteren Ansprüche erhebt. Werden beide Aufgaben im Forschenden Lernen verbunden, sind zwangsläufig unterschiedliche Auslegungen möglich. Tatsächlich finden sich in der mittlerweile umfänglichen Literatur zum Forschenden Lernen sowohl für *forschungsorientierte* als auch für *lernorientierte Positionen* zahlreiche Belege (vgl. u.a. Huber, Helmer & Schneider, 2009; Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017; Mieg & Lehmann, 2017).

Eine eher *forschungsorientierte Position* hat die Bundesassistentenkonferenz (BAK) bereits in den 1970er Jahren formuliert. Zu den Merkmalen Forschenden Lernens gehörten u.a. die selbständige Wahl des Themas durch den Forschenden, die selbständige Auswahl der Methoden und Versuchsanordnungen, die Notwendigkeit, dem Anspruch der Wissenschaft zu genügen, sowie die Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich Hypothesen und Methoden (BAK, 1970, S. 14-15). Auch Huber betont in seiner Definition den *wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn*. Forschendes Lernen zeichne sich „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 [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S.11). In ähnlicher Weise, aber umfassender argumentiert Aeppli (2016, S. 152), wenn er unter Forschendem Lernen ein *wissenschaftsorientiertes Vorgehen* versteht, „um zu subjektiv und/oder objektiv neuen Erkenntnissen zu gelangen. Ausgehend von Fragen wird unter Berücksichtigung von Aspekten des Forschungsprozesses und des wissenschaftlichen Arbeitens nach Antworten gesucht“.

Im Kontext der Lehrerbildung wird dagegen oft eher eine *lernorientierte Position* vertreten. So versteht Boelhauve (2005, S. 105) Forschendes Lernen als einen „Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen“. In diesem Sinne soll Forschendes Lernen zur *Professionalisierung von Lehrkräften*

beitragen, was mit Bolland (2011, S. 36) bedeutet, „die Praxis als Lernaufgabe zu verstehen und im Rahmen studentischer Lern- und Berufsbiografien während des Studiums ein sinnbringendes Handeln in der Praxis zum Zweck ihrer Verbesserung zu ermöglichen“. Und auch die so genannte Baumert-Kommission betont die *Bedeutung des Lernens*: „Ohne Zweifel gehört die Begegnung mit der Forschungspraxis zu einem wissenschaftlichen Studium [...]. In der Regel wird das forschungsgeleitete Reflektion von Praxis sein. Man kann dies durchaus forschendes Lernen nennen, solange klar bleibt, dass es sich hier um ein didaktisches Prinzip, nicht aber um genuine Forschung handelt“ (MIWFT NRW, 2007, S. 44).

In der aktuellen Diskussion um das Praxissemester finden sich diese beiden Auslegungen Forschenden Lernens nahezu in Reinform wieder (vgl. Neuber, 2018). So entwickeln Souvignier und Dutke (2016) einen explizit *forschungsorientierten Ansatz* zur Durchführung von Studienprojekten. Sie beschreiben einen klassischen *Theorie-Empirie-Zyklus*, der theoretisch begründet und in der Praxis empirisch beantwortet wird. Offen bleibt allerdings, welche Rolle die Praxis für die Entwicklung der eigenen Fragen spielt. Die Forschungsperspektive wird ausschließlich von der Theorie bestimmt; eigene Erfahrungen in der Schule können so nur mittelbar aufgegriffen werden. Einen *lernorientierten Zugang* wählen dagegen Schneider und Wildt (2013) mit ihrem Lernzyklus im Format des Forschungsprozesses. Der Forschungsprozess beginnt mit dem Eintauchen in die Praxis. Daraus ergeben sich Themen und Fragestellungen, die dann über ein klassisches Forschungsdesign bearbeitet und abschließend reflektiert werden. Der parallele Lernprozess wird durch eine Distanznahme zur Erfahrung angetrieben. Die Anlässe der Erfahrung sind vielfältig: „Unstimmigkeiten, Widersprüche, Probleme, Rätsel, Unsicherheiten, die in der ‚experience‘ virulent werden, führen zu deren ‚Reflexion‘“ (Schneider & Wildt, 2013, S. 57). Insgesamt handelt es sich damit um eine „didaktische Formatierung des Lernens durch Forschung“ (Schneider & Wildt, 2013, S. 55). Im Gegensatz zum Konzept von Souvignier und Dutke (2016) werden dabei die (widerständigen) Erfahrungen der Studierenden in der schulischen Praxis ausdrücklich aufgegriffen. Allerdings sieht das Modell keine expliziten Theoriebezüge vor.

Die beiden Ansätze können als idealtypische Positionen eines Handlungsspektrums zum Forschenden Lernen angesehen werden. Aeppli (2016) beschreibt dieses Spektrum zwischen den Polen „Wissenschaftlichkeit: Anspruch hoch“ und „Wissenschaftlichkeit: Anspruch niedrig“ (vgl. Abb. 1). Forschendes Lernen, das einen hohen *wissenschaftlichen Anspruch* hat, zielt auf wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten oder Veröffentlichungen in

wissenschaftlichen Zeitschriften. Forschendes Lernen mit *niedrigem wissenschaftlichen Anspruch* zielt dagegen auf unterrichtspraktische Reflexionen, etwa zum Vorwissen von Schülern, Erfahrungen zum Klassenrat oder die Untersuchung von Klassenarbeiten. Während Forschendes Lernen einerseits eher den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess im Sinne von *empirischem Arbeiten und Forschung* betont, fokussiert es andererseits eher den subjektiven Erkenntnisprozess im Sinne von *Selbstreflexion und Lernen*. Für beide Zugänge ist ein theoretisch begründetes, systematisches und damit letztlich wissenschaftliches Arbeiten maßgeblich. Damit öffnet sich ein Handlungsspektrum, das auch für das Forschende Lernen im Sport relevant ist.

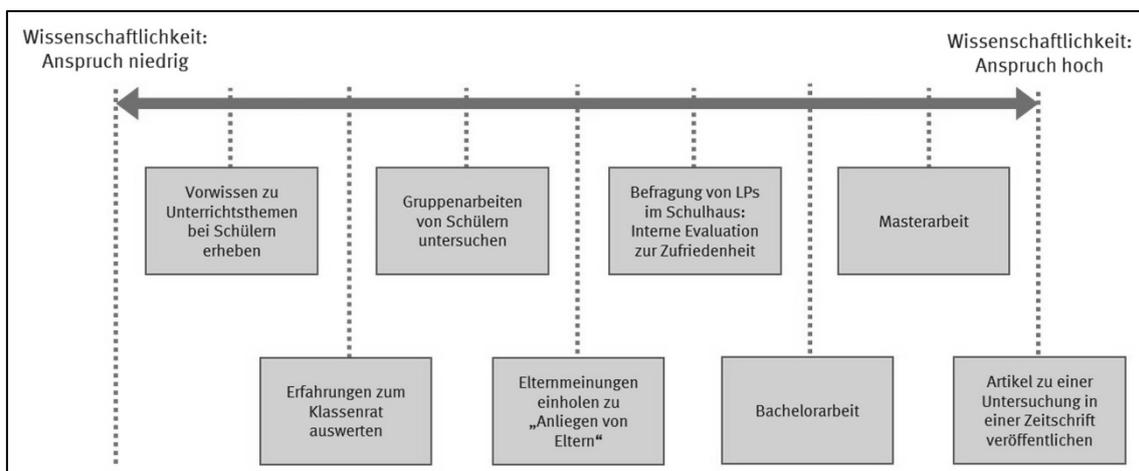


Abb. 1: Beispiele für Forschendes Lernen und ihre Verortung zwischen „Wissenschaftlichkeit: Anspruch niedrig“ und „Wissenschaftlichkeit: Anspruch hoch“ (mod. nach Aeppli, 2016, S. 153).

3 Sport als Unterrichtsfach

Im Fächerkanon der Schule ist „Sport“ nach Deutsch und Mathematik das drittgrößte Unterrichtsfach. Das ist zum einen dadurch begründet, dass der *Sportunterricht* vom ersten bis zum 12. bzw. 13. Schuljahr oft durchgängig dreistündig unterrichtet wird. Zum anderen besteht der Schulsport neben dem Regelunterricht aus dem *außerunterrichtlichen Schulsport* mit Ganztagsangeboten, Arbeitsgemeinschaften, Schulsportfesten und -fahrten, Bewegungspausen, Bewegungsangeboten in den Pausen u.a.m. sowie dem *Lernen mit Bewegung* in anderen Fächern, z.B. zur Förderung exekutiver Funktionen des Lernens (vgl. Scheid, 2017). Im Gegensatz zu den meisten anderen Unterrichtsfächern zeichnet sich der Schulsport insofern durch ein breites Aufgabenspektrum aus, das weit über den Unterricht im engeren Sinne hinausgeht. Für diese Aufgaben hat sich bundesweit der so genannte *Doppelauftrag des Schulsports* als pädagogische Leitidee durchgesetzt. Neben der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (*Erziehung zum*

Sport) soll der Unterricht danach auch zur Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport (*Erziehung durch Sport*) beitragen (vgl. Prohl, 2017).

Zur Umsetzung des Doppelauftrags wird der Unterricht explizit als *Erziehender Sportunterricht* verstanden. Als solcher folgt er Prinzipien, wie denen der Mehrperspektivität, der Erfahrungs- und Handlungsorientierung oder der Verständigung und Partizipation (vgl. MSW, 2014). Der Gegenstand des Sportunterrichts wird in Form von zehn weitgefassten *Inhaltsbereichen* definiert, die jeweils sowohl Formen des selbstbestimmten Sich-Bewegens als auch Formen des normierten Wettkampfsports umfassen, z. B. „Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“ oder „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ (vgl. Scheid & Prohl, 2017). Unterrichtsthemen entstehen durch die Kombination eines Inhalts mit einer spezifischen Perspektive. Die Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW sehen bspw. sechs *Pädagogische Perspektiven* vor, z. B. „Etwas wagen und verantworten“, „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ oder „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ (MSW, 2014). Insgesamt zeichnet sich die neue Lehrplangeneration damit durch einen explizit pädagogischen Zugang aus, mit dem das Fach einen spezifischen Beitrag zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule leisten kann (vgl. Prohl, 2017).

4 Forschendes Lernen im Studienfach Sport

Ausgehend von der Idee eines lebenslangen, berufsbiografischen Prozesses lässt sich die Sportlehrerbildung als Entwicklungsprozess verstehen. In einem entsprechenden Modell fassen Miethling und Gieß-Stüber (2007) zentrale Facetten von Persönlichkeit, Kompetenz und professionellem Selbst von Sportlehrkräften unter einer biografischen Entwicklungsperspektive zusammen. Als besonders bedeutsam erweisen sich dabei die umfangreichen Erfahrungen, die (angehende) Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Laufe ihrer Biografie in sportlichen Kontexten machen und die sich über die Jahre zu spezifischen Interessen, Einstellungen und Motiven verdichten. Im Sinne des eingangs angesprochenen Perspektivwechsels geht es gerade in der ersten Ausbildungsphase darum, diese Orientierungen zu reflektieren und ggf. aufzubrechen. Im Idealfall werden sie dabei „durch einen Prozess der Erfahrungsverdichtung geordnet, sodass sich alsbald eine Wahrnehmungsstruktur bzw. -kompetenz bildet, in der die Deutung einer Situation mit Handlungsoptionen gekoppelt ist“ (Miethling & Gieß-Stüber, 2007, S. 21). Durch die Reflexion von Erfahrungen kann so mittelfristig ein professionelles Selbst von Sportlehrkräften entstehen.

Grundlage dieses Entwicklungsprozesses ist ein spezifisches Theorie-Praxis-Verständnis. Während der Blick in der Lehrerbildungsdebatte zumeist ausschließlich auf die Schulpraxis gelenkt wird, kommt in Bezug auf das Fach Sport die Sportpraxis hinzu, sowohl in außerschulischen Feldern (z.B. Sportvereinen) als auch – und nicht minder prägend – im Rahmen des Sportstudiums selbst. Zudem können unmittelbare, leibhaftige Praxiserfahrungen als Teilnehmer und Anleiter von Sportangeboten in unterschiedlichen Settings (Praxis₁₊₂) von mittelbaren, beobachteten oder erzählten Praxiserfahrungen (Praxis₃₊₄) unterschieden werden (Neuber, 2016, S. 52-54). Diese komplexe Gemengelage an Praxen im Sport kann als spezifische Besonderheit gesehen werden. Aus der Not der Komplexität lässt sich aber auch eine Tugend machen, wenn man die Vielfalt an Praxen im Rahmen der Lehrerbildung nutzt. Im Rahmen der sportdidaktischen Module an der Universität Münster wird dafür auf ein dimensionales Kompetenzmodell zurückgegriffen, das auf dem „Model of Teacher Development“ von Terhart (2007) basiert. Die Kompetenzen angehender Sportlehrkräfte entwickeln sich danach aus dem Zusammenspiel von kognitiven, moralischen und handlungspraktischen Dimensionen (Terhart, 2007, S. 49-50).

Die erste Dimension bezieht sich auf das *Wissen*, das Studierende über Schule und Sportunterricht, Lehrende und Lernende benötigen, um unterrichtlich handeln zu können („Wissen was...“). Die zweite Dimension betrifft die Einstellungen und Haltungen, das Selbstverständnis, das dem pädagogischen Handeln im Sportunterricht zugrunde liegt („Wissen für was...“). Die dritte Dimension schließlich bezieht sich auf das didaktische Handeln oder bescheidener: die Fähigkeit des „Didaktisierens“, also des Didaktisch-Denken-Könnens („Wissen wie...“). Die sportdidaktischen Lehrveranstaltungen können nun in diesem Spannungsfeld verortet werden (vgl. Abb. 2). So bezieht sich die Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung vor allem auf das didaktische Handeln (Kap. 4.1), das Projektseminar thematisiert in besonderer Weise das pädagogische Selbstverständnis (Kap. 4.2), das Begleitseminar zum Praxissemester liegt zwischen Selbstverständnis und Handlungsfähigkeit (Kap. 4.3) und das Forschungskolloquium zur Masterarbeit orientiert sich insbesondere am Wissen (Kap. 4.4). Letztlich können damit unterschiedliche Fragen im Sinne Forschenden Lernens beantwortet werden.

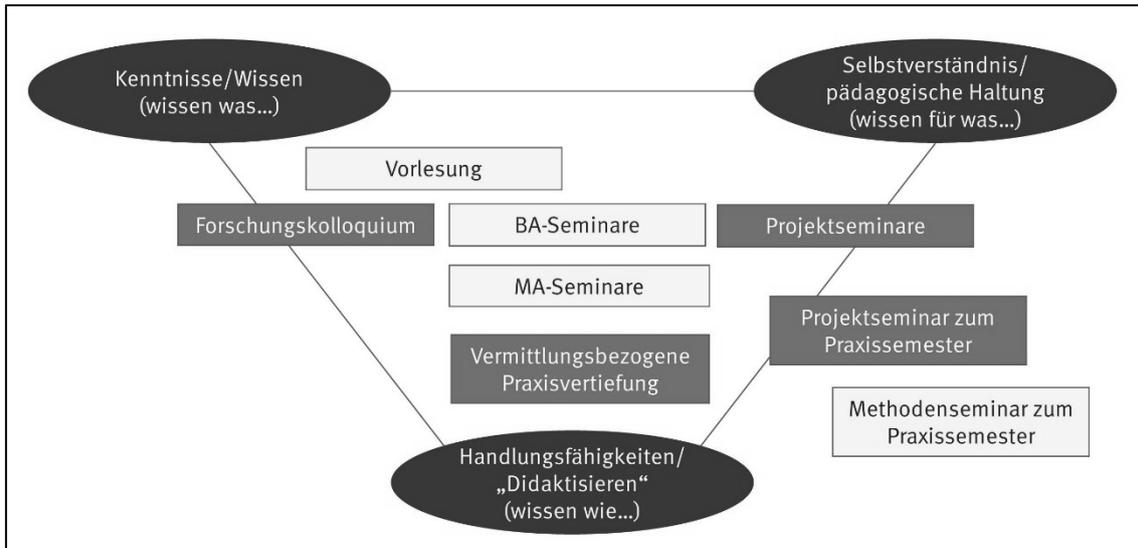


Abb. 2: Dimensionen der Kompetenzentwicklung und Lehrformate in der Sportdidaktik

4.1 Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung

Die Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung (VP) ist eine Lehrveranstaltung im Master of Education, die das Vorwissen, vor allem aber die Vorerfahrungen der Studentinnen und Studenten aus der Sportpraxis aufgreift und sie in einen schulischen Kontext stellt. Als Veranstaltung an der Schnittstelle von Fachpraxis und Fachdidaktik befasst sie sich insbesondere mit der Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht, der von den Studierenden selbst mit Kommilitonen, aber auch mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt wird. Zentraler Fokus ist die Reflexion von „echtem“ Unterricht, d.h. von authentischen Erfahrungen des Ge- und Misslingens von Unterricht (Praxis₁₊₂). Neben der Erprobung von praktischem Lehrerhandeln geht es um die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft. Die VP setzt dazu sowohl bei bestimmten Inhalten als auch bei ausgewählten Pädagogischen Perspektiven oder Inszenierungsformen an. Themen für VP sind bspw. Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen, Erlebnisturnen in der Schule, Ringen und Kämpfen, Entwicklungsförderung im Kindesalter oder Individuelle Förderung von Jungen (vgl. Kaundinya & Pfitzner, 2016).

Die Evaluation der Lehrveranstaltung bestätigt das erfahrungsorientierte Vorgehen. In einer Prä-Post-Befragung wurden zehn Veranstaltungen mit insgesamt 140 Studierenden evaluiert. Dabei wurden die Studierenden nach der Einschätzung ihrer Kompetenzen im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterrichtsstunden befragt. Im Ergebnis schätzen sich die Studierenden nach der Veranstaltung in allen angesprochenen Kompetenzbereichen signifikant besser ein (vgl. Neuber & Pfitzner,

2017). In Bezug auf das Forschende Lernen geht es in der VP im Wesentlichen um individuelle Fragen, die durch praktisches unterrichtliches Erproben und anschließende Reflexion beantwortet werden. So könnte eine Frage z.B. lauten: „Wie kann ich das Brennballspiel vor dem Hintergrund heterogener Lerngruppen so variieren, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitspielen können?“ In dem oben entwickelten Handlungsspektrum zwischen Selbstreflexion und Forschung ist die VP eindeutig der Selbstreflexion zuzuordnen.

4.2 Projektseminar mit Exkursion

Projektseminare mit Exkursion setzen ebenfalls bei der selbst inszenierten und reflektierten Praxis der Studierenden an, sie zeichnen sich aber durch einen stärkeren Theoriebezug aus. Als Beispiel soll das Projektseminar „*Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen*“ skizziert werden, das auf ein Konzept von Beckers (2000) zurückgeht. Die Veranstaltung greift die Dialektik des Spiels auf, indem über das Spielen gesellschaftliche Grundmuster, wie die Ökonomisierung, Objektivierung und Maximierung von Leistungen, verdeutlicht werden. In diesem Sinne befassen sich die Studierenden zunächst in Arbeitsgruppen mit ausgewählten theoretischen Aspekten des Spiels, etwa „Spiel und Struktur“, „Spiel und Kultur“ oder „Spiel und Kreativität“ (z.B. Sutton-Smith, 1978; Bernett, 1984; Beckers & Rüschoer, 1996). Zentrale Aspekte der Theorie „übersetzen“ sie anschließend in Praxiseinheiten, die sie im Rahmen einer Exkursion mit ihren Kommilitonen durchführen und reflektieren.

Im Rahmen der Exkursion finden keine Theoriesitzungen statt; durch die unmittelbare, praktische „Erfahrung am eigenen Leib“ werden die theoretischen Grundlagen mitunter jedoch ausgesprochen konkret (Praxis₁₊₂). Dahinter steht ein *aisthetisches Bildungsverständnis*, das über die Wahrnehmung zu einer reflektierten Erfahrung und darüber zur Selbstgestaltung des Subjekts kommt (vgl. Beckers, 1997). Eine individuelle Fragestellung aus dem Kontext Spiel und Kultur könnte bspw. lauten: „Warum finde ich indonesische Spiele langweilig?“ Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen ließe sich dabei etwa über Gütemaßstäbe für leistungsthematische Situationen reflektieren, die auf unterschiedliche kulturelle Voraussetzungen zurückzuführen sind. Auf dem Spektrum zum Forschenden Lernen würde damit ein stärkerer Forschungsbezug erreicht werden, auch wenn hier noch keine empirischen Forschungsmethoden eingesetzt werden.

4.3 Begleitseminar zum Praxissemester

Das ändert sich mit dem dritten Beispiel zum Praxissemester im Sport. Dabei sollen die Studentinnen und Studenten eigene, für den Lehrerberuf bedeutsame fachliche, didaktische oder methodische Fragestellungen identifizieren und diesen im Wechselspiel von theoretisch-konzeptuellen Reflexionshorizonten, kleineren Studien und praktischem Handeln in schulischen Lernzusammenhängen nachgehen. Ziel ist die Stärkung einer forschenden Lernhaltung, die ein wesentliches Merkmal der professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern darstellt (Steuergruppe Praxissemester Münster, 2014, S. 4). Forschendes Lernen wird hier also sowohl auf die schulpraktischen Unterrichtsvorhaben als auch auf die von der Universität verantworteten Studienprojekte bezogen. Wichtig ist in beiden Fällen die Entwicklung einer *eigenen Fragestellung*, der die Studierenden theoriegeleitet, systematisch und in Bezug auf die Studienprojekte auch empirisch in der Schulpraxis nachgehen (Praxis₂₊₃).

Ein Beispiel für die Bearbeitung einer eigenen Fragestellung ist das Studienprojekt von Sandra Barfeld (2015). Ausgehend von der Beobachtung im Schwimmunterricht einer Grundschule stellte sie sich die Frage, wie sie besonders ängstlichen Kindern dabei helfen kann, ihre Angst vor dem Wasser zu überwinden. Dafür beschäftigte sie sich zunächst mit verschiedenen Theorien zur Entstehung sowie zum Umgang mit Ängsten und sondierte entsprechende fachdidaktische Zugänge (z.B. Schack, 1997). Auf dieser Grundlage entwickelte Barfeld dann eine Intervention im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens, die sie mittels eines Fragebogens auswertete. Die Evaluation belegt, dass die Intervention im Wesentlichen erfolgreich war. Das Beispiel zeigt, dass im Sinne des Forschenden Lernens sowohl schulpraktische Erfahrungen als auch theoretische und empirische Überlegungen zielführend sein können. Im Handlungsspektrum liegt dieser Zugang näher an der Forschung, integriert zugleich aber auch selbstreflexive Anteile.

4.4 Forschungskolloquium zur Masterarbeit

Das Forschungskolloquium in der Sportdidaktik zielt auf die erfolgreiche Bewältigung der Masterarbeit. Trotz des vergleichsweise hohen theoretischen Anspruchs kann von einer hohen Motivation der Studentinnen und Studenten ausgegangen werden. Neben Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens der Bildungs- und Unterrichtsforschung im Sport werden darin qualitative und quantitative Methoden der Sozialforschung, Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sowie die Entwicklung eigener Fragestellungen und Designs thematisiert (vgl. Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport, 2016). Die Lehrveranstaltung wechselt dabei permanent zwischen der

Perspektive allgemeiner forschungsmethodologischer Überlegungen und der Perspektive der eigenen Arbeit der Studierenden. In diesem Sinne erproben sie bspw. ausgewählte Forschungsmethoden in kleinen empirischen Übungen oder entwickeln eine eigene Fragestellung und ein dazu passendes Untersuchungsdesign. Auf dieser Grundlage können sie dann ihre Masterarbeit selbstständig bearbeiten.

Ein Beispiel für die erfolgreiche Bearbeitung einer eigenen Fragestellung ist die Masterarbeit von Steffen Knüwer (2015). Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu Bildungssprache, Alltagssprache und Fachsprache befasste er sich mit den Möglichkeiten einer durchgängigen Sprachbildung im Sportunterricht. Seine Fragestellung lautete: „Inwiefern kann eine durchgängige Sprachbildung in den Sportunterricht integriert werden?“ Nachdem Knüwer seine anfängliche Idee einer Interventionsstudie aus forschungsökonomischen Gründen verwarf, arbeitete er im Sinne einer Explorationsstudie Erfahrungen von Sportlehrkräften über problemzentrierte Interviews heraus, die er mittels Qualitativer Inhaltsanalyse auswertete. Die Masterarbeit ist ein Beispiel für Forschendes Lernen, das konsequent aus der Theorie abgeleitet und explizit empirisch abgesichert wurde. In Bezug auf das Handlungsspektrum liegt dieser Zugang eindeutig im Bereich der Forschung.

5 Perspektiven Forschenden Lernens in der Lehrerbildung

Ausgehend von dem Verständnis der Lehrerbildung als eines lebenslangen, berufsbiografischen Prozesses zwischen Theorie und Praxis wurden am Beispiel der Sportlehrerbildung verschiedene Zugänge zum Forschenden Lernen vorgestellt. Im Mittelpunkt steht dabei immer die Entwicklung und Beantwortung eigener Fragestellungen. Charakteristisch für das Studien- und Unterrichtsfach „Sport“ ist dabei ein komplexes Praxisverständnis, das erlebte, erteilte, beobachtete und erzählte Praxis in Schule, Hochschule und Sportverein unterscheidet. Unabhängig vom Lehrformat und der methodischen Inszenierung werden die Fragestellungen immer systematisch auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien bezogen. Zur Bearbeitung der Fragestellungen ergibt sich vor diesem Hintergrund ein weites Handlungsspektrum für das Forschende Lernen in der Sportlehrerbildung, das sich zwischen den Polen „Lernen“ und „Forschung“ oder „Selbstreflexion“ und „Empirie“ bewegt (vgl. Abb. 3). Im Rahmen der akademischen Qualifikation folgt dabei jeder Zugang grundlegenden Prinzipien von Wissenschaft.