

# Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?!

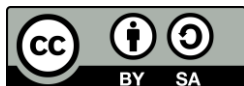
Natalia Fast<sup>1,\*</sup>, Nils Ukley,  
Valerie Kastrup & Bernd Gröben

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft,  
AB IV Sport und Erziehung, Universitätsstraße 25,  
33615 Bielefeld  
natalia.fast@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Im Praxissemester haben Studierende die Chance, das an der Universität Gelernte mit der Praxis in der Schule zu verknüpfen, um diese gezielt hinterfragen und letztlich (besser) verstehen zu können. Hierdurch rückt die Fähigkeit angehender Lehrkräfte, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, vermehrt in den Fokus der Lehrer\_innenprofessionalisierung. Zur Anbahnung einer so verstandenen Ausbildung hat sich als hochschuldidaktisches Konzept das Forschende Lernen etabliert, das sich u.a. in Studienprojekten konkretisieren lässt. Empirische Befunde machen deutlich, dass die hierin geforderte reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Handeln im Praxisfeld Schule bei Studierenden allerdings nur geringe Akzeptanz erfährt. In der Durchführung von Studienprojekten zeigt sich ihnen nicht unbedingt ein Sinn. Unter bestimmten Bedingungen – auch das zeigen die Forschungsergebnisse – kann diese Sinnhaftigkeit jedoch hergestellt werden. Der Beitrag zeigt ausgehend von diesen Befunden Möglichkeiten auf, wie unter den formulierten Bedingungen für die Studierenden sinnstiftende Professionsgehalte entwickelt werden können.

**Schlagwörter:** Studienprojekt, Professionalisierung, Forschungsprozess, Forschendes Lernen, Sinnhaftigkeit



## 1. Problembeschreibung

Im Praxissemester haben Studierende die besondere Chance, das bisher theoretisch Gelernte praktisch „auf die *Ernstbedingungen* von Schule zu beziehen“ (Neuber, 2018, S. 72; Hervorh. i.O.). Gleichzeitig werden sie mit vielfältigen Anforderungen sowie berufstypischen Kontingenzproblemen und Unsicherheiten konfrontiert: Was ist, wenn der Sportunterricht aufgrund fehlender Differenzierung in einer heterogenen Lerngruppe nicht wie geplant verläuft? Wie soll man reagieren, wenn die Lernenden nicht verstehen, was sie tun sollen?

Für einen professionellen Umgang mit diesen Anforderungen im Praxisfeld Schule müssen Lehrkräfte dem Ansatz der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7) zufolge neben fachlichen und fachdidaktischen Qualifikationen (Wissen und Können) auch über solche Kompetenzen verfügen, die für eine wissenschaftlich geleitete Reflexion der Realbedingungen und insbesondere der eigenen (zukünftigen) Rolle darin notwendig sind (Helsper, 2001, S. 11f.). Studierende sollten somit bereits in ihrer Ausbildung auf unterschiedlichen Ebenen auf die Schulpraxis vorbereitet werden (s. Kap. 2). Eingelöst wird diese Forderung durch den hochschuldidaktischen Ansatz des Forschenden Lernens (s. Kap. 3), bei dem Forschungstätigkeiten in Lern- und Lehrerfahrungen integriert werden (vgl. Ukley, Fast, Faßbeck, Gröben, Kastrup & Wegener, 2018). Dieser Ansatz lässt sich insbesondere in sogenannten Studienprojekten realisieren: Im Rahmen dieser planen Studierende eine Untersuchung mithilfe wissenschaftlicher Methoden, führen sie durch und reflektieren sie anschließend. Eine solche reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln im Kontext Schule bietet zum einen die Möglichkeit, sich vom Handlungsdruck der eigenen Praxis immer wieder bewusst zu distanzieren. Zum anderen kann das auf diesem Wege gewonnene Wissen auch zur Evaluation und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts bzw. des außerunterrichtlichen schulischen Handelns genutzt werden (vgl. Fichten & Meyer, 2014, S. 14).

In der Durchführung von Studienprojekten scheinen Sportstudierende diese Chancen jedoch nicht unbedingt zu erkennen. Darauf deuten empirische Befunde hin, die zeigen, dass sie den Sinn und Zweck forschender Tätigkeiten im Praxissemester hinterfragen (s. Kap. 4). Der damit intendierte Mehrwert ergibt sich demnach offensichtlich nicht von selbst. Daher stellt sich die Frage, wie Forschendes Lernen in Studienprojekten initiiert werden kann, um seine Potenziale zu entfalten und angehende Lehrkräfte in der notwendigen (doppelten) Weise zu professionalisieren. Dieser Frage möchte der Beitrag nachgehen, indem er nach einer begrifflichen Verortung des Forschenden Lernens erste empirische Befunde zur (Nicht-)Akzeptanz dieses Ansatzes aus Sicht von Sportstudierenden aufzeigt (s. Kap. 4). In einem weiteren Schritt werden die aus der Befundlage abgeleiteten Gelingensbedingungen mit den Erfahrungen Lehrender zusammengebracht (s. Kap. 5). Hieraus werden schließlich Empfehlungen zur Realisierung und Begleitung von Studienprojekten formuliert (s. Kap. 6). Diese sollen sowohl Lehrenden als auch Studierenden hilfreiche Orientierung bieten.

## 2. Doppelte Professionalisierung in der Lehrer\_innenausbildung

Für ein professionelles Handeln in der Berufspraxis bilden nach Hespers Theorie der „*doppelten Professionalisierung*“ von Lehrkräften (Helsper, 2001, S. 7; Hervorh. i.O.) zwei Kompetenzfelder das Fundament: fachliches und fachdidaktisches Können auf der einen und wissenschaftlich begründete Reflexion des pädagogischen Handelns auf der anderen Seite.

Beide Bereiche sind insofern relevant, als professionelle Lehrer\_innenarbeit gerade dadurch gekennzeichnet ist, Ungewissheiten und Antinomien – von denen auch Handlungsverläufe im Unterricht geprägt sind – annehmen zu können. Vor diesem Hinter-

grund müssen sowohl die eigene berufliche Praxis als auch die eigene pädagogische Haltung reflektiert und dabei immer wieder neu überprüft werden (können). Hierbei helfen besonders Reflexionen in Sinne einer „*professionsorientierten Selbsterkundung*“ (Neuber, 2018, S. 72; Hervorh. i.O.). Eine solche Prüfung der Praxis macht zunächst den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen erforderlich, um – bezogen auf eben diese Praxis – die richtigen Fragen stellen, sie methodisch bearbeiten und den so identifizierten Problemen auf den Grund gehen zu können (vgl. Ukley, Fast, Bergmann, Faßbeck, Gröben, Kastrup & Wegener, 2019). Die damit intendierte kritische Reflexivität kann und soll sich neben der eigenen Praxis immer auch auf wissenschaftliche und hier insbesondere fachdidaktische und fachwissenschaftliche Erkenntnisse beziehen. Durch das Zusammenspiel dieser beiden Kompetenzbereiche können bewährte Unterrichtsrezepte und Entscheidungen des eigenen pädagogischen Handelns sowohl theoriebasiert als auch methodisch fundiert hinterfragt werden. Die sich hieraus entwickelnde Fähigkeit, eine Außensicht der eigenen Praxis einnehmen und konstruktiv wenden zu können, kann als eine zentrale Anforderung an Lehrkräfte und folglich auch als zentrales Ziel einer im Studium anzustrebenden doppelten Professionalisierung gesehen werden (vgl. Helsper, 2001, S. 12).

Für die hierfür notwendige Verbindung von fachlichem, didaktischem und forschungsmethodischem Wissen und Können ist der Ansatz des Forschenden Lernens zu einer hochschuldidaktischen Leitidee avanciert (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52f.). Im Folgenden wird daher das standortspezifische Verständnis des Forschenden Lernens dargelegt.

### 3. Forschendes Lernen als didaktische Leitidee

Forschendes Lernen definieren Fichten und Meyer (2014, S. 21) in Anlehnung an Huber (2009) und Boelhauve (2009) als

„ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an authentischen Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen [...] 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“.

In diesem „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154) werden also Lerngelegenheiten in Form von Forschungssituationen entlang der eigenen schulischen Lehrerfahrungen initiiert. Der *Lernprozess* im Ansatz des Forschenden Lernens ist stets in einen *Forschungsprozess* eingebettet. Charakteristisch für dieses Konzept ist somit die systematische Verzahnung von Lernen, Lehren und Forschen, das durch die integrative Lierung inhaltlicher und (forschungsmethodischer) Kompetenzen anschlussfähig an die Theorie der doppelten Professionalisierung ist (vgl. Ukley et al., 2019).

Durch Forschendes Lernen sollen angehende Lehrkräfte somit dazu befähigt werden, die berufliche Praxis durch „theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung“ (Leitkonzept, 2011, S. 8) besser zu verstehen. Aus den Ergebnissen dieser Selbstreflexion können sodann Schlüsse für das eigene Handeln im Kontext Schule gezogen werden.

Im Bielefelder Modell wird, einem weiten Begriffsverständnis folgend, Forschendes Lernen als übergeordneter Rahmen aller Elemente des Praxissemesters angesehen. Forschendes Lernen wird dabei sowohl im *schulpraktischen Teil* als auch im *Schulforschungsteil* als aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis verstanden (vgl. Schüssler & Schöning, 2017, S. 43f.). Für diese Auseinandersetzung bieten vor allem Studienprojekte einen Rahmen, der alle in der Definition aufgeführten Bedingungen

erfüllt. Im engeren Sinne wird Forschendes Lernen als die Bearbeitung einer Fragestellung durch die Konzipierung, Durchführung und Evaluierung einer Untersuchung mithilfe von qualitativen oder quantitativen Forschungsmethoden gesehen. Dabei geht es jedoch – dem beschriebenen Credo der professionsorientierten Selbstreflexion entsprechend – immer eher um den Prozess der *Erkenntnisgewinnung* als um das „richtige“ Ergebnis (vgl. Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, S. 140).

Damit erweist sich das Forschende Lernen zumindest aus universitärer Sicht als eine Möglichkeit, die im Hesperschen Sinne notwendige doppelte Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte anzubahnen. Die Frage, ob das Forschende Lernen aber auch aus Sicht der Studierenden einen Beitrag zu ihrer Professionalisierung leistet, ist Gegenstand aktueller empirischer Untersuchungen. Im Folgenden werden zentrale Befunde hieraus diskutiert.

#### 4. Zentrale Befunde zur Professionalisierung Sportstudierender durch Studienprojekte

Im Rahmen des Projekts „Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sports“ als Teilmaßnahme im Verbundprojekt *B<sup>i</sup>professional – sei professionell<sup>1</sup>* wurden angehende Sportlehrkräfte (n=482) in einer quantitativ angelegten Fragebogenstudie zu ihrer Einstellung hinsichtlich der Potenziale Forschenden Lernens im Kontext der eigenen Professionalisierung befragt. Es zeigte sich, dass der Stellenwert der forschungsmethodisch orientierten Betrachtung des eigenen Unterrichts zwar im Verlauf des Studiums – und hier vor allem zu Beginn des Masterstudiums – steigt, nach dem Praxissemester aber signifikant rückläufig ist ( $p=.008$ ;  $d=.66$ ) (vgl. Wegener & Faßbeck, 2018, S. 255). Damit entsteht der Eindruck, dass Studierende unter dem Einfluss der Praxis in der reflexiv-forschenden Auseinandersetzung mit der Schulpraxis, wie es im Rahmen ihres Studienprojekts gefordert ist, nicht zwangsläufig einen Mehrwert für ihre Professionalisierung erkennen. Diese Befundlage regt dazu an, den Einfluss des Forschenden Lernens im Praxissemester auf den Professionalisierungsprozess auch qualitativ aus Sicht der Studierenden zu untersuchen, um daraus *Bedingungen* ableiten zu können, unter denen die Durchführung von Studienprojekten einen positiven Einfluss auf die Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte haben kann.

In einer als Begleitforschung angelegten qualitativen Studie zum Praxissemester, die in Form von Gruppendiskussionen mit Studierenden (n=82) nach Abschluss ihres Praxissemesters durchgeführt wurde, konnte u.a. der Einfluss des Forschenden Lernens auf den Professionalisierungsprozess von Sportstudierenden aufgezeigt werden. Auch hier wurde sichtbar, dass Studierende in der Durchführung von Studienprojekten nicht unbedingt einen Beitrag zu ihrer Professionalisierung sehen:

*Aber ich sehe so oder so irgendwie noch nicht die Verbindung zu dem, also zwischen Studienprojekten und dem späteren Beruf, also ich glaube kaum, dass ich so etwas nochmal später groß machen werde. Also das ist bei den Reflexionen<sup>2</sup> eben ganz anders, dass ich glaube, dass die schon deutlich mehr genutzt werden können später für den Beruf. Aber bei den Studienprojekten sehe ich den Zusammenhang einfach noch nicht so. (TN 3)*

<sup>1</sup> Das Vorhaben *B<sup>i</sup>professional* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608).

<sup>2</sup> Die Aussage bezieht sich auf das Prüfungsformat der theoriegeleiteten Reflexion. Dies geschieht in Ergänzung zur empirisch geprägten forschend-lernenden Auseinandersetzung in Studienprojekten *immer* mit dem Fokus auf *eigene unterrichtliche Handlungen*. Die Reflexion der eigenen Rolle darin bekommt durch diese Prüfungsform ein ganz eigenes Gewicht. Evaluationen über die verschiedenen Prüfungsformate zum Praxissemester zeigen hierbei einen deutlich höheren subjektiv wahrgenommenen Einfluss auf die eigene Professionalisierung durch diese Form des Forschenden Lernens (vgl. Ukley, 2018; Ukley & Fast, 2016).

*Also, ich muss gestehen, mein Forschungsprojekt zum Thema Rituale im Sportunterricht hat mir jetzt für meine eigene Professionalisierung nichts gebracht und hat auch nichts mit dem zu tun, was ich an Professionalisierung hier aufgeschrieben hab.<sup>3</sup> (TN 2)*

Die forschende Tätigkeit, wie sie im Rahmen des Praxissemesters gefordert ist, gehört also offensichtlich nicht zum studentischen Verständnis von einer professionellen Lehrkraft. Die sichtbar werdende Diskrepanz zwischen dem, was Studierende unter einer professionellen Sportlehrkraft verstehen, und dem einer doppelten Professionalisierung folgenden Verständnis könnte verantwortlich dafür sein, dass die Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens von den Studierenden vielfach nicht gesehen wird. Hierin zeigt sich eine „Sinnhaftigkeitslücke“ (Fichten, 2017, S. 30).

Diese kann jedoch unter bestimmten Voraussetzungen – so lassen die folgenden Aussagen erkennen – weitgehend geschlossen werden:

*Das ist dann von der Motivation her ja auch was anderes, als wenn jetzt irgendwie mein Lehrer sagt „Hey, guck mal da in meiner Klasse, da läuft es da und da nicht gut. Da haben ein Junge und ein Mädchen irgendwie Probleme. Guck dir das mal an, mach da mal was!“ Das erfährt dann auch so eine gewisse Wertschätzung und hat von der Motivation her einen ganz anderen Charakter und auch eine ganz andere Relevanz. (TN 4)*

*Also, ich war von Anfang an sehr stark dagegen, muss das mittlerweile ein bisschen revidieren, weil die Themen, also, ich habe die bewusst so gewählt, dass ich da auch für später für mich selber noch möglichst viel draus ziehen kann. Und dadurch, dass ich mich jetzt mit den Themen auseinandergesetzt habe, muss ich doch sagen, dass es mir was gebracht hat. [...] Grundsätzlich stehe ich dem jetzt mittlerweile nicht mehr so negativ gegenüber. (TN 3)*

In der reflektierenden Betrachtung zukünftiger Handlungsfelder mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden kann somit ein positiver Einfluss auf die eigene Professionalisierung jedoch für möglich gehalten werden (vgl. Fast, 2018; Ukley, Bayer & Gröben, 2017). Eine Sinnhaftigkeit ergibt sich nach Ansicht der Studierenden im Wesentlichen durch zwei Faktoren: Zum einen werden Studienprojekte als förderlich für die Professionalisierung identifiziert, wenn sie *Anliegen der Praktikumsschulen* unter einer konkreten Fragestellung bearbeiten und so eine Relevanz für das zukünftige Berufsfeld erkannt wird. Zum anderen werden Studienprojekte als professionalisierend wahrgenommen, wenn sie im Praxisfeld Schulsport entstanden sind und *subjektiv relevant erlebte Fragestellungen* untersuchen, also „im eigen(tlich)en Sinne“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 47) forschen.

Die Bearbeitung einer Fragestellung mit persönlichem Bezug zeigt sich auch aus motivationspsychologischer Perspektive der Interessenforschung (vgl. Krapp, 2010; Schiefele & Schaffner, 2015) als eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Studierende forschende Auseinandersetzungen mit der eigenen Praxis für sinnvoll erachten. In engem Zusammenhang mit diesem *WAS* sehen Sonntag und Rueß (2018) jedoch auch das *WIE* als wichtigen Faktor. So sollten Studierende möglichst selbst über die Vorgehensweise bei der Bearbeitung der Fragestellung entscheiden, weil sie sich auf diese Weise als autonom in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit erleben können (vgl. Sonntag & Rueß, 2018, S. 25ff.). Studierende sollen in diesem Sinne möglichst selbstständig im Prozess agieren. Damit dieser Freiraum aber nicht zur Überforderung führt, benötigen sie gleichzeitig eine gewisse Orientierung. Wie in einzelnen Phasen des Forschungsprozesses Orientierung geboten werden kann, wird nachfolgend – angelehnt an die Seminarkonzeptionen der Veranstaltungen zum Praxissemester Sport – aufgezeigt.

---

<sup>3</sup> Vor der Gruppendiskussion setzten sich die Studierenden in einem offen gestellten Fragebogen mit ihrem subjektiven Verständnis von professionellen Sportlehrkräften auseinander.

## 5. Die Phasen des (studentischen) Forschungsprozesses in Veranstaltungsformaten zum Praxissemester

Am Standort Bielefeld absolvieren Studierende vor der Praxisphase in beiden Unterrichtsfächern und in Bildungswissenschaften jeweils ein einsemestriges Vorbereitungsseminar. Dieses gliedert sich im Fach Sport in zwei Blöcke. Während im ersten Block eine vertiefende und anwendungsbezogene Auseinandersetzung mit Elementen der Fachdidaktik Sport erfolgt, liegt der Schwerpunkt des zweiten Blocks auf der Vorbereitung eines möglichen Studienprojekts und damit dem exemplarischen Durchlaufen von einzelnen Phasen des Forschungsprozesses. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie diese Schritte in den verschiedenen Veranstaltungsformaten im Fach Sport rund um das Praxissemester umgesetzt werden können, um Forschendes Lernen im Sinne eines (selbst-)reflexiven, professionsbezogenen Lernens anzubahnen.

### 5.1 Von der Idee zur Forschungsfrage

Auf Basis ihres theoretisch-inhaltlichen Wissens, aber auch der Erfahrungen aus dem bisherigen Studium und den bereits absolvierten Schulpraktika können Studierende eigene Interessen identifizieren und erste Ideen für Fragestellungen entwickeln. Lehrende der Universität können den Studierenden Unterstützung dabei bieten, indem sie vielfältige Forschungsgegenstände (z.B. Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht, Funktion des Sports im Schulprogramm) aufzeigen. Auf diese Weise können ebenso praxisnahe wie konkrete Herausforderungen rund um den Schulsport aufgegriffen und Phänomene vor dem Hintergrund fachwissenschaftlichen und didaktisch-theoretischen Wissens aus den verschiedenen Teildisziplinen der Sportwissenschaft betrachtet werden (vgl. Fast, Ukley, Neumann & Kastrup, 2017, S. 318f.).

Liegt eine aus dem persönlichen Interesse hervorgehende erste Idee vor, geht es nun darum, diese in eine Forschungsfrage (z.B.: Wie reagieren Schüler\_innen auf Regelveränderungen bei bekannten Sportspielen?) zu transferieren. Von der ersten Idee hin zur Formulierung einer Forschungsfrage können Lehrende Studierende unterstützen, indem sie diesem Prozess eine Struktur geben. Als Methode bietet sich hier beispielsweise der „Reality Check“ (Sonntag, Rueß, Ebert, Friederici & Deicke, 2016, S. 30) an, bei dem eine erste von den Studierenden formulierte Fragestellung einer Realitätskontrolle entlang der folgenden Fragen unterzogen werden kann:

- Wo liegt der Kern der Frage, was genau soll untersucht werden? Passt die Formulierung der Frage zum eigentlichen Interesse?
- Welche Art von Daten (und Methoden) werden zur Beantwortung der Frage benötigt? Welche Art von Daten und Methoden suggeriert die Formulierung der Frage?
- Welche Informationen und Daten sind (für die Teilnehmer\_innen) verfügbar? Welche Schwierigkeiten müssen wir antizipieren?
- Gibt es in den gesichteten Quellen Studien, an die sich von Ansatz oder Design her anknüpfen lässt?
- Welches Fachwissen und welche Fähigkeiten bringen die Forscher\_innen mit?

Auf diese Weise kann die zuerst formulierte Fragestellung schrittweise überarbeitet werden, sodass Interesse und Möglichkeiten aufeinander abgestimmt werden können. Mit dieser offenen Herangehensweise ist die Herausforderung verbunden, dass Studierende Schwierigkeiten bei der Formulierung einer wissenschaftlichen Fragestellung haben könnten, wenn z.B. ihre theoretischen Kenntnisse zu gering sind. Peer-Learning-Activities und Peer-Feedback bieten Unterstützung (vgl. Sonntag et al., 2016, S. 30f.).

## 5.2 Von der Forschungsfrage zum Forschungsdesign

Für diese Phase im Forschungsprozess ist ein Grundwissen über Methoden der empirischen Sozialforschung notwendig. Das meint aber nicht, dass das komplette Repertoire an Methoden vorgestellt und eingeübt werden muss. Vielmehr sollen die Studierenden aus den bekannten und in diesem begrenzten Zeitraum realisierbaren Methoden – z.B. Interview, Beobachtung, Fragebogen – eine für die eigene Untersuchung passende Methode auswählen und anwenden können (vgl. Hellmer, 2009, S. 219). Dabei sollten sie sowohl bereits in den Vorbereitungsseminaren als auch während der individuellen Umsetzung angemessen unterstützt werden. Weiterhin sollten sie bereits im Bachelor-Studium in ihrer forschungsmethodischen Ausbildung adäquat, d.h. insbesondere mit konkretem Praxisbezug, vorbereitet werden. Im Fach Sport erfolgt dies beispielsweise durch konsequente Theorie-Empirie-Verknüpfung in der Veranstaltung „Forschungsmethodisches Studienprojekt“. In diesem Format üben Studierende in Kleingruppen anwendungsbezogenen Standards, Methoden und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ein. Ausgangs- und Bezugspunkt können dabei sowohl selbst konzipierte und durchgeführte Studien in schulischen oder universitären Lehr-Lern-Settings sein (z.B. Einfluss von Sportspielvermittlungskonzepten auf technische Fähigkeiten der Schüler\_innen, Entwicklung fachdidaktischer Positionen im Sportstudium) als auch die Partizipation an laufenden Projekten im Bereich der sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung (z.B. Einstellung von Lehrkräften zum inklusiven Sportunterricht, kognitive Repräsentationen von Basistaktiken im Sportspiel) (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 54f.). Zusätzlich sollten neben eigenen kontinuierlichen fachlichen Beratungsangeboten Hinweise zu weiteren Fortbildungsmöglichkeiten gegeben werden (vgl. Fast, 2018, S. 361f.).

Auch wenn aufgrund der geringen Wahrscheinlichkeit einer planungskonformen Umsetzung des Studienprojekts im eigendynamischen und unberechenbaren Feld Schule davon abgeraten wird, mit einer fertigen Idee für ein Studienprojekt in die Schule zu gehen (vgl. Braksiek & Hettmann, 2018, S. 296), kann ein im Vorfeld entwickeltes Forschungsdesign im Praxissemester mit seinen vielfältigen Anforderungen eine Entlastung darstellen. Voraussetzung dabei ist, dass zu diesem frühen Zeitpunkt und somit vor dem Aufenthalt im Praxisfeld Schule die entwickelte Fragestellung und das Untersuchungsdesign bewusst zunächst so weit gefasst bleiben, dass sie für Modifikationen und Anpassungen an die konkreten Bedingungen der Praktikumsschule sowie Impulse der begleitenden Lehrkräfte offen sind (vgl. Fast, 2018, S. 360; Mergelkuhl, 2018, S. 325f.).

## 5.3 Vom Forschungsdesign zur Umsetzung

Da Kompetenzerleben maßgeblich zur Motivation beim Forschenden Lernen beiträgt, sollten Studierende darin unterstützt werden, ihr Forschungsvorhaben zu Ende zu führen und damit die Erfahrung zu machen, dass es weitgehend gelungen ist (vgl. Sonntag & Rueß, 2018, S. 27). Das bedeutet jedoch nicht, dass nur „positive“ Befunde z.B. in Bezug auf die Wirksamkeit bestimmter Einflussfaktoren auch wertvolle Erkenntnisse liefern können. Als gelungen kann ein Studienprojekt gelten, wenn der oder die Studierende für sich und/oder für die Schule einen Nutzen aus dieser Art der reflexiven Betrachtung ziehen kann. Die notwendige Unterstützung hierfür erfolgt in Form einer kontinuierlichen Begleitung und Beratung, die eine zentrale Stellung im Praxissemester einnehmen. So hat sich am Standort Bielefeld bewährt, dass stets dieselbe Lehrperson eine Seminargruppe von max. 15 Studierenden von der Vorbereitungs- bis hin zur Reflexionsveranstaltung begleitet. Durch diese Kontinuität kann eine persönliche Beziehung aufgebaut werden, die den Studierenden die Sicherheit gibt, auch Rückschläge und Krisen, die im Forschungsprozess auftreten können, anzusprechen. So können die Studierenden im Austausch mit Kommiliton\_innen bspw. einsehen, dass Forschung

nicht immer geradlinig und auch nicht immer wie geplant verlaufen muss (vgl. Sonntag et al., 2016, S. 33; Köker & Störtländer, 2017, S. 364ff.). Diese in regelmäßigen Präsenzsitzungen möglichen Beratungssituationen sind insofern relevant, als sich die Studierenden gegenseitig Hilfestellung geben und auf diese Weise den Forschungsprozess sowohl aus der eigenen als auch zeitgleich aus der Beobachter- und Beratungsperspektive durchleben. Hierbei verbinden sich – ganz dem Anspruch Forschenden Lernens entsprechend – inhaltsbezogene, methodische und reflexive Fähigkeiten (vgl. Braksiek & Hettmann, 2018, S. 285f.), und das kollegiale Feedback fördert eine aktive forschend-lernende Rolle der Studierenden.

In einem weiteren Veranstaltungsformat, der Vertiefung zum Studienprojekt, beraten Lehrende die Studierenden in ihrem Forschungsprozess ganz individuell den Bedürfnissen entsprechend, etwa im Hinblick auf die Konkretisierung der Fragestellung und Anpassung an die Rahmenbedingungen der Schule bzw. des dort stattfindenden Sportunterrichts (vgl. Fast, 2018, S. 360).

#### 5.4 Von der Durchführung zur Ergebnispräsentation

Die Aufbereitung der Forschungsergebnisse erfolgt im Praxissemester in Form eines Berichts, der zugleich eine Prüfungsleistung darstellt, was Studierende beim Forschenden Lernen zusätzlich unter Druck setzen kann. Eine Unterstützung von Lehrenden könnte es sein, dass sie Handreichungen zum Aufbau des Berichts austeilen, an denen sich die Studierenden orientieren können. Zudem können Beispiele für Studienprojekte im Seminar gemeinsam diskutiert und analysiert werden, wozu sich beispielhafte veröffentlichte und mit reflektierenden Betrachtungen versehene Studienprojekte anbieten (etwa bei Ukley & Bayer, 2018, S. 375ff.).

Da es sich bei den Berichten um eine Prüfungsleistung mit äußerst hohem Gewicht handelt, sollten Lehrende nach festen Kriterien im Rahmen des Forschenden Lernens bewerten (mögliche Bewertungskriterien finden sich z.B. bei Sonntag et al., 2016, S. 37) und diese vor allem auch den Studierenden transparent machen. Klarheit über die Bewertungskriterien hilft den Lehrenden wiederum in der Beratung der Studierenden.

Neben der Leistungsanforderung kann auch der zeitliche Rahmen Studierende unter Druck setzen. Drei Monate nach Beendigung der Schulphase als Zeitfenster für die Bearbeitung der Studienprojekte erscheinen zunächst als ein großzügiger Umfang, erweisen sich aber in der Regel als eher knapp. Die Fertigstellung von insgesamt zwei Studienprojekten und die gleichzeitige Vorbereitung auf weitere Prüfungen, etwa im Rahmen der Reflexionsveranstaltungen zum Praxissemester, müssen gut abgestimmt werden. Aufgabe der Lehrenden könnte es hier sein, den zeitlichen Rahmen des Forschungsprozesses im Vorfeld des Praxissemesters aufzuzeigen und gemeinsam einen Zeitplan zu erstellen sowie die Bearbeitung der einzelnen Phasen frühzeitig anzubahnen und eng zu begleiten. Als Absolventen des Praxissemesters empfehlen Braksiek und Hettmann, vor den jeweiligen Ferien (Oster- oder Herbstferien) die Fragestellung der Studienprojekte grob festzulegen, sodass in den Ferien entsprechende Vorbereitungen (Erhebungsinstrument erstellen und gegebenenfalls eine Unterrichtsreihe entwickeln) getroffen werden können. Dann kann nach den Ferien direkt mit der Umsetzung begonnen werden (vgl. Braksiek & Hettmann, 2018, S. 288).

#### 5.5 Von der Präsentation zur Reflexion des Forschungsprozesses

Mit der Präsentation der Ergebnisse ist der Forschungsprozess noch nicht vollends abgeschlossen. So gilt es, nach der Projektdurchführung die Qualität der Ergebnisse, den Verlauf des Forschungsprozesses sowie den eigenen Lernfortschritt kritisch zu reflektieren. Fragen nach der Realisierbarkeit des Projekts und etwa nach der Passung von Forschungsfrage und gewählter Methode sollten Bestandteil jedes Projektberichts



sein. Eine solche Reflexion erfolgt im Fach Sport als abschließendes verpflichtendes Kapitel. Vor dem Hintergrund der Frage, welche persönlichen Erfahrungen die Studierenden mit den Forschungstätigkeiten und den damit verbundenen möglichen Erfolgserlebnissen oder auch Frustrationen gemacht haben, können sie ihren eigenen Lernfortschritt reflektieren (vgl. Sonntag et al., 2016, S. 38f.). Vorbereiten lässt sich die hierfür nötige Reflexionskompetenz z.B. durch den kontinuierlichen Einsatz von Portfolioaufgaben<sup>4</sup> während der Praxisphase und gemeinsame Diskussionen darüber in der Begleitung.

## 6. Fazit

Die reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit der Schulpraxis im Rahmen von Studienprojekten leistet aus Sicht von Sportstudierenden – so ein zentraler Befund – nicht unbedingt einen Beitrag zu ihrer Professionalisierung. Folglich stellen Studierende die Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens in Frage, vor allem weil sie den Zusammenhang zwischen forschender Tätigkeit und Lehrer\_innenprofessionalisierung nicht sehen.

Als eine Antwort auf diese Befundlage ist denkbar, die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung explizit aufzuzeigen. Dafür muss das Professionalitätsverständnis frühzeitig angebahnt, d.h., im Studium in unterschiedlichen Zusammenhängen aufgegriffen und sukzessive vertieft werden, damit Studierende die Möglichkeit haben, ihr Verständnis oder ihre subjektiven Theorien von Professionalität im Kontext des Lehrer\_innenberufs zu hinterfragen und vor dem Hintergrund ihres Wissens- und Erfahrungsstandes weiterzuentwickeln. Gelangen sie zu der Erkenntnis, dass eine kritische und forschend-reflexive Haltung genauso zur professionell agierenden Lehrkraft gehört wie die inhaltliche und vermittlungsbezogene Fachkompetenz, könnte sich auch eine größere Akzeptanz für Forschendes Lernen und speziell für Studienprojekte bei den Studierenden einstellen.

Eine weitere Möglichkeit – und das ist unsere Antwort auf die aufgezeigte geringe Akzeptanz – ist, Studierenden die Gelegenheit zu geben, die forschende Reflexion der Schulpraxis selbst als sinnvoll zu erfahren. Dies kann am ehesten gelingen, wenn Studierenden ein größtmöglicher Freiraum im Hinblick auf das thematische WAS und das methodische WIE gegeben wird. Gleichzeitig scheint eine gewisse Struktur notwendig, die in allen Phasen des Forschungsprozesses hilfreich sein kann.

## Literatur und Internetquellen

- 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* (S. 37–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braksiek, M., & Hettmann, M. (2018). How to Praxissemester – Zehn Bedingungen für ein gelungenes Praxissemester aus Sicht von Studierenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 283–308). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_17
- Fast, N. (2018). „Ich weiß, also kann ich“ – Wie das Forschende Lernen gelingen und zur Professionalisierung von Sportstudierenden im Praxissemester beitragen kann. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 349–364). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_20

---

<sup>4</sup> Beispielhafte Portfolioeinlagen zum Praxissemester finden sich unter URL: [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio\\_praxisstudien/Link\\_portfolioeinlagen\\_Praxissemester](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio_praxisstudien/Link_portfolioeinlagen_Praxissemester).

- 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.), *Im Praxissemester forschend lernen – Umsetzung in Schule, Universität und Seminar* (S. 316–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 47–64). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_3
- Hellmer, J. (2009). Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 200–223). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- 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.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A., & Störtländer, J.C. (2017). Studentische Forschung im Praxissemester – Empirische Zugänge zur eigenen Praxis durch Forschendes Lernen. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 359–371). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-15437-0
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 311–323). Weinheim: Beltz.
- Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters* (2011). Zugriff am 01.02.2018. Verfügbar unter: [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le/bielefelder\\_ausgestaltung/Bielefelder\\_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le/bielefelder\\_ausgestaltung/leitkonzept.pdf](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf).
- Mergelkuhl, T. (2018). Forschend forschen lehren lernen am Lernstandort Schule. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 309–328). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_18
- Neuber, N. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Eine Chance für die professionsorientierte Selbsterkundung im Unterrichtsfach Sport? In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 65–82). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_4
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-642-41291-2\_7

- Schneider, R., & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sonntag, M., & Rueß, J. (2018). Wie können Studierende zum eigenständigen Forschen motiviert werden? Erfahrungen aus den Q-Tutorien an der Humboldt-Universität zu Berlin. In J. Lehmann & H.A. Mieg (Hrsg.), *Forschende Lernen. Ein Praxisbuch* (S. 20–35). Verlag der Fachhochschule Potsdam. Zugriff am 23.11.2018. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:kobv:525-15357>.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., & Deicke, W. (2016). *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*. Humboldt-Universität zu Berlin. doi:10.13140/RG.2.2.20857.67687.
- Ukley, N. (2018). Ein Blick (zurück) nach vorn – Theoriegeleitete Reflexion als Facette Forschenden Lernens. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 447–472). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_25
- Ukley, N., & Bayer, F. (2018). Forschendes Lernen konkret – Vom theoretischen Verständnis zur praktischen Umsetzung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 368–392). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_21
- Ukley, N., Bayer, F., & Gröben, B. (2017, März). *Elemente der Professionalisierung im Rahmen des Praxissemesters*. Vortrag im Rahmen des 2. internationalen Kongresses „Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung“ der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung (IGSP) vom 06. bis 08. März 2017 in Bochum.
- Ukley, N., & Fast, N. (2016, April). *Ausgewählte Evaluationsaspekte zur Reflexion des Forschenden Lernens und zur Sportlehrerprofessionalisierung im Fach Sport aus Sicht der Studierenden*. Vortrag im Rahmen des BiSed-Symposiums „Empirische Befunde zum Praxissemester“ am 05. April 2016 in Bielefeld.
- Ukley, N., Fast, N., Faßbeck, G., Gröben, B., Kastrup, V., & Wegener, M. (2018, im Druck). Doppelte Professionalität von (Sport-)Lehrkräften? – Wie Forschendes Lernen einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*.
- Ukley, N., Fast, N., Bergmann, F., Faßbeck, G., Gröben, B., Kastrup, V., & Wegener, M. (2019, im Druck). Doppelte Professionalisierung von Sportlehrkräften – ein theoretischer Anspruch im Praxis(semester)test. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wegener, M., & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 248–264). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_15

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Fast, N., Ukley, N., Kastrup, V., & Gröben, B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, Themenheft 1, 287–298. doi:10.4119/UNIBI/hlz-90

Eingereicht: 29.05.2018 / Angenommen: 13.09.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Study Projects in the Practical Semester as a Contribution to the Professionalisation of P.E. Students?!

**Abstract:** In the practical semester, students have the chance to combine the learning acquired at university with the school practice; as a result they're able to question it and ultimately understand it better. Training teachers reflecting on their own educational actions is therefore increasingly becoming central to teacher professionalisation. In order to initiate this kind of education, research-based learning has become established as a didactic concept, concretized in study projects. Empirical results clearly show that this hereby demanded reflexive-exploratory examination and the actual practice of it among students at school has only received little acceptance. In the implementation of these study projects, they don't necessarily make sense to them; however under certain conditions – as the research results show – it can be made to make sense. Based on these results, the article shows how meaningful tutorial content can be developed for the students, so long as it's under the conditions formulated.

**Keywords:** study project, grades of professionalization, process of research, research-based learning, meaningfulness