

# Forschendes Lernen in Studienprojekten im Fach Sport an der WWU Münster – Bestandsaufnahme und seminardidaktische Konsequenzen

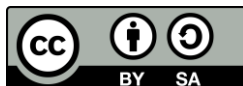
Renate Nocon-Stoffers<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster

\* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Sportwissenschaft,  
Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport,  
Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster  
r.nocon-stoffers@uni-muenster.de

**Zusammenfassung:** In der Ausbildungsregion Münster realisieren die Studierenden im Praxissemester drei Studienprojekte. Laut Orientierungsrahmen (Steuergruppe, 2014, S. 8) sollen sie Studierenden ermöglichen, „eigene Fragestellungen im Sinne des Forschenden Lernens zu entwickeln und ihnen im Rahmen des Praxissemesters eigenständig nachzugehen.“ Studienprojekte dienen der fachlichen, fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Kompetenzerweiterung sowie der professionellen Selbsterkundung der Studierenden. Seit Einführung des Praxissemesters im WS 2014/15 wurden 254 Studienprojekte an der WWU Münster im Fach Sport betreut und durchgeführt. Ziel des Beitrages ist es, diese Projekte genauer in den Blick zu nehmen, um Schlussfolgerungen für vorbereitende Lehrveranstaltungen zu ziehen und diese ggf. weiterentwickeln zu können. Im ersten Teil des Beitrags werden die Studienprojekte hinsichtlich der bearbeiteten Themen und forschungsmethodischen Zugänge ausgewertet und mit dem Rahmenthema des Vorbereitungsseminars verglichen. Zudem wird dargestellt, wie häufig Unterrichtsvorhaben und Studienprojekte miteinander verbunden werden. Auf Grundlage der Übersicht wird im zweiten Teil der Frage nachgegangen, inwiefern Indikatoren für Forschendes Lernen in den Studienprojekten identifiziert werden können. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Forschendes Lernen über die pragmatische Anwendung von Forschungsmethoden hinausgeht und sich erst in einer tiefgehenden, professionalisierungssensiblen Reflexionsleistung zeigt. Aus der Bilanzierung Forschenden Lernens in Studienprojekten werden Überlegungen zur Weiterentwicklung der vorbereitenden Veranstaltungsformate insbesondere hinsichtlich der Förderung Forschenden Lernens aufgezeigt.

**Schlagerwörter:** Forschendes Lernen, forschende Lernhaltung, Studienprojekte, Praxissemester, Professionalisierung von Sportstudierenden



## 1. Hinführung

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, Studienprojekte, die von Sportstudierenden im Praxissemester 2/2015–9/2017 an der WWU Münster entwickelt worden sind, unter besonderer Berücksichtigung Forschenden Lernens zu bilanzieren, um Schlussfolgerungen für vorbereitende Seminarveranstaltungen zu ziehen und diese gegebenenfalls weiterentwickeln zu können. Dazu soll zunächst untersucht werden, welche Themen die Studierenden bearbeiten, wie diese gebündelt werden können und wie sie mit dem Rahmenthema des vorbereitenden Projektseminars zusammenhängen. Zudem sollen die forschungsmethodischen Zugänge und Verknüpfungen zu Unterrichtsvorhaben erfasst werden. Im zweiten Teil des Beitrags steht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern sich Indikatoren für Forschendes Lernen in Studienprojekten erkennen lassen. Während im ersten Teil des Beitrags weithin quantitativ auf die oben genannten Fragen zugegriffen wird, steht im zweiten Teil des Beitrags eine inhaltsanalytische Betrachtung von Studienprojekten im Vordergrund. Abschließend werden seminardidaktische Konsequenzen dargestellt.

Studienprojekte sind „systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundungen und Reflexionen des Handlungsfelds Schule“ (Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption für das Praxissemester NRW; im Folgenden: MSW NRW, 2016, S. 3). Sie sollen Forschendes Lernen zu Fragestellungen in unterschiedlichen Themenfeldern ermöglichen, z.B.

„zu schulischen Rahmenbedingungen, zu Schulentwicklungsprozessen, zu Unterrichtsprozessen und Lernmaterialien, auch zu eigenen Unterrichtsvorhaben, zur individuellen Diagnose und Förderung ebenso wie die forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und dem eigenen Professionalisierungsprozess“ (MSW NRW, 2016, S. 3).

Zentrale Zielsetzung Forschenden Lernens – und demnach auch der Studienprojekte – ist „die Entwicklung einer Forschenden Lernhaltung der Studierenden und ihrer Professionalität“ (MSW NRW, 2016, S. 3).

Im Orientierungsrahmen für die Ausbildungsregion Münster werden die selbst bestimmten Fragestellungen der Studierenden hervorgehoben. Studienprojekte sollen ihnen ermöglichen, „eigene Fragestellungen im Sinne des Forschenden Lernens zu entwickeln und ihnen im Rahmen des Praxissemesters eigenständig nachzugehen“ (Steuergruppe, 2014, S. 8). Dabei wird davon ausgegangen, dass Forschendes Lernen im Praxissemester „mit einer explizit forschenden Grundhaltung“ (Steuergruppe, 2014, S. 7) erfolgt. Die konkrete Ausgestaltung der Studienprojekte hängt von der jeweiligen Fachkultur, der Fragestellung und den schulischen Gegebenheiten ab. Verknüpfungen von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben sind möglich. Vorgeschrieben sind drei Studienprojekte, die durch ein Methodenseminar und drei Projektseminare in den Bildungswissenschaften und zwei Studienfächern im Vorsemester vorbereitet werden. Während des Praxissemesters werden Studienprojekte durch E-Learning-Formate sowie eine Blockveranstaltung pro Fach und in den Bildungswissenschaften begleitet. Nach Beendigung des schulpraktischen Teils präsentieren Studierende den Arbeitsstand ihrer Studienprojekte in abschließenden Seminarveranstaltungen, also bevor sie Projektberichte im Umfang von jeweils zehn Seiten anfertigen, die Gegenstand der Modulabschlussprüfung sind (vgl. Steuergruppe, 2014, S. 10).

Am Institut für Sportwissenschaften der WWU liegt der Fokus ebenfalls auf der Bearbeitung selbst entwickelter Fragestellungen, die sich Sportstudierenden in der schulischen Praxis ergeben. Diesem Fokus wird ein besonderer Stellenwert beigemessen, da die selbstständige Wahl des Themas deklariertes Merkmal Forschenden Lernens ist (vgl. Bundesassistentenkonferenz (2009/1970). Nach Hellmer (2009) gehört die Möglichkeit, eigene Ideen und Fragestellungen zu entwickeln, zu den Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen. Auch hinsichtlich der von Fichten und Meyer (2014) für das Forschende Lernen reklamierten Selbstständigkeit lässt sich die didaktische Ent-

scheidung, Fragestellungen trotz des fraglos erhöhten Anspruchs nicht vorzugeben, einordnen. Darüber hinaus bietet die Verknüpfung des Konzepts Forschenden Lernens mit dem Studienelement *Praxissemester* die besondere Gelegenheit des Lernens in einem situierten Lernsetting. Demnach verfolgen Projektseminare im Vorsemester das Ziel, mittels eines Rahmenthemas fiktive Praxissituationen exemplarisch zu erschließen, theoretische Anknüpfungspunkte zu suchen, mögliche Forschungsfragen zu identifizieren und methodische Zugänge zu diskutieren. Es geht ausdrücklich nicht darum, Projektskizzen vor Eintritt in den schulpraktischen Teil des Praxissemesters zu fixieren. Eine thematische und forschungsmethodische Engführung soll damit vermieden werden. Das Rahmenthema im Projektseminar dient der Veranschaulichung; finale Projektskizzen, die auf individuellen Praxiserfahrungen basieren, sind nach einem Peer-Review-Verfahren zum Mittelblock einzureichen.

Durchschnittlich absolvieren etwa 60 Sportstudierende pro Semester das Praxissemester im Fach Sport. Seit Einrichtung des Praxissemesters im WS 2014/15 stieg die Zahl der Studierenden kontinuierlich an. In der ersten Kohorte wurden lediglich acht Studierende auf den schulpraktischen Teil vorbereitet. Für die vorbereitenden Projektseminare im Sommersemester 2018 sind jedoch 102 Sportstudierende angemeldet. Bisher wurden insgesamt 254 Sportstudierende bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation ihrer Studienprojekte begleitet. Daher bietet es sich an, kohorten- und seminarübergreifend Bilanz zu ziehen und insbesondere im Blick auf Forschendes Lernen im Fach Sport sich des eingeschlagenen Weges zu vergewissern.

## 2. Bestandsaufnahme der Studienprojekte der Kohorten 2/2015 –9/2017

Im folgenden Kapitel werden die Studienprojekte, die am Institut für Sportwissenschaften der WWU im oben genannten Zeitraum entwickelt worden sind, unter den folgenden Fragestellungen untersucht: Welche Themen werden bearbeitet? Inwiefern unterscheiden sich die Themen der Studienprojekte vom Thema des Projektseminars? Welche forschungsmethodischen Zugänge werden gewählt? Wie häufig werden Studienprojekte mit Unterrichtsvorhaben verknüpft? Zentrales Anliegen ist eine überblicksartige Bestandsaufnahme studentischer Interessen und Produkte, um erste Einblicke in Forschendes Lernen zu gewinnen, das Seminarconcept zu überprüfen und es gegebenenfalls adressaten- und zielgerecht optimieren zu können.<sup>1</sup>

Während der themenbezogene Kategorisierungsprozess eher explorativ erfolgt, werden Forschungsmethoden, der Vergleich zwischen dem Thema im Studienprojekt und dem im Projektseminar sowie die Verbindung zu Unterrichtsvorhaben über Häufigkeiten erfasst.

### 2.1 Themen in den Studienprojekten im Fach Sport

Vor Darstellung der identifizierten Themenfelder in Studienprojekten im Fach Sport (vgl. Abb. 1, S. 274) soll das inhaltsanalytische Vorgehen in Anlehnung an Mayring (2015) bei der Gruppierung der Themen und der Bildung der Themenfelder beschrieben und begründet werden. Die dem Kategorisierungsprozess zugrundeliegende Analyseeinheit besteht jeweils aus dem Thema *und* der Fragestellung in jedem Studienprojekt (n=254). Nach Sichtung der Hälfte der Themen und Fragestellungen wurden zusammenfassend vorläufige Kategorien im Sinne einer Probekodierung gebildet (vgl. Mayring, 2015, S. 62ff.) und anhand des verbleibenden Materials überprüft und gege-

---

<sup>1</sup> Das Seminarconcept beinhaltet die folgenden Bausteine: (1) Grundlagen Forschenden Lernens im Praxissemester, (2) Klärung subjektiver Theorien, (3) Unterrichtsmodelle als Theoriefolie für die Praxis, (4) Praxis als Anlass für Forschendes Lernen, (5) Aspekte individueller Förderung und potenzielle Fragestellungen sowie (6) Meine Rolle im Praxissemester.

benenfalls überformt. Die Kodierung erfolgte ausschließlich induktiv, um offen auf das thematische Anliegen in jedem Studienprojekt und fachspezifische Herausforderungen zuzugehen.<sup>2</sup>

Der Herausforderung, dass einige Analyseeinheiten mehreren Kategorien zugeordnet werden können, wird durch Explikation begegnet (z.B. durch Blick auf den Theorieteil im Studienprojekt). Im Übrigen wird die Kodierregel angewendet, dass das Merkmal, das als zentraler Untersuchungsgegenstand im Studienprojekt erkennbar wird, die thematische Zuordnung letztendlich determiniert. Deren Zusammenfassung bzw. Abstraktion konstruiert ein Themenfeld (Kategorie). Exemplarisch sei an dieser Stelle das Studienprojekt mit dem Thema *Angst im Schwimmunterricht* und der Fragestellung *Welche Förderungsmöglichkeiten in Form von Interventionsmaßnahmen gibt es, um einem Kind, bei dem die normale Wassergewöhnung nicht erfolgreich ist, im Schwimmunterricht die Angst im Wasser zu nehmen?* genannt. Die Zuordnung zum Themenfeld *Angst* legitimiert sich durch die Prominenz des Untersuchungsgegenstandes *Angst*<sup>3</sup> und das Anliegen der Angstreduktion. Auch wenn der Aspekt der *Individuellen Förderung* ebenfalls eine bedeutende Rolle spielt, erfolgt in diesem Fall keine Einordnung in das Themenfeld *Heterogenität* (s.u.). In vergleichbaren Fällen ist analog verfahren worden.

Die recht breit angelegten Kategorien *Qualität von Sportunterricht*, *Heterogenität* und *Notengebung* sollen im Folgenden kurz charakterisiert werden. Die genauere Betrachtung der Studienprojekte in der Kategorie *Qualität von Sportunterricht* zeigt, dass im Wesentlichen vier Teilaspekte von den Studierenden untersucht werden. Sie fokussieren Auffassungen von Lehrkräften bzw. Schüler\_innen zu gutem Sportunterricht oder Bewegungszeit und Zeitverlust im Sportunterricht. Zudem werden die Partizipation der Schüler\_innen bei der Gestaltung von Sportunterricht oder Einstellungen zu kooperativen Lernformen beforscht. Unter die Kategorie *Heterogenität* wird die Erforschung von differenzierenden Maßnahmen, Aspekten individueller Förderung sowie des Umgangs mit Schüler\_innen mit Förderbedarf im Sportunterricht subsumiert. Im Themenfeld *Notengebung* werden vorrangig Bezugsnormen bei der Leistungsbeurteilung, Beurteilungskriterien, Beurteilungstransparenz aus den Akteursperspektiven sowie die Beteiligung von Schüler\_innen bei der Notengebung in den Blick genommen.

Die Themenfelder *Trendsport* bzw. *Haltungsschwächen* sind deutlich enger gefasst als z.B. *Heterogenität*. Trotz der geringen Häufigkeiten in diesen Kategorien soll auf diese Themen nicht verzichtet werden, weil die Absicht im Vordergrund steht, möglichst jedem Studienprojekt gerecht zu werden und die thematische Breite im Fach Sport abzubilden. Das variierte Abstraktionsniveau der Kategorien wird dafür in Kauf genommen (vgl. Abb. 1, S. 274).

Das Bemühen, die Studienprojekte in Bezug auf ihre thematische Ausrichtung induktiv zu kategorisieren, hat zu dem Ergebnis geführt, dass 23 Themenfelder gefunden werden konnten, die von den 254 Studierenden unterschiedlich häufig in den Blick genommen werden (vgl. Abb. 1, S. 274). Der thematische Schwerpunkt *Qualität von Sportunterricht* wurde bisher am häufigsten, d.h. von 36 Studierenden, gewählt. An zweiter Stelle rangiert das Themenfeld *Heterogenität* (n=29). Alle weiteren Themenfelder liegen anteilig unter 10 Prozent. Die fachspezifischen Kategorien *Trendsport*, *Haltungsschwächen*, *Bewegungslernen* und *Wagnissituationen* werden eher selten in den Blick genommen. Werden die Kategorien *Monoedukation vs. Koedukation*, *Schulsportverweigerung*, *Angst* sowie *Unterrichtsgespräch* (im Sinne einer Praxis-Theorie-Verbindung), die im Fach Sport eine besondere Relevanz haben, ebenfalls berücksich-

<sup>2</sup> Auf eine theoriegeleitete Kategorisierung der Themen, bspw. anhand von Kriterien guten Unterrichts (vgl. Meyer, 2004; Helmke, 2004) oder Angebots-Nutzungs-Modellen (z.B. Helmke, 2009), wurde verzichtet, da diese viele der von den Studierenden formulierten Themen im Fach Sport nicht adäquat abbilden. Aufgrund dessen erfolgte der Kategorisierungsprozess ausschließlich materialbezogen.

<sup>3</sup> Hinsichtlich der Kategorie *Angst* sei angemerkt, dass in dem Rahmen häufig Fördermaßnahmen zur Bewältigung von Angst im Sportunterricht angesprochen werden.

tigt, kann festgehalten werden, dass 65 bzw. 25,5 Prozent der Studierende(n) diese Themen fokussieren. Zudem fällt auf, dass nur 16 Studierende oder 6,4 Prozent sich mit Themen beschäftigen, die im außerunterrichtlichen Bereich des Schulsports liegen. Zehn Studienprojekte davon befinden sich im Themenfeld *Schul(sport)konzepte* (vgl. Abb. 1). Sechs Studierende thematisieren Zusammenhänge von *Lernen und Bewegung*, eine Kategorie, die außerhalb von Sportunterricht angesiedelt werden kann, wenn darunter bewegungsbezogene Pausen im Regelunterricht verstanden werden. In fünf Studienprojekten der Kategorie *Lernen und Bewegung* werden Aspekte von *Lernen und Bewegung* innerhalb des Sportunterrichts untersucht (vgl. Abb. 1).

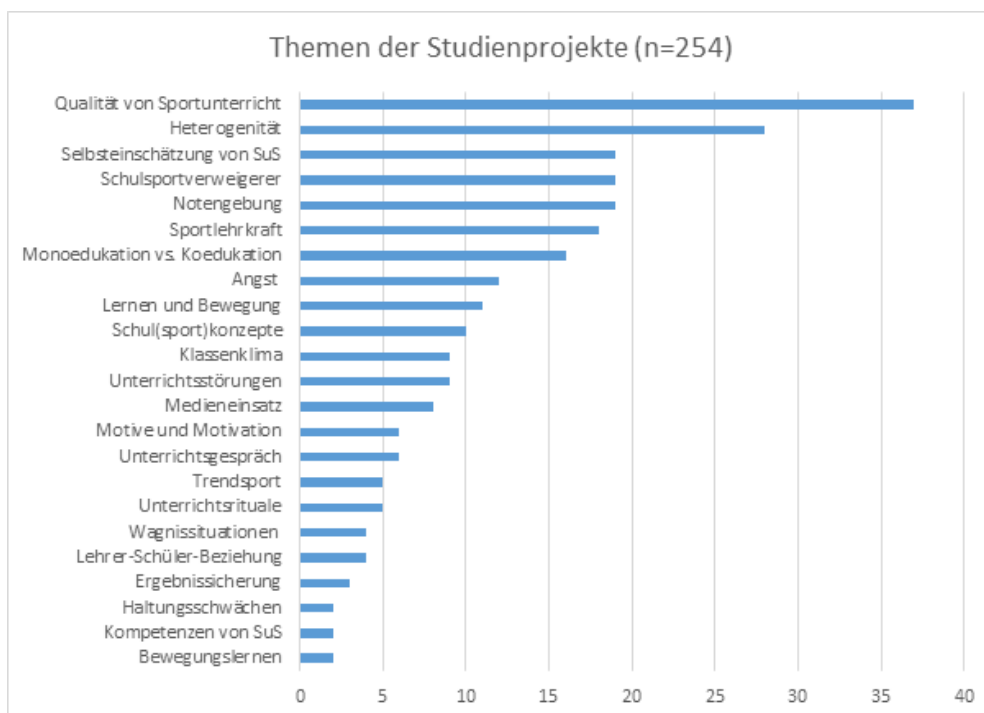


Abbildung 1: Themen der Studienprojekte am Institut für Sportwissenschaft im Zeitraum von 2/2015–9/2017

Insgesamt betrachtet visualisieren die 23 gebildeten Kategorien, dass der Schulsport ein sehr vielfältiges Untersuchungsfeld darstellt, in dem aktuelle und klassische Themen sowie fachspezifische Spannungsfelder von Sportstudierenden wahrgenommen und untersucht werden. Aspekte der *Qualität von Sportunterricht* stoßen dabei auf das größte Interesse bei den Sportstudierenden. Die Häufigkeitsverteilung aller Themenfelder zeigt, dass studentische Forschung im Format von Studienprojekten im Fach Sport recht weit streut.

Im Rückblick auf die induktive Kategorienbildung im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sei angemerkt, dass trotz der Beachtung inhaltsanalytischer Gütemaßstäbe die Aspekte Trennschärfe und Abstraktionsgrad im Prozess der Kategorienbildung nach wie vor eine Herausforderung darstellen und weiterer kritischer Überprüfung bedürften. Eine theoriegeleitete inhaltsanalytische Betrachtung der Themen oder eine schulformbezogene Zuordnung kann gegebenenfalls eine lohnenswerte Perspektive darstellen. Darüber hinaus könnten Studienprojekte auf übereinstimmende Theoriebezüge hin analysiert und auf dieser Grundlage Kategorien überarbeitet werden.

## 2.2 Thema des Projektseminars und Themen der Studienprojekte

Das Institut für Sportwissenschaft (IfS) an der WWU Münster bietet zur Vorbereitung der Studienprojekte mehrere Projektseminare an, die thematisch akzentuiert sind. Das Angebot beinhaltet Projektseminare zu den Themenbereichen *Mehrperspektivischer Sportunterricht*, *Heterogene Lerngruppen im Sportunterricht*, *Inklusiver Sportunterricht* sowie *Individuelle Förderung im Sportunterricht*. Am Beispiel der Projektseminare zum Thema *Heterogene Lerngruppen im Sportunterricht* wird im Folgenden dargestellt, wie viele der Seminarteilnehmer\_innen (n=114) das Seminarthema in ihrem Studienprojekt aufgreifen, um zu überprüfen, ob Studierende Seminarinhalte in der schulischen Praxis nutzen (können). Zudem wird dargestellt, welche weiteren Themen in den Studienprojekten dieser Seminarteilnehmer\_innen wie häufig vorkommen (vgl. Abb. 2).

In Abbildung 2 wird sichtbar, dass die nach den vorbereitenden Projektseminaren zur *Heterogenität* tatsächlich bearbeiteten Themen im Prinzip genauso weit streuen wie in allen Seminaren gemeinsam betrachtet. Lediglich zwei Kategorien, die Erforschung von *Wagnissituationen* sowie ausgewählter *Kompetenzen von Schüler\_innen*, werden nicht bearbeitet. Auch das Seminarthema *Heterogene Lerngruppen im Sportunterricht* wird von den Studierenden nicht häufiger in den Blick genommen als in anderen Projektseminaren.

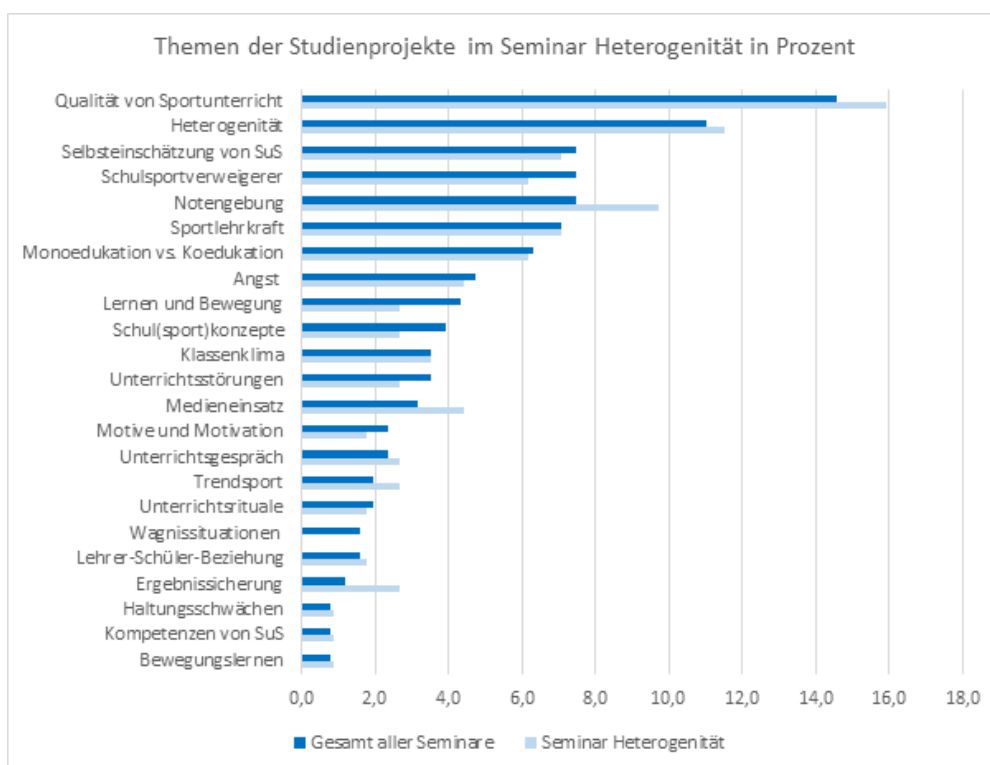


Abbildung 2: Themen der Studienprojekte im Projektseminar *Heterogenität* im Zeitraum 2/2015–9/2017 im Vergleich zu allen angebotenen Projektseminaren

Die dargestellten Häufigkeiten der Themenfelder in den Studienprojekten der Projektseminare *Heterogene Lerngruppen im Sportunterricht* bestätigen, dass Studierende losgelöst vom Rahmenthema eigene Fragen und Themen finden. Daraus kann geschlossen werden, dass sie hinreichend offen auf Forschendes Lernen im Praxissemester vorbereitet werden, um eigene Schwerpunkte zu setzen und schulische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Die seminarpädagogische Grundidee, exemplarisch an dem jeweiligen Seminarthema aufzuzeigen, wie der Prozess Forschenden Lernens

angelegt werden könnte, könnte demnach beibehalten werden. Das Ergebnis könnte im Hinblick auf eine stärker angeleitete, gegebenenfalls zielstringentere und die schulische Praxis letztendlich entlastende Vorbereitung der Studierenden auch kritisch gesehen werden. An dieser Stelle wären weiterführende Untersuchungen über die Hintergründe studentischer Themenwahl aufschlussreich. Da trotz erhöhter Anforderungen Sportstudierende auch in den anderen am IfS angebotenen Projektseminaren kohortenübergreifend die ihnen gewährte Wahlfreiheit nutzen, eigene Fragestellungen finden und schulpraktische Erfahrungen als Anlass für Forschendes Lernen wahrnehmen, wird davon ausgegangen, dass das offene Seminarkonzept vorteilhafter ist. Diese Annahme lässt sich im Rekurs auf die theoretischen Hintergründe zum Forschenden Lernen von Fichten und Meyer (2014), Hellmer (2009), der BAK (2009/1970) sowie Fichten (2010, 2017) legitimieren (vgl. Kap. 1).

### 2.3 Forschungsmethodische Zugänge in den Studienprojekten

Bezüglich der forschungsmethodischen Zugänge in den Studienprojekten im Fach Sport kann im Rahmen dieses Beitrags nur eine grobe Einordnung der Erhebungsmethoden erfolgen. Die Kategorien *Fragebogen*, *Interview*, *Beobachtung* und *Sonstige* (*Erhebungsmethoden*) konnten ausgemacht werden. Bezüglich der *Fragebögen* stellen offene Items eher die Ausnahme dar. Häufig werden geschlossene Items durch eine offene Abschlussfrage oder einen Freitext ergänzt. In Abbildung 3 ist dargestellt, dass fast die Hälfte der Sportstudierenden (43 %) einen Fragebogen als Erhebungsinstrument nutzt. Auch in der Kategorie *Sonstige* (*Erhebungsmethoden*) wird häufig ein Fragebogen eingesetzt. Jedoch wird er in dem Kontext mit weiteren Erhebungsinstrumenten kombiniert. In dieses Feld wurden neben Studienprojekten, in denen weitere Forschungsmethoden, bspw. soziometrische Verfahren, sportmotorische oder Fitness-tests, angewendet werden, auch solche eingeordnet, die zwei qualitative Zugänge miteinander verbinden (vgl. Abb. 3). Sieben Prozent der Sportstudierenden nutzen derartige Zugänge.

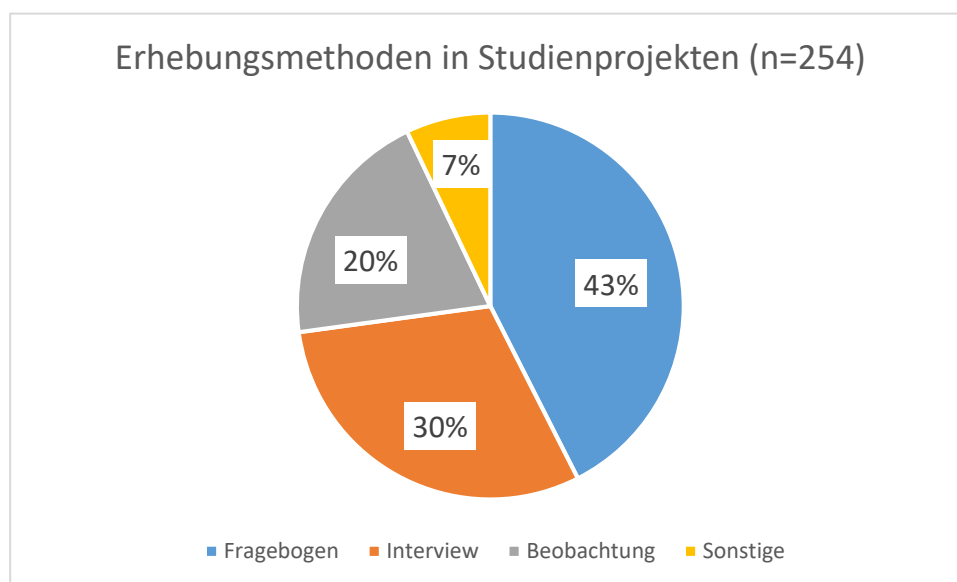


Abbildung 3: Forschungsmethodische Zugänge in Studienprojekten im Fach Sport

Unter die Kategorie *Interview* werden leitfadengestützte, problemzentrierte, narrative oder Experteninterviews subsumiert. In jedem fünften Studienprojekt kommen Interviews – meist leitfadengestützte oder problemorientierte Interviews – zur Anwendung. Im Einzelfall werden auch Experteninterviews oder narrative Interviews durchgeführt.

Im Blick auf Methoden der Beobachtung von Sportunterricht, die 30 Prozent der Studierenden nutzen, werden nicht-teilnehmende und verdeckte Beobachtungsformen doppelt so häufig angegeben wie teilnehmende und offene. In ca. 80 Prozent der Fälle fand eine strukturierte Beobachtung mit Hilfe eines Beobachtungsbogens statt.<sup>4</sup> Es kann festgehalten werden, dass die Verteilung der Erhebungsinstrumente unauffällig streut.

## 2.4 Verbindung von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben

Eine Form der Umsetzung Forschenden Lernens ist die Beforschung des eigenen Unterrichts. Nach Fichten gibt es empirische Evidenz dafür, dass die „professionalisierenden Effekte Forschenden Lernens bei einer Erforschung eigener Praxis deutlich ausgeprägter sind als bei der Untersuchung fremder Praxis“ (Fichten, 2012, S. 16). Dies führe am ehesten dazu, einen „dispositionellen Effekt“, d.h., eine nachhaltige forschende Haltung gegenüber der eigenen Praxis zu etablieren (vgl. Fichten, 2010, S. 21). In fachbezogener Literatur wird diese Variante ebenfalls diskutiert. Forschendes Lernen im eigenen Unterricht ermögliche in besonderer Weise die reflexive Aufarbeitung biographisch geprägter Bilder vom Sportunterricht in Relation zum wissenschaftlichen Wissen und „deren synthetisierende Überführung zu subjektiv relevanten Überzeugungen und Leitbildern“ (Miethling, 2018, S. 41; vgl. auch Schierz & Miethling, 2017). Auch Neuber (2018) sieht in einer stärkeren Verknüpfung von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben die Chance, dass Studierende sich auf eine professionsorientierte Selbsterkundung im Praxissemester einlassen. Laut Orientierungsrahmen ist es formal möglich, Studienprojekte mit Unterrichtsvorhaben<sup>5</sup> zu verbinden (Steuergruppe, 2014, S. 8).

Im Blick auf die vorliegenden Studienprojekte haben nur 33,1 Prozent der Sportstudierenden dieses Angebot genutzt. Dieses Ergebnis mag zunächst insofern überraschen, als – bedingt durch die Auflage, am Standort Münster drei Studienprojekte anzufertigen – diese Variante bisweilen auch aus ökonomischen Gründen empfohlen wird. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass es sich aufgrund der damit einhergehenden Doppelrolle der Sportstudierenden im Sportunterricht um eine sehr anspruchsvolle Variante Forschenden Lernens handelt, die nicht jede\_r Studierende als Herausforderung im Praxissemester annehmen möchte. Darüber hinaus müssen die schulischen Gegebenheiten die Verknüpfung von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben ermöglichen.

Die Aussagekraft dieses Teilergebnisses muss zudem im Blick auf die Erhebungsmethode kritisch betrachtet werden. Selbst wenn ein Zusammenhang zu einem Unterrichtsvorhaben im Studienprojekt in der oben genannten Analyseeinheit zu erkennen ist, lässt sich auf Grundlage der Dokumentenanalyse nicht in jedem Fall eindeutig klären, ob der bzw. die Studierende selbst die beforschte Lehrkraft ist oder dessen bzw. deren erteilter Sportunterricht bzw. wie groß der Grad der Involviertheit der Studierenden in das Unterrichtsgeschehen war. Es ist also möglich, dass der Anteil an Verknüpfungen zwischen Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben tatsächlich noch geringer ist. An dieser Stelle zeigen sich Grenzen der Dokumentenanalyse.

---

<sup>4</sup> Weiterführende Erkenntnisse über Forschungsansätze und Auswertungsmethoden wären gewinnbringend. Von Bedeutung wäre zudem auch die Erfassung der Erhebungs- und Interventionszeiträume in Studienprojekten, die nach ersten Eindrücken stark variieren.

<sup>5</sup> „Unterrichtsvorhaben, die im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt werden, [umfassen] eine Folge von Stunden, an denen die Studierenden mit einem hohen Eigenanteil bei der Planung und Durchführung beteiligt sind und diese gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften auswerten“ (MSW NRW, 2016, S. 3).



### 3. Indikatoren für Forschendes Lernen in Studienprojekten

Auf Grundlage der bisher eher quantitativ ausgerichteten Betrachtung von Studienprojekten geht es im Folgenden darum, durch einen qualitativen Zugriff Indikatoren für Forschendes Lernen in Studienprojekten zu finden. Fichten sieht den professionalisierenden Beitrag Forschenden Lernens darin, dass „Studierende [...] aus den Erfahrungen mit Forschendem Lernen in die spätere Berufsausübung eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung mitnehmen“ (Fichten, 2010, S. 4; Fichten, 2017, S. 163). In der Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption heißt es darüber hinaus:

„Ausgangspunkt und Ziel Forschenden Lernens ist eine kritisch-reflexive, problemorientierte Lern- und Arbeitshaltung sowie die Bereitschaft und Fähigkeit der Studierenden zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Person sowie des Praxisfelds mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden“ (MSW NRW, 2016, S. 3).

Dieser Anspruch wirft die Frage auf, ob in Studienprojekten, einem wesentlichen Lernformat für Forschendes Lernen im Praxissemester, Indikatoren für Forschendes Lernen sichtbar werden (können) und wie sie sich darstellen.

Was eine forschende (Lern-)Haltung<sup>6</sup> genau ausmacht, wird unterschiedlich definiert. Nach Fichten „ist [es] die Verinnerlichung eines neugierigen, skeptischen Blicks auf die Praxis, der sich den Modus der Wissenschaft zu eigen macht, Gewissheiten immer wieder zur Disposition zu stellen“ (Fichten, 2017, S. 156; vgl. auch Terhart, 2000, S. 69). Des Weiteren werden eine Art Kontextsensibilität und Forschungsbereitschaft von Lehrkräften in der schulischen Praxis, die Hinterfragung eigener Ziele und Routinen und der Entwurf von Handlungsalternativen genannt. Weitgehender Konsens herrscht hinsichtlich der konstitutiven Rolle von Reflexion und Reflexivität als unverzichtbarem Teil Forschenden Lernens und einer forschenden Lernhaltung (vgl. z.B. Huber, 2015 und 2017, S. 101–111; Fichten, 2010 und 2017, S. 157; Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 103; Neuber, 2015).

Hinsichtlich der Studienprojekte wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass Forschendes Lernen und gegebenenfalls eine forschende Lernhaltung sich nicht in forschungsmethodischen Kompetenzen und überzeugenden Forschungsergebnissen zeigen, sondern eher im Umgang damit und tiefer gründen. Forschendes Lernen bzw. ein Einlassen auf das Konzept kann in einer professionalisierungsbezogenen Reflexionsleistung sichtbar werden, in der die Studierenden ihren eigenen Lernprozess im Rahmen des Forschenden Lernens thematisieren, diskursbereit analysieren und kritisch bewerten. Sie nehmen Forschendes Lernen zum „Anlass innezuhalten, sich bewusst zu machen, was man gerade tut und warum und wozu und was man dabei empfindet“ (Huber, 2017, S. 107). Zur Identifizierung Forschenden Lernens und gegebenenfalls einer forschenden Lernhaltung im Studienprojekt werden demnach die folgenden Oberkategorien abgeleitet: a) Die Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens bzw. ein antizipierter Nutzen wird thematisiert; b) ein individueller Zugang zum Forschenden Lernen durch Hinterfragung eigener Ziele wird verbalisiert; c) ein diskursiver, skeptischer Blick auf die Praxis wird eingenommen.

Für eine begrenzte, exemplarische, vornehmlich inhaltlich-strukturierende Betrachtung des Materials (vgl. Mayring, 2015) werden 15 Studienprojekte aus der Grundgesamtheit nach verschiedenen Kohorten, Projektseminaren und Themenfeldern ausgewählt. Untersucht werden aus dieser Stichprobe die Projekte, die über eine Diskussion der Forschungsergebnisse und -methoden hinausgehen und eine forschungs- und professionalisierungsbezogene Reflexion beinhalten. Die theoriegeleitet gebildeten strukturierenden Oberkategorien (s.o.) werden in den definierten Analyseseinheiten<sup>7</sup>

<sup>6</sup> In der Literatur ist häufig von einer distanzierten, reflexiven, lernenden oder forschenden Haltung, Grundhaltung, Fragehaltung oder Lernhaltung bzw. von einem forschenden Habitus die Rede.

<sup>7</sup> Hierbei handelt es sich um die der Ergebnisdarstellung folgenden Kapitel im Studienprojekt (z.B. Diskussion der Ergebnisse, Fazit, Ausblick, Reflexion).

anhand von Fundstellen im Material geprüft, Ankerbeispiele extrahiert, paraphrasiert und den Kategorien zugeordnet. Zudem werden Unterkategorien generiert mit dem Ziel, die Oberkategorien nach Möglichkeit überschneidungsfrei auszdifferenzieren (vgl. Mayring, 2015, S. 103ff.).

Die Ergebnisdarstellung und -diskussion gliedert sich in einen methodischen und einen inhaltlichen Teil. Im Rückblick auf das inhaltsanalytische Vorgehen lässt sich festhalten, dass sich die theoriegeleiteten Oberkategorien, d.h. a) die Thematisierung und Reflexion der *Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens*, b) die Thematisierung und Reflexion des *persönlichen Zugangs* zum Forschenden Lernen und c) *Diskursfähigkeit, Urteilsfähigkeit, skeptischer Blick* im Kontext Forschenden Lernens, in den Analyse-einheiten der Studienprojekte wiederfinden. Sie lassen sich materialbezogen strukturieren, sodass Unterkategorien gebildet werden konnten, die Forschendes Lernen, so wie es in den Studienprojekten sichtbar wird, beschreiben können. Tabelle 1 zeigt die Ober- und Unterkategorien, Ankerbeispiele und deren Paraphrasierung (vgl. Tab. 1, S 281–284).

Hinsichtlich der Frage, inwiefern Kategorien Forschenden Lernens in Studienprojekten nachweisbar sind, kann konstatiert werden, dass Forschendes Lernen in begrenztem Maße sichtbar wird (vgl. Tab. 1). Dies soll im Folgenden näher erläutert werden. In der Kategorie *Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens* wird in den beiden folgenden Beispielen der eigene forschungs- bzw. berufsbiographische Lernprozess reflektiert:

Beispiel 1:

*Durch die theoretische Basis für meinen Forschungsbericht bin ich auf diesen nicht zu vernachlässigenden Aspekt aufmerksam und ein Stück weit dafür sensibilisiert worden, so dass ich mir vorgenommen habe, im zukünftigen Lehrerberuf verstärkt auf meine eigene Art der Klassenführung zu achten und sie immer wieder zu reflektieren. (EK/BP)*

Beispiel 2:

*Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Gesprächs war für mich die Stellung der reflektierten Praxis ein wichtiger Punkt. Dieser Aspekt war für mich insofern besonders interessant, als dass ich in meiner eigenen Schulzeit diese Reflexionsphasen nicht bewusst wahrgenommen beziehungsweise nicht mehr in Erinnerung hatte. Somit war es für mich förderlich, dies als wichtigen Bestandteil des Sportunterrichts anzuerkennen. Am Anfang meines Praxissemesters war mir die Bedeutsamkeit der Unterrichtsgespräche im Sport nicht klar (SN/UG).*

In beiden Texten wird der eigene professionsbezogene Lernzuwachs explizit thematisiert und die Bedeutsamkeit der Theorie bzw. der Fragestellung im Studienprojekt für den eigenen Professionalisierungsprozess und für das zukünftige Berufsfeld diskutiert. Es werden Vorsätze im Bereich der Klassenführung gefasst bzw. die eigenen Vorerfahrungen bezogen auf Reflexionsgespräche im Sportunterricht korrigiert. Die *Sinnhaftigkeit Forschenden Lernens* in Form der Studienprojekte wird also reflexiv betrachtet.

Die Oberkategorie des *persönlichen Zugangs* zum Forschenden Lernen lässt sich in drei Unterkategorien einteilen. In der Unterkategorie *Reflexion subjektiver Theorien* (vgl. Tab. 1, UK 2.1, S. 283) zeigt das folgende Beispiel die wahrgenommene Relevanz von Theorie und Empirie für die Überprüfung gewählter methodischer Vorgehensweisen im Sportunterricht:

*Ich denke, dass eine reflektierte Auseinandersetzung von bestehenden Theorien und empirischen Forschungsergebnissen wichtig und gewinnbringend für alle ist. Denn so können bestehende Annahmen überprüft werden und das eigene Denken und Handeln kann reflektiert werden. Es ist wichtig zu wissen, ob meine methodischen Vorgehensweisen überhaupt Lerneffekte auf Seiten der Schüler/innen erzielen. (FS/KOED)*

Das Gespür für die Begrenztheit des eigenen pädagogischen Handelns und die Überzeugung, dieses untersuchen zu wollen, zeigen sich insbesondere im letzten Satz dieses Ankerbeispiels.

In einer weiteren Unterkategorie wird die affektiv-emotionale Beurteilung des Forschenden Lernens deutlich (vgl. Tab. 1, UK 2.2, S. 283):

*Ein zusammenfassender Blick über das gesamte Studienprojekt zeigt, wie viel Arbeit es ist, den Unterricht [...] so umzugestalten, dass es den Anforderungen eines jeden Schülers gerecht wird. Doch es zeigt ebenfalls, dass es nicht unmöglich ist, [...] wie es die Grundidee von Inklusion verlangt (Zimmer, 2014). [...] [A]ufgrund meiner persönlichen Erfahrungen kann ich den Aufwand als lohnenswert beschreiben, wenn man durch die Intervention sichtbare Veränderungen bewirken und in ein glückliches Gesicht des Schülers gucken kann. (MW/ASP)*

Belastung und Aufwand werden in diesem Beispiel im Vergleich zum persönlichen Gewinn im Rahmen einer Fördermaßnahme im inklusiven Sportunterricht bilanziert. Das abschließende Fazit fällt durch wahrgenommene Selbstwirksamkeit und ein „glückliches Gesicht“ eines Schülers positiv aus.

In der dritten Unterkategorie (vgl. Tab. 1, UK 2.3, S. 283) werden weitere Forschungsideen formuliert, so dass der Eindruck nachhaltigen Lernens entsteht:

Beispiel 1:

*Während meines Praktikums habe ich zusammen mit der Lehrkraft anschließend an die Auswertung meiner Studie regelmäßig Teambuildingmaßnahmen in den Unterricht eingebaut. Deren Wirkung hätte ebenfalls in einem weiteren Soziogramm überprüft werden können. [...] Anwendung kann die Methode auch beispielweise bei dem Verdacht auf Mobbing eingesetzt werden. (MM/ANERK)*

Beispiel 2:

*In weiteren Untersuchungen wäre es spannend herauszufinden, ob sich die Beteiligung der Mädchen dieser achten Klasse in einem gleichgeschlechtlichen Unterricht erhöht. In der Literatur wird empfohlen, den Unterricht in der Mittelstufe (7 + 8. Klassen) monoedukativ zu erteilen (vgl. Diketmüller, 2007). Es wäre spannend – wenn eine Schule das zulässt – diese verschiedenen Unterrichtsmodalitäten in einer Klasse auszutesten und zu vergleichen. (VE/Koed)*

In beiden Beispielen werden Ideen und Interesse für weitere Forschungsvorhaben im Sinne von Praxisforschung artikuliert. Einerseits geht es um Einsatzmöglichkeiten für ein Soziogramm; andererseits wird theoriebezogen und unter Berücksichtigung schulischer Rahmenbedingungen das Interesse bekundet, mono- bzw. koedukativen Sportunterricht „auszutesten und zu vergleichen“.

Im Blick auf die Kategorie *Skeptischer Blick* zeigt das folgende Beispiel, wie ein diskursiver, mehrperspektivischer Denkprozess zu einer begründeten didaktischen Entscheidung führt:

*Während der Durchführung des Forschungsprojektes kam mir der Gedanke, verschiedene Arten der Bewegungspause auszuprobieren. So hätte man beispielsweise an einem Tag ausschließlich Koordinations-, an einem anderen Tag Konditionsübungen und bei der dritten Erhebung eine Ruhepause oder Traumreise durchführen können. Jedoch entschied ich mich zum einen aufgrund des theoretischen Hintergrunds bewusst für eine Aktivierungsübung, zum anderen aufgrund meiner Probanden, die auf mich den Eindruck machten, sich nicht ausreichend konzentrieren zu können und überschüssige motorische Energie abbauen zu müssen. Die daran anknüpfende Entspannungsübung diente dazu, wieder Ruhe in die Klasse zu bringen und sie physisch und mental auf den bevorstehenden Unterricht einstimmen. (EK/BP)*

In diesem Fall werden Planungsüberlegungen zwischen einer spontanen, aber konkreten Planungsidee, die Experimentierfreude und Handlungsalternativen widerspiegelt, theoretischem Wissen und der Einschätzung der aktuellen Lernsituation reflektierend ausbalanciert und münden in eine schließlich doch planungskonforme Entscheidung. Ein hohes Maß an Reflexivität wird deutlich, sodass ein Forschendes Lernen ange-

nommen werden kann. Jedoch wird dies im Rahmen dieses Ausschnitts (und auch im Kontext) nicht explizit thematisiert.

Es zeigt sich, dass Studierende forschungs- und professionalisierungsbezogene Aspekte im Rahmen eines Studienprojekts thematisieren und reflektieren. Sie formulieren Handlungsalternativen und Vorsätze für zukünftiges Lehrerhandeln (vgl. z.B. auch OK1, MM/ANERK). Der Begriff *Forschendes Lernen* wird nicht explizit verwendet. Daraus könnte im Sinne meta-kognitiven Lernens (vgl. Blotzheim, Kamper & Schneider, 2008) die Konsequenz gezogen werden, dass es in der Vorbereitung und Begleitung weiterer Bemühungen bedarf, Forschendes Lernen – auch als zu erforschendes Lehr-Lern-Format – bewusst zu machen und Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, das durch das Studienprojekt erworbene Reflexionswissen zu kontextualisieren und zu fördern. Das könnte z.B. in weiteren Seminarveranstaltungen erfolgen.

Insgesamt betrachtet stellt es sich als schwierig heraus, das Vorhandensein bzw. die Herausbildung einer forschenden Lernhaltung nachzuweisen. Jedoch wird Forschendes Lernen im Sinne der definierten Ober- und Unterkategorien sichtbar. Schließlich muss berücksichtigt werden, dass es sich bei Projektberichten um eine beurteilungsrelevante Leistung handelt, die im Blick auf die Untersuchung Forschenden Lernens nicht unproblematisch ist. Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit könnte zur Folge haben, dass kritische Aspekte gar nicht bzw. in abgeschwächter Form berichtet werden. Zudem handelt es sich bei den nachgewiesenen Kategorien Forschenden Lernens im Rahmen von Studienprojekten begrenzten Umfangs lediglich um eine Momentaufnahme. Wie stabil die Reflexivität der Studierenden ist, kann nicht beurteilt werden.

*Tabelle 1:* Indikatoren für Forschendes Lernen in Studienprojekten

Anmerkung: Abk.: FL = Forschendes Lernen; OK = Oberkategorie; UK = Unterkategorie.

	Kate- gorien	Ankerbeispiel(e)	Paraphrase
OK 1	Sinnhaftigkeit des FL für die spätere Berufstätigkeit	<p>„[Ich] nehme für meine persönliche Zukunft mit, dass ich die wissenschaftliche Brille auf Situationen meines späteren Arbeitsalltags als Lehrer anwenden kann, wenn ich ein Phänomen in der Schule beobachte“. (MM/ANERK)</p> <p>„Durch die theoretische Basis für meinen Forschungsbericht bin ich auf diesen nicht zu vernachlässigenden Aspekt aufmerksam und ein Stück weit dafür sensibilisiert worden, sodass ich mir vorgenommen habe, im zukünftigen Lehrerberuf verstärkt auf meine eigene Art der Klassenführung zu achten und sie immer wieder zu reflektieren“. (EK/BP)</p>	Thematisierung der Bedeutsamkeit des Themas, der Theorie, der Fragestellung bzw. des Studienprojekts für den eigenen Professionalisierungsprozess / für das zukünftige Berufsfeld
UK 1.1	Reflexion des forschungsmethodischen Lernprozesses	<p>„[...] Von großem Nutzen kann die Methode jedoch sein, wenn man als Lehrkraft zum Schuljahresbeginn in eine neue Klasse kommt, die schon länger als Klasse besteht“. (MM/ANERK)</p> <p>„Was mir während der Beobachtungen allerdings Schwierigkeiten bereitete, war die Menge der SuS, die ich gleichzeitig beobachten musste“. (EK/BP)</p> <p>„An der einen oder anderen Stelle hätte ich im Interview vielleicht noch detaillierter fragen und damit umfangreichere Erkenntnisse erlangen können. Ich hätte beispielsweise näher darauf eingehen können, wie Reflexionsfragen formuliert werden können (z.B. das Vermeiden von Fragen mit einer ja/nein Antwortmöglichkeit). Allerdings konnte ich diese inhaltlichen Aspekte zum Teil in meinen offenen Beobachtungen notieren, die sich somit als zusätzliche Methode der Datengewinnung als sehr hilfreich erwiesen“. (SN/UG)</p>	Erkennen von Limitationen, Problemen im Forschungsprozess, Erkennen von Alternativen, Rückschlüsse

UK 1.2	Reflexion des forschungs- oder berufsbio-graphischen Lernprozesses	<p>„Im Rahmen dieses Studienprojektes habe ich erstmalig in meinem bisherigen Studium Primärdaten zu einem Thema, das mein eigenes Interesse geweckt hat, erhoben“. (MM/ANERK)</p> <p>„Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Gesprächs war für mich die Stellung der reflektierten Praxis ein wichtiger Punkt. Dieser Aspekt war für mich insofern besonders interessant, als dass ich in meiner eigenen Schulzeit diese Reflexionsphasen nicht bewusst wahrgenommen beziehungsweise nicht mehr in Erinnerung hatte. Somit war es für mich förderlich, dies als wichtigen Bestandteil des Sportunterrichts anzuerkennen. Am Anfang meines Praxissemesters war mir die Bedeutsamkeit der Unterrichtsgespräche im Sport nicht klar“. (SN/UG)</p>	<p>Erstbegegnung mit empirischem Arbeiten gem. eigener Interessen</p> <p>Thematisierung von Lernzuwachs, Reflexion neuer Erkenntnisse</p>
UK 1.3	Anerkennung Forschenden Lernens	<p>„Im Umgang mit digitalen Medien wurde ich durch mein Unterrichtsvorhaben noch vertrauter und konnte wie gewünscht mein Unterrichtsvorhaben in mein Studienprojekt integrieren. [...] Die Tablets kamen in den darauffolgenden Stunden immer wieder zum Einsatz zur Verbesserung weiterer Turnelemente. Aufgrund dessen werde ich für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft den Medieneinsatz im Sportunterricht berücksichtigen und weitere Unterrichtseinheiten auch in anderen Sportarten planen. Denn auch die SuS können sich den Einsatz von Tablets in anderen Sportarten vorstellen und gaben zudem bei der offen gestellten Frage im Fragebogen Beispiele an. Auch andere Lehrkräfte, die von meinem Studienprojekt gehört hatten, haben sich nach der App und deren Funktionen erkundigt und wollten diese gerne im Unterricht ausprobieren. Mit meinem Studienprojekt konnte ich damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung in der Schule leisten“. (MT/MED)</p>	<p>Wertschätzung von FL durch Praxislehrkräfte und SuS; reibungsfreie Durchführung trotz Verknüpfung von SP und UV</p>
OK 2	Persönliche Zugänge zum FL	<p>„Das gewählte Thema [...] ist mir ein persönliches Anliegen als zukünftige Lehrkraft, da ich mich bereits vorher mit den weitreichenden negativen Folgen von Stigmatisierungsprozessen in der Literatur befasst habe“. (MM/ANERK)</p> <p>„Ein erfolgreiches Unterrichtsgespräch zu initiieren schien mir am Anfang meines Praxissemesters eine große Herausforderung zu sein, die ich nun mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse selbstbewusst zu bewältigen hoffe. Es spiegelt mein persönliches Interesse an Unterrichtsstrukturen sowie der Verknüpfung von Theorie und Praxis wider und hat mir die Möglichkeit gegeben herauszufinden, wie ich ein gewinnbringendes Unterrichtsgespräch gestalten kann. Ich konnte bereits während meines Praxissemesters einige der gewonnenen Erkenntnisse erfolgreich anwenden, was mich in meiner Lehrerpersönlichkeit weiter bestärkt hat. Ich bin mir sicher, zukünftig in meiner Rolle als Sportlehrerin im Rahmen des Sportunterrichts davon zu profitieren“. (SN/UG)</p>	<p>Individuelle Relevanz des Themas durch Vorerfahrungen</p> <p>hohes Lerninteresse bezogen auf Praxis-Theorie-Verknüpfungen, Zukunftsbedeutung des Lernergebnisses</p>

UK 2.1	Reflexion subjektiver Theorien, eigener Haltungen	„Ich denke, dass eine reflektierte Auseinandersetzung von bestehenden Theorien und empirischen Forschungsergebnissen wichtig und gewinnbringend für alle ist. Denn so können bestehende Annahmen überprüft werden und das eigene Denken und Handeln kann reflektiert werden. Es ist wichtig zu wissen, ob meine methodischen Vorgehensweisen überhaupt Lerneffekte auf Seiten der Schüler/innen erzielen“. (FS/KOED)	Bedeutung von Theorie / Empirie für forschenden Blick; Funktion des FL für Überprüfung von Methoden
UK 2.2	Affektiv-emotionale Beurteilung des FL	„Ein zusammenfassender Blick über das gesamte Studienprojekt zeigt, wie viel Arbeit es ist, den Unterricht [...] so umzugestalten, dass es den Anforderungen eines jeden Schülers gerecht wird. Doch es zeigt ebenfalls, dass es nicht unmöglich ist, [...] wie es die Grundidee von Inklusion verlangt (Zimmer, 2014). [...] [A]ufgrund meiner persönlichen Erfahrungen kann ich den Aufwand als lohnenswert beschreiben, wenn man durch die Intervention sichtbare Veränderungen bewirken und in ein glückliches Gesicht des Schülers gucken kann“. (MW/ASP)  „Rückblickend kann ich sagen, dass mir das Forschungsprojekt Freude bereitet hat und es spannend war, mit den SuS eine Bewegungspause auszuprobieren. Auch konnte ich beobachten, dass die SuS viel Spaß an der Bewegungszeit hatten, die etwas Abwechslung in den sonst recht eintönigen Mathematikunterricht brachten [...]“. (EK/BP)	Belastung und Aufwand im Rahmen einer Fördermaßnahme im Vergleich zum persönlichen Gewinn  positive Bewertung des FL
UK 2.3	Formulierung neuer Fragestellungen bzw. weiterer Forschungsideen	„Während meines Praktikums habe ich zusammen mit der Lehrkraft anschließend an die Auswertung meiner Studie regelmäßig Teambuildingmaßnahmen in den Unterricht eingebaut. Deren Wirkung hätte ebenfalls in einem weiteren Soziogramm überprüft werden können. [...] Anwendung kann die Methode auch beispielweise bei dem Verdacht auf Mobbing eingesetzt werden“. (MM/ANERK)  „Ausgehend von diesem Forschungsprojekt habe ich mich dafür entschieden, meine Studienarbeit in den Bildungswissenschaften über die Thematik der Klassenführung und Unterrichtsaktivitäten zu schreiben. Auch kann ich mir vorstellen, mich in einem späteren Projekt wie beispielsweise der Masterarbeit einer Fragestellung zu widmen, welche sich mit dem Aspekt der von Lehrkräften ausgehenden Störungen im Unterricht befasst.“ (EK/BP)  „In weiteren Untersuchungen wäre es spannend herauszufinden, ob sich die Beteiligung der Mädchen dieser achten Klasse in einem gleichgeschlechtlichen Unterricht erhöht. In der Literatur wird empfohlen, den Unterricht in der Mittelstufe (7 + 8. Klassen) monoedukativ zu erteilen (vgl. Diketmüller, 2007). Es wäre spannend – wenn eine Schule das zulässt – diese verschiedenen Unterrichtsmodalitäten in einer Klasse auszutesten und zu vergleichen“. (VE/Koed)	Weitere Einsatzmöglichkeiten für Soziogramm  FL als Anregung für Masterarbeit und weitere Studienarbeit  Interesse für weitere Forschungsvorhaben
OK 3	Diskursfähigkeit, Skeptischer Blick	„Ein erfolgreiches Unterrichtsgespräch zu initiieren schien mir am Anfang meines Praxissemesters eine große Herausforderung zu sein, die ich nun mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse selbstbewusst zu bewältigen hoffe“. (SN/UG)	Vermuteter Lernzuegewinn; besonnene Urteilsbildung

UK 3.1	Begründungsfähigkeit durch diskursives Denken	<p>„Während der Durchführung des Forschungsprojektes kam mir der Gedanke, verschiedene Arten der Bewegungspause auszuprobieren. So hätte man beispielsweise an einem Tag ausschließlich Koordinations-, an einem anderen Tag Konditionsübungen und bei der dritten Erhebung eine Ruhepause oder Traumreise durchführen können. Jedoch entschied ich mich zum einen aufgrund des theoretischen Hintergrunds bewusst für eine Aktivierungsübung, zum anderen aufgrund meiner Probanden, die auf mich den Eindruck machten, sich nicht ausreichend konzentrieren zu können und überschüssige motorische Energie abbauen zu müssen. Die daran anknüpfende Entspannungsübung diente dazu, wieder Ruhe in die Klasse zu bringen und sie physisch und mental auf den bevorstehenden Unterricht einstimmen“. (EK/BP)</p> <p>„Bei der Diskussion um mono- oder koedukative Lernformen und hierbei auch bei der Thematisierung von Geschlecht, sollte stets mitbedacht werden, dass je stärker ein bestimmtes Differenzmerkmal betrachtet wird, andere Merkmale außer Acht gelassen werden können. Diese Erkenntnis scheint mir als angehende Lehrerin wichtig und diskutabel, da auch Merkmale wie die ethnische Zugehörigkeit, die Schichtzugehörigkeit oder das Alter leistungs- und lernrelevante Merkmale sind (Popp, 2011, S. 89/Ludwig, 2003, S. 652)“. (FS/KOED)</p>	<p>Ausbalancierung von Planungsüberlegungen, Theorie und Einschätzung der Lernsituation</p> <p>Sensibilität für Begrenztheit der eigenen Perspektive und selektive Wahrnehmung</p>
UK 3.2	Gesamtreflexion des Studienprojekts	<p>„Allumfassend behandelt dieses Studienprojekt eine Thematik, die nicht nur momentan von höchster Aktualität geprägt wird, sondern auch für die zukünftige Gestaltung des Schulsystems von großer Relevanz ist. Auf die Bedürfnisse eines jeden einzelnen so individuell einzugehen, wie es hier im Fall von A geschehen ist, wird mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden sein. Doch aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen kann ich den Aufwand als lohnenswert beschreiben, wenn man durch die Intervention sichtbare Veränderungen bewirken und in ein glückliches Gesicht des Schülers gucken kann“. (MW/ASP)</p>	<p>Gegenwartsbezug und Zukunftsbedeutung des Themas; Vision für Schule; Bilanzierung Aufwand und persönlicher Ertrag;</p>
UK 3.3	Distanzierungsfähigkeit (zur Praxislehrkraft)	<p>„Zwar kenne ich mich inhaltlich im Fach Mathematik nicht gut aus, dennoch denke ich, dass die zahlreichen Unterrichtsstörungen neben dem Mangel an Bewegung der SuS und ihrem Bedürfnis danach auch auf die Methodenarmut des Lehrers zurückzuführen ist. Häufig wählte er Unterrichtsaktivitäten aus, die sich durch einen geringen Beschäftigungsradius der SuS auszeichneten“. (EK/BP)</p>	<p>Kritische Einschätzung des beobachteten Unterrichts bei gleichzeitiger Relativierung eigener Urteilskompetenz</p>
UK 3.4	Souveränität im Umgang mit Forschungsergebnissen	<p>„Rückwirkend betrachte ich mit der Durchführung der Untersuchung und den daraus entstandenen Ergebnissen nicht zufrieden. Mögliche Gründe, warum das Körperkonzept durch die Interventionsreihe nicht beeinflusst wurde, werden aufgrund dessen im Folgenden diskutiert. [...] Insgesamt betrachtet ist zwar keine signifikante Veränderung zu finden, doch auf eine Sensibilisierung der Wahrnehmung des eigenen Körpers darf der Sportunterricht dennoch nicht verzichten“ (MS/KÖR).</p>	<p>Frustrationstoleranz, dezidierte pädagogische Haltung</p>

## 4. Seminardidaktische Konsequenzen

Die Bilanzierung der 254 Studienprojekte, die am Institut für Sportwissenschaften am Standort Münster entwickelt wurden, liefert einen Überblick über Themen, Forschungsmethoden und Verbindungen zwischen Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben.

Demzufolge lässt sich für die vorbereitenden Seminare generell die Anregung formulieren, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Den Ergebnissen entsprechend sollte weiterhin an der Herausforderung, selbstständig eigene Forschungsfragen zu finden, festgehalten werden.

Im Hinblick auf die thematische Breite in Studienprojekten sollten jedoch nicht nur fachdidaktische Fragestellungen in den Projektseminaren exemplarisch fokussiert werden, sondern auch fachwissenschaftlich geprägte Untersuchungen und Themen im Bereich der Schulsportentwicklung gefördert werden. Beispielsweise könnten im Bereich der Diagnostik sportmotorische Testverfahren bzw. motorisches Lernen oder im außerunterrichtlichen Schulsport Konzepte im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport stärker in den Blick genommen werden.

Das Angebot der Verknüpfung von Unterrichtsvorhaben und Studienprojekten nehmen zwei Drittel der Sportstudierenden nicht wahr. Daher sollte in vorbereitenden Seminaren ebenfalls diese – wenn auch anspruchsvolle – Variante Forschenden Lernens unterstützt werden, um Studierende zu ermutigen, eigenen Sportunterricht zu erforschen (vgl. dazu Kap. 2.4).

Die exemplarische inhaltsanalytische Betrachtung von 15 Studienprojekten hinsichtlich möglicher Indikatoren für Forschendes Lernen zeigt, dass sich Kategorien Forschenden Lernens in Studienprojekten im Fach Sport begrenzt abbilden (lassen) und weitere Forschungsansätze notwendig sind, um Forschendes Lernen und insbesondere Indikatoren einer forschenden Lernhaltung kohärent zu erfassen. Beispielsweise würden sich Interviews anbieten, um in Ergänzung zum Studienprojekt die Haltungen der Sportstudierenden zum Forschenden Lernen zu erfassen. Längsschnittstudien könnten die Limitationen einer Momentaufnahme nach dem Praxissemester kompensieren.

Zudem wären weitere seminardidaktische und curriculare Maßnahmen sinnvoll, damit Forschendes Lernen nicht nur berichtet, sondern im Sinne einer forschenden Lernhaltung verinnerlicht wird. Im Sinne meta-kognitiven und nachhaltigen Lernens wären gegebenenfalls weitere Seminarveranstaltungen sinnvoll, die die im Praxissemester gewonnenen Erfahrungen reflexiv aufarbeiten, auch wenn die Verbleibdauer der Studierenden an der Universität nach dem Praxissemester überschaubar ist. Daher scheint eine frühzeitige, anschauliche Vorbereitung Forschenden Lernens vor dem Praxissemester unerlässlich. Möglicherweise könnten gelungene Beispiele im Sinne von Good Practice in Theorie- und fachpraktischen Veranstaltungen sowie gegebenenfalls Veröffentlichungen von Studienprojekten sinnvoll sein. Eine Überdosis Forschenden Lernens im Praxissemester, mangelnde Forschungskompetenz, Beurteilungsdruck und die „Verordnung“ einer forschenden Lernhaltung dürften eher kontraproduktiv sein. Die systematische Förderung einer forschenden Lernhaltung im gesamten Sportstudium dagegen könnte Forschendes Lernen im Praxissemester gegebenenfalls entlasten.

## Literatur und Internetquellen

Blotzheim, D., Kamper, S., & Schneider, R. (2008). Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch Forschendes Lernen. *bildungsforschung*, 5 (2). Zugriff am 21.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4600/pdf/bf\\_2008\\_2\\_Blotzheim\\_Kamper\\_Schneider\\_Ueberlegungen\\_Vermittlung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4600/pdf/bf_2008_2_Blotzheim_Kamper_Schneider_Ueberlegungen_Vermittlung.pdf).



- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (2009/1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen* (Neuaufl. nach der 2. Aufl.). Bielefeld: UVW.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. Zugriff am 21.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes\\_Lernen.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf).
- Fichten, W. (2012). *Über die Umsetzung und Gestaltung forschenden Lernens im Lehramtsstudium*. Verschriftlichung eines Vortrags bei der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefeld School of Education 2012. Zugriff am 21.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/diz/download/Publikationen/Lehrerbildung\\_Online/Fichten\\_01\\_2013\\_Forschendes\\_Lernen.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publikationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf).
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Frankfurt a.M.: Campus.
- 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.
- 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: UVW.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Huber, L. (2015). *Forschendes Lernen: Begriff, Begründungen und Herausforderungen*. Zugriff am 21.04.2018. Verfügbar unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begrueendungen-und-herausforderungen/>. doi:10.1024/2235-0977/a000117
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt a.M.: Campus.
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In B. Gröben & N. Ukley (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 27–46). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_2
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 26.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/rahmenkonzeption\\_zur\\_strukturellen\\_und\\_inhaltlichen\\_ausgestaltung.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/rahmenkonzeption_zur_strukturellen_und_inhaltlichen_ausgestaltung.pdf).
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2016). *Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption*. Beilage Schule NRW. Zugriff am

26.04.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>.

Neuber, N. (2015). *Von der Praxis zur Theorie – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe*. Vortrag im Rahmen der dvs-Jahrestagung „Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie“, Bochum, 02.05.2015.

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. 65–80). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19492-5\_4

Schierz, M., & Miethling, W. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51–61. doi:10.1007/s12662-017-0440-9

Steuergruppe Praxissemester (2014). *Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster*. Zugriff am 26.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/orientierungsrahmen\\_praxissemester.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf).

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel: Beltz.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Nocon-Stoffers, R. (2018). Studienprojekte im Fach Sport an der WWU Münster – Bestandsaufnahme und seminar didaktische Konsequenzen. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, Themenheft 1, 268–286. doi:10.4119/UNIBI/hlz-78

Eingereicht: 09.05.2018 / 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:** Inquiry-based Learning in Pre-Service Physical-Education Teacher Education during Student Teaching – Evaluation of Students’ Inquiry-based Projects in Physical Education and Didactic Consequences

**Abstract:** At the University of Münster, three inquiry-based projects are required during the pre-service teacher education practicum (cf. Steuergruppe, 2014). According to these requirements students are expected to develop their own research questions – an aspect considered substantial in the concept of inquiry-based learning – and to complete their inquiry-based projects during the field practicum. The purpose of these projects is to enhance the students’ competences and professional self-investigation by relating and connecting theory and practice. Since the introduction of the field practicum in teacher education in the winter semester of 2014/15, 254 inquiry-based projects have been mentored at the University of Münster in physical education. The purpose of this study is to analyse these projects to draw conclusions for preparatory classes and to promote inquiry-based learning. In the first part of the article, the inquiry-based projects are analysed with regard to the students’ thematic preferences and research meth-

ods. Moreover, these themes are compared to the topics of the preparatory course. In addition, the question is addressed as to whether or not the inquiry-based projects are connected to the students' own teaching projects. In the second part of the paper, the author attempts to identify the presence and type of indicators of inquiry-based learning in the students' projects. The basic hypothesis is that inquiry-based learning is more than a pragmatic application of research methods and that it shows a profound and sensitive reflection on the learning experiences. The evaluation of inquiry-based learning as reflected in these projects is intended to enrich and improve preparatory classes, inquiry-based learning arrangements and finally the students' appreciation of inquiry-based learning in physical-education teacher education.

**Keywords:** inquiry-based learning, inquiry-oriented disposition, inquiry-based projects, student teacher professionalization in field practicum, pre-service physical-education teacher education