

Ist das schon Praxisforschung?

Hochschuldozentinnen forschen zum Praxissemester

Gabriele Klewin^{1,*}, Birgit Holler-Nowitzki¹ & Barbara Koch²

¹ Universität Bielefeld

² Universität Kassel

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Forschung, die die Autorinnen zur Frage des Vorhandenseins von Reflexion in Studienprojekten im Praxissemester durchgeführt haben, unter der Frage betrachtet, ob sie den Kriterien von Praxisforschung genügt. Als besonders wichtige Kriterien von Praxisforschung, die über die Kriterien für gute wissenschaftliche Forschung hinausgehen, werden u.a. der in einem Praxisproblem liegende Anlass für die Forschung sowie die Nutzung der Ergebnisse für die eigene Lehrpraxis angesehen. Es zeigt sich, dass die gewonnenen Ergebnisse aus der Forschung für die Weiterentwicklung der Lehre genutzt werden können, eine Anlage als Praxisforschung jedoch ein noch größeres Potenzial für die Weiterentwicklung der Hochschullehre gehabt hätte.

Schlagwörter: Praxisforschung, Praxissemester, Forschendes Lernen, Hochschuldidaktik



Praxisforschung im Feld Schule zielt, folgt man bspw. Hollenbach und Tillmann (2009) oder Altrichter und Feindt (2004), auf eine reflexive und forschungsbasierte Auseinandersetzung mit der eigenen schulpädagogischen Praxis, um sie qualitativ weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse dieser Forschung auch einer schulpraktischen und fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Obwohl mit der Weiterentwicklung von Schule im Modus von Forschung zwischen Praxisforschung und aktuell vorherrschender empirischer Bildungsforschung ein ähnliches Ziel zu bestehen scheint, gibt es wenig Überschneidungsbereiche der beiden Herangehensweisen (Heinrich & Klewin, 2019). Dies zeigt sich u.a. daran, dass Praxisforschung, häufig wegen unterstellter methodischer Probleme, nicht als eine Form empirischer Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung anerkannt wird. Herbert Altrichter hat dies in seiner Habilitation (1990) mit dem Titel „Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung“ pointiert zum Ausdruck gebracht und aktuell noch einmal in einem Vortrag aufgegriffen (2019): „Ist das (immer) noch Forschung? Ein neuer Blick auf Argumente, Einsatzfelder und Herausforderungen für Praxisforschung“.

Gleichzeitig steht aber auch die empirische Bildungsforschung in der Kritik, da der Transfer der Ergebnisse in die schulische Praxis nur in geringem Umfang stattfindet (Steffens, Heinrich & Döbelstein, 2019). Die durch die größere Praxisnähe besser gegebene Möglichkeit des Transfers nimmt wiederum die Praxisforschung für sich in Anspruch (Hahn, Klewin, Koch, Kuhnen, Palowski & Stiller, 2019; Koch, 2016). Forschung wird hier nicht getrennt von Entwicklung, und deshalb ist die Anschlussfähigkeit an die Nutzung der Ergebnisse in der Praxis besser gegeben.

Dies ist nicht allein für den schulischen Bereich relevant, sondern auch für den hochschulischen in Bezug auf Lehre. Gerade unter diesem Aspekt, dem der Weiterentwicklung von Lehre, scheinen die Ideen der Praxisforschung zumindest zum Teil in der Hochschule angekommen zu sein. Das zeigt sich u.a. in der Übernahme des Prinzips von Forschung und Entwicklung in einigen Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Heinrich & Streblov, 2019). Im Rahmen dieses bundesweiten Programms werden modellhaft hochschuldidaktische Innovationen entwickelt, erprobt und evaluiert.

Es lohnt sich also, die oben genannte Perspektive, ob Praxisforschung denn noch Forschung sei, umzukehren, indem hochschuldidaktische Forschung auf den Prüfstand gestellt wird, um zu klären, ob sie das Prädikat „Praxisforschung“ verdient. Hier ist unter Praxis die Lehrtätigkeit in bildungswissenschaftlichen Seminaren der Lehramtsausbildung gemeint. Praxisforschung wäre daran zu erkennen, dass sie einen sichtbaren Beitrag zur hochschuldidaktischen Entwicklung, die dann aus organisationssoziologischer Sichtweise in veränderten Handlungsprogrammen und Strukturen sichtbar würde, leistet (Koch, 2016). Die bereits erwähnte Besonderheit hierbei ist die enge Verzahnung von Forschung und Entwicklung, die bei herkömmlicher Forschung eher als methodologisches Problem gesehen wird. Ausgehend von dieser Verzahnung soll in diesem Beitrag geklärt werden, ob es sich bei der Forschung der Autorinnen dieses Beitrags um Praxisforschung handelt. Aufbauend auf unseren Erfahrungen als Hochschuldozentinnen, die Material aus ihren eigenen und Seminaren von Kolleg*innen zum Praxissemester zur Grundlage ihrer Forschung gemacht haben, soll analysiert werden, ob diese Forschung zugleich Praxisforschung war und ihrer Zielsetzung entsprechend der Weiterentwicklung von Hochschullehre gedient hat. Die Analyse erfolgt auf der Basis von bereits vorliegenden Merkmalen von Praxisforschung.

Zunächst soll geklärt werden, was in diesem Beitrag unter Praxisforschung verstanden wird (Kap. 1). Anschließend werden das Forschungsvorgehen und die praxisrelevanten Erkenntnisse beschrieben (Kap. 2), um schließlich zur Bearbeitung der im Titel gestellten Frage zu kommen (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick (Kap. 4), in dem zum einen die Relevanz der hier bearbeiteten Frage vor dem Hinter-

grund der Veränderung hochschulischer Lehre deutlich gemacht wird, zum anderen An-
schlüsse an verwandte Konzepte wie das der „Scholarship of Teaching and Learning“
(Huber, 2014b)¹ hergestellt werden.

1 Praxisforschung, Aktionsforschung, Lehrer*innenforschung – viele Namen für ein Konzept?

Praxisforschung ist ein Ansatz, der in unterschiedlichen thematischen Bereichen genutzt
wird, angefangen von der Schulforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018) und Leh-
rerbildung (Fichten & Meyer, 2014; Klewin & Koch, 2017) über die Soziale Arbeit (Kö-
nig, 2016; Munsch, 2012) bis zum Medizin- bzw. Gesundheitsbereich (van der Donk,
van Lanen & Wright, 2014). In diesem Artikel liegt der Fokus auf der Lehrer*innenbil-
dungsforschung, da die in den Blick genommene Forschung aus diesem Bereich stammt.

Unter Praxisforschung verstehen wir in diesem Beitrag jene Forschung, die Prakti-
ker*innen, ggf. mit Unterstützung von Wissenschaftler*innen (Feindt, Fichten, Hellmer,
Hollenbach & Meyer, 2010), über ihre eigene Praxis durchführen. In der Regel geht der
Erforschung ein Praxisproblem voraus, das nicht einfach mit bekanntem Wissen oder
bekannten Strategien bearbeitet werden kann. Das Praxisproblem kann u.a. darin beste-
hen, dass vorhandene und als „gut“ erlebte Praxis kritisch hinterfragt wird; es kann auch
daraus entstehen, dass neuen Anforderungen angemessen pädagogisch begegnet werden
muss. So dient Praxisforschung dem Ziel, Erkenntnisse über und ggf. auch mögliche
Lösungen für das Praxisproblem zu erarbeiten.

Mit Blick auf diese Kriterien decken sich die Definitionen (Altrichter & Feindt, 2004),
unabhängig davon, ob der Ansatz als Aktionsforschung (Altrichter et al., 2018), Praxis-
forschung (Meyer, 2010; Koch, 2011; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014; Klewin, Schu-
macher & Textor, 2016) oder Lehrer*innenforschung (Tillmann, 2007; Keuffer & Kle-
win, 2009; Heinrich, 2020) bezeichnet wird. *Zusätzliche* Kriterien ergeben sich aus der
Definition von Meyer:

„Praxisforschung ist ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungs-
ansatz, mit dessen Hilfe Praktikerinnen und Praktiker wichtige Fragen ihres Berufsalltags
eigenständig, methodisch kontrolliert und im Rahmen einer Professionellen Gemeinschaft
mit dem Ziel erforschen,

- (1) durch reflexive Distanz zum Unterrichtsalltag die eigene Berufspraxis kritisch zu durch-
leuchten,
- (2) ‚lokales‘, wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu produzieren
- (3) und die Untersuchungsergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen.“
(Meyer 2010, S. 3)

Deutlich wird, dass Praxisforschung Forschungsmethoden nutzt – klassische und auch
innovative – und, das ist bspw. in den Definitionen von Tillmann (2007), Klewin et al.
(2016) oder Altrichter et al. (2018) angeführt, dass auch Bezüge zu vorliegender Theorie
hergestellt werden bzw. der Forschungsstand berücksichtigt wird. Die Forderung, Pra-
xisforschung in einer Professionellen (Lern-)Gemeinschaft (Köker, 2012) zu betreiben,
erscheint nicht in allen Definitionen; sie soll aber in die hier aufzustellende Kriterienliste
mit aufgenommen werden, da in den Beschreibungen des Ansatzes davon ausgegangen
wird, dass die kooperierenden professionellen Akteure ihre unterschiedliche Expertise
einbringen und die Qualität der Arbeit dadurch gestärkt wird (Altrichter et al., 2018).
Darüber hinaus fassen wir unter Ergebnisse nicht nur die konkreten Forschungsergeb-
nisse, sondern auch diejenigen, die im Austausch innerhalb der Professionellen Gemein-
schaft gewonnen wurden. Denn auch die Diskussionen über bspw. didaktische Fragen
oder die gemeinsame Einschätzung der Ergebnisse für die eigene Praxis sind wichtige
Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Praxis.

¹ Vielen Dank an Julia Schweitzer, die die Autorinnen auf diesen Ansatz aufmerksam gemacht hat.

Damit ergeben sich für die Beurteilung der im Folgenden beschriebenen Forschung als Praxisforschung die folgenden Punkte:

- (1) Praktiker*innen erforschen, ggf. mit Unterstützung von Wissenschaftler*innen, ihre eigene Praxis innerhalb einer Professionellen Gemeinschaft.
- (2) Die Fragestellung generiert sich aus einem Praxisproblem.
- (3) Die Forschung ermöglicht eine Aufklärung und Reflexion der eigenen Praxis.
- (4) Die Forschung genügt wissenschaftlichen Kriterien.
- (5) Es werden Theorien, Forschungsstände und Forschungsmethoden genutzt.
- (6) Die Ergebnisse aus dem gemeinsamen Prozess und aus der Forschung werden für die Verbesserung der Praxis genutzt.

Bevor jedoch die konkrete Forschung thematisiert wird, soll zunächst der universitäre Kontext beschrieben werden, in dem die Forschung stattgefunden hat.

2 Hochschuldozent*innen erforschen ihre Lehre

Das mit dem neuen nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) 2009 beschlossene und zum Sommersemester 2015 eingeführte Praxissemester hat bereits im Vorfeld vielfältige Aktivitäten in Bezug auf die Konzeption, Ausgestaltung und Kooperation in Gang gesetzt (Schicht, 2017), da eine solche Form einer langfristigen Praxisphase und das dazugehörige vorbereitende Semester zumindest für Nordrhein-Westfalen ein Novum darstellten. Die Bielefelder Variante der Vorbereitung, Begleitung sowie Reflexion des Praxissemesters soll im Folgenden mit dem Fokus auf die bildungswissenschaftliche Umsetzung skizziert werden. Im Anschluss wird das Forschungsvorgehen vorgestellt, um darauf aufbauend die Ergebnisse zu präsentieren, die für die Weiterentwicklung der Lehre relevant sind. Dies umfasst sowohl die gegenstandsbezogenen konkreten Forschungsergebnisse als auch solche Erkenntnisse, die während des Forschungsprozesses im Austausch darüber zwischen den Forschenden gewonnen wurden.

2.1 Lehre: Forschendes Lernen im Praxissemester

2.1.1 Curricularer Rahmen

Die in Nordrhein-Westfalen als Praxissemester bezeichnete Ausbildungsphase erstreckt sich über insgesamt zwei Semester innerhalb des Masterstudiums, in denen die Studierenden von Seiten der Universität zunächst auf die Praxisphase vorbereitet, während dieser begleitet sowie nachfolgend über spezifische Prüfungsformate zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen angehalten werden. Als benotete Einzelleistungen stellen Studienprojekte, studentische Forschungsprojekte und die hieraus resultierenden, schriftlich ausgearbeiteten Studienberichte ein zentrales Moment der Reflexionsformate der hochschulischen Begleitung des Praxissemesters dar (MSW NRW, 2010), die entsprechend kreditiert und curricular unterstützt werden. Während die Studierenden in allen von ihnen studierten Fächern (drei Fächer im Grundschullehramt bzw. zwei in Lehramtsstudiengängen für weiterführende Schulen) sowie den Bildungswissenschaften auf die Durchführung der Studienprojekte vorbereitet werden, ist nur die Realisierung von zwei Studienprojekten vorgesehen, die zusammen die benotete Modulprüfung bilden (Bielefelder Leitkonzept, 2011).

Hierbei können die Studierenden entscheiden, ob sie die Studienprojekte in zwei Fächern durchführen oder in einem Fach und in den Bildungswissenschaften. Für die Dokumentation der Studienprojekte bzw. -berichte ist ein Umfang von jeweils zehn bis 15 Seiten vorgesehen. Der Abgabetermin für beide Studienprojekte liegt drei Monate nach dem letzten Tag der schulischen Praxisphase. Zur inhaltlichen Orientierung liegen den

Studierenden fünf Varianten vor, die nicht trennscharf sind, aber mögliche Schwerpunktsetzungen aufzeigen.

- „• Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit (= Integrationsvariante, d. h. die Verbindung von Unterrichtsvorhaben und Studienprojekt)
- Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht
- Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen
- Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung
- Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/ oder eigenem Professionalisierungsprozess“

(Modulbeschreibungen und Bielefelder Leitkonzept, 2011)

2.1.2 Hochschuldidaktisches Setting

Die in diesem Beitrag fokussierte universitäre Lehre, also Vorbereitung, Begleitung und Reflexion der Praxiserfahrungen sowie Beratung bei der Erstellung eines Studienprojektes, bezieht sich auf solche, die in den Bildungswissenschaften realisiert und von den Autorinnen selbst begleitet wurde.

Eine Besonderheit dieses hochschuldidaktischen Settings entlang des Entstehungsprozesses der hier analysierten Studienberichte besteht darin, dass die Lehrenden der begleiteten Praxissemesterstudierenden in den Bildungswissenschaften ein gemeinsames Konzept zur Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Praxissemesters und seiner Elemente entwickelt und umgesetzt haben. Es kann damit als relativ ähnlich angesehen werden.

In diesen *Vorbereitungsseminaren* in den Bildungswissenschaften werden die Studierenden mit dem Konzept des Forschenden Lernens vertraut gemacht. Sie entwickeln exemplarisch mögliche Fragestellungen für ihre Studienprojekte und lernen für die Schul- und Unterrichtsforschung geeignete Forschungsmethoden kennen. Zudem werden die Anforderungen an die Studienberichte geklärt. Die Seminargröße beträgt 15 bis 20 Studierende.

Begleitend zur fünfmonatigen Praxisphase findet ein Seminar statt, in dem u.a. die Studienprojekte in der Gruppe besprochen werden können; die konkrete Beratung darüber ist jedoch Inhalt des Vertiefungsseminars, das in Form von individuellen Beratungsterminen durchgeführt wird.

Im *Nachgang* zur Praxisphase folgt zudem ein Reflexionsseminar, in dem weitere Erfahrungen und von den Studierenden wahrgenommene Probleme thematisiert werden. Über die kontinuierliche Begleitung in den aufeinander aufbauenden Seminaren bzw. durch die personelle Kontinuität der Teilnehmer*innen über den Zeitraum von zwei Semestern ist die Möglichkeit der Entwicklung einer auf Vertrauen basierenden und intensiven Arbeitsbeziehung gegeben (Klewin, Köker & Störtländer, 2020).

2.1.3 Durchführung der Studienprojekte und Erstellung der Studienberichte

Während die Planung der Studienprojekte vor der Praxisphase stattfindet, kann ihre Durchführung erst erfolgen, wenn die Studierenden in ihren Praxissemesterschulen die schulische Praxisphase begonnen haben. Dieser zeitliche Ablauf impliziert, dass zur Umsetzung des Projektes zunächst auch noch die konzeptionelle Anpassung an die Gegebenheiten des schulischen Felds sowie die Organisation und Durchführung der Datenerhebung im Rahmen des schulischen Alltags erfolgen müssen. Das Konzept des Forschenden Lernens sieht vor, dass Studierende ihr Thema und ihre Fragestellung selbst wählen; dennoch spielen hier die schulischen Akteure eine wichtige Rolle (Heinrich & Klewin, 2018); so muss z.B. die Schulleitung ihre Zustimmung zur Durchführung der Studienprojekte geben. Die Themenwahl wird dementsprechend neben dem individuellen Interesse bzw. der individuellen Relevanz vermutlich auch noch von weiteren Faktoren wie Vorerfahrungen mit bestimmten Forschungsmethoden, schulischen Wünschen

oder Anforderungen u.a. bestimmt. Anzunehmen ist, dass sich dies alles auch auf die Qualität der Reflexion auswirkt (Häcker, 2017).

Die Studierenden sind bei der Umsetzung der Studienprojekte vor einige Herausforderungen gestellt: Die Umsetzung vor Ort muss von ihnen realisiert werden, unabhängig von dem jeweiligen Unterstützungspotenzial der Akteur*innen in der Praxissemester-schule. Die zeitliche Befristung der Praxisphase bedingt, dass sie ihr Studienprojekt zumindest bis zur Erhebung der Forschungsdaten noch während des Praxissemesters durchführen müssen. Zugleich müssen sie auch ihre Unterrichtsvorhaben umsetzen, die ebenso verpflichtend sind, aber nicht benotet werden. Zudem werden diese von den Studierenden selbst i.d.R. für persönlich bedeutsamer erachtet (Holler-Nowitzki, 2021). Für die Studierenden besteht in dieser Phase also die Anforderung, sowohl zu unterrichten als auch zu forschen sowie die damit verbundenen Schwierigkeiten zu bewältigen (Koch & Stiller, 2012; Fichten & Weyland, 2018; Leonhard & Herzog, 2018).

Im Anschluss an die Praxisphase in der Schule haben die Studierenden dann entlastet vom schulpraktischen Handlungsdruck – wie oben beschrieben – drei Monate Zeit für die Auswertung der Daten, deren Interpretation und Reflexion sowie die Verschriftlichung des gesamten Prozesses. Die zeitliche und räumliche Distanz kann sich ggf. für die Reflexion im Rahmen der Datenauswertung und Verschriftlichung günstig auf Reflexionsprozesse auswirken.

2.1.4 Hochschuldidaktische Diskussion des Seminars

Zur angemessenen hochschuldidaktischen Begleitung dieser beschriebenen komplexen Herausforderungen hat sich über die fachspezifischen und modularen Arbeitszusammenhänge hinaus eine informelle Gruppe zusammengefunden, um die konkreten Seminarangebote konzeptionell weiterzuentwickeln. Zusätzlich zu den drei Autorinnen haben in dieser Gruppe auch Dr. Anne Köker und Dr. Jan Christoph Störtländer mitgearbeitet.

Die Zusammensetzung dieser Gruppe war nicht zufällig, sondern erklärt sich zum einen durch bereits bestehende Arbeitszusammenhänge, zum anderen durch die Leitidee für die hochschulische Begleitung des Praxissemesters. In nahezu allen Konzeptionen (z.B. dem Bielefelder Leitkonzept, 2011) wird das Forschende Lernen prominent gemacht (Weyland & Wittmann, 2017). Mit Forschendem Lernen hatten alle Mitglieder der Gruppe bereits Erfahrungen, allerdings in einer anderen – von eigenem Unterricht der Studierenden unabhängigen – Konzeption (Klewin & Kneuper, 2009). So lag es nahe, diese Erfahrungen in die Konzeption des Forschenden Lernens im Praxissemester einfließen zu lassen (Koch & Stiller, 2012) und zugleich diese Erkenntnisse für eigene Forschung zu nutzen. Dabei wurden unterschiedliche Fragestellungen verfolgt (Klewin, Köker & Störtländer, 2019, 2020; Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2021b). Die Fragestellung der Forschung, die hier im Fokus steht, war: Lässt sich innerhalb der Studienberichte zu den Projekten Forschenden Lernens Reflexion nachweisen (Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018)?

Reflexion wurde von den Autorinnen in den Mittelpunkt der Forschung gestellt, da Reflexion bzw. Reflexivität in vielfältiger Weise in der Lehrer*innenausbildung gefordert wird (z.B. Häcker, 2017). Heinrich, Klewin und Lübeck (2019) vermuten sogar, dass „wahrscheinlich in allen Ausbildungscurricula [für die Lehrerausbildung; d.A.] an deutschen Universitäten in fast jedem Modul irgendwann der Begriff der Reflexion oder der Reflexivität [...] enthalten ist.“ Und auch für Forschendes Lernen stellt Reflexion ein wesentliches Merkmal dar (Huber, 2014a; Fichten & Meyer, 2014). Im Praxissemester, und damit auch für die Studienprojekte, gewinnt Reflexion nochmals eine besondere Bedeutung, da durch Reflexion die Relation von Theorie und Praxis ausgestaltet bzw. die Erfahrungen in der Praxis bearbeitet werden sollen (MSW NRW, 2010); das Forschende Lernen soll eine forschende Grundhaltung anbahnen (Schüssler & Schöning,

2017). Angesichts von dermaßen hohen Erwartungen an Forschendes Lernen und Reflexion ist es sinnvoll zu untersuchen, inwieweit in den Studienberichten, als Kondensat des Forschenden Lernens, Reflexion sichtbar wird.

2.2 Beschreibung des Forschungsprozesses

Die Forschungsarbeit der drei Autorinnen startete im Sommer 2016. Zunächst ging es um die Klärung des Reflexionsbegriffs, beginnend mit der Rezeption klassischer Ansätze (Hatton & Smith, 1995; Leonhard & Rihm, 2011; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, 2002; Schön, 1983). Darauf aufbauend erfolgte der erste, rein induktive Versuch einer inhaltsanalytischen Kategorisierung der achtzehn Studienberichte, der sich jedoch als problematisch erwies und deshalb relativ bald zugunsten eines stärker deduktiven, an dem EDAMA-Modell² der Reflexion (Aeppli & Lötscher, 2016) ausgerichteten Vorgehens abgelöst wurde. Die Codierung wurde zunächst von allen drei Forscherinnen unabhängig voneinander durchgeführt; anschließend wurde eine konsensuelle Validierung (Gläser-Zikuda, 2013) vorgenommen. Die endgültige Codierung aller Berichte übernahm Frau Elisabeth Vollmer in ihrer Funktion als studentische Mitarbeiterin.

Bei der Suche nach einem geeigneten Modell fiel die Wahl auf das EDAMA-Modell. Da zunächst einmal geklärt werden sollte, woran Reflexion in Studienberichten zu erkennen ist, und nicht bereits die Qualität von Reflexion im Fokus stand, bot dieses Modell den Vorteil, Reflexion als Prozess nachvollziehbar zu machen. Laut Aeppli und Lötscher (2017) ermöglicht die Kategorisierung auf der Basis von Reflexionsmomenten innerhalb des Modells, unterschiedliche Anlässe bzw. Praxiserfahrungen sowie deren Bearbeitungsformen systematisch auf Reflexion hin zu untersuchen. Die Grundannahme ist, „dass durch Reflexion eine Veränderung bzw. Entwicklung im Sinne einer Strukturierung oder Umstrukturierung stattfindet“ (Aeppli & Lötscher, 2017, S. 159), die mithin einen kognitiven Veränderungsprozess darstellt. Da dieser der Forschung nicht unmittelbar zugänglich ist, zeigt das Modell, „wie sich reflexive Auseinandersetzung grundsätzlich äußern kann“ (Aeppli & Lötscher, 2017, S. 159). Diese Äußerungen werden in dem Modell Reflexionsmomente genannt.

Die Ergebnisse wurden im Team interpretiert; die Erstellung von Tagungspräsentationen und das Verfassen zweier Publikationen erfolgten zwar phasenweise arbeitsteilig, jedoch abschließend immer in gegenseitiger Abstimmung.

2.3 Hochschuldidaktisch relevante Ergebnisse

Die bisherigen zentralen Ergebnisse des Projekts sollen hier im Überblick dargestellt (vgl. zum Folgenden Holler-Nowitzki et al., 2018) und hinsichtlich ihrer hochschuldidaktischen Relevanz eingeschätzt werden.

- Reflexionsmomente gemäß des EDAMA-Modells lassen sich in allen hier analysierten Studienberichten nachweisen.

Obwohl dieses Ergebnis sich nicht für alle Berichte in den Bildungswissenschaften generalisieren lässt, ist es zumindest ein Hinweis darauf, dass die Zielsetzung (Fichten, 2017; Bielefelder Leitkonzept, 2011), mit dem Forschenden Lernen auch Reflexionsprozesse anzubahnen, erreicht wird.

² Die Abkürzung EDAMA bezieht sich auf die fünf Phasen des Modells: „(1) «Erleben – eine Erfahrung machen», (2) «Darstellen – Rückblick», (3) «Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung», (4) «Massnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen», (5) «Anwenden – Massnahmen umsetzen, erproben»“ (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 83; Hervorh. i.O.).

- Bezugspunkte der Reflexionsmomente sind sowohl die schulpädagogische Praxis als auch die Forschungspraxis.

Ein aus der induktiven Analyse der Studienberichte gewonnenes Ergebnis zeigt, dass nicht nur die schulische Praxis von den Studierenden als Bezugspunkt für Reflexionsmomente genutzt wurde, sondern auch ihre eigene Forschungspraxis. Da die Reflexion des eigenen Forschens substanziell zum Forschenden Lernen gehört, ist dies zunächst nicht überraschend bzw. sogar erwünscht.

Von hochschuldidaktischer Bedeutung ist dieses Ergebnis, weil sichtbar wird, dass Studierende sowohl Anforderungen durch die schulische Praxis als auch durch die forschende Praxis thematisieren und reflektieren, also durchaus in der Lage sind, beide Anforderungsbereiche zu bearbeiten. Auch wenn dies kein Argument gegen die vielfach beschriebene Überforderung durch die Konkurrenz von Unterrichten und Forschen (Leonhard & Herzog, 2018) ist, wird sie zumindest nicht an fehlenden Unterscheidungen oder Thematisierungen in den Studienberichten erkennbar. Fraglich ist, ob es einer forschenden Praxis bedarf, um die Distanz zur bzw. die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis zu erzeugen. Offen ist somit, ob Studierende fremde und eigene Praxis als Bezugspunkte der Reflexion nutzen würden, wenn sie nicht zugleich zum Forschen aufgefordert würden. Für die hochschuldidaktische Begleitung der Studienberichte folgt hieraus die Frage, inwieweit die Thematisierung unterschiedlicher Praxen vertieft werden sollte und wie beide Bezugspunkte professionalisierungsförderlich aufeinander bezogen werden können.

- Es lassen sich entsprechend des EDAMA-Modells zwei Blickrichtungen unterscheiden, die in den jeweiligen Studienberichten „dominieren“: die Blickrichtung nach Außen und die Blickrichtung nach Innen.

In Studienberichten, in denen die Blickrichtung nach Außen dominiert, setzen sich die Studierenden überwiegend mit der Außenwelt, d.h. mit beobachteten Phänomenen in der schulpädagogischen Praxis, auseinander. Bei Studienberichten, in denen die Blickrichtung nach Innen stärker vertreten ist, setzen sich die Studierende vorrangig mit der Innenwelt, d.h. mit dem eigenen Erleben im Sinne von Kompetenzen, Gefühlen und Wünschen bezogen auf die schulpädagogische Praxis, auseinander. Zudem kann vermutet werden, dass die aufgetretene Dominanz der jeweiligen Blickrichtung von der gewählten Variante (vgl. Kap. 2.1) mitbestimmt wird. So scheint die Variante „Schulentwicklung“ eher die Auseinandersetzung mit der Außenwelt zu befördern, während die Variante „eigener Unterricht“ eher die Thematisierung der Innenwelt nahelegt.

Zugleich ist zu vermuten, dass die (subjektiven) Theorien der Dozent*innen über Professionalisierungsprozesse die Art der Auseinandersetzung beeinflussen können (siehe dazu auch König & Herzmann, 2015): Muss aus der Sicht der Lehrenden die individuelle Ebene stark thematisiert werden, oder wird auch die forschende Auseinandersetzung mit der Weiterentwicklung der Organisation Schule und deren strukturellen Problemen als professionalisierend angesehen? Analog zu diesem Forschungsergebnis legte die Analyse der Studienberichte die Vermutung nahe, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Dozentin bzw. dem Dozenten und der Akzentuierung der Blickrichtung im Bericht. Hochschuldidaktisch ist dies von Bedeutung, weil die Ausbalancierung beider Blickrichtungen vermutlich den Königsweg darstellt: Selbstthematisierungen erhöhen die subjektive Bedeutsamkeit des Untersuchten und befördern damit intensivere Professionalisierungsprozesse. Auseinandersetzungen mit der Außenwelt nehmen hingegen besonders die Rahmenbedingungen des Handelns in den Blick und ermöglichen, Handlungsoptionen zu entwickeln, die in den vorhandenen Strukturen umgesetzt werden können, oder stellen vorhandene Strukturen in Frage

- Auslöser für die Reflexion sind u.a. Antinomien, erlebte Diskrepanzen und Erkenntnisinteresse (siehe hierzu Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2021a).

Auslöser für die Reflexion sind in den untersuchten Studienberichten Antinomien bezogen auf die eigene oder fremde Praxis, Diskrepanzen zwischen Forschungsstand und erlebter Praxis sowie eigenen Erwartungen und erlebter Praxis bzw. eigenem Handeln sowie Erkenntnisinteresse, das durch besondere Anforderungen der Praxis hervorgerufen wird. Zudem ist Auslöser für die Reflexion die Überprüfung der eigenen Praxis. Auslöser ist aber auch ein allgemeines Erkenntnisinteresse, bei dem nicht genau erkennbar ist, worin der Bezug zur erlebten eigenen oder fremden Praxis besteht.

Hochschuldidaktisch von Interesse sind besonders die beiden letzten Auslöser. So wurde bei dem Auslöser „Überprüfung der eigenen Praxis“ sichtbar, dass in der untersuchten Kohorte ein spezifischer empirischer Zugang gewählt wurde: die Evaluation und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtshandelns auf Basis von kompetenzorientierten Fragebögen. Es ist zu vermuten, dass die Art des Forschens zum eigenen Unterricht sehr stark geprägt ist von der hochschuldidaktischen Vorbereitung durch die Dozentin bzw. den Dozenten. Hier wären hochschuldidaktische Entwicklungen erforderlich, die Studierenden andere methodische Zugänge ermöglichen. Möglich wären auch qualitative Zugänge, wie eine teilnehmende Beobachtung von Peers, die sich bspw. auf die Interaktion der Studierenden mit den Schüler*innen fokussieren könnte, oder auch Interviews oder Gruppendiskussionen mit Schüler*innen, um deren Perspektive auf Unterricht zu erheben.

Der zuletzt genannte Auslöser, das allgemeine Erkenntnisinteresse, ist problematisch, weil er nur einen losen Bezug zur Praxis herstellt und damit eine Theorie-Praxis-Auseinandersetzung weitgehend nicht geschieht. Studienprojekte dieser Art sollten besser nicht verfolgt werden, weil aus Sicht der Autorinnen das Ziel, durch die Studienprojekte Reflexionsprozesse in Bezug auf die erlebte Praxis hervorzurufen, schwieriger erreicht werden kann.

- Intrinsisch motivierte Reflexion ist von „defensiver“ Reflexion (Häcker, 2007) nicht zu unterscheiden.

Mittels des gewählten methodischen Vorgehens ist nicht zu klären, ob in einigen Fällen eine defensive Reflexion erfolgt (vgl. Häcker, 2007, S. 74), d.h., die Reflexion nicht aus eigenem Anlass geschieht, sondern nur, um die Studienanforderungen zu erfüllen.

Diese Überlegungen verweisen auf die Ansprüche und Erwartungen, die wir als Dozent*innen an die eigene Lehre haben. Ähnliches findet sich im Schulbereich. Die Erwartungen an Motivation und Engagement von Schüler*innen werden nicht immer in der von Lehrkräften gewünschten Weise erfüllt, sondern Schüler*innen arbeiten lediglich, um die Anforderungen zu erfüllen. Breidenstein (2006) subsumiert dies unter dem Stichwort „Schülerjob“. Genauso könnten Studierende auch ihren „Job“ wahrnehmen (Klewin et al., 2019), d.h., sie erfüllten vorrangig die Leistungsanforderungen, um den Studienabschluss zu bekommen. Zu überlegen ist, wie dieses Problem hochschuldidaktisch bearbeitet werden kann. Allerdings kann es für den Professionalisierungsprozess auch sinnvoll sein, zunächst hinsichtlich der Reflexion angeleitet zu werden.

2.4 Nebeneffekte oder Erkenntnisse *on the fly*

Aus dem vorangegangenen Abschnitt ist deutlich geworden, dass aus den „reinen“ Forschungsergebnissen bzw. aus den Desideraten Überlegungen für die Weiterentwicklung der Begleitung der Studienprojekte gezogen werden können, dass sie aber auch für die Selbstvergewisserung und die Standortbestimmung der beteiligten Dozent*innen sinnvoll sind. Darüber hinaus hat, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, der Forschungsprozess in großen Teilen in einem kommunikativen Rahmen stattgefunden, in dem, glücklicherweise, Erkenntnisse ebenfalls nicht ausbleiben.

So ist es schon allein im universitären Kontext nicht selbstverständlich, dass das eigene hochschuldidaktische Vorgehen in großem Maße offengelegt wird. Huber (2018) verweist sogar auf eine fehlende Tradition solcher Reflexionsräume an deutschen Universitäten. Die Transparenz war jedoch notwendig, da gemeinsame hochschuldidaktische Orientierungen für die Anleitung der Studienprojekte zwar verabredet waren, die jeweilige Ausgestaltung dennoch individuell geprägt ist (und sein soll). So waren in den Studienberichten unterschiedliche Akzentsetzungen erkennbar: Einige Berichte folgten eher dem Vorgehen eines Forschungsberichts, andere thematisierten stärker die individuelle Entwicklung. Gerade diese verschiedenen Schwerpunkte setzten bei den Lehrenden eine Diskussion über die Zielsetzung der Studienprojekte in Gang. Sie führten in einem Fall sogar zu einer Veränderung der Begleitung der Studienprojekte, indem die strenge Form der Forschungsberichte aufgebrochen wurde zugunsten der Möglichkeit, eigene Entwicklungen stärker zu thematisieren.

Als weiterer Nebeneffekt lässt sich die Professionalisierung der Forscherinnen im Bereich Reflexion feststellen. Dies hat direkt oder indirekt Einfluss auch auf die Gestaltung anderer Seminarangebote im Rahmen des Praxissemesters, insbesondere auf das nachbereitende Seminar zur Reflexion des Praxissemesters (RPS). In diesem Seminar sind die Studierenden dazu aufgefordert, eine von ihnen ausgewählte schulpädagogische Situation aus ihrer erlebten Praxis darzulegen und theoriegeleitet zu analysieren. Die Lehrenden haben die Aufgabe, die Bewältigung dieser Anforderung beratend zu begleiten. Eine hochschuldidaktische Entwicklung hat in der Hinsicht stattgefunden, dass nicht nur die theoriegeleitete Analyse beraten wird (z.B. durch Hinweise auf relevante Literatur), sondern in der Beratung – konform zu einem prozessorientierten Reflexionsmodell – der Erfassung der Situation mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. In diesem Sinne wurden die Studierenden dazu angeleitet, die Situation mittels einer teilnehmenden Beobachtung, die bestimmte Standards erfüllt, zu erfassen.

Ein weiterer Nebeneffekt ist der Austausch von Arbeitsmaterial, Literatur und Power-Point-Präsentationen, die für die hochschuldidaktische Gestaltung relevant waren. Es wurde eine gemeinsame Plattform eingerichtet, auf die alle Forscherinnen zugreifen konnten, und es wurde z.B. Literatur hochgeladen, die verschiedene schulpädagogische Themen behandelt. Durch die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte der Forscherinnen ist so ein differenzierter und zugleich für Studierende gut zugänglicher Literaturpool entstanden.

3 Und ist das jetzt Praxisforschung?

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten deutlich wurde, dass die Erkenntnisse, die aus der Forschung zu den Studienprojekten gewonnen wurden, auch für die hochschulische Lehre Bedeutung haben und dies ebenfalls für den gemeinsamen Austausch gesagt werden kann, scheint das Kriterium der Nutzbarkeit von Forschungsergebnissen für die Weiterentwicklung der (hochschulischen) Praxis gegeben. Genauer soll dies im Folgenden für alle oben genannten Kriterien für Praxisforschung geprüft werden.

Kriterium 1: Praktiker*innen erforschen ihre eigene Praxis innerhalb einer Professionellen Gemeinschaft.

Dieses Kriterium kann als erfüllt angesehen werden, da alle drei Hochschuldozentinnen ebenfalls ein Seminar zum Praxissemester gegeben haben und dadurch auch Studienprojekte betreut und Studienberichte beurteilt haben; die Forschung bezieht sich dementsprechend auf die eigene Praxis der Forscherinnen. Ebenfalls kann die Arbeitsgruppe als Professionelle Gemeinschaft gelten, da die fünf Elemente der professionellen (Lern-)Gemeinschaft weitgehend als erfüllt angesehen werden können (Köker, 2012): Erstens haben die Forscherinnen eine weitgehend gemeinsame Auffassung über die zu erreichenden Ziele und die damit verbundenen Werte und Normen hinsichtlich des Konzeptes.

Zweitens ist das Lernen der Studierenden und deren Erfolg in diesem Studienelement ein zentraler Fokus. Drittens findet eine Deprivatisierung der Hochschullehre statt, sowohl durch den Austausch (siehe Kap. 2.1 und 2.3) als auch durch die Analyse der Studienberichte, die auch als Ergebnis der hochschuldidaktischen Bemühungen zu begreifen sind. Es schließen sich bspw. Fragen an, wie etwas aus welchen Gründen angeleitet wurde. Der reflexive Dialog ist viertens ein wesentliches Kennzeichen der regelmäßigen Treffen über inzwischen mehrere Jahre. Das zuletzt genannte Element betrifft die Zusammenarbeit. Auch dieses Element wird erfüllt, weil die Forscherinnen ein gemeinsames pädagogisches Konzept umsetzen und z.B. Ideen zusammentragen, um sie in der hochschuldidaktischen Praxis zu ihrer Entwicklung umzusetzen.

Kriterium 2: Die Fragestellung generiert sich aus einem Praxisproblem. /

Kriterium 3: Die Forschung ermöglicht eine Aufklärung und Reflexion der eigenen Praxis.

Die Entstehung der Fragestellung aus einem Praxisproblem kann nicht ohne weiteres bestätigt werden. Zwar hat die Forschungsfrage einen deutlichen Praxisbezug, jedoch stellte die Frage, ob sich Reflexion in den Studienberichten finden lässt, kein virulentes und konkretes Praxisproblem für die Forschenden dar. Ein Praxisproblem bestand z.B. eher darin, Studierenden die teilnehmende Beobachtung sowie die Auswertung der erhobenen Daten zu vermitteln oder ihnen die Sinnhaftigkeit des Forschenden Lernens im Praxissemester deutlich zu machen.

Dies wird nicht nur aus der Rekonstruktion des Prozesses aus der Erinnerung, sondern auch an der Herleitung der Fragestellung deutlich, wie sie in den aus dem Projekt entstandenen Publikationen beschrieben wird (Holler-Nowitzki et al., 2018, 2021b). Die Fragestellung wird jeweils anhand des vorliegenden Forschungsstands bzw. des Theorihintergrunds zu Forschendem Lernen, Reflexion und Praxissemester begründet, genauer, es wird ein Forschungsdefizit identifiziert, das mit der Studie zumindest zum Teil bearbeitet werden soll.

„Die Recherche nach Studien zu Reflexion im Praxissemester bzw. im Rahmen von schulpraktischen Studien zeigt für den Herausgeberband von Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann (2018) zwar einen Schwerpunkt auf Reflexion, allerdings stehen hier insbesondere Reflexionsgespräche über Unterricht im Vordergrund. In anderen neueren Veröffentlichungen (König, Rothland & Schaper, 2018; Rothland & Schaper, 2018) wird zwar ebenfalls Reflexion zum Untersuchungsgegenstand gemacht, jedoch nicht in Bezug auf die Studienberichte, sondern es wird entweder die Häufigkeit von reflexiven Tätigkeiten von Studierenden oder die Einstellung dazu bzw. zum Forschenden Lernen erhoben. Die Untersuchungen, die sich speziell mit Studienberichten im Rahmen des Praxissemesters beschäftigen, thematisieren die forschungsmethodische Ausrichtung in den Berichten, d.h. im Modus der Wirkungsforschung oder der qualitativ verstehenden Forschung (Artmann & Herzmann, 2018; Herzmann & Liegmann, 2018). D.h. wird Reflexion untersucht, bleiben die Studienprojekte außen vor und umgekehrt, bei der Analyse von Studienprojekten, wird Reflexion nicht berücksichtigt. Mit dem hier angestrebten Vorgehen, werden beide Bereiche miteinander verbunden.“ (Holler-Nowitzki et al., 2021b)

Betrachtet man die weiteren Kriterien (siehe unten), ist die Berücksichtigung von Theorihintergrund und Forschungsstand natürlich notwendig; wird daraus allerdings die Begründung für die Forschungsfrage abgeleitet, so folgt dieses Vorgehen der „gängigen“ wissenschaftlichen Praxis und nicht der der Praxisforschung. Im Sinne der Praxisforschung hätten eine Unzufriedenheit mit der Betreuung von Studienprojekten bzw. mit den Studienberichten oder auch die Erkenntnis, dass das angestrebte Ziel der Reflexion in den Studienberichten nicht in einem wünschenswerten Maß erreicht wird, am Anfang stehen müssen. Dennoch hat, angestoßen durch die Forschung, eine Reflexion der Betreuungspraxis stattgefunden, wie aus Kapitel 2.2 und 2.3 deutlich wird, so dass Kriterium 3 zumindest in Teilen als erfüllt gelten kann.

Kriterium 4: Die Forschung genügt wissenschaftlichen Kriterien. /

Kriterium 5: Es werden Theorien, Forschungsstände und Forschungsmethoden genutzt.

Wie aus dem vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, haben sich die Autorinnen an den Standards für wissenschaftliches Arbeiten orientiert und bspw. die Forschungsfrage aus der Literatur und den dort ersichtlichen Lücken hergeleitet. Als Hinweise darauf, dass nicht nur die Autorinnen selbst meinen, die Kriterien wissenschaftlichen Arbeiten erfüllt zu haben, können die Annahme eines Artikels in einem Peer-Reviewed Journal (Holler-Nowitzki et al., 2018) sowie die Präsentation der Ergebnisse auf nationalen und internationalen Tagungen gesehen werden.

Kriterium 6: Die Ergebnisse aus dem gemeinsamen Prozess und aus der Forschung werden für die Verbesserung der Praxis genutzt.

Die Autorinnen haben sich um die Weiterentwicklung der hochschulischen Praxis in den Vorbereitungsseminaren und den Vertiefungen für die Begleitung der Studienprojekte bemüht; allerdings ist diese nicht systematisch bereits bei der Planung der Forschung so beabsichtigt gewesen, sondern hat sich im Laufe der Forschungsarbeit en passant ergeben, wie in den Kapiteln 2.2 und 2.3 beschrieben wurde.

Dies kann mit dem oben beschriebenen Entstehungsprozess der Fragestellung aus Forschungsdesideraten und nicht aufgrund drängender Praxisprobleme zusammenhängen, da so der Erkenntnisgewinn und nicht die Veränderung der eigenen hochschulischen Praxis im Vordergrund stand. Darüber hinaus ist der Prozess der Reflexion der eigenen hochschulischen Praxis und der sich ergebenden Veränderungsmöglichkeiten ebenfalls nicht systematisch dokumentiert worden, so dass davon auszugehen ist, dass einiges im Laufe der Zeit verloren gegangen ist, was für die hochschuldidaktische Diskussion der Angebote hätte sinnvoll sein können.

Würde der Aktionsforschungskreislauf weiterverfolgt, hätte neben dem systematischen Einbeziehen der Weiterentwicklungsperspektive durch eine nachfolgende Evaluation geprüft werden müssen, ob die Veränderungen auch zu einer Verbesserung der Praxis geführt haben.

In der summarischen Betrachtung zeigt sich, dass fünf von sechs Kriterien für Praxisforschung zumindest teilweise erfüllt sind. Aber bedeutet dies, dass es sich um Praxisforschung handelt, weil z.B. mehr als die Hälfte der Kriterien erfüllt sind? Müssen alle Kriterien erfüllt sein oder nur bestimmte, die sich als besonders spezifisch für Praxisforschung kennzeichnen lassen?

Aus der Sicht der Autorinnen findet sich hier eine paradoxe Situation: Die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Gruppe und die Forschungsergebnisse haben zu einer Veränderung der Seminarpraxis geführt; allerdings war dies ein nicht intendierter „Nebenbenefekt“. Auch als ihnen dies bewusst wurde, haben sie diesen parallel laufenden Prozess nicht systematisch in den Blick genommen, sondern retrospektiv erst mit diesem Beitrag. Das deutet darauf hin, dass es sich zwar um praxisrelevante Forschung, aber nicht um Praxisforschung handelt. Als stärkstes Argument gegen die Bezeichnung Praxisforschung für den in Kapitel 2 beschriebenen Forschungsprozess ist aber das Fehlen eines Praxisproblems als Anstoß für die Forschung zu sehen sowie die nur implizite Beschäftigung mit der Frage, welche Schlussfolgerungen sich aus den Forschungsergebnissen und dem gemeinsamen Austausch für die Weiterentwicklung der Lehre ergeben. Dennoch hätte insbesondere die Arbeit in der Gesamtgruppe durchaus Praxisforschung sein können, denn die Entwicklung eines bildungswissenschaftlichen Curriculums für Praxissemesterseminare ist durchaus ein relevantes Praxisproblem in der universitären Lehrer*innenbildung, das begleitend erforscht werden kann. Dazu wären jedoch eine

systematische Dokumentation der Entwicklung notwendig gewesen sowie eine stärker auf die Entwicklung ausgerichtete Forschung.

4 Fazit und Ausblick

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Frage, ob die Forschungsaktivitäten denn nun Praxisforschung genannt werden können, eher verneint, obwohl durchaus Schlussfolgerungen für die hochschulische Lehrpraxis gezogen wurden. Ist es vor diesem Hintergrund dann noch so wichtig, ob bestimmte Kriterien erfüllt wurden oder nicht? Ist generell eine strenge Kategorisierung „Praxisforschung – keine Praxisforschung“ wirklich sinnvoll? Vermutlich ist es dies nicht; dennoch ist die Auseinandersetzung, so wie wir sie hier vorgenommen haben, aus zwei Gründen bedeutsam: Zum einen ist sie ein Lehrstück, wie dominant der herrschende Diskurs der empirischen Bildungsforschung sich durchsetzt, wenn sogar zwei ausgewiesene Praxisforscherinnen (Koch, 2011; Klewin & Tillmann, 2019) ihre eigene Arbeit nicht auch als Praxisforschung anlegen. Zum anderen zeigt sich, dass Potenziale für die Weiterentwicklung der hochschulischen Lehre verschenkt werden, wenn nicht auch Praxisforschung in der Forschung zur Lehre durchgeführt wird. Zwar können auch aus „üblichen“ Forschungsprojekten Anregungen gezogen werden; das Vorgehen der Praxisforschung verfolgt dies jedoch expliziter, indem von vornherein die Veränderung als Ziel mitgedacht und die Entwicklungen dokumentiert werden. Es ist auch anzunehmen, dass die Veränderungen langfristiger wirken, da die Lehrenden ihre eigene Lehre zum Thema machen und konkrete Entwicklungen im Zuge der Forschung umsetzen und evaluieren.

Dass die Autorinnen mit den Überlegungen, Praxisforschung bzw. auf Entwicklung hin ausgerichtete Forschung³ auch in der Forschung zu hochschulischer Lehre stärker zu etablieren, nicht alleine stehen, wurde in der Einleitung mit dem Bezug zur Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung bereits angesprochen (Heinrich & Streblov, 2019). Gerade bei so umfangreichen neuen Elementen in der Lehre, wie sie die universitäre Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters darstellen, ist dies angebracht. Aber nicht nur in den Projekten der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung lassen sich Anknüpfungspunkte finden. Im Konzept des „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL), in dem explizit die Erforschung der eigenen Lehre im Mittelpunkt steht, finden sich große Parallelen. Ludwig Huber, einer der langjährigen Engagierten nicht nur im Rahmen der Hochschuldidaktik sondern auch in der Lehrer*innenforschung, beschreibt es für SoTL so:

„In Deutschland wäre entsprechend eine (Wieder-)Anknüpfung an die Aktionsforschung zu pragmatischen Zwecken nötig und sinnvoll, wie sie in der Erziehungswissenschaft für Schulen unter dem Begriff der Lehrerforschung postuliert wird und an Versuchsschulen wie Oberstufen-Kolleg und Laborschule Bielefeld weit entwickelt worden ist (vgl. Altrichter/Posch 2006; Rahm/Schratz 2004). Die Maximen jener Lehrerforschung lauten: erweiterte Reflexion; auf erreichbare Daten gestützter kollegialer Austausch; Anregung für Überlegungen zu möglichen Analogien und Übertragungen im eigenen Bereich und zu verwandten eigenen Versuchen.“ (Huber, 2014b, S. 31)

Auch wenn Huber (2018) konstatierte, dass es zwar konzeptionelle Entwicklungen und zunehmende Publikationen im Bereich SoTL gibt, die weitreichende Einbeziehung verschiedenster Fachbereiche aber immer noch sehr gering ist, kann dies dennoch ein Weg zur Weiterentwicklung der Lehre sein, auf dem sich auch die Praxisforschung anschließen kann. Bei der Befassung mit der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters

³ Die Frage, ob die Forschungs- und Entwicklungsprojekte innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung als Praxisforschung zu betrachten sind, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Zu überlegen wäre hierfür u.a., inwieweit neben dem allgemeinen Ziel der Verbesserung der Lehrer*innenausbildung auch konkrete Praxisprobleme der Forschenden den Anlass für die Forschungsfragen bilden und inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse in die eigene Lehre der Forschenden zurückfließen.

als neuem Element in der Lehrer*innenausbildung ist dies nur in geringem Umfang geschehen. Die zwangsweise Digitalisierung der Lehre in Zeiten der Pandemie wäre ein weiteres Feld, in dem sich Praxisforschung zur eigenen Lehre lohnen würde, da diese eine massive Veränderung darstellt, der eine selbstreflexive Betrachtung, wie sie durch Praxisforschung gegeben ist, guttäte.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–96
- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 159–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H. (2019). *Ist das (immer) noch Forschung?* Vortrag auf der Jahrestagung des Verbunds schulbezogener Praxisforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 22.02.2019.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bielefelder Leitkonzept: Universität Bielefeld, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn (2011). *Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Feindt, A., Fichten, W., Hellmer, J., Hollenbach, N., & Meyer, H. (2010). *Der Beitrag der Praxisforschung im Nordverbund Schulbegleitforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul und Unterrichtsentwicklung. Meta-Analysen von Forschungsberichten aus Oldenburg, Bielefeld und Hamburg*. Vortrag auf dem 22. Kongress der DGfE „Bildung in der Demokratie“ in Mainz, Symposium 14: „Der Beitrag der Praxisforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ am 15.03.2010. Unveröffentlichtes Manuskript.
- 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.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* (S. 47–58). Münster: WTM.

- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt a.M.: Lang.
- Häcker, T. (2007). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S.U., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Hatton, N., & Smith D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Heinrich, M. (2020). Von Beruf Lehrerforscherin? *Weiterbildung*, 31 (2), 18–20.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In N. Ukley & B. Groeben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.) *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Klewin, G., & Lübeck, A. (2019). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. In S. Danneemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 37–49). Berlin: Logos.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitus & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: wbv.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell an der Labor-schule: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 213–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holler-Nowitzki, B. (2021, in Vorbereitung). Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Lernort Schule im Praxissemester:

- Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben im Praxissemester – Befunde einer Befragung von Lehramtsstudierenden im Anschluss an das Praxissemester. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2: Studienprojekte im Praxissemester, hrsg. von P. Josting & K. Golus), 106–127. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-88>
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2021a, im Druck). Antinomie, Irritation oder Erkenntnisinteresse? Studierende wählen ihr Forschungsthema im Praxissemester. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2021b, in Vorbereitung). Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2014a). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *HSW – Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 32–39.
- Huber, L. (2014b). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *HSW – Das Hochschulwesen*, 66 (1+2), 33–41.
- Keuffer, J., & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt. Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiehle & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2019). Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 246–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2020). Veranlasste und benotete Reflexion: ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionsprüfungen im Praxissemester durch Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 108–121. <https://doi.org/10.4119/hlz-2530>
- Klewin, G., Schumacher, C., & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung – Erfahrungen aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In

- M. Hallitzky, B. Koch-Priewe, A. Rakhkochkine, J.-C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 262–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Tillmann, K.-J. (2019). Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 1 (1), 1–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3172>
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>
- Koch, B. (2016). Bedingungen des Transfers von pädagogischen Innovationen. Wie Curricula transferwürdig und -fähig werden können. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J.-C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 274–283). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, B., & Stiller, T. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. v. Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94).. Berlin et al.: LIT.
- Köcker, A. (2012). *Bedeutung obligatorischer Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. (Hrsg.). (2016). *Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, J., & Herzmann, P. (2015). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Stuttgart: UTB GmbH – Klinkhardt.
- Korthagen, F.A.J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Studienausgabe (S. 55–73). Hamburg: EB.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Praxis. Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- LABG: *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272)*.
- Leonhard, T., & Herzog S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung, hrsg. v. M. Rothland & N. Schaper), 5–23.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14722/pdf/LbP_2011_2_Leonhard_Rihm_Erhoehung_der_Reflexionskompetenz.pdf.
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten). (2010). *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/KRE/Download/Rahmenkonzeption_Praxissemester_2010.pdf.

- Munsch, C. (2012). Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.) (S. 1177–1190). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_72
- Schicht, S. (2017). Institutionalisation der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 51–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Gestaltungsmöglichkeiten. 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.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 11–26). Münster: Waxmann. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3936Volltext.pdf&typ=zusatztext>.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen*, 8, 49–59.
- van der Donk, C., van Lanen, B., & Wright, M.T. (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Huber.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G., Holler-Nowitzki, B., & Koch, B. (2021). Ist das schon Praxisforschung? Hochschuldozentinnen forschen zum Praxissemester. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/pflb-4349>

Online verfügbar: 07.05.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. 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>