

Thünemann, Silvia; Freitag, Christine

Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 17-26. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Thünemann, Silvia; Freitag, Christine: Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 17-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264123 - DOI: 10.25656/01:26412; 10.35468/5547-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264123>

<https://doi.org/10.25656/01:26412>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Silvia Thünemann und Christine Freitag

Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb¹

Abstract

Forschungswerkstätten werden von den Autorinnen als Prozesse verstanden, an denen Forschungsvorhaben im Beratungs- bzw. Gruppenkontext konzipiert, erprobt, gelegentlich verworfen, begleitet und ausgewertet werden. Forschungswerkstätten sind „in“, lassen angesichts zunehmend verlangter Forschungspraxis in universitären Bildungsgängen allerdings auch die Frage aufkommen, wie gute Konzepte angesichts schlechter Betreuungsrelationen verwirklicht werden sollen. Im Aufsatz werden in einem ersten Schritt verschiedene Konzeptionen von Forschungswerkstätten hinsichtlich ihres Anspruchs, forschendes Studieren zu ermöglichen, vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden anhand konkreter Praxisbeispiele aus den Forschungswerkstätten der Standorte Bremen und Paderborn die Chancen, aber auch Grenzen und Herausforderungen der Arbeit in Forschungswerkstätten aufgezeigt.

Einleitung:

Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus

Lehramtsstudierende beklagen häufig eine universitäre Lehre voller verinselter Theoriebestände und erhoffen sich von ihren Praxisphasen vorgelebte Beispiele für den Alltag ‚guter Lehrerinnen und Lehrer‘ bzw. eindeutige Handlungsanweisungen für einen gelingenden Unterricht. Unbeachtet bleiben bei diesem Wunsch die Strukturproblematik und die Unsicherheit des pädagogischen Feldes, vor deren Hintergrund eine ‚Wiederholbarkeit‘ im Sinne einer *Best Practice* für den Alltag nicht möglich scheint. Es ist also sicher keine „Punkt-für-Punkt-Übertragung“ (Combe & Kolbe 2008, 861) von theoretischem Wissen in die praktische Tä-

¹ Dieser Aufsatz ist die veränderte und erweiterte Fassung unseres Beitrags „Brücken bauen in der Werkstatt: Die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Bearbeitung des Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrer/innenbildung“. In: Katenbrink u.a. (Hrsg.) 2015).

tigkeit, welche die pädagogische Handlungsfähigkeit normiert; vielmehr ist eine ‚Aufschichtung‘ komplexer theoretischer, erfahrungspraktischer und reflexiver Wissensbestände notwendig, auf denen pädagogische Professionalität zuallererst gedeihen kann. Wie aber kann aus hochschuldidaktischer Sicht eine solche ‚Aufschichtung‘ gelingen, wenn am Ende die Schichten nicht isoliert übereinander, sondern wohl proportioniert und ineinander integriert existieren sollen?

Der Begriff des forschenden Studierens ist, wenn es um die Frage der Vermittelbarkeit des Theorie-Praxis-Verhältnisses – und damit auch des Übergangs von der Hochschule in die Schulpraxis – geht, sowohl in bildungspolitischen Forderungen als auch in hochschuldidaktischen Formaten vielfach zu einer Art Zauberformel geworden. Durch forschendes Studieren soll die Trennung von Theorie und Praxis überwindbar werden. Häufig bleibt es allerdings bei dieser Formel, ohne dass ausreichend deutlich würde, was das Forschende an dieser Art des Studierens oder das Studierende an dieser Art der Forschung sei. Unberücksichtigt bleibt dabei auch die Frage, in welchem institutionellen Setting forschendes Studieren möglich sei. In den folgenden Ausführungen wird die Arbeit in Forschungswerkstätten zum Anlass genommen, Möglichkeiten forschenden Studierens zu konkretisieren, die Chancen, berufsbezogene Erfahrungsbestände zu erlangen, anhand konkreter Praxisbeispiele kritisch zu beleuchten und zugleich Grenzen dieser Arbeit auszuloten. Dabei folgen wir der gemeinsamen Konzeption der erziehungswissenschaftlichen Forschungswerkstätten an den Universitäten Bremen und Paderborn.

1 Annäherung an einen viel verwendeten Begriff: Zur Konzeption von Forschungswerkstätten

Der Begriff der Werkstatt findet hochschuldidaktisch eine vielfältige Verwendung (vgl. Riemann 2005; Breuer 2010, 134). Dabei ist zu sehen, dass insbesondere die Begriffe Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt oft synonym verwendet werden und nicht klar voneinander getrennt sind. Dieses führt immer wieder zu Aushandlungsprozessen und zu Fragen wie: Was ist eine Lernwerkstatt? Was ist das Forschende in Forschungswerkstätten? Welche Schnittmenge existiert durch den gemeinsam geteilten Werkstattmodus? In der einschlägigen Literatur zu Forschungswerkstätten und auch in deren praktischer Ausgestaltung sind zwei Formen von Forschungswerkstätten zu unterscheiden. Zum einen ist dieser Begriff in der Qualitativen Sozialforschung verortet und meint im engeren Sinne „soziale Arrangements, in denen die Teilnehmer ihre eigenen Forschungsfragestellungen verfolgen und gemeinsam mit anderen ihre Daten bearbeiten“ (Riemann 2005, 2). Diese Art von Forschungswerkstätten – sie werden oftmals auch Interpretati-

onsforen genannt – ist mittlerweile an vielen Universitäten eingerichtet.² Sie gehen auf die Tradition von Anselm Strauss zurück und spiegeln seine Auffassung einer „Kultur der Grounded Theory“ (Strauss 1991, 354) wider, in der Forschungsergebnisse innerhalb eines kommunikativen Prozesses, also in dialogischen Suchbewegungen, gewonnen werden.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge beruft sich das Konzept Forschungswerkstatt in einem zweiten, erweiterten Sinne auch auf diese kommunikative Prämisse, versteht sich darüber hinaus aber konkret als Ort, an dem Studierende – überwiegend Studierende der Lehrämter, gelegentlich auch in Kooperation mit Studierenden fachwissenschaftlicher Studiengänge – durch eigene begleitete Forschungsvorhaben Professionswissen, also Wissen über ihr zukünftiges Praxisfeld generieren. Diese Form von Forschungswerkstätten gewinnt auch angesichts veränderter Studienstrukturen an Standorten der Lehramtsausbildung eine zunehmende Bedeutung. Ihre Ausgestaltungsformen weisen eine enorme Spannbreite aus: Sie unterscheiden sich konzeptuell hinsichtlich ihrer Einbettung in Studienstrukturen, der Frage, mit welcher Intensität kooperierende Schulen durch Praxispartnerinnen und Praxispartner involviert sind, aber auch hinsichtlich verschiedener Formate forschenden Studierens wie beispielsweise der Praxisforschung oder der kasuistischen Fallarbeit. Neben der Funktion des kommunikativen Austauschs über eigene Forschungsarbeiten steht häufig die Aufgabe einer forschungsmethodischen Qualifizierung im Mittelpunkt, die entweder als eine Art gesonderter Schulung verlaufen kann oder als den Forschungsprozess begleitende und somit eher funktional-problemorientierte Art des Kompetenzerwerbs. Wie immer die lokale Ausgestaltung auch ist, gemeinsam haben diese Formen von Forschungswerkstätten neben dem frühen Zugang zu wissenschaftlicher Forschung für teilnehmende Studierende auch die konsequente Bearbeitung von praxisrelevanten Forschungsfragen sowie eine Forschungsberatung, die die „neuralgischen Stellen im studentischen Forschungsprozess“ (Idel & Thünemann 2014, 81) reflexiv bearbeitet. Dabei ist die Frage der personellen und räumlichen Ausstattung von besonderer Bedeutung.

2 Formen der Werkstattarbeit

Es ist sicher positiv, wenn eine Forschungswerkstatt – auch – ein fester Ort ist, der mit einer kommunikationsfördernden Infrastruktur und entsprechender Literatur ausgestattet ist; wichtiger als ein solcher Ort scheint jedoch die Frage, welchen Konzeptionen die Werkstattarbeit folgen kann. In der anschließenden Vorstellung

² Eine (wenn auch nicht vollständige) Auflistung ist unter <http://www.qualitative-forschung.de/information/forschungswerkstaetten/Forschungswerkstaetten.pdf> [03.09.2015] zu finden.

verschiedener Konzeptionen beziehen wir uns auf die beiden Standorte Bremen und Paderborn; wir führen konkrete Praxisbeispiele an und gehen dabei auch der Frage nach damit einhergehenden Herausforderungen nach.

Format 1: Forschungsseminare

Da sind zunächst einmal seminarorientierte Formen zu nennen, wie sie üblicherweise an vielen Standorten angeboten werden. Beispielsweise verfolgen Masterstudierende am Standort Bremen in zweisemestrigen Seminaren ein eigenes bzw. in Kleingruppen gemeinsames Projekt und verbinden erste Forschungszugänge mit ihrer Qualifikationsarbeit. Der späte Zeitpunkt im Studium gewährleistet bei den Teilnehmenden eine hohe Identifikation mit dem Forschungsprojekt und trifft meistens eine berufsbiographisch günstige Ausbildungsphase (vgl. Kunze 2012, 30). Eine zweisemestrige Konzeption erscheint unerlässlich, wenn ein Mindestmaß an Zeit für zirkuläre und kreative Forschungsprozesse vorhanden sein soll. Die Dozentinnen und Dozenten stehen dabei vor der Herausforderung, die Phasen qualitativer Forschung mit der zeitlichen Rahmung von Qualifikationsarbeiten und den Semesterzeiten zu synchronisieren. Eine nicht leichte Aufgabe, wenn zudem die oft abweichenden Zeitlogiken des Praxisfeldes mitbedacht werden wollen. Vielerorts werden begleitende Forschungsarbeiten zum neu eingeführten Praxissemester in Seminarform begleitet; in Paderborn sind das die so genannten Begleitforschungsseminare. Studierende erhalten eine Art „Basiswissen“ nebst „Basiskönnen“ zur Forschung und werden bei ihren individuellen Forschungsvorhaben begleitet und beraten. Da auch hier eine zweisemestrige Konzeption wünschenswert, aber nicht flächendeckend durchführbar ist, wird besonders deutlich, wie unterschiedlich individuelle Qualifikationsstände sind und welche großen Vorteile beispielsweise die Studierenden haben, die bereits eine empirisch orientierte Bachelorarbeit geschrieben haben oder im Unterrichtsfach Pädagogik ein verpflichtendes Forschungsmodul absolviert haben.

Format 2: Interpretationsforen

Als zweites Setting möchten wir die Interpretationsforen anführen, während derer forschende Studierende wie auch Promovierende mit Basiskenntnissen gemeinsam an ihren Daten arbeiten. Solche Foren sind dem Gebot der ‚Deutungsabsicherung‘ in der Qualitativen Forschung geschuldet und dienen dazu, Lesarten zu entwickeln, Forschungsstrategien zu reflektieren und erste Interpretationsansätze kommunikativ zu validieren. Die Teilnehmenden bringen unterschiedliche Methodenkenntnisse mit, lernen voneinander und erleben auf diese Weise konkrete Interpretationsschritte, die in schriftlich dargelegten Studien aufgrund ihrer Darstellungsproblematik nicht immer nachvollziehbar sind. Postuliert werden in

Interpretationsforen flache Hierarchien zwischen Lehrenden, Studierenden und Fortgeschrittenen, jedoch haben unserer Erfahrung nach die Lehrenden eindeutig die Position der „Verfahrensverwalter_innen“ inne, die immer wieder bestimmte Schritte vorführen“ (Mey & Mruck 2014, 295).

Format 3: Individuelle Forschungsberatung

Die Werkstattarbeit an den Standorten Bremen und Paderborn zeigt, dass eine individuelle Forschungsberatung unerlässlich ist, wenn studentische Forschungsprozesse gelingen sollen. Vor dem Hintergrund eines strukturtheoretisch informierten Professionsverständnisses werden in diesem Kontext nicht nur empirische Ergebnisse besprochen; Beratungssituationen erzeugen auch Reflexionsanlässe, durch die Studierende reflexives Wissen zweiter Ordnung erlangen können (vgl. Feindt 2007, 271). Studierende führen nicht nur akribisch ein verordnetes Verfahren durch, sondern können mit Unterstützung der Beratenden forschungsmethodische Entscheidungen treffen und eigene Ergebnisse rückbezüglich zum Praxisfeld hinsichtlich ihrer Relevanz beleuchten. Für die Lehrenden bedeutet dieses Setting eine Herausforderung, die transparent gemacht werden muss: Sie begleiten den Forschungsprozess und benoten auch das Endprodukt. Auch wenn diese doppelte Rolle viele Fallen birgt, scheint sie uns praktikabel, wenn die Beratungsprozesse zugleich im Sinne einer kommunikativen Validierung der Anforderungen stattfinden. Dazu scheint uns unerlässlich, auch in der individuellen Beratung Gruppensituationen anzubieten, etwa in Formen einer ‚Offenen Werkstatt‘, in der alle, die sich Austausch und Unterstützung wünschen, zusammenkommen. Hier werden in regelmäßigen Abständen und in Form von freiwilligen Workshops auch Inhalte angeboten, die wiederkehrend für forschende Studierende von Bedeutung sind, beispielsweise Übungen für die Interviewführung oder bestimmte Verfahren der Datenaufbereitung und -analyse.

2.1 Beispiele aus der Praxisforschung

Die quantitative Ausweitung von Praxisphasen stellt die Lehramtsausbildung vor neue Herausforderungen. Studierende sollen die pädagogische und fachdidaktische Komplexität des Lehrberufs sowie die verschiedenen Ebenen des Systems Schule kennenlernen und sich sukzessive darin erproben.³ Dabei sollen sie nicht nur ein ‚Mehr an Praxis‘ erfahren, sondern durch Formate des forschenden Studierens Reflexionsanlässe vorfinden, die zu einer „Entwicklung und kritischen Überprüfung berufsbezogener Erfahrungsbestände“ anregen (Combe & Kolbe

³ vgl. beispielsweise dazu das bremische Handbuch zum Praxissemester: http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/zfl/Praktika/Handbuch_2014_mit_Praxissemester.pdf; [28.08.2015].

2008, 872). Zunächst stehen auch für wachsende Zahlen forschender Studierender die bereits genannten und weitere Formen der begleiteten Forschungspraxis zur Verfügung (vgl. ebd.).⁴ Dabei werden wesentlich mehr Schulen und Lehrkräfte als Praxispartnerinnen und -partner einbezogen als bisher, wodurch eine größere Vielfalt an Forschungsmöglichkeiten gegeben sein dürfte. Für den Kontext der Praxisphasen scheint uns das Konzept der Praxisforschung als ein insbesondere zu bedenkendes, weil darin Interessen aller Beteiligten fruchtbar miteinander verzahnt werden können, auch wenn im Einzelfall Motivation möglicherweise erst noch herbeigeführt werden muss.

Die erziehungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Praxisforschung hat ihre Wurzeln in der Tradition der angloamerikanischen Aktionsforschung (*Action Research*) der 1970er Jahre, die eine Loslösung der Forschung von der Praxis und eine fehlende Umsetzung der Ergebnisse vieler Arbeiten in der Grundlagenforschung kritisierte und mit dem Ansatz der Aktionsforschung „zu einer reflektierten Entwicklung der Bildungspraxis durch die ‚Betroffenen‘“ (Altrichter & Feindt 2004, 419) beitragen wollte. In Deutschland wurde dieser Ansatz in den 1990er Jahren aufgegriffen und in Konzepten der Handlungs- und Praxisforschung weiter entwickelt.⁵ Im Kontext der Lehrer/innenbildung ist Praxisforschung bezogen auf die den Beruf konstituierenden Praxisfelder Schule und Unterricht und gilt deshalb als geradezu ideale Möglichkeit, das eigene (zukünftige) Berufsfeld forschend zu erkunden. „Forschendes Lernen und Intensivierung des Studiums durch Rückkopplung der Praxis an die Theorie (konzeptionell-analytische Funktion der Universität)“ wird etwa von dem Paderborner Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (PLAZ 2015) als ein Kernelement für das gerade eingeführte Praxissemester benannt.⁶ Einzelne Praxisforschungsprojekte folgen einer Konzeption, in der nicht nur forschend Studierende, sondern auch ihre eigene Praxis reflektierende Lehrkräfte beteiligt sind, und scheinen damit konzeptuell einem Ideal nahe zu kommen: Ein Zusammentreffen zwischen Theorie und Praxis durch Akteurinnen und Akteure, die „einander in ihrem geteilten Gemeinsamen wertschätzen“ und durch die es möglicherweise gelingt, „Praxisforscher/innen als eine Art Mittler zwischen den Sphären von Praxis und Theorie, von Selbstreflexion und Forschung ernst zu nehmen.“ (Freitag 2012, 12) Eine so angelegte Praxisforschung löst auch das ihr inhärente Ziel ein, lokal relevantes Wissen und anschlussfähige Ergebnisse für die Kooperationsschulen rückmelden zu können.

⁴ Übersichten über weitere Möglichkeiten, auch unter Berücksichtigung fachdidaktischer Vorhaben, finden sich unter anderem bei Freitag & von Bargen 2012 oder auch bei Katenbrink & Wischer & Nakamura 2014.

⁵ Da es sich um unterschiedliche Bezeichnungen einer Forschungsrichtung handelt, verwenden wir im Weiteren den Begriff Praxisforschung.

⁶ Details unter http://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praesentationen_von_Infoveranstaltungen/UEbergang_Master_und_Praxissemester.pdf [03.09.2015].

Diese Transfereffekte können dann, je nach Forschungsanlass, von den beteiligten Lehrkräften für die eigene Professionalisierung oder, innerhalb der Einzelschule, für die Schulentwicklung genutzt werden. Die Aufgabe der Forschungswerkstatt ist es, neben der Prozesssteuerung immer wieder Reflexionsanlässe zu erzeugen, sodass die Studierenden über das empirisch erlangte Wissen hinaus ein Reflexionswissen zweiter Ordnung (Feindt 2007: 271), also ein Wissen über ihre eigene Forschungspraxis erlangen.

Praxisforschung im Projekt *Balu und Du*

Das Projekt *Balu und Du*, namentlich angelehnt an die intensive Beziehung des bärig-freundschaftlichen Begleiters Balu mit dem Menschenjungen Mogli in Kiplings *Dschungelbuch* (1894/2004), wurde im Jahr 2002 in Osnabrück ins Leben gerufen. Heute ist das Projekt an weit über fünfzig Standorten vertreten, von denen einer, seit 2009, die Universität Paderborn ist. Das Programm hat zum Ziel, Kinder im Grundschulalter zu fördern, und zwar solche, die von Lehrkräften – aus individuell sehr unterschiedlichen Gründen – als geeignet für das Projekt benannt werden. Die so genannten Moglis sollen – neben Familie und Schule – eine weitere Chance erhalten, sich ihren positiven Anlagen gemäß zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Unterstützt werden sie dabei durch Studierende, so genannte Balus, die sich verpflichten, ‚ihre‘ Moglis über ein Jahr wöchentlich zu treffen.

Am Standort Paderborn sind seitdem laufend durchschnittlich vierzig Studierende am Projekt beteiligt und werden seitens der Universität intensiv in ihrer Arbeit begleitet. Sie führen ein Praxistagebuch und nehmen an Sitzungen teil, in denen Fallarbeit in kollegialen Settings einen Schwerpunkt bildet. Reflexion und Reflexivität sind somit konstituierende Merkmale der studentischen Tätigkeit im Projekt. Im Rahmen studentischer Praxisforschung hat sich über die Jahre bewährt, gegen Ende der Projektlaufzeit die eigenen Tagebuchaufzeichnungen einer Inhaltsanalyse zu unterziehen, um daran die eigene Kompetenzentwicklung vor allem bezüglich vorgenommener Diagnosen und Fördermaßnahmen einschätzen zu können. Ein häufig festgestellter Effekt dabei ist, dass die Studierenden merken, wie schnell sie zu Beginn des Projekts mit angeblichen Diagnosen (des kindlichen Verhaltens, der Eltern-Kind-Beziehungen etc.) waren und wie viel differenzierter die Diagnosen im Laufe der Zeit werden. Eine weitere Erkenntnis ist, dass sie anfangs ihre Tätigkeiten mit den Kindern quasi ‚therapeutisch‘ planen, während ihnen später zunehmend die Gelassenheit zuwächst, die gemeinsame Zeit an sich wichtiger zu finden als deren konkrete Ausgestaltung. Solche Tagebuchanalysen wurden auch immer wieder themenspezifisch von studentischen Gruppen durchgeführt, etwa zum Thema Gesundheitsförderung oder zum Thema Übergangsgestaltung. Inzwischen sind auch manche Bachelor- und Examensarbeiten entstanden, die sich bestimmten Problematiken des Projekts forschend nähern – beispielsweise der Frage

der Beziehung zwischen den Balus und den Eltern oder auch der Bewertung Kollegialer Fallberatung durch Studierende im Projektkontext. Praxisforschung dient also im Rahmen des Projekts sowohl der Professionalisierung der Studierenden als auch der Weiterentwicklung des Projekts.

Das Projekt „Praxisforschung an Ganztagschulen“

Dieses Projekt greift Themenfelder der Entwicklung von Ganztagschulen auf und ist seit vier Jahren in der Bremer Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft eingebunden. Es beruht auf einer Forschungs Kooperation von jährlich ca. 10-15 Masterstudierenden des Lehramtes und einigen Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen aus bremischen Ganztagschulen, die für einen zweisemestrigen Projektdurchlauf Praxispartnerinnen und -partner werden. Die Studierenden bearbeiten im Rahmen ihrer Masterarbeiten Forschungsfragen aus dem oben genannten Themenfeld, die von den Schulen eingebracht werden. In den universitären Begleitveranstaltungen erlangen die Studierenden sowohl basale Forschungskompetenzen als auch ein Professionswissen über ihr zukünftiges Berufsfeld. Die Forschungsergebnisse werden zum Projektende zu Handlungsempfehlungen aufbereitet und den Schulen zurückgemeldet. Ein „Mehrwert“ für die beteiligten Schulen, die die Ergebnisse für ihre Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen können, wird in diesem Projektzuschnitt mitgedacht und ist ein weiteres erklärtes Ziel dieser Praxisforschung. In den Begleitseminaren werden die Teilnehmenden zunächst in die Qualitative Sozialforschung eingeführt und bei der Entwicklung der individuellen Forschungsdesigns begleitet. Insbesondere im zweiten Semester stehen dann die Auswertung der Daten nach der Reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer 2010) und die Aufbereitung der Rückmeldungen im Mittelpunkt.

Auch wenn die Projekte auf ein vorgegebenes Themenfeld fokussiert sind, ist diese Form der Praxisforschung für die begleitenden Dozentinnen und Dozenten sehr arbeitsintensiv. Die verschiedenen Phasen beherbergen viele Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt: Während die unterschiedlichen Zeitlogiken der Institutionen Schule und Universitäten die Erhebungsphase erschweren, zeichnen sich gerade in der Phase der Auswertung sehr individuelle Arbeitsverläufe bei den Studierenden ab, sodass die abschließende Präsentationsveranstaltung sehr planungsintensiv ist. Auch bei einem idealtypischen Projektdesign ist die Qualitative Forschung kein lineares Geschehen.

Trotz der vielen Herausforderungen stehen die aufgeführten Chancen dieser Praxisforschung im Vordergrund. Bei der Planung solcher Projekte ist es wichtig, die Chancen mit den Grenzen des Formats abzugleichen, wenn man die ungünstigen Betreuungsrelationen in großen Studiengängen, verbunden mit den personellen und finanziellen Ressourcen der Fachbereiche mitbedenkt.

2.2 Aktuelle Überforderungen durch die modularisierten Studiengänge an der Massenuniversität

Schon Riemann machte 2005 in seiner Mittagsvorlesung bezüglich der Werkstattarbeit darauf aufmerksam, wie schwierig es sei, „die Legitimität und Nicht-Randständigkeit eines solchen sozialen Arrangements in dem lokalen Kontext durchzusetzen und zu sichern“ (Riemann 2005, 4). Das gilt sicherlich für alle oben beschriebenen Variationen von Forschungswerkstätten. Um ein Werkstattkonzept sinnvoll in Studienverläufe zu integrieren, muss es strukturell gut eingebettet sein. Entsprechende personelle und räumliche Ressourcen sind unabdingbar. Dabei ist das Konzept der Forschungswerkstatt in seiner ‚Hochform‘ eines, das auch viele Ressourcen bindet: Individuen und Gruppen werden in zeitaufwändigen Prozessen beraten und begleitet; Prozesse, die im Rahmen eines üblichen Lehrdeputats schwer abzubilden sind. Es sind aber nicht nur die Ressourcen der Lehrenden, die knapp scheinen, auch die Studierenden sind schnell zu überfordern, wenn sie – etwa im Praxissemester – sowohl in ihren Unterrichtsfächern als auch in Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften forschen sollen – und das neben der zu erlangenden Unterrichtspraxis. Auch im übrigen modularisierten Studienverlauf scheint ‚Zeit für Prozesse‘ häufig eher Luxus als Regelfall. Die notwendigen Freiräume für Forschungsprozesse sind rar in modularisierten Studiengängen. Hinzu kommt, dass die an Grundparadigmen qualitativer Forschungsprozesse orientierte Werkstattarbeit auch nur *eine* Möglichkeit ist, forschende Zugänge zur Praxis zu entwickeln. Erstens bedarf der Zugang einer Freiwilligkeit, die auch mit einem Sich-einlassen-Können und -Wollen verbunden ist, zweitens ist ‚verordnete‘ Forschungswerkstattarbeit für eine aus bis zu über eintausend Personen bestehende Jahrgangskohorte rein kapazitär eine Utopie.

3 Trotz alledem! Ein Plädoyer für den Werkstattmodus

Wenn es nun auch eindeutig ist, dass das Modell Forschungswerkstatt im oben vorgestellten Konzept in der Praxis vielerlei Behinderungen erfährt, so bleibt es aus unserer Sicht doch *eine* Form, die Wertvolles zu leisten vermag. Der Werkstattmodus ist ein wissenschaftlicher Modus, der Studierende das Forschen selbst erleben lässt, nicht (bloß) eine Vorbereitung auf die Forschung. An unseren Beispielen aus der Werkstattpraxis sollte zudem deutlich geworden sein, dass die Werkstattarbeit insbesondere für eine kooperative Praxisforschung sehr geeignet scheint. Im gemeinsamen Forschungsprozess wird Theorie in und an der Praxis überprüft und aus den Ergebnissen des Forschens wird Theorie generiert; Forschung bzw. forschendes Studieren ist also selbst eine Art Brücke, durch die Theorie-Praxis-Verbindungen hergestellt und manche Schluchten überwunden werden können (nicht müssen). Die Forschungswerkstatt ist der Ort, an dem solche Brücken geplant, gestaltet, beschritten und auch verändert werden. Dabei bedarf es an beiden Enden der Brücke

eines tragfähigen Unterbaus, also der forschungsmethodischen und beratungsbezogenen Expertise auf der einen und der Zugänglichmachung des Feldes auf der anderen Seite. Wenn der eigentliche Brückenbau gelungen ist, ist Erkenntnisgewinn *aus* der Praxis *für* die Forschung und *durch* die Forschung *für* die Praxis möglich. Mindestens, so die Hoffnung, verknüpfen sich Theoriewissen, methodisches Können und Reflexivität für die Handelnden in einen Kompetenzgewinn, der ihnen neue Wege des Verstehens und des – schließlich auch schulpraktisch relevanten – professionelleren pädagogischen Handelns eröffnet.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Feindt, Andreas (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 449-466.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 857-875.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiographischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Freitag, Christine (2012): Einleitung: Praxisforschung in der Lehrerbildung. In: Christine Freitag & Imke von Bergen (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Berlin: LitVerlag, 11-20.
- Freitag, Christine & Bergen, Imke von (2012): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Berlin: LitVerlag.
- Idel, Till-Sebastian & Thünemann, Silvia (2014): „Hineinstolpern ins Feld“ – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. In: Stefan Hahn & Gabriele Klein (Hrsg.): Transfer von Praxisforschungsergebnissen. TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 9, H. 1/2014, 75-90.
- Kipling, Rudyard (1894/2004): Das Dschungelbuch. Hamburg: Dressler Verlag.
- Kunze, Ingrid (2012): Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In: Freitag, Christine & Bergen, Imke von (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Berlin: LitVerlag, 23-34.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion unter Beteiligung von Tilman Allert, Bettina Dausien, Günter Mey, Jo Reichertz und Gerhard Riemann. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer-Verlag, 291-316.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.-25. Juli 2005. Online unter: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/riemann.pdf> (Abrufdatum: 28.08.2015).
- Strauss, Anselm (1991): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink Verlag.