

Bloh, Thiemo; Homt, Martina; Bloh, Bea

## Das Praxissemester aus Referendar:innenperspektive. Forschende Grundhaltung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 194-215. - (Dokumentarische Schulforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Bloh, Thiemo; Homt, Martina; Bloh, Bea: Das Praxissemester aus Referendar:innenperspektive. Forschende Grundhaltung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 194-215* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299989 - DOI: 10.25656/01:29998; 10.35468/6083-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299989>

<https://doi.org/10.25656/01:29998>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Thiemo Bloh, Martina Homt und Bea Bloh*

## **Das Praxissemester aus Referendar:innenperspektive – Forschende Grundhaltung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase**

Mit Forschendem Lernen im Praxissemester gehen laut Wolfgang Fichten (2017a) hohe Erwartungen in Bezug auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften einher. Theoretisch wird die Zielsetzung des Praxissemesters häufig an die forschende Grundhaltung (Fichten 2017b) bzw. den „forschenden Habitus“ (Helsper & Kolbe 2002) angebunden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass mit der Referenz auf den „Habitus“ (Bourdieu 1987) stets eine Komponente der Enkulturation sowie ein Fokus auf praktisches Wissen einhergeht. In dieser theoretischen Rahmung zeigt sich die Herausforderung, einen forschenden Habitus zu generieren, der (auch) in einer der konkreten Produktion externen Praxis, wie bspw. dem Referendariat, ‚funktioniert‘.

12 Interviews mit Referendar:innen verdeutlichen, dass die kollektive Eingebundenheit und damit die Teilhabe an der ‚neuen‘ Praxis als notwendig erachtet wird und positiv gerahmt ist, aber Forschendes Lernen im Sinne einer forschenden Grundhaltung für die Referendar:innen keine praktische Funktion zu haben scheint.

### **Schlüsselwörter**

Forschendes Lernen, Praxissemester, Dokumentarische Methode, Referendariat, Professionalisierung

### **Abstract**

**The practical semester from a trainee teacher’s perspective – basic research attitude between the first and second training phase**

According to Wolfgang Fichten (2017a), research-based learning within the practical semester is accompanied by high expectations regarding the professionalisation of (prospective) teachers. Theoretically, its objective is often linked to the research-oriented attitude (Fichten 2017b) or the „research habitus“ (Helsper & Kolbe 2002). However, it is important to note that the reference to the „habitus“ (Bourdieu 1987) is always accompanied by a component of

enculturation as well as a focus on practical knowledge. This theoretical framing reveals the challenge of generating a habitus that ‚functions‘ in a practice external to its concrete production.

12 interviews with trainee teachers illustrate that collective integration and thus participation in the new practice is considered necessary and positively framed, but that research-based learning in the sense of a research-oriented attitude does not seem to have a practical function for the trainee teachers.

### Keywords

research-based learning, practical semester, teacher traineeship, documentary method, professionalization

## 1 Einleitung

Die Lehrkräftebildung in Deutschland, so auch in NRW, ist als berufsbiografischer Prozess angelegt, in dem Professionalität „in einem langjährigen, erfahrungsbasierten, übungsintensiven und zugleich reflexiven und diskursiven Prozess erworben wird“ (MIWFT NRW 2007, S. 14). Professionalisierung erfolgt also nicht nur lebenslang, sondern auch auf Basis unterschiedlicher Lerngelegenheiten. Es werden drei Phasen unterschieden: eine universitäre Ausbildungsphase (erste Phase), der sich anschließende Vorbereitungsdienst (zweite Phase) und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen (dritte Phase). Entsprechend wird die Lehrkräftebildung als kohärenter Professionalisierungsprozess angelegt, sodass „ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird“ (KMK 2019, S. 4).

Gerade die ersten beiden Phasen beziehen sich dabei jedoch auch auf zueinander differente Lernanforderungen. Während die erste Phase der Lehrkräftebildung vornehmlich eine wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung und die theoriegeleitete Analyse von Praxis fokussiert, sind die Vermittlung und Einübung von beruflicher Praxis primärer Gegenstand der zweiten Ausbildungsphase (KMK 2019; MIWFT NRW 2007; Wissenschaftsrat 2001; Terhart 2000). Allerdings finden sich immer wieder Verflechtungen beider Lernanforderungen und den damit verbundenen Lernprozessen. So sollen bspw. schulische *Praxisphasen* – wozu unter anderem das Praxissemester gehört – als Bestandteil der ersten Phase eine „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis“ fokussieren und somit zwar „primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 54), dies allerdings auf Basis selbstgemachter Erfahrung.

Die Idee der „Analyse“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 54) ist im Praxissemester dabei häufig mit dem Konzept des *Forschenden Lernens* verbunden. Der Wissenschaftsrat – auf dessen Ausführungen häufig verwiesen wird (z. B. Huber & Reinmann

2019; Fichten 2017a; Wischer et al. 2014) – sieht die zentrale Zielsetzung der Hochschulausbildung in der Entwicklung einer ‚Haltung forschenden Lernens‘:

Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben (Wissenschaftsrat 2001, S. 41).

Forschendes Lernen im Praxissemester soll also nicht nur bspw. forschungsmethodische Kompetenzen schulen, sondern die Studierenden sollen *im* Praxissemester eine solche Haltung entwickeln und – das ist das Entscheidende – *mit in den Beruf nehmen* (Weyland 2019; Rothland & Boecker 2014; MSW NRW 2010). Entsprechend soll(te) dann die im Praxissemester – und somit in der ersten Ausbildungsphase – zu entwickelnde forschende Grundhaltung auch in der zweiten und dritten Phase eine Rolle spielen.<sup>1</sup>

Inwieweit sich im Studium, angeregt durch Forschendes Lernen im Praxissemester, eine forschende Grundhaltung entwickelt, ist dann *eine* zu stellende Frage. Befunde, die Aufschluss über die Erreichung der Zielsetzung in Form der Anbahnung einer solchen Haltung im Praxissemester geben können, existieren zwar, sind angesichts der konzeptuellen Vielfalt jedoch vorsichtig zu interpretieren. Insgesamt deuten diese auf eine geringe Akzeptanz Forschenden Lernens auf Seiten der Studierenden hin (z. B. Homt 2020; Liegmann et al. 2018; Göbel et al. 2016; Bach 2015). Längsschnittstudien im Ausbildungsverlauf liegen bisher nicht vor (Ulrich et al. 2020) und stellen somit eine Forschungslücke dar (Fichten & Weyland 2019).

Was Studierende also unter Forschendem Lernen verstehen und wie sie dies in der (universitären wie schulischen) Praxis praktisch verorten, sind daher bedeutsame Fragen, ebenso wie die Frage danach, wie sich diese Punkte (theoretisches Verständnis; unterschiedliche Praktiken) zueinander in Beziehung setzen lassen. Dies wollen wir im vorliegenden Beitrag näher beleuchten.

Dabei ist zu beachten, dass der Begriff ‚Praxis‘ im Kontext des Forschenden Lernens und im Kontext der Dokumentarischen Methode auf Unterschiedliches verweist. Im Diskurs um Forschendes Lernen wird ‚Praxis‘ häufig als Gegenüberstellung von ‚Theorie‘ gebraucht, also im Sinne eines konkreten Handelns (bspw. (gut) Unterrichten), im Gegensatz zu einer theoretischen Diskussion von Handlungen (bspw. was ist (guter) Unterricht?). Im Kontext der Dokumentarischen Methode verweist der Begriff ‚Praxis‘ dagegen – v. a. mit Bezug auf die Praxeologie Pierre Bourdieus (Bohnsack 2017) – auf soziale Praktiken, die zwischen (individuellem) Handeln

1 Diese ‚Dauerhaftigkeit‘ spiegelt sich auch in dem in diesem Kontext verwendeten Begriff des „Habitus“ bzw. des „forschenden Habitus“ (Liegmann et al., 2018; Fichten 2017b), worauf wir später (Kapitel 3) eingehen werden.

und Welt vermitteln (Windeler 2014) und in denen letztlich Wissen kondensiert und generalisiert ist: Das Unterrichten als soziale Praxis versteht man – so könnte man mit Bourdieu sagen – erst, wenn man es als Emergenz aus sowohl expliziten Strategien (bspw. Anwendung von Fachwissen), aber eben auch impliziten, sozialisierten, geschichtlichen Vorstellungen (bspw. ‚guter‘ Unterricht) und aus objektivierten Normen (bspw. eine Lehrkraft, viele Schüler:innen) betrachtet (vgl. dazu genauer Bloh 2021).

Um diese Differenz auch sprachlich kenntlich zu machen, benutzen wir die Begriffe ‚Praxis‘ und ‚Schulpraxis‘ an den Stellen, an denen wir im Sinne des Forschenden Lernens auf eine Differenz zur Theorie verweisen möchten, die Begriffe ‚soziale Praxis‘, ‚Handlungspraxis‘ und ‚praktisch‘ benutzen wir dagegen dort, wo wir auf praxeologische Argumentationen im Sinne der Dokumentarischen Methode zurückgreifen – und verstehen auch die von uns zitierten Textstellen stets in diesem Sinne.

## 2 Forschende Grundhaltung im Praxissemester

Der Diskurs zum Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung ist komplex und vielfältig. Dies zeigt sich u. a. durch unterschiedliche Bestimmungsansätze zur Professionalität (kompetenzorientiert, strukturtheoretisch), lehramtsspezifische, praxissemesterspezifische und hochschuldidaktische Bezüge sowie unterschiedliche domänenspezifische Forschungszugänge zur Erkenntnisgewinnung (Überblick z. B. in Koch-Priewe et al. 2022; Huber & Reinmann 2019).

Trotz diverser Unterschiedlichkeiten besteht meist Einigkeit darin, dass der mit dem Forschenden Lernen verbundene Lernprozess im Praxissemester durch das Zurückgreifen auf empirische Forschung gekennzeichnet ist und ein Bezug zu einer berufsbezogenen Zielsetzung formuliert wird. Es wird also ein Lernprozess in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung innerhalb eines bestimmten Settings (Forschung) sowie ein späterer Nutzen für die Praxis (Grundhaltung) gesehen. Forschendes Lernen soll demnach dazu beitragen, in zukünftigen Schul- und Unterrichtssituationen erfolgreich zu agieren und das eigene Handeln in der Berufstätigkeit forschend weiterzuentwickeln bzw. im Sinne einer „forschenden Grundhaltung“ zu handeln (Fichten 2017a, S. 156).

Das Konzept der forschenden Grundhaltung verweist dabei allgemein auf eine gewisse Dauerhaftigkeit und betont einen generativen Charakter. Es geht eben nicht um situationsspezifisches Fachwissen, sondern eine stabile Haltung, die situationsübergreifend Handlungen generiert, und somit um eine „Verinnerlichung eines neugierigen, skeptischen Blicks auf die Praxis, der sich den Modus der Wissenschaft zu eigen macht, Gewissheiten immer wieder zur Disposition zu stellen“ (Fichten 2017a, S. 156) und darum, „dem ‚Verstehen auf Anhieb‘ den systematischen Zweifel entgegen[zusetzen, d. Vf.]“ (Horstkemper 2006, S. 123). Durch

diese „neugierige, offene, kritische Haltung ergeben sich Fragen, auf die man eine Antwort finden will“ (Aeppli 2016, S. 154).

Bei der konkreten theoretisch-begrifflichen Gestaltung und der Vorstellung einer konkreten Umsetzung dieses ‚neugierigen Blicks‘ gibt es jedoch durchaus Differenzen. So ist bspw. die Rede von „Dispositionen und Einstellungen“ (Fichten 2017a, S. 162), einer „Bereitschaft“ (Horstkemper 2006, S. 129), einer „Haltung“ (Fichten & Weyland, 2019, S. 33) oder auch einem „Habitus“ (Fichten 2017b, S. 32). Die Idee einer Haltung wird dabei häufig im Kontext des Umgangs mit berufstypischer Komplexität und Unsicherheit verortet, um so „eine Art ‚Forschen im Kontext der Praxis‘ (Hypothesen bilden, Handlungsalternativen entwerfen, erproben und evaluieren)“ (Fichten 2017a, S. 156) zu ermöglichen. Dazu gehört es, „theoretisch geleitete Forschung als wichtiges Mittel zu eigener Selbstaufklärung [zu, d. Vf.] betrachte[n]“ (Horstkemper 2006, S. 120), ebenso wie „Interesse an einem methodisch kontrollierten Erkenntniserwerb sowie an einer systematischen Verarbeitung der gewonnenen Erkenntnisse“ (Boelhauve 2005, S. 105). Hier geht es im Kern also um ein *datengestütztes Vorgehen*, das Fragestellungen und Probleme der Schulpraxis mit der Hilfe der Generierung eigener Daten zu lösen vermag, um die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen zu adressieren.

Mit dem Verweis auf den Habitus im Kontext einer forschenden Grundhaltung bzw. auf den ‚forschenden Habitus‘ oder „doppelten Habitus“ (Helsper 2001, S. 13) ist die Vorstellung des praktisch professionellen Könnens und der wissenschaftlichen Reflexivität bzw. des analytischen „Sich-Beziehens‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie“ (Helsper & Kolbe 2002, S. 394) verbunden (z. B. Liegmann et al. 2018). Hier geht es darum, „durch eine ‚Brille der Wissenschaft‘“, die im habitustheoretischen Sinne selbst wiederum praktisch angeeignet wurde, „auf die erlebte Praxis zu schauen“ und „ausgehend von Fragen, die sich in der schulischen Praxis stellen, wiederum in der Theorie Erklärungs- und/oder Lösungsansätze zu suchen“ (Liegmann et al. 2018, S. 186). Mit dem Verweis auf die Entwicklung eines forschenden Habitus, der eine soziale Praxis generiert, die Schulpraxis und Routinen des Lehrberufs zu hinterfragen, aber darüber hinaus auch durch eine *reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie* sowie „fallerschließende Kompetenz“ (Helsper & Kolbe 2002, S. 394) gekennzeichnet ist, wird folglich der *praktisch theoriegeleitet-reflexive Umgang mit Erfahrungswissen* thematisiert – und eben nicht per se ein ‚datengestütztes‘ Vorgehen im Sinne ‚klassischer‘ Forschung propagiert. Es geht im Kern also um eine Verknüpfung von wissenschaftlichen Wissensbeständen (explizit wie implizit) und konkreten Fällen, also um die (kritische) Rezeption und Nutzung von systematisch und mit wissenschaftlichen Methoden gewonnenem Wissen für den Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess in Ausbildung und Praxis.

Mit dem Konzept des ‚Habitus‘ gehen jedoch auch Implikationen jenseits einer theoretisch-reflexiven Ebene einher, die v. a. die implizite und kollektive Praxis betreffen, wie wir im Folgenden verdeutlichen möchten.

### 3 Habitus: Kollektivität und implizites Wissen

Der Habitus verweist allgemein auf die „geistigen und körperlichen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 37) der Akteur:innen. Jemand der/die über einen forschenden Habitus verfügt, zeichnet sich durch eine bestimmte Art und Weise, auf Schulpraxis zu blicken, aus. Es geht bei einem forschend-reflexiven Habitus also weniger um (Fach-)Wissen über Forschung, sondern um eine Haltung zur Welt, eine Art und Weise, der eigenen (Schul-)Praxis gegenüberzutreten. „Reize“, so schreibt Pierre Bourdieu (1987, S. 99), „existieren für die [soziale, d. Vf.] Praxis nicht in ihrer objektiven Wahrheit als bedingte und konventionelle Auslöser, da sie nur wirken, wenn sie auf Handelnde treffen, die darauf konditioniert sind, sie zu erkennen“. Forschendes Lernen verweist in diesem Sinne also auf einen spezifisch-praktischen Blick auf Praxis, der gelernt hat, Reize auf eine bestimmte Art und Weise zu erkennen, der Fragen generiert (s.o.) und nicht vorschnell Antworten liefert.

Wie lernt man jedoch, Reize auf diese eine bestimmte Art und Weise zu erkennen, wie erwirbt man einen forschenden Habitus? Zum einen erwirbt man diesen nicht, indem man das Konzept des Forschenden Lernens theoretisch durchdringt und anschließend – im Sinne eines Prozeduralisierungsmodells (Neuweg 2001) – in der Praxis ‚anwendet‘. Ein Habitus – und damit auch ein forschender Habitus – formt sich durch die Teilhabe an der sozialen Praxis, er ist ein System, „das durch [soziale, d. Vf.] Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen“ ausgerichtet ist (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 154), es wird also „das Wesentliche des *modus operandi* [des Habitus, d. Vf.], nach dem sich praktische Kompetenz definiert, in der [sozialen] Praxis, im Zustand des Praktischen vermittelt, ohne die Stufe des Diskurses zu erreichen“ (Bourdieu 1987, S. 136). Der Habitus verweist demzufolge auf *praktisches* – oder auch *implizites* – Wissen, das als Gegenpol zu theoretischem bzw. diskursivem Wissen zu verstehen ist.

Zum anderen ist der Habitus zwar wesentlich an die Akteur:innen gebunden, hat seinen Ursprung jedoch gerade nicht in *individuellen* Erfahrungen, sondern in der *kollektiven* Performanz alltäglich gelebter sozialer Praxis – und ist somit „sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 159). Mit dem Verweis auf den Habitus geht also nicht nur die Idee von praktisch-implizitem Wissen einher, sondern auch die Idee einer ‚Angemessenheit‘ von Handlungen bzw. Wissen, angemessen nicht zum Gegenstand, sondern zur sozialen Praxis, was Thimeo Bloh (2021) als Passungsverhältnisse zwischen Akteur:in und Community of Practice (Lave & Wenger 1991) versteht. Die in einer Community geltenden Regelmäßigkeiten (Bourdieu 1992) geben letztlich vor, was gekonnt bzw. gelernt werden muss, um legitimes Mitglied der Community sein zu können – und damit eben auch, was nicht könnenswert ist.

Was bedeutet dies nun für Forschendes Lernen verstanden als forschender Habitus? Zum einen stellt sich die Frage, wie es im Verlauf des Studiums gelingen

kann, diesen Habitus zumindest in Ansätzen anzustoßen. Geht man davon aus, dass dieser Habitus nicht bei allen Studierenden vorliegt (Paseka & Hinzke 2018), scheint das Unterfangen, in einem zeitlich stark begrenzten Rahmen und zudem weitestgehend *individueller* Forschungsarbeit der Studierenden, bei diesen einen *Habitus* formen oder gar transformieren zu wollen, ambitioniert.<sup>2</sup> Ein systematischer Einbezug in die Forschungscommunity, ein Mitarbeiten in der *kollektiven* Forschungspraxis, wäre hier zwingend notwendig. Dass über die Behandlung von Forschendem Lernen ein forschender Habitus – im Sinne eines kollektiv-impliziten Wissens – angeregt wird, ist daher nicht per se gegeben. Die daraus resultierende und nicht unbedeutende Frage ist, wie Forschendes Lernen im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen praktisch verhandelt wird.

Die Idee der kollektiven sozialen Praxis birgt jedoch ein weiteres Problem: Selbst wenn es gelingen würde, den Studierenden einen forschenden Habitus zu ‚vermitteln‘, müsste die so inkorporierte soziale Praxis immer noch anschlussfähig an die soziale Praxis sein, in die die Studierenden als dann Referendar:innen in der Folge eintreten. Mit anderen Worten: Der forschende Habitus bzw. die forschende Handlungsorientierung (Nohl et al. 2015; siehe Fußnote 2) muss in der späteren Community *angemessen* sein, ansonsten wird dieser Nicht-Passung entgegengewirkt und die ehemaligen Studierenden sind gezwungen, ‚umzulernen‘, sie werden ‚eingenordet‘ (vgl. dazu Bloh 2021; auch Hericks 2006, S. 136).<sup>3</sup>

Die Ausbildung eines forschenden Habitus bzw. einer forschenden Handlungsorientierung ist also nicht nur ein praktischer und kollektiver Prozess und im Studium nicht ohne Weiteres durchzuführen, sondern bedarf auch der Weiterführung in der nachfolgenden sozialen Praxis, damit die angestellten Bemühungen nicht durch ‚Einnorden‘ im Kontext der dann neuen Schulpraxis konterkariert werden. Die *praktische* Umsetzung forschenden Lernens im Referendariat ist also weder ein Selbstläufer, noch eine individuelle Entscheidung, sondern in ein *Kollektiv* eingebettet. Es stellt sich also die Frage, wie Forschendes Lernen im Kontext der sozialen Praxis der konkreten Schule – in unserer Untersuchung im Referendariat – verortet wird.

2 Aus diesem Grund plädieren Thiemo Bloh und Carina Caruso (2022) dafür, nicht von Habitus (als Verhältnis zur Welt), sondern von Handlungsorientierung (dazu Bloh 2021; v. a. auch Nohl et al. 2015) (als Verhältnis zu Weltausschnitten) zu sprechen. Das Ziel wäre dann eher, den Studierenden einen forschend-reflexiven Umgang mit bspw. Praxisproblemen nahezu legen, also eine Art und Weise, mit Problemen umzugehen, weniger einen umfanglichen Habitus zu erwarten.

3 Wobei theoretisch auch ein Umlernen der Community möglich ist, das jedoch schon allein durch das Setting (‚fertige‘ Lehrkräfte vs. ‚angehende‘ Lehrkräfte) und das damit verbundene Machtgefüge in den meisten Fällen unwahrscheinlich erscheint.

## 4 Datenlage und Methode

Um das Forschende Lernen im Längsschnitt zu untersuchen, wurden leitfadengestützte narrative Interviews mit 12 Referendar:innen nach ca. der Hälfte des Referendariats geführt und analysiert, in denen Erfahrungen und Bewertungen zum Praxissemester sowie zum Forschenden Lernen erhoben wurden.<sup>4</sup> Nach einem offenen Erzählimpuls mit konkretisierenden Nachfragen zum Handeln und Lernen im Referendariat folgt ein stärker strukturierter Themenblock zum Forschenden Lernen, in dem u. a. nach dem Verständnis sowie der Bedeutsamkeit Forschenden Lernens für das heutige Lernen der Referendar:innen gefragt wird.

In der Stichprobe sind ehemalige Studierende aller Schulformen, männlichen und weiblichen Geschlechts (m = 3, w = 9) sowie unterschiedlicher Fächer vertreten. Alle Befragten haben ihr Praxissemester im Rahmen des Studiums an der Universität Münster absolviert und begleitend drei verpflichtende Projektseminare (eines in den Bildungswissenschaften und jeweils eines in den Unterrichtsfächern) belegt, in denen je ein Studienprojekt durchgeführt wurde. Die Akquise erfolgte über bildungswissenschaftliche Seminare der AG Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung, für die ein Lehr-Lernkonzept entwickelt wurde, in dem Forschendes Lernen als Art und Weise im Beruf (und darauf vorbereitend im Praxissemester) im Sinne einer forschenden Grundhaltung zu lernen, bezeichnet und vermittelt wurde – womit das Seminarkonzept einheitlich war, auch wenn die Dozierenden variiert haben.<sup>5</sup>

Die vorliegenden Interviews wurden mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017) ausgewertet, die nicht nur methodologisch, sondern mit ihrer Differenz zwischen *Was* und *Wie* auch methodisch grundlegend habitustheoretisch verankert ist und als Methode der Habitusrekonstruktion oder auch Handlungsorientierungsrekonstruktion (Bloch 2021) verstanden werden kann. Da die Differenz zwischen *Was* und *Wie* nicht nur dazu fungiert, beide Ebenen voneinander zu trennen, sondern auch dazu, beide Ebenen im Sinne einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 104) aufeinander zu beziehen, vermag die Dokumentarische Methode die eingangs erwähnte Fragestellung in verschiedenen Facetten zu fassen. Denn die Frage nach dem Verhältnis von Praxissemester und Referendariat aus einer habitustheoretischen Perspektive bedeutet nicht nur, praktische Passungen zu fokussieren, sondern auch inhaltliche Divergenzen und das praktische Abarbeiten an normativen Erwartungen zu beleuchten. Konkret bedeutet dies folgende Fragen:

4 Geplant ist außerdem ein weiterer Erhebungszeitpunkt ca. ein bis zwei Jahre nach dem Berufseinstieg.

5 Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass in den zwei weiteren verpflichtenden Projektseminaren in den Fächern durchaus ein anderes Verständnis Forschenden Lernens vermittelt worden sein kann, worauf eine Interviewstudie mit Studierenden hindeutet (Homt 2020).

- Was verstehen die angehenden Lehrkräfte unter Forschendem Lernen? (normative Erwartung)
- Wie wird Forschendes Lernen im Studium praktisch verhandelt? (praktischer Vollzug Forschenden Lernens im universitären Kontext)
- Wie wird Forschendes Lernen im Referendariat praktisch verortet? (praktischer Vollzug Forschenden Lernens im schulpraktischen Kontext)
- Wie lassen sich diese Aspekte zueinander in Beziehung setzen?

## 5 „...dass da oftmals nicht die Zeit für ist...“ – Forschendes Lernen im Referendariat

Versteht man als ein Ziel des Praxissemesters, einen forschenden Habitus bei Studierenden anzubahnen (was selbstredend auch scheitern kann), dann hängt der ‚Erfolg‘ – zumindest dann, wenn das Praxissemester nicht als Selbstzweck betrachtet wird – auch (und nicht unwesentlich) davon ab, inwieweit dieser angebahnte Habitus mit ‚in die Schule‘ genommen werden kann, dort also auf eine soziale Praxis trifft, in der er sich weiter entfalten kann und letztlich wirksam wird. Das Praxissemester, die dort vermittelten Inhalte und sozialen Praktiken, aber auch das Kollektiv der Schulpraxis – inklusive seiner sozialisatorischen Wirkung – und letztlich die Verbindung dieser Aspekte, bekommen also eine entscheidende Bedeutung für die praktische Umsetzung Forschenden Lernens als forschende Grundhaltung.

Im Folgenden möchten wir dies anhand zweier Fälle (BG24M und DR30N) verdeutlichen.

### 5.1 Notwendigkeit eines kollektiven Eingebunden-Seins

In allen analysierten Interviews wurde deutlich, dass ein kollektives Eingebunden-Sein in das Kollegium der Ausbildungsschule im Referendariat als notwendig erachtet und entsprechend positiv gerahmt wird. Das bedeutet nicht, dass dies vorliegen muss, manche Fälle zeichnen sich auch gerade durch dessen Fehlen aus. Exemplarisch zeigen sich beide Perspektiven in folgender Passage:

Auch so weil das Lehrerkollegium an meiner Schule sehr jung ist, sehr äh (.) sehr motiviert wirkt. Dementsprechend ehm (.) ist das natürlich angenehmer, wenn man in eine Atmosphäre kommt, wo die Leute motiviert dabei sind und man merkt da interessiert sich jemand für einen, nicht so wie man das von anderen Leuten schonmal hört, dass die Referendare so links liegen gelassen werden, oder halt eher nicht beachtet werden

(BG24M; Passage Eingangsfrage, Z. 64-69)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Die Zeilennummerierung erfolgte nach Passage. Die Transkriptionsrichtlinien entsprechen Aglaja Przyborski (2004).

BG24M verweist hier auf *für ihn* positive Aspekte des Kollegiums („jung“ und „motiviert“). ‚Jung‘ und ‚motiviert‘ sind hier jedoch eher als explizierbare Zuschreibungen zu verstehen, auf die das zugrundeliegende praktische Passungsverhältnis projiziert wird, da sich aus ‚jung‘ und ‚motiviert‘ nicht per se Interesse ergeben muss. Diese praktische Passung scheint jedoch noch brüchig zu sein, worauf das nachgeschobene „wirkt“ (Z. 64) verweist. Das Kollegium *ist* zwar jung, aber *wirkt* motiviert. Während das eine sicher ist, ist das andere eine Möglichkeit, also noch nicht abschließend erfahren. Das könnte darauf verweisen, dass BG24M sich hier in „legitimer peripherer Partizipation“ (Lave & Wenger 1991, S. 27ff.) befindet, er ist zwar bereits Teil des Kollektivs, aber noch nicht komplett, verfügt also noch über Unsicherheit. Dennoch bietet der Zustand legitimer peripherer Partizipation bereits positive Zuschreibung, denn er ist „natürlicher angenehmer“ (Z. 66), als wenn man „links liegen gelassen“ (Z. 68) wird.

Der Zustand der legitimen peripheren Partizipation zeigt sich auch in der diffusen Beschreibung von „eine[r] Atmosphäre“ (Z. 66), in die man kommt. Die Grundidee des Kollegiums – oder der Gruppe innerhalb des Kollegiums, in der man sich bewegt – ist bereits erfahrbar, die Atmosphäre – sowohl als etwas Fühlbares, als auch als Luft zum Atmen – umgibt einen bereits, ohne dabei wirklich greifbar zu sein, was auf ihre praktische Dimension verweist. BG24M ist schon Teil des Kollegiums, ohne über die letztlich abschließende Sicherheit einer „vollen Partizipation“ (Lave & Wenger 1991, S. 27ff.) zu verfügen. Es „wirkt“ (Z. 65) eben so und man „merkt“ (Z. 67), dass da etwas ist.

Deutlich wird zudem, dass ein kollektives Eingebunden-Sein im Sinne einer legitimen peripheren Partizipation keine ‚Einbahnstraße‘ ist. BG24M wird nicht die Rolle eines passiv Lernenden angetragen, sondern man „interessiert sich“ (Z. 67) für ihn, man ist offen für BG24M als Referendar und neuen Kollegen. Das bedeutet aber auch, dass hier nicht nur BG24M lernen darf bzw. muss, sondern dass auch das Kollegium Lernerfahrungen sammeln kann – was erst durch eine entsprechende Offenheit ermöglicht wird. Auf Basis der Interpretationen der anderen Fälle – in denen bspw. ‚links liegen gelassen‘ oder ‚nicht beachtet‘ wurde, oder in denen es auch zu offenen Konflikten kommt – deutet dies hier auf eine hinreichend große Passung hin, sodass voneinander Lernen ermöglicht wird. Es kommt also nicht zu Polaritäten (Helsper 2018), sondern zu einem gegenseitigen Einlassen, woraus sich Eingebunden-Sein ergibt.

In solchen Konstellationen, in denen die kollektive soziale Praxis der Ausbildungsschule ihre sozialisatorische Wirkung entfalten kann, trifft (nicht nur) bei BG24M nun das an der Universität theoretisch erfahrene Konzept des Forschenden Lernens auf die schulische Alltagspraxis der Referendar:innen.

## 5.2 Forschendes Lernen im Studium und Referendariat

Alle Interviewten wurden danach gefragt, ob sie sich noch an das Forschende Lernen im Studium erinnern. Bei BG24M fällt der Einstieg in die Passage folgendermaßen aus:

**I:** Erinnerst du dich noch an das Forschende Lernen im Studium?

**BG24M:** @(3)@

**I:** Du merkst die Fragen werden immer schwieriger. @(.)@

**BG24M:** Ja, man hat da oft was zu gehört, man konnte oft in irgendwelchen Fragebögen was ankreuzen, äh Forschendes Lernen, ja. Das ist durchaus ein Begriff, der mir noch, vorhanden ist.

(BG24M; Passage Forschendes Lernen, Z. 1-6)

Die Interviewerin fragt BG24M ob er sich noch an das „Forschende Lernen im Studium“ (Z. 1) erinnert, woraufhin dieser drei Sekunden lacht – was an dieser Stelle noch schwer zu interpretieren ist. Die Proposition der Interviewerin bezieht sich dann auf die Schwierigkeit der gestellten Fragen, was BG24M aufgreift. Die Schwierigkeit wird zwar zumindest ratifiziert („ja“; Z. 4), verbleibt aber vage und unbestimmt, worin genau die Schwierigkeit besteht, bleibt hier zunächst unklar und ungeklärt. Dennoch macht BG24M deutlich – und geht damit auf die erste Frage der Erinnerung und nicht auf die proponierte Schwierigkeit ein –, dass er den Begriff kennt und zwar nicht nur als Begriff (also als Name), sondern auch als Konzept, denn er hat nicht nur den Begriff, sondern *zu* dem Begriff öfter „was [...] gehört“ (Z. 4). Dass der Begriff nicht einfach nur einer unter vielen ist, dokumentiert auch das betonte „durchaus“ (Z. 5). Es zeigt sich einerseits deutlich, dass der Begriff konzeptuell bekannt ist, andererseits ist er scheinbar mit praktischen Schwierigkeiten verbunden – worauf dann auch das Lachen (Z. 2) als Ausdruck einer (un)gewissen Spannung verweisen könnte. Worin die Spannung zwischen konzeptueller Kenntnis und praktischer Schwierigkeit besteht, dokumentiert die folgende Passage.

Nach einer kurzen Schilderung über die besuchten Kurse im Studium und deren Inhalte kommt BG24M auf das Praxissemester und die dortigen Forschungsarbeiten – die Forschendes Lernen in der Praxis darstellen sollen – zu sprechen:

Dann andererseits musste man sowas [Forschendes Lernen; d. Vf.] ja auch im Praxissemester durchführen, als ein paar der Projekte, das war einerseits spannend, andererseits auch also, ich glaube das wurde inzwischen auch reduziert die Anzahl der Projekte, ehm die die Praxissemesterstudenten durchführen müssen, in meinem Fall waren es glaube ich noch drei, ehm und da hat man halt auch die Grenzen der Theorie dann gemerkt, weil in meinem Fall äh die eine Untersuchung wurde dann dementsprechend verwässert, weil die Lehrkraft für sich dann irgendwann entschieden hat, sie steuert doch mit ihrem

Unterricht wieder in eine andere Richtung, was dann eben das was ich untersuchen wollte, mehr oder, ja nicht ganz pulverisiert hat, aber es hat es immerhin beeinflusst.

(BG24M; Passage Forschendes Lernen, Z. 46-54)

Forschendes Lernen ist etwas, das man im Praxissemester durchführen „musste“ (Z. 46) und verweist vor diesem Hintergrund auf eine zu erbringende Leistung im Kontext des Studiums. Zwar waren „ein paar der Projekte“ (Z. 47) durchaus „spannend“ (Z. 47), allerdings war deren Anzahl zu viel. Forschendes Lernen im Praxissemester wird hier auf praktischer Ebene vornehmlich als Belastung konstruiert, als eine Aufgabe, die im Studium erledigt werden musste – und damit grundlegend in einer *universitären* Logik verankert ist. Das ist deshalb bedeutsam, da Forschendes Lernen hier auf praktischer Ebene eine ‚Leistungserbringung‘ darstellt(e), und eben nicht einen durch Neugierde und Analyse geprägten forschenden Blick – im Sinne eines forschenden Habitus – auf die eigene (Lehr-)Praxis einnimmt.<sup>7</sup> Darauf verweist auch die von BG24M aufgemachte Differenz zwischen Theorie und Praxis und die damit verbundenen „Grenzen der Theorie“ (Z. 50). Das Konzept des Forschenden Lernens hat als ein theoretisch-universitäres Konzept also praktische Grenzen im Kontext der (eigenen) Schulpraxis, wodurch nicht mehr nur die Aufgabe im Kontext des Studiums, sondern das Konzept als praktikables Ganzes in die Kritik gerät. Es geht also nicht mehr nur darum, dass das Forschende Lernen praktisch anders verortet wird (eben im universitären Kontext), sondern darum, dass auch die Inhalte – als theoretischer Inhalt auf der Was-Ebene – im schulischen Kontext praktisch kritisch betrachtet werden.

Die von BG24M geplante Untersuchung konnte nicht wie vorgesehen stattfinden (zumindest nicht wie beabsichtigt die Fragestellung untersuchen), da die Lehrkraft spontan den zu untersuchenden Aspekt wegließ. Hier passieren nun zwei Dinge: Zum einen wird eine Hierarchisierung getroffen. Denn nicht die Spontaneität der Lehrkraft wird bemängelt, sondern vor deren Hintergrund die Theorie des Forschenden Lernens, also die Starrheit der Forschung. Die Lehrpraxis – mitsamt ihrer Spontaneität – bleibt hier kritikfrei, was dazu führt, dass das Konzept nur in der Theorie funktioniert, nicht aber in der Praxis, die eben legitimerweise von Spontaneität durchzogen ist. Forschendes Lernen als theore-

7 Die Möglichkeit, aus Vergangenen soziale Praktiken zu rekonstruieren, wird im Kontext der Dokumentarischen Methode immer wieder diskutiert (bspw. Nohl 2017). In unseren Fällen lagen die universitären Erfahrungen ca. 1 Jahr zurück und sollten somit durchaus noch Spuren in den Erzählungen hinterlassen und somit als „Überformung“ erkennbar bleiben (Nohl 2017, S. 26) – auch wenn natürlich nicht ausgeschlossen werden kann, dass durch eine abgeschlossene transformativische Bildung (bspw. Nohl et al. 2015) die gemachten Erfahrungen bereits aus einer re-evaluierenden Perspektive geschildert werden und die Spuren der alten Handlungspraxis verwischt werden. Für die Interpretation einer gegenwärtigen Verwendung Forschenden Lernens ist dies jedoch auch eher von zweitrangiger Bedeutung. Denn selbst wenn Forschendes Lernen erst rückwirkend als exklusiv-universitäre Leistung gerahmt würde, wäre dies immer noch (ggf. sogar besonders) ein Verweis auf die praktische Irrelevanz des Konzepts im Kontext des Referendariats.

tischer Inhalt wird hier performativ der Schulpraxis gegenübergestellt und als dieser untergeordnet gerahmt. Gleichzeitig dokumentiert sich hier – zum anderen – ein gewisses Verständnis von Forschendem Lernen, als einem klar geplanten und entsprechend der Planung ablaufenden Forschungsprozess und somit als *Prozesslogik* – ein Verständnis, das durchaus auch in der Theorie zu finden ist (s.o.). Dies passt zur Rahmung von Forschendem Lernen als Studiumpaxis, als Leistung im Kontext des Studiums, das mit der Lehrpraxis nachher eben nur bedingt vereinbar ist – und vor diesem Hintergrund die Spannung zwischen konzeptioneller Kenntnis und praktischer Anwendung als Schwierigkeit und so eventuell auch das anfängliche Lachen zu erklären vermag. Anders ausgedrückt: Forschendes Lernen war für die universitäre Praxis der Leistungserbringung bedeutsam (und ist daher „durchaus“ theoretisch bekannt), wurde aber nicht auf eine praktische Ebene *im Sinne des Forschenden Lernens*, als ein neugieriger Blick auf die Praxis, gehoben. Lediglich die Inhalte wurden übernommen, haben jedoch für die Referendariatspraxis Grenzen, was in der geplanten Prozesshaftigkeit von Forschung begründet liegt. Entsprechend hat das Konzept im Rahmen der derzeitigen Tätigkeit als Handlungspraxis von BG24M auch keine akute Bedeutung, wozu er auf Rückfrage („Wie schätzt du denn die Bedeutung des Forschenden Lernens für dein heutiges Lernen ein?“) Folgendes anführt:

Ich glaube aktuell ist die [Bedeutung; d. Vf.] eher gering, weil man im Referendariat eigentlich von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch denkt, und dementsprechend darauf seinen Fokus legt, weil ehm man darin natürlich gut abschneiden möchte, weil das ja auch das ist was letztendlich einem den Weg in den Berufseinstieg ermöglicht oder nicht (2). Andererseits, sind natürlich schon manchmal Situationen da wo man sich fragt „Hm, würde man da vielleicht ein- äh ein effektiveres Lerngehalt, oder würde man es, würde man die Effektivität dessen was bei den Schülern hängen bleibt eventuell durch andere Maßnahmen steigern können?“ (.) Konkret zum Beispiel durch den Einsatz von Spielen. Durch den Einsatz von Lernspielen. Ehm (.) Da bin ich generell ein großer Fan von, weil ich Lernspiele, weil ich einen spielerischen Zugang zum- zum Lernen sowieso persönlich sehr befürworte ehm, und andererseits auch mich noch an die ein oder andere Studie dazu erinnern kann, die wir zu- vorgelegt bekommen haben oder die wir mal lesen sollten im Zuge einer von dieser- von diesen Seminaren, wo halt auch ähnliche Ergebnisse dann dementsprechend bescheinigt wurden, dass ehm das halt die motivationale Komponente dann eben erhöht und dadurch auch das was nachhaltiger vorhanden ist, oder hängen bleibt, ehm erhöhen kann. Ehm aber, faktisch ist es dann einfach so im Schulalltag, dass da oftmals nicht die Zeit für ist, die Spiele einzusetzen.

(BG24M; Passage Forschendes Lernen, Z. 71-87)

Der Bezug der Rückfrage zum eigenen Lernen verweist dabei auf die theoretische Idee des Konzepts, denn das Forschende Lernen ist gedacht, um sich lebenslang weiterzuentwickeln, also durch Forschung zu lernen (vgl. dazu genauer Bloh & Caruso 2022). BG24M schätzt diese Bedeutung von Forschendem Lernen für

die eigene Handlungspraxis im Referendariat derzeit jedoch gering ein. Die Begründung dafür ist dabei sehr aufschlussreich. Der Verweis auf einerseits die Unterrichtsbesuche, die kaum Zeit für etwas anderes lassen („von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch denkt“; Z. 72), und andererseits den Anspruch, diese „gut“ (Z. 73) zu absolvieren, verweisen zunächst auf ein Zeitproblem, dokumentieren *als Begründung für die geringe Rolle des Forschenden Lernens* jedoch auch, dass dieses scheinbar nicht per se als Teil einer *guten* Praxis im Kontext der zweiten Ausbildungsphase angesehen wird und folglich praktisch bedeutungslos bleibt. Anders formuliert: Wäre Forschendes Lernen in der Ausbildungspraxis von Relevanz, würde es für das *gute* Bestehen von Unterrichtsbesuchen auch notwendigerweise angewandt werden. Das Denken von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch wäre dann notwendigerweise an das Forschende Lernen geknüpft. Dass dem nicht so ist, verweist nun nicht nur auf die für BG24M gegebene praktische Irrelevanz des Konzepts, sondern validiert auch die Rahmung von Forschendem Lernen als universitäres Prinzip – das mit dem Referendar:innen-Alltag wenig zu tun hat. Der – letztlich kollektive – Anspruch durch die Ausbildung und die dort gelagerten Unterrichtsbesuche scheint Forschendes Lernen im Sinne des Verständnisses, das BG24M davon hat, nicht zu berücksichtigen. Das von BG24M gelernte universitäre Wissen, ggf. gar eine Handlungsorientierung in Bezug auf das Forschende Lernen, so sie denn vorliegt, sind im Referendariat praktisch bedeutungslos.<sup>8</sup> Allerdings verweist BG24M durchaus auf die potentielle Möglichkeit von Forschendem Lernen, bspw. das Testen von effektiveren Unterrichtsmethoden. Diese Möglichkeiten stehen der praktischen Irrelevanz gegenüber, was sich im „andererseits“ (Z. 81) dokumentiert und auf die bereits herausgearbeitete Diskrepanz zwischen theoretischer Idee (normative Anforderung) und konkreter Handlungspraxis (praktische Umsetzung) verweist. Allerdings wird hier noch eine weitere Hürde erwähnt. Denn während es für BG24M spannend wäre, die Effektivität von Lernspielen zu überprüfen, wäre es gleichsam nutzlos, da man für den Einsatz von Lernspielen so oder so keine Zeit hat – wobei unklar bleibt, ob dies generell für die Praxis oder für die Praxis im Kontext des Referendariats gilt, Letzteres aber die Fortführung der bisherigen Rahmung darstellt und somit ‚stimmiger‘ erscheint. Selbst wenn Lernspiele effektiver wären, könnten sie nicht angewandt werden, wodurch Forschendes Lernen als Überprüfung der Effektivität letztlich eine theoretisch-universitäre Spielerei bleibt, die in der alltäglichen (Lehr-)Praxis im Kontext der Ausbildung an ihre Grenzen stößt – eben praktisch nicht dazu passt.

8 Inwieweit sich diese Handlungspraxis wiederum ändert, wenn nicht mehr ‚von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch‘ gedacht werden muss, wenn die zweite Phase also beendet ist, wäre eine längsschnittliche Frage, die wir hoffen beantworten zu können, wenn BG24M erneut interviewt wird.

Während sich der Fall BG24M also durch einen theoretischen Zugang, auch einen theoretischen Nutzen des Forschenden Lernens auszeichnet, der aber im Referendariat nicht zum Tragen kommt, da weder die Idee (als geplante Forschung), noch die Zeit (sowohl für Forschendes Lernen als auch für die mit Forschendem Lernen erforschten ‚Spielereien‘), noch die kollektive Anforderung (Unterrichtsbesuch) hier die notwendigen Spielräume lassen – Forschendes Lernen ist vor diesem Hintergrund ein *universitäres Prinzip* –, zeichnen sich andere Fälle durch andere Zugänge, aber ähnliche Schlussfolgerungen aus.

Als kontrastives Beispiel sei hier auf DR30N verwiesen. Auf den auch bei BG24M zu findenden Impuls, ob er sich noch an das Forschende Lernen erinnere, antwortet DR30N Folgendes:

ähm das war die Veranstaltung; (.) ähm (.) an der wir auch sehr praxisorientiert gearbeitet haben, wie ich finde, zum Beispiel (.) wurde (.) ein Teilnehmer dazu aufgefordert und das auch auf freiwilliger Basis mal so ne halbe Stunde Unterricht vorzubereiten, (.) und (.) in seinem Fach dann eben irgendwie, und (.) die anderen äh Teilnehmer, bekamen dann Rollenkarten. zum Beispiel. das is ne Situation die bei mir hängen geblieben is, während derjenige der den Unterricht vorbereitet hat in sozusagen das war so n (.) Labortest wenn man das so sagen kann, ja, (.) natürlich nicht informiert darüber war. dass die anderen Rollenkarten hatten. [...]

und äh dann hatte man aber auch schon sehr schnell raus ok. derjenige soll bestimmt mich jetzt stören. oder so auf ganz schlaun tun oder so ne, (.) und dann kann man natürlich sagen ja es is irgendwie durchschaubar; bla bla, aber nein ganz im Gegenteil. wir sind ja da irgendwie zur (.) da diese- diesen Anlass eben zu nehmen um darüber nachzudenken und da zu reflektieren. und ich kann mich eben an diese Sitzung sehr gut erinnern (.) weil wir da auch im Anschluss daran sehr funktional über diese Erfahrung gesprochen haben, und über möglichen Umgang mit ähm mit diesen Dingen. (.) und wenn man jetzt ne konkrete Situation hat; ähm im Klassenraum. dann reagiert man (.) im ersten Moment vielleicht (.) aus seiner Gewohnheit aus seinem Bauch heraus, (.) aber wenn man dann das reflektiert, denkt man nochmal drüber nach. welche Handlungsoptionen gibt es dann da: (.) äh zum Beispiel ja.

(DR30N; Passage Forschendes Lernen, Z. 13-35)

DR30N schildert das Forschende Lernen anhand einer spezifischen Erfahrung im Studium. Diese beschreibt er als „sehr funktional“ (Z. 31). Die Art und Weise der Schilderung verweist dabei auf zweierlei. Zum einen zeigt die genaue Beschreibung des Seminars und die Erzählung einer spezifischen Situation einen praktischen – im Gegensatz zu einem theoretischen – Umgang mit dem Konzept selbst. Während BG24M das Konzept des Forschenden Lernens argumentativ-theoretisch behandelt und für ihn auf praktischer Ebene noch eine reine Leistungserbringung im Kontext des Studiums (und damit inhaltlich austauschbar) war, nimmt das Forschende Lernen für DR30N selbst praktische Bedeutung an – eben als Lerngegenstand, nicht als zu erbringende Leistung. Im Gegensatz zu

BG24M wird Forschendes Lernen hier als ein spezifischer Lernmoment konstruiert. Im Fokus steht nicht, was man tun musste, um die Leistung zu erbringen, sondern was man aus dem Seminar im weitesten Sinne ‚inhaltlich‘ mitgenommen hat. Die praktische Verortung im universitären Kontext unterscheidet sich also zwischen BG24M und DR30N.

Zum anderen ist das, was DR30N inhaltlich mitgenommen hat, grundlegend different zu BG24M. Forschendes Lernen wird hier nicht als (perfekt geplante) Forschungsaktivität verstanden, also als Prozesslogik, sondern eher als ein (nachträgliches) Reflektieren konzeptualisiert, das das Reagieren „aus seinem Bauch heraus“ (Z. 34) und damit vorschnelle Deutungen bzw. Reaktionen vermeiden möchte – zumindest in der Rückschau reflexiv bearbeiten möchte – und somit zum eigenen Lernen beiträgt. Forschendes Lernen beschreibt hier weniger ein Forschungsvorgehen, sondern eine Art und Weise auf die eigene Praxis zu blicken und in diesem Sinne eine *Reflexionslogik*. Das theoretische Verständnis von Forschendem Lernen unterscheidet sich also von der Prozesslogik, die BG24M anführt. Entsprechend geht es für DR30N auch nicht um den Nachweis effektiver Unterrichtsmethoden (wie bei BG24M), sondern um eine analytische Herangehensweise an alltägliche Situationen.

Spannend ist jedoch, dass trotz des differenten theoretischen Verständnisses und trotz der unterschiedlichen praktischen Verortung im universitären Kontext auch DR30N für die Schulpraxis keinen praktischen, sondern nur einen theoretischen Nutzen im Forschenden Lernen sieht – und zwar aus den gleichen ‚Gründen‘. Gefragt danach, ob er Situationen beschreiben kann, in denen er das Forschende Lernen anwendet, schildert er Folgendes:

mhm ne, das kann ich spontan jetzt nicht, (.) ähm (.) ich könnte jetzt nur überlegen woran das liegt dass ich das nicht kann, (.) mhm da glaube ich is es zum Einen, dass mir damals, (.) nich sofort klar war was Forschendes Lernen bedeutet, und ich das dann glaub ich in dem (.) Eifer des Praxissemesters, auch eher hinten angeschoben hab, und ich dann eher so selektiv das aus dem Seminar für mich rausgenommen hab was für- was ich für wichtig hielt, oder was für mich interessant war, was ja nicht unbedingt ähm (.) die Intention ähm (.) des Dozenten oder der Dozentin gewesen sein muss. So ungefähr. Warum noch nich? Ich glaube weil das Forschende Lernen ähm (.) so als (2) ähm (2) ja nicht als Konstrukt aber als ähm (3) als Idee vielleicht, (.) ähm gerade durch die äh hohe Arbeitsbelastung, im Moment keine Sache ist bei der ich mir sagen würde (.) ok ich hab jetzt die und die Problemsituation; ähm (.) ich beschäftige mich jetzt nochmal mit der Sache glaube ich. Glaube das ist durch die momentane (.) erhöhte Arbeitsbelastung. Darauf ist das zurück zu führen.

(DR30N; Passage Forschendes Lernen, Z. 51-62)

Die Frage wird direkt verneint und anschließend überlegt, warum darauf keine Antwort gegeben werden kann. Die Art und Weise der Antwort verweist jedoch nicht auf eine Überlegung, warum keine Antwort gegeben werden kann (bspw.

,da es so routiniert ist, dass es nicht erzählt werden kann'), sondern ist eher eine Erklärung dafür, warum Forschendes Lernen in der Praxis keine Anwendung findet. Die Antwort, die DR30N gibt, zielt also weniger auf eine (Meta-)Reflexion, warum nicht geantwortet werden kann, sondern darauf, warum Forschendes Lernen nicht angewandt werden kann. Die beiden zentralen Argumente sind hier das selektive Verständnis (Z. 54) und die hohe Arbeitsbelastung (Z. 59). Das selektive Verständnis könnte zwar (auch) darauf verweisen, warum nicht über Situationen Forschenden Lernens gesprochen werden kann – eben da das Verständnis fehlt –, also warum wirklich nicht geantwortet werden kann, allerdings ist er ja durchaus in der Lage, dieses Verständnis wiederzugeben, was sich im vorangegangenen Ausschnitt dokumentiert. Die hohe Arbeitsbelastung, die als weiterer Grund („warum noch nich?“; Z. 57) angeführt wird, verweist u. E., wie schon bei BG24M, auf mangelnde Zeit und damit einen Grund der Nicht-Anwendung – und eben keinen Grund mehr der Nicht-Antwort.

Vor diesem Hintergrund gewinnt dann das selektive Verständnis, also die Tatsache, dass DR30N hier nur die Dinge, die er „für wichtig hielt“ (Z. 55), behalten hat, eine konkrete Bedeutung. Sein eigenes Verständnis von Forschendem Lernen wird als individuelles und bruchstückhaftes gerahmt und jenseits der „Intention ähm (.) des Dozenten oder der Dozentin“ (Z. 56f.) verortet als etwas, das er (für) sich aus dem Gesamtkonstrukt „rausgenommen“ (Z. 55) hat. Geht man die vorherige Interpretation mit, dass hier über die Nicht-Anwendung des Konzepts gesprochen wird, ist dies deshalb aufschlussreich, da das selektive Verständnis an sich keine Erklärung ist, warum das Forschende Lernen *nicht angewandt* wird. Auch sein (vermeintliches!) Teilkonzept könnte ja angewandt werden. Dass er hier sein eigenes Verständnis als Grund anführt, verweist eher auf eine Nicht-Passung. Das Forschende Lernen, wie er es versteht, wird nicht angewandt, wobei als Grund für die Nicht-Anwendung sein Verständnis – und nicht das Konzept selbst – angeführt wird. Dadurch wird aber Forschendes Lernen als theoretisch-universitäres Konstrukt vor Kritik geschützt. Die Nicht-Passung wird also ursächlich nicht im Konstrukt gesucht (wie noch bei BG24M), sondern im eigenen bruchstückhaften (Fehl-)Verständnis. Die Nicht-Passung bekommt hier also eine grundlegend andere Rahmung als bei BG24M.

Die „hohe Arbeitsbelastung“ im Kontext der Ausbildung, die vermeidet, dass man sich mit ‚der und der‘ „Problemsituation“ (Z. 60) nochmal beschäftigt – worin sich erneut das differente Verständnis von Forschendem Lernen zu BG24M dokumentiert – verweist, ähnlich zu BG24M, auf ein Zeitproblem.

Auch hier zeigt sich, dass Forschendes Lernen auch in diesem Verständnis kein Gegenstand alltäglicher Praxis im Referendariat zu sein scheint und in der Ausbildung kollektiv nicht gefordert wird. Denn allein die hohe Arbeitsbelastung erklärt nicht, warum Forschendes Lernen nicht angewandt wird. Erst wenn Forschendes Lernen zur alltäglichen Praxis *exklusiv* verstanden wird, erklärt sich dies:

Forschendes Lernen kommt bzw. käme eben ‚on top‘, würde die Arbeitsbelastung weiter erhöhen, und scheint in der Ausbildung und an der Schule entsprechend weder als notwendig noch als relevant angesehen zu werden – würde es das, wäre es Teil der regulären (hohen) Arbeitsbelastung. Auch hier scheint Forschendes Lernen also auf keine (soziale) Praxis zu treffen, in der es sich entfalten kann.

So lässt sich zusammenfassend an den beiden hier dargestellten Fällen feststellen, dass Forschendes Lernen different in der universitären Praxis verortet wird und gänzlich different theoretisch konzeptualisiert wird. Gleichzeitig kommt Forschendem Lernen, trotz dass es in beiden Fällen positiv bewertet wird, auf expliziter Ebene also ein potenzieller Nutzen vorliegt, in der Ausbildungspraxis nicht zum Tragen, was sich zum einen am kollektiven Anspruch (Forschendes Lernen wird im Referendariat scheinbar nicht gefordert), zum anderen an der Passung zur konkreten Tätigkeit (Forschendes Lernen wird den Anforderungen der Lehrpraxis nur bedingt gerecht) zeigt – wenn auch innerhalb differenter Rahmungen.

## 6 Ausblick

Mit dem Forschenden Lernen ist häufig die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, die die Bereitschaft und Befähigung beinhaltet, sich wissenschaftsorientiert mit Schule und Unterricht auseinanderzusetzen, verbunden. Angehende Lehrkräfte sollen in der schulischen Praxis nicht unhinterfragt Bestehendes übernehmen, sich auf Routinen verlassen und Probleme vorschnell lösen, sondern durch theoretische Reflexion eine kritische Distanz zum eigenen Handeln wie zum Handeln anderer aufbauen (Fichten 2017a). Sie sollen – so könnte man formulieren – nicht vorschnell deuten, sondern durch einen Blick auf die Praxis Fragen generieren, auf die Antworten erst noch gefunden werden müssen. Diese forschende Grundhaltung soll im Rahmen hochschuldidaktischer Lehrveranstaltungen – verwoben mit Erfahrungen in der Praxis – erworben werden, d. h. Studierende werden einerseits vertraut mit wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweisen (Fichten 2017a) und wenden diese andererseits auf ihre erfahrene Praxis an.

Häufig – aber nicht ausschließlich – wird sich dabei auf einen forschenden Habitus (Liegmann et al. 2018; Fichten 2017b) bzw. eine forschende Handlungsorientierung (Bloh & Caruso 2022) bezogen. Demnach würde sich eine forschende Grundhaltung durch eine *kollektive* Eingebundenheit ergeben und v. a. praktisch, d. h. implizit wirken. Es wird für die Studierenden zur sozialen Praxis und damit eben selbstverständlich, auf forschende Art und Weise auf Praxis zu blicken. Geht man davon aus, dass ein so verstandener forschender Habitus bzw. eine forschende Handlungsorientierung bei Studierenden ausgeformt werden kann (und ggf. werden muss) (Paseka & Hinzke 2018), dann müsste diese(r) zudem die mit dem Wechsel in eine andere soziale Praxis, dem Referendariat, einhergehenden

möglichen praktischen Differenzen zwischen sozialen Praktiken überdauern, also im Kontext der neuen sozialen Praxis ‚angemessen‘ sein – zumindest dann, wenn dieser wirksam werden soll.

In unseren Analysen konnten wir zeigen, dass angehende Lehrkräfte Forschendes Lernen different theoretisch konzeptualisieren, unterschiedlich im universitären Kontext verorten und einen unterschiedlichen Nutzen in der Schulpraxis sehen. Wie diese drei ‚Dimensionen‘ aufeinander bezogen werden können, wäre eine Fragestellung weiterer Forschungen – die wir hoffen, in Zukunft beantworten zu können. So wäre bspw. denkbar, dass sich die Rahmung von Forschendem Lernen als eine in der Universität zu erbringende Leistung (wie im Fall BG24M) und das theoretische Verständnis von Forschendem Lernen als ein nach wissenschaftlichen bzw. universitären Regeln ablaufender Forschungsprozess (ebenfalls BG24M) gegenseitig bedingen. Auch scheint es vor diesem Hintergrund denkbar, dass das Forschende Lernen für die Schulpraxis keine praktische Relevanz hat, da es – als universitäre ‚Spielerei‘ – praktisch dem universitären Kontext, der Leistungserbringung im Studium, verbunden bleibt und eben nicht der späteren Lehrpraxis. Dass diese ‚Haltung‘ im Referendariat im Einklang mit den kollektiven Ansprüchen dort steht, darauf verweisen ebenfalls unsere Ergebnisse. Ähnlich könnte man dies für DR30N formulieren: Hier wäre denkbar, dass die Rahmung im universitären Kontext als eine Auseinandersetzung mit den Inhalten das theoretische Verständnis eines systematischen Reflexionsprozesses bedingt, der eben nicht mehr an universitäre Regeln gebunden bleibt. Während BG24M in der Praxis keine Zeit für universitäre Spielereien hat, hätte DR30N in der Praxis dann keine Zeit zur vertiefenden Auseinandersetzung mit seinen Erfahrungen – zumindest nicht im Sinne seines Verständnisses von Forschendem Lernen – womit Forschendes Lernen als Konzept praktisch irrelevant bliebe.

Ein solches Zusammenspiel von theoretischem Verständnis, sowie der Verortung im universitären Kontext einerseits und im schulpraktischen Kontext andererseits, würde als komplexes Zusammenspiel die Relevanz Forschenden Lernens auf unterschiedlichen Ebenen (genauer) fokussieren können – ggf. im Sinne einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013). Gleichzeitig könnte vor diesem Hintergrund die Didaktik Forschenden Lernens (dazu in Ansätzen Bloh & Caruso 2022), also die Vermittlung einer forschenden Handlungsorientierung, (anders) konzeptualisiert werden, sodass eine praktische Bedeutsamkeit für die Schulpraxis zwar nicht garantiert, aber ggf. wahrscheinlicher wird.

## Literatur

- Aeppli, Jürg (2016). Forschendes Lernen. In Eiko Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 151-164). Berlin: Cornelsen.
- Bach, Andreas (2015). Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zfl/dokumente/presse/2015-bach-evaluationsbericht-praxissemester-online-end.pdf> Zugegriffen: 21. November 2022.
- Bloh, Thiemo (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bloh, Thiemo & Caruso, Carina (2022). Ein kritisch-multiperspektivischer Blick auf Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung. Fragen, Erwägungen und Rekonstruktionen. *die hochschullehre*, 21 (8), S. 299-312.
- Boelhauve, Ursula (2005). Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In Annegret H. Hillig & Hans-Dieter Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103-126). Münster: Lit.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (2013). *Reflexive Anthropologie* [3. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fichten, Wolfgang (2017a). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In Harald A. Mieg & Judith Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155-164). Frankfurt: Campus.
- Fichten, Wolfgang (2017b). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Renate Schüssler, Anke Schöning, Volker Schwier, Saskia Schicht, Johanna Gold & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, Wolfgang & Weyland, Ulrike (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In Mandy Schiefner-Rohs, Gianpiero Favella & Anna-Christin Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer\*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25-46). Berlin: Peter Lang.
- Göbel, Kerstin, Ebert, Anna & Stammen, Karl-Heinz (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (11), S. 7-8.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(3), S. 7-15.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner & Kolbe, Fritz-Ulrich (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 384-401.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Homt, Martina (2020). *Die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine empirische Analyse von Bedingungen und Entwicklungsverläufen*. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-90149654132> Zugegriffen: 25. Mai 2023.
- Horstkemper, Marianne (2006). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* [2., akt. Aufl.], (S. 117-131). Oldenburg: Diz.
- Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>

- Koch-Priewe, Barbara, Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2022). Studentische Forschung im Praxissemester – Begründungen, Erfahrungen und Modelle. In Timo Beckmann, Timo Ehmke & Michael Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 13-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5946-02>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) Zugegriffen: 21. November 2022.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Liegmann, Anke, Racherbäumer, Kathrin & Drucks, Stephan (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In Tobias Leonhard, Julia Kosinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT NRW]. (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. [https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht\\_Baumert-Kommission.pdf](https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf) Zugegriffen: 21. November 2022.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW]. (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. [https://www.bzl.uni-bonn.de/dokumente/praxiselemente/Dokumente\\_praxissemester/rahmenkonzept-praxissemester](https://www.bzl.uni-bonn.de/dokumente/praxiselemente/Dokumente_praxissemester/rahmenkonzept-praxissemester) Zugegriffen: 21. November 2022.
- Neuweg, Georg H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* [2. Aufl.]. Münster & New York: Waxmann.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael, von Rosenberg, Florian & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen?! Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Kosinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, Martin & Boecker, Sarah K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die deutsche Schule*, 106 (4), S. 386-397.
- Terhart, Ewald (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Ulrich, Immanuel, Klingebiel, Franz, Bartels, Antonia, Staab, René, Scherer, Sonja & Gröschner, Alexander (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, Ulrike (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Windeler, Arnold (2014). Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxistheoretische Perspektive. In Arnold Windeler & Jörg Sydow (Hrsg.), *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven* (S. 225-301). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, Beate, Katenbrink, Nora & Nakamura, Yoshiro (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In Nora Katenbrink, Beate Wischer & Yoshiro Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 6-26). Münster: MV Wissenschaft.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.html> Zugegriffen: 21. November 2022.

## Autor:innen

Bloh, Thiemo, Dr.,

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn,  
Institut für Erziehungswissenschaft.

*Arbeitsschwerpunkte:* Lehrkräftekooperation, Rekonstruktive Evaluation,  
Digitalität.

thiemo.bloh@uni-paderborn.de

Homt, Martina, Dr.,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn,  
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt  
Sekundarstufe I.

*Arbeitsschwerpunkte:* Forschendes Lernen, Praxisbezüge im Lehramtsstudium,  
Professionalisierung in der Lehrkräftebildung.

martina.homt@uni-paderborn.de

Bloh, Bea, Prof. Dr.,

Professorin für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Universität  
Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft.

*Arbeitsschwerpunkte:* Empirische Schulforschung, Professionalisierung von  
Lehrkräften, Schulentwicklungsforschung.

bea.bloh@uni-paderborn.de