

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B.

Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung. Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 89-100*



Quellenangabe/ Reference:

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B.: Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung. Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 89-100* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320572 - DOI: 10.25656/01:32057; 10.35468/6127-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320572>

<https://doi.org/10.25656/01:32057>

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-Licence: <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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Petra Herzmann und Anke B. Liegmann

Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung – Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis

The aim of this article is to differentiate what is understood by research-based learning in university teacher education and what demands are associated with it. In this regard, we distinguish between research-based learning as a format of higher education didactics on the one hand and research-based learning as a professionalization offer as well as an associated (structural-theoretical) specific conception of professionalism on the other. The latter commits the professionalization of teachers to the ability to carry out a science-based professional activity – flanked by a scientifically reflective attitude to be developed. Research-based learning can be seen as central to this. Taking up the concern of the present volume, professionalization could therefore be translated as a research-based reference to professional practice. Especially in times of teacher shortages and the de-professionalizing (solution) approaches that can be observed in this regard, this can obviously no longer be taken for granted.

1 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept

„Was macht den Kern von Hochschulbildung aus? Wie muss Hochschullehre gestaltet werden, um Studierende für Berufe auszubilden, die auf Wissenschaft angewiesen sind, ihnen zugleich einen Zugang zu der von ihnen gewählten Fachwissenschaft zu ermöglichen und sie in ihrer Persönlichkeitsbildung zu fördern?“ (Huber & Reinmann 2019, VII)

Mit diesen Fragen leiten Ludwig Huber und Gabi Reinmann (2019) ihre Darstellung zum Forschenden Lernen ein und machen deutlich, auf welche Fragen Forschendes Lernen eine Antwort geben kann. Forschendes Lernen wird von ihnen dabei als fachübergreifender (aber fachkulturell zu spezifizierender) Ansatz zur Gestaltung von Hochschullehre entworfen (ebd., X). Dieser zielt umfassend auf den zukünftigen Beruf, den Wissenserwerb und nicht zuletzt die Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Für die Lehrkräftebildung stellt sich bereits der „Zugang zu der [...] Fachwissenschaft“ (ebd.) komplex dar, da mindestens drei Fachwissenschaften studiert werden: zwei Fachwissenschaften der Unterrichtsfächer, inklusive ihrer Fachdidaktiken, sowie die Bildungswissenschaften (vielfach als Konglomerat aus Erziehungs-, Sozialwissenschaften und Psychologie). Zudem

ist für Lehramtsstudierende das zukünftige Berufsfeld vergleichsweise klar umgrenzt (ähnlich wie in der Medizin), da die Anforderungen an den zukünftigen Beruf – etwa orientiert an den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (jüngst 2022): unterrichten, erziehen, beurteilen und innovieren – nahelegen, Lehrkräftebildung (vor allem) im Hinblick auf die unmittelbare Handlungsfähigkeit im schulischen Berufsfeld zu entwerfen. Demgegenüber wird im oben angegebenen Zitat gerade die Wissenschaftsbasierung der späteren Berufstätigkeit benannt. Auch für die Lehrkräftebildung ist in Anspruch zu nehmen, dass an deren Ende eine Tätigkeit steht, die „auf Wissenschaft angewiesen ist“ (Huber & Reinmann 2019, VII). Darüber hinaus verdient der Aspekt der *Persönlichkeit* in der Lehrkräftebildung insofern eine besondere Beachtung, als die Figur des „geborenen Lehrers“ nach wie vor als erstrebenswert gilt, wie etwa Sarah Zorn (2020) zeigen konnte. In der Forschung nimmt die Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen, auf deren Basis „gute Lehrkräfte“ bestimmt werden können, aufgrund uneindeutiger Befunde nur noch eine marginale Rolle ein (Mayr 2014). Gleichwohl besteht die Gefahr, die (Lehrer:innen-)Persönlichkeit als vergleichsweise stabile personale Disposition zu betrachten und damit erwerbbar Kompetenzen zu vernachlässigen, was im Diskurs der Lehrkräftebildung kritisch zu diskutieren ist.

Entlang der benannten Ziele explizieren Huber und Reinmann (2019) vier hochschuldidaktische Begründungslinien (ähnlich auch Fichten 2010), die im Folgenden skizziert werden: Forschendes Lernen lässt sich (1) *bildungstheoretisch* begründen, insofern Bildung per se als Ziel eines Universitätsstudiums gilt (vgl. ebd., 46). Bildung wird dabei als Prozess der Verhältnissetzung von Selbst und Welt im Sinne einer „transformatorische[n] Verarbeitung tiefgreifender Erfahrungen“ (ebd., 35) verstanden. Eine solche „aktive Auseinandersetzung damit [...], wie Wissenschaft betrieben, wie Erkenntnis gemacht wird“ (ebd., 50) ist auch dem Forschenden Lernen inhärent. Für die (2) *lerntheoretische* Begründung wird auf den Ansatz des situierten Lernens und dessen Analogie zum Forschenden Lernen verwiesen: „Zu fördern sind Wissen und Lernen [...] stets kontextualisiert und möglichst entlang authentischer Problemstellungen“ (ebd., 71). Mit einer Perspektive auf die Effektivität von Lernprozessen bzw. die Anforderungen des Arbeitsmarkts geraten die (3) sogenannten *Schlüsselqualifikationen* in den Fokus. Diese erhalten insbesondere mit dem Bologna-Prozess und dessen Ausrichtung auf „Employability“ eine verstärkte Aufmerksamkeit und sind aus kaum einem Modulhandbuch in der Lehrkräftebildung mehr wegzudenken. Schlüsselqualifikationen sind nicht unabhängig vom fachlichen Lernen zu verstehen, sondern stellen an die Vermittlung fachlicher Inhalte hohe Ansprüche, insofern in der Aneignung u. a. die Ausbildung von Kreativität, Problemlösefähigkeit, Ambiguitätstoleranz oder Kommunikationsfähigkeit möglich sein soll. Mit Blick auf das (4) *Selbstverständnis der Hochschule* fügt sich schließlich ein letzter Begründungszusammenhang ein, der die Einheit von Forschung und Lehre betont und damit Forschendes Lernen als prädestinierte Vermittlungsform nahezulegen scheint.

Angesichts dieser vielfältigen Argumente ist es verwunderlich, dass sich das Forschende Lernen in den rund 50 Jahren nach der ersten Publikation nicht umfassend durchgesetzt hat. Gründe dafür liegen u.E. weniger darin, dass die Begründungen inhaltlich nicht überzeugen. Vielmehr könnte der Aufwuchs der Studierendenzahlen an deutschen Hochschulen beginnend mit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren eine strukturelle Hürde darstellen. Forschendes Lernen erfordert umfangreiche Ressourcen: kleine Lerngruppen, intensive Betreuung usw. Nichtsdestotrotz wurde in einem groß angelegten „Feldversuch“ in den 2000er Jahren Forschendes Lernen für die Lehrkräftebildung (nicht nur, aber vor allem) in Nordrhein-Westfalen verbindlich für alle Lehramtsstudiengänge eingeführt. Damit wird eine weitreichende hochschuldidaktische Innovation aus ihrer Sonderstellung herausgeführt und im Hinblick auf ihre Gestaltung und Wirkungen prozessbegleitend untersucht (z. B. Drahmman et al. 2018; Herzmann & Liegmann 2018a). Inwiefern Forschendes Lernen über den Ansatz eines hochschulischen Formats hinaus spezifisch zur *Entwicklung der Professionalität* von angehenden Lehrkräften beitragen kann, soll im Folgenden erörtert werden.

2 Forschendes Lernen als Einübung in eine wissenschaftsbasierte Tätigkeit

Die Entwicklung von einem allgemeinen hochschuldidaktischen Konzept bis hin zu einem obligatorischen Gestaltungsprinzip für ein Praxissemester in der Lehrkräftebildung lässt sich im Rahmen unseres Beitrags nicht nachzeichnen (dazu z. B. Heinrich & Klewin 2019). Gleichwohl sollen zwei Impulse genannt werden, die die Implementation Forschenden Lernens in die Lehrkräftebildung nachhaltig beeinflusst haben bzw. gegenwärtig noch beeinflussen.

Ein *erster Impuls*, der zur Wiederbelebung des Forschenden Lernen führte, waren die Bologna-Reform und im Zuge dieser die im Jahr 2001 veröffentlichten *Empfehlungen des Wissenschaftsrats* (Wissenschaftsrat 2001) zur Reform der Lehrkräftebildung. Mit diesen Empfehlungen wurden – basierend auf einer umfassenden Kritik der seinerzeit vorherrschenden Strukturen und gültigen Curricula – neun Leitlinien formuliert. Prominent als erste Leitlinie wird die Forderung einer forschenden Grundhaltung von Lehrer:innen benannt:

„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, 41).

Die forschende Grundhaltung in diesem Sinne verpflichtet Lehrpersonen demzufolge darauf, ihre berufliche Tätigkeit als eine grundlegend wissenschaftsbasierte Tätigkeit zu verstehen und zu praktizieren. Im weiteren Verlauf der Umsetzung der

gestuften Lehramtsstudiengänge (in NRW mit dem Lehrerausbildungsgesetz von 2009, in der aktuellen Version: MSW NRW 2023) wird die vom Wissenschaftsrat skizzierte *Haltung forschenden Lernens* insofern konkretisiert, als dass das *Forschende Lernen* nun als forschende Tätigkeit der Studierenden modelliert wird (zur governance-theoretischen Einordnung dieser Entwicklung Heinrich & Klewin 2019):

„Dies [*die Vorbereitung auf das Praxissemester, Anm. d. V.*] erfolgt insbesondere durch unmittelbar auf das Praxissemester bezogene Seminare [...], die die Studierenden zur Planung, Durchführung und Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien- und Unterrichtsprojekten¹ befähigen“ (MSW 2010, 7).

Nach einer landesweiten Evaluation des Praxissemesters (Göbel u. a. 2016) wird dann das *Forschende Lernen* in einer Zusatzvereinbarung (MSW 2016) noch einmal spezifischer gefasst:

„Forschendes Lernen im Praxissemester meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule [...] auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc.“ (MSW 2016, 2f.).

Eine ähnlich weitgehende curriculare Verpflichtung auf das *Forschende Lernen* in Studiengängen abseits des Lehramts gibt es unseres Wissens nicht.

Wie das Zitat aus den Empfehlungen des Wissenschaftsrats deutlich macht, ist die Einübung in eine „forschende Grundhaltung“ auf die Relationierung von „Theoriewissen“ und „Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes“ (Wissenschaftsrat 2001, 41) gerichtet und wird damit anschlussfähig an curriculare Reformen, die das *Forschende Lernen* an Praxisphasen des Lehramtsstudiums binden – was allein aus der Programmatik des *Forschenden Lernens* sensu Huber (2009) nicht ohne weiteres abgeleitet werden kann.

Mit dieser *Integration in Praxisphasen* ist der *zweite Impuls*, der den Weg des *Forschenden Lernens* in der Lehrkräftebildung ebnet, verbunden: *Forschendes Lernen* wird im „neuen“ *Praxissemester in NRW* (und anderen Bundesländern, vgl. Weyland & Wittmann 2015) insofern verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden, als sog. Studienprojekte (studentische Forschungsarbeiten) durchgeführt werden müssen, die „auf die Entwicklung einer *Forschenden Lernhaltung* der Studierenden“ (MSW NRW 2010, 3) zielen. Was mit *Forschender Lernhaltung* im Unterschied zur *Forschenden Grundhaltung* des Wissenschaftsrats (2001) gemeint ist, bleibt definitorisch offen.

Dieser umfassenden Implementation *Forschenden Lernens* im Praxissemester vorausgehend, gab es punktuelle Erfahrungen an einigen Universitäten in NRW, z. B. in Dortmund (Schneider & Wildt 2007) und in Aachen (Boelhaue 2005).

1 Mit der Modifikation der Rahmenkonzeption (MSW 2016) wird durch eine begriffliche Schärfung (von „Studien – und Unterrichtsprojekt“ in „Studienprojekt“) die Forschungsorientierung noch einmal unterstrichen.

Letztere Hochschule hat in einem Modellversuch (1999–2002) das Forschende Lernen in das Orientierungspraktikum des Lehramtsstudiums integriert (Boelhauve 2005). Insgesamt etablieren sich in der hochschulischen Lehrkräftebildung also zwei unterschiedliche Formen des Forschenden Lernens:

- (1) Forschungswerkstätten, z. B. in Oldenburg (Fichten et al. 2003) und im Masterstudium in Hamburg (Hinzke & Paseka 2021) und
- (2) Forschendes Lernen in Praxisphasen, z. B. für das Orientierungspraktikum in Nordrhein-Westfalen (Boelhauve 2005) und im masterbezogenen Praxissemester in NRW.

Darauf bezugnehmend wird die Implementation des Forschenden Lernens in die Lehrkräftebildung im Wesentlichen lerntheoretisch begründet, da mit der Durchführung von Forschungsaktivitäten im Praktikum u. a. die Erwartungen verbunden sind, dass die Studierenden einerseits eine Haltung entwickeln, die sie in ihrem späteren Berufsleben befähigt, sich wissenschaftsorientiert mit Schule und Unterricht auseinanderzusetzen (Boelhauve 2005, 105) und andererseits ein differenziertes Verständnis des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis ausbilden und damit zu neuen Sichtweisen auf (vor allem aus der eigenen Schulzeit) Bekanntes und eine Erweiterung ihres (unterrichtlichen) Handlungsspielraums kommen zu können (ebd.). Diese Erwartungen decken sich weitgehend mit den oben benannten des Wissenschaftsrats (2001). Zudem wird implizit auf die Vermeidung einer unreflektierten Nachahmung der in der Schule vorgefundenen Praxis verwiesen.

Ähnlich wie anderen Konzepten wird dem Forschen Lernen das Potenzial zugesprochen, eine Haltung auszubilden, die die beruflichen Anforderungen, vor allem das Unterrichten, als auf Wissenschaft angewiesen versteht – wie dies im einleitenden Zitat von Huber und Reinmann betont wurde (Kap. 1). Zugleich wird auch deutlich, dass die Einlassung auf das Forschende Lernen immer schon mit einer Bereitschaft, „bewusst in Distanz zu sich und seiner Umgebung zu treten, um in methodisch kontrollierter Form Neues entdecken zu können“ (Boelhauve 2005, 105) einhergeht. Diese doppelte Gleichzeitigkeit von Tätigkeit und habitueller Orientierung sowie von Voraussetzungen und Zielperspektiven findet sich auch in der Rahmenkonzeption zum nordrhein-westfälischen Praxissemester: „Ausgangspunkt *und* Ziel Forschenden Lernens ist eine kritisch-reflexive, problemorientierte Lern- und Arbeitshaltung“ (MSW NRW 2016, 3, Herv. d. V.).

3 Forschendes Lernen als (in der Praxis) Forschen lernen

Zur Spezifizierung dessen, was unter *Forschung* zu verstehen ist, wenn forschend gelernt wird, existieren unterschiedliche Modelle (z. B. Wissenschaftsrat 2012; Reinmann 2018; Miege 2020), die hier nicht im Einzelnen aufgezeigt werden können. Für die Lehrkräftebildung erweist sich der Bezug zu empirischer For-

schung, den Ludwig Huber in seiner vielzitierten Definition formuliert, anschlussfähig.

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 11).

So zeigt sich in der Umsetzung Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung in der Regel ein Anschluss an sozialwissenschaftliche und psychologische Forschungsmethoden (Drahmann u. a. 2018; Herzmann & Liegmann 2018a, 2018b; Cammann u. a. 2020; Herzmann & König 2023; konträr dazu Golus 2017). Vielfach wird im Diskurs um das Forschende Lernen jedoch das studentische Forschen von „echter“, grundständiger wissenschaftlicher Forschung abgegrenzt (zur Einordnung Herzmann u. a. 2021). Diesbezüglich ist ein von Wolfgang Fichten (2010) entwickelter Begründungszusammenhang interessant, der, da im Diskurs wenig aufgenommen, im Folgenden ausgeführt wird.

Die Professionalisierungserwartungen für angehende Lehrkräfte formuliert Fichten (2010) weitgehend vor dem Hintergrund eines strukturtheoretischen Verständnisses von Professionalität, das Lehrkräftehandeln aufgrund von widersprüchlichen Anforderungen als strukturell „unsicher, instabil und nicht planbar“ (Fichten 2010, 136) charakterisiert. Entscheidungen müssen in Unkenntnis aller etwa die (Unterrichts-) Situation beeinflussenden Bedingungen getroffen werden und beinhalten daher das Risiko, (rückblickend) als Fehlentscheidungen eingeschätzt zu werden. Handeln in nicht standardisierbaren (Unterrichts-) Situationen erfordere also von Lehrkräften die Fähigkeit, strukturelle Antinomien des Lehrer:innenhandelns zu „durchschauen“ (ebd., 136) und die daraus resultierenden Paradoxien reflexiv zu bearbeiten. So steht beispielsweise die legitime Forderung nach Differenzierung von Lerngelegenheiten und individueller Unterstützung einzelner Schüler:innen in einem Spannungsverhältnis zum Anspruch nach Gleichbehandlung aller Lernenden – also Vermeidung von (unbegründeten) Bevorzugungen (Helsper 2021).

Aus dieser strukturtheoretischen Positionierung heraus leitet Fichten (2010) u. a. die These ab, dass „[p]rofessionelles Lehrerhandeln und Forschen [...] einander entsprechende Strukturmerkmale [aufweisen]“ und daher die aktive Beteiligung an Forschung „Kompetenzen für das spätere professionelle Handeln im Beruf“ (ebd., 139) grundlegen kann. Ähnlich argumentieren Ukley und Gröben (2020), die in sportpädagogischer Perspektive das Forschende Lernen als geeignet angesehen, um Kontingenzphänomene (bereits) im Studium zu bearbeiten, etwa indem Studierende ihre eigene sportkulturelle Einsozialisation reflektieren.

Diese strukturelle Ähnlichkeit von Forschen und Lehrkräftehandeln zeige sich – so Fichten (2010) weiter – in den erforderlichen

„Auswahl- und Zuordnungsleistungen in Form einer Relationierung von Praxisgegebenheiten und dazu passenden Theorieangeboten [...], die in ähnlicher Weise bei einem Forschungsprojekt anfallen und auftreten“ (ebd., 139).

In der Bearbeitung eines studentischen Forschungsprojektes stehen Studierende vor der Herausforderung, dass sie ausgehend von einer von ihnen antizipierten Anforderung (z. B. zu untersuchen, wie Lernende individuelle Förderangebote situativ annehmen) klären müssen, auf welche gegenstandsbezogenen Theorien sie zugreifen möchten, wie eine konkrete Forschungsfrage formuliert wird und wie diese dann in ein Forschungsdesign umgesetzt werden kann (Herzmann & König 2023). Wenn diese Prozesse noch vergleichsweise gut planbar sind, erweist sich die Situation der Datenerhebung und -auswertung vielfach als offen (Genehmigungen der Eltern werden nicht erteilt oder kommen zu spät, Entscheidung für angemessene Auswertungsverfahren müssen auch pragmatisch getroffen werden etc.) und tendenziell von Kontingenz bezüglich der nächsten Arbeitsschritte geprägt. Dies gilt insbesondere für das Forschende Lernen im Praxissemester, da die Studierenden erst mit der Zuordnung zu einer Schule ihr Forschungsfeld kennen lernen und bereits bei der Planung ihres Studienprojekts flexibel im Hinblick etwa auf die Klassenstufe, in der sie ihr Vorhaben umsetzen möchten, sein müssen. Studentische Forschung von Lehramtsstudierenden dient im Sinne Fichtens folglich der Professionalisierung für ein berufliches Handlungsfeld, die darin besteht, dass das „Aushalten“ von Unsicherheit und nicht im Detail standardisierten Forschungsverläufen die im späteren Beruf situativ unplanbaren (Unterrichts-)Handlungen und Entscheidungen (in gewisser Weise) simuliert.

Ergänzend sei erwähnt, dass auch die kompetenztheoretische Professionsforschung – auf die Fichten nicht rekurriert – das eigenständige Durchlaufen eines Forschungsprozesses im Rahmen studentischer Forschungen betont. Das bereits benannte Ziel Forschenden Lernens, Unterricht(en) als wissenschaftsbasierte Tätigkeit zu erlernen, wird (anders als in der strukturtheoretischen Modellierung der Kontingenzgewärtigkeit von Unterricht sensu Helsper und Fichten) auf Evidenzbasierung bezogen: Das eigene Forschen dient auch dem besseren Verständnis von (fremden) Forschungsergebnissen mit dem Ziel, diese für die eigenen Praxis nutzbar zu machen (z. B. Cammann u. a. 2020). Beide Argumentationen eint das Verständnis pädagogischen Handelns als wissenschaftsbasiert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung in den hier angeführten Begründungszusammenhängen und insbesondere mit Blick auf das eigene Forschen im Praxissemester auf ein zukünftiges, berufliches Handlungsfeld und die diesbezügliche lehrer:innenseitige Bewährung gerichtet ist. Dies impliziert einerseits die Akzeptanz und Ausbildung einer forschenden

Haltung als Teil der eigenen Professionalität und andererseits die Fähigkeit einer wissenschaftsbasierten Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht. Hierin liegt auch ein wesentlicher Unterschied zum allgemeinen Konzept des Forschenden Lernens, in dem das zukünftige Berufsfeld in Form von abstrakteren Anforderungen der Arbeitswelt entworfen wird.

4 Fazit

Wir haben ordnend deutlich zu machen versucht, dass das Forschende Lernen in der Phase der universitären Lehrkräftebildung *erstens* als hochschuldidaktisches Format (ähnlich wie z. B. Fallarbeit), *zweitens* als professionstheoretisch begründete Anbahnung einer wissenschaftsbasierten Tätigkeit sowie einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung angehender Lehrer:innen sowie *drittens* damit einhergehend als studentische Forschungsaktivität (insbesondere im Kontext von Studienprojekten im Praxissemester) verstanden werden kann. Hervorheben möchten wir abschließend erneut, dass (auch) über das Forschende Lernen das Aufgabenprofil von Lehrpersonen als *wissenschaftsbasiert* beschrieben wird und das Forschende Lernen (im Sinne von Forschen Lernen) einen diesbezüglichen Möglichkeitsraum in der universitären Phase des Lehramtsstudiums darstellt. Auch wenn Wissenschaftsorientierung ein grundlegendes Prinzip der universitären Phase der Lehrkräftebildung darstellt, so gilt dies für das Forschende Lernen als eigene Forschungstätigkeit im Lehramtsstudium nicht durchgängig. Welche Ansprüche an das Forschende Lernen (anders als an grundständige Forschung) zu stellen sind und ob die strukturlogische Nähe zum Forschen (etwa mit der Erwartung, neue Befunde zu einem wissenschaftlichen Diskurs beitragen zu wollen), den Ansatz Forschenden Lernens grundlegend in Frage stellt, müsste weitergehend diskutiert werden. Der Anspruch im Hinblick auf die (Aus-)Bildung von angehenden Lehrpersonen als ihre Praxis theorie- und empiriebasiert bzw. reflexiv in Frage stellende Professionelle wird damit aber nicht aufgehoben. Betont haben wir in diesem Zusammenhang vielmehr die von Fichten (2010) beschriebene Nähe von Forschen und Unterrichten, die älteren Einschätzungen des Lehrer:innenberufs als „Semi-Profession“ (zur historischen Entwicklung Horn 2016) eine deutliche Absage erteilt. Im Hinblick auf die weiteren Phasen der Lehrkräftebildung stellt sich allerdings auch die Frage, wie Wissenschaftsbasierung und spezifisch das Forschende Lernen als kritische Befragung der eigenen Praxis anschlussfähig sind. Hierbei wäre zunächst zu bilanzieren, welche Ausbildungselemente der zweiten Phase Analogien zum Forschenden Lernen aufweisen (z. B. Fallarbeit) und inwieweit (und welche) Wissenschaftsbezüge darüber expliziert und bearbeitet werden können. Davon ausgehend ließen sich Formate entwickeln, die auf das Forschende Lernen im Studium aufbauen, z. B. die Analyse von Schüler:innenrückmeldungen

zum eigenen Unterricht. Das grundsätzliche „doppelte Defizit“ (Dietrich & Fallner 2021, 88) des Ausbildungsorts *Studienseminar* (in NRW: Zentren für schulpraktische Lehrerbildung), der weder ausschließlich dem Feld der Wissenschaft noch der Praxis zugeordnet werden kann, kann damit allerdings nicht aufgehoben werden. Insofern lässt sich der Anspruch, Forschendes Lernen (als genuin *hochschuldidaktisches* Format) ohne die Repräsentant:innen der Wissenschaft in andere Ausbildungsphasen zu übertragen, durchaus kritisch diskutieren.

Die Kritik im Diskurs um Professionalisierung von Lehrer:innen, die das Forschende Lernen in Anbindung an Praxisphasen als Überforderung für die Studierenden sieht (z. B. Neuweg 2016; Rothland 2020), macht zu Recht deutlich, dass es sich um ein anspruchsvolles Vorhaben in der ersten Phase der Lehrkräftebildung handelt. In diesem Sinne wäre systematischer als bisher empirisch zu prüfen, welche Wirksamkeit das Forschende Lernen im Hinblick auf die anvisierten Ziele entfaltet: So könnte untersucht werden, inwiefern eine bereits vorhandene (forschende) Haltung von Studierenden eine unabdingbare Voraussetzung für den Aufbau einer (dauerhaften) forschenden Haltung ist (z. B. Artmann u. a. 2013; Liegmann u. a. 2018; Herzmann & Liegmann 2018a, 2020), oder durch hochschuldidaktische Angebote während der Vorbereitung und Durchführung Forschenden Lernens entwickelt werden kann. Ebenso müsste bezogen auf diese Entwicklung einer forschenden Haltung geklärt werden, inwiefern sich das Forschende Lernen im Sinne einer eigenen Forschungstätigkeit gegenüber anderen hochschuldidaktischen Formaten, z. B. solchen, die ebenfalls auf situiertes Lernen zielen (etwa Projektlernen) oder solchen, die die Entwicklung einer analytischen Perspektive intendieren (z. B. Fallarbeit), als überlegen im Hinblick auf die Ausbildung einer Wissenschaftsorientierung erweist. Nicht zuletzt wäre zu prüfen, ob Lehrkräfte nach (positiven) Erfahrungen Forschenden Lernens im Studium wissenschaftsbasiert(er) unterrichten.

Die curriculare Verortung in der universitären Phase der Lehrkräftebildung möchten wir allerdings mit der im pädagogischen Diskurs vielfach anzutreffenden Formulierung, dass es auf den Anfang ankomme, argumentativ stützen. Gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtig geführten Diskussion um den Lehrkräftemangel und die in diesem Zusammenhang wenig originelle, individuumszentrierte und kaum strukturelle Problembearbeitung erscheint es uns notwendiger denn je, auf die wissenschaftliche Basis professionellen Lehrkräftehandelns hinzuweisen. Bestrebungen, Unterrichtsstunden im Bachelor umfanglich auf das Praxissemester anzurechnen oder die Masterphase gleich ganz abschaffen zu wollen, lassen sich eindeutig als (bildungspolitische) Tendenzen einer Deprofessionalisierung angehender Lehrer:innen interpretieren. Wenn wir Bildung von Kindern und Jugendlichen aber als gewichtige (gesamt-)gesellschaftliche Aufgabe begreifen, müssen Lehrpersonen bestmöglich darauf vorbereitet werden. Damit darf universitäre Lehrkräftebildung nicht kürzer, nicht wissenschaftsferner und nicht we-

niger forschungsorientiert sein als andere berufsfeldbezogene Studiengänge (wie Rechtswissenschaft oder Medizin) auch. Nicht zuletzt das Forschende Lernen verpflichtet die Lehrkräftebildung darauf, am Ziel eines wissenschaftlichen Studiums festzuhalten.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013): Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134–150.
- Boelhauve, U. (2005): Forschendes Lernen in erziehungswissenschaftlichen Praxisstudien. In: A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung. Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: Lit, 103–126.
- Cammann, F., Darge, K., Kasper, K. & König, J. (2020): Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung. Erfassung und Struktur von anwendungsbezogenem Methodenwissen als Aspekt studentischer Forschungskompetenz. In: I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.): *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, 13–38. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_2
- Dietrich, F. & Faller, C. (2021): Halbierete Professionalisierung: Eine krisentheoretische Rekonstruktion der Ausbildungslogik des Referendariats. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann, 83–92.
- Drahmann, M., Zorn, S. K., Rothland, M. & König, J. (2018): Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In: J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 115–134. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_4
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS, 127–182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W., Gebken, U. & Obolenski, A. (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131–150.
- Göbel, K., Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2016): Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In: *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, Beilage, 11, 7–8.
- Golus, K. (2017): Forschendes Lernen und Lehren im Praxissemester Philosophie. Zur Entstehung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und ihrer Forschungspraxen am Beispiel der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld. In: M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.): *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Münster: Waxmann, 137–151.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019): „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? In: *PFLB – PraxisForschungLehrer:innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2 (1), 161–180. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3240>
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Herzmann, P. & König, J. (2023): *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559261>

- Herzmann, P., Kosinár, J. & Leonhard, T. (2021): Einleitung. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster u. a.: Waxmann, 7–18. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018a): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1), 46–65.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018b): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–92.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020): Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–88.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021): Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In: C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.): *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 227–241. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17
- Horn, K.-P. (2016): Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Univ.-Verl., 9–35.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. D. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (25.03.2024).
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018): Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In: T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175–190.
- Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann, 189–215.
- Mieg, H. A. (2020): Eine Systematik der Forschungsformen und ihre Eignung für Forschendes Lernen. In: C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.): *Forschendes Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 27–40. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_3
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf. (26.03.2024).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*: Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>. (26.03.2024).

- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): LABG – Lehrerausbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022. Online unter: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm>. (26.03.2024).
- Newweg, G. H. (2016): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: J. Kosinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, 31–47.
- Reinmann, G. (2018): Lernen durch Forschung – aber welche? In: N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.): Forschendes Lernen. The wider view. Münster: WTM, 19–43.
- Rothland, M. (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2), 270–287.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik 18 (2), 11–15.
- Ukley, N. & Gröben, B. (2020): Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3316>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung 15 (1), 8–21.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerausbildung (Drs. 5065-01). Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>. (26.03.2024).
- Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020 (Drs. 2359-12). Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.html>. (26.03.2024).
- Zorn, S. K. (2020): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30303-7>

Autorinnen

Herzmann, Petra, Prof. Dr.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Schulforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen,
Forschendes Lernen, Qualitative Forschungsmethoden
officeherzmann@uni-koeln.de

Liegmann, Anke B., Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung im Kontext von Diversität und
Praxisphasen, Unterrichtsentwicklung im Kontext von Digitalisierung und Inklusion
anke.liegmann@uni-due.de