

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B.

**Forschen (auf-)zeigen. Dozierendenseitige Praktiken in
Vorbereitungsseminaren auf Studienprojekte im Praxissemester**

Zeitschrift für Bildungsforschung 16 (2026) 1, S. 81-96



Quellenangabe/ Reference:

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B.: Forschen (auf-)zeigen. Dozierendenseitige Praktiken in Vorbereitungsseminaren auf Studienprojekte im Praxissemester - In: Zeitschrift für Bildungsforschung 16 (2026) 1, S. 81-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355640 - DOI: 10.25656/01:35564; 10.1007/s35834-025-00500-w

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355640>

<https://doi.org/10.25656/01:35564>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Forschen (auf-)zeigen. Dozierendenseitige Praktiken in Vorbereitungsseminaren auf Studienprojekte im Praxissemester

Petra Herzmann  · Anke B. Liegmann 

Eingegangen: 9. April 2025 / Überarbeitet: 22. Juli 2025 / Angenommen: 23. Juli 2025 / Online publiziert: 3. September 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Die Praxis der Hochschullehre wird bisher wenig untersucht. Dies gilt auch für Seminare im Kontext Forschenden Lernens, die mit der Einführung des Praxissemesters im Masterstudium Lehramt (z. B. in Nordrhein-Westfalen) weitreichend implementiert wurden. In diesem Beitrag beschäftigen wir uns anhand von Vorbereitungsseminaren an zwei Hochschulstandorten mit der Frage, wie Dozierende Studierende in der Vorbereitung auf ihre Studienprojekte unterstützen. Als Studienprojekte werden „systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundungen und Reflexionen des Handlungsfelds Schule“ (MSW NRW 2010, S. 7) bezeichnet. Wir interessieren uns dafür, wie sich die Dozierenden selbst zu Studienprojekten im Lehramtsstudium positionieren und wie sie die Prozesse des Forschenden Lernens in ihren Seminaren relevant setzen. Mit der Dokumentarischen Methode untersuchen wir elf Seminarsitzungen unterschiedlicher Fächer (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) und rekonstruieren, welche Verlaufslogiken sich in den untersuchten Seminarsitzungen zeigen. Diesbezüglich können wir die Formate Forschungskolloquium (Beraten der Studienprojekte) und Forschungswerkstatt (Einüben von Forschung) unterscheiden. Gemeinsam ist beiden Formaten, dass sie an Beispielen (z. B. aus den eigenen Studienprojekten) auf allgemeine Vorgehensweisen und Prinzipien von Forschung verweisen und in diesem Sinne das *Forschen (auf-)zeigen*. Die dozierendenseitigen Praktiken des (Auf-)Zeigens, was Forschen ist und wie Forschen geht, erfolgen also immer exemplarisch und sind zugleich dem Anspruch verpflichtet, dass das Gezeigte für das individuelle bzw. unterschiedliche

Prof. Dr. Petra Herzmann
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Empirische Schulforschung, Qualitative Methoden, Universität zu Köln, Köln, Deutschland

✉ Dr. Anke B. Liegmann
Fakultät für Bildungswissenschaften, AG Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland
E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de

Vorgehen aller Studierender bedeutsam ist. In den Seminarpraktiken dokumentiert sich zugleich eine dozierendenseitige Orientierung, die wir als *zwingendes Zutrauen* bezeichnet haben. Damit verweisen wir auf die – wie in einer Sequenz benannt – vor allem im „Endspurt“ des Semesters notwendig erscheinende und auf die (erfolgreiche) Umsetzung ausgerichtete Perspektive auf die Studienprojekte der Studierenden.

Schlüsselwörter Lehrer:innenprofessionalisierung · Forschendes Lernen · Lehramtsstudium · Praxissemester · Hochschullehre · Dokumentarische Methode

Showing research. Lecturer practices in preparatory seminars for study projects in the longterm internship

Abstract The practice of university teaching has been little analysed so far. This also applies to seminars in the context of research-based learning, which have been widely implemented with the introduction of the longterm internship in the master's degree program in teaching (e.g. in North Rhine-Westphalia). In this article, we use preparatory seminars at two university locations in North Rhine-Westphalia to address the question of how lecturers support students in preparing for their study projects. Study projects are defined as “systematic, theory- and method-based explorations and reflections on the field of school” (MSW NRW 2010, p. 7). We are therefore interested in how lecturers themselves position themselves with regard to study projects in teacher education and how they make the processes of research-based learning relevant in their seminars. Using the documentary method, we analyse eleven seminar sessions from different subjects (educational sciences and subject didactics), and reconstruct which process logics are evident in the seminar sessions. In this respect, we can initially distinguish between the formats of research colloquium (discussion of study projects) and research workshop (practice of research). What both formats have in common is that they use examples (e.g. from study projects) to refer to general procedures and principles of research. The practices of showing and demonstrating what research is and how research is done are therefore always exemplary. They are committed to the claim that what is shown is significant for the individual or different approaches of all students. At the same time, the lecturers' of demonstrating research document a framework of orientation that we have described as compelling confidence. This refers to the perspective on the students' study projects that appears necessary in the “final spurt” of the semester—as mentioned in one sequence—and is geared towards (successful) implementation.

Keywords Teacher professionalisation · Research-based learning · Teacher training · Longterm internship · University teaching · Documentary method

1 Einleitung

Mit der Implementation von Angeboten und Aufgabenformaten Forschenden Lernens in dessen verschiedenen Umsetzungsvarianten¹ haben sich in der universitären Lehrer:innenbildung auch bestimmte Seminarformen (Lernlabore, Forschungswerkstätten u. ä.) etabliert. In Nordrhein-Westfalen (NRW) sind dies bspw. sogenannte Vorbereitungs- und Begleitseminare, die die fünfmonatige Praxisphase Praxissemester im Master des Lehramtsstudiums rahmen. Die Vorbereitungsseminare sollen „die Studierenden zur Planung, Durchführung und Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen [Studienprojekten] befähigen“ (MSW NRW 2010, S. 7). Jene Studienprojekte sind als studentische Forschungsprojekte konzipiert und untersuchen ausgewählte Fragestellungen im Kontext der Praktikumsschule (Herzmann und Liegmann 2018). Im Forschungsprojekt *KuFoLe (Kulturen Forschenden Lernens)*² untersuchen wir den praktischen Vollzug dieser Vorbereitungsseminare.

Im geplanten Beitrag verfolgen wir die Frage, wie Dozierende Studierende in der Vorbereitung auf ihr (eigenes) Studienprojekt unterstützen. Dabei interessieren wir uns dafür, wie sich die Dozierenden selbst zu Studienprojekten im Lehramtsstudium positionieren und wie sie das Forschende Lernen in ihren Seminaren prozessieren. Diese dozierendenseitigen Relevanzsetzungen in Seminaren können nicht zuletzt Einstellungen und Akzeptanz der Studierenden zum Forschenden Lernen beeinflussen. Ziel unseres Beitrags ist es, anhand von in-situ Daten die Seminarpraxis in der Vorbereitung auf das Praxissemester zu rekonstruieren. Dazu gehen wir wie folgt vor: Nach einer Skizzierung des Forschungsstands zur Hochschullehre im Lehramtsstudium bzw. zum Forschenden Lernen (Kap. 2) stellen wir unser Untersuchungsdesign dar (Kap. 3). Die Darstellung der Befunde erfolgt in zwei Schritten, indem wir zunächst die Seminarformate und die Praktiken der Dozierenden bestimmen (Abschn. 4.1). Anschließend verdeutlichen wir anhand einer ausgewählten Passage aus einer Seminarsitzung unsere dokumentarischen Rekonstruktionen des dozierendenseitigen Orientierungsrahmens (Abschn. 4.2). In unserem Fazit diskutieren wir die Befunde auch dahingehend, was unsere Studie an Erkenntnissen zum Forschenden Lernen in der universitären Lehrer:innenbildung beiträgt und identifizieren davon ausgehend Forschungsdesiderata (Kap. 5).

2 Forschungen zur Hochschullehre im Lehramtsstudium

Der Forschungsstand zur *Lehrpraxis der universitären Lehrer:innenbildung* ist bisher als überschaubar einzuschätzen (im Überblick Herzmann und Proske [im Druck](#)). Die vorliegenden Studien machen aber wiederholt auf zwei Befunde aufmerksam (Draube et al. 2025): Zum einen weisen sie auf überaus differente Vollzugslogiken seminaristischer Interaktionsprozesse in erziehungswissenschaftlichen Semina-

¹ Dass die Umsetzung von Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung variantenreich ist, zeigt der aktuelle Datenreport der DGfE (Schmidt-Hertha et al. 2024). Für die Vielfalt von Formaten Forschenden Lernens liegt ein erster Systematisierungsversuch vor (Koch-Prieue et al. 2022).

² Weitere Projektinformationen unter <https://www.hf.uni-koeln.de/42067>.

ren (auch) im Lehramtsstudium hin (Balzer und Bellmann 2020; König 2021). Zum anderen zeigen die Studien, dass die Bezugnahme auf Wissenschaft im Kontext des Lehramtsstudiums zwei zentrale Herausforderungen mit sich bringt: Erstens neigen die Studierenden zu emotional-evaluativen Positionierungen im Kontext pädagogischer Situationen (initiiert etwa über fallbasierte Unterrichtsprotokolle). Zweitens taucht die Frage nach praktischen Konsequenzen in Folge der Beschäftigung mit Theorieperspektiven (beispielsweise nach Referaten) regelhaft auf (Balzer und Bellmann 2020; Stövesand 2023; Wenzl 2019). Kollmer et al. (2021) zeigen, dass sich Lehrveranstaltungen in der universitären Lehrer:innenbildung dahingehend unterscheiden, inwiefern (und nicht ob) in den Veranstaltungen – mehr oder weniger – unterrichtspraktische Bedeutsamkeit hergestellt wird (ebd., S. 226). In zwei aktuellen Publikationen unserer Projektgruppe (Draube et al. 2024, 2025) wird die spezifische (Seminar-)Praxis zur Vorbereitung auf das Praxissemester untersucht. Die diesbezüglichen Rekonstruktionen zeigen, dass sich die Orientierungen der Dozierenden dahingehend unterscheiden, wie sie sich zu Wissenschaftsansprüchen im Lehramtsstudium positionieren und wie sie die Studienprojekte in den Vorbereitungsseminaren entsprechend unterschiedlich einführen: mal eher forschungspragmatisch, mal eher forschungsaffin (Draube et al. 2024).

Diese Orientierungen von Dozierenden im Kontext des Praxissemesters bzw. des Forschenden Lernens können auch Aufschluss geben, welche Relevanz Wissenschaftsorientierung im Lehramtsstudium erfährt.³ Bisher vorliegende Studien weisen darauf hin, dass der berufsbiographische Werdegang von Dozierenden Einfluss nimmt (Elderton et al. 2025). Eine Tendenz zeichnet sich auch dahingehend ab, dass die Befürwortung studentischen Forschens bei Lehrbeauftragten und in den Fachdidaktiken geringer ist als bei den Bildungswissenschaftler:innen – wobei die Entwicklung eines *forschenden Blicks* auf die Schulpraxis von allen Akteursgruppen unterstützt wird (Brandhorst et al. 2020). Zum anderen zeigen Befragungen von Lehrenden (Zorn et al. 2021) und Studierenden (Homt und van Ophuysen 2018), dass die Gestaltung von Projektseminaren in den Hochschulen sowie die Anforderungen und Vorgaben der Dozierenden – ggf. in dessen Folge – hinsichtlich der Studienprojekte differieren, was bei den Studierenden insofern sie mindestens zwei Studienprojekte durchführen müssen wiederum zu Unklarheiten führen kann.

Studien zur kasuistischen Praxis der Hochschullehre thematisieren im Wesentlichen die Lehrpraxis als Ort und Prozess der Professionalisierung von Studierenden als angehenden Lehrkräften (Jacob 2025). Daher werden hier vor allem studentische Praktiken (z. B. bei der Bearbeitung von Fällen) untersucht (Kunze 2017; Pollmanns et al. 2018). Mit Blick auf das Interaktionsgeschehen in Seminaren der Lehrkräftebildung verweist Cornelia Jacob (2025) auf ein Desiderat (ähnlich schon Witte 2023) und zeigt an einem Fallbeispiel aus Interaktionsanalysen ihrer Dissertationsstudie, dass „die durchaus spannungsreiche Relation von Forschung und Lehre ein konstituierendes Element von Kasuistik ist, welches im Studium [...] sichtbar wird“ (S. 287). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, indem anhand von Aus-

³ Ein aktuelles Studienreview (Artmann und Herzmann 2025) zeigt, dass Einstellungen und Akzeptanz zum Forschenden Lernen sowohl von Dozierenden als auch von Lehramtsstudierenden ambivalent ausfallen.

schnitten aus Seminarsitzungen zur Vorbereitung auf das Praxissemester untersucht wird, wie Dozierende im fortgeschrittenen Verlauf des Semesters Studierende in der Vorbereitung auf ihre Studienprojekte anleiten und unterstützen.

3 Untersuchungsdesign

Im Rahmen des Forschungsprojekt *KuFoLe (Kulturen Forschenden Lernens)* wurden im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/2022 an zwei Hochschulstandorten in NRW Seminarsitzungen von Vorbereitungsseminaren in unterschiedlichen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften audiographiert. Erhoben wurde zu zwei Zeitpunkten: Zum einen die ersten Sitzungen (= EHZ1) und zum anderen jene Sitzungen, die uns von den Dozierenden als solche benannt wurden, in denen die Forschungsanliegen der Studierenden und die Planungen der Studienprojekte weiterverfolgt wurden (= EHZ2). Die Sitzungen aus EHZ2 sind Grundlage der in diesem Beitrag dargestellten Analysen. Insgesamt liegen elf Audiographien aus acht verschiedenen Fächern (inklusive Bildungswissenschaften) vor.

Unser forschungsmethodisches Vorgehen folgt der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017): Das Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode liegt zunächst auf der thematischen Ebene (formulierende Interpretation). Deshalb interessiert uns: Welche (Teil-)Prozesse des Forschens bzw. welche (Forschungs-)Aktivitäten werden im Zusammenhang mit dem Studienprojekt im Seminar thematisiert? Welche (aggregierten) Verlaufsformen der Seminare lassen sich davon ausgehend unterscheiden (Abschn. 4.1)? Desweiteren untersucht die Dokumentarische Methode die Performativität bzw. den Modus Operandi von Praktiken (reflektierende Interpretation), wobei wir uns im vorliegenden Beitrag auf die dozierendenseitigen Praktiken konzentrieren. Dahingehend untersuchen wir, wie sich das von uns (als zentrale Praktik rekonstruierte) dozierendenseitige Zeigen vollzieht und welches implizite Wissen bzw. welche Orientierungen der Dozierenden sich in den zur Geltung gebrachten Praktiken dokumentieren (Abschn. 4.2). Dafür werden mit der Dokumentarischen Methode in fortlaufender Kontrastierung der formulierenden und reflektierenden Interpretationen zunächst innerhalb der Fälle Orientierungsrahmen der Dozierenden und schließlich fallübergreifende Orientierungsrahmen rekonstruiert.

Hinweisen möchten wir auf zwei Einschränkungen unseres forschungsmethodischen Vorgehens: Zum einen verfügen wir nur über Audioaufnahmen der Seminarsitzungen und konzentrieren uns Deppermann et al. (2016) folgend ausschließlich auf sprachliche Praktiken.⁴ Zum anderen orientieren wir uns in einem weiten Sinne an praxistheoretischen Überlegungen Schatzkis (2002): Abweichend rekonstruieren wir zwar keinen „nexus of doings and saying“ (ebd., S. 87), der das Zusammenspiel der dozierendenseitigen Praktiken als verwoben mit den Praktiken der Studierenden einbezieht. Für die dozierendenseitigen Sprachhandlungen scheint uns der Prakti-

⁴ Außerdem berücksichtigen wir aus forschungspragmatischen Gründen keine Artefakte (z. B. Präsentationsfolien). Zur Einordnung ist weiterhin ergänzend zu erwähnen, dass sich die linguistischen Arbeiten von Deppermann et al. (2016) vor allem auf die kulturwissenschaftlichen bzw. praxistheoretischen Arbeiten Schatzkis beziehen.

kenbegriff dennoch geeignet, da wir das Sprechen der Dozierenden *im* Seminar als Ausdruck eines organisational gerahmten Adressierungsgeschehens⁵ untersuchen, und nicht bspw. mittels Interviews erheben, wie Dozierende *über* ihr Seminar sprechen.

4 Befunde

Mit den nachfolgenden Befunden knüpfen wir an unsere Analysen von ersten Seminarsitzungen an (Draube et al. 2025, 2024), in denen wir die *Ankündigungsreden* als besondere Form des monologischen Sprechens im Rahmen von frühen Thematisierungen der Studienprojekte in den Blick genommen haben. In Fortführung der Frage, wie in Seminaren zur Vorbereitung auf das Praxissemester Forschendes Lernen initiiert wird, interessieren wir uns in diesem Beitrag dafür, wie studentisches Forschen in der Erarbeitung des Studienprojekts dozierendenseitig unterstützt wird. Dazu werden Sitzungen im späteren Verlauf des Semesters analysiert, wobei wir den Fokus auf die Aktivitäten der Dozierenden aufrechterhalten. Im Folgenden gehen wir zunächst auf die untersuchten Seminarformate ein und rekonstruieren die den Seminaren zugrundeliegenden Praktiken der Dozierenden (Abschn. 4.1). Anschließend stellen wir anhand von Ausschnitten der reflektierenden Interpretation einer Passage aus einer Eingangssequenz die Rekonstruktion des dozierendenseitigen Orientierungsrahmens dar (Abschn. 4.2).

4.1 Strukturlogische Bestimmung der Seminarpraktiken Forschen (auf-)zeigen

Seminarsitzungen, die an unterschiedlichen Zeitpunkten des Semesterverlaufs auf verschiedene Phasen und (Teil-)Aktivitäten des studentischen Forschens Bezug nehmen, werden – dies ist kaum verwunderlich – von den Dozierenden eingeleitet, in dem sie das, was in der Sitzung thematisiert werden soll (z.B. Erstellung eines Interviewleitfadens, Vorstellung von ersten Ideen für Studienprojekte) und die Art und Weise, wie gearbeitet werden soll (studentische Präsentationen, Dozierendenvortrag), zunächst ausführen. Meist wird an vorherige Themen und Absprachen angeknüpft, teilweise wird auf von den Studierenden eingereichte Dokumente rekurriert. Damit wird dozierendenseitig der seminaristische Handlungsrahmen markiert.

Auf der thematischen Ebene beziehen sich die Dozierenden in den audiographierten Sitzungen auf drei unterschiedliche Phasen bzw. Aktivitäten eines Forschungsprozesses:

1. Forschungsgegenstand und Forschungsfrage klären, präzisieren und festlegen
2. Erhebungsinstrumente entwickeln
3. Daten auswerten

⁵ „A doing or saying belongs to a given practice if it expresses components of that practice’s organization“ (Schatzki 2002, S. 87). Eine einzelne Aktivität muss demnach Ausdruck eines Elements der gesamten Organisation einer Praktik sein, was wiederum geteiltes praktisches Verstehen, geteilte Regeln und geteilte (normative) Zwecke (Schatzki 2002, S. 77–86) voraussetzt.

Die gewählten Thematisierungen von Forschung bzw. der Studienprojekte lehnen sich an etablierte Formate der wissenschaftlichen Forschungspraxis an (Böhringer et al. 2022).

4.1.1 Seminarverlauf in Anlehnung an ein Forschungskolloquium

In vielen wissenschaftlichen Disziplinen sind Forschungskolloquien üblich, in denen in einem relativ geschützten Kreis über den Stand von Forschungsprojekten aus dem unmittelbaren Umfeld (Arbeitsgruppe, Projektkontext, Teildisziplin) berichtet wird. Diese können in Bezug auf Formalisierung und Struktur jeweils unterschiedlich organisiert sein, sie eint jedoch – z. B. im Gegensatz zu Tagungen, die ebenfalls dem wissenschaftlichen Austausch dienen – ein spezifischer Adressat:innenkreis sowie eine Unabgeschlossenheit („work in progress“) der zu präsentierenden Forschung. In den von uns audiographierten Sitzungen wird ein Forschungskolloquium insofern nachgeahmt, als innerhalb des Seminars mehrere oder alle Studierenden ihren jeweiligen Stand der Bearbeitung des Studienprojekts präsentieren und sich daran (zumeist) eine seminaröffentliche *Beratung* auf Basis des Präsentierten anschließt. Diese Beratung besteht sowohl aus Rückmeldungen der Peers als auch aus – mehr oder weniger ausführlichen – Feedbacks der Dozierenden. Die Durchführung dieses Formats unterstützen die Dozierenden durch strukturierende Gesprächsaufforderungen oder sich stets wiederholende Abläufe.

„Und zunächst würde ich jetzt quasi für alle Anderen das Forum eröffnen. Gegebenenfalls haben Sie noch Nachfragen an [Name] oder Ihnen ist gleich was aufgefallen. Ich halte mich also erstmal etwas zurück. Die Anderen sind gefragt.“ (10_EHZ2, Pos. 5)

Der obige Gesprächsbeitrag der Dozentin⁶ schließt sich an eine Präsentation einer Seminarteilnehmer:in an und leitet in die eingangs als Ablauf angekündigte Form „wir diskutieren“ ein. Die Sortierung der Redebeiträge (erst Studierende, dann Dozentin) gesteht allen Beteiligten zu, einen Beitrag als Nachfrage oder Kommentar leisten zu können. Dies ist für Studierende ein durchaus anspruchsvolles Unterfangen, denn sie müssen sich in den Gegenstand und ggf. die geplante Forschungsmethodik anderer Studienprojekte hineindenken und diese z. B. im Hinblick auf Richtigkeit und Machbarkeit befragen. Dass die Studierenden dazu in der Lage sind, wird ihnen von der Dozentin wohlwollend unterstellt und verweist schon an dieser Stelle auf den von uns rekonstruierten Orientierungsrahmen *zwingendes Zutrauen* (Abschn. 4.2). Die hier gezeigte Zurückhaltung der Dozentin ist aber insofern interessant, als dass sie aufgrund ihrer Expertise durchaus in der Situation wäre, die Fragen und Kommentierungen selbst zu übernehmen. Dass dies nicht geschieht, kann zum einen als Teil des eingeforderten Commitments, sich am Seminar zu beteiligen, verstanden werden. Zum anderen macht die Zurückhaltung deutlich, dass

⁶ Aus Gründen der Anonymisierung legen wir weder Fach noch Universitätsstandort offen. Zudem wählen wir für die Bezeichnung der Dozierenden ein generisches Femininum, ohne dass damit auf das tatsächliche Geschlecht der Dozierenden rückgeschlossen werden kann.

trotz aller Anlehnung an ein Kolloquium hier eine Aufgabe von den Studierenden zu bearbeiten ist.

4.1.2 Seminarverlauf in Anlehnung an eine Forschungswerkstatt

Ein anderes Format, das sich in den Audiographien zeigt, ist an sog. Forschungswerkstätten angelehnt. Forschungswerkstätten dienen dazu, Schritte oder Phasen in einem Forschungsprozess gemeinsam zu erarbeiten oder nachzuvollziehen. Eigene oder aus anderen Forschungskontexten entnommene Produkte (z.B. Interviewleitfäden, Transkriptausschnitte) bilden den Ausgangspunkt für den gemeinsamen Arbeitsprozess (z.B. einer gemeinsamen Dateninterpretation). In unseren Daten erfolgt die Simulation einer Forschungswerkstatt über folgende Aufgabenstellung bereits für die Phase der Erstellung bzw. Adaption von Fragen für Interviewleitfäden:

„[...] Und die Aufgabe wäre folgende, dass Sie einmal in einer kleinen Gruppe hier zu dritt oder viert darüber diskutieren, was würde denn jetzt die [Name von Autorin für forschungsmethod. Fachliteratur] dazu sagen? Ist das ein guter Leitfaden? Wenn ja, warum? Was gefällt Ihnen daran? Was hat Sie vielleicht überrascht? Oder was finden Sie komisch? Warum nimmt sie die Frage darin? Also dass Sie sich mal jetzt als Forscherinnen und Forscher Gedanken machen, Sie haben jetzt die Kriterien von [Name von Autorin für forschungsmethod. Fachliteratur]. Ist das. Ist das ein vernünftiger Leitfaden oder auch nicht?“ (14_EHZ2, Pos. 28)

Mit der gestellten Aufgabe wird eine Phase des Forschens aufgegriffen, die an vorgegebenen (und nicht an eigenen) Beispielen die Konstruktion eines Interviewleitfadens zum Thema macht und aus der Literatur entnommene Kriterien guter Leitfäden für den eigenen Frageleitfaden prüft. Dieser Schritt des Forschens kann folglich als Vorstufe zur Erstellung des eigenen Leitfadens gedeutet werden. Anders als im Forschungskolloquium werden nicht Beispiele der Kommiliton:innen im Seminar diskutiert, sondern ein Beispiel aus der Forschung herangezogen, anhand dessen der Prozess der Leitfadenerstellung nachvollziehbar gemacht wird. Eine in Forschungswerkstätten regelmäßig eingeübte Praxis, das gemeinsame Interpretieren des Datenmaterials, greifen wir in der folgenden Darstellung des Orientierungsrahmens (Abschn. 4.2) auf.

Für beide Verlaufsformen – Forschungskolloquium (als Beratungssetting) und Forschungswerkstatt (als Erarbeitungssetting) – zeigt sich, dass der Einzelfall des Studienprojekts oder das exemplarisch gewählte Verfahren der Leitfadenerstellung jeweils zum Anlass genommen wird, auf das Allgemeine bzw. übergeordnet Relevante des Forschungsprozesses zu verweisen, an dem sich die Studierenden orientieren bzw. von dem aus sie für ihr eigenes Studienprojekt *lernen* sollen. Auch dies kann dem Aufforderungscharakter von Aufgaben geschuldet sein, da in der vorgesehenen Seminarzeit ein Angebot für möglichst alle Studierende gemacht werden soll. Beiden Verlaufsformen, in denen das *Forschen (auf-)zeigen* prozessiert wird, liegt

über alle untersuchten Fälle hinweg *ein* Orientierungsrahmen zugrunde, den wir im folgenden Abschnitt darstellen.⁷

4.2 Orientierungsrahmen *zwingendes Zutrauen*

Bevor wir die Rekonstruktionen im Folgenden darstellen, weisen wir die zentralen Befunde zu besseren Nachvollziehbarkeit vorab aus: In unseren Fällen lässt sich insgesamt (nur) ein gemeinsamer Orientierungsrahmen rekonstruieren. Diesem Orientierungsrahmen der Dozierenden liegen Praktiken des *Forschen (auf-)zeigens* zugrunde. Den Orientierungsrahmen selbst bezeichnen wir als *zwingendes Zutrauen*, worin sich ein zum Ausdruck gebrachtes *Zutrauen* in die Bewältigung der nächsten Arbeitsschritte (Entwicklung der Studienprojekte) dokumentiert. Dies ist in der von uns untersuchten Phase des Seminars insofern *zwingend*, als die weitere Arbeit an den Studienprojekte sowie notwendige Konkretisierungen (z. B. im Hinblick auf die Entwicklung eines Interviewleitfadens oder – wie wir im Folgenden ausführen – der Wahl einer Auswertungsmethode) unmittelbar anstehen. Der Orientierungsrahmen spannt sich auf zwischen positiven Gegenhorizonten, mit denen den Studierenden der weitere Prozess der Bearbeitung ihrer Studienprojekte als bewältigbar in Aussicht gestellt wird und den im Seminar umgesetzten dozierendenseitigen Praktiken als Enaktierungspotenziale (z. B. vormachen, nachfragen, einordnen, aufschreiben). Diese implizieren auch eine Zugewandtheit der Dozierenden zu den Studierenden, die sich u. a. in Klärungen anstehender Arbeitsschritte im Kontext der Studienprojekte manifestiert (z. B. Untersuchungsfrage präzisieren).

Im Folgenden verdeutlichen wir anhand der reflektierenden Interpretation der Passage „Endspurt“ unsere Rekonstruktion des Orientierungsrahmens. In dieser Passage⁸ wird die gemeinsame Auswertung eines Datenmaterials vorbereitet, die wie folgt eingeleitet wird:

[Passage Endspurt, Teil 1]: „Wir sind hier im Endspurt des Semesters. Wir haben uns letzte Woche mit einem Überblick über Forschungsmethoden beschäftigt, sowohl qualitativ als auch quantitativ. Auch mit dem Gedanken, dass sich Mixed Methods ja anbietet für viele Forschungsprojekte. Jetzt wollen wir die Einzelteile aber noch ein bisschen vertiefen.“ (08_EHZ2, Pos. 1)

Die Dozentin leitet die Sitzung mit einer zeitlichen Einordnung in den Seminarverlauf ein und markiert mit der Metapher „Endspurt“ zugleich, dass es nun schnell auf ein Ziel bzw. einen Abschluss zugeht. Mit dem vergemeinschaftenden „wir“ wird angedeutet, dass der Endspurt (nur) als Teamleistung (zu der auch die Dozentin gehört) absolviert werden kann. Appelliert wird, dass sich unmittelbar vor Semesterende nun alle zusammen sputen müssen. Letztlich bleibt aber offen, worin

⁷ Der Begriff *Zeigen* verweist auf Prange (2005), ohne dass wir der von uns rekonstruierten dozierendenseitigen Praktik *Forschen (auf-)zeigen* als möglicher Grundoperation von Erziehung weiter nachgehen können. Andere Bezeichnungen wie z. B. *Forschen lehren*, *Forschen einüben* oder *Forschen anleiten* erschienen uns ungeeigneter, da sie – anders als die Dokumentarische Methode dies nahelegt – intentional verstanden werden können.

⁸ Die Passage wird der Übersichtlichkeit halber in einzelne Sequenzen unterteilt.

der Grund dafür liegt, dass nun Eile angesagt ist, denn die Proposition setzt sich fort mit einer weiteren, nun allerdings unmittelbar zurückliegenden zeitlichen Einordnung – der Sitzung in der letzten Woche. Für diese wird das dort bearbeitete Thema aufrufend in Erinnerung geholt, nämlich ein Überblick über qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Damit wird den Studierenden ermöglicht, sich inhaltlich zu orientieren und das in der aktuellen Sitzung zu behandelnde Thema in ein zeitlich-inhaltliches Kontinuum zu stellen. Kontrastierend zu gedankenexperimentell möglichen Formen der Erinnerung vergangener Lerninhalte lässt sich konstatieren, dass – anders als dies für den Schulunterricht vorstellbar ist – die Rekapitulation des Themas der vorangegangenen Sitzung nicht in Form einer prüfenden Abfrage (z. B. „Wer kann mal wiederholen, was in der vergangenen Stunde das Thema war?“) erfolgt, sondern sachlich-darstellend von der Dozentin benannt wird. Zudem wird dieser Sachverhalt in einen didaktisch begründenden Zusammenhang („auch mit dem Gedanken“) gestellt, indem auf die Eignung und Nützlichkeit des Behandelten für „viele Forschungsprojekte“ verwiesen wird. Ob damit die von den Studierenden zu erarbeitenden Studienprojekte gemeint sind oder allgemeiner über Forschungsprojekte gesprochen wird, geht aus dieser Sequenz nicht unmittelbar hervor. Allerdings scheint Letzteres weniger wahrscheinlich, da mit der Proposition angeschlossen wird, die sich auf die nun folgende Seminarsitzung bezieht („Jetzt wollen wir die Einzelteile aber noch ein bisschen vertiefen“).

In dieser Anschlussproposition kommt eine Zugewandtheit der Dozentin zum Ausdruck, die sich sowohl im vergemeinschaftenden „wir“ als auch im inhaltlich-zeitlichen Orientierungsanker zum Thema der letzten Sitzung und nicht zuletzt in der zum Ausdruck gebrachten expliziten Abstimmung der Seminarthemen auf die studentischen Bedarfe dokumentiert. Adressatin der Zugewandtheit ist die gesamte Seminargruppe.

Die Fortsetzung der Passage konkretisiert das weitere Vorgehen:

[Passage Endspurt, Teil 2]: „Und zwar soll es heute um qualitative Forschung gehen. Und [...] das mache ich am Beispiel eines Problemlöseprozesses. Wir werden gleich Transkripte sehen und gemeinsam diskutieren, von Problembearbeitungsprozessen, von Fünftklässlerinnen.“

Die Dozentin spezifiziert das Thema der Sitzung und formuliert damit das inhaltliche Programm für die anstehende Seminarzeit: Es soll „heute“ um „qualitative Forschung“ gehen. Mit dem Modalverb *sollen* wird eine Absicht ausgedrückt, die zulässt, dass von diesem Vorhaben auch abgewichen werden kann. Es wird damit zumindest die Möglichkeit eröffnet, vom geplanten Vorgehen der Dozentin abweichen zu können. Da Einwände der Studierenden ausbleiben, wird die Verfahrensweise, wie qualitative Forschung zum Thema gemacht wird, weiter elaboriert: „am Beispiel eines Problemlöseprozesses“. Vom vergemeinschaftenden „wir“ in der Proposition erfolgt nun ein Wechsel in die erste Person Singular („und das mache ich“), womit von der eingangs in Aussicht gestellten Teamleistung insofern Abstand genommen, dass die Vorgehenshoheit nun bei der Dozentin liegt und die von uns übergeordnet rekonstruierte Praktik Zeigen nun als Vormachen entworfen wird.

Der erneute Wechsel der Ansprache in die 1. Person Plural bei der Fortführung der Elaboration stellt nun wieder eine Gemeinschaftsleistung in Aussicht, die für

den ersten angesprochen Akt des Sehens („wir werden gleich Transkripte sehen“) grundlegend eröffnet, sich mit dem Datenmaterial zu beschäftigen, wobei eine Sichtbarkeit seitens der Dozentin hergestellt wird (als Präsentation, Handout o. ä.). An den Akt des Sehens schließt sich dann das gemeinsame Diskutieren an, womit deutlich wird, dass die Dozentin auf Wortbeiträge der Studierenden bzw. deren Beteiligung an einer Diskussion angewiesen ist.

Die Dozentin schließt wie folgt weiter an:

[Passage Endspurt, Teil 3]: „Da:s, was wir dann heute da besprechen, lässt sich aber übertragen auf Transkripte von Interviews, die Sie vielleicht mit Schülerinnen und Schülern oder Lehrerinnen und Lehrern führen werden. Es gibt natürlich noch mehr qualitative Verfahren als DIE ZWEI, die wir uns heute exemplarisch anschauen werden, aber Sie kriegen dann hoffentlich einen guten Eindruck, wie man an so Daten rangehen kann.“

Auf der inhaltlichen Ebene wird die Proposition (was im Seminar gemacht werden soll) mit einer erklärenden Konklusion abgeschlossen, indem Transfer des nun zu Bearbeitenden auf die Forschung der Studierenden (Transkripte von Interviews) in Aussicht gestellt wird. Auch hier drückt sich erneut Zugewandtheit aus, indem auf die von den Studierenden zu leistende Datenerhebung (Interviews mit Schülerinnen und Schülern oder Lehrerinnen und Lehrern führen) Bezug genommen und der Möglichkeitsraum des forschungsmethodischen Zugangs für die folgende Datenanalyse erweitert wird.

Im weiteren Verlauf der Seminarsitzung wird in einem sequenzanalytischen (hermeneutischen) Vorgehen ein Transkript untersucht, indem die Dozentin jeweils kleinere Teile des Transkripts aufdeckt und Fragen zum Text stellt, die von den Studierenden beantwortet werden sollen.

[Der Sequenz gehen weitere Ausführung über Transkriptionsregeln, nutzbare Software und wenige Ausführungen zur Forschungsstrategie voraus] „Wir probieren das mal gemeinsam. Also es geht los. Da ist ja noch nicht viel zu interpretieren. Der Interviewer sagt ‚Ihr könnt direkt loslegen. (...)‘ Valentin fragt ‚Wo sind. Wo sind die Streichhölzer?‘ Was würde man jetzt hier alles deuten können?“ (EHZ2_07, Pos. 16)

Die Praktik des *Forschen (auf-)zeigen* stellt sich im obigen Beispiel als *Mitmachen* dar, das eingeleitet wird als ein Versuch „wir probieren“, der Studierende wie Dozentin einbezieht, wenngleich die Rekonstruktion des Fallbeispiels vorliegt und der Dozentin bekannt ist. *Mitmachen* wird hier am Beispiel der Datenauswertung prozessiert. Und: Mit der abschließend aufgeworfenen Frage („Was würde man jetzt hier alles deuten können?“) wird das Mitmachen zwar proponiert, tatsächlich wird aber im Sinne einer Aufgabenlogik die Aufgabenerledigung (das Machen der Studierenden) erwartet. In anderen Fällen zeigt sich *Forschen (auf-)zeigen* auch in der Variante des *Vormachens* über Erläuterungen von Verfahrensweisen, beispielsweise, wenn die Dozierenden die Schritte eines Forschungszyklus anhand einer Präsentation vortragen. Eine weitere Dimension des *Forschen (auf-)zeigens* wird in der folgenden Sequenz deutlich:

„Deshalb dachte ich, ich schreibe noch mal auf für uns, ne, ähm, was ist eigentlich das Anliegen?“ (22_EHZ2, Pos. 25)

Hier wird dem *Zeigen* ein *Fixieren* zugeordnet, mit dem für das den gemeinsamen Arbeitsprozess Relevante (das *eigentliche Anliegen*) nicht nur benannt, sondern schriftlich markiert wird.

Zusammenfassend dokumentiert sich in unserem Datenmaterial – wie hier an der Passage „Endspurt“ exemplarisch gezeigt – die handlungsleitende Orientierung des *Zutrauens* in die Studierenden, die von ihnen geforderten Schritte des Forschungsprozesses umsetzen zu können. Dieses Zutrauen ist insofern *zwingend*, als sowohl die weitere Vorbereitung der Studienprojekte im Seminar als auch deren Realisierung im anstehenden Praxissemester erforderlich sind. Als Voraussetzung für das dozierendenseitige Zutrauen haben wir jene Adressierungen an die Studierenden interpretiert, die das *Forschen (auf)zeigen* einleiten. Eingefordert wird studentische Beteiligung und ein Mindestmaß an Aktivität und Commitment: Wenn ein gemeinsames Interpretieren der Studienprojekte geplant ist, gelingt dies nur, wenn Studierende sich auf diese Herausforderung einlassen. Wenn Diskussionen stattfinden sollen, müssen sich Studierende daran beteiligen (wollen).

Gleichwohl deutet sich an verschiedenen Stellen eine Fragilität im Hinblick auf das dozierendenseitige Zutrauen an: Dem Sprechakt „Sie kriegen dann hoffentlich einen guten Eindruck“ ist inhärent, dass die Besprechung des Beispiels (noch) nicht ausreichen könnte, um das Interpretationsverfahren hinreichend verstehen und im eigenen Studienprojekt umsetzen zu können. Auch die Einordnung des gemeinsamen Interpretierens des Datenmaterials als „probieren“ stellt die Möglichkeit des sofortigen Gelingens insofern in Frage, als dass ein weiteres (Ein-)üben notwendig sein könnte. Anders als in den rekonstruierten Eingangspassagen der Dozierenden zu Beginn des Semesters (Draube et al. 2025, 2024) finden wir in dieser Phase des Seminars keine Beschwichtigungsgesten, z. B. indem (Qualitäts-)Ansprüche an studentische Forschung so eingeschränkt werden, dass sich Studierende mit dem Studienprojekt nicht überfordert fühlen (müssen). Bei aller Kontingenz des geplanten Vorgehens: Die Zeit ist knapp bemessen; die weiteren Forschungsschritte müssen nun umgesetzt werden.

5 Fazit

Erkenntnisleitend für unsere Rekonstruktionen ist die Frage, wie Dozierende in Vorbereitungsseminaren die Entwicklung von Studienprojekten unterstützen. Dies ist insofern relevant, als dass die (Selbst-)Positionierungen der Dozierenden zu Studienprojekten nicht zuletzt einen Einfluss auf die Entwicklung von Akzeptanz und Einstellungen der Studierenden zum Forschenden Lernen haben können. Als Formate der von uns untersuchten Seminarsitzungen können wir zunächst das Forschungskolloquium (Beraten der Studienprojekte) und die Forschungswerkstatt (Einüben von Forschung) unterscheiden. Gemeinsam ist beiden Verlaufsformen, dass sie an Beispielen (aus Studienprojekten oder anderen Forschungskontexten) auf allgemeine Vorgehensweisen und Prinzipien von Forschung verweisen. Die dem Seminar-

verlauf zugrundeliegenden Praktiken des *Forschen (auf-)zeigen* deuten zugleich auf einen Orientierungsrahmen, den wir als *zwingendes Zutrauen* bezeichnet haben. Diesen verstehen wir als eine – wie in der obigen Sequenz benannt – vor allem im „Endspurt“ des Semesters deutlich werdende und auf die (erfolgreiche) Umsetzung ausgerichtete Perspektive auf die Studienprojekte der Studierenden.

Interessant ist aus unserer Perspektive nun das Folgende: Zum einen finden wir zwar differente Verlaufsschemata (Kap. 2), insofern Forschen in den untersuchten Seminarsitzungen als Werkstatt oder Kolloquium unterschiedlich gerahmt wird. Die zugrundeliegenden Praktiken des *Forschen (auf-)zeigen* scheinen aber fallübergreifend, sodass wir in allen Fällen den identischen Orientierungsrahmen des *zwingenden Zutrauens* (Abschn. 4.2) rekonstruieren konnten. Dies kann mit dem Zeitpunkt im Semesterverlauf zu tun haben: Für allgemeine Problematisierungen studentischen Forschens ist keine Zeit mehr. Stattdessen muss das Gelingen der Studienprojekte unterstützt werden. Zum anderen findet – ggf. ebenfalls dem fortgeschrittenen Semesterverlauf geschuldet – keine Legitimierung des Forschens mehr statt (Draube et al. 2025) und Fragen bspw. reduzierter (Qualitäts-)Ansprüche studentischen Forschens sowie des Wissenschaftsanspruchs im Lehramtsstudium (Kap. 2) werden nicht aufgeworfen. Vielmehr richtet sich das *Forschen (auf-)zeigen* in den untersuchten Seminarsitzungen pragmatischer auf Machbarkeit aus: Was können die Studierenden brauchen, um im Rahmen ihres Studienprojekts gut forschen und ihr Vorhaben zu einem erfolgreichen, mindestens prüfungsrobusten Abschluss bringen zu können?

Abschließend möchten wir nun noch den Erkenntnisgewinn unserer Forschungen im Feld der Forschungen zum Forschenden Lernen reflektieren und diesbezüglich eine forschungsmethodische Einordnung unseres Beitrags vornehmen: Mit unseren in-situ-Rekonstruktionen der dozierendenseitigen Orientierungen leisten wir einen Beitrag, über die Lehrpraxis im Kontext Forschenden Lernens in Vorbereitungsseminaren auf das Praxissemester aufzuklären (Draube et al. 2025, 2024). Versteht man Hochschulseminare und vor allem Seminare zur Vorbereitung auf universitär verantwortete Praxisphasen als in ähnlicher Weise in komplexe Angebot-Nutzungs-Konstellationen eingelassen wie sich dies für die Unterrichtsforschung etabliert hat, tragen wir mit unseren Untersuchungen zur bislang empirisch weitgehend ungeklärten Frage bei, wie Angebote Forschenden Lernens in Seminaren umgesetzt bzw. prozessiert werden. Dabei nehmen wir mit unseren bisherigen Rekonstruktionen im Forschungsprojekt *KuFoLe* zunächst die Praktiken der Dozierenden in Vorbereitungsseminaren in den Blick. Während wir in den von uns untersuchten, ersten Seminarsitzungen durchaus heterogene Orientierungen der Dozierenden zu Forschung rekonstruieren konnten (Draube et al. 2025, 2024), erweist sich die spätere Phase hinsichtlich der Orientierung der Dozierenden als erstaunlich einheitlich. Für das *Forschen (auf-)zeigen* liegt der Fokus auf den konkreten Arbeiten an den Studienprojekten. Dies ist insofern entlastend, als sich die Studierenden an forschungsmethodischen Standards orientieren können, ohne stets zu hinterfragen, ob das Vorgehen auch für studentische Forschungsvorhaben angemessen ist. Inwiefern Dozierende im späteren Verlauf, z. B. bei der Bewertung des Studienprojekts, Kriterien jenseits von auf Forschung bezogenen Ansprüchen heranziehen, müsste weitergehend untersucht werden. Gleichwohl deuten die Analysen von Prüfungsgesprächen im Kontext

Forschenden Lernens und in der Lehrer:innenbildung insgesamt darauf hin, dass neben Forschungsexpertise auch Transfer der Befunde in die Praxis und Haltung bzw. Gesinnung der angehenden Lehrer:innen auf dem Prüfstand stehen (Herzmann und Liegmann 2020, Leonhard et al. 2025).

In weiteren Analysen unseres Datenmaterials wäre zweierlei zu bedenken: Erstens könnte nun genauer untersucht werden, wie die Studierenden die Unterstützungsangebote aufgreifen. Im Hinblick auf die *Aneignungsprozesse* Forschenden Lernens im Kontext von Hochschulseminaren könnte über die weitere Analyse unserer in-situ Daten der professionstheoretisch intendierten Anbahnung einer forschenden Haltung von angehenden Lehrer:innen (Herzmann und Liegmann 2024) zumindest für die Lerngelegenheit eines Vorbereitungsseminars weiter nachgegangen werden. Zweitens wäre es lohnend mit einem umfangreicheren Sample als unserem den *fachkulturellen Unterschieden* der dozierendenseitigen Orientierungen sowie der Frage nachzugehen, ob sich Interaktions- und Aneignungspraktiken in Seminaren der Lehrer:innenbildung in den beteiligten Disziplinen unterscheiden lassen. Die multiparadigmatische Ausrichtung der universitären Lehrer:innenbildung (Heinrich et al. 2019) würde es nahelegen, dass sich zwischen den Fächern differente Vollzugslogiken zeigen könnten. Damit könnte nicht zuletzt zu einer (datenbasierten) Verständigung der Akteure der an der Lehrer:innenbildung beteiligten Fächer beigetragen und es könnten fachkulturell spezifische Vermittlungsansprüche Forschenden Lernens auch gegenüber den Studierenden deutlich gemacht werden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt P. Herzmann und A.B. Liegmann geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Artmann, M., & Herzmann, P. (2025). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium an deutschsprachigen Hochschulen. Ein Studienreview. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01314-2>.
- Balzer, N., & Bellmann, J. (2020). Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In U. Binder & W. Meuthen (Hrsg.), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 125–137). Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>.

- Böhringer, D., Felde, R., Korff, S., & Maack, L. (Hrsg.). (2022). *Die Situation(en) der Promotionsbetreuung: Praktiken, Prozesse und Bewertungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36081-8>.
- Brandhorst, A., Schöning, A., & Goerigk, P. (2020). Die Perspektive von Lehrenden auf studentische Forschungsprojekte im Praxissemester. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 185–192). Waxmann.
- Deppermann, A., Feilke, H., & Linke, A. (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache* (S. 1–23). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-00>.
- Draube, G., Dohmen, T., Liegmann, A. B., & Herzmann, P. (2024). Die Bezugnahme auf Forschung im Lehramtsstudium: Wissenschaftsdidaktische Herausforderung für einen (besonderen) Fall universitärer Lehre. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik IV* (S. 185–206). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839462973-011>.
- Draube, G., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2025). „das ist auch kein Forschungsprojekt im eigentlichen Sinne.“ *Ankündigungsreden zu Studienprojekten im Lehramtsstudium*. die hochschullehre, Jahrgang 11/2025. <https://doi.org/10.25656/01:33305>.
- Elderton, M., Scheidig, F., & Tettenborn, A. (2025). Wissenschaftsorientierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Spielt die berufliche Laufbahn eine Rolle? *Swiss Journal of Educational Research*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.24452/sjer.47.1.1>.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258. <https://doi.org/10.25656/01:20159>.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018). 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* (S. 74–92). Klinkhardt.
- 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* (S. 74–88). Klinkhardt.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2024). Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung. Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin & N. Ukley (Hrsg.), *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 89–100). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6127-06>.
- Herzmann, P., & Proske, M. (im Druck) Lehrpraxis in der der Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahmman, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (2. Aufl. S. 655–660). Klinkhardt/utb.
- Homt, M., & van Ophuysen, S. (2018). Die Studienprojekte im Praxissemester. Wie nehmen Studierende die universitäre Vorbereitung in den Projektseminaren wahr? *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1(2), 77–89. <https://doi.org/10.4119/hlz-2401>.
- Jacob, C. (2025). Fallkonstitution als neuralgischer Punkt – Professionalisierungspotenziale und Herausforderungen kasuistischer Lehre in der Bestimmung des Falls. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 271–289). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6156-12>.
- Koch-Prieue, B., Beckmann, T., & Ehmke, T. (2022). Studentische Forschung im Praxissemester – Begründungen, Erfahrungen und Modelle. In T. Beckmann, T. Ehmke & M. Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 13–69). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5946-02>.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T., & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 225–243). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-17>.
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik: Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33217-4>.

- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Klinkhardt.
- Leonhard, T., Müller, A., & Herzmann, P. (2025). Worauf es wirklich ankommt. Mündliche Prüfungen zwischen akademischem Anspruch und beruflicher Eignung. In T. Leonhard (Hrsg.), *Lehrer:in-Werden. Trajektorien in den Lehrberuf* (S. 223–254). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6161>.
- MSW NRW. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Rahmenkonzeption_zur_strukturellen_und_inhaltlichen_Ausgestaltung_des_Praxissemesters_14.04.2010.pdf
- Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, C., & Kminek, H. (2018). Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 21–37). Klinkhardt.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Ferdinand Schöningh.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271023717>.
- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R., & Züchner, I. (Hrsg.). (2024). *Datenreport Erziehung 2024*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743042>.
- Stövesand, B. (2023). Praxisorientierung als interaktionales Phänomen – Gesprächsanalytische Perspektiven auf die Spezifika universitärer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, Sonderausgabe*, 3, 155–168. <https://doi.org/10.18716/ojs/KON/2023.s4.8>.
- Wenzl, T. (2019). Von Papas, Brüdern und Cousins. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 11–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_2.
- Wittek, D. (2023). Kasuistik als „doppelte“ Krise der Professionalisierung. Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 115–135). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043-06>.
- Zorn, S. K., Thönes, K. V., & Bellenberg, G. (2021). Universitär Lehrende in der Begleitung Studierender im Praxissemester. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 51–68). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.