

Redecker, Anke

Forschendes Lernen im Urteil von Studierenden und Forschenden. Ein Literatur-Review zur ersten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland

Zeitschrift für Bildungsforschung 16 (2026) 1, S. 63-79



Quellenangabe/ Reference:

Redecker, Anke: Forschendes Lernen im Urteil von Studierenden und Forschenden. Ein Literatur-Review zur ersten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland - In: Zeitschrift für Bildungsforschung 16 (2026) 1, S. 63-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355695 - DOI: 10.25656/01:35569; 10.1007/s35834-025-00505-5

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355695>

<https://doi.org/10.25656/01:35569>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.aa-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

Forschendes Lernen im Urteil von Studierenden und Forschenden. Ein Literatur-Review zur ersten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland

Anke Redecker

Eingegangen: 12. April 2025 / Überarbeitet: 13. August 2025 / Angenommen: 2. September 2025 /
Online publiziert: 23. September 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Im Beitrag wird die Betrachtung des Sprechens über forschendes Lernen durch eine diskursanalytische Problematisierung studentischer Aussagen über ihre Erfahrungen mit forschendem Lernen erweitert. Durch ein Literatur-Review über Studierendenbefragungen im Rückgriff auf die Wissenssoziologische Diskursanalyse können die Befragten als Diskurseffekte und -gestaltende in den Blick genommen werden, um Implikationen für die Ausrichtung zukünftiger Praktiken forschenden Lernens und deren theoretische Begründungsstrukturen zu finden. Gefragt wird nach der Ausrichtung relevanter Diskurse und den Ambivalenzen, die das studentische Sprechen über forschendes Lernen in der Darstellung durch die sie Beforschenden bestimmen. Damit rücken nicht nur Aussagen der Studierenden, sondern auch die diese Aussagen reflektierenden Darstellungen durch Forschende in den Fokus. Markant tritt ein leistungs- und effizienzorientierter Professionalisierungsdiskurs hervor, der auch das Sprechen über eine Bildungsrelevanz forschenden Lernens bestimmt. In Bezug auf diesen Professionalisierungsdiskurs äußern sich Studierende kritisch über ein forschendes Lernen, das sie als nutzlos und überfordernd erleben. In den untersuchten Texten wird dem kritisierten effizienzorientierten Selbstoptimierungsdiskurs ein weiterer Diskurs entgegengesetzt, der als Ursache studentischen Unbehagens ein Unvermögen angehender Lehrender in Bezug auf die Bestimmung von und den Umgang mit forschendem Lernen markiert. Das studentische Antworten auf ihr Adressiert-Werden zeigt sich in der Ambivalenz von erfahrener Autonomie und Heteronomie, wobei sich Studierende in der pflichtgemäßen Bearbeitung ihrer Studienprojekte widerständig zeigen.

Schlüsselwörter Forschendes Lernen · Lehrkräftebildung · Studierende · Befragung · Diskursanalyse · Ambivalenz

✉ PD Dr. Anke Redecker
Institut für Förderpädagogik, Universität Koblenz, Koblenz, Deutschland
E-Mail: aredecker@uni-koblenz.de

Research-based learning in students' and researchers' judgements. a literature review concerning the first stage of teacher education in Germany

Abstract The contribution aims at extending the view on speaking about research-based learning by a discourse-analytic problematization of students' statements about their experiences with research-based learning. With recourse to the knowledge-sociological discourse analysis it presents a literature review of student surveys that shows respondents not merely as effects of discourses, but also as their designers. Thus, implications for further practices of research-based learning and their theoretical foundations can be found. The direction of relevant discourses is problematized as well as several ambivalences that determine students' speaking about research-based learning, the way this speaking is shown by those who investigate the students' statements. Thus, not only students' statements, but also those of the authors who discuss students' attitudes in the examined texts are shown and problematized. A prevalent professionalizing discourse is directed on high-performance and efficiency. This discourse also determines the way how educational relevance of research-based learning is addressed. Regarding this professionalizing discourse, students criticize a useless and overstraining research-based learning. In the examined texts this criticized discourse of self-optimizing is confronted with another discourse that finds the reason for students' rejection of research-based learning in their inability to define and deal with it. The students' answering to being addressed shows their experienced ambivalences of autonomy and heteronomy. In their dutiful research-based learning they appear as resistant.

Keywords Research-based learning · Teacher training · Students · Questioning · Discourse analysis · Ambivalence

1 Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Zur Problematisierung studentischer Positionierungen

Das im Folgenden thematisierte Literatur-Review fragt nach studentischen Positionen zum forschenden Lernen innerhalb der ersten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland. Problematisiert wird, wie die im forschenden Lernen angestrebte „fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung“ (Fichten 2010, S. 130) auf forschendes Lernen und die damit verbundenen studentischen Praktiken und Positionierungen zurückgewendet wird (Damm et al. 2020). Ist das modische Schlagwort und „catch-all-Konzept“ (Wischer et al. 2014, S. 10) des forschenden Lernens in studentischer Selbsterprobung einem profilierten Programm gewichen? Zwar wird der Kritik an konzeptioneller Unterbestimmtheit inzwischen methodisch-didaktisch nachgegangen (Ukley und Gröben 2018). Den Untersuchungskomplex forschendes Lernen betreffende Diskurse bleiben jedoch weitgehend unerforscht (Redecker 2020a).

Eine Aufarbeitung von Ausprägungen und Ausrichtungen forschenden Lernens, ihrer Historie und Systematiken (Koch-Prieue et al. 2022; Lang 2023) kann hier nur

angedeutet werden. Im Ausgang von der ‚Urschrift‘ der Bundesassistentenkonferenz (1970) wird es inzwischen als ein durch verschiedene Entwicklungs- und Deutungsphasen hindurchgegangenes Interpretationsangebot aufgefasst (Huber und Reinmann 2019) und vielfältig zu aktuellen Themen wie Digitalität (Redecker 2020b) und Diversity (Mecheril und Rangger 2022) ins Verhältnis gesetzt. In Bezug auf Deutungsmuster forschenden Lernens fokussiert der hochschuldidaktische Diskurs die Anregung explorativer Professionalisierung unter Berücksichtigung politischer (KMK/Wissenschaftsrat), schulorganisationaler (Spies 2019) sowie lern- und bildungstheoretischer (Welbers 2011) Argumentationskontexte. Theoretische Konzeptionierungen reichen von der Phänomenologie (Brinkmann 2020) über die Aktions- und Praxisforschung (Altrichter und Feindt 2011) bis zur Professionalisierungstheorie (Helsper 2001; Redecker 2020a). Wertungen über Sinn und Zweck forschenden Lernens finden sich in einem Spektrum zwischen rühmender Affirmation (Wildt 2011) und steuerungskritischen Einsprüchen (Bellmann 2020). Im Kontext der hier relevanten Untersuchung wird forschendes Lernen als ein methodisches Erfahrungslernen (Redecker 2018) zur selbsterprobenden Professionalisierung verstanden, das zur „Leitidee“ (Fichten 2017, S. 30) universitärer LehrerInnenbildung avanciert ist.

In Differenz zu einer lediglich kumulativen Internalisierung werden durch ein betont reflexives forschendes Lernen qualitativ neue Erfahrungen ermöglicht. Damit kann es im Ausgang von einem transformatorischen Lernverständnis (Meyer-Drawe 2008) bildungstheoretisch konturiert werden, wobei Bildung als ein sowohl bereichernder als auch herausfordernder Gang durch Irritationen und Fremdheitserfahrungen erscheint. Wenn Lernenden etwas als anstößig, unpassend und/oder überraschend begegnet, können sie gewohnte Diskursmuster hinterfragen und transformieren, wobei sie in einem Lernen ‚von anderen‘ auf Anerkennung verwiesen bleiben. Angeregt durch Lehrende und Mitlernende, bedürfen diejenigen, die ihr vermeintliches Wissen irritieren lassen und damit sich selbst riskieren, der Achtung und Ermutigung durch diese Lehrenden und Mitlernenden. Subjektivierung in Prozessen forschenden Lernens und des Sprechens darüber lässt sich in anerkennungstheoretischer Perspektive (Meyer-Drawe 2008) als ein in verschiedener Weise antwortendes – annehmendes, ablehnendes oder auch (meta)reflexiv überschreitendes – Adressieren problematisieren. So können Professionalisierungspraktiken in sich vielfältig durchdringenden Relationsfeldern verortet werden. Als Untersuchungsobjekte geraten Verhältnisse von Theorie und Praxis, Ausbildungs- und Bildungsorientierung (Redecker 2018), Kontrolle und Kreativität, Produkt- und Prozessorientierung, Machbarkeitsvorstellungen und Kontingenzsensibilität (Paseka et al. 2022; Redecker 2023) in den Blick. Zur theoretischen Rahmung solcher Ambivalenzen lässt sich auf Ulrich Bröcklings Figur des ‚unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling 2007) zurückgreifen, das fremdbestimmt zu einer selbstbestimmten, kreativen und wettbewerbsstarken Subjektivierung angeregt wird und sich zu dieser widerständig ins Verhältnis setzt, ohne die (Prä-)Determiniertheit seiner Aktionen überwinden zu können. Vor dieser Interpretationsfolie zeigt sich forschendes Lernen als Ermöglichung und Zumutung zugleich.

Während der ersten Phase der LehrerInnenbildung werden Praktiken forschenden Lernens weitgehend im Rahmen von Schulpraktika situiert. Beispielsweise haben Master-Studierende während des in NRW etablierten Praxissemesters die Aufgabe,

an ihrer Praktikumschule empirische Forschungsprojekte durchzuführen, um sich professionalisierend auf eine reflexive Herangehensweise an den späteren Berufsalltag vorzubereiten. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) wurde innerhalb des erst kurz zurückliegenden Zeitraums von 2016 bis 2024 die hochschuldidaktische Ausrichtung forschenden Lernens in umfangreichen Förderprojekten (z. B. an den Universitäten Augsburg, Bielefeld, Erfurt und Oldenburg) erforscht und weiterentwickelt. Der Hinweis, dass aus entsprechenden Projekten „auch Forschungsergebnisse zu erwarten“ (Lang 2023, S. 79) seien, lässt anklingen, dass die Rezeption dieser Ergebnisse teils mit erheblicher Verzögerung erfolgt (ist) und weitere Untersuchungen Desiderat bleiben. Forschendes Lernen erscheint dabei auch als Politikum, gilt doch die QLB, durch die seit 2015 Bund und Länder in die Reform der Hochschullehre investiert haben, als millionenschweres Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Reform der Lehrkräftebildung in Deutschland. Da diese Forschung zwischen 2016 und 2024 massiv vorangetrieben wurde, scheint es reizvoll, diesen Zeitraum zur Problematisierung forschenden Lernens – auch hinsichtlich der QLB-Zielsetzungen – in den Blick zu nehmen.

In Auseinandersetzung mit der Adressierung von Studierenden (Fabel-Lamla et al. 2020) kann im Gegensatz zu einer in einschlägigen Untersuchungen bevorzugten „personenzentrierte[n] Perspektive“ (Bloh et al. 2019, S. 147) problematisiert werden, wie auf Anrufungen in Kontexten forschenden Lernens durch Aneignung und kritisch-(selbst)reflexive Aufnahme von Subjektpositionen (vgl. Redecker 2021) geantwortet wird. Während sich zunächst nur spärliche Erhebungen zu Studierendenpositionen in Bezug auf forschendes Lernen auffinden ließen (Lang 2023, S. 86), wird das Untersuchungsfeld inzwischen differenzierter aufgegriffen. Dass sich ein Großteil der empirischen Studien auf „Selbsteinschätzungen der Studierenden zum wahrgenommenen (Lern-)Gewinn“ (Koch-Prieue et al. 2022, S. 49) konzentriert, zeigt nach wie vor ein Forschungsdesiderat in diesem Feld, dem das im Folgenden thematisierte Literatur-Review begegnet. Konkret wird der Frage nachgegangen, welche Diskurse für studentische Positionierungen und deren Darstellung in der untersuchten Fachliteratur prägend sind und welche Ambivalenzen hiermit in Verbindung stehen.

2 Diskursanalytische Annäherungen – Fundamentales zur Forschungsmethodik

Während die QLB und ihre Nachwirkungen reichhaltig für Forschungsbeiträge zu Gelingensbedingungen und Auswirkungen forschenden Lernens aus der Perspektive von WissenschaftlerInnen sorg(t)en, fragt der Beitrag nach der Stimme der Studierenden, die – vor allem in diskursanalytischer Berücksichtigung – immer noch eher spärlich zu vernehmen ist (Preiß und Lübcke 2020). Das uneinheitliche und darum interpretativ herausfordernde Verständnis von forschendem Lernen legt es nahe, für den vorliegenden Beitrag Untersuchungen mit einer qualitativ-empirischen Herangehensweise den Vorzug vor quantitativen Ausrichtungen zu geben (Homt und van Ophuysen 2019), um das eingangs angesprochene „catch-all-Konzept“ (Wischer et al. 2014, S. 10) des forschenden Lernens differenziert zu problematisieren.

Tab. 1 Auswahlkriterien und analysierte Beiträge

Auswahlkriterien	Analysierte Beiträge
– Schlagwortrecherche (deutschsprachig) in Bezug auf qualitativ-empirische Untersuchungen zu Studierendenbefragungen (Interview, Fragebogen, Gruppendiskussion)	Damm et al. 2020; Fabel-Lamla et al. 2020; Fast 2018; Fichten und Weyland 2018; Hinzke et al. 2023, 2024; Hofmann et al. 2022; Homt 2019; Homt und van Ophuysen 2019; Klewin et al. 2022; Koch-Priewe et al. 2022; Lang 2023; Lesemann und Meyer 2022; Pech et al. 2019; Porsch und Reintjes 2023; Rohrbach-Lochner 2019; Rott 2017; Sacher 2019; Saunders 2017; Schiefner-Rohs et al. 2019; Spies 2019
– Datenbanken FIS Bildung, BASE, SSOAR	
– Recherche-Zeitraum: 2016–2024	
– „FORSCHENDES LERNEN“ und („STUDENT“ oder „SRUDENTIN“ oder „STUDIERENDER“) und („FRAGEBOGEN“ oder „FRAGEBOGENERHEBUNG“ oder „INTERVEIW“ oder „INTERVIEWS“ oder „INTERVIEW STUDY“ oder „GRUPPENDISKUSSION“) und Jahr: ≥ 2016 und Jahr: ≤ 2024	
– Berücksichtigung von wissenschaftlichen Monographien/ Sammelband- und Zeitschriftenbeiträgen	
– Eingrenzung auf forschendes Lernen in der Vorbereitung auf eine Beschäftigung in Grund- und weiterführenden Schulen in der ersten Phase der LehrerInnenbildung innerhalb Deutschlands	
– Zusätzliche Beiträge aufgrund der Durchsicht relevanter Literaturverzeichnisse nach dem ‚Schneeballverfahren‘	

Im Blick auf diskursprägende Auswirkungen der QLB wurden Zeitschriftenartikel, Sammelbandbeiträge und Monographien mit wissenschaftlichem Profil (peer review und/oder mit dezidiert wissenschaftlicher Verlagsausrichtung) in einschlägigen Literaturdatenbanken (FIS Bildung, BASE, SSOAR) berücksichtigt. Darüber hinaus wurden Quellenverzeichnisse der untersuchten Texte nach dem ‚Schneeballverfahren‘ (Büdel und Kolleck 2023) untersucht. Berücksichtigung fand der Erscheinungszeitraum von 2016 bis 2024. Im Fokus stand ausschließlich forschendes Lernen in der Vorbereitung auf eine Beschäftigung in Grund- und weiterführenden Schulen in der ersten Phase der LehrerInnenbildung innerhalb Deutschlands.

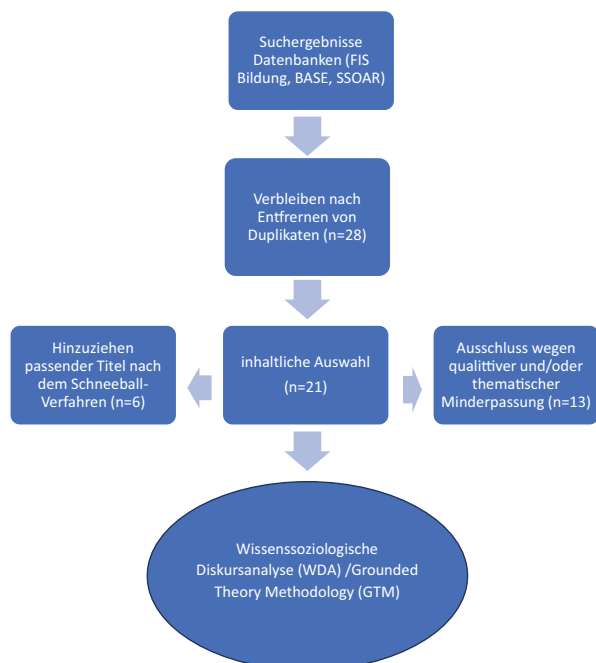
Recherchiert wurden relevante Begrifflichkeiten und deren Synonyme wie „Forschendes Lernen“, „Student“/„Studentin“ sowie „Interview“/„Interviews“, „Fragebogen“/„Fragebogenerhebung“ und „Gruppendiskussion“. Wegen der im Review angesetzten diskuranalytischen Datenauswertung fanden im Fokus auf Interviews, Gruppendiskussionen und Fragebögen vor allem Beiträge zu Studien mit diskursiv orientierten Erhebungsmethoden Berücksichtigung. Im Rekurs auf die Thematik des forschenden Lernens wurde auf eine Recherche fremdsprachlicher Begrifflichkeiten verzichtet, da diese zu Übersetzungsproblemen und zu interpretatorischen Ungenauigkeiten geführt hätte. So treffen etwa Begrifflichkeiten wie inquiry- oder research-based learning nicht grundsätzlich die hier anvisierte Bedeutung des forschenden Lernens. Die Recherche-Ergebnisse wurden um Doppelungen und inhaltliche Minderpassungen bereinigt. Das untersuchte Corpus umfasst 21 Titel (Tab. 1).

Im Rahmen der hier untersuchungsrelevanten Wissenssoziologischen Diskuranalyse (WDA) (Keller 2011) lassen sich Diskurse als Praktiken des konstituierenden Thematisierens ihrer Darstellungsobjekte aufgreifen (Foucault 1988/1969). In ihrer Relevanz für Aussageproduktionen können sie als Strukturzusammenhänge formationsrelevant untersucht werden. Damit lassen sich inhaltliche und formale Regel-

mäßigkeiten und Reglementierungen, aber auch Durchdringungen und Umbrüche in Praktiken des Benennens und Argumentierens in Bezug auf relevante Geltungsansprüche hermeneutisch herausstellen. Als Antwortende und Gestaltende (Spies 2019) greifen AkteurInnen selbst wieder auf sozial präfigurierte Diskursmuster und -vorräte zurück. Angesprochen ist damit ein Subjektivierungsdiskurs (Bellmann 2020) im Sinne einer Transformation durch (das Sprechen über) forschendes Lernen, das die Beteiligten weder als bloße Diskurseffekte noch als souveräne Diskursbeherrschende hervortreten lässt und die Ausrichtung von Professionalisierungsprozessen unter Berücksichtigung von Spannungen und Synergien, Ambivalenzen und Kontingenzen erforschbar macht.

Die zur Datenanalyse herangezogene Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strauss und Corbin 1996) wird – wie in der betont kreativen WDA üblich (Keller und Truschkat 2013) – selektiv und variabel verwendet. Mit Kommentaren und Memos erfolgt ein methodischer Dreischritt aus offenem, axialem und selektivem Kodieren (Keller 2011), wobei fortgesetztes Rekodieren und Verdichten der Forschungsgüte dient. Feinanalysen bedienen sich des Prinzips der minimalen und maximalen Kontrastierung sowie der Sequenzanalyse. Die WDA geht von un abgeschlossenen Forschungsprozessen aus, in denen Überraschungsmomente und Umorientierungen willkommen sind. Eine ‚Sättigung‘ lässt sich dennoch erreichen, wenn zur Beantwortung der ursprünglichen Forschungsfragen keine wesentlich neuen Ergebnisse mehr aufgefunden werden. Das Sprechen über einen studentischen Umgang mit forschendem Lernen sowie die damit ergehenden Subjektivierungsangebote und -anforderungen bilden selbst wieder einen Diskurs, dessen Weitläufigkeit durch eine Meta-Analyse von Studien zu Studierendenbefragungen markiert werden soll, wo-

Abb. 1 Ablauf der Untersuchung



bei auch diese Studien als diskursprägend und -transformierend in den Blick geraten (Abb. 1).

3 Diskursausrichtungen und -ambivalenzen: Ergebnisse im Überblick

Im Folgenden werden die beiden grundlegenden Forschungsfragen zum Review problematisiert: (1.) Wie sind die Studierendenbefragungen und -positionierungen in ihrer diskursiven Prägung thematisch ausgerichtet? (2.) Inwieweit sind Diskurse, die die (Darstellungen der) Studierendenaussagen bestimmen, durch Ambivalenzen geprägt?

Während im Blick auf die Studierendenbefragungen die Perspektive der Forschenden angesprochen ist, akzentuieren die Studierendenpositionierungen die Perspektive der studentischen Beforschten. Insofern lassen sich studentische Diskurse zu deren Darstellung durch Forschende ins Verhältnis setzen, um im Meta-Diskurs der vorliegenden Untersuchung in Gestalt des Literatur-Reviews ein weiteres Mal relationierend gebrochen zu werden.

3.1 Diskursausrichtungen – Bevorzugte Themen und ihre Darstellung

Die thematische Ausrichtung studentischen Sprechens über forschendes Lernen zeigt sich als Perspektive der Studierenden im Review in unterschiedlicher Gewichtung, wobei sich spezifische Haltungen zu fokussierten Grundthemen herauskristallisieren. Vorherrschend ist ein Professionalisierungsdiskurs (Hinzke et al. 2023, 2024), in dem Professionalisierung als wesentliches Ziel forschenden Lernens adressiert wird (Spies 2019). Entsprechend fragt Rott (2017) in der Forschungsperspektive nach der Entwicklung von Handlungskompetenz bei Studierenden, indem er diese auf die individuelle Begabungsforschung ausrichtet. Damit stellt er die Wirksamkeit eines positiv konnotierten forschenden Lernens in den Fokus. Dessen Geringschätzung durch Studierende wird auf deren „verkürztes Professionsverständnis“ (Fichten und Weyland 2018, S. 50) zurückgeführt.

Der dominierende Professionalisierungsdiskurs zeigt sich in Verschränkung mit anderen Diskursen, in erster Linie mit einem hochschuldidaktisch gerahmten Leistungsdiskurs, hinsichtlich dessen vor allem Belastungs- und Überforderungserfahrungen thematisiert werden (Hinzke et al. 2023). Im Fokus steht ein Optimierungsdruck, der Selbstzweifel und -abwertung nach sich zieht. „Reflexion wird überwiegend mit Kritik assoziiert, die gegen sich selbst gerichtet ist“ und in eine „Angstspirale“ (Lesemann und Meyer 2022, S. 166) führe. Damm et al. (2020, S. 257) konstatieren eine „antizipierte Relevanz für den späteren Beruf im Sinne der Arbeit am Selbst bzw. Ermöglichung von Selbstoptimierung“, wobei „die Qualität universitärer Lehre an einer Norm der Verwertbarkeit (für den späteren Beruf)“ gemessen werde. Damit geht der Professionalisierungsdiskurs mit einer Leistungsnormierung einher, die im Gegensatz zur Wirksamkeitsorientierung eines positiv konnotierten forschenden Lernens deutliche Bedenken und Einsprüche der Studierenden aufgreift.

Diese werden als AdressatInnen einer fremdinitiierten Selbstgestaltung dargestellt, durch die sie Effizienzerwartungen zu erfüllen haben. Wertschätzung erhalten

sie nicht in ihrem gegenwärtigen So-Sein und dessen vielfältigen Potenzialen. Vielmehr wird eine an Optimierungsnormen gekoppelte Wertschätzung lediglich in Aussicht gestellt. Studentische Selbstentwürfe, die in einem vielfältigen Diskursraum zu betrachten wären, können damit in der Prävalenz des Effizienzdiskurses kanalisiert und instrumentalisiert werden, wobei sich forschendes Lernen an einer politisch erwünschten Ökonomisierungslogik ausrichten lässt. Im Fokus steht letztlich nicht mehr das herzustellende professionelle Subjekt, sondern dessen Tauglichkeit am Arbeitsmarkt, die sich wiederum auf die MultiplikatorInnenfunktion (angehender) Lehrender richtet, können diese doch den Effizienzkurs voranbringen, indem sie ihre (zukünftigen) Lernenden ebenfalls darauf ausrichten. Forschendes Lernen erhält die Funktion eines viral gehenden Effizienzturbos.

Der eng mit dem Professionalisierungsdiskurs verschränkte Leistungsdiskurs kann in der Verknüpfung mit weitaus weniger häufig adressierten Zukunftsthemen einen zusätzlichen Schub erfahren, lassen sich doch mit Diversität, Digitalität und Nachhaltigkeit global relevante Gestaltungsfelder ansprechen, die in aktuellen politischen Diskursen als wegweisend markiert werden. In den untersuchten Texten finden vor allem Digitalität und Diversität Erwähnung. Digitales Lernen (Schieffner-Rohs et al. 2019) erscheint nicht nur als Thema studentischer Forschungsprojekte, sondern akzentuiert auch Praktiken forschenden Lernens als digitale. Die Covid 19-Pandemie bietet Gelegenheit, studentische Stimmen über die Digitalisierung der LehrerInnenbildung aufzugreifen (Porsch und Reintjes 2023), während die Diversitätsthematik bevorzugt durch inklusive Bildung adressiert wird (Pech et al. 2019; Hofmann et al. 2022).

Vereinzelte tritt ein ebenfalls mit dem Professionalisierungsdiskurs verschränkter Bildungsdiskurs auf, der forschendes Lernen in den Kontext transformatorischer Subjektivierung stellt und diskursive Bereicherung, Persönlichkeitsbildung und Wissenschaftsorientierung betont (Sacher 2019; Lang 2023). Überlagert oder abgelöst wird er vom Leistungsdiskurs. So sprechen Lesemann und Meyer (2022, S. 163) mit der Frage nach studentischen Auffassungen zu Reflexion und reflexiver Haltung zunächst einen bildungstheoretischen Diskurs an, fragen dann jedoch nach Schlussfolgerungen für die Professionalisierung. Daraufhin nehmen die adressierten Studierenden den Effizienzdiskurs auf, da für sie mit Reflexion „das Ziel der Optimierung und Entwicklung eines Standards verbunden“ (Lesemann und Meyer 2022, S. 164) sei, der die Transformation ergebnisorientiert normiert. Diese erscheint zugleich als schulorganisational erschwerte, beklagen Studierende doch, dass ihnen in der Praxisschule wenig Wertschätzung für ihr Forschen entgegengebracht werde (Fabel-Lamla et al. 2020), was wiederum demotivierend erscheint (Homt und van Ophuysen 2019).

Forschendes Lernen selbst wird – analog zur Bildungsrelevanz – ebenfalls nur selten in einen Forschungsdiskurs gestellt. Zwar konzentriert sich Rohrbach-Lochner (2019) auf die Frage, wie Studierende es in Bezug auf dessen methodische Ausrichtung einordnen und auf SchülerInnenvorstellungen beziehen. Üben sie jedoch Kritik an der fehlenden Repräsentativität ihrer Projekte, wird mit dem Hinweis auf ihre Inkompetenz hinsichtlich Bedeutung, Sinn und Zweck forschenden Lernens (Homt 2019) gekontert, dienen doch Studienprojekte in Praxisphasen nicht dem perfekten Forschen, sondern der Professionalisierung, deren Erfolg Definitionssicherheit in

Bezug auf das Verständnis forschenden Lernens erfordere. „Das fehlende einheitliche Verständnis, welches sich insgesamt in der Lehrkräftebildung zeigt, scheint sich auch innerhalb einzelner Hochschulstandorte wiederzufinden und auf der Ebene der Studierenden zu manifestieren“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 287f.; vgl. Fabel-Lamla et al. 2020, S. 266).

Beim genaueren Hinschauen allerdings bezögen sich „die negativen Aussagen zu Forschendem Lernen im Praxissemester [...] primär auf die Rahmenbedingungen des Praxissemesters [...] und nicht auf Forschendes Lernen per se“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 187). Die berechnigte Frage Studierender, was denn letztlich ihre Aufgabe beim forschenden Lernen sei, lässt sich damit direkt abweisen, komme es doch letztlich nicht primär auf den Sinn, sondern die Umstände forschenden Lernens an, die damit diskursprägend in den Vordergrund gestellt werden.

Fast konstatiert, dass „Studierende aufgrund mangelnder Transparenz hohe Ansprüche – und zwar die an eine klassische Forschung – an das Studienprojekt stellen, womit Befürchtungen und Unsicherheiten einhergehen, die sich motivationshemmend auswirken können“ (Fast 2018, S. 358). Im Gegensatz zur kritischen Erwidern von Studierenden auf den Optimierungsdiskurs erscheint damit nicht in erster Linie eine fremdinitiierte Selbstüberforderung, sondern die eventuell damit in Verbindung stehende Unklarheit in Bezug auf eine Ausrichtung forschenden Lernens und der Studienprojekte sowie deren Rahmenbedingungen als hinderlich für eine reflexive Bewährung im zukünftigen Berufsalltag (Koch-Priewe et al. 2022, S. 50).

In einem Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass der vorherrschende Professionalisierungsdiskurs stark mit einem Leistungs- und Optimierungsdiskurs verschränkt ist, in dessen Dienst ein hochschuldidaktischer Bildungsdiskurs gestellt wird. Auch in Bezug auf gegenwärtig präferierte gesellschaftliche, politische und pädagogische Kernthemen wie Digitalität und Diversität lässt sich forschendes Lernen vielfältig konturieren, um eine Professionalisierung für wettbewerbsstarke Zukunftsszenarien und nicht einen expliziten Forschungsbezug in den Fokus zu rücken. Eine klar analytisch separierbare Sortierung der einzelnen Diskurse bleibt fraglich. Damit ist eine Problematik angesprochen, die im folgenden Kapitel hinsichtlich der zweiten grundlegenden Forschungsfrage in Bezug auf diskursive Ambivalenzen näher aufgegriffen wird.

3.2 Ambivalenzen – Ausprägungen und Herausforderungen

Dass neben einer am Effizienzdiskurs orientierten positiven Konnotation forschenden Lernens auch dessen Risiken in den Blick genommen werden, kann die Aufmerksamkeit auf Beiträge lenken, die differenziertere Beurteilungen zulassen als der Fokus auf ein Machbarkeit suggerierendes Wirksamkeitspostulat. Indem Ablaufprobleme, Akzeptanzhürden und Lernwiderstände (Schiefner-Rohs et al. 2019) und der von Studierenden beklagte Prüfungs- und Zeitdruck zum Ausdruck kommen (Fast 2018), lassen sich ambivalente Szenarien ansprechen. In der Spannung von Leistungsbeurteilung und bedingt freier Selbsterprobung kritisieren Befragte einen zu hohen Arbeitsaufwand, Stressempfinden und mangelnden Praxisbezug (Homt und van Ophuysen 2019, S. 181). Überforderung, Orientierungslosigkeit und Unsicherheit (Saunders 2017) führen nicht zwangsläufig zur Ablehnung forschenden Lernens,

sondern lassen dieses in zwiespältiger oder multiperspektivischer Sicht erscheinen. Entsprechend werde die „positive Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester [...] durch negative Äusserungen [...] abgeschwächt, sodass – anders als bezüglich Forschenden Lernens im Beruf – eher von einer ambivalenten Einstellung gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester zu sprechen“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 185) sei. Studierende erleben dieses als anregend und überfordernd, sinnvoll und fragwürdig zugleich. Sie situieren sich in einem Spannungsfeld zwischen Freiheitsstreben (z. B. bei der Wahl ihres Forschungsthemas) und Bemächtigt-Werden durch (nicht sinnhaft erlebte) Aufgabenstellungen (Koch-Prieue et al. 2022, S. 50). Freiheit kann als Chance und Zumutung zugleich erfahren werden, wenn aufgrund von Unsicherheiten die Wahl und Gestaltung von Forschungsansätzen Schwierigkeiten bereiten. In der Ambivalenz von Er- und Bemächtigung können professionell Begleitende (Hochschullehrende, MentorInnen etc.) einerseits als Unterstützung herbeigesehnt, andererseits zurückgewiesen werden, wenn sie bedrängend, desinteressiert oder ablehnend erscheinen.

Im Blick auf Verschränkungen des effizienzorientierten Professionalisierungsdiskurses mit dem weniger dominanten Bildungsdiskurs tritt Lernen als persönlichkeitsorientierte Ermöglichung und leistungsorientierte Steuerung zugleich in den Fokus. Betrachten Befragte „Forschendes Lernen als Möglichkeit, sich tiefergehend mit schulischen Situationen auseinanderzusetzen und auftretende Irritationen nicht einfach hinzunehmen“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 183), kann dies als eine bildungsrelevant bereichernde Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen im Umgang mit Unstimmigkeiten und Kontingenzen gesehen werden. Während dieser jedoch auf einen Sinn für Offenheit, Überraschungs- und Umorientierungstoleranz verweist, schränkt der Effizienzdiskurs den Lernhorizont auf eine erwünschte Selbstverbesserung ein (Lesemann und Meyer 2022, S. 165). In der Ambivalenz von Persönlichkeitsbildung und Leistungsoptimierung zeigt sich ein autonom-heteronomes Lernen, das als aufoktroiertes Selbstmanagement Autonomiegewinne verspricht und in einer sowohl bereichernden als auch bedrängenden Dynamik thematisiert wird: „Den Äußerungen kann entnommen werden, dass Reflexion einerseits als eine Voraussetzung für Veränderungen, andererseits als eine Nötigung zur Veränderung gesehen wird“ (Lesemann und Meyer 2022, S. 165), wobei diese sich zwischen einem einerseits in Erkundungsprozessen bildungstheoretisch rahmbaren Neugewinn und den andererseits einzuholenden Anforderungen eines Optimierungsgebots bewegt.

Entsprechend wird nicht nur Lernen, sondern auch Forschen in der Ambivalenz von erfahrungsbasierter „Horizontenerweiterung“ einerseits und aufoktroierter „Verfestigung bestehender Horizonte“ (Hinzke et al. 2024, S. 248) andererseits beschrieben. In diesem hegemonialen Kontext „erscheint das Forschen an Schulen als durch die Universität transportierte normative Anforderung, der durch Abarbeiten Folge geleistet wird. Die wahrgenommene universitäre Norm des Forschens geht einher mit einem Orientierungsrahmen der Fremdrahmung“ (Hinzke et al. 2024, S. 248, vgl. Hinzke et al. 2023). Koch-Prieue et al. (2022, S. 27) betonen ebenfalls hegemoniale Ambivalenzen, indem sie darauf aufmerksam machen, dass an (institutionellen) Orten forschenden Lernens oft nur schwer fassbare Machtstrukturen zu berücksichtigen sind. Damit lässt sich eine Diskursmacht ansprechen, die sowohl

Lehrende als auch Lernende im Schul- und Hochschulkontext als Bemächtigte erscheinen lässt und die Frage aufwirft, wie sie sich zu erfahrenen Zumutungen ins Verhältnis setzen.

Dem Spannungsverhältnis von transformatorisch-bildungsrelevantem und effizienzorientiert verzwecktem Lernen tritt mit der Theorie-Praxis-Relation eine weitere Ambivalenz entgegen, wenn Studierende nach der unterrichtspraktischen Relevanz von forschendem Lernen fragen. Fabel-Lamla et al. (2020, S. 267) markieren eine Orientierung einbüßende Ortlosigkeit im ‚Zwischen‘ der Anforderungsräume, zeige sich doch für die Studierenden „eine Navigation zwischen den Welten, wie man sich jeweils als Praktikant(in)/Lehrkraft oder Forscher(in) im Feld positioniert und auch von dem Feld anerkannt bzw. adressiert wird“, wobei den Studierenden dort, wo sie Professionalisierungsnarrative nicht unhinterfragt affirmieren, eine Präferenz der Schulpraxis gegenüber der für sie weniger bedeutsamen Forschungspraxis attestiert wird (Fabel-Lamla et al. 2020, S. 265). Den Praxisnutzen forschenden Lernens stellen sie deutlich in Frage (Fichten und Weyland 2018; Hinzke et al. 2023), was wiederum nicht als Pauschalpositionierung verstanden wird, lässt sich doch zugleich eine Ambivalenz von Nutzen und Determination des forschenden Lernens für die Praxis feststellen (Hinzke et al. 2024; Homt und van Ophuysen 2019).

Das bereits vor der QLB von Studierenden zum Ausdruck gebrachte Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Schule greifen Klewin et al. (2022) nach Start der Qualitätsoffensive mit einem Lösungsvorschlag auf, gehe es doch darum, angesichts der „gegenwärtig florierenden Forschung zur Lehrer*innenprofessionalisierung [...] eine insgesamt weniger dichotome oder gar antinomische Auffassung von diesen beiden Praxen zu entwickeln und letztendlich auch zu vermitteln“ (Klewin et al. 2022, S. 57). Tritt jedoch eine wiederum aufoktroierte Vermittlungspraxis an die Stelle einer Einladung zur Problematisierung, stellt sich die Frage, inwieweit Zweifel von Studierenden an der Sinnhaftigkeit forschenden Lernens (Spies 2019) ernst genommen werden. Dass sich Studierenden die „Potenziale dieser Lernform nicht unmittelbar zu erschliessen“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 180) scheinen, bleibt zu begrüßen, würde dies doch als distanzlose Adaption und irritationsresistente Internalisierung eine differenzierte Auseinandersetzung mit forschendem Lernen geradezu verhindern. Die Widerständigkeit der Studierenden zeigt, dass sie sich als reflexiv lernende Bildungssubjekte zu (diskursiven) Zumutungen und den mit ihnen verbundenen Machtstrukturen ins Verhältnis setzen. So werde „der explizite Reflexionsprozess mit negativ konnotierten Wörtern wie ‚abarbeiten‘ beschrieben, was möglicherweise Monotonie, Widerwillen und Zwang zum Ausdruck bringt“ (Lesemann und Meyer 2022, S. 166). Was als Gegenstand der Kritik abgelehnt wird, bleibt zugleich als Pflichtleistung relevant. Dies kann einerseits in eine destruktive double-bind-Situation führen oder andererseits im Widerstand gegen auferlegtes Forschen (Hinzke et al. 2023) kreativ mitgestaltend aufgenommen werden. Dem pflichtgemäßen ‚Abarbeiten‘ (Damm et al. 2020) wird sich in der Ambivalenz von Unterworfen-Sein und Widerständigkeit pragmatisch taktierend gefügt.

Die Relationierung von Studierendenpositionierungen kann ebenfalls als ambivalent betrachtet werden, lässt sich doch das studentische Sprechen über forschendes Lernen und die Darstellung dieses Sprechens durch selbst wiederum prädestinierte Diskurse der sich auf die Studierenden beziehenden AutorInnen beeinflussen. Im

hier thematisierten Literatur-Review wird diese Mehrdimensionalität des Sprechens ein weiteres Mal erweitert und gebrochen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Blick auf Ambivalenzen im Sprechen über forschendes Lernen die Effizienz-, und Leistungsorientierung des marginal bildungsrelevant aufgenommenen Professionalisierungsdiskurses zu ambigen Positionierungen der Studierenden führt, äußern sich diese doch sowohl ablehnend als auch affirmativ, indem sie forschendes Lernen in begrenzt ermächtigter Aktivität als ‚Abarbeitende‘ erdulden. In Analogie zur Darstellung der thematischen Diskursausrichtungen wird auch hinsichtlich des ambivalenten Antwortens Studierender der dominante Effizienzdiskurs mit einem Gegendiskurs konfrontiert. Doch findet dieser nun nicht seine Charakterisierung durch die vermeintliche Inkompetenz und Unsicherheit der Studierenden, sondern verweist auf ein Spannungsverhältnis von Unterrichtspraxis und theoretischer Forschungsausrichtung, das bei Studierenden zu Unbehagen und Widerstand führt. In der folgenden Diskussion kann nun näher nach dem Zusammenhang der problematisierten Diskurse gefragt werden.

4 Diskussion der Forschungsergebnisse – Zur Problematisierung dargestellter Diskursausrichtungen und -ambivalenzen

Ausgehend von den Fragen, wie Diskusprägungen, auf die Studierende antworten, in den untersuchten Texten dargestellt werden und welche Ambivalenzen sich in der Darstellung des Antwortens zeigen, lassen sich deutliche Präferenzen und Kanalisierungen feststellen, die teilweise im Forschungsdesign angelegt sind. Forschende wählen für ihre Veröffentlichungen gezielt Aussagen der Studierenden aus, priorisieren in Bezug auf direkte und indirekte Zitate, Auslassungen und Kommentarpräferenzen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Die Forschungsfrage, ob der „Nutzen des Forschenden Lernens unterschiedlich wahrgenommen“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 180) wird, scheint diesen Nutzen bereits vorauszusetzen und dessen Anerkennung durch die Studierenden als Zielvorstellung festzuschreiben. Hierbei lässt sich fragen, was letztlich zur Artikulation von Unzufriedenheit und Überforderung führt. In der Darstellung der Studierenden resultieren sie eher aus effizienzorientierten Leistungserwartungen, während konzeptaffirmative AutorInnen unerwünschte Schwierigkeiten auf das Unvermögen der Studierenden zurückführen. Dass diese sich nur marginal mit forschendem Lernen auseinandersetzen, scheint eher den curricular und zeitlich einengenden Bedingungen ihrer hier angestrebten Professionalisierung und der Begleitung durch mit forschendem Lernen unzureichend befassten Lehrenden angelastet werden zu müssen. Koch-Priewe et al. (2022, S. 50) betonen das Bedürfnis Studierender, Sinn in ihrem forschenden Lernen zu erkennen. Damit kann verstärkt nach einer professionalisierenden Persönlichkeitsbildung durch kritische Reflexion gefragt werden (Redecker 2018).

Effizienzgetriebene Forschungskanalisierungen hingegen stehen einer diskursive Bearbeitung von Ambivalenzen entgegen. Lang (2023) zielt in ihren Auswertungen von Fokusgruppendifkussionen auf eine Herausarbeitung von Theoriemustern zum Unterrichten- und Forschnlernen. Dabei stehen nicht Befindlichkeiten, Haltungen und Reflexionen Studierender, sondern deren Kompetenzentwicklung in Bezug auf

Unterrichtsführung und Forschungsorientierung im Fokus. Dass sich kritische Einsprüche von Studierenden letztlich nicht verleugnen lassen, wird durch Widersprüche und nachträgliche Zurechtrückungen erfahrbar. Während Auswirkungen forschenden Lernens auf Studierende einerseits als positiv beschrieben werden (Lang 2023, S. 87), folgt kurz darauf ein Verweis auf zahlreiche Studien, die deren ablehnende Haltung gegenüber als belastend und nutzlos erfahrenen Forschungsanforderungen aufgreifen (Lang 2023, S. 88).

Homt und van Ophuysen (2019) gehen von der Fragestellung aus, ob eine positive Einstellung zu forschendem Lernen ‚vermittelt‘ werden könne. Dessen Ziel sei es, „durch die positiven Lernerfahrungen eine forschende Grundhaltung anzubahnen“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 179). Durch Negativität und Irritation geprägte Lernerfahrungen, die eine Problematisierung forschenden Lernens erst ermöglichen, scheinen in berufsvorbereitender Orientierung verkürzend ausgespart zu werden. Während Studierende angeregt werden könnten, möglichst eigenständig eine Haltung zum forschenden Lernen zu finden und zu begründen, zeigt sich auch in dieser Studie ein vorausgesetztes Konzept affirmativer Ausrichtung, die von Studierenden eingeholt werden soll. Dies deckt sich mit politisch erwünschten Bestrebungen im Rahmen der QLB, sei doch

„gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester eine positivere Einstellung wünschenswert, da dieses insbesondere der Vorbereitung auf Forschendes Lernen im Beruf dient. Zudem könnten so möglicherweise die von den Befragten vorgenommenen Einschränkungen hinsichtlich der Intention vermindert werden, sodass Forschendes Lernen wie intendiert umgesetzt würde“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 186).

Obwohl dies explizit erst in der Diskussion der Forschungsergebnisse erwähnt wird, scheint die Studie in der Orientierung an erwünschten Bestrebungen von vorne herein gezielt diskursprägend angelegt zu sein. Im Fokus steht die Frage, „welche positiven Erwartungen [...] an das Forschende Lernen gerichtet werden“ (Homt und van Ophuysen 2019, S. 179) können, während schließlich herausgefunden wird, dass Studierende auf Herausforderungen des forschenden Lernens zum großen Teil mit Ablehnung und Unbehagen antworten (Homt und van Ophuysen 2019, S. 180).

Eine Ausrichtung der Studierenden auf Erwünschtes lässt sich dann anhand der Erhebungsmethode gezielt steuern. Leitfadengestützte Interviews (Homt und van Ophuysen 2019, S. 181) bieten hierzu eine gute Gelegenheit. Soll in einer Untersuchung lediglich das belegt oder herbeigeführt werden, was nicht als Hypothese, sondern zielführende Haltungsorientierung vorausgesetzt wird, zeigt sich die Diskursmacht eines ‚Muss-werden-Könnens‘, während die Kritik dieser Diskursmacht deren Instrumentalisierbarkeit problematisieren kann.

Die im Sprechen der Studierenden aufzeigbaren Ambivalenzen von Freiheit und Determination, anregender Selbsterprobung und aufoktrozierter Selbstüberforderung weisen darauf hin, dass die effizienzgetriebene Affirmation forschenden Lernens argumentativ zu kurz greift. Die Adressierung Studierender als unbedarft in Bezug auf Verständnis von und Umgang mit forschendem Lernen kann die Effizienzproblematik kaschieren und zu diesem Zweck gezielt in den Vordergrund gestellt werden. Auch die von Studierenden artikulierte Ambivalenz von Unterrichtspraxis und

Forschungstheorie kann dazu dienen, die Effizienzproblematik zu verdecken oder zu verschleiern. Gleichzeitig bleibt die Gefahr, komplexe Diskursverschränkungen zu übergehen. Ein vielfältiges und bedarfsgerecht modifizierbares Sprechen über forschendes Lernen wird nicht zuletzt dadurch möglich, dass Deutungspräferenzen nicht metareflexiv problematisiert werden. Damit lassen sie sich je nach Einfluss und Reichweite von Diskursmacht weitgehend beliebig einsetzen, kombinieren und instrumentalisieren. Zugleich sind Diskursverschränkungen in Bezug auf studentische Positionierungen und die sie thematisierenden Meta-Diskurse zu berücksichtigen, was zur Anerkennung diskursiver Durchdringungen und Zwischenräume führen kann, die zugleich auf diskursanalytische Limitationen verweisen. Diesen soll im abschließenden Kapitel nachgegangen werden.

5 Zwischen Bescheidung und Gestaltungsimpuls – Limitationen, Forschungsanregungen, Praxisanknüpfungen

Das hier thematisierte Review hat hinsichtlich seiner Reichweite und Aussagekraft deutliche Grenzen. So bietet die selektive und narrative Darstellung die Gefahr der Argumentationskanalisierung. Gleichzeitig kann durch die interpretative Herangehensweise ein vielfältiges Deutungsfeld eröffnet werden, das weitere Reflexionen anregt. Der meta-reflexive Ansatz greift auf selektiertes und vorstrukturiertes Material zurück und hat z. B. zu berücksichtigen, dass in den untersuchten Forschungsbeiträgen bereits Materialreduktionen und Interpretationshinsichten zu finden sind. Im Verlauf der Untersuchung wurde versucht, diese kritisch aufzunehmen. Auch das uneinheitliche Verständnis forschenden Lernens erschwert eine klar ausgerichtete Forschung. Weitere blinde Flecke betreffen die kaum explizierbaren (Vor-)Prägungen der relevanten Diskurse in ihrer Relationalität, deren Berücksichtigung z. B. auch auf biographische Erfahrungen der Studierenden zurückgreifen könnte.

Da in manchen Untersuchungen kein eindeutiger Bezug zur QLB hergestellt wird, lässt sich auch deren Einfluss nicht durchgehend eindeutig belegen. Hier sind weiterführende Vergleichsstudien anzuraten, die entsprechende Diskurse vor, während und nach der Offensive in den Blick nehmen und auch hybride Konstellationen fokussieren, um z. B. unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungszeiträume zu berücksichtigen. So wurde der Beitrag von Klewin et al. (2022) zwar nach Beginn der QLB veröffentlicht, greift jedoch auf eine Stichprobe zurück, die im Wintersemester 2014/2015 und im Sommersemester 2015 erhoben wurde. Anknüpfende Forschungen können zudem explizit Differenzen zwischen Forschungsfragen und -methoden sowie den befragten Studierenden (etwa zu Beginn oder Ende des Praxissemesters) berücksichtigen und erforschen, inwieweit sich diese selbst wieder zu ihren Aussagen ins Verhältnis setzen, um z. B. Tendenzen aufzuzeigen oder Implikationen für Forschung und Praxis zu formulieren.

Als Praxisimpuls soll abschließend nur andeutend vorgeschlagen werden, ambivalente Herausforderungen, denen sich Studierende als diskursiv Bemächtigte und Diskursmacht Gestaltende zu stellen haben, verstärkt in der Hochschulbildung aufzugreifen. Ist forschendes Lernen ein Lernen von und mit anderen, müssen angehende Lehrende in ihrer Widerständigkeit nicht einem Gegendiskurs verhaftet bleiben, der

das ganz Andere erfahrener Hochschulbildung herbeisehnt. An die Stelle eines programmatischen ‚Muss-werden-Könnens‘ kann dann das transformatorische Wagnis eines gezielt bildungsrelevanten forschenden Lernens treten, das Ambivalenzen an- und ernst nimmt.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt A. Redecker gibt 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

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.
- Bellmann, J. (2020). „Teacher as Researcher“? In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 11–38). Wiesbaden: Springer.
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M., & van Ophuysen, S. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 135–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, M. (2020). Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 61–84). Wiesbaden: Springer.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Büdel, M., & Kolleck, N. (2023). Rahmenbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – ein systematischer Literaturüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(03), 779–811. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01144-0>.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Damm, A., Fabel-Lamla, M., Moldenhauer, S., & Steinwand, J. (2020). Zu Praktiken des Sprechens von Studierenden über Forschendes Lernen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 255–261). Münster: Waxmann.
- Fabel-Lamla, M., Hauenschild, K., & Wolf, D. (2020). Forschendes Lernen – zwischen Professionalisierungserwartungen und studentischen Nutzungskalkülen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 263–270). Münster: Waxmann.
- Fast, N. (2018). „Ich weiß, also kann ich“. Wie das Forschende Lernen gelingen und zur Professionalisierung von Sportstudierenden im Praxissemester beitragen kann. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 34–364). Wiesbaden: Springer.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – The wider view* (S. 47–58). Münster: WTM.
- Foucault, M. (1988/1969). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 01(03), 7–15.
- Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P., & Damm, A. (2023). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? In J.-H-Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 73–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P., & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, J., Crapa, G., Heinzel, F., & Koch, B. (2022). Zugänge zu inklusiver Schulentwicklung. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion* (S. 129–148). Wiesbaden: Springer.
- Homt, M. (2019). Die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine empirische Analyse von Bedingungen und Entwicklungsverläufen. <https://miami.uni-muenster.de/Record/32f6ce93-fe65-4c72-a2a6-165dbddc01a4/Details> Diss. Universität Münster.
- Homt, M., & van Ophuysen, S. (2019). Forschendes Lernen in Praxissemester und Beruf. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(2), 177–191.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Keller, R., & Truschkat, I. (2013). Einleitung. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (Bd. 1, S. 9–23). Wiesbaden: Springer.
- Klewin, G., Koker, A., & Störtlander, J. C. (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester* (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- Koch-Priewe, 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lang, S. (2023). *Unterrichten lernen und Forschen lernen*. Wiesbaden: Springer.
- Lesemann, S., & Meyer, N. (2022). Reflexion als eine Form des Monitorings der eigenen Professionalisierung?! In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester* (S. 101–119). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P., & Rangger, M. (Hrsg.). (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I., & Krammer, G. (2022). Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(01), 81–108.
- Pech, D., Schomaker, C., & Simon, T. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Porsch, R., & Reintjes, C. (Hrsg.) (2023). *Digitale Bildung im Lehramtsstudium während der Corona-Pandemie. Befunde, Erfahrungen, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Preiß, J., & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(02), 37–67.
- Redecker, A. (2018). Persönlichkeitsbildung per Praxissemester. Zur Profilierung Forschenden Lernens im Fach Bildungswissenschaften. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 01(02), 1–16. <https://doi.org/10.4119/hlz-2394>.
- Redecker, A. (2020a). Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 237–246). Münster: Waxmann.
- Redecker, A. (2020b). Kontrollsubjekte in der digitalisierten Lehrer/innenbildung. Zur Reflexion medialer Möglichkeiten in Schule und Hochschule. In K. Kaspar, J. König, M. Becker-Mrotzek, D. Schmeinck & S. Hofhues (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung* (S. 473–478). Münster: Waxmann.
- Redecker, A. (2021). Das Unbehagen am Unternehmerischen. Erwachsene Rationalität zwischen fremdbestimmter Selbststeuerung und eigensinniger Widerständigkeit. In J. Noack Napoles, M. Schemmann & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen* (S. 97–113). Weinheim: Beltz.
- Redecker, A. (2023). Forschendes Lernen als Erfahrungsreflexion. Ein bildungstheoretischer Blick auf Professionalisierung. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräfte-*

- bildung. *Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär* (S. 69–76). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Rohrbach-Lochner, F. (2019). *Design-Based Research zur Weiterentwicklung der chemiedidaktischen Lehrerbildung zu Schilervorstellungen: Entwicklung und Evaluation eines an Forschendem Lernen orientierten Seminarkonzepts*. Berlin: Logos.
- Rott, D. (2017). *Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced*. Münster: Waxmann.
- Sacher, J. (2019). Sich als Mitglied einer Diskursgemeinschaft erfahren – Forschen lernen durch Forschendes Lernen. In W. Dannecker & A. Schmitz (Hrsg.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer.
- Saunders, C. (2017). *Research-based learning in teacher education at Humboldt-Universität zu Berlin*. Working Paper der AG Forschendes Lernen in der dghd. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schiefner-Rohs, M., Favella, G., & Herrmann, A.-C. (Hrsg.). (2019). *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Peter Lang.
- Spies, A. (2019). Schulentwicklung ‚im Blick‘. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen* (S. 239–262). Wiesbaden: Springer.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz.
- Ukley, N., & Gröben, B. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Wiesbaden: Springer.
- Welbers, U. (2011). Forschendes Lernen als Verfahren von Menschwerdung und Wissenschaft. Eine Verzauberung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Engster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 77–91). Münster: Waxmann.
- Wildt, J. (2011). „Forschendes Lernen“ als Hochform aktiven und kooperativen Lernens. In R. Diedrich & U. Heilemann (Hrsg.), *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft* (S. 93–108). Berlin: Duncker & Humblot.
- Wischer, B., Katenbrink, N., & Nakamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung* (S. 5–26). Münster: Monsenstein & Vannerdat.

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