

Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Gabriele Klewin^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

^{*} *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der aktuellen weiten Verbreitung des Forschenden Lernens in der Lehrer*innenausbildung werden zwei grundsätzliche Verortungen sowie die Zielsetzungen Forschenden Lernens vorgestellt. Dies sind zum einen Konzeptionen, die Forschendes Lernen in längerfristige Praxisphasen bzw. Praxissemester einbinden, zum anderen solche, in denen zwar ebenfalls Forschung in der schulischen Praxis durchgeführt wird, die Studierenden jedoch parallel keine eigenen Unterrichtserfahrungen machen.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen; Lehrerbildung; Praxissemester; Praxisphasen



Einleitung

Ludwig Huber, der sich bereits seit den 1970er-Jahren mit dem Forschenden Lernen auseinandergesetzt hat, schrieb noch vor gut zehn Jahren zur Verbreitung Forschenden Lernens:

„Man kann leider gewiss nicht behaupten, dass Forschendes Lernen im eben bezeichneten Sinne für das Studium an unseren Hochschulen in der Realität verbreitet, geschweige denn kennzeichnend ist.“ (Huber, 2009, S. 12)

Diese Situation hat sich seitdem deutlich geändert. Forschendes Lernen scheint in den letzten Jahren zum *shooting star* der Lehrer*innenausbildung geworden zu sein: Es ist „en vogue“ (Weyland & Wittmann, 2017, S. 17), es „boomt“ (Kaufmann et al., 2019, S. 1), es gibt einen „Hype“ des Forschenden Lernens (Heinrich & Klewin, 2019, S. 162; Weyland, 2019, S. 27). Der aktuelle Aufschwung des 50 Jahre alten Konzepts innerhalb der Lehrer*innenausbildung, das erstmals in dem Papier der Bundesassistentenkonferenz (BAK) *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (1970) beschrieben wurde (Huber & Reinmann, 2019), geht insbesondere zurück auf die Verknüpfung des Forschenden Lernens mit längerfristigen Praxisphasen, wie beispielsweise dem Praxissemester.

Mit der großen Aufmerksamkeit, die diese Ausgestaltung des Forschenden Lernens erhält, wird der Blick verstellt sowohl auf hochschulische Angebote außerhalb der Lehrer*innenausbildung als auch – und das ist für diesen Beitrag in Hinblick auf das gesamte Themenheft entscheidend – auf solche, die innerhalb der Lehrer*innenausbildung unabhängig von Praxisphasen stattfinden. Damit ist die Gefahr eines konzeptionell verengten Verständnisses Forschenden Lernens verbunden, so dass Erfahrungen und Erkenntnisse verloren gehen, die für ein vielfältiges Lehrangebot jedoch wünschenswert oder sogar notwendig sind.

Ein zweites Problem, das sich mit der weiten Verbreitung des Forschenden Lernens ergibt, ist das der zunehmenden Unschärfe des Begriffs, wie Huber bereits 2009 bemerkte und dies nochmals pointiert 2014 ausführte. Entsprechend gibt es auch recht unterschiedliche hochschuldidaktische Angebote, die unter Forschendes Lernen gefasst werden. Damit ergeben sich zwei scheinbar widersprüchliche Tendenzen: Verengung auf der konzeptionellen Ebene und Subsumierung von hochschuldidaktischen Angeboten unter das Konzept Forschenden Lernens, die nicht unter das Verständnis eines der Begründer des Forschenden Lernens fallen.

In diesem Beitrag sollen deshalb zunächst die Fragen der Definition (Kap. 1) und der Zielsetzungen (Kap. 2) aufgegriffen werden. Die beiden bereits angedeuteten unterschiedlichen Verortungen Forschenden Lernens innerhalb der Lehrer*innen(aus)bildung, d.h. mit und ohne parallele Unterrichtserfahrungen der Studierenden, werden in Kapitel 3 erläutert. Auch die Konzentration auf diese beiden grundsätzlichen Konzeptionen stellt eine Verengung dar, denn Varianten Forschenden Lernens wie die, auf denen die meisten Beiträge dieses Themenheftes beruhen, werden nicht berücksichtigt (siehe dazu Besa & Wilkes, 2022). Dennoch soll so eine aktuell in den Hintergrund gerückte Variante Forschenden Lernens wieder sichtbarer gemacht werden, aber durch die Gegenüberstellung dieser beiden grundsätzlichen Varianten auch die mögliche Vielfalt von Forschendem Lernen angedeutet werden. Dies geschieht insbesondere mit der Perspektive, hochschuldidaktische Überlegungen zur Umsetzung Forschenden Lernens anzuregen (Kap. 4), denn es zeigt sich, dass in beiden Konzeptionen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden und damit auch unterschiedliche Möglichkeiten und Begrenzungen verbunden sind.

1 Zum Begriff des Forschenden Lernen

Als eine der grundlegenden Definitionen Forschenden Lernens kann die von Ludwig Huber, der bereits an der Schrift der BAK mitgearbeitet hatte, aus dem Jahre 2009 gelten. Huber betrachtet, obwohl er selbst auch in die Lehrer*innenausbildung involviert war, Forschendes Lernen aus der Perspektive der Hochschuldidaktik:¹

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

Drei wesentliche Merkmale Forschenden Lernens werden hieraus deutlich: das Durchlaufen eines – idealerweise – vollständigen Forschungszyklus, die Selbstständigkeit der Studierenden sowie die Tatsache, dass die Ergebnisse auch „für Dritte“ interessant sein sollen. Wohl wissend, dass gerade diese Forderung „besonders strittig“ ist, liegt für Huber und Reinmann darin jedoch eine „entscheidende Differenz zu den anderen ansonsten verwandten didaktischen Konzepten“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 5). Aber nicht nur dieses Merkmal wird als ein hoher Anspruch wahrgenommen; Huber und Reinmann gestehen insgesamt zu, dass die Definition „einen Idealtypus von forschendem Lernen definiert, der in der Praxis nicht leicht zu erreichen ist. [...] [D]agegen steht, dass ein solcher Maßstab das Bewusstsein dieser Differenz zwischen Ziel und Wirklichkeit wach hält [...] und so den Anstoß gibt, sie nach Möglichkeit zu verringern“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 9).

Forschendes Lernen ist, auch nach Auffassung von Huber, nicht immer das hochschuldidaktisch anzustrebende Format; andere Formen des, wie Huber es zusammenfasst (2014), forschungsnahen Lernens haben ebenso ihre Berechtigung. Das sind forschungsbasiertes Lernen, in dem aktuelle Forschung insbesondere unter der Perspektive von „Grundproblemen“ wie „Fragestellung, Problemdefinition, theoretische Verortung, methodisches Vorgehen“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 96) thematisiert wird, sowie forschungsorientiertes Lernen, das stärker auf den Forschungsprozess fokussiert und in dem auch der Erwerb von Forschungsmethoden seinen Platz hat.

Die allgemeine Definition Hubers wird in vielfältigen Varianten für die Lehrer*innen(aus)bildung adaptiert. An dieser Stelle soll die Definition von Fichten und Meyer zitiert werden, da sie so offen gehalten ist, dass sie sich für unterschiedliche Ausgestaltungen des Konzepts innerhalb der Lehrer*innen(aus)bildung (siehe unten) verwenden lässt. Interessanterweise finden sich sowohl die Selbstständigkeit als auch das Durchlaufen wesentlicher Teile des Forschungszyklus in der Definition, nicht aber das Merkmal der Bedeutsamkeit der Ergebnisse auch für Dritte, obwohl sich die Autoren dezidiert auf Huber beziehen:

„Wir fassen die Diskussion im Anschluss an Huber (2009) und Boelhaue (2009) zusammen und definieren:

Forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung ist ein offenes und teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept,

- (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird,
- (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbstständig arbeiten,
- (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen so gut es geht einbezogen wird,

¹ Auf die interessante Tatsache, dass sich die Diskurse um das Forschende Lernen innerhalb der Hochschuldidaktik und innerhalb der Lehrer*innen(aus)bildung kaum überschneiden, kann im Rahmen dieses Beitrags leider nicht eingegangen werden; dafür wird auf die Veröffentlichung von Huber und Reinmann (2019) verwiesen.

- (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen,
- (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden.“
(Fichten & Meyer, 2014, S. 21)

Die Frage, was „authentische“ Forschungsprobleme sind, wird deutlicher, wenn man einen der theoretischen Hintergründe mit betrachtet, auf den Fichten und Meyer aufbauen. Sie beziehen sich auf die schulische Aktionsforschung (Fichten et al., 2006, S. 133) bzw. Praxisforschung, für die kennzeichnend das Bearbeiten echter schulischer Probleme mittels Forschung und die Veränderung der Praxis durch die Ergebnisse ist (Tillmann, 2007, S. 50).

Der Theoriebezug, der in der Huberschen Definition nicht explizit erwähnt wird, ist für Fichten, wie an anderer Stelle deutlich wird, ein zentrales Kennzeichen für Forschendes Lernen. „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung weist demnach drei zentrale Merkmale auf: Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion.“ (Fichten, 2019, S. 119f.)

Das Merkmal „reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule“ ist nicht nur im Falle der doppelten Rolle der Studierenden als Noviz*innen im Feld des Unterricht und als Forschende wichtig; auch ohne eigene Unterrichtstätigkeit untersuchen die Studierenden ihr zukünftiges Berufsfeld, was ebenfalls die zeitweilige Distanzierung notwendig macht. Die Forderung nach reflexiver Distanz würde vermutlich in anderen Kontexten nicht in allen Aspekten so genannt werden. Während die Reflexion der eigenen Forschung, und damit eine reflexive Distanz zum eigenen Vorgehen, durchaus auch in Projekten Forschenden Lernens in anderen Bereichen eine Forderung darstellt, ist die Forderung nach der „reflexiven Distanz zum Praxisfeld“ eher ungewöhnlich, weil sie vermutlich häufig bereits gegeben ist, insbesondere wenn man sich Projekte Forschenden Lernens z.B. in den Naturwissenschaften denkt, in denen eine zu große Nähe mit dem Forschungsgegenstand vermutlich kein Problem darstellt. Gerade bei der Untersuchung des eigenen oder zukünftigen Berufsfelds ist eine zumindest zeitweilige Distanz notwendig.

Am letzten Merkmal – der Berücksichtigung „ethische[r] Grundlagen“ – wird, wie bereits schon beim Theoriebezug, deutlich, dass die Erweiterung der Huberschen Merkmale durchaus sinnvoll ist, man aber nicht im Umkehrschluss annehmen kann, diese Merkmale wären für Huber irrelevant. Im Zuge dieses Beitrags soll keine weitere Definition aufgestellt werden; im Folgenden werden die Merkmale beider Definitionen gemeinsam genutzt, um die vorgestellten Konzeptionen einzuordnen. Zunächst werden jedoch die Zielsetzungen Forschenden Lernens erläutert.

2 Zielsetzungen

In der ursprünglichen Konzeption war mit dem Forschenden Lernen der Anspruch verbunden, Studierenden Partizipation an Forschung zu ermöglichen (Huber, 2009), d.h., es waren nicht nur inhaltliche, sondern auch hochschulpolitische Zielsetzungen mit dem Forschenden Lernen beabsichtigt. Diese Zielsetzung ist im Laufe der Zeit in den Hintergrund gerückt; eine andere, auch bereits in den 1970er-Jahren geäußerte Zielsetzung – „Lernen durch Forschung“ (Huber, 2009, S. 9) – ist weiterhin aktuell. Diese doppelte Zielsetzung, Lernen und Forschung, zeichnet, so Heinrich (2017), das Forschende Lernen insgesamt aus. Darin unterscheiden sich die Angebote Forschenden Lernens von Lehrangeboten, die rein auf den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen ausgerichtet sind (Gold & Klewin, 2017). Aber das bedeutet durchaus auch, dass Forschungsmethoden relevant sind: „Um forschend *lernen* zu können, muss man *forschen* lernen; das Erlernen von Forschung und das Lernen von Forschung gehören zusammen“ (Fichten, 2017, S. 32).

Trotz der doppelten Zielsetzung lassen sich unterschiedliche Akzentsetzungen hinsichtlich Lernens und Forschung ausmachen, wie beispielsweise eine Untersuchung der

forschungsmethodischen Ausrichtung von Studienberichten zum Praxissemester (Herzmann & Liegmann, 2018) zeigt. In einer Analyse unterschiedlicher Bielefelder (fachdidaktischer) Konzepte Forschenden Lernens im Praxissemester hat sich dies empirisch auch bestätigt.

„Als zweites Ergebnis lässt sich also festhalten, dass sich die von Herzmann und Liegmann vorgenommene Unterscheidung auch für die Bielefelder Konzepte als durchaus tragfähig erweist und es auch hier zwei Umsetzungsmodi/-foki für Forschendes Lernen zu geben scheint: Der eine Fokus liegt stärker auf Forschen – typischerweise assoziiert mit Erwerb von Forschungsmethoden, möglichst vollständigem Durchlaufen des Forschungszyklus, mit möglichst starker Eingebundenheit in reale Forschungsprozesse sowie Ergebnissen, die möglichst auch für Dritte interessant sind. Und der andere Modus fokussiert stärker auf Lernen – typischerweise assoziiert mit Auslösen von Irritation, einer einkalkulierten Akzeptanz von Irrwegen und einem weniger ergebnisorientierten Ansatz (,Weg als Ziel‘).“ (Mertens et al., 2019, S. 138)

Obwohl die unterschiedlichen Schwerpunkte Forschen oder Lernen empirisch auffindbar sind, betonen die oben zitierten Autorinnen auch, dass es sich nicht um völlig getrennte Zielsetzungen handelt; die Übergänge sind fließend (vgl. Mertens et al., 2019, S. 139).

Als übergreifendes Ziel der Konzepte im Praxissemester haben Mertens et al. (2019) sowie Wolf (2019) übereinstimmend die Professionalisierung der Studierenden herausgearbeitet. Und auch in den Konzepten Forschenden Lernens, unabhängig von Praxisphasen mit eigenem Unterricht der Studierenden, ist dies eine der Zielsetzungen (Bastian et al., 2006; Fichten et al., 2006). Professionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang Professionalisierung für den späteren Lehrberuf, nicht Professionalisierung für eine spätere Tätigkeit als Wissenschaftler*in (Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012).

Im Kontext der Professionalisierung ist insbesondere für Forschendes Lernen im Praxissemester ein damit assoziiertes Nebenziel festzustellen, das zuweilen auch ein Hauptziel zu sein scheint. Ausgehend von Befunden, dass längerfristige Praxisphasen nicht selbstverständlich zu einer erhöhten Professionalisierung der Studierenden führen, sondern auch das Gegenteil der Fall sein kann (Hascher, 2012), hat Forschendes Lernen hier *auch* die Funktion, problematischen Prozessen in Praxisphasen, wie beispielsweise der unhinterfragten Übernahme von Lehrer*innenhandeln der Mentor*innen, entgegenzuwirken. So schreiben Rothland und Boecker: „Denn Forschendes Lernen erscheint in Anbetracht der Forschungsbefunde zu den Wirkungen insbesondere verlängerter Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung geboten“ (2014, S. 390).

Neben der Funktion Forschenden Lernens als (vermeintlicher) „Rettungsanker“ (Klewin et al., 2017, S. 137) gegen das Versinken im Praxisfeld Schule hat es zusätzlich das Ziel, das spätere Berufsfeld auf spezifische Weise kennenzulernen.

„Forschendes Lernen im Praxissemester meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule und damit die Bearbeitung und systematische Reflexion von spezifischen Bedingungen, Herausforderungen und Kennzeichen des Handelns in pädagogischen Kontexten und Interaktionssituationen auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc.“ (MSW NRW, 2016, S. 20f.)

Auch innerhalb der Angebote von Forschendem Lernen außerhalb von Praxissemestern lernen die Studierenden ihr Berufsfeld in spezifischer Weise kennen: „[B]ei der Forschungsarbeit [geht es; G.K.] darum, sich dem zukünftigen Berufsfeld mit einem forschenden, d.h. immer auch kritisch-distanzierten Blick zu nähern“ (Fichten et al., 2006, S. 136).

Sowohl die Zielsetzung, „ungewollte Nebenwirkungen“ längerfristiger Praxisphasen zu verhindern, als auch die, das spätere eigene Berufsfeld forschungsgestützt zu betrachten, lassen sich unter dem Stichwort Professionalisierung für den Lehrberuf fassen.

Darüber hinaus soll mit dem Forschenden Lernen auch eine forschende Grundhaltung² gefördert werden. Das gilt nicht nur für die oben angesprochenen einzelnen Bielefelder (fachdidaktischen) Konzepte (Mertens et al., 2019; Wolf, 2019), sondern ebenfalls für die übergreifende Bielefelder Konzeption des Forschenden Lernen im Praxissemester (Schüssler & Schöning, 2017) und für Konzeptionen, die unabhängig von Praxisphasen mit eigenem Unterricht im Bereich der Schulentwicklung verortet sind (vgl. z.B. Klewin & Kneuper, 2009, S. 64). Bei der forschenden Grundhaltung handelt es sich, genau wie bei der „Professionalisierung“, um ein übergreifendes Ziel (Schlömerkemper, 2006). Ist das Ziel, die forschende Grundhaltung zu fördern, bereits recht ambitioniert, ist die Erwartung an Forschendes Lernen sogar noch umfassender. Studierende sollen die forschende Grundhaltung nicht nur im Studium erwerben, sondern diese auch beibehalten, so dass sie im späteren Berufsleben zu *reflective practitioners* (Schön, 1983) werden.

Zusammenfassend können demnach die individuelle Professionalisierung, der Erwerb einer forschenden Grundhaltung, forschungsmethodische und inhaltliche Kompetenzen als übergreifende Zielsetzungen Forschenden Lernens ausgemacht werden. Allerdings werden diese Ziele durchaus, wie bereits an der Zielsetzung, den „Nebenwirkungen“ von Praxisphasen etwas entgegensetzen, deutlich wurde, in den jeweiligen Konzeptionen unterschiedlich gewichtet.

3 Konzeptionen Forschenden Lernens

Mit dem Boom des Forschenden Lernens finden sich aktuell vielfältige Konzepte Forschenden Lernens, die aber in der Regel als Gemeinsamkeit die Verortung in längerfristigen Praxisphasen mit eigenen Unterrichtserfahrungen der Studierenden haben. Die Verortung des Forschenden Lernens in längerfristigen Praxisphasen bzw. die Unabhängigkeit von diesen ist das grundsätzliche Unterscheidungsmerkmal, das für die Vorstellung der beiden folgenden Konzeptionen relevant ist.

3.1 Forschendes Lernen innerhalb von längerfristigen Praxisphasen

Beispielhaft für die Variante der Verortung des Forschenden Lernens in längerfristigen Praxisphasen seien die Regelungen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen angeführt. In beiden Bundesländern findet das Forschende Lernen parallel zu den Unterrichtserfahrungen der Studierenden statt. In Nordrhein-Westfalen wurde ein am Forschenden Lernen orientiertes Vorgehen über die Rahmenkonzeption zum Praxissemester (MSW NRW, 2010) gesetzt; in Niedersachsen wurde das Forschende Lernen im „Projektband“ z.B. über die entsprechenden Handreichungen beschrieben (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung, 2012). Mit diesen Regelungen wird das Forschende Lernen für alle Studierenden der jeweils einbezogenen Lehrämter verpflichtend; allerdings sind dies in Nordrhein-Westfalen alle allgemeinbildenden Lehrämter, in Niedersachsen nur die für Grund-, Haupt- und Realschule.

Wie schon an der Gegenüberstellung der nordrhein-westfälischen und der niedersächsischen Regelungen zum Forschenden Lernen deutlich wird, gibt es neben den Gemeinsamkeiten der Verortung des Forschenden Lernens innerhalb längerfristiger Praxisphasen einige Unterschiede in den Rahmenbedingungen. Noch stärker wird die Vielfalt, wenn die inhaltliche und didaktische Ebene betrachtet wird. Da im Rahmen dieses Beitrags nicht alle unterschiedlichen universitären Standorte betrachtet werden können, auch nicht die zwölf nordrhein-westfälischen, soll beispielhaft die Bielefelder Ausgestaltung (Bielefelder Leitkonzept, 2011) präsentiert werden.

² Häufig wird auch vom forschenden Habitus gesprochen, den die Studierenden erwerben sollen. Kullmann (2011) folgend, der aufzeigt, dass es bei Verwendung des Habitusbegriffs nach Bourdieu keinerlei Förderung des forschenden Habitus bedürfte, wird hier der Begriff forschende Grundhaltung genutzt.

Dadurch, dass in den Fächern und in den Bildungswissenschaften auf die Studienprojekte als Produkte des Forschenden Lernens vorbereitet wird, erfahren die Studierenden verschiedene Akzentsetzungen des Forschenden Lernens, die z.T. auf den Spezifika der Fächer beruhen (Mertens et al., 2019, S. 129f.). Dies ist z.B. der Fall, wenn im Unterrichtsfach Pädagogik „Forschungsmethoden selbst Gegenstände des Fachunterrichts sind“ (Meinholz, 2019, S. 64). Aber Unterschiede bestehen auch unabhängig von den jeweiligen Fächern, z.B. in der forschungsmethodischen Schwerpunktsetzung. Werden von der einen hauptsächlich quantitative Methoden und entsprechende Forschungsdesigns präsentiert, sind es bei einem anderen vorwiegend qualitative Methoden oder auch Methoden, die aus der Aktionsforschung stammen, wie beispielsweise das Forschungstagebuch (Altrichter et al., 2018).³ Zwar kann, je nach Zielsetzung, der Fokus auf einige wenige Forschungsmethoden gelegt werden (Fichten, 2017); dennoch gibt es keine spezifischen Forschungsmethoden für Forschendes Lernen (Gold & Klewin, 2017). Die thematische Breite der Forschungsgegenstände variiert ebenfalls von einem durch die Veranstaltenden gesetzten gemeinsamen Thema bis zu sehr individuell wählbaren Fragen.

Es zeigt sich also, dass bereits auf der Ebene einer Universität, für die dieselben Rahmenbedingungen herrschen und ein gemeinsames Leitkonzept existiert, eine große Vielfalt in der konzeptionellen Ausgestaltungen vorliegt. Noch gesteigert wird dies, wenn man die konzeptionelle Ebene verlässt, was hier nur skizziert werden soll. So kommen weitere Unterschiede hinzu, die auf den individuellen (ggf. impliziten) Verständnissen der Dozierenden beruhen (vgl. Mertens et al., 2019, S. 140). Und die Tatsache, dass es kaum ein Element in der Lehrer*innenausbildung gibt, an dem so viele Akteur*innen beteiligt sind (Heinrich & Klewin, 2018), trägt ebenfalls dazu bei, dass Studierende sehr unterschiedliche Umsetzungen des Forschenden Lernen erleben.

Die skizzierte Unterschiedlichkeit macht den Bezug auf die oben ausgeführten Definitionen schwierig; dennoch soll es zumindest versucht werden. Das Durchlaufen eines vollständigen Forschungszyklus ist gegeben, da genau das in den Studienprojekten gefordert wird, ebenso wie auch der Theoriebezug und die Reflexion der schulischen Praxis und des eigenen Forschungsvorgehens. Hinsichtlich der Selbstständigkeit lässt sich fragen, inwieweit trotz der allein schon prüfungsbedingten eigenständigen Leistung, die die Studienprojekte darstellen, eine vollständige Selbstständigkeit gegeben sein kann, wenn das Forschende Lernen verpflichtend ist. Die Produktion von Erkenntnissen, die für Dritte interessant sind, ist insofern wenig gegeben, da nur in einigen Fällen die Studienprojekte z.B. im Seminar vorgestellt oder den Schulen rückgemeldet werden. Die Berücksichtigung forschungsethischer Fragen ist im Leitkonzept gefordert; um Aussagen zur Umsetzung machen zu können, müssten Untersuchungen über die vorbereitenden Seminare durchgeführt werden. Ähnlich verhält es sich mit der Frage, ob die Studierenden an „authentischen Forschungsproblemen“ gearbeitet haben; dies lässt sich nicht auf Basis vorliegender Studienberichte klären, sondern müsste beispielsweise von Studierenden im Rückblick berichtet werden.

3.2 Forschendes Lernen unabhängig von längerfristigen Praxisphasen im Bereich der Schulentwicklung

Ist es durch die institutionelle Verankerung des Forschenden Lernens innerhalb längerfristiger Praxisphasen relativ gut möglich, Informationen über Konzeptionen zu erhalten, ist dies bei den davon unabhängigen Angeboten schwieriger. Diese Angebote gehen häufig auf das Engagement von Lehrenden zurück, sind nicht immer dokumentiert und nur wenig erforscht (Fichten, 2017). Einige Angebote wurden auch mit der Einführung des Praxissemesters eingestellt, z.B. die Oldenburger Teamforschung (Fichten & Meyer,

³ Erste Untersuchungen von Studienprojekten an zwei nordrhein-westfälischen Universitäten zeigen unterschiedliche forschungsmethodische Ausrichtungen (Herzmann & Liegmann, 2018).

2009) oder die Bielefelder Fallstudienwerkstatt (Klewin & Kneuper, 2009). Die im Folgenden vorgestellten Angebote zeichnen sich dementsprechend dadurch aus, dass in der Regel die universitären Akteur*innen ihre hochschuldidaktischen Konzeptionen verschriftlicht und veröffentlicht haben. Gemeinsam ist ihnen, wie an der Verwendung „Angebot“ bereits deutlich geworden ist, dass sie im Gegensatz zu den im Vorangegangenen angeführten Konzepten in der Regel Wahl- oder Wahlpflichtangebote darstellen. Das gilt neben den oben genannten Konzepten auch für die Hamburger (Bastian et al., 2006) und Osnabrücker (Wischer et al., 2014) Forschungswerkstatt Schulentwicklung sowie für das Forschende Lernen im Kernstudium der Universität Kassel (Hofmann & Koch, 2019).

Charakteristisch für diese Konzeptionen sind der inhaltliche Schwerpunkt auf Schulentwicklung sowie die in der Regel bereits sehr frühzeitige Kooperation mit Lehrkräften. Hier ist, wie schon zur Definition von Fichten & Meyer (2014) angemerkt wurde, die Nähe zu bzw. in einigen Fällen die Überschneidung mit schulischer Praxisforschung zu sehen. So waren die an der Oldenburger Teamforschung beteiligten Lehrkräfte nicht nur bei der Bestimmung der Fragestellung eingebunden, sondern auch in der Forschung selbst, so dass sie ihre eigene Praxis erforscht haben (Altrichter et al., 2018). In allen diesen Konzepten sind die Schulen bzw. die jeweiligen Lehrkräfte stark an der Themenfindung beteiligt oder setzen z.T. sogar das Thema, das die Studierenden dann spezifizieren und dazu eine entsprechende Fragestellung ausarbeiten. Das weitere Vorgehen, wie die Ausarbeitung der Fragestellung, das Erstellen eines Forschungsdesigns, die Auswertung der Daten und die Präsentation, liegt dann in weiten Teilen bei den Studierenden; bei der Durchführung der Erhebung ist z.T. die Unterstützung der Lehrkräfte gegeben.

Die curriculare Ausgestaltung ist, da es sich, anders als im Beispiel oben, nicht um ein Angebot einer Universität mit gemeinsamen Rahmenbedingungen handelt, erwartungsgemäß unterschiedlich. Allerdings umfassen bis auf die Osnabrücker Forschungswerkstatt alle genannten Angebote zwei Semester, so dass im ersten Semester auf die Forschung auch methodisch vorbereitet und anschließend die Durchführung und Auswertung begleitet werden kann. In allen Angeboten gehört die Rückmeldung an die Schulen zu den Seminaranforderungen. Da die Forschung der Studierenden „echte“ Schulentwicklungs- oder Unterrichtsentwicklungsfragen in den Blick nimmt, ist auch die Präsentation der Ergebnisse für die Lehrkräfte bzw. die Schulen von Interesse.

Werden auch für diese Variante Forschenden Lernens die Merkmale der oben angeführten Definitionen herangezogen, so ist durch die Kooperation und insbesondere die Themensetzung durch die Lehrkräfte die Berücksichtigung der Merkmale Forschung an „authentischen Forschungsproblemen“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 21) und „die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen“ (Huber, 2009, S. 11) gegeben. So ist zumindest in den Konzeptionen vorgesehen, dass die Lehrkräfte für sie relevante Themen einbringen, so dass auch die Ergebnisse für sie wichtig sind. Allerdings ist aufgrund der Themensetzung durch die Lehrkräfte die vollständige selbstständige Themenwahl der Studierenden nicht gegeben, da sie nur zwischen den Themenvorschlägen, die die verschiedenen Lehrkräfte einbringen, wählen können. An der Konkretisierung einer Fragestellung haben die Studierenden jedoch einen wesentlichen Anteil. Das selbstständige Arbeiten ist für weite Teile der Forschung erfüllt und – wie aus der Aufzählung der Arbeitsschritte, die die Studierenden gehen, deutlich geworden ist – auch das Durchlaufen eines vollständigen Forschungszyklus. Wie bereits bei der Variante des Forschenden Lernens im Praxissemester sind auch hier der Theoriebezug, die reflexive Distanz und die Berücksichtigung forschungsethischer Fragen Teil der Seminaranforderungen oder der Seminarinhalte.

Die Frage, welche Kriterien der beiden oben genannten Definitionen in den jeweiligen Konzepten erfüllt werden, macht nochmals den hohen Anspruch deutlich. Während im

Rahmen des Praxissemesters eine Selbstständigkeit im Prozess gewährleistet ist, allerdings die eigenständige Entscheidung für oder gegen das Forschende Lernen nicht besteht, ist bei den Angeboten im Bereich der Schulentwicklung die bewusste Entscheidung möglich, die Selbstständigkeit im Prozess jedoch zumindest in der Themenwahl nur bedingt gegeben. Das Durchlaufen eines vollständigen Forschungszyklus ist bei beiden Konzeptionen nicht nur möglich, sondern in der Regel gefordert, während die Produktion von Ergebnissen, die auch für Dritte interessant sind, eher nur in den von Praxisphasen unabhängigen Angeboten vorliegt. Diese kurze Zusammenfassung zeigt die Möglichkeiten und auch Grenzen der beiden unterschiedlichen Konzeptionen Forschenden Lernens.

4 Verschiedene Wege – gemeinsame Ziele?

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass trotz unterschiedlicher Verortungen des Forschenden Lernens und deutlich verschiedener Rahmenbedingungen dieselben übergreifenden Ziele angestrebt werden. Dies kann durchaus an der Allgemeinheit und normativen Aufgeladenheit der Zielsetzungen liegen. Eine Professionalisierung von Studierenden *nicht* anzustreben, ist für die Lehrer*innenausbildung nicht denkbar; für die forschende Grundhaltung gilt dies ebenso, zumal diese beispielsweise bereits 2001 vom Wissenschaftsrat für die Lehrerbildung gefordert wurde (vgl. Wissenschaftsrat, 2001, S. 41).

Für die Betrachtung von verschiedenen Konzeptionen ist dementsprechend interessanter, entweder die konkreten Verständnisse von Professionalisierung und forschender Grundhaltung zu klären oder das Erreichen der Zielsetzungen zu prüfen.⁴ Differenzierender sind die Schwerpunktsetzungen auf Forschung oder Lernen, die eine Einschätzung der jeweiligen Konzepte und Angebote ermöglichen und für eigene Veranstaltungen Denkanstöße liefern können. Damit ist nicht gemeint, dass eine der beiden Schwerpunktsetzungen der anderen vorzuziehen ist, sondern dass ein Abgleich mit weiteren Zielen eine Schwerpunktsetzung ggf. nahelegt.

Ertragreicher als die Diskussion der grundsätzlichen Ziele ist die Frage, welche Merkmale Forschenden Lernens in den jeweiligen Angeboten realisiert werden können, oder – dem übergeordnet – die Frage, welche Definition Forschenden Lernens der eigenen Konzeption, dem eigenen Seminar zu Grunde gelegt wird. Dies ist eine Entscheidung, die durchaus direkte Auswirkungen auf die Gestaltung von Seminaren hat. Das bereits häufiger erwähnte Merkmal der „Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen“ (Huber, 2009, S. 11) kann z.B. bedeuten, bereits die Präsentation der Ergebnisse mit in die Seminarplanung aufzunehmen und zu klären, wer unter „Dritten“ verstanden wird (Heinrich et al., 2019). Gerade an dieser Überlegung wird deutlich, dass es nicht um eine normative Beurteilung besserer oder schlechterer Angebote geht, sondern um eine auf den Definitionen und Zielsetzungen beruhende bewusste Entscheidung für Schwerpunktsetzungen und Konkretisierungen abstrakter Ziele – allerdings, um nochmals Huber und Reinmann zu zitieren und damit doch normativ zu werden, mit der Idealvorstellung Forschenden Lernens im Hintergrund, da „ein solcher Maßstab das Bewusstsein dieser Differenz zwischen Ziel und Wirklichkeit wach hält [...] und so den Anstoß gibt, sie nach Möglichkeit zu verringern“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 9).

⁴ Der aktuelle Forschungsstand zum Forschenden Lernen liefert zu längerfristigen Auswirkungen noch keine Antworten.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Merziger, P. (2006). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., aktual. Aufl.) (S. 153–166). Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg
- BAK (Bundesassistentenkonferenz). (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. BAK.
- Besa, K. & Wilkes, T. (2022). Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-5889>
- Bielefelder Leitkonzept. (2011). *Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2011*. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>
- 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. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Klinkhardt.
- Fichten, W. (2019) Praxisforschung im Lehramtsstudium: das Oldenburger Modell. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 117–137). Peter Lang
- Fichten, W., Gebken, U. & Obolenski, A. (2006). Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In A. Obolenski (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., erw. Aufl.) (S. 133–151). Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119–145). Klinkhardt.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Waxmann.
- Gold, J. & Klewin, G. (2017). Empirische Forschungsmethoden in studentischen Forschungsprojekten? In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 147–160). Klinkhardt.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Festschrift für Ludwig Huber* (S. 161–175). UVW.
- Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., Klewin, G., Kuhn, S.U., Lojewski, J. & Schweitzer, J. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg mit Forschungs- und Entwicklungsplan*, 2 (1), 127–160. https://doi.org/10.4119/we_os-3191

- Heinrich, M. & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In N. Ukley & B. Groeben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschendes Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2: Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile, hrsg. v. M. Basten, C. Mertens & E. Wolf), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>
- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2018) Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 74–92). Klinkhardt.
- Hofmann, J. & Koch, B. (2019). *Forschendes Lernen im Kernstudium an der Universität Kassel*. Workshop auf der Tagung „Studentische Forschung im Lehramtsstudium – Einblicke und Ausblicke“. Jahrestagung des Verbunds schulbezogener Praxisforschung, 21. und 22. Februar 2019 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). UVW.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Kaufmann, M.E., Satilmis, A. & Mieg, H.A. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9>
- Klewin, G. & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Klinkhardt.
- Klewin, G., Schüssler, R. & Schicht, S. (2017). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S. Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 131–171). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838549316>
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS*, 2, 147–158.
- Meinholz, S. (2019). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik – Bielefelder Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2: Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile, hrsg. v. M. Basten, C. Mertens & E. Wolf), 62–66. <https://doi.org/10.4119/pflb-1974>
- Mertens, C., Basten, M. & Wischer, B. (2019). Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschung-*

- Lehrer*innenbildung, 1* (2: Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile, hrsg. v. M. Basten, C. Mertens & E. Wolf), 124–145. <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. MSW NRW. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/rahmenkonzeption.pdf>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2016). Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption). In MSW NRW (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (SchuleNRW, Beilage November 2016).
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung. (2012). *Handreichung des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung zur Implementierung der Praxisphase in die Masterstudiengänge für die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften*. http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Handreichung_Implementierung_Praxisphase_GHR_300_2012.pdf
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule, 106* (4), 386–397. <https://elibrary.utb.de/doi/10.31244/dds.2014.04.07>
- Schlömerkemper, J. (2006). Forschender Habitus im Lehrberuf. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung* (S. 187–198). Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Klinkhardt.
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H. (2012) Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30* (2), 238–251.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen, (8)*, 49–59.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.) *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Klinkhardt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland, U. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Klinkhardt.
- Wischer, B., Katenbrink, N. & Fiegert, M. (2014). Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln – Forschende Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 63–76). MV.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf;jsessionid=2FB37>

1ED3B8FE7ECF8572947D835856D.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3

Wolf, E. (2019). Forschendes Lernen als kleinster gemeinsamer Nenner. Das Bekenntnis zu einem hochschuldidaktischen Programm als Ausdruck eines disziplinbildenden „institutionellen Isomorphismus“. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 1* (2: Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile, hrsg. v. M. Basten, C. Mertens & E. Wolf), 146–161. <https://doi.org/10.4119/pflb-1986>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4* (4), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-5891>

Online verfügbar: 03.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>