

**PFLB**

PraxisForschungLehrer\*innenBildung

*Zeitschrift für Schul- und  
Professionsentwicklung*

**Forschungskompetenz  
in der Lehrkräftebildung –  
Evaluation eines Seminarkonzepts**

**Hrsg. von Kris-Stephen Besa &  
Theresa Krause-Wichmann**

**Themenheft der Zeitschrift  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung**

**Jahrgang 4 | 2022, Heft 4**

PFLB  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung  
Jahrgang 4 | Heft 4 | 2022

Herausgeber\*innen  
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin  
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2022. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser\*innen.

ISSN 2629-5628

## Inhalt

### Editorial

*Kris-Stephen Besa & Theresa Krause-Wichmann*

Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes ..... 1

### Beiträge

*Ernst-Daniel Röhrig*

Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften ..... 8

*Gabriele Klewin*

Forschendes Lernen in der Lehrerbildung ..... 17

*Johanna Gesang & Hans-Hendrik Hinzke*

Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw.  
Evidenzen auseinandersetzen? Zur Frage der Sinnhaftigkeit  
der Beschäftigung mit Daten im Lehrer\*innenberuf ..... 30

*Kris-Stephen Besa*

Veränderung von Forschungskompetenz und Vorstellungen über Wissenschaft  
von Lehramtsstudierenden durch eigenes Forschungshandeln –  
evaluative Betrachtung eines Seminarkonzeptes ..... 38



Editorial

## Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes

Kris-Stephen Besa<sup>1,\*</sup> & Theresa Krause-Wichmann<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster

<sup>2</sup> Universität des Saarlandes

\* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Bispinghof 5/6, Raum F 08, 48143 Münster

\*\* Kontakt: Universität des Saarlandes,  
Campus A4 2, Zi. 4.13.2, 66123 Saarbrücken

[kbesa@uni-muenster.de](mailto:kbesa@uni-muenster.de); [theresa.krause-wichmann@uni-saarland.de](mailto:theresa.krause-wichmann@uni-saarland.de)

**Zusammenfassung:** Der Beitrag führt in das Themenheft ein, in dem ein Seminarkonzept vorgestellt wird, das den Aufbau und die Förderung von Forschungskompetenz Lehramtsstudierender zum Ziel hat. Es wird der Hintergrund der Überlegungen zum Seminar dargestellt und ein Überblick über die Beiträge des Themenheftes gegeben.

**Schlagwörter:** Forschung; Evidenz; Kompetenz; Lehrerbildung



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>

## 1 Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes

Die Kernaufgabe von Lehrkräften bildet gemäß den Standards für die Lehrer\*innenbildung (KMK, 2004) die „gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“. Um dieser professionellen Herausforderung begegnen zu können, bedarf es verschiedener Schlüsselkompetenzen, die unter anderem im Modell der professionellen Handlungskompetenz beschrieben sind (Baumert & Kunter, 2006). Zur Lehrer\*innenprofessionalität zählt neben anwendbarem, differenziertem Professionswissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen auch eine forschende Haltung bzw. Forschungskompetenz, welche den Lehrkräften eine reflektierte und wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit ihrem Arbeitsfeld ermöglicht (Nentwig-Gesemann, 2007). Forschungskompetenz bildet somit eine Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte Methoden und Ergebnisse empirischer Studien verstehen und für die eigene Arbeit nutzbar machen können (z.B. Ferchow, 2014).

Hiermit eng verknüpft ist das Leitbild der evidenzbasierten oder vielmehr evidenzorientierten Profession (zum Begriff der Evidenzorientierung vgl. Stark, 2017), welches – beeinflusst durch die Entwicklungen in der Medizin – im bildungswissenschaftlichen Sektor sowohl international (z. B. Slavin, 2002, 2008) als auch im deutschsprachigen Raum (Bromme et al., 2014) an Bedeutung gewonnen hat. Lehrkräfte sollen ihre professionellen Entscheidungen nach Möglichkeit in Orientierung an empirischer Evidenz treffen und reflektieren, so beispielsweise bei der Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernständen, bei der Planung von Interventionen sowie bei der Evaluation der Wirksamkeit dieser Interventionen. Hierfür benötigen Lehrkräfte entsprechendes Fachwissen sowie Recherche-, Methoden-, Reflexions- und Kommunikationskompetenzen (Thiel & Böttcher, 2014). Fachwissen repräsentiert hier den deklarativen Anteil von Forschungskompetenz und bezieht sich auf Wissen über einzelne Aspekte des Forschungsprozesses; die vier anderen Subkompetenzen repräsentieren das prozedurale Wissen. Alle Bereiche sind notwendig, um die Anforderungen eines Forschungsprozesses sowie einer evidenzorientierten Unterrichtspraxis erfüllen zu können (Thiel & Böttcher, 2014).

Die beschriebenen Entwicklungen im Programm der kompetenzorientierten Lehrer\*innenprofessionalisierung münden in eine forschungs- und evidenzorientierte universitäre Lehramtsausbildung (z.B. Weber & Achtenhagen, 2009). Ein zentrales Ziel einer solchen Lehramtsausbildung muss sein, dass Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase Forschungskompetenzen entwickeln und dazu befähigt werden, im Unterricht Handlungen und Entscheidungen auf Basis wissenschaftlicher Evidenzen zu treffen. Konkret bedeutet dies, dass Lehramtsstudierende während ihres Studiums lernen sollen, schul- und unterrichtsspezifische Fragestellungen wissenschaftlich zu bearbeiten. Sie sollen hierbei nicht nur in der Lage sein, die Bedeutung verschiedener Evidenzen für die Schul- und Unterrichtspraxis einzuschätzen und diese im pädagogischen Alltag anzuwenden, sondern darüber hinaus auch dazu, Methoden zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse eigenständig anzuwenden (Davies, 1999; Ferchow, 2014). Die Ausbildung von Forschungskompetenz im Studium wird so zur Basis der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis und letztlich zur Basis späterer professioneller Handlungskompetenz (Nentwig-Gesemann, 2007).

Für eine forschungs- und evidenzorientierte Lehramtsausbildung bedarf es entsprechender Lehr-Lernarrangements, welche eine positive Einstellung gegenüber Wissenschaft und Forschung vorantreiben sowie den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit bieten, basale Forschungskompetenzen in der praktischen Auseinandersetzung mit aktueller Forschung zu entwickeln. Dies wiederum bedarf neuer hochschuldidaktischer Konzepte, durch welche universitäre Forschung verstärkt in Lehr-Lernarrangements eingebunden und damit zu einer engeren Verknüpfung von Forschung und Lehre beigetragen

wird (zum *Research-Teaching-Nexus* vgl. u.a. Griffiths, 2004; Healey, 2005). Partiiell realisiert wird dieser Ansatz bisher in Lehramtsstudiengängen vor allem über die Initiierung von Prozessen des Forschenden Lernens, das als Konzept vor allem in die schulpraktische Ausbildung im Rahmen verlängerter Praxisphasen Einzug gefunden hat (Klewin & Koch, 2017). Obgleich terminologische Unklarheiten herrschen, was genau hierunter zu fassen ist (vgl. Huber, 2014), scheint eine Kernidee zu sein, dass eine forschungsbezogene bzw. auf wissenschaftlichen Standards basierende Auseinandersetzung mit der eigenen (schul-)praktischen Tätigkeit stattfindet. Jedoch scheinen Forschungsbezüge für die Studierenden in Praktika eher nachrangig zu sein bzw. werden die forschungsbezogenen Anforderungen dort – auch im Abgleich mit den anderen Aufgaben des Praktikums – als zu hoch eingeschätzt (van Ackeren & Herzig, 2016). Dieses spricht dafür, auch weitere Realisierungsformen zur Erprobung und Anwendung von Forschungskompetenzen zu schaffen, die aufgrund ihrer Ausrichtung einerseits eine gewisse Praxisnähe durchscheinen lassen, andererseits jedoch eine deutliche Betonung auf den Wert der Forschungsmethoden und wissenschaftlichen Erkenntnisse legen.

An dieser Stelle möchte das hier vorgestellte Seminarkonzept ansetzen, in welchem auf aktuelle Forschungsergebnisse Bezug genommen wird sowie wissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen dem bildungswissenschaftlichen Forschungsprozess folgend eigenständig angewendet werden. Durch eine datengestützte Reflexion eigenen Wissens sowie eigener Kompetenzen, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale soll sowohl das Interesse an der Auseinandersetzung mit Wissenschaft bei Lehramtsstudierenden erhöht als auch die Bedeutsamkeit von forschungsmethodischem Wissen und den Ergebnissen empirischer Forschung für (späteres) schulpraktisches Handeln deutlich gemacht werden.

Das übergeordnete Ziel des vorliegenden Themenheftes besteht darin, das für die universitäre Lehrkräfteausbildung entwickelte Seminarkonzept aus verschiedenen theoretischen wie praktischen Perspektiven zu beleuchten. So konnten neben der im Experimentaldesign durchgeführten Erforschung der Wirksamkeit des Seminars und einer begleitenden Evaluation für das vorliegende Themenheft auch Expert\*innen gewonnen werden, die in theoretischen Beiträgen einen Überblick über die Profession des Lehrberufs, das Konzept des Forschenden Lernens im Bereich der Lehrkräfteausbildung sowie die Bedeutsamkeit von Forschung und Evidenz für Lehrkräfte geben.

In diesem Rahmen diskutiert zunächst *Ernst-Daniel Röhrig* nach einer Darstellung der historischen Entwicklungen der Profession des Lehrberufs kritisch die aktuell an Lehrkräfte gestellten Ansprüche sowie damit verbundene Herausforderungen für die Lehrer\*innenprofessionalisierung. Der daran anschließende Beitrag von *Gabriele Klewin* gibt einen Überblick über die verschiedenen konzeptionellen Facetten, die hinter dem Begriff des Forschenden Lernens stehen. Hieraus leitet Gabriele Klewin Ziele Forschenden Lernens für die Professionalisierung von Lehrkräften, sowohl im Rahmen universitärer Lehre als auch in Rahmen von Praxisphasen, ab. Daran anknüpfend beschäftigen sich *Johanna Gesang* und *Jan-Hendrik Hinze* auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes mit dem Wert, den Lehrkräfte Forschung und Evidenzen beimessen. Die Überblicksdarstellungen sollen in einer abschließenden Reflexion des Seminarkonzepts aufgegriffen und für die evaluative Betrachtung des Seminars genutzt werden. Darüber hinaus erforscht *Kris-Stephen Besa* in seinem Beitrag die längsschnittliche Entwicklung der studentischen Forschungskompetenz im seminarübergreifenden Vergleich.

## 1.1 Seminarkonzept

Das hier vorgestellte Seminarkonzept wurde an der Universität Trier durchgeführt und unter dem Titel „Lehrerprofessionalität“ dem Modul 6 im Sinne der curricularen Standards für die Studienfächer gemäß der entsprechenden Landesverordnung zur ersten Phase der Lehrer\*innenausbildung in Rheinland-Pfalz zugeordnet (vgl. BaMaV RP, 2007). Dort liegt der Schwerpunkt auf dem KMK-Standard des Innovierens, sodass der Veranstaltung also im doppelten Sinne eine Qualifizierungsrolle durch die Forschungspraxis zukommt, die nicht nur im Kennenlernen und Einüben von Forschungsmethodik liegt, sondern darüber hinaus für weitere, z.B. systematisch evaluierte Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse auf Basis des Erlernten qualifizieren soll.

Das Seminar stellt für die Studierenden an der Universität Trier eine Pflichtveranstaltung dar, wobei die unter dem Titel gehaltenen Inhalte durchaus stark in Abhängigkeit von der Schwerpunktsetzung der\*des jeweiligen Dozierenden divergieren. Dadurch wurde das vorliegende Seminar- und Forschungsdesign ermöglicht, welches mit Abstrichen einer quasi-experimentellen Versuchsaufstellung entspricht. Drei Seminare zur Lehrer\*innenprofessionalität des Studienganges wurden mit dem deutlichen Forschungsschwerpunkt eines Dozenten parallel gehalten, während zwei weitere namensgleiche Veranstaltungen – mit in etwa gleicher Teilnehmendenzahl – durch jeweils andere Dozent\*innen übernommen wurden. Hierdurch sollte ein längsschnittlicher Vergleich des neuen Seminarkonzeptes im Abgleich mit den vorliegenden Veranstaltungsplänen vor allem mit Blick auf den Erwerb forschungsbezogener Kompetenzen ermöglicht werden (siehe hierzu die Auswertungen im Abschlusskapitel des Themenheftes von Kris-Stephen Besa).

Ziel des Seminars war es, die Reflexion über die eigene professionelle Lehrendenrolle sowie über die spezifischen Voraussetzungen und Kompetenzen von angehenden Lehrkräften auch im Vergleich zu anderen Studierendengruppen durch die Perspektive als Forschungshandelnde und Forschungsobjekt anzuleiten. Die Studierenden nahmen dabei selbst zunächst an einer quantitativen Fragebogenerhebung teil und sollten im Semesterverlauf mit den eingesetzten Instrumenten ebenfalls Kommiliton\*innen befragen.

Zu den gewählten Themen sollten zu Beginn erste (Alltags-)Hypothesen aufgestellt und im weiteren Seminarverlauf mit dem Forschungsstand zum jeweiligen Themenfeld abgeglichen werden. In einer eng begleiteten empirischen Erarbeitung sollten auf Basis basaler statistischer Auswertungs- und Analyseverfahren mit der für die Studierenden frei zugänglichen Software SPSS die zuvor formulierten Hypothesen überprüft werden. Zu berücksichtigen ist hier, dass die Lehramtsstudierenden zum Zeitpunkt des Seminars noch keinerlei forschungsmethodisch ausgerichtete Lehrveranstaltung besucht hatten. Auch im Rahmen eigener (bildungs-)wissenschaftlicher Arbeiten hatten die Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht empirisch (im Sinne einer erkenntnisgewinnenden systematischen Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten) geforscht. Neben der genuinen Forschungsarbeit war zur Erhöhung der Akzeptanz von Wissenschaft im Berufsalltag auch immer die Frage der Bedeutsamkeit der Ergebnisse für die Einzelnen im Blick zu behalten: Sind die gefundenen Ergebnisse überraschend oder bestätigend? Wie stehen die Personen im Vergleich zur Gruppe anderer (Lehramts-)Studierender? Und was bedeutet dies möglicherweise für die Entwicklung zur professionellen Lehrkraft? Die Ergebnisse der studentischen Arbeit sollten in standardisiertem Format verschriftlicht werden. Dabei sollte sowohl ein grundlegender wissenschaftlicher Anspruch gewahrt bleiben als auch der oben genannte Reflexionsgedanke berücksichtigt werden. Abschließend wurde das gewählte Seminarformat selbst kritisch-evaluativ überprüft und durch die Beteiligten diskutiert. Durch diese reflektierte Auseinandersetzung und selbst-reflexive Erforschung sollten einerseits weitere Lernprozesse bei den Studierenden initiiert als auch andererseits mögliche neue Impulse für eine forschungsaffine Lehrer\*innenausbildung gewonnen werden.



## 1.2 Seminarablauf, Aufgabe für die Studierenden und genutzte Daten

Gefordert waren quantitativ-empirische Arbeiten, die die Studierenden seminargruppenübergreifend erstellen konnten, um – so die eigentliche Idee des Seminars – möglichst zeitökonomisch einen Beitrag, der wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, für das vorliegende Themenheft zu verfassen. Die Aufsätze sollten maximal 21.000 Zeichen exklusive Literatur umfassen und neben den Autor\*innenangaben folgende Punkte beinhalten:

- Überschrift
- Einleitung mit grundsätzlichen Überlegungen/persönlichen Vorstellungen zum/Erwartungen an das Thema sowie „Alltagshypothese“ (max. 3.000 Zeichen)
- Aufarbeitung des Forschungsstandes (max. 4.500–6.000 Zeichen, dient auch dem Abgleich mit der Alltagshypothese, die ggf. revidiert werden muss, um sie in eine Forschungshypothese zu überführen)
- Empirischer Teil der Arbeit mit Darstellung des (methodischen) Vorgehens sowie einer Darstellung der Ergebnisse (max. 6.000–7.500 Zeichen)
- Wissenschaftliche Diskussion der Ergebnisse (max. 3.000 Zeichen)
- Persönliche Diskussion und Reflexion der Ergebnisse, ggf. auch unter Rückgriff auf die Alltagshypothese (max. 3.000 Zeichen)
- Literaturverzeichnis

Die studentischen Beiträge sollten in Begleitung zu einer thematisch aufzubereitenden Seminarsitzung entstehen. Die Seminarsitzungen sollten dabei keine klassischen „Referatssitzungen“ sein, sondern derart konzipiert werden, dass in gemeinsamer Arbeit mit den übrigen Kommiliton\*innen Forschungsfragen zum jeweiligen Thema entwickelt, besprochen und gegebenenfalls adaptiert werden können. Hierzu wurden durch den Dozenten eingangs verschiedene mögliche Inhalte und methodische Vorgehensweisen vorgestellt, ebenso wie die Möglichkeit, die gesamte Studierendengruppe beispielsweise für Rechercheaufgaben einzuspannen.

Vorgegebene Themenbereiche, aus welchen die Studierenden auswählen konnten, waren Unterrichtsplanung, Medienkompetenz, (Lehrer\*innen-)Persönlichkeit, Forschungskompetenz, Sozialkompetenz, Klassenführung sowie Studienzufriedenheit und Passung. Der Datensatz<sup>1</sup> wurde für die Studierenden zur weiteren Bearbeitung für ihre eigenen Forschungsfragen aufbereitet, und so wurden unter anderem Recodierungen, fehlende Werte und Variablenbenennungen in dem Datensatz vorgenommen, bevor dieser weitergegeben wurde. Zur Auswertung der Daten wurden die Studierenden des Seminars mit verschiedenen statistischen Verfahren vertraut gemacht. Hierzu wurde eine komplette Seminarsitzung zur Einführung in den Umgang mit SPSS konzipiert. Darüber hinaus gab es neben der methodischen Beratung in der Sprechstunde auch noch die Möglichkeit, relevante statistische Analysen in der jeweiligen thematischen Seminarsitzung für alle sichtbar und via Projektion erläutert durch den Dozenten durchführen zu lassen. Direkt angesprochen wurden im Seminar Verfahren der klassischen Testtheorie zur Überprüfung von Daten-/Skalenqualität sowie verschiedene Möglichkeiten für Mittelwertvergleiche und die Erstellung und Interpretation von Korrelationsmatrizen. Weiterführende Verfahren, wie etwa Regressionsanalysen, wurden im Seminar nicht explizit behandelt, jedoch als Option mit Blick auf die jeweiligen Forschungsfragen in Aussicht gestellt. Für die studentischen Arbeiten sollte auf die Daten zurückgegriffen werden, die in fünf parallelen Masterseminaren zum Thema „Lehrerprofessionalität“ an der Universität Trier erhoben wurden.

---

<sup>1</sup> Es handelte sich um eine anonymisierte Befragung.

Es zeigte sich jedoch, dass die ursprüngliche Seminaridee mit zahlreichen (organisatorischen) Hürden zu kämpfen hatte, weshalb die studentischen Beiträge entgegen der ursprünglichen Planung nicht in das Themenheft aufgenommen wurden (siehe hierzu die Darstellung im Abschlusskapitel).

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van. & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (Beilage November 2016: Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen), 4–6. [https://br.oschuerenservice.nrw.de/files/download/pdf/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf\\_von\\_das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen\\_vom\\_staatskanzlei\\_2326.pdf](https://br.oschuerenservice.nrw.de/files/download/pdf/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf_von_das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen_vom_staatskanzlei_2326.pdf)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Besa, K.-S. (2022). Veränderung von Forschungskompetenz und Vorstellungen über Wissenschaft von Lehramtsstudierenden durch eigenes Forschungshandeln – evaluative Betrachtung eines Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 38–45. <https://doi.org/10.11576/pflb-5893>
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Davies, P. (1999). What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 108–121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Ferchow, J. (2014, 12. September). *Evidenzbasierte Lehrerbildung? Eine empirische Analyse zur Integration von Wissenschaft und Forschung in der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. <https://d-nb.info/1094516252/34>
- Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2022). Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen? Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Daten im Lehrer\*innenberuf. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 30–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-5892>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge Production and the Research–Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709–726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183–201. <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- 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), 32–39.
- Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-5891>
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004. KMK.

- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra*, 31 (5–6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 8–16. <https://doi.org/10.11576/pflb-5890>
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Slavin, R.E. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X08314117>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Thiel, F. & Böttcher, F. (2014). Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen – Das RMKR-W-Modell als Grundlage der Planung und Evaluation von Formaten forschungsorientierter Lehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (I 2.10, S. 109–124). Raabe. [www.nhhl-bibliothek.de](http://www.nhhl-bibliothek.de).
- Weber, S. & Achtenhagen, F. (2009). Forschungs- und evidenzbasierte Lehrerbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 477–487). Beltz.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Besa, K.-S. & Krause-Wichmann, T. (2022). Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (4), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-5889>

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>

# Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften

Ernst-Daniel Röhrig<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Trier

\* Kontakt: Universität Trier,  
54286 Trier  
roehrig@uni-trier.de

**Zusammenfassung:** Worin begründet sich die Bedeutung und Legitimation des Lehrberufs und was zeichnet eine professionelle Praxis aus? Zum Verständnis der Entwicklung und Funktion von Professionen und professionellem Handeln im Allgemeinen und speziell im Lehrberuf skizziert dieser Beitrag zunächst die historischen Entwicklungen des Berufsfeldes. Daran schließt eine Auseinandersetzung mit allgemeinen professionstheoretischen Aspekten an, die eine – zumindest bedingte – Aufnahme der Lehrkräfte in die Gruppe der Professionen begründen kann. Es folgen eine Betrachtung der aktuellen und sich stetig wandelnden und erweiternden Ansprüche an die Professionalität der Lehrkräfte sowie abschließend eine Darstellung einiger Konsequenzen, die sich aus diesen Ansprüchen für die Professionalität und weitere Professionalisierung ergeben.

**Schlagwörter:** Profession; Professionalität; Professionalisierung; Schulentwicklung; Lehrerausbildung



# 1 Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften

## 1.1 Entstehung einer Profession

Das Entstehen des Lehrberufs ist kulturgeschichtlich höchst bedeutsam; die Einführung von anhand bestimmter Kriterien der Qualifikation (erfahrene Stammesmitglieder, erfolgreiche Familienoberhäupter etc.) ausgewählten „Lehrkräften“ verhalf dazu, dass „familiar bedingte sozialstrukturelle Mängel kompensiert werden“ (vgl. Strobel-Eisele, 1992, S. 77) konnten. Größere Gruppen konnten sich durch Spezialisierung komplexer organisieren; Arbeitsteilung lieferte Produktionsüberschüsse und ermöglichte die Freistellung weiterer Teilgruppen für z.B. rein politische, religiöse und schulische Ämter (vgl. Strobel-Eisele, 1992, S. 80f.). Verschiedene Lehrertypen bzw. Organisationsformen des Lehrberufs in der Antike sahen die Lehrperson vornehmlich als Wissensvermittler, der jedoch in der Mitte der Gesellschaft stand (vgl. Terhart, 2016, S. 18; siehe auch Christes et al., 2006; Dreyer, 2010; Terhart, 2004, 2015). Dagegen fand die Schule des europäischen Mittelalters vor allem hinter kirchlichen Mauern und in der Regel zur Ausbildung des klerikalen Nachwuchses statt. Der Unterricht beruhte hier in der Regel auf Wiederholen und Abschreiben vorgegebener (religiöser und philosophischer) Werke (vgl. Terhart, 2016, S. 19). Bis dato waren Priester die einzige Profession; nun kamen Ärzte als „Eingeweihte“ in ein besonderes Wissen, später auch Rechtsgelehrte hinzu, die in der Regel alle auch lehrend tätig waren oder zumindest sein konnten (vgl. Strobel-Eisele, 1992, S. 97f.). Erst im späten Mittelalter entwickelten sich wieder schulähnliche Einrichtungen in den größeren wohlhabenden Städten. Die dort lehrenden „Schulmeister“ waren angesehen, in Zünften organisiert und beriefen sich bei ihrer Tätigkeit bereits auf ein ausgearbeitetes Reglement. Daneben gab es auch „freischaffende“ Lehrkräfte, die sich außerhalb der Zunft verdingten. Wahrscheinlich war Schulmeistern und Freischaffenden gemein, dass ihr Unterricht dem Elementarunterricht der Antike ähnelte: Er basierte auf Androhung und Strafe bei Missachtung der Anforderungen und der sturen Repetition von Inhalten (vgl. Moeller et al., 1983; Wendehorst, 1986, S. 32).

Die frühe Neuzeit brachte einen Wandel des religiös geprägten Weltbildes. Die Renaissance antiker Bildungsideale bereitete Humanismus und Aufklärung vor. Die Säkularisierung von Politik und Wirtschaft ging einher mit der wachsenden Bedeutung des Individuums als Akteur gesellschaftlichen Lebens – und mit dem Anspruch einer Bildung und Ausbildung unabhängig von religiösen Zwecken. Die Konkurrenz von Kirche und Staat führte zu einer Verstärkung der Bildungsbestrebungen im jeweiligen Sinne und zur entsprechenden Instrumentalisierung von Schule, Unterricht und des Lehrberufs. Schule und Lehrberuf wurden zur öffentlichen Angelegenheit, erste (zunächst noch kirchliche) Schulordnungen wurden erlassen. Nichtsdestotrotz blieben Schulen – besonders in ärmeren ländlichen Gebieten – alles andere als vorbildliche Einrichtungen mit festen Qualitätsstandards. Weder die Unterrichtsbedingungen noch die Lehrkräfte erfüllten in vielen Fällen ein bestimmtes Mindestmaß an Eignung. Lehrkräfte übten ihre Tätigkeit häufig nur nebenbei aus, da der Lehrberuf allein kein Auskommen sicherte; entsprechend gering waren die Ansprüche an die Kompetenzen der nebenberuflich „Schule Haltenden“. Die Ausbreitung des Elementarunterrichts – auch und besonders auf dem Lande – wurde immer stärker vorangetrieben, da der Bildung des Volkes im Sinne von Kirche und Staat wachsende Bedeutung zuerkannt wurde (vgl. Terhart, 2016, S. 20ff.). Im 19. Jahrhundert erst entstand endlich ein Lehramt mit staatlich geregelter Ausbildung und entsprechendem Prüfungswesen sowie einem garantierten Gehalt und Pensionsansprüchen (vgl. Terhart, 2004, S. 555f.). Zuvor waren Lehrkräfte häufig genötigt, neben ihrer Lehrtätigkeit noch weitere Berufe auszuüben, um ein Auskommen zu haben. Diese Aufwertung des Lehrerberufes stand in Zusammenhang mit Humboldts Bildungsreform. In der Folge wurde auch gezielt Wissen über die (praktische) Gestaltung von Unterricht gesammelt (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 21). Ein Stück weit davon zu unterschei-

den ist der bereits früh stärker akademisierte Gymnasiallehrer mit universitärem Fachstudium, aber auch regelmäßiger Veröffentlichung wissenschaftlicher Beiträge. Das Gymnasiallehramt als „Höheres Lehramt“ hatte im 19. Jahrhundert durchgehend eine Sonderrolle gegenüber den „niederen“ Formen wie etwa den Volks- und Handelsschulen. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden jedoch nach und nach auch alle anderen Lehramtsformen diesen Standards angepasst (Musolff et al., 2009; vgl. Terhart, 2016, S. 23f.). Das diesen Entwicklungen zugrunde liegende Professionsverständnis basierte auf der Vorstellung, dass Ausbildung und Arbeit von Lehrkräften auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen sollten: Bildung sollte in jedem Fall wissenschaftsbestimmt, wissenschaftsbasiert und wissenschaftsorientiert sein – und zwar letztlich über alle verschiedenen Schulformen hinweg, lediglich auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 24ff.; Terhart, 2016, S. 25f.).

Aktuell zeigen sich vier große Trends, die sich auf das Professionsverständnis und das professionelle Handeln von Lehrkräften auswirken können sowie deren Flexibilität und Reflexivität herausfordern werden (vgl. Terhart, 2016, S. 29f.): das Ansteigen des Anteils der Schüler\*innen, die ein Gymnasium besuchen bzw. einen Hochschulzugang erwerben; der Rückgang der Dreigliedrigkeit auf zwei Schulformen: Gymnasium und Integrierte Gesamtschule; die Zunahme der Zahl an Ganztagschulen; die Inklusion und damit spürbar verstärkte Heterogenität. Für die Professionalität von Lehrkräften bedeutet dies möglicherweise, dass die „Fähigkeit zu multiprofessioneller pädagogischer Arbeit“ (vgl. Terhart, 2016, S. 29) an Bedeutung stark gewinnen wird: Weiterbildungsbereitschaft, Wandelbarkeit, Flexibilität, Reflexivität und Kooperativität avancieren zu professionstypischen Merkmalen. Schule wird im doppelten Sinne entgrenzt: Schultypisches Lernen findet zunehmend außerhalb von Schule statt und ehemals schuluntypisches Lernen zunehmend in der Schule – unter diesen Voraussetzungen erscheint es schwierig, die Lehrerprofessionalität weiterhin von der allgemeinen pädagogischen Professionalität abzugrenzen.

## 1.2 Verständnis einer Profession

Die (modernen) Professionen – Medizin, Recht, Religion, Erziehung und Militär – sind in der Regel im Dienstleistungssektor zu verorten (Herzmann & König, 2016), zeichnen sich jedoch besonders dadurch aus, dass ihre Klient\*innen (Personen und/oder Organisationen) individualisiert sind und nicht wie z.B. Kund\*innen eines Kaufhauses oder Besucher\*innen eines Restaurants nur eine indifferente Masse von Konsument\*innen darstellen, für die keine individualisierten Angebote bereitgehalten werden, sondern ein kollektiv zugängliches Dienstleistungsrepertoire. Die Professionellen übernehmen die Leistungsrollen gegenüber den Komplementärrollen der Klient\*innen – es besteht eine Asymmetrie in Bezug auf den Bereich der Profession, innerhalb dessen der\*die Professionelle dem Klienten bzw. der Klientin übergeordnet ist: In der Arztpraxis ist ein\*e König\*in den Weisungen des Arztes bzw. der Ärztin unterstellt – wenn er\*sie auch politisch diesem\*dieser übergeordnet ist. Andere Berufsgruppen innerhalb des Tätigkeitsfeldes einer Profession sind den Professionellen in der Regel ebenfalls untergeordnet (z.B. Sekretär\*innen, Krankenschwestern und Krankenpfleger, Anwaltsgehilf\*innen). Professionelle genießen folglich hohes gesellschaftliches Ansehen und haben große Autonomie bei der Ausübung ihrer Berufstätigkeit: Sie können gegebenenfalls externe Ansprüche – als ihrem Professionsverständnis nicht entsprechend – abweisen. Bei ihren fachlich-professionellen Entscheidungen sind sie zudem in der Regel niemandem gegenüber direkt verantwortlich. Organisiert in Verbänden oder Korporationen bestimmen die Mitglieder einer Profession die Standards und Kriterien der Kontrolle ihrer Praxis selbst (vgl. Stichweh, 1999, S. 60ff.).

Die Professionellen berufen sich weiterhin auf ein spezifisches Wissen, das diese Asymmetrie in ihrem Bereich zu ihren Gunsten legitimiert. Außerdem erfüllen sie einen

gesellschaftlich bedeutsamen Zweck, wie z.B. kulturelle Reproduktion, Wiederherstellung von Gesundheit, Garantie von Sicherheit, Sicherung von Grenzen, Konfliktlösung und Rechtsprechung. Entsprechend haftet ihnen ein am Wohl der Gemeinschaft ausgerichtetes Berufsethos an, das sich dem Fortbestehen der gesellschaftlichen Funktionssysteme und deren Nutzen für ihre Mitglieder widmet (Herzmann & König, 2016). Das Besondere der Lehrer\*innenschaft in dieser Gruppe besteht darin, dass ihr (Legitimations-)Wissen kein rein spezialisiertes Wissen ist, da von Lehrkräften verschiedene gesellschaftlich bedeutsame Wissenschaftsinhalte vermittelt werden. Das Spezielle liegt darin, dies „pädagogisch“ begründet zu tun – also das Vermittelbare vermittelnd (dazu Kade, 1997), unter Rückgriff auf (eine) spezialisierte Handlungslehre(n) (vgl. Stichweh, 1999, S. 60f.).

Der Kern der professionellen Arbeit befindet sich stets auf der Interaktionsebene (vgl. Stichweh, 1999, S. 62f.). Wir haben es in dieser Hinsicht immer mit einem Zusammenspiel von handlungssichernden Dogmatiken und einigen quasi-wissenschaftlichen Teilgebieten zu tun, die wahrheitsabhängig und forschungsaffin sind. Dieses Wissenssystem eines innerhalb eines Funktionssystems entstandenen „professionellen Komplexes“ wird zudem in professionellen Selbstbeschreibungen, Theorien und Ideologien, also in Selbstthematisierungen, reflektiert (vgl. Stichweh, 1999, S. 66). Das Wissenssystem, inklusive der daraus gewonnenen und darauf bezogenen Reflexionen, ist Gegenstand der wissenschaftlichen, in der Regel universitären Ausbildung. Das wissenschaftliche Wissen als Grundlage professioneller Handlungsentscheidungen muss in Fort- und Weiterbildung kontinuierlich aktualisiert werden, um bei folgenreichen Entscheidungen nach dem aktuellen Stand der Forschung handeln zu können (Herzmann & König, 2016).

Anhand dieses Ansatzes lassen sich einige Entwicklungen des Lehrberufes als Professionalisierungstendenzen beschreiben, z.B. was die Bedeutung wissenschaftlicher Reflexion und Spezialwissens für die Lehrpraxis, das gesellschaftliches Ansehen oder die Einkünfte von Lehrkräften betrifft. „Schulmeister“ und Hauslehrer des Mittelalters und der frühen Neuzeit waren in der Regel überhaupt nicht gut versorgt und hatten keinerlei Garantien; sie waren jedoch im Sinne der klassischen Professionstheorie völlig unabhängig in ihrem (pädagogischen) Handeln: keinen Lehr- und Stundenplänen unterworfen und keiner Schulleitung unterstellt. Möglicherweise ist dieser ursprünglich für den Stand der Ärzte, Priester und Juristen formulierte „Ansatz“ aber auch einfach nicht mehr aktuell. Freiberuflichkeit ist auch bei vielen Ärzt\*innen und Anwält\*innen häufig nicht mehr gegeben. Umgekehrt wächst die Zahl „nicht-professioneller“ Freiberufler\*innen mit einer auf wissenschaftlicher Grundlage basierenden Tätigkeit. Speziell im Lehrberuf steht der heute eingeschränkten Autonomie durch staatliche und ministeriale Vorgaben eine relative Offenheit der Gestaltung und Umsetzung in Schule und Unterricht gegenüber. Eine Schwächung des Beamtentums könnte einerseits als Stärkung der Profession ausgelegt werden, andererseits zu einem Ansehensverlust führen. Viel stärkere Zweifel an der Professionalität von Lehrkräften begründen sich jedoch in vielen Berichten und Erfahrungen über fehlendes (technisch) gesichertes Handlungswissen sowie mangelnde (professionsinterne) Qualitätskontrolle (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 30f.). Solchen Zweifeln professionell begegnen zu können, zeichnet möglicherweise ein professionelles Professionsverständnis aus, dass zwangsläufig weit über den klassischen professionstheoretischen Ansatz hinausdenken und genau dadurch die Kontinuität einer Profession gewährleisten kann.

### 1.3 Ansprüche einer Profession

Die Besonderheit professionellen Lehrer\*innenhandelns findet sich im Kontext der „Herstellung der leiblichen und psychosozialen Integrität“ (vgl. Helsper, 2016, S. 108) seiner Adressat\*innen, vornehmlich durch Vermittlung von Wissen (Fachinhalte) und Normen (Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe). Um dies zu erreichen, gehen Lehr-

kräfte vielfältigen komplexen Aufgaben nach: Sie gestalten Lernprozesse nach staatlichen Vorgaben im Unterricht; sie ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe durch Einüben von (Verhaltens-)Regeln; sie beurteilen Leistungen; sie erkennen Entwicklungen, um individuell fördern zu können; sie beraten Lernende in ihrer Entwicklung und unterstützen sie bei schulischen Entscheidungen; sie entwickeln ihre eigenen Kompetenzen durch kontinuierliche fachliche und überfachliche Fortbildung weiter; sie entwickeln ihren Unterricht und auch den eigenen Schulstandort durch aktive Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen (vgl. Schaarschmidt et al., 2017, S. 26). Entsprechend komplex stellen sich die Anforderungsbereiche und Fragestellungen dar, die – auch abhängig vom jeweiligen Professionsverständnis – der Eignung einer Lehrkraft zugrunde gelegt werden (können). Professionelle Lehrkräfte verfügen über vielfältiges Wissen und Kompetenzen<sup>1</sup>: über Fachwissen zum Gegenstand des Fachunterrichts – die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Wissensbestände ihres Unterrichtsfachs: Fachkompetenz; über fachdidaktisches Wissen bezüglich den Gegenständen angemessener Gestaltung des Unterrichts – Methoden der Vermittlung und Konzepte didaktischer Aufbereitung der Inhalte, dazu gehören curriculares Wissen zu Inhalten und passenden Materialien: Methodenkompetenz; über allgemeines pädagogisches Wissen zur Schaffung, Nutzung und Verbesserung erfolgversprechender Lern- und Erziehungsmöglichkeiten – Entwicklungspsychologische Grundlagen, Lern- und Motivationstheorien sowie Möglichkeiten von deren Anwendung: pädagogische Handlungskompetenz; über Diagnosewissen und Kenntnisse über passende Beurteilungsmethoden – die Fähigkeiten, individuelle Entwicklungen im Kontext von allgemeingültigen Leistungsanforderungen einzuschätzen, zu bewerten und angemessen zu fördern: Diagnosekompetenz. Darüber hinaus zeichnen sie sich durch hohe soziale Kompetenz aus: Sie leisten Beziehungsarbeit, wecken Interesse, gehen auf individuelle Voraussetzungen ein, antizipieren und moderieren Situationen aufgrund ihrer Kenntnis der Lerngruppe, kombinieren Bezugsnormen, um individuellen Lernprozessen gerecht zu werden, nutzen und schlichten Konflikte – zwischen Schüler\*innen, Lehrkräften und Eltern. Ihr Vorgehen ist gleichermaßen geprägt von Rücksichtnahme und Durchsetzungsfähigkeit. Außerdem bringen professionelle Lehrkräfte ein hohes Maß an Motivation und eine entsprechende Berufseinstellung mit: Aufgrund fehlender materieller Anreize für einen verstärkten Einsatz im Lehrberuf müssen sie ihre Motivation allein aus dem Erfolg ihrer Arbeit selbst schöpfen. Dazu gehört ein hohes Interesse am eigenen Fach, an der individuellen Entwicklung der Lernenden sowie an der erfolgreichen Gestaltung von Schule und Unterricht, da andere vermeintliche Privilegien des Lehramts angesichts der vielfältigen Herausforderungen sich schnell als trügerisch erweisen (Ferien, „Halbtag“, Beamtentum, Pension) und in der Regel kaum ausreichen, eine Laufbahn erfolgreich zu meistern. Und dem nicht genug – weitere Grundfähigkeiten und Fertigkeiten sind für die professionelle Lehrtätigkeit von Wichtigkeit: eine gute Stimme, Ausdrucksfähigkeit, Kreativität, Performativität, Zeitmanagement. Nicht zuletzt sollte eine Lehrkraft – und das lässt sich an der langen Liste an Ansprüchen an ihre Professionalität leicht schließen – große psychische Widerstandskraft aufweisen:<sup>2</sup> Unvorhersehbarkeit aushalten, spontan Entscheidungen treffen und auf Strategien des Ausgleichs bei Stress- und Belastungserleben zugreifen können (vgl. Schaarschmidt et al., 2017, S. 32ff.; siehe dazu auch Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; KMK, 2004, S. 3; Schrader & Praetorius, 2018; Shulman, 1987).

---

<sup>1</sup> Die weitreichende Komplexität professioneller Ansprüche an Wissen und Kompetenzen kann hier nur angedeutet werden. Eine ausführliche Behandlung der komplexen Zusammenhänge zu Kompetenzen und Kompetenzmodellen sowie empirischen Implikationen findet sich z.B. bei Helmke (2015) und Kunter et al. (2011).

<sup>2</sup> Ein Drittel der Lehrer\*innen scheiden wegen psychischer und psychosomatischer Erkrankungen vorzeitig aus dem Berufsleben aus (vgl. Bauer, 2006, S. 77)!



#### 1.4 Kontinuierliche Professionalisierung

Die Haltung von professionell Handelnden ist wissenschaftlich-reflexiv, da Alltagswissen alleine in der Regel für die Bearbeitung der komplexen Herausforderungen professioneller Praxis nicht ausreicht. Bildung und Wissenschaft dienen folglich dazu, ein professionelles Professionsverständnis zu vermitteln, das es erleichtert, die Professionalisierungsgelegenheiten der Praxis (besser) zu nutzen, indem es zukünftigen Praktiker\*innen Theorien und Methoden an die Hand gibt, die eine Reflexion der Handlungsstruktur pädagogischer Interaktionen erleichtern (können). Dies geschieht durch Zumutung der theoretischen Auseinandersetzung mit Spannungen und Schwierigkeiten des Handelns in beispielhaften (Unterrichts-)Situationen anhand empirisch gewonnener Daten, analytisch bestimmter Ursachen sowie hermeneutisch entwickelter Schlussfolgerungen: So kann ein reflexiver (Lehr-)Habitus entwickelt werden, der die Grundlage liefert, um später einen professionellen (Lehrer\*innen-)Habitus in der je eigenen Praxis zu entwickeln (Boelhauve, 2005; Fichten, 2010; Terhart, 2001, S. 53). Ein solcher Habitus sieht empirische Forschung über Unterricht und Lernprozesse sogar als Grundlage für die Verwissenschaftlichung des Lehrberufs an, die quasi eine Technologie des Unterrichts begründen könnte. Demgegenüber steht die Skepsis eines „Technologiedefizites“ (Luhmann & Schorr, 1982), da Lehr- und Lernprozesse immer weitgehend unvorhersehbar bleiben, sind doch stets Menschen daran beteiligt, die sich immer so, aber auch anders verhalten können. All die möglichen Einflussfaktoren einer Unterrichtssituation zu überblicken, ist unmöglich und nötigt die Lehrkraft stets zu Heuristiken, die aber eben auch immer wieder etwas Entscheidendes übersehen und deshalb spontane Anpassung erfordern (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 32). Wirkliche Professionalisierung kann folglich nur in der Praxis stattfinden. Universitäre Bildung alleine reicht dazu nicht aus. Sie kann lediglich „einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus [...] leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (vgl. Helsper, 2016, S. 104). Die Voraussetzung der Professionalisierung in der Praxis ist eben eine Professionalisierung für die Praxis im Sinne der prinzipiellen Hinterfragung jeglicher Handlungsstrukturen, die in der pädagogischen Praxis, soll sie professionalisierend sein, niemals abreißen darf (vgl. Helsper, 2016, S. 107). Professionalisierungserwartungen an verlängerte studienbegleitende Praxisphasen, um den Erwerb zentraler Kompetenzen professioneller Lehrtätigkeit zu ermöglichen, sollten nicht zu hoch angesetzt werden. Praxisphasen können lediglich ein nützlicher, wenn auch niemals ausreichender Anstoß für die vollständige Professionalisierung in Referendariat und anschließender Berufstätigkeit sein (vgl. Hericks et al., 2018; Liegmann et al., 2018, S. 11). Die konsequente Dokumentation und kontinuierliche intensive Reflexion über jeden neuen Fall im Austausch mit anderen Professionellen als zentrales Merkmal der Professionalität von Lehrkräften ist erst im Kontext kontinuierlicher Anwesenheit sowie Mit- und Zusammenarbeit im Schuldienst möglich.

Die Ansprüche und Erwartungen an die Professionalität von Lehrkräften sind so vielfältig und unterschiedlich, wie es die professionellen Ansprüche an ihre Praxis sein können. Sie kommen aus den unterschiedlichen politischen Lagern, aus Behörden und Verbänden, von Schüler\*innen sowie deren Eltern, aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen: Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft – um nur die „naheliegendsten“ zu nennen. Die Professionalisierung des Lehrberufs erscheint als kontinuierliche, niemals völlig abzuschließende Aufgabe der Institutionalisierung forschend-reflexiver Kooperation(en) – ein nie vollständig zu lösendes „Problem“ von Aneignung und Vermittlung (vgl. Kade, 1997; Röhrig, 2020). Eine konsequente und professionsübergreifende Organisation und Strukturierung von Dokumentation, Reflexion und Kooperation begründete schon die Stellung der klassischen Professionen. Neben der Professionalisierung zur Reflexion (Studium) und der Professionalisierung zur Praxis (Referendariat) kann eine unablässig forschende Haltung von Praktiker\*innen zu ihrer Praxis als dritte Professionalisierung zur Profession erkannt

werden. Hierbei werden die sich rasant erweiternden Möglichkeiten digitaler Medien zur Sammlung und Aufbereitung von quantitativen und qualitativen Daten gewiss noch eine große Rolle spielen – und eben nicht dazu führen, dass Lehrkräfte durch Computer<sup>3</sup> ersetzt werden, sondern dazu, dass Lehrkräfte in den Bereichen ihrer Unersetzlichkeit immer weiter professionalisiert werden.

## Literatur und Internetquellen

- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit*. Hoffmann und Campe.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Boelhaue, U. (2005). Forschendes Lernen in erziehungswissenschaftlichen Praxisstudien. In A.H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung. Neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103–126). Lit.
- Christes, J., Klein, R. & Lüth, C. (Hrsg.). (2006). *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dreyer, B. (2010). Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 16, 296–321.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6)
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–125). Waxmann.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Klinkhardt.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Kade, J. (1997). Vermittelbar / nicht-vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–71). Suhrkamp.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004. KMK.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 261–282). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11)
- Liegmann, A.B., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–21). Klinkhardt.

<sup>3</sup> Wie es in dem häufig zitierten Satz des Science-Fiction Autors Arthur C. Clarke so schön heißt: „Any teacher who can be replaced by a machine should be ...“ (vgl. u.a. Selwyn, 2019; Neufeld, 2012; Mitra, 2007).

- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Suhrkamp.
- Mitra, S. (2007). *Kids Can Teach Themselves*. TED-Talk. [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_shows\\_how\\_kids\\_teach\\_themselves](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves)
- Moeller, B., Patze, H., Stackmann K. & Grenzmann, L. (Hrsg.). (1983). *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Musolff, H.-U., Bermges, S., Brückner, A. & Denningmann, S. (2009). Der Lehrberuf. Die Professionalisierung der Lehrer zwischen 1625 und 1724. In S. Hellekamps & H.-U. Musolff (Hrsg.), *Zwischen Schulhumanismus und Frühaufklärung. Zum Unterricht an westfälischen Gymnasien 1600–1750* (S. 245–260). Aschendorff.
- Neufeld, S. (2012, 1. November). *A Teacher Who Can Be Replaced by a Computer, Should Be*. <http://sfltdu.blogspot.com/2012/11/a-teacher-who-can-be-replaced-be.html>
- Röhrig, E.D. (2020). Schulentwicklungsberatung, Neue Steuerung und Evidenz: Angebot oder Zumutung? Zur Vermittelbarkeit gesellschaftlicher Reproduktionsansprüche im Pädagogischen System. *Pädagogische Rundschau*, 74 (1), 63–78.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (2017). *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten*. Kohlhammer.
- Schrader, F.W. & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 92–98). Beltz.
- Selwyn, N. (2019). *Any Teacher Who Can Be Replaced by a Machine Should Be ...* <https://der.monash.edu/any-teacher-who-can-be-replaced-by-a-machine-should-be/>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stichweh, R. (1999). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Suhrkamp.
- Strobel-Eisele, G. (1992). *Schule und Evolution. System- und Evolutionstheoretische Untersuchungen zur Entstehung und Entwicklung der Schule*. Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Terhart, E. (2004). Lehrer. In D. Brenner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 548–564). Beltz.
- Terhart, E. (2015). Wandel der Schulstruktur – Wandel der Lehramtsstruktur: Langfristige Entwicklungsmuster und aktuelle Problemlagen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform in der Sekundarstufe* (S. 64–82). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2016). Geschichte des Lehrerberufs. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 17–32). Waxmann.
- Wendehorst, A. (1986). Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben? In J. Fried (Hrsg.), *Schulen und Studium im sozialen Wandel des Hohen und Späten Mittelalters* (S. 9–33). Thorbecke.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (4), 8–16. <https://doi.org/10.11576/pflb-5890>

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>

# Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Gabriele Klewin<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *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:<sup>1</sup>

„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,

<sup>1</sup> 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 Grundhaltung<sup>2</sup> 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 entgegengesetzt, 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.

---

<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup> 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,

---

<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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).

---

<sup>4</sup> 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](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](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](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 LehrerInnenausbildung* (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 Lehrerausbildung. 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>

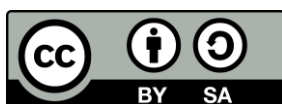
## Beitragsinformationen

### 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>

# Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen?

Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung  
mit Daten im Lehrer\*innenberuf

Johanna Gesang<sup>1,\*</sup> & Jan-Hendrik Hinzke<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)*

<sup>2</sup> *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

\* *Kontakt: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW),  
Paradieser Weg 64, 59494 Soest*

\*\* *Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Francke-Platz 1, 06110 Halle (Saale)*

*johanna.gesang@qua-lis.nrw.de;  
jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de*

**Zusammenfassung:** In den letzten Jahren wird immer wieder ersichtlich, dass von Lehrpersonen offensichtlich erwartet wird, dass sie sich neben dem Kerngeschäft des Unterrichts auch mit Forschung und Evidenzen auseinandersetzen sollen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an Standards für Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen, die von Bildungspolitik und -administration formuliert werden. Dahinter steht die Annahme, dass durch die Einbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse in ihre Arbeit gleichzeitig eine Steigerung der Qualität derselben erzielt werden kann. Welche Bedeutung jedoch Lehrpersonen einer solchen Auseinandersetzung mit Forschung und Evidenzen beimessen und welche möglichen Vorteile Lehrpersonen durch eine solche für sich identifizieren können, blieb bislang in weiten Teilen unberücksichtigt. Hier setzt der Beitrag an und versucht, diese Fragen auf der Grundlage des Forschungsstandes zu beantworten.

**Schlagwörter:** Bildungsforschung; Professionalisierung; Evidenzbasierung



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>

## 1 Einleitung

In Deutschland wird im Zuge der sog. „neuen“ Steuerungsstrategie seit einigen Jahren vermehrt von Lehrpersonen gefordert, dass sie sich mit Forschung sowie mit Evidenzen auseinandersetzen sollen. Diese Steuerungsstrategie ist dadurch gekennzeichnet, dass Schulen einerseits größere Entscheidungsfreiräume für die Gestaltung ihres Unterrichts und der Schulentwicklung gegeben werden. Andererseits werden sie im Rahmen einer *Accountability*-Politik als verantwortlich dafür angesehen, dass ihre Entscheidungen zu einer qualitätsvollen Schule führen, wobei Qualität vor allem am Output, insbesondere an den Schüler\*innenleistungen, festgemacht wird (vgl. Altrichter et al., 2016; van Ackeren et al., 2013). Entsprechend kennzeichnen Altrichter und Maag Merki (2016, S. 21f.) die „neue“ Steuerung wie folgt: Schulen werden – etwa über Bildungsstandards und Qualitätsrahmen – Ziele vorgegeben; die Erreichung dieser Ziele wird durch Verfahren der externen Evaluation überprüft; den Schulen werden die Ergebnisse solcher Überprüfungen zurückgemeldet, mit der Erwartung, dass diese die Ergebnisse aufnehmen, Handlungen ableiten und umsetzen und dadurch die Erreichung der Ziele wahrscheinlicher wird.

Wenngleich diese Annahme mit Blick auf die Systemebene schlüssig erscheint, so stellt sich doch die Frage, ob ein solches Modell mit der Praxis von Lehrpersonen kompatibel ist. Die Sichtweise von Lehrpersonen auf die Thematik ist bislang eher unter dem Gesichtspunkt der fehlenden Auseinandersetzung mit Evidenzen erkennbar geworden. Selten wurde indes gefragt, welche Vorteile es Lehrpersonen bringt, sich mit Forschung bzw. Evidenzen zu beschäftigen, warum sie sich also mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen sollten. Diese Fragen scheinen aber essenziell, berücksichtigt man, dass es die Lehrpersonen sind, die die Qualität schulischer Praxis wesentlich (mit-)gestalten. Daher soll dieser Beitrag genauer beleuchten, welchen Nutzen es für Lehrpersonen bringt, sich mit Forschung bzw. Evidenzen zu beschäftigen.<sup>1</sup>

Dazu wird im Folgenden zunächst die Anforderungsseite präzisiert, indem die vor allem von der Bildungspolitik forcierte Norm entfaltet wird, sich als Lehrperson mit Forschungsergebnissen bzw. Evidenzen auseinandersetzen zu sollen (Kap. 2). Daraufhin wird erörtert, welche Antworten vorliegende Forschungsergebnisse auf die Frage bieten, warum es sinnvoll sein könnte, dass sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen beschäftigen (Kap. 3). Im Fazit wird eine Antwort auf die Frage gegeben, warum sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen beschäftigen sollten, ehe der Beitrag mit einem Ausblick auf Faktoren für eine tatsächliche Nutzung von Forschung bzw. Evidenzen endet (Kap. 4).

## 2 Die Anforderungsseite: Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen bzw. Evidenzen als bildungspolitisch forcierte Norm

Lehrpersonen werden in Deutschland zwar nicht dazu verpflichtet, Forschungsergebnisse bzw. Evidenzen zu nutzen, doch lässt sich erkennen, dass die Anforderung der Forschungsnutzung insbesondere von der Bildungspolitik und Bildungsadministration als Norm an Lehrpersonen herangetragen wird. Ein Beispiel hierfür stellen die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* dar, die 2004 erstmalig beschlossen und 2019 in aktualisierter Fassung von der Kultusministerkonferenz (KMK) publiziert wurden. In diesem für alle Lehrämter gültigen Dokument zeigt sich die Anforderung, sich

---

<sup>1</sup> „Evidenzen“ werden in diesem Beitrag in einem weiten Sinne verstanden, welcher wissenschaftliches, auf Forschung basierendes Wissen ebenso umfasst wie Wissen aus evidenzbasierten Steuerungsinstrumenten wie etwa Lernstandserhebungen oder Schulinspektionen (Demski, 2017; Altrichter, 2019).

mit Forschung zu beschäftigen, in den Standards zu allen drei Phasen der Lehrer\*innenbildung, d.h. in den Standards zu den „theoretischen“ wie auch zu den „praktischen“ Ausbildungsabschnitten (KMK, 2019, S. 8–14). Tabelle 1 verdeutlicht, dass forschungsbezogene Standards dabei den Kompetenzbereichen „Unterrichten“ und vor allem „Innovieren“ zugeordnet werden.

*Tabelle 1: Forschungsbezogene Standards in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (eigene Darstellung nach KMK, 2019)*

	<i>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolvent*innen ...</i>	<i>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolvent*innen ...</i>
<i>Kompetenzbereich „Unterrichten“</i>	„kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren“ (S. 8).	—
<i>Kompetenzbereich „Innovieren“</i>	„kennen [...] wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ (S. 13).	„nutzen Erkenntnisse der Bildungs- und Schulforschung für die eigene Tätigkeit“ (S. 14).
	„rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungs- und Schulforschung“ (S. 14).	„wenden Ergebnisse der Schul-, Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Gestaltung von Schul- und Unterrichtsentwicklung an“ (S. 14).

Während in den theoretischen Ausbildungsabschnitten, d.h. primär im Studium, Kompetenzen im Sinne von Kenntnis, Rezeption und Bewertung von Forschungsergebnissen anvisiert werden, sollen in den praktischen Ausbildungsabschnitten, d.h. insbesondere in Referendariat und Fortbildung, Kompetenzen hinsichtlich der Nutzung und Anwendung von Forschungsergebnissen ausgebildet werden. Erkennbar wird somit, dass Lehrpersonen insofern kompetent mit Forschungsergebnissen umgehen sollen, als sie diese zur Gestaltung ihres beruflichen Handelns bzw. zu dessen Weiterentwicklung nutzen sollen.

Ein zweites Beispiel dafür, dass Evidenzbasierung im Lehrer\*innenhandeln in Deutschland in den letzten Jahren politisch forciert wird, stellt die *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* (vgl. KMK, 2015) dar. Während in der ursprünglichen Fassung von 2006 auf die Etablierung von Verfahren zur Qualitätssicherung auf Systemebene fokussiert wurde (u.a. durch weitere Teilnahmen an internationalen Leistungsstudien, Vergleichsarbeiten und die Einrichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), wurde in der Fassung von 2015 die Bedeutung von Schulen für Qualitätsentwicklung und -sicherung herausgestellt (vgl. hierzu auch Thiel et al., 2019, S. 1f.). Beschrieben wird, dass die Bildungspolitik eine empirische Bildungsforschung fördert und nutzt, die Auskunft darüber gibt, „inwieweit die Implementation der Bildungsstandards und der Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in die schulische Praxis gelungen ist, welche Gelingensbedingungen dafür förderlich sind und welcher Handlungsbedarf besteht“ (KMK, 2015, S. 12). Neben der Bildungspolitik wird auch explizit die schulische Praxis als Abnehmerin von Forschungsergebnissen bzw. Evidenzen adressiert, denn es geht darum, dass qua Forschung „mehr anwendungsbezogenes Wissen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis“ (KMK, 2015, S. 15) geschaffen wird, das über Transfer- und Implementationsstrategien verbreitet und u.a. „für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis“ (KMK, 2015, S. 15) genutzt werden soll.

Die damit von der KMK an Schulen und Lehrpersonen herangetragene Norm, Forschungsergebnisse und Evidenzen für die Qualitätsentwicklung aufzunehmen und Evidenzen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis anzuwenden, wird von den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Bundesländer aufgegriffen. Diese sprechen sich in einem Positionspapier explizit für die Förderung eines wechselseitigen Transfers zwischen Wissenschaft und u.a. schulischen Akteuren aus, wobei sie sich selbst als Mittlerinnen in diesem Transfer verstehen (vgl. Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen, 2018).

Doch nicht nur Bildungspolitik und Landesinstitute sowie Qualitätseinrichtungen forcieren eine Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit Forschung, sondern auch Teile der Bildungsforschung selbst sprechen sich explizit für eine evidenzbasierte schulische Praxis aus. So wird beispielsweise im Forschungsprojekt „EviS“ evidenzbasiertes Handeln nicht nur beforscht, sondern es wird zugleich das Ziel verfolgt, durch die generierten Befunde Steuerungswissen bereitzustellen, das „zur Förderung einer evidenzbasierten administrativen und pädagogischen Schulpraxis beiträgt“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016, S. 10).

Zusammengefasst wird im Rahmen der outputorientierten Steuerungspolitik im Bildungsbereich und unterstützt von (Teilen) der empirischen Bildungsforschung die Norm an Schulen und Lehrpersonen herangetragen, sich mit vorliegenden Forschungsergebnissen und Evidenzen zu beschäftigen. Mit dieser Auseinandersetzung wird die Hoffnung verbunden, dass diese zur Qualitätsentwicklung schulischer Praxis im Allgemeinen und der pädagogischen Praxis von Lehrpersonen im Speziellen beiträgt.

### 3 Die Nutzungsseite: Forschungsergebnisse zur Nutzung und zum Nutzen von Forschung und Evidenzen im Berufsalltag von Lehrpersonen

Auch wenn, wie oben beschrieben, postuliert wird, dass Evidenzen eine Rolle in der Lehrer\*innenaus-, -fort- und -weiterbildung spielen *sollten*, zeigt sich mit Blick auf vorliegende Forschungsergebnisse, dass Forschung und Evidenzen von Lehrpersonen im Berufsalltag nur eingeschränkt genutzt werden. Vorliegende Studien zur Rezeption und Nutzung von Forschung und Evidenzen lassen erkennen, dass Lehrpersonen zwar durchaus offen dafür sind, sich mit Daten auseinanderzusetzen – etwa mit Ergebnissen von Lernstandserhebungen (Altrichter et al., 2016), Vergleichsarbeiten (Bach et al., 2014) oder Schülerfeedbacks (Demski, 2017) –, diese Offenheit allerdings kaum in verändertes Unterrichtshandeln oder in Prozesse gemeinsamer Unterrichtsentwicklung mündet (vgl. Überblick in Hinzke et al., 2020).

Dabei deutet sich an, dass sich Lehrpersonen insbesondere mit solchen Daten auseinandersetzen, die einen Bezug zur eigenen Schule und zur eigenen Praxis haben, d.h. zu sogenannten schulinternen Evidenzen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016; Demski, 2017). Dieses Ergebnis konnte im Projekt „Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen“ („NuBiL“) bestätigt und ausdifferenziert werden. So zeigte sich in der Interviewstudie mit 23 Lehrpersonen an Grundschulen und Gymnasien, dass Lehrpersonen sich dann mit Forschung bzw. Daten, die etwa aus Lernstandserhebungen, kollegialer Unterrichtshospitation oder der Schulinspektion stammen, auseinandersetzen, wenn sie dafür einen Nutzen für die Personal-, Unterrichts- oder auch Organisationsentwicklung sehen. Allerdings wurde anhand der relativ wenigen vorgenommenen Kodierungen auch deutlich, dass die Nutzung von Forschung kein zentraler Bestandteil des Alltagshandelns der interviewten Lehrpersonen darstellt (Otto et al., 2019). Aus einer qualitativ-rekonstruktiven Auswertung des Interviewmaterials ging zudem hervor, dass die Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Forschungsergebnissen in Relation zu einer für die befragten Lehrpersonen zentralen Logik der Gestaltung von Unterricht steht (vgl. Hinzke et al., 2020).

Aus den bislang präsentierten Forschungsergebnissen lässt sich schließen, dass es – aus Sicht von Lehrpersonen – vor allem dann sinnvoll sein kann, sich mit Forschung zu beschäftigen, wenn diese eine Anregung für die Entwicklung der eigenen Praxis bzw. der eigenen Schule verspricht. Mit Terhart (2013) lässt sich ein weiterer Grund anführen. Er geht davon aus, dass eine Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation ebenso wie eine Klarheit über das Ziel, das erreicht werden soll, sowohl gegeben als auch größer sein müssen als die Kosten, die mit einer Veränderung – in unserem Falle dem Zurückgreifen auf Forschung und Evidenzen – einhergehen. Diese Formel, die von Terhart für den Umgang mit Schulreformen entworfen wurde, erscheint auch für den Kontext zur Beschäftigung mit Forschung und Evidenzen passend, da eine Auseinandersetzung mit Daten (ungeachtet der Form der Auseinandersetzung) sowie die Rezeption an sich mit einem nicht unerheblichen Aufwand verbunden sind, der für das Individuum gerechtfertigt sein muss. Um keinen Selbstzweck zu erfüllen, muss zudem in einem weiteren Schritt das Handeln verändert werden, was ebenfalls eine recht anspruchsvolle und zeitintensive Anforderung beschreibt. Daher – so ist zu schlussfolgern – muss sich der Nutzen für die Lehrperson unmittelbar zeigen, und der Wille, etwas mit Hilfe von Forschung und Evidenzen verändern zu wollen, muss gegeben sein.

Diese Annahmen werden durch den Befund von Demski (2018) gestützt, die in einer Interviewstudie zeigen konnte, dass Lehrpersonen vor allem dann auf evidenzbasierte Wissensbestände zurückgreifen, wenn sie dadurch eine Arbeitserleichterung erwarten können (etwa durch die Nutzung von Materialien in schulbezogenen Fachzeitschriften).

Lehrpersonen beschäftigen sich zusammengefasst dann am ehesten mit Forschung und Evidenzen, wenn sie einen Bezug zur Anregung bzw. Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis bzw. der Schule sehen und der erwartete Nutzen die erwartete Anstrengung übersteigt. Diese Schlussfolgerung lässt vermuten, dass es nicht nur sinnvoll sein könnte, sich als Lehrperson mit (gewissen) Daten auseinanderzusetzen, die von anderen Personen erhoben wurden, sondern auch selbst die eigene Praxis zu beforschen. Durch eine solche Aktionsforschung wäre zumindest die Passung zur eigenen Praxis gegeben. Das Erheben, das Auswerten und die darauf bezugnehmende Auseinandersetzung mit einer Problemsituation könnten dabei zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen (Altrichter et al., 2018). Eine solche Professionalisierung wird etwa vor dem Hintergrund der (zumindest wahrgenommenen) gestiegenen Heterogenität der Schüler\*innenschaft essenziell und führt dazu, dass Lehrpersonen verstärkt vor der Anforderung stehen, Daten zu erheben, um auf der Grundlage dieser Diagnostik geplante und gezielte binnendifferenzierende Maßnahmen einsetzen zu können (vgl. hierzu auch Letzel & Otto, 2019).

Doch auch auf Schulebene kommt der Erhebung von Daten eine wichtige Rolle zu, da so die Ausgangslage umfangreich genug beschrieben, mögliche Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprozesse identifiziert und im weiteren Verlauf die Erreichung der (Teil-)Ziele überprüft werden können. So können schließlich auch auf der Systemebene definierte Standards konkretisiert und für die schulische Praxis operationalisiert werden (Bögeholz & Eggart, 2013).

## 4 Fazit und Ausblick

In Kapitel 3 wurde erkennbar, dass die vor allem von der Bildungspolitik forcierte Norm, sich als Schule bzw. als Lehrperson mit Forschung und Evidenzen auseinanderzusetzen zu sollen (Kap. 2), differenziert zu betrachten ist. Lehrpersonen setzen diese Norm nicht einfach um, sondern beschäftigen sich unter bestimmten Umständen mit Forschung und Evidenzen.

Mit Blick auf die Frage, warum sich Lehrpersonen mit Forschung beschäftigen sollten, lässt sich angesichts dessen schließen, dass es nicht zuerst die theoretische oder intellektuelle Anregung ist, die mit der Beschäftigung mit Daten verbunden sein kann.

Vielmehr scheint die Auseinandersetzung mit Forschung und Evidenzen dann sinnvoll, wenn die jeweiligen Lehrpersonen einen Bezug zu ihrer eigenen unterrichtlichen bzw. schulischen Praxis erkennen. Daten können dann dazu genutzt werden, die Weiterentwicklung dieser Praxis anzuregen – insbesondere dann, wenn der erwartete Nutzen höher als die erwarteten Anstrengungen ist.

Allerdings spielen offenbar weitere Faktoren eine Rolle, wenn sich Lehrpersonen tatsächlich mit Forschung und Evidenzen auseinandersetzen.

Angesichts anderer Belastungen wird erstens die notwendige Zeit angeführt (vgl. auch hierzu Demski, 2018). Zweitens muss eine gewisse *data literacy* gegeben sein, um aus Daten auch Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten zu können (Ikemoto & Marsh, 2007). Hier stellt sich die Frage nach geeigneten Fortbildungsformaten, die das Generieren von für die eigene Praxis sinnvollen Aussagen durch die Vermittlung entsprechender, notwendiger Kompetenzen der Lehrpersonen erlauben, für die weder besondere Programme noch Unterstützungsleistungen von Externen (z.B. Wissenschaftler\*innen) erforderlich sind. Drittens scheint auch bedeutsam, dass es an der jeweiligen Schule eine Kultur der Offenheit für Anregungen durch Daten und Kooperationsstrukturen gibt (Demski et al., 2016). So könnten etwa durch regelmäßige gegenseitige Hospitationsbesuche niedrigschwellige und praxisrelevante Daten gewonnen werden, die z.B. mittels eines strukturierten Beobachtungsbogens unproblematisch ausgewertet werden könnten. Durch eine solche Kooperation könnte zudem sichergestellt werden, dass nicht nur Daten erhoben, sondern auch in einem nächsten Schritt die benötigten Handlungsoptionen als Konsequenz auf das Beobachtete entwickelt werden können. Viertens dürfte auch der Schulleitung eine bedeutsame Rolle dabei zukommen, eine solche Kultur zu fördern (Stump et al., 2016). Ihre Rolle könnte beispielsweise darin bestehen, Evidenzen bzw. Forschungsergebnisse zusammenzutragen und etwa im Rahmen von schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen zu thematisieren, auf diese Weise die Perspektiven der Lehrpersonen zu weiten und so schließlich Anregungen für Schulentwicklungsprozesse auszumachen, die wiederum Auswirkungen auf die Praxis von Lehrpersonen haben.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A.R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuß, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?* (DDS – Die Deutsche Schule, 12. Beiheft) (S. 51–73). Waxmann.
- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Waxmann.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1)
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9)
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundl. überarb. Aufl.). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>

- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H.A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 61–84. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0486-5>
- Bögeholz, S. & Eggert, S. (2013). Welche Rolle spielt Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Lehr-Lernprozessen? *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 59–64. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0384-2>
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Demski, D. (2018). Welche Wissensbestände nutzen Akteure in der Schulpraxis? Eine empirische Überprüfung des Paradigmas einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 101–116). Waxmann.
- Demski, D., Ackeren, I. van & Clausen, M. (2016). Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 39–58.
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Ikemoto, G.S. & Marsh, J.A. (2007). Cutting Through the “Data-Driven” Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106 (1), 105–131. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Fassung v. 16.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Fassung v. Oktober 2018. Zugriff am 01.12.2019. Verfügbar unter [https://bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/bildung-rp.de/pl/Newsletter/2018/8/12/Positionspapier\\_Transfer\\_31.10.18.pdf](https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/pl/Newsletter/2018/8/12/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf)
- Letzel, V. & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis. Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 53 (4), 1–19.
- Otto, J., Hinzke, J.-H. & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen). In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71–88). wbv.
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Mater, O. (2016). The Effects of Transformational Leadership on Teachers’ Data Use. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 80–99.
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven: Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75–92). Waxmann.



- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N. & Riecke-Baulecke, T. (2019). Strategien datenbasierter Steuerung zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 313–325). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_8)
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zimmer, L.M., Mater, O., Laier, B., Koch, A.R., Binnewies, C., Dormann, C., Ackeren, I. van, Clausen, M., Preisendörfer, P., Schmidt, U., Demski, D., Preuße, D. & Stump, M. (2016). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem* (S. 8–38). BMBF.

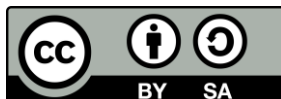
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2022). Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen? Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Daten im Lehrer\*innenberuf. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (4), 30–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-5892>

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>

# Veränderung von Forschungskompetenz und Vorstellungen über Wissenschaft von Lehramtsstudierenden durch eigenes Forschungshandeln – evaluative Betrachtung eines Seminarkonzeptes

Kris-Stephen Besa<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster

\* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Bispinghof 5/6,  
Raum F 08, 48143 Münster  
kbesa@uni-muenster.de

**Zusammenfassung:** In diesem Kapitel des Themenheftes „Lehrkräfte forschen“ werden die Befunde der Aufsätze des Heftes zusammengeführt und mit Blick auf die Wirksamkeit des Seminarkonzeptes diskutiert. Dies geschieht auch unter Einbezug der studentischen Seminarevaluation sowie unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen zur Entwicklung der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz im Seminar. In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass die angestrebten Ziele nur zum Teil erreicht wurden und ein tatsächlicher Zuwachs an forschungsbezogenen Fähigkeiten bei den Studierenden nur bedingt attestiert werden kann. Gründe hierfür werden diskutiert.

**Schlagwörter:** Evidenz; Forschung; Kompetenz; Lehrerbildung; Evaluation



Dass Studierende im Lehramt grundsätzlich über spezifische Kompetenzen im Forschungsbereich verfügen sollten, ist in den vorangegangenen Beiträgen dieses Themenheftes bereits deutlich geworden. Neben der Möglichkeit, ein besseres Verständnis für die Ergebnisse empirischer Studien zu schaffen und diese in Bildungsprozesse miteinzubeziehen, können entsprechende Forschungskompetenzen auch dazu genutzt werden, eine systematisch-reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln als Lehrperson zu ermöglichen (vgl. Besa et al., 2020). Inwieweit das vorgestellte Seminarkonzept dem zgedachten Anspruch als Lerngelegenheit für entsprechende(s) Fähigkeiten und Wissen gerecht wird, kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Neben einer „globalen“ Einschätzung durch die Lehrperson und Betrachtung der Arbeitsergebnisse kann dieses auch datengestützt sowohl auf Basis studentischer Lehrveranstaltungsevaluation als auch mittels systematischer Auswertung der studentischen Kompetenzselbsteinschätzung im Rahmen der Begleitforschung geschehen.

## 1 Besprechung der studentischen Seminarevaluation

Um das Gelingen der Seminarveranstaltung zu überprüfen, wurde neben dem Blick auf die Ergebnisse der studentischen Arbeiten auch eine von einer Studentin verantwortete Seminarevaluation durchgeführt. Dort zeigte sich, dass viele Studierende zwar einen bedeutsamen Einfluss von Ergebnissen empirischer Forschung auf die Bildungspolitik sehen, jedoch wissenschaftliche Evidenzen für das eigene berufspraktische Handeln für wenig relevant halten.

Der Arbeitsaufwand in den Forschungsseminaren wurde insgesamt als recht hoch eingeschätzt, und es gab geteilte Meinungen, ob das in der Lehrveranstaltung erworbene Wissen zukünftig Anwendung im Rahmen wissenschaftsorientierter Evaluation/Erforschung des eigenen Unterrichts finden wird. Grundsätzlich zeigte die Evaluation bei den Studierenden ein eher geringes allgemeines Interesse an der Auseinandersetzung mit Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung. In der studentisch verantworteten Evaluation wurden die drei Studierendengruppen des Seminars mit einem Einzel-Item hierzu befragt, und sie konnten auf einer Fünfer-Skala angeben, inwieweit sie sich für die empirische Forschung interessieren, wobei ein Wert von 5 hohe, ein Wert von 1 entsprechend niedrige Zustimmung bedeutete. Der Mittelwert bei diesem Item lag über die Studierendengruppen hinweg bei 2,6 und damit unter dem theoretischen Skalenmittel von 3.

Positiv fielen hingegen die Bewertungen für den Dozenten und die klare Struktur des Seminars aus. Diese wurden in der studentischen Evaluation (aus persönlicher Perspektive natürlich äußerst erfreulich) sehr gut bewertet und scheinen somit zumindest kein Hinderungsgrund für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Forschungswissen und -methodik gewesen zu sein bzw. haben diese bestenfalls sogar partiell fördern können. Das selbsttätige Organisieren der (optionalen) seminarübergreifenden Arbeit stellte hingegen eine große Hürde dar. Wie die Evaluationsergebnisse, aber auch die informellen Rückmeldungen der Studierenden zeigen, hatte das Seminarkonzept in seiner vorliegenden Form mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen, die zu einer differenzierten Betrachtung hinsichtlich der Beurteilung der Wirksamkeit führen. Neben zahlreichen organisatorischen Problemen lässt sich auch ein Grundproblem hinsichtlich der Ausbildung von Forschungskompetenz im Lehramtsstudium beobachten.

## 2 Erwerb von Forschungskompetenz in einem Forschungsseminar? Vergleichende Betrachtung im quasi-experimentellen Design

### 2.1 Studiendesign und Stichprobe

Als weiterer Indikator für die Wirksamkeit der Seminarveranstaltung bzw. die Erreichung der in der Einleitung des Themenheftes (Besa & Krause-Wichmann, 2022) angesprochenen Seminarziele wird die Entwicklung der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz der Studierenden im längsschnittlichen Vergleich herangezogen. Hierzu wurden die drei Seminare aus dem Modul „Lehrerprofessionalität mit Schwerpunkt auf Forschungskompetenz“ mit zwei Seminarveranstaltungen aus dem Modul ohne entsprechenden Schwerpunkt verglichen. Die beiden Messzeitpunkte lagen bei allen Gruppen jeweils in der ersten sowie in der letzten Seminarsitzung des Semesters, sodass eine isolierte Betrachtung über den Semesterverlauf ermöglicht wird.

Aufgrund einiger Ausfälle zum Zeitpunkt der Posterhebung sowie durch partielle Probleme bei der Zuordnung von Codierungen können lediglich die Daten von 69 der ursprünglich 100 Studierenden aus den Seminaren ausgewertet werden. Dabei haben 39 Personen die Seminare mit dem Schwerpunkt auf Forschungskompetenz besucht und sind somit der Experimentalgruppe zuzuordnen, während die übrigen 30 keinen Forschungsschwerpunkt in der Seminarveranstaltung hatten und somit als Kontrollgruppe betrachtet werden können.

### 2.2 Instrumente und methodisches Vorgehen

Zur Erfassung der studentischen Forschungskompetenz wurde auf die Skalen zur Erfassung studentischer Forschungskompetenz von Thiel und Böttcher (2014) zurückgegriffen. Die eingesetzten Sub-Dimensionen des F-Komp-Fragebogens erfassen dabei Recherchekompetenz (Bsp.: *„Ich weiß, wie und wo ich den aktuellen Forschungsstand zu einem bestimmten Thema gezielt recherchieren kann.“*), Methodenkompetenz (Bsp.: *„Es fällt mir leicht zu entscheiden, mit welchen Methoden ich einen bestimmten Forschungsgegenstand am besten untersuche.“*) sowie fachliches Wissen (Bsp.: *„Ich kenne die wichtigsten aktuellen Theorien in meinem Fach.“*) und zeigen mit Cronbachs-Alpha-Werten von .74 bis .81 zufriedenstellende interne Konsistenzen in der Stichprobe. Zum Vergleich des Erwerbs forschungsspezifischer Kompetenzen wird auf T-Tests für verbundene Stichproben in den beiden Gruppen zurückgegriffen, wobei mögliche signifikante Veränderungen und damit einhergehende Effektgrößen als Indikatoren für Unterschiede zwischen den Gruppen bzw. den Einfluss des Treatments in Form des studentischen Forschungshandelns im Seminar (siehe hierzu die Einleitung des Themenheftes) herangezogen werden sollen. Es wird dabei erwartet, dass die Studierenden mit Forschungsseminar Zuwächse in der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz zeigen, während die Werte in der Vergleichsgruppe stabil bleiben sollten.

### 2.3 Ergebnisse

Entgegen der Annahme zeigt sich, dass weder in der Experimentalgruppe noch in der Kontrollgruppe Veränderungen der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz stattfinden. Dieses gilt für alle drei erfassten Facetten der Forschungskompetenz, wobei allerdings die geringe Stichprobengröße hier eine entsprechende Hürde darstellt. Bei wohlwollender Betrachtung könnten zumindest leichte Zuwächse der Recherchekompetenz in der Treatment-Gruppe auf einem nicht-Bonferroni-korrigierten Zehn-Prozent-Niveau als relevante Kompetenzentwicklung attestieren werden – eine zu präferierende konservativere Betrachtung würde jedoch attestieren, dass keinerlei Veränderung vorliegt (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Tabelle 1: Prä-Post-Vergleich der Entwicklung verschiedener Facetten von Forschungskompetenz

	Experimentalgruppe (n = 39)			Kontrollgruppe (n = 30)		
	MZP I m(SD)	MZP II m(SD)	p	MZP I m(SD)	MZP II m(SD)	p
<b>Recherchekompetenz</b>	3,38 (.70)	3,56 (.56)	.08	3,52 (.71)	3,64 (.63)	.12
<b>Methodenkompetenz</b>	3,14 (.63)	3,14 (.43)	.50	3,24 (.59)	3,25 (.50)	.45
<b>Fachliches Wissen</b>	3,15 (.70)	3,09 (.58)	.29	3,27 (.64)	3,37 (.69)	.20

Somit ist davon auszugehen, dass die explizite Beschäftigung mit Forschung beziehungsweise das eigenständige Agieren als Forschende nicht automatisch zu einer Verbesserung der Kompetenzselbsteinschätzung führen.

## 2.4 Diskussion der Ergebnisse

Dass keinerlei Entwicklung der selbst eingeschätzten Forschungskompetenz in der Experimentalgruppe stattfindet, ist zunächst einmal bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass durch explizites Forschungshandeln, das die Studierenden so noch nicht durchgeführt haben, grundlegende Erweiterungen der jeweiligen Fähigkeiten zu erwarten wären. Bei genauerer Betrachtung lassen sich jedoch einige mögliche Erklärungen für diesen Sachverhalt finden:

So ist zunächst einmal der Zeitpunkt der Posterhebung eine relevante Größe. Auch wenn die Studierenden ein Thema für eine Sitzung des Seminars vorbereiten sollten, so war es noch nicht zwingend erforderlich, dass bereits eine intensivere Beschäftigung mit den Daten vorgenommen wurde. Dieses ist erst für die explizite Verschriftlichung in der vorlesungsfreien Zeit nötig gewesen. Daher haben die Studierenden noch nicht den vollständigen, angedachten Forschungsprozess durchlaufen. Des Weiteren haben sich die Studierenden im Regelfall in den Gruppen aufgeteilt, sodass nicht alle Gruppenmitglieder quantitative Analysen durchgeführt haben. Dieses erklärt möglicherweise, weshalb keine methodischen Zuwächse zu beobachten sind. Eine andere Erklärung wäre, dass die erstmalige Auseinandersetzung mit quantitativer Forschungsmethodik zu einem realistischeren Bild von den Anforderungen des Einsatzes entsprechender Methoden führt, sodass gegebenenfalls zunächst vorliegende Überschätzungen bei gleichzeitigem Kompetenzzuwachs einem realistischen Bild gewichen sind. Dieses ist auch ein Hinweis darauf, dass sich der Einsatz von Testinstrumenten für ähnliche gelagerte (quasi-)experimentelle Designs anbietet, um darüber die Gefahr von Response-Shift-Effekten zu vermeiden und tatsächliche Kompetenzzuwächse erforschen zu können.

Einschränkend ist festzuhalten, dass aufgrund des curricularen Studienaufbaus zwar eine bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung mit Schwerpunkt auf der Durchführung eigener Forschungsvorhaben bei der Kontrollgruppe ausgeschlossen werden kann, dieses für die Fachstudien aber möglicherweise nicht gilt – wobei nach Sichtung der Vorlesungsverzeichnisse keine vergleichbare Veranstaltung in den Fächern angeboten wurde, weshalb eine entsprechende anderweitige Beeinflussung unwahrscheinlich ist. Des Weiteren stellt erwartungsgemäß auch die geringe Stichprobengröße ein Problem dar. Vorhandene Mittelwertsunterschiede z.B. bei der Recherchekompetenz würden bei

größeren Stichproben und gleichbleibendem Mittelwertsunterschied durchaus deutlich signifikant werden.

### 3 Besprechung der studentischen Arbeiten und organisatorische Herausforderungen des Seminars

Organisatorisch zeigte sich, dass – entgegen der Annahme während der Seminarkonzeption – nicht die gesamte Semesterzeit für die Erstellung der schriftlichen Studierendenbeiträge als Seminarleistung zur Verfügung stand. Einem erheblichen Anteil der Studierenden musste aufgrund einer anstehenden Abschlussprüfung in den Bildungswissenschaften bereits frühzeitig, d.h. mit Ende der Vorlesungszeit, die Leistung attestiert werden. Da zu einem solch frühen Zeitpunkt direkt nach Seminarabschluss noch keine wissenschaftlich fundierten, den vorgegebenen Kriterien entsprechenden Beiträge zu erwarten waren, wurde beschlossen, die Beiträge von der Seminarleistung zu entkoppeln. Dieses führte für einen Teil der Beiträge zu einer tendenziell schleppenden Be- und vor allem Überarbeitung, mehrfacher Verschiebung der jeweiligen Abgabefristen und letztlich einem Wegfall der Aufsätze mehrerer Gruppen, sodass nur für vier von acht Themen überhaupt abschließende Forschungsarbeiten entstanden sind. Ablesbar ist daran möglicherweise eine geringe intrinsische Motivation der jeweiligen Studierenden, sich selbstreflexiv, forschungsorientiert und mit wissenschaftlicher Expertise begleitet mit verschiedenen Facetten der Lehrer\*innenprofessionalität auseinanderzusetzen. Da sich sowohl die studentischen Beiträge als auch die gesamte Arbeit an dem Themenheft länger als geplant verzögerten, war es überdies auch nicht mehr möglich, sämtliche Mitglieder der jeweiligen Themengruppe für abschließende Rückfragen und die Zustimmung zur Veröffentlichung zu erreichen. Dies mag sowohl in nicht mehr vorhandenem Interesse an der Veröffentlichung als auch an dem Wechsel vieler Student\*innen in den Vorbereitungsdienst begründet liegen, der ein Erreichen zusätzlich erschwerte. Letztlich stellte sich aus Sicht der beiden Herausgebenden dieses Themenheftes damit die Frage, ob die Veröffentlichung eines einzelnen, beispielhaften Beitrages in diesem Themenheft überhaupt noch den angedachten Zweck erfüllen kann. Somit wurde sich letztendlich gegen die Veröffentlichung der studentischen Arbeiten in diesem Themenheft entschieden.

Ein massives inhaltlich-organisatorisches Problem stellte der Gebrauch von SPSS als für die Studierenden über Campuslizenzen kostenfrei nutzbarer Statistik-Software dar. Trotz langfristiger Ankündigung mit über einem Monat Vorlauf hatte zur Sitzung der Einführung in die quantitative Forschungsmethodik nur ein Bruchteil der Studierenden Notebooks mit laufenden SPSS-Lizenzen dabei (in einer Parallelgruppe des Seminars sogar lediglich eine Studierende von 19). Dieses Problem wurde auch in der Folge nur bedingt angegangen, und so konnte in den einzelnen thematischen Sitzungen oftmals nur ein Teil der Studierenden den jeweils durch den Dozenten vorgeführten Datenaufbereitungs- und Analyseprozessen folgen. Letztlich ist aus Dozentenperspektive auch hieran ein geringes Interesse von Teilen der Studierenden an der wissenschaftsorientierten Auseinandersetzung mit den Inhalten deutlich abzulesen. Auch sind vor diesem Hintergrund die Ergebnisse der längsschnittlichen Untersuchung nur bedingt überraschend, da ein übergreifender Kompetenzerwerb im Rahmen forschungsbezogener Fähigkeiten kaum zu erwarten ist, wenn entsprechende Lerngelegenheiten nur von einem Teil der Studierenden wahrgenommen werden.

Eine große Hürde, mit der das Seminarkonzept in der vorliegenden Form bzw. generell die Auseinandersetzung mit Forschung(-smethodik) in Lehramtsstudiengängen zu kämpfen hat, wurde in der vorletzten inhaltstragenden Sitzung einmal mehr sehr explizit deutlich. Themenkomplex der Sitzung war die Studienzufriedenheit. Nach kleiner Abfrage und einer theoretischen Einführung des Konstrukts durch die verantwortliche Seminargruppe wurde die Hypothese, dass Lehramtsstudierende im Master aufgrund der

besseren Passung zum Studium höhere Zufriedenheitswerte aufweisen als Nicht-Lehramtsstudierende im Master, diskutiert. Die Qualität der Argumentationen war in den drei Gruppen unterschiedlich, wobei sich jedoch nur in einer Gruppe ein etwas stärker abstrahierendes Niveau zeigte. Ansonsten dominierte in erster Linie die oberflächliche Bemängelung der Praxisferne des jeweils eigenen Lehramtsstudiums, ohne auf diesen Aspekt in anderen Studiengängen und die Bedeutsamkeit theoretischer Inhalte oder gar forschungsmethodischer Kenntnisse und Fähigkeiten für die eigene Profession einzugehen. Insbesondere bildungswissenschaftliche Seminarinhalte abseits eines – in Realität so vermutlich nicht vorhandenen – direkt auf Unterrichtssituationen übertragbaren Rezeptwissens erfahren schlicht Ablehnung durch weite Teile der Studierendenschaft, bzw. der Wert der Inhalte wird nicht als solcher wahrgenommen (Stark & Stark, 2018). Diese weitverbreitete Einstellung zu einer wissenschaftsorientierten Lehrer\*innenbildung stellt verständlicher Weise kein Individualproblem des vorliegenden Seminars dar, sondern ist immer wieder Teil der Debatte um die Ausrichtung universitärer Lehrer\*innenbildung (siehe hierzu auch Kunina-Habenicht, 2020, oder Rothland & Bennewitz, 2018).

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeit der Studierenden im und rund um das Seminar ist ebenfalls eine gemischte Bilanz zu ziehen. Als nur bedingt zufriedenstellend ist der Rücklauf bei den Fragebögen für die Vergleichsgruppe anzusehen. Bei 54 Studierenden in den Experimentalgruppen der Lehrer\*innenprofessionalitäts-Seminare, die jeweils mindestens zwei Kommiliton\*innen aus anderen Fachrichtungen zur Teilnahme an der Studie ermuntern sollten, hätten theoretisch (mindestens) 108 ausgefüllte Fragebögen von Studierenden anderer Fachrichtungen vorliegen müssen. Auch hier wurde auf eine personenbezogene Kontrolle der Erbringung verzichtet, sodass mit einem Drop-Out zu rechnen war und so lediglich 73 Datensätze von Studierenden anderer Fachrichtungen erfasst werden konnten.

Als verbesserungswürdig ist ebenfalls der seminargruppenübergreifende Austausch zwischen den Studierenden zu bewerten. Dieser hat zumindest in der Phase des Konzipierens der themenbezogenen Seminarsitzungen nach Studierendenaussagen noch einigermaßen funktioniert. Für die Phase der Beitragserstellung sieht dieses – auch aufgrund fehlender Klärung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Gruppen – jedoch zum Teil anders aus. Der Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden ist ebenfalls als verbesserungswürdig zu beschreiben. Die Möglichkeit der Absprache der Ausgestaltung der Seminarsitzung wurde lediglich von einer Gruppe umfangreicher wahrgenommen. Dieses führte dazu, dass eine sehr gleichförmige Ausformung der Sitzungen vorlag. Die Themen wurden in der Regel durch Referate eingeführt; dann erfolgten ein kurzer Arbeitsauftrag für die Gesamtgruppe und/oder eine Diskussion mit den Kommiliton\*innen, ohne dass daraus jedoch ein Mehrwert für die jeweiligen Forschungsarbeiten abgeleitet wurde. Die anschließende Analyse durch den Dozenten am Beamer für die Gesamtgruppe ging daher auch oftmals an den Studierenden vorbei.

#### 4 Abschließende Überlegungen zum Seminar und Themenheft

Die in diesem Heft im Beitrag von Gesang und Hinzke (2022) dargestellte Bedeutsamkeit von Forschung für Lehrkräfte und Lehrberuf wurde nur zum Teil von den Studierenden geteilt, wobei zu der Frage nach möglicher Bezugnahme auf empirische Forschungsergebnisse in der Abschlussevaluation zumindest etwas überdurchschnittlich (3,6 auf einer Fünfer-Skala) Zustimmung geäußert wurde. Dennoch ist seitens universitärer Lehrer\*innenbildung vermehrt (Überzeugungs-)Arbeit zu leisten, welche die Relevanz der jeweiligen wissenschaftsbezogenen Inhalte und Methoden in den Mittelpunkt stellt und auch den ja durchaus vorhandenen Anspruch, Unterrichtspraxis zu verbessern, deutlich macht. Dieses betrifft vor allem die Verdeutlichung der Fähigkeit zur Abstraktion. Dass Theorien und Methoden keine Handlungsanleitungen zur Unterrichtsgestal-

tung und für Erziehungsprozesse bereitstellen, sollte als Stärke mit Blick auf die situationsangepasste Flexibilität in den Mittelpunkt gerückt und nicht als Defizit verstanden werden. Dieses kann auch für die im Beitrag von Röhrig (2022) geschilderten Facetten der Lehrer\*innenprofessionalität gelten. Gleichwohl ist letztlich eine wissenschaftlich-reflexive Haltung eine wichtige Voraussetzung dafür, „professionell“ handeln zu können. Alltagswissen allein genügt in der Regel für die Bearbeitung der komplexen Herausforderungen professioneller Lehrpraxis nicht.

So sind es auch und vor allem die Veranstaltungen zum Forschenden Lernen, die – wie von Klewin (2022) aufgezeigt – sowohl die Behandlung wissenschaftlicher Theorien und Methoden als auch die explizite Erforschung der (eigenen) Praxis als Zielsetzung in den Blick nehmen, wobei bei diesen Veranstaltungen darauf geachtet werden sollte, dass der universitäre Mehrwert der Lehrer\*innenausbildung erhalten bleibt und nicht zugunsten eines vorbehaltlosen Sammelns von Praxiserfahrung ohne reflektierte Begleitung geopfert wird. Auch wenn entsprechende Konzepte dieses zwar explizit vermeiden wollen, so sind die Forschungsarbeiten in Form der Studienprojekte zumindest aus Sicht der Studierenden kein relevanter Bestandteil der Praxissemester (van Ackeren & Herzig, 2016). Die einleitend skizzierte Stärke, durch ein geeignetes methodisches Repertoire situativ variabel zu handeln und damit auch zum Aufbau unterrichtsbezogener Kompetenzen beizutragen, ist daher verstärkt in den Fokus zu rücken. Ob dieses im vorliegenden Seminar gelungen ist und ob das hier vorgestellte Konzept tatsächlich als Veranstaltung Forschenden Lernens zu bezeichnen ist, da kein explizites eigenes schulpraktisches Handeln der Studierenden den Gegenstand der Erforschung darstellt, wäre zu diskutieren – zumindest die (Selbst-)Reflexion auf Individualebene wurde in hohem Maße geboten. Daneben bieten die erworbenen Kenntnisse zur Gestaltung und Auswertung im Rahmen von Forschungsprozessen auch eine gute Grundlage für die weitere Beschäftigung als forschende Praktiker\*innen.

Insgesamt ist zu attestieren, dass das durchgeführte Seminar weder aus Studierenden- noch aus Dozentenperspektive den jeweiligen Erwartungen im angestrebten Maße gerecht geworden ist. Es lässt sich festhalten, dass die Förderung studentischer Forschungskompetenz kein „Selbstläufer“ ist, der durch das Einfordern forschungsbezogener Aktivitäten automatisch stattfindet.

Möchte man die Ansprüche an Forschendes Lernen und wissenschaftlich fundierte Lehrer\*innenausbildung ernst nehmen, so scheint es noch stärker geboten, den Mehrwert von Forschungsmethodik und die Auseinandersetzung mit Wissenschaft für die Studierenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen deutlicher zu machen. Das Ergebnis der studentischen Evaluation zeigt das oben angesprochene Grundproblem einer universitären und insbesondere wissenschaftsorientierten Lehrer\*innenbildung auf. Weder konnte flächendeckend der Dozentenanspruch nach einer Verstärkung des Forschungsinteresses der Studierenden erfüllt werden, noch hat das Seminar den erhofften Praxisbezug für viele Studierende hergestellt bzw. wurde dieser nicht klar erkennbar. Dass sich dieses auch in dem Ausfall mehrerer Forschungsbeiträge für dieses Themenheft niederschlägt, ist daher wenig überraschend. Umso stärker ist daher an dieser Stelle die Leistung der Studierenden zu würdigen, die dann doch die entsprechenden Aufsätze als eigenständige Forschungsarbeiten verfasst haben – auch wenn diese nicht mehr in das Themenheft einfließen konnten!



## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van. & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (Beilage November 2016: Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen), 4–6. [https://brotschuerenservice.nrw.de/files/download/pdf/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf\\_von\\_das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen\\_vom\\_staatskanzlei\\_2326.pdf](https://brotschuerenservice.nrw.de/files/download/pdf/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf_von_das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen_vom_staatskanzlei_2326.pdf)
- Besa, K.-S. & Krause-Wichmann, T. (2022). Einführung in das Themenheft und Vorstellung des Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-5889>
- Besa, K.-S., Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2020). Zum Verhältnis von Forschungskompetenz und Unterrichtsplanung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10, 97–113.
- Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2022). Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen? Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Daten im Lehrer\*innenberuf. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 30–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-5892>
- Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-5891>
- Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid & T. Wenzelen (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 109–126). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_6)
- Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 8–16. <https://doi.org/10.11576/pflb-5890>
- Rothland, M. & Bennewitz, H. (2018). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? *Forschung und Lehre*, 24 (12), 1058–1059.
- Stark, L. & Stark, R. (2018). *Wahrgenommener Wert des Bildungswissenschaftsstudiums: Dimensionalität und konvergente Validität eines Fragebogens*. Poster auf der Fachtagung Pädagogische Psychologie 2019 in Leipzig.
- Thiel, F. & Böttcher, F. (2014). Modellierung fächerübergreifender Forschungskompetenzen – Das RMKR-W-Modell als Grundlage der Planung und Evaluation von Formaten forschungsorientierter Lehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 109–124). Raabe.

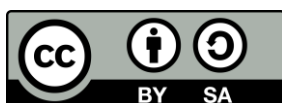
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Besa, K.-S. (2022). Veränderung von Forschungskompetenz und Vorstellungen über Wissenschaft von Lehramtsstudierenden durch eigenes Forschungshandeln – evaluative Betrachtung eines Seminarkonzeptes. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (4), 38–45. <https://doi.org/10.11576/pflb-5893>

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>