

# „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur?

## Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschendes Lernens

Martin Heinrich<sup>1,\*</sup> & Gabriele Klewin<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

\* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

[martin.heinrich@uni-bielefeld.de](mailto:martin.heinrich@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Ausgehend von der Frage nach den Ursachen für den derzeitigen Hype um das Konzept des Forschenden Lernens in der Lehrer\*innenbildung erfolgen im vorliegenden Beitrag aus Governance-Perspektive eine Analyse des Steuerungsimpulses im Land Nordrhein-Westfalen auf der Makroebene sowie eine Darstellung der parallel vom Bund zur Verfügung gestellten ressourciellen Gelegenheitsstruktur zur Ausgestaltung, um in diesem Zusammenspiel nachzuzeichnen, welche Effekte dies an der Universität Bielefeld in den einzelnen Fächern auf der Programmebene hatte. Abschließend wird die Frage gestellt, inwiefern diese Entwicklung mit Blick auf das Ziel der Implementierung des „Forschenden Lernens“ als Reaktion auf einen diffusen Steuerungsimpuls funktional ist. Hier wird argumentiert, dass die Verschiedenheit der disziplinären Zugänge und deren Referenzen auf unterschiedliche Paradigmen dann für das Forschende Lernen an der Universität produktiv werden können, wenn es jenseits der Paradigmenstreite im konstruktiven Interdependenzmanagement der Disziplinen zur produktiven Ausdifferenzierung anstatt zu nivellierender Entdifferenzierung der forschenden Zugänge kommt. Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Konstellation eines diffusen Steuerungsimpulses (Lehrerausbildungsgesetz), der auf eine günstige Gelegenheitsstruktur (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) traf, kann so als durchaus funktionale Kombination gelten.

**Schlagwörter:** Steuerung, Forschendes Lernen, Lehrer\*innenbildung, Fachdidaktiken, Praxissemester



Nachdem der Begriff des Forschenden Lernens für viele Jahre ein Schattendasein geführt hat, vornehmlich in Insiderkreisen kursierte oder nur an wenigen innovativen Hochschulstandorten im Alltagssprachgebrauch Verwendung fand, erfährt der Begriff seit einigen Jahren nunmehr eine ungeahnte Renaissance (vgl. Weyland, 2019), die wahrscheinlich noch seine bildungspolitische Wirksamkeit zu seiner „Gründerzeit“ in den 1970er-Jahren (BAK, 1970) übertrifft.

Leider kann der vorliegende Beitrag nicht mit einer empirischen Diskursanalyse aufwarten, die entlang von Dokumentenanalysen, bildungspolitischen Verlautbarungen, Gesetzestexten und Prüfungsordnungen, schließlich auch Informationsseiten, Internet-Blogs und ähnlichem Datenmaterial empirisch umfassend nachzeichnen könnte, welches Ausmaß dieser Boom inzwischen erreicht hat und welche diskurstheoretischen Implikationen daraus resultieren würden (Sprecherpositionen, Machtfragen etc.).

Im vorliegenden Beitrag möchten wir in Ermangelung einer solchen Diskursanalyse, die ein mehrjähriges Forschungsprojekt darstellen würde, zunächst auf der programmatischen Ebene Überlegungen dazu anstellen, in welcher Konstellation dieser Hype um das Forschende Lernen entstanden ist und welche Implikationen dies aus governanceanalytischer Sicht für die Lehrer\*innenbildung – insbesondere am Universitätsstandort Bielefeld – hat.

Die Governanceanalyse bietet sich unseres Erachtens hierfür an, da sie es erlaubt, einen Eindruck von der Komplexität der Zusammenhänge zu erlangen, die schließlich zu diesem bildungspolitischen Phänomen geführt haben. Zudem erscheint uns dies eine angemessene Perspektive für einen abschließenden Beitrag eines Themenheftes, innerhalb dessen auch weniger empirische Befunde als vielmehr ausdifferenzierte Programmatiken zum Forschenden Lernen aus den jeweiligen Fachdisziplinen versammelt sind. Der Mehrwert dieses Beitrags soll darin bestehen, aus einer gewissen Distanz heraus eben jene in diesem Themenheft versammelten „Programmbeiträge“ aus den jeweiligen Disziplinen in den bildungspolitischen Gesamtkontext zu stellen, um innerhalb dessen ihre möglichen Funktionen und die damit verbundenen Wirkungshoffnungen (vgl. Wolf, S. 146–160 in diesem Heft) einschätzen zu können. Mehr kann unseres Erachtens derzeit nicht geleistet werden, da erst eine empirische Überprüfung der Umsetzung der jeweiligen Programme in den jeweiligen Fachdidaktiken und den entsprechenden bildungswissenschaftlichen Seminaren aufzeigen könnte, welche Effekte von den in diesem Themenheft vorliegenden Steuerungsimpulsen, nämlich den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Programmatiken, im praktischen Feld der Lehrer\*innenbildung ihren Niederschlag gefunden haben.<sup>1</sup>

Mit dieser Perspektive auf die vorliegenden, in diesem Themenheft versammelten Beiträge ist zugleich eine spezifische Bestimmung des Gegenstands dieses Beitrags mit gesetzt. Wir begreifen die im vorliegenden Themenheft dokumentierten programmatischen, disziplintheoretisch ausdifferenzierten Beiträge als jeweils fachspezifische Impulse für den Diskurs um und über das Forschende Lernen, die selbst wiederum Reaktionen sowohl auf einen übergreifenden bildungspolitischen Steuerungsimpuls als auch auf eine darauf folgende Gelegenheitsstruktur darstellen: die in vielen Bundesländern vorgenommenen Änderungen der Ausbildungsordnungen für das Lehramtsstudium in Bezug auf längere Praxisphasen einerseits sowie das bundesweite Förderprogramm der Qualitätsoffensive Lehrerbildung andererseits. Bei der Analyse des Steuerungsimpulses konzentrieren wir uns auf das Land Nordrhein-Westfalen, da auch hier eine länderübergreifende und -vergleichende Darstellung selbst schon wieder ein eigenes kleines Forschungsprojekt darstellen würde.

---

<sup>1</sup> Erste Befunde liegen für einzelne Fächer sowie die Bildungswissenschaften vor (Sport: Ukley & Gröben, 2018; Theologie: Caruso & Woppowa, 2019; Bildungswissenschaften: z.B. Klewin, Köker & Störtländer, 2019; übergreifende Veröffentlichungen: Rothland & Schapers, 2018; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018).

Zudem sprechen zwei weitere Gründe für eine Konzentration auf die Regelungen im Land Nordrhein-Westfalen: Indem mit dem Topos der „forschenden Grundhaltung“ in Nordrhein-Westfalen zwar nicht auf der höchsten juristischen Kodifizierungsebene für das Lehramtsstudium, nämlich dem Lehrerausbildungsgesetz, wohl aber explizit in einem nachfolgenden Runderlass (s.u.) das „Forschende Lernen“ eingeführt wurde, erscheint dieses Bundesland erstens als besonders affin mit Blick auf den zuvor beschriebenen Boom. Hinzu kommt zweitens, dass alle hier im Themenheft versammelten Beiträge aus dem Kontext der Bielefelder Lehrer\*innenbildung stammen und somit allesamt ebenfalls als Reaktion auf die nordrhein-westfälische Situation gedeutet werden können.

Um naive, technologische Vorstellungen der Wirksamkeit von Steuerungsimpulsen zu vermeiden, träumt die Governanceanalyse typischerweise den Traum der Komplexität (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007, S. 76), um zugleich aber immer wieder festzustellen, dass eben jene Analyseperspektive sie auch immer wieder an die Grenzen des an Komplexität noch Fassbaren treibt. Dementsprechend müssen wir im vorliegenden Beitrag ein leserfreundliches Kompromissangebot machen, indem wir einerseits immer wieder verdeutlichen, wie komplex der Gesamtzusammenhang zu denken ist, und andererseits bei einer notwendigerweise dann nur exemplarischen Darstellung eine Komplexitätsreduktion vornehmen müssen.

In der nachfolgenden Grafik haben wir versucht, den Interdependenzzusammenhang des genannten Steuerungsimpulses (Lehrerausbildungsgesetz bzw. Runderlass) und der darauf folgenden Gelegenheitsstruktur (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) einmal im Kontext darzustellen und die spezifische Zugriffsform, die mit dem vorliegenden Themenheft vorliegt, vermittelt hierüber darstellbar zu machen.

Hierbei wird deutlich, dass bezogen auf die Gelegenheitsstruktur der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im vorliegenden Themenheft nur einer von fast 50 Hochschulstandorten beschrieben wird und innerhalb dessen auch nur – ergänzt um weitere fachdidaktische Beiträge aus Bielefeld – die Impulse, die aus dem Cluster 2 des Projekts *Bi<sup>professional</sup>*<sup>2</sup> zum Forschenden Lernen im Praxissemester hervorgegangen sind und die wiederum in den 8 der insgesamt 24 Wissenschaftlichen Maßnahmen (WM), den Einzelmaßnahmen WM 6–11, ausdifferenziert wurden. Die Beiträge der einzelnen Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft im vorliegenden Themenheft stellen die dementsprechenden Ausdifferenzierungen dar, ebenso wie die dieses Zusammenspiel systematisierenden Beiträge von Böhm-Kasper & Wischer (S. 1–9), von Ohm & vom Hofe (S. 37–40) sowie von Mertens, Basten & Wischer (S. 124–145) und von Wolf (S. 146–160). Insofern liegen Detailbeschreibungen für diese unterschiedlichen Ebenen bereits vor.

Bezogen auf das Lehrerausbildungsgesetz ist die standortspezifische Weiterverarbeitung dieses Impulses am Universitätsstandort Bielefeld, d.h. nur mit Blick auf diesen Hochschulstandort und nicht auf die elf weiteren lehrerbildenden Universitäten Nordrhein-Westfalens – vermittelt über die Arbeit der Steuergruppe, der Leitkonzeptgruppe und das daraus resultierende Leitkonzept sowie die Arbeit der Fachgruppen – ebenfalls bereits im Themenheft dokumentiert (vgl. Schöning, S. 10–17 in diesem Heft; Schicht, 2017). Die entsprechenden Details sind in dem genannten Beitrag dieses Themenheftes differenziert nachzulesen.

Im vorliegenden Beitrag wird dementsprechend – gleichsam als Rahmung – zunächst versucht, den Steuerungsimpuls auf der Makroebene, also im Land NRW (vgl. Kap. 1), und die vom Bund zur Verfügung gestellte ressourcielle Gelegenheitsstruktur zur Ausgestaltung (vgl. Kap. 2) zu beschreiben, um ausgehend davon in einem weiteren Kapitel (vgl. Kap. 3) nachzuzeichnen, welche Effekte dies an der Universität Bielefeld in den

---

<sup>2</sup> Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bi<sup>professional</sup>* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 2016–2019: 01JA1608; 2019–2023: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

einzelnen Fächern auf der Programmebene hatte. Abschließend wird die Frage gestellt, ob es angesichts der Tatsache des „Forschenden Lernens“ als diffusem Steuerungsimpuls funktional ist (vgl. Kap. 4), derartige fachspezifisch-definitive Ausdifferenzierungen in der Lehrer\*innenbildung vorzunehmen, wie sie mit dem vorliegenden Themenheft dokumentiert sind.

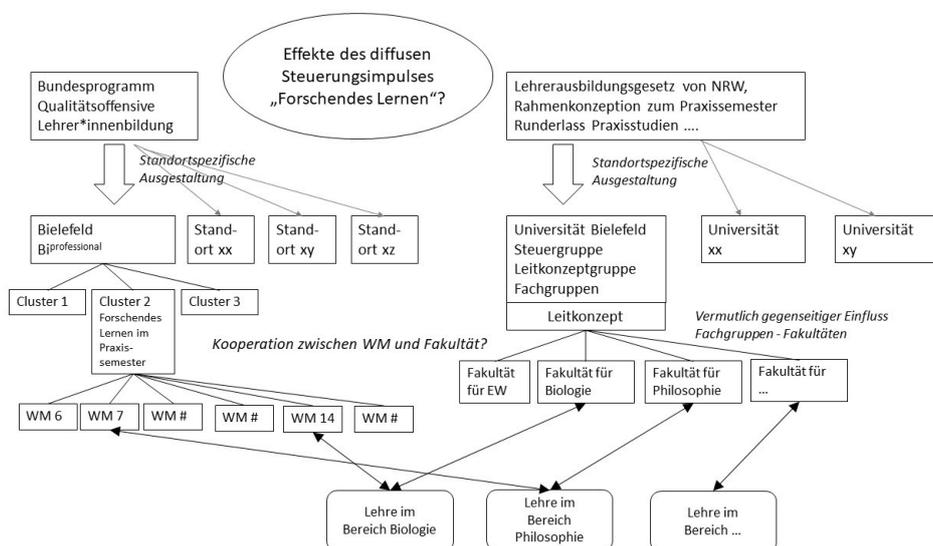


Abbildung 1: Diffuser Steuerungsimpuls „Forschendes Lernen“ in NRW

## 1 Lehrerausbildungsgesetz, Rahmenkonzeption und Runderlass als diffuser Steuerungsimpuls in NRW

Bemerkenswerterweise enthält das Lehrerausbildungsgesetz Nordrhein-Westfalens gar keinen expliziten Hinweis auf das Forschende Lernen. Wesentliche Grundlage für den Hype um das Forschende Lernen ist dieser Gesetzestext dennoch, da in diesem Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 2009 im Paragraph 12 zu den Praxisphasen die Einführung des Praxissemesters beschrieben ist.

Die Einführung eines solchen Studienelements erfordert in der Folge naturwüchsig konkretisierende Regularien, die steuerungspolitisch dann typischerweise auf Erlassenebene erfolgen, so auch hier: Drei Jahre später heißt es im Runderlass *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen* des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28.06.2012 (ABl. NRW, S. 433) an prominenter Stelle, nämlich in der Zielformulierung zu Beginn:

„Die Praxiselemente sollen die Studierenden anregen, ihr weiteres Studium zu akzentuieren und ihr Rollenverständnis und ihre Berufsperspektive zu reflektieren. In den Praxiselementen sollen die Studierenden theoretische Studien und praktische Erfahrungen (Praktika) in Schulen sowie in außerschulischen Bildungsbereichen systematisch miteinander verknüpfen. Die Praxiselemente ermöglichen, im Rahmen des forschenden Lernens alle dafür wesentlichen Aspekte von Unterricht und Schulleben zu beobachten, zu analysieren, zu reflektieren und zu erproben.“

Wie für Gesetzestexte bzw. Erlassprosa typisch verbleibt diese auf einem recht abstrakten Niveau, da die Tätigkeiten, die „im Rahmen des forschenden Lernens“ (s.o.) vollzogen werden sollen, in einem dafür wiederum sehr weit definierten Rahmen erfolgen sollen, nämlich als Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht und Schulleben (vgl. oben). Die Formulierung ist also in der semantischen Extension derart offen gehalten, dass sich mit ihr eigentlich alle bisherigen Praxen der Unterrichtsbeobachtung,

-analyse und -reflexion, wie sie auch schon in den 1990er-Jahren erfolgten, bruchlos hätten weiterführen lassen. Mit anderen Worten: Durch den Runderlass allein hätte sich keinerlei Zwang ergeben, die aus dem Referendariat bekannten Praktiken der Rückmeldegespräche – innerhalb derer selbstverständlich auch beobachtet, analysiert und reflektiert wird – für das Praxissemester durch irgendwelche anderen Verfahren zu ersetzen.

Damit ist aus governanceanalytischer Sicht eine doppelte Frage aufgeworfen, nämlich sowohl die Frage danach, wie ein solcher Begriff, wie der des Forschenden Lernens, der zunächst im Gesetzestext noch nicht vorhanden ist, doch in einen Runderlass Eingang findet, sowie zweitens die Frage danach, weshalb die Bezugnahme auf Forschendes Lernen dann auf einmal doch einen viel größeren Einfluss auf die weiteren Entwicklungen hatte, als allein durch diesen Erlasstext erzwungen oder sogar nur nahegelegt worden wäre.

Zunächst zur ersten Frage: Festzuhalten ist hier in jedem Falle, dass sich allein mit Rückgriff auf die Erlasslage keinerlei expliziter Anspruch darauf ableiten lässt, dass die Studienprojekte nunmehr auch ein Forschendes Lernen im Modus *empirischer* Forschung (s.u.) darstellen müssten. Dies lässt sich zumindest aus der weiten Definition des Erlasses – ganz zu schweigen von der Tatsache, dass der Begriff Forschendes Lernen im Gesetzestext selbst gar nicht auftaucht – in keiner Weise ableiten, denn auch die traditionelle, geisteswissenschaftliche Didaktik war natürlich mit ihrem Wissenschaftsanspruch stets – und dies schon seit Herbarts Formalstufenlehre und Systematik des Lehrens und Lernens (vgl. Tischer, 1995) – selbstverständlich an der Beobachtung, Analyse und Reflexion von Schule und Unterricht ausgerichtet. Dementsprechend wären Studienprojekte, die in Form eines traditionellen Praktikumsberichts, wie sie in den letzten Jahrzehnten üblich waren, verfasst worden wären, durchaus auch heute noch gesetzeskonform.

Jenseits der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs dann oftmals eher engeren Auslegung der Idee Forschenden Lernens in den Studienprojekten, wie es die Eingrenzung auf das rein empirische Vorgehen darstellt, ist zunächst aber zu klären, auf welchem Wege der Begriff des Forschenden Lernens innerhalb der drei Jahre zwischen der Verabschiedung des Gesetzes und dem Runderlass Eingang in den Erlasstext gefunden hat.

In diesem Zusammenhang gewinnt ein Dokument an Bedeutung, das ursprünglich einmal auf dem offiziellen Bildungsserver des Landes Nordrhein-Westfalen zu finden war, inzwischen dort aber nicht mehr verzeichnet ist: die *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang* aus dem Jahre 2010. Für die Frage nach dem gesetzlichen Steuerungsimpuls ist die Entstehungsgeschichte dieses offiziellen Dokumentes des Ministeriums von besonderer Bedeutung. Im Dokument selbst ist der Entstehungsprozess kurz beschrieben:

„Die Lehrer ausbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen und das Land haben am 16. September 2008 eine Gemischte Kommission aus Hochschul- und Schulvertretern beauftragt, eine von Schul- und Hochschuleseite akzeptierte Rahmenkonzeption des Praxissemesters insbesondere hinsichtlich des Beitrags der Schulen und der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung zu entwickeln.“ (MSW NRW, 2010, S. 2)

Die von allen zwölf lehrer\*innenbildenden Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen unterzeichnete Rahmenkonzeption dürfte damit das Einfallstor für diesen bildungswissenschaftlichen Topos gewesen sein. Damit wird wahrscheinlich, dass er genuin weder aus dem rechtlichen Kontext noch aus dem bildungspolitischen Umfeld Eingang in die Erlasslage gefunden hat, sondern hier die Universitäten eine bedeutsame Rolle gespielt haben dürften.

Dies ist auch vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Gemengelage seinerzeit (Verkürzung des Referendariats um ein halbes Jahr bei fast zeitgleicher Einführung des Praxissemesters) äußerst verständlich, da die Verlegung einer gemeinsam verantwortete-

ten Ausbildungsphase mit so vielen Praxisanteilen in das universitäre Geschehen natürlich Kämpfe um Deutungshoheit erwarten ließ, für die man seitens der Hochschulen wohl am besten gerüstet ist, wenn man einen genuinen, für den Wissenschaftsbetrieb prominenten Begriff in den Erlass hineinbringt.

Es gibt nicht viele Begrifflichkeiten, die sich hierfür eignen, wenn mit ihnen eindeutig und kaum hinterfragbar die Deutungshoheit der Universitäten mit gesetzt sein soll. Selbst für den Begriff der „akademischen“ Lehrerausbildung wäre dies nicht hinreichend verbürgt, da auch die Studienseminare als Teile des tertiären Ausbildungssystems und damit als akademische Instanz gelten. Auch der Begriff einer „wissenschaftsorientierten“ Ausbildung wäre wahrscheinlich nicht hinreichend gewesen, da selbstverständlich auch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) – so die Bezeichnung der Studienseminare in Nordrhein-Westfalen – seit Jahrzehnten für sich die Wissenschaftsorientiertheit beanspruchen. Auch das Konstrukt des „Theorie-Praxis-Bezugs“ hätte damit seitens der Studienseminare vereinnahmt werden können, denn „a-theoretische“ Ausbildung findet dort selbstverständlich auch nicht statt. Dementsprechend hätte weder der Begriff des „Akademischen“ oder der des „Theorie-Praxis-Bezugs“ noch der des „Wissenschaftlichen“ oder der „Wissenschaftsorientierung“ ausreichend Schlagkraft besessen, um eindeutig die Deutungsansprüche der Universitäten für den Modus der universitären Ausbildung im Kontext einer Praxisphase beschreiben zu können.

Der einzige Begriff, für den dies nicht gilt, ist wohl der der „Forschung“, da weder Schule noch Studienseminar ernsthaft, d.h. mit Erfolgsaussichten im Sinne öffentlicher Legitimation, für sich den Begriff der „Forschung“ in ähnlicher Weise als ihr Proprium beanspruchen könnten wie die Universität. Selbst dann, wenn an Schulen oder Studienseminaren etwas im Modus der Forschung erfolgt, könnte immer noch die Universität relativ unbefragt für sich reklamieren, dass die Standards für Forschung aber von ihr zu setzen seien.

Nun könnte man meinen, dass dies gegebenenfalls eine Überinterpretation aus governanceanalytischer Sicht darstelle, da an den Universitäten das Forschende Lernen einfach eine akzeptierte Grundfigur bzw. ein lang gehegter Topos aus den 1970er-Jahren (vgl. BAK, 1970; Huber, 2009) sei, der hier nur einfach Anwendung gefunden habe. Gegen diese Lesart spricht allerdings, dass in der Rahmenkonzeption selbst in keiner Weise explizit auf diese erziehungswissenschaftliche Tradition Bezug genommen wird, sondern vielmehr der Forschungsbegriff als Statthalter für das Definitionsrecht der Universitäten erscheint. Hinzu kommt nämlich, dass die Wortverbindungen, innerhalb derer er dann im Dokument aufscheint, maximal diffus sind, sodass nicht nur wegen der fehlenden Verweise auf die hochschuldidaktische Tradition der 1970er-Jahre, sondern schon angesichts dieser begrifflichen Unschärfe nicht davon auszugehen ist, dass hier ein expliziter Bezug zur erziehungswissenschaftlichen Konzeption des Forschenden Lernens hergestellt wurde. Der Nestor des Forschenden Lernens in der Hochschuldidaktik, Ludwig Huber, konstatierte just im Jahr der Verabschiedung des Gesetzes eine „inflationäre“ Begriffsverwendung, in deren Folge „die Konturen des Begriffs [...] unscharf geworden“ (Huber, 2009, S. 9) seien. Diese Diagnose Hubers muss für die *Rahmenkonzeption* wohl in besonderer Form gelten, da der Begriff des Forschenden Lernens selbst in seiner Reinform in dieser *Rahmenkonzeption* gar nicht zu finden ist, sondern immer in alltagssprachlichen Verknüpfungen aufscheint, die aber wiederum deutlich auf den semantischen Hof verweisen. So heißt es hier im dafür zentralen Passus:

„Zur Begleitung der forschenden Lernprozesse in Studienprojekten werden während des Praxissemesters universitäre Begleitseminare von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken angeboten. In ihnen erfahren die Studierenden Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer theoriegeleiteten Studien- und Unterrichtsprojekte, bei der Entwicklung einer forschenden Lernhaltung und bei der Abfassung ihrer Berichte. In Abhängigkeit von den vorhandenen Ressourcen ist eine weitere Beratung der Studierenden zu ihren Projekten durch Dozentinnen und Dozenten der Universität nach Absprache auch an den jeweiligen Praktikumsschulen vor Ort möglich.“ (MSW NRW, 2010, S. 8)

Wenn hier von „forschenden Lernprozessen“ – also terminologisch auch nicht wörtlich vom Konzept „Forschenden Lernens“ – gesprochen wird, dann wird genau dieser Modus des Lernens explizit an die Begleitseminare der Universitäten bzw. die Universitätsdozent\*innen gekoppelt, womit die obige Lesart noch einmal Bestätigung finden würde, dass es hier primär darum geht, für eben jenes Praxiselement, das nun so dominant in die universitäre Lehrer\*innenbildung hineinragt, die Deutungshoheit der Institution der Wissenschaft sicherzustellen.

Bei der weiteren Lektüre dieses Passus fällt noch ein anderer Begriff besonders auf, nämlich der einer „forschenden Lernhaltung“ (s.o.), der lerntheoretisch zumindest explikationsbedürftig wäre, da Handlungsfragen typischerweise nicht über basale Lerntheorien allein geklärt werden können, sondern in einer solchen Formulierung auch Dimensionen eines Habitus aufscheinen, d.h. einer geronnenen Erfahrung, die sich als solche in der Persönlichkeit verdichtet hat und für ihre Handlungen vermittelt hierüber prägend wird. Tatsächlich wird im universitären Kontext auch gern vom Forschenden Habitus gesprochen, während eine „forschende Lernhaltung“ als Begrifflichkeit entweder einen subkutanen, nicht argumentierten Wechsel zu einer lerntheoretischen Bestimmung darstellt oder zunächst noch theoretisch unterbestimmt ist, da unklar ist, ob es sich hierbei nun um Formen der Persönlichkeitsbildung (Bildungstheorie), der Habitusbildung (Sozialisations- theorie) oder der Lerntheorie (Psychologie oder Erziehungswissenschaft) im engeren Sinne handeln soll.

Erklärbar wird diese seltsame Begriffsverwirrung in diesem Passus, die startet von der Begleitung „forschender Lernprozesse“ und schließlich mündet in eine „forschende Lernhaltung“, durch ein drittes Begriffspaar, das an anderer Stelle des Dokuments auftaucht – die „forschende[] Grundhaltung“:

„Das Praxissemester ist integraler Bestandteil eines Professionalisierungsprozesses ange- hender Lehrerinnen und Lehrer, und zwar mit den Schwerpunkten der fachwissenschaftlichen sowie pädagogisch-fachdidaktischen Orientierung auf das Berufsfeld. Im Praxissemester werden berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grund- haltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft.“ (MSW NRW, 2010, S. 4)

An dieser Stelle wird noch einmal deutlich die Verknüpfung von Wissenschaftlichkeit und Forschungstätigkeit hergestellt, wobei über diese Verknüpfung mit dem umfassenden Professionalisierungsprozess der „forschenden Grundhaltung“ nunmehr eine Schlüsselstellung zukommt. Die *Rahmenkonzeption* kann damit als bedeutsames Dokument für die im vorliegenden Beitrag gegenständliche Analyse des Steuerungsimpulses betrachtet werden – und zwar in doppelter Hinsicht: Innerhalb der *Rahmenkonzeption* wird der Forschungsbegriff an zentralen Gelenkstellen prominent gemacht und mit dem Lernbegriff verknüpft, ohne allerdings explizit mit dem ausgearbeiteten und wesentlich engeren hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens verbunden zu werden. Auf diese Art und Weise ist die Doppelfunktion erfüllt, einerseits den Deutungsanspruch der Universitäten reklamiert zu haben (Forschung!), sich andererseits aber nicht allzu streng auf ein Konzept festgelegt zu haben, da dies hochschulpolitisch sicherlich zu Friktionen geführt hätte.

Letzteres lässt sich exemplarisch an der Kritik von Rothland und Boecker (heute Zorn) zeigen, die zwei Jahre nach Inkrafttreten des Runderlasses konstatieren:

„Im Kontext dieser Etablierung verlängerter Praxisphasen werden mit dem hochschuldidak- tischen Konzept des Forschenden Lernens als neuem sogenannten Ausbildungsparadigma der universitären Lehrerbildung höchste Erwartungen verbunden, die sich bis zu einer nun- mehr möglich erscheinenden Lösung des unermüdlich beschworenen Theorie-Praxis-Prob- lems steigern. Die Funktionszuweisungen, Hoffnungen und Wünsche, die sich mit dem For- schenden Lernen verbinden und in einer Vielzahl programmatischer Veröffentlichungen materialisieren, stehen jedoch in einem eklatanten Missverhältnis zu empirischen Befunden,

die ein gesichertes Wissen über die Wirkungen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung bereitstellen“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 387).

Bemerkenswert ist angesichts dieser sehr eindeutigen Defizit- und Diskrepanzdiagnose dann jedoch die im Folgenden dokumentierte argumentatorische Volte in diesem Beitrag:

„Die Bedeutung Forschenden Lernens im Praxissemester kann trotz des genannten Forschungsdesiderats gleichwohl in einem gewissen Sinne empirisch begründet werden. Denn Forschendes Lernen erscheint in Anbetracht der Forschungsbefunde zu den Wirkungen insbesondere verlängerter Praxisphasen in der Lehrerbildung geboten. Warum?“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 390)

Aufschlussreich im Sinne der zuvor genannten governanceanalytischen Rekonstruktion ist die Antwort des Autors und der Autorin im Beitrag auf die zuvor sich selbst gestellte rhetorische Frage:

„In Untersuchungen zu regulären, lediglich mehrwöchigen Praktikumsphasen in der Lehrerbildung wird wiederholt als Teil der Befundlage darauf hingewiesen, dass in den Schulpraktika vornehmlich die Praktikumslehrer und -lehrerinnen als Modelle und Vorbilder von den Studierenden akzeptiert werden, deren Erfahrungen – als Ausweis einer unreflektierten Haltung gegenüber diesem Erfahrungswissen – mit Expertise gleichgesetzt werden.“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 390f.)

An dieser Stelle zeigt sich erneut das Bedürfnis der universitären Lehrerbildung, ihre Standards zu reklamieren und gegenüber der Expertiselogik des schulischen Systems zu behaupten. Die Eigenlogik des Schulsystems muss hierfür als unzureichend, ja als im umfassenden Sinne defizitär beschrieben werden, um den legitimatorischen Mehrwert des Wissenschaftssystems deutlich zu machen.

An dieser Stelle vollzieht sich dann die bereits zuvor angedeutete so genannte „empirische Wende“ (Lange, 2008) im Diskurs um das Forschende Lernen:

„Werden die hier in den Vordergrund gestellten Reflexionsprozesse an wissenschaftlich gesicherte Wissensbestände über die Praxis und ihre Bedingungen sowie forschungsmethodisch fundierte Vorgehensweisen gebunden, so kann im Sinne des Forschenden Lernens als Zielperspektive ein tieferes Verstehen schulischer Praxis sowie der eigenen berufsbezogenen Deutungsmuster ermöglicht werden (vgl. Feindt 2007). Indes bleibt die Notwendigkeit, empirisch zu überprüfen, ob Forschendes Lernen mit Bezug auf die eigene Praxis im Praktikum ein unreflektiertes Lernen durch Adaption und Imitation verringern kann (die Unterstützung der Praktikumslehrer und -lehrerinnen vorausgesetzt) und ob dies unter den realen Bedingungen der Praxissemesterkonzeptionen, wie sie etwa für NRW vorliegen, überhaupt zu erwarten ist!“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 394)

Während Rothland und Boecker hier noch explizit und sehr differenziert zwischen dem Wissenschaftsbezug einerseits und der empirischen Prüfung andererseits unterscheiden, liegt im alltagspraktischen Diskurs von Prüfungskommissionen und anderen Gremien an der Universität der Kurzschluss nahe, dass der Erwerb einer „forschenden Grundhaltung“ bzw. Forschendes Lernen selbst nur im Medium einer empirischen Forschung möglich sei. Dies ist in mehrerlei Hinsicht ein – wie gesagt: von Rothland und Boecker selbst nicht begangener – Trugschluss, da er den Begriff der Forschung in unnötiger Weise auf das empirische Paradigma beschränken würde, womit weite Teile der Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität dann auch nicht mehr als Forschung gelten dürften.

Dementsprechend ist davon auszugehen, dass es im Diskurs durchaus Sinn macht, an einem breiten Begriff der Forschung festzuhalten, wenn man vom Forschenden Lernen oder einer forschenden Grundhaltung spricht. Dies erscheint auch aus bildungstheoretischer Perspektive notwendig, wenn (studentische) Forschung nicht nur Selbstzweck sein soll, sondern auch eingebunden in ein Lehrer\*innenbildungscurriculum, worauf eine ak-

tuelle Publikation hinweist: „Damit werden bestimmte Professionalisierungserwartungen verknüpft, wobei ein intendierter, aber empirisch schwer messbarer Effekt insbesondere in der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesehen wird.“ (Weyland, 2019, S. 28) Auch Weyland (vgl. auch Heinrich, 2017, S. 163; Klewin, Schüssler & Schicht, 2014) betont die damit verbundenen weit reichenden Ansprüche:

„Eine einseitige Ausrichtung Forschenden Lernens auf das Durchlaufen eines Forschungsprozesses und eine fokussierte Zielperspektive, die nur den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen adressiert, würde eine theoretische Verkürzung Forschenden Lernens bedeuten.“ (Weyland, 2019, S. 41)

Zusammenfassend für dieses Kapitel zeigt sich insgesamt, dass im Diskurs um die Lehrerbildung der letzten Jahre der Begriff des Forschenden Lernens – wie schon Ludwig Huber mehrfach beklagte (s.o.; Huber, 2009, 2014) – hinreichend zu diffus geworden ist, um umstandslos als idealer Steuerungsimpuls eingesetzt werden zu können: Der Begriff kann damit gleichsam als Chiffre für einen Deutungsanspruch des universitären Terrains gelten, zugleich aber aufgrund seiner weiten Extension die unterschiedlichsten standortspezifischen Konzeptionalisierungen zulassen, wie schon an den Konzepten deutlich wurde, die zum Teil schon lange vor der Einführung des Praxissemesters in diesem Kontext anvisiert wurden (vgl. Bastian, 2011; Feindt, 2007; Fichten & Meyer, 2009; Klewin & Kneuper, 2009; Koch & Stiller, 2012; Röhner, Büker, Bunte, Miller, Velten & Wiesemann, 2014). Es stellt sich an dieser Stelle dann in der Folge die Frage, wie dieser diffuse Steuerungsimpuls im Feld der Lehrer\*innenbildung an den jeweiligen Standorten wirkt.

## 2 Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Gelegenheitsstruktur auf Bund-Länder-Ebene

Forschendes Lernen kann innerhalb der Bielefelder Lehrer\*innenbildung auf eine gewisse Tradition verweisen; neben den von Schöning beschriebenen Aspekten (vgl. Schöning, S. 10–17 in diesem Heft) gab es bereits 2009 eine Initiative, „Forschendes Lernen und Praxisforschung in der Lehrerausbildung“ stärker zu etablieren (Universität Bielefeld, Studienseminare für Lehrämter an Schulen Bielefeld I, Bielefeld II und Minden, 2009). Im Rahmen eines Antrags an den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft arbeiteten neun Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaft sowie die Studienseminare Bielefeld und Minden fachspezifische Projekte Forschenden Lernens aus.

Eine finanzielle Drittmittelförderung für Projekte Forschenden Lernens wurde allerdings erst einige Jahre später möglich. Ausgehend von der Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 12. April 2013 (BLV, 2013) startete im Jahr 2016 mit einem Volumen von 500.000.000 € eines der größten Förderprogramme im Bildungsbereich der letzten Jahre. Die Programmziele lauten entsprechend § 1 der Bund-Länder-Vereinbarung:

„(1) Ziele des Programms sind nachhaltige Verbesserungen vor allem in den folgenden Handlungsfeldern:

- Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen,
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung,
- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung,
- Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion,
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften und
- Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw.

die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern.

- (2) Bund und Länder streben mit dem Programm auf wettbewerblicher Grundlage eine möglichst breit wirksame Förderung von lehrausbildenden Hochschulen an, um diese in ihren eigenen Anstrengungen bei der Erreichung der genannten Ziele zu unterstützen und ihre Verbindungen zur Schulpraxis zu stärken.“ (BLV, 2013, S. 2)

Eine solche Zielbestimmung, die primär mit inhaltlichen Herausforderungen gefüllt ist (Beratung, Heterogenität und Inklusion, Fachlichkeit), bietet zunächst noch keine Steilvorlage für eine weit reichende Implementierung Forschenden Lernens. Zugleich sind solche Zielbestimmungen in politischer Programmatik immer recht breit gehalten, so dass es – mit Blick auf eine Antragstellung – immer viel bedeutsamer erscheint, wie die Rahmenbedingungen für die Förderung innerhalb der Programme konkret abgesteckt sind, da sich hieran dann oftmals viel Umfassenderes entscheidet als an der zuvor beschriebenen bildungspolitischen Prosa der Zielbestimmungen. So heißt es dann etwa im § 3 der Bund-Länder-Vereinbarung, innerhalb dessen der konkrete „Gegenstand der Förderung“ bestimmt wird, d.h. das, was letztlich vom Geldgeber als förderungswürdig angesehen wird:

„Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere

- a) die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, um eine stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen,
- b) die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen,
- c) das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen,
- d) eine Fachdidaktik fördern, die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht,
- e) schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integrieren,
- f) eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren,
- g) effizientere Strukturen der Lehreraus- und -weiterbildung in den Hochschulen so verankern, dass sie als profilbildendes Element der gesamten Hochschule wirken,
- h) die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken,
- i) Maßnahmen der berufsbiographischen Förderung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und der mit der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Beauftragten sowie von Lehrkräften im Schuldienst entwickeln,
- j) den Umgang mit Inklusion und Heterogenität in allen Phasen der Lehrerbildung verbessern,
- k) auch die Weiterbildung der Lehrenden an den Hochschulen und in den Studienseminaren fördern,
- l) geeignete Maßnahmen zur Förderung von Lehrkräften ohne Lehramtsabschluss („Quereinsteiger“) entwickeln,
- m) die Verstetigung und den Transfer der Ergebnisse gem. § 2 Absatz 2 dieser Vereinbarung auf andere Hochschulstandorte berücksichtigen,
- n) Verfahren zur gezielten Gewinnung geeigneter Studierender und deren kontinuierlicher Begleitung/Beratung entwickeln und

- o) neue Formen und Strukturen der Organisation von Lehrerbildung entwickeln (z.B. Verzahnung von Elementar- und Primärpädagogik oder grenzübergreifende Kooperationen).“ (BLV, 2013, S. 3–4)

Mit Blick auf die Verankerung von Forschendem Lernen in der Lehrer\*innenbildung erscheinen aber auch diese konkreteren Bestimmungen zunächst noch als recht breiter Rahmen, der in seiner Unbestimmtheit ganz unterschiedliche Füllungen zulässt. Nimmt man dann aber sowohl die Antragslogik hinzu, die zur Fokussierung drängt, als auch die Tatsache, dass einige Aspekte aufgrund ihrer Spezifik für einige lehrerbildende Standorte wegfallen (bspw. die „Verzahnung von Elementar- und Primärpädagogik“ an einem Universitätsstandort ohne Grundschullehramt), so emergiert alltagspraktisch leicht eine Selektions- und Fokussierungslogik, die dann in vielen Anträgen auf eine Akzentsetzung auf 3 bis 5 Aspekte der insgesamt 15 genannten Bereiche hinausläuft. Wenn hierüber vermittelt die einzelnen Dimensionen doch wiederum erhöhte Bedeutsamkeit erlangen, dann fällt mit Blick auf den im vorliegenden Beitrag relevanten Gegenstand der achte Bereich ins Auge, also die Finanzierungsmöglichkeit für Projekte, „die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken“ (s.o.). Auch wenn die Ausführungen noch unbestimmt sein lassen, was „Forschungsorientierung“ im jeweiligen Einzelfall bedeuten könne, so stellt die Implementierung und die begleitende Beforschung der Prozesse Forschenden Lernens eine schlüssige Antwort auf diesen Anforderungskatalog dar.

Nimmt man noch die Tatsache hinzu, dass – wie Rothland und Boecker es auch beschreiben (s.o.) – im Forschenden Lernen eine Dominanz der Verfahren empirischer Bildungsforschung vorherrscht, dann ergibt sich noch eine weitere Verknüpfung zum Förderprogramm, wenn sich in diesem insgesamt eine Implementierungslogik gemäß der evidenzbasierten Strategien der empirischen Bildungsforschung abzeichnet, wie sich dies dann insbesondere am nächsten Konkretisierungsschritt, dem Ausschreibungstext des Förderprogramms, zeigt: „Voraussetzung einer Förderung ist eine evidenzbasierte und datengestützte Bestandsaufnahme der jeweiligen Hochschule über ihre Stärken und Schwächen in der Lehrerausbildung“ (BMBF, 2014). Die hiermit konsequent hergestellte Verknüpfung von evidenzbasierter und datengestützter Bestandsaufnahme der Hochschulen mit dem Bearbeitungsmodus von evaluativ fortgeschriebenen Stärken-Schwächen-Analysen verorten das Programm – wie an anderer Stelle argumentiert wurde (vgl. Heinrich & Streblov, 2019) – dann doch sehr eindeutig in den Bemühungen empirischer Bildungsforschung um eine evidenzbasierte Qualitätsverbesserung der Lehrer\*innenbildung in Deutschland.

Entsprechend dieser Passungen erschien eine Antragstellung mit einer Akzentsetzung im Bereich des Forschenden Lernens sowohl mit Blick auf die Zielsetzung des Programms und den Ausschreibungstext als auch mit Perspektive auf die bundesweiten Entwicklungen in den Praxisphasen – und hier insbesondere in NRW (s.o.) – aussichtsreich.

In der ersten Förderphase von Bi<sup>professional</sup>, dem Großprojekt der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, innerhalb dessen über 70 Wissenschaftler\*innen Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchführten, wurde neben zwei anderen thematischen Akzentsetzungen ein Forschungscluster zum Forschenden Lernen gebildet, in dem zahlreiche Fachdidaktiken der Universität Bielefeld von den insgesamt neun lehrerausbildenden Fakultäten forschen. Am Universitätsstandort Bielefeld wurde der Forschungs- und Entwicklungsprozess also insgesamt strukturiert über 24 Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FuE-Projekte), die in drei Clustern zur (1) kritisch-reflexiven Praxisorientierung, zum (2) Forschenden Lernen im Praxissemester und zur (3) inklusionssensiblen Diagnose, Förderung und Didaktik organisiert sind:

„Die Clustermaßnahmen [...] operieren auf unterschiedlichen Systemebenen (makrostrukturelle/mikrologische Prozesse) und forschungsmethodisch differenten Wirklichkeitsebenen bzw. divergierenden paradigmatischen Bezügen (Kompetenzorientierung/Strukturtheorien).

I.S. einer universellen Evidenzorientierung (Bromme/Prenzel, 2014) gelten jedoch folgende analyseleitende Topoi bzw. theoretische Grundannahmen: (1) In Bi<sup>professional</sup> wird die Position einer prinzipiell möglichen und sinnvollen ‚Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung‘ (Cramer, 2014) vertreten. (2) Es wird zudem nicht vom Schisma kompetenzorientierter (Baumert/Kunter, 2006) und strukturtheoretischer Ansätze (Helsper, 2007) ausgegangen, sondern trotz methodologischer Differenzen angenommen, dass eine Ergebnistriangulation auch paradigmatisch divergierender Studien und Maßnahmen heuristisch aufschlussreich sein wird. (3) Die steuerungstheoretisch und organisationsentwicklerisch bedeutsame Frage der Implementierung von in FuE-Projekten generierten Wissensstrukturen (Heinrich 2012; Hahn et al. 2014) soll durch Governance-Analysen (Altrichter/Heinrich, 2007; Dietrich/Heinrich, 2014) begleitet werden.“ (Bi<sup>professional</sup>, 2015, S.6)

Während in der Bund-Länder-Vereinbarung also noch weithin offen geblieben war, welches Forschungsverständnis der dort explizit geforderten „Forschungsorientierung“ zu Grunde liegen sollte, wurde im Forschungs- und Entwicklungsprojekt Bi<sup>professional</sup> bereits in der ersten Förderphase (FKZ 01JA1608) von Anfang an mit einem multiparadigmatischen Design operiert, auch wenn diese Bezeichnung zu diesem Zeitpunkt so noch nicht existierte (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019). Die Bezugnahme auf ein solch breites Verständnis von „Forschung“ war notwendig, da angesichts der Tradition einer Reformuniversität ein monoparadigmatisches Programm zu großem Widerstand aufseiten der Hochschullehrenden geführt hätte. Das zur Verhinderung späterer Implementationsprobleme und damit der Sicherung der Nachhaltigkeit eingeführte multiparadigmatische Design (ausf. Heinrich & Streblov, 2019) wurde dann im erfolgreichen Antrag zur zweiten Förderphase auch entsprechend explizit als eines der zentralen Ziele des Projekts Bi<sup>professional</sup> (FKZ 01JA1908) in die Zielbestimmung mit aufgenommen:

„Theoretisch – multiparadigmatisch: In Bi<sup>professional</sup> bilden die Maßnahmen weiterhin systematisch die paradigmatische Vielfalt der deutschen Lehrerbildung ab, um damit à la longue diese curricular in der Bielefelder Lehrerbildung zu verankern und angesichts der pluralen Strukturen der Lehrerbildung in Deutschland zugleich ein nachweislich viables Meta-Konzept für andere Standorte anbieten zu können“ (Bi<sup>professional</sup>, 2018, S. 8).

Das multiparadigmatische Design des Gesamtprojekts erscheint dabei insbesondere mit Blick auf die Studien zum Forschenden Lernen im Praxissemester geboten. Denn würden sich die fachdidaktisch immer variierenden Konzeptionen Forschenden Lernens (vgl. Katenbrink, Wischer & Nakamura, 2014) allein an den Methoden der empirischen Bildungsforschung orientieren und damit die jeweiligen kulturellen Fachspezifika nivellieren, würde es nicht zur „doppelten Professionalisierung“ (vgl. Helsper, 2001) kommen, innerhalb derer das jeweils Spezifische der Fachlichkeit (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482) sich auch im Forschungshabitus der angehenden Fachlehrer\*innen niederschlagen müsste. Erwartbar war also, dass die fachspezifischen Adaptionen Forschenden Lernens auch eine fachspezifische Forschungshaltung im Lehramtsstudium erfordern würden (ausf. Heinrich, 2017).

### 3 Zum Niederschlag des diffusen Steuerungsimpulses in der Gelegenheitsstruktur am Universitätsstandort Bielefeld

In den ersten beiden Kapiteln dieses Beitrags wurden die Voraussetzungen für die Entstehung der Profile dieses Themenhefts beschrieben. Dabei kommen zwei Stränge zusammen: der Aufschwung des Forschenden Lernens durch die Implementation eines Praxissemesters in der Lehrer\*innenausbildung (nicht nur) in NRW sowie das Programm der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, das in der Bielefelder Umsetzung Forschendes Lernen zu einem von drei Schwerpunkten der Arbeit machte. Die governanceanalytische Betrachtung des ersten Stranges hat zum einen gezeigt, dass das Konzept des Forschenden Lernens so offen gesehen wird, dass es zu einem übergreifenden Steuerungsimpuls

werden konnte. Dies wird nicht nur aus der Perspektive dieses Beitrags so postuliert; Böhm-Kasper und Wischer konstatieren in ihrem, in das Themenheft einführenden Beitrag Ähnliches, weisen aber darüber hinaus auch auf die Gefahren dieser geringen Bestimmtheit hin:

„Da Forschendes Lernen als ein hochschuldidaktisches Prinzip für unterschiedliche disziplinäre Zugänge und Forschungskulturen gedacht worden war und an der Lehrer\*innenbildung bekanntlich zahlreiche Fächer beteiligt sind, erweist sich das Konzept hier als eine geradezu ideale, weil fächerübergreifende, Leitidee.“

Allerdings stecken in der hier nur angedeuteten Offenheit zugleich auch wesentliche Herausforderungen und Problemlagen des Konzepts. Offenheit lässt sich schon grundsätzlich als Vagheit, Diffusität oder auch Beliebigkeit deuten. Man kann aber noch zugespitzter fragen, ob der aktuelle Siegeszug des Konzepts nicht sogar vor allem darauf beruhen könnte, dass das Konzept so vielfältige Auslegungen erlaubt und sich überdies dann gut als ein Allheilmittel propagieren lässt, das die Lösung unterschiedlicher Probleme der universitären Lehrerbildung verspricht – und das auch die Bildungspolitik deshalb nur allzu gerne aufgreift.“ (Böhm-Kasper & Wischer, S. 3 in diesem Heft; vgl. auch Mertens, Basten & Wischer, S. 125 in diesem Heft)

Konsequent governanceanalytisch weiter gedacht müssten, da die Analyse in Kapitel 1 bei den landesspezifischen Dokumenten endet, weitere Dokumente in den Blick genommen werden, die die Bielefelder Ausgestaltung auf der Ebene der jeweiligen Fächer zeigen; das wären bspw. die Handreichungen zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters (z.B. Fachgruppe Bildungswissenschaften HRGe GymGe, 2014) oder konkrete Seminarbeschreibungen. Denn auch diese Dokumente gehören zu den Voraussetzungen, die für die Erarbeitung der Profile vorlagen. Damit könnte ein erster Schritt zur Untersuchung des Zusammenwirkens beider Stränge auf der Ebene der jeweiligen lehrerausbildenden Fakultäten in Bielefeld erfolgen. Genauer: Welche Konzepte lagen bereits vor der ersten Phase des Projektes *Bi<sup>professional</sup>* vor, welche Aspekte wurden innerhalb der wissenschaftlichen Maßnahmen von *Bi<sup>professional</sup>* erarbeitet und wie werden diese wiederum in der konkreten Lehre innerhalb der Fächer aufgegriffen? Das würde allerdings ebenso, wie schon an anderer Stelle dieses Beitrags beschrieben, ein eigenes Forschungsprojekt benötigen und kann an dieser Stelle deshalb nicht geleistet werden.

Eine zweite Herangehensweise wäre der Vergleich der Profile, um damit letztlich auch zu verfolgen, wie die oben beschriebene Offenheit des Konzeptes Forschendes Lernen in den jeweiligen fachspezifischen Ausgestaltungen ihren Niederschlag findet. Dies ist allerdings bereits in zwei Beiträgen dieses Themenheftes (Mertens, Basten & Wischer, S. 124–145, sowie Wolf, S. 146–160, in diesem Heft) auf unterschiedliche Weise geschehen. Und in dem Beitrag von Mertens, Basten & Wischer auch genau mit dieser Fragerichtung:

„Wenn es also für FL [Forschendes Lernen] kaum ein einheitliches oder verbindliches Patentrezept geben kann und FL eine ‚anspruchsvolle Konzeptidee‘ ist, ‚die (hochschul-)didaktisch durchdacht und in eine handhabbare Praxis herunter gebrochen werden muss‘ (Feindt & Wischer, 2017, S. 145), dann ist die interessante Frage aufgeworfen, wie diese Idee im Einzelnen übersetzt und umgesetzt werden kann“ (S. 125 in diesem Heft).

Interessanterweise können durchaus „Besonderheiten“ herausgearbeitet werden; diese liegen für die jeweiligen Fachdidaktiken zwar auf unterschiedlichen Aspekten, allerdings werden sie von nahezu allen Fachdidaktiken betont: „Man könnte also sagen, dass Konsens über die ‚Inanspruchnahme der Unterschiedlichkeit‘ besteht“ (Mertens, Basten & Wischer, S. 130 in diesem Heft). Eine auf Herzmann und Liegmann (2018) basierende Schwerpunktsetzung innerhalb des Konzeptes des Forschenden Lernens auf eher „Forschung“ oder eher „Lernen“ scheint unabhängig von der forschungsmethodischen Tradition der Fächer, sondern lässt sich für die Fachdidaktik Biologie sogar in beiden Ausprägungen finden (Mertens, Basten & Wischer, S. 137ff. in diesem Heft). Hier könnte

sich die bereits im Begriff „Forschendes Lernen“ angelegte doppelte Ausrichtung widerspiegeln (Heinrich, 2017), die sich unabhängig von disziplinären Erfordernissen ggf. je nach individueller Positionierung der Lehrenden (Mertens, Basten & Wischer, S. 140 in diesem Heft) stärker in Richtung Forschen oder in Richtung Lernen ausprägt. Als übergeordnete Zielsetzungen werden allerdings über „beide Umsetzungsmodi [...] jedoch die ‚Forschende Grundhaltung‘ und eine ‚Professionalisierung‘ der angehenden Lehrkräfte angestrebt – nur eben mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung“ (Mertens, Basten & Wischer, S. 138 in diesem Heft).

Hier trifft sich die Einschätzung von Mertens, Basten und Wischer, die sie mittels inhaltsanalytischem Vorgehen gewonnen haben, mit der von Wolf (in diesem Heft), der ebenfalls alle Profile in den Blick genommen hat, jedoch nicht empirisch vorgegangen ist, sondern theoretisch und dabei das „Konzept des institutionellen Isomorphismus“ (S. 138) nutzt:

„In den Profilen Forschenden Lernens findet sich so eine zentrale Kongruenz hinsichtlich der Wirkungshoffnungen: Professionalisierung von bzw. die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung bei Lehramtsstudierenden bilden hierbei inhaltlich die grundlegende Gemeinsamkeit und damit eine markante Parallele in den fachdidaktischen Selbstauskünften der jeweiligen konzeptionellen Adaptionen Forschenden Lernens. Bemerkenswert ist dies deshalb, weil für Forschendes Lernen gemeinhin gilt, dass das Programm als Gerüst dient, das von den disziplinären Fächern mit ihrer jeweiligen Forschungs- bzw. Lehrkultur adaptiert und gefüllt wird (z.B. Reinmann, in Vorbereitung).“ (Wolf, S. 148 in diesem Heft)

Während Mertens, Basten und Wischer die Unterschiede und die auf der Zielebene übergeordneten Gemeinsamkeiten konstatieren und nicht explizit bewerten, so arbeitet Wolf vor seinem theoretischen Hintergrund die These heraus, dass „Forschendes Lernen [von den Fachdidaktiken] [...] gewissermaßen als (hochschul-)didaktischer Kreuzbube zur Erlangung von (fach-)didaktischer Professionalität gespielt“ wird (S. 157).

Jenseits der damit angesprochenen programmatisch-theoretischen Ebene kann aus der Perspektive der Autor\*innen dieses Beitrag an dieser Stelle keine evaluative Bewertung erfolgen, da die Prozesse der Etablierung Forschenden Lernens innerhalb der Lehrer\*innenbildung der Universität aktuell nicht abschließend betrachtet werden können. Hinzu kommt, dass beide Autor\*innen in die Prozesse aktiv eingebunden sind und so ihre eigene Arbeit in die Bewertung nehmen würden. Statt einer solchen Positionierung oder evaluativen Bewertung soll im abschließenden Kapitel jedoch noch einmal gefragt werden, ob und wie diffuse Steuerungsimpulse, wie hier der des „Forschenden Lernens“, funktional sein können.

#### 4 Zur Funktionalität oder Dysfunktionalität diffuser Steuerungsimpulse

Alltagstheoretisch ist die Annahme verbreitet, dass möglichst klare und eindeutige Steuerungsimpulse für die Implementierung von Innovationen förderlich wären. Governanceanalytisch zeigt sich allerdings, dass diese Annahme oftmals nicht zutrifft (Dietrich & Heinrich, 2014; Heinrich & Lambrecht, 2018). Dies ist auch nicht verwunderlich, da eine derartige Steuerungsvorstellung sich aus einem technologischen Paradigma ableitet, während für soziale Systeme im Allgemeinen gilt, dass sie sich nicht kausal und linear steuern lassen, wie insbesondere für das Bildungssystem seit Luhmann und Schorr (1982) und ihrem Verdikt des Technologiedefizits weithin bekannt ist. In empirischen Studien konnten wir nunmehr nachweisen, dass Steuerungsimpulse im Rahmen der Bildungsreform durchaus dysfunktional sein können, gerade wenn sie im Gewand möglichst konkreter Operationalisierungen formuliert werden. So zeigte sich in Studien zur Schulinspektion, dass gerade die sozialtechnologieaffinen Varianten, die wenig Interpretationsspielraum für die Akteur\*innen vor Ort zuließen, lokal eher zu Widerständen als

zur Implementierung des mit dem Instrument Intendierten führten (Lambrecht, 2016a). Demgegenüber zeigten Rekonstruktionen der Steuerungsimpulse zu zwei vergleichbar abstrakten Konzepten wie dem des Forschenden Lernens, nämlich zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Lambrecht, 2016b) und zur „Kulturellen Bildung“ (Bender & Lambrecht, 2020, im Druck), dass gerade das Unbestimmte dieser Begrifflichkeiten und der damit verbundenen Konzepte die Offenheit des Deutungshorizontes eröffnete, die vielfache Anschlussfähigkeiten im Feld erzeugte.

Allerdings lässt sich nunmehr nicht im Umkehrschluss daraus ableiten, dass Steuerungsimpulse in sozialen Systemen möglichst diffus und ambivalenzgesättigt sein sollten, um ihre Wirksamkeit zu entfalten; denn die entgegengesetzte Gefahr, dass diffuse Steuerungsimpulse zwar prinzipiell Anschlussmöglichkeiten eröffnen würden, insgesamt dann aber die Diffusität dazu führt, dass diese Impulse auch im Feld einfach diffundieren, ist groß.

Im vorliegenden Fall wird dieses Risiko nochmals dadurch gesteigert, dass nicht nur Forschendes Lernen als Konzept vielfältig und angesichts des inflationären Gebrauchs auch unterbestimmt ist (Huber, 2009), sondern dass es auch in einem Feld angewendet wird, das selbst noch einmal spezifische Spannungsverhältnisse in sich trägt, nämlich die einer multiparadigmatischen Lehrer\*innenbildung (Heinrich et al., 2019). Die Tatsache, dass Lehramtsstudierende aufgrund ihres Ausbildungscurriculums systematisch immer mit mehreren Fachkulturen konfrontiert werden, sowie der Umstand, dass damit die Organisation, innerhalb derer das Forschende Lernen implementiert werden soll – die Universität –, strukturell von unterschiedlichen Fachkulturen geprägt ist, erzeugt – wie der neuere Diskurs um eine multiparadigmatische Lehrer\*innenbildung zeigt – Referenzen auf Antinomien (Schlömerkemper, 2019), Spannungsfelder (Berkemeyer, 2019) und Differenzen (Cramer, 2019). Damit ist einmal mehr die Gefahr gegeben, dass ein diffuser Steuerungsimpuls zum wenig konturierten Forschenden Lernen dauerhaft unkonkret bzw. diffus bleibt, wenn dies zugleich in einem ambivalenten und spannungsreichen Feld einer multiparadigmatischen Lehrer\*innenbildung geschieht.

Umgekehrt gilt aber auch, dass eine Konkretisierung des Steuerungsimpulses im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrerinnenbildung viele Nachteile hätte, da er entweder systematisch in Ermangelung einer Anschlussfähigkeit der differenten Fachkulturen zur Abwehr führen würde oder aber zu einer Nivellierung von Differenzen, die im Modus der Entdifferenzierung insgesamt unproduktiv zu werden drohen. So besteht im Bereich der Adaption des Forschenden Lernens durch die Fachdidaktiken, die ohnehin immer zwischen mehreren Bezugsdisziplinen lavieren müssen, die Gefahr, durch eine Dominanz des primär bildungswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen empirischen Zugangs andere theoretische und fachspezifische Forschungszugänge zu verdrängen oder zumindest aber zu bedrohen. Stichweh (2017) hat dies für die interdisziplinäre Forschung charakterisiert, die auch nur dann produktiv ist, wenn die Differenzen der forschenden Zugänge in der Gesamtheit zu einer Ausdifferenzierung und nicht zu einer Entdifferenzierung führen. Ähnlich wurde dies auch schon vor einem Jahrzehnt in der Soziologie im Diskurs um die „multiparadigmatische Wissenschaft“ (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009) diskutiert.

Ob also die Verschiedenheit der disziplinären Zugänge und deren Referenzen auf unterschiedliche Paradigmen dann für das Forschende Lernen an der Universität produktiv werden, hängt vom konstruktiven Interdependenzmanagement der Disziplinen jenseits der Paradigmenstreite (Heinrich et al., 2019) ab. Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Konstellation eines diffusen Steuerungsimpulses (Lehrerausbildungsgesetz, s. Kap. 1), der auf eine günstige Gelegenheitsstruktur (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, s. Kap. 2) traf, mag damit als durchaus funktionale Kombination gelten, so wie auch Schulentwicklung in den letzten Jahren insgesamt als Zusammenspiel eines übergreifenden diffusen Steuerungsimpulses, der sogenannten Schulautonomie – je nach Bundesland und lokaler Konstellation sicherlich variierend und abweichend –, in Kombination

mit günstigen ressourciellen Gelegenheitsstrukturen die Lehrerprofessionalität stärken konnte bzw. prinzipiell könnte (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2014).

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, inwiefern am Universitätsstandort Bielefeld durch die Implementierung des Forschenden Lernens in den Fachdidaktiken, vermittelt über die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, dieser Impuls lediglich auf der programmatischen Ebene verhaften bleibt oder ob sich innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken lebendige Formen des Forschenden Lernens dynamisch weiterentwickeln und ausdifferenzieren. Vor dem Hintergrund einer multiparadigmatischen Lehrer\*innenbildung kann dies auch durchaus je nach Fachkultur in unterschiedlichem Maße erfolgen. Mit der Einrichtung eines fest an der Bielefeld School of Education institutionalisierten Forschungs- und Entwicklungszentrums für Forschendes Lernen in Praxisstudien<sup>3</sup> wurde zumindest über die Projektlaufzeit hinaus ein Ort für die Weiterentwicklung dieses hochschuldidaktischen Konzepts in der Bielefelder Lehrer\*innenbildung geschaffen. Allerdings wird erst die mehr oder weniger aktive Nutzung dieser Angebotsstruktur durch die Hochschullehrenden in den nächsten Jahren zeigen, ob durch die in Zeiten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung existierende Kombination aus diffusem Steuerungsimpuls und ressourcieller Gelegenheitsstruktur das Konzept Forschenden Lernens auch nachhaltig in der Struktur der Bielefelder Lehrerbildung verankert werden konnte.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–104). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3)
- Altrichter, M., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2014). School Decentralization as a Process of Differentiation, Hierarchization and Selection. *Journal of Education Policy*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954>
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK.
- Balog, A., & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Bastian, J. (2011). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 11 (2), 32–39.
- 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>
- Bender, S., & Lambrecht, M. (2020, im Druck). Kulturelle Bildung als Projekt der Entpolitisierung. Rekonstruktionen zur Bezugnahme auf „Kulturelle Bildung“ im Kontext von Förderstrukturen. In A. Brenne, K. Brönnecke, & C. Roßkopf (Hrsg.), *Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung*. München: kopaed.

<sup>3</sup> Vgl. [http://www.bised.uni-bielefeld.de/forschendes\\_lernen](http://www.bised.uni-bielefeld.de/forschendes_lernen).

- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Biprofessional (2015). *Biprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel*. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608). (Antrag: 15 S. & Anhang: 66 S.). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Biprofessional (2018). *Biprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel – phasenübergreifend*. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). (Antrag: 15 S. & Anhang: 10 S.). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- BLV (Bund-Länder-Vereinbarung) (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 10. Juli 2014*. Zugriff am 15.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951>.
- Böhm-Kasper, O., & Wischer, B. (2019). Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer\*innenbildung – eine einführende Einordnung. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer\*innenbildung*, 1 (2), 1–9. <https://doi.org/10.4119/pflb-1964>
- Caruso, C., & Woppowa, J. (Hrsg.). (2019). *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478 <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 26–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fachgruppe Bildungswissenschaften HRGe GymGe (2014). *Handreichung zur fächer-spezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters. Fachspezifische Teile Bildungswissenschaften HRGe und GymGe*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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). Bielefeld: UVW.
- Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018). Schulinspektion. Externe Evaluation von Schulen aus programmimmanent-steuerungstheoretischer und governanceanalytischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 731–742). Münster: Waxmann/UTB.

- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019): Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer\*innenbildung. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: WBV.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*. 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- 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* (S. 74–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: transcript.
- 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.
- Katenbrink, N., Wischer, B., & Nakamura, Y. (Hrsg.). (2014). *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 3). Münster: MV.
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters & R. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker, A., & Störländer, J.-C. (2019), Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 246–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend Lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kneer, G., & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1)
- Koch, B., & Stiller, K.-T. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung. Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94). Berlin: LIT.
- LABG: *Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz – LABG)* vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223).
- Lambrecht, M. (2016a). Die „Evolution“ der Evaluation. Reflexionen zum Transintentionalitätskonzept anhand der Entwicklung des Steuerungsimpulses Schulinspektion. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 149–192). Weinheim: Beltz Juventa.

- Lambrecht, M. (2016b). Kontingenz als latente Steuerungsstrategie des BNE-Transfers. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1>
- Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56 (1), 7–15.
- 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. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mertens, C., Basten, M., & Wischer, B. (2019). Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer\*innenbildung*, 1 (2), 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*. Düsseldorf: MSW. Verfügbar unter: [http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege\\_der\\_Reform/Rahmenkonzeption\\_Praxissemesters\\_Masterstudiengang/Endfassung\\_Rahmenkonzept\\_Praxissemester\\_14042010.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf).
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2012 (ABl. NRW. S. 433). Düsseldorf: MSW.
- Röhner, C., Büker, P., Bunte, N., Miller, S., Velten, K., & Wiesemann, J. (2014). Forschendes Lernen und Studieren in der neuen Grundschullehrerausbildung. Konzepte und Projekte aus NRW. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 67–80). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_5)
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung).
- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn.: Klinkhardt.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465, <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Schneider, R., & Wildt, J. (2003). Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 165–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöning, A. (2019). Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenbildung*, 1 (2), 10–17. <https://doi.org/10.4119/pflb-1966>
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9_14)
- Tischer, M. (1995). Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht? Bericht über ein klassisches Beispiel, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Diskurs organisiert. *Pädagogische Korrespondenz*, 15, 22–47. urn:nbn:de:0111-opus-67629. Zugriff am

- 29.12.2019. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/6762/pdf/PaedKorr\\_1995\\_15\\_Tischer\\_Was\\_hat\\_Herbart.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/6762/pdf/PaedKorr_1995_15_Tischer_Was_hat_Herbart.pdf).
- Ukley, N., & Gröben, B. (Hrsg.). (2018), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Universität Bielefeld, Studienseminare für Lehrämter an Schulen Bielefeld I, Bielefeld II und Minden (2009). *Von der Hochschule in den Klassenraum Forschendes Lernen und Praxisforschung in der Lehrerbildung*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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), 146–161. <https://doi.org/10.4119/pflb-1986>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019) „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer\*innenbildung*, 1 (2), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>

Online verfügbar: 31.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>