

Forschungsperspektiven und -befunde zum Forschenden Lernen im Praxissemester

Plädoyer für eine Zielklärung

Bea Bloh^{1,*} & Martina Homt¹

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
bea.bloh@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Die mit dem Forschenden Lernen verbundenen Verständnisse werden in der Literatur als vielfältig bewertet und die damit einhergehenden Auswirkungen als problematisch für Erforschung, hochschuldidaktische Umsetzung sowie Wirkungsannahmen gesehen (Huber & Reinmann, 2019). Vornehmlich in der Lehrkräftebildung entwickelte sich ein eigener Diskurs. Im vorliegenden Aufsatz wird dafür plädiert, die immer wieder benannte spezifische, berufsperspektivische Zielsetzung des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung stärker theoretisch auszuformulieren, um die Verständnisklärung von Forschendem Lernen vor diesem Hintergrund vorantreiben zu können. Damit einhergehend werden aktuelle Forschungsbefunde und -erkenntnisse zum Forschenden Lernen im Praxissemester in Deutschland berichtet und diskutiert. Es werden mögliche Ansatzpunkte für die theoretische Weiterentwicklung und damit verbundene Implikationen für die Praxis aufgezeigt.

Schlagwörter: Forschendes Lernen; Lehrerbildung; Forschende Einstellung; Lernen; Praxissemester



1 Einleitung

In den letzten Jahren wurde das Forschende Lernen als hochschuldidaktisches Konzept sehr populär; es beinhaltet die Hoffnung, mit der Verbindung von Lehren bzw. Lernen und Forschung Studierende angemessen auf den Beruf vorzubereiten, einen fachwissenschaftlichen Zugang zu ermöglichen und die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (Huber & Reinmann, 2019). Insbesondere die Lehrkräftebildung nimmt für das Forschende Lernen – nicht zuletzt aufgrund der Einführung verlängerter schulpraktischer Studien bzw. Praxissemester in mehreren Bundesländern (Weyland, 2016) – mittlerweile einen „ausnehmend großen Platz ein und ist Gegenstand eines ausgebreiteten eigenen Diskurses“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 287f.).

Dieser *eigene Diskurs* ist dabei – gerade in den letzten Jahren – durch eine große Vielfalt hochschuldidaktischer Konzeptionen gekennzeichnet (Fichten, 2017a; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Schüssler & Schöning, 2017). So erschienen zahlreiche Beiträge, welche die konzeptionelle Umsetzung und Methodik – aus teils unterschiedlichen Perspektiven – beschreiben (z.B. in Dirks & Hansmann, 2002; Feyerer et al., 2014; Obolenski & Meyer, 2006; Roters et al., 2009; Schiefner-Rohs et al., 2019; Schüssler & Schöning, 2017); andere wiederum lieferten Vorschläge zur Systematisierung von unterschiedlichen Konzeptionen (z.B. Feindt, 2007; Fichten, 2017b; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Mertens et al., 2020). Letztlich unterscheiden sich die Ansätze unter anderem durch die Verortung im Studienverlauf, das Forschungsparadigma, die Involviertheit der Studierenden in den Forschungsprozess, die Angebundenheit an schulische Praxis, den Stellenwert des Teamgedankens, die Selbstständigkeit bei der Auswahl der Forschungsfrage, die Authentizität des Forschungsproblems im Praxisfeld Schule, den Anspruch an Wissenschaftlichkeit und nicht zuletzt durch die Zielsetzung, die mit Forschendem Lernen verbunden wird.

Als ordnende Perspektive innerhalb dieser Vielfalt wird immer wieder versucht, konstituierende Merkmale in der lehramtsspezifischen hochschuldidaktischen Umsetzung des Forschenden Lernens, wie z.B. das Durchlaufen des gesamten Forschungsprozesses (Fichten, 2017b; Schneider & Wildt, 2002), die eigenständige Wahl bzw. Entwicklung einer Frage- bzw. Problemstellung zu Forschendem Lernen (Fichten & Meyer, 2014) oder den Bezug auf die schulische Praxis (Feindt & Wischer, 2017), zu etablieren. Dennoch sind die Unterschiede in den universitären Lehr-/Lernformaten in der Lehrkräftebildung groß. Die Ursache dieser Vielfältigkeit wird in der Attraktivität des Begriffs gesehen, „weil er mit diversen, für die Lehrkräftebildung relevanten Diskursen und Zielsetzungen (Professionalisierung, Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen etc.) verbunden“ werden kann und vielseitig anschlussfähig ist (Fichten, 2017b, S. 33). Aber auch die kontextspezifischen Rahmenbedingungen, formalen Strukturen und jeweiligen Studiengänge (Fichten & Weyland, 2019; Wischer et al., 2014b) sowie der fehlende Konsens über das Konstrukt Forschendes Lernen (Fichten & Weyland, 2019; Huber & Reinmann, 2019) bzw. die „divergierenden Schwerpunktsetzungen“ (Fichten & Weyland, 2019 S. 36; vgl. auch van Ophuysen et al., 2017) tragen zur Vielfältigkeit bei. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Zielsetzung Forschenden Lernens, welche an die Konzeption bzw. Realisierung im hochschuldidaktischen Kontext geknüpft werden sollte (Wischer et al., 2014b).

Der Wunsch nach einer Klärung des eher programmatischen Konzepts (Klewin et al., 2019) und der damit zusammenhängenden Kompetenzen wird vielfach geäußert (z.B. Feindt et al., 2020; Fichten & Weyland, 2019; Huber, 2013), aber die Bestrebungen dies – z.B. in Form eines umfassenden Modells – umzusetzen, sind für die Lehrkräftebildung rar und beziehen sich ausschließlich auf die Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Studium (z.B. Fichten & Meyer, 2014; Schneider & Wildt, 2009). Eine Möglichkeit bestünde darin, zunächst die Lernprozesse von Studierenden in Prozessen des Forschenden Lernens genau zu beschreiben, um dann die innerhalb dieses Prozesses erworbenen

Kompetenzen theoretisch zu fassen und nachfolgend empirisch zu untersuchen (z.B. Klewin & Kneuper, 2009). Ein weiterer Ansatz, dem wir uns anschließen, sieht den Handlungsbedarf zunächst in der Klärung der Zielsetzung und der daraus hergeleiteten Kompetenzen (z.B. Wischer et al., 2014b). So ist unsere These, dass die Klärung der Zielsetzung genutzt werden könnte, um definitorische Schwächen aufzulösen. Auf dieser Basis könnten anschließend ein Rahmenmodell für benötigte Kompetenzen entwickelt sowie begründete Differenzierungsversuche für hochschuldidaktische Konzepte des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung oder noch spezifischer im Rahmen schulpraktischer Studien wie dem Praxissemester hergeleitet werden. Die theoretische Konzeption und praktische Umsetzung Forschenden Lernens sollte also stärker von den damit verbundenen lehramtsspezifischen Zielen gedacht werden. Entsprechend wollen wir in diesem Beitrag die Notwendigkeit einer lehramtsspezifischen Zielklärung (im Praxissemester) und erste Ansatzpunkte zur Klärung dieser aufzeigen.

2 Die lehramtsspezifische Zielsetzung Forschenden Lernens

Wird bei der ursprünglichen Idee des Forschenden Lernens als allgemeines hochschuldidaktisches Konzept insbesondere die Gewinnung von wissenschaftlichem Wissen, wissenschaftlichen Erkenntnismethoden und Schlüsselqualifikationen über (eigene) Forschungsaktivitäten als Zielsetzung fokussiert (BAK, 1970; Huber & Reinmann, 2019; Wissenschaftsrat, 2015), liegt der Fokus in der Lehrkräftebildung auf der Bedeutung für die zukünftige berufliche Praxis. Entsprechend wird Forschendes Lernen im Rahmen der Lehrkräftebildung, anders als das allgemeine hochschuldidaktische Konzept, nicht nur im Studium gefordert, sondern darüber hinaus im Sinne einer forschenden Haltung im und für den Beruf thematisiert (siehe auch Homt & Bloh, im Druck).

Besonders deutlich wird diese Zielsetzung in den vielfach als maßgeblich bezeichneten *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* des Wissenschaftsrates (2001) und dem oftmals zitierten und als ausschlaggebend für die Entwicklungen bezeichneten Passus (z.B. Fichten, 2017a; Huber & Reinmann, 2019):

„Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 41).

Auch auf weitere bildungspolitische bzw. von der Bildungspolitik in Auftrag gegebene Empfehlungen und Expertisen (z.B. Keuffer & Oelkers, 2001; MSJK NRW, 2004; Terhart, 2000) und die darin formulierten Verständnisse und Zielsetzungen Forschenden Lernens wird immer wieder im Zusammenhang mit der Legitimation Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung verwiesen (z.B. Fichten & Meyer, 2014; Wilde & Stiller, 2011). Diese konzipieren die Anbahnung einer forschenden Haltung ebenso unter dem Leitgedanken der Verknüpfung von Theorie und Praxis als zentraler Zielsetzung, welche Möglichkeiten eröffnen soll, Problemlagen der Praxis mit Hilfe von Wissenschaft zu identifizieren und zu bearbeiten.

Obwohl die Zielsetzungen des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung in den genannten bildungspolitischen Dokumenten gar nicht so vielfältig sind, gibt es eine große Varianz in den Lernzielformulierungen. Dementsprechend fallen die Urteile existierender Übersichten zur Zielsetzung des Forschenden Lernens aus, die wiederum sowohl allgemein hochschuldidaktische als auch lehramtsbezogene Zielsetzungen beinhalten. So konstatieren Mertens et al. (2020, S. 12) eine multiple Zielbestimmung und unterscheiden Ansätze, bei denen „tendenziell methodische Lernziele stärker im Vordergrund (kognitives Wissen im Bereich ‚Forschungsmethoden‘) [stehen], während in anderen Ansätzen eher affektive Lernziele aus dem Feld ‚Einstellungen und Haltungen‘

leitend sind“. Auch Liegmann et al. (2018, S. 177) systematisieren in ihrer Analyse zwischen der „Grundlegung von Haltungen, die von den Studierenden zu ihrem zukünftigen Berufsfeld eingenommen werden und mit der sie ihre spätere Tätigkeit möglichst kontinuierlich durchführen sollen“ (z.B. unter den Begriffen forschender Habitus, forschende Grundhaltung, kritisch-reflexive Haltung oder Reflexivität), und überfachlichen Kompetenzen (z.B. Forschungskompetenz, Team- und Kommunikationsfähigkeit).

Im Diskurs zum Forschenden Lernen scheint das Bewusstsein für eine lehramtsspezifische Zielsetzung und die besondere Verankerung im Zusammenhang mit dem Praxissemester kaum eine Rolle zu spielen. Es scheint jedoch sinnvoll sowie notwendig, die abstrakte Zielsetzung durch eine konkrete Ausformulierung im Sinne der lehramtsspezifischen Zielsetzung zu schärfen, die sich auf den Kontext der Berufsausübung bezieht und an der sich dann studiumsbezogene Lernzielformulierungen orientieren können. Um eine solche Schärfung weiter voranzutreiben, werden im Folgenden die bisherigen Befunde und Forschungsperspektiven vor allem mit Blick auf das Praxissemester, in dem Forschendes Lernen einen zentralen Platz einnimmt, betrachtet und vor dem Hintergrund einer solchen lehramtsspezifischen Zielsetzung diskutiert. Dabei wird zunächst die Zielsetzung selbst fokussiert, bevor dann auf die mit Forschendem Lernen bzw. der forschenden Grundhaltung in Zusammenhang stehenden Kompetenzen eingegangen wird.

3 Forschungsperspektiven und -befunde zu Forschendem Lernen in der Lehrkräftebildung

3.1 Die forschende Grundhaltung als zentrale Zielsetzung Forschenden Lernens

Die Zielsetzung des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung sollte – orientiert man sich an der Empfehlung des Wissenschaftsrates (s.o.) – unter Einbezug der zukünftigen Praxis von Lehrkräften geschärft werden. Voraussetzung hierfür ist jedoch, zunächst zu klären, was unter einer forschenden Grundhaltung zu verstehen ist, die sich in der Nutzbarmachung von Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes bzw. der nicht wissenschaftsfernen Ausübung des Berufs zeigt (s. Wissenschaftsrat, 2001), da diese als Lernergebnis des Forschenden Lernens für die Lehrkräftebildung immer wieder hervorgehoben wird. Wenngleich in Bezug auf die Dauerhaftigkeit und den generativen Charakter einer solchen forschenden Grundhaltung weitestgehend Einigkeit besteht, wird sie durchaus mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die wiederum auf unterschiedlich(st)e theoretische Kontexte verweisen, gefasst. So ist bspw. die Rede von einer „Herausbildung und Internalisierung bestimmter Dispositionen und Einstellungen“ (Fichten, 2017a, S. 162), einer „Bereitschaft“ (Horstkemper, 2006) oder einem „Habitus“ (Fichten, 2017b). Entsprechend variieren auch die inhaltlichen Beschreibungen dieser Haltung.

Bezüglich der Disposition werden inhaltliche Beschreibungen gegeben, die additiv Charakteristika einer forschenden Grundhaltung nennen, was problematisch erscheint, da sie häufig unterschiedliche Facetten ansprechen und dies sowohl für die Zielsetzung und Zielüberprüfung als auch für die Lerninhalte und didaktischen Settings Konsequenzen hat. U.E. sollte hier zunächst stärker systematisiert und dann analytisch ausdifferenziert werden, um schließlich begründet Beziehungen formulieren zu können. So ließen sich inhaltliche Beschreibungen, die im Zusammenhang mit dieser Haltung die Bereitschaft beinhalten, in Distanz zur beruflichen Praxis zu treten und sich von dieser irritieren zu lassen (Weyland, 2016), zusammenfassen. Es geht um die „Verinnerlichung eines neugierigen, skeptischen Blicks auf die Praxis, der sich den Modus der Wissenschaft zu eigen macht, Gewissheiten immer wieder zur Disposition zu stellen“ (Fichten, 2017a, S. 156) und darum, „dem ‚Verstehen auf Anhieb‘ den systematischen Zweifel entgegen[zusetzen]“ (Horstkemper, 2006, S. 123). Durch diese „neugierige, offene, kritische

Haltung ergeben sich Fragen, auf die man eine Antwort finden will“ (Aeppli, 2016, S. 154). Es wird hier also ein generelles Infragestellen bestehender Praxis thematisiert. Welche Fragen aufgeworfen werden, ist dabei aber auch abhängig von berufskulturell geteilten Werten und Praktiken (Schneider & Wildt, 2006), welche einerseits sehr weit (bspw. in professionstheoretischen Standards), aber andererseits auch sehr eng (bspw. in konkreten *Communities of Practice*; Lave & Wenger, 1991) verortet sein können. Professionalität (und als Folge auch Irritation) ist demnach abhängig vom sozialen Kontext, der produziert, welche Handlungen und Denkweisen *angemessen* sind (Bloh, 2021). Die theoretische Ausarbeitung dieser kollektiven Einflussnahme in der Praxis fehlt in den aktuellen Rahmungen bislang – auch wenn gerade hier Erklärungen für unterschiedliche Ausformungen in der beruflichen Praxis (vgl. allgemein dazu Alkemeyer & Buschmann, 2017) bzw. das Gelingen in der Praxis (Klewin & Koch, 2017) liegen könn(t)en. Ein solches Verständnis als Bereitschaft „eine[r] problemorientierte[n] Haltung gegenüber mutmaßlich sicheren Erkenntnissen“ (Beutel et al, 2020, S. 116) im Rahmen einer forschenden Grundhaltung scheint u.E. eine Voraussetzung für Beschreibungen, die sich auf die Art und Weise der anschließenden Bearbeitung von Irritationen beziehen.

Für diesen Umgang mit Irritationen systematisieren wir existierende Handlungsbeschreibungen in zwei Grundideen und zeigen eine Möglichkeit der Zusammenführung: Zum einen wird auf einen „doppelten Habitus“ des praktisch professionellen Könnens und der wissenschaftlichen Reflexivität im Sinne Helspers (2001) bzw. auf einen „forschende[n] Habitus des analytischen ‚Sich-Beziehens‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie“ (Helsper & Kolbe, 2002, S. 394) verwiesen (z.B. Cammann et al., 2018; Liegmann et al., 2018; Paseka & Hinzke, 2018). So gehe

„mit einer forschenden Grundhaltung [...] einerseits einher, durch eine ‚Brille der Wissenschaft‘ auf die erlebte Praxis zu schauen [...], und andererseits ausgehend von Fragen, die sich in der schulischen Praxis stellen, wiederum in der Theorie Erklärungs- und/oder Lösungsansätze zu suchen“ (Liegmann et al., 2018, S. 186).

Mit dem Verweis auf die Entwicklung eines forschenden Habitus, der die Notwendigkeit betont, die Praxis und Routinen des Lehrberufs zu hinterfragen, aber darüber hinaus auch durch eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie sowie „fallerschließende Kompetenz“ (Helsper & Kolbe, 2002) gekennzeichnet ist, wird folglich der theoriegeleitet-reflexive Umgang mit Erfahrungswissen thematisiert.

Zum anderen werden Handlungsbeschreibungen wie „forschend-explorierende Haltung“, „fragend-entwickelnde“ oder auch „experimentierende Einstellung“ (Fichten, 2010, 2017a, 2017b; Fichten & Weyland, 2019) genannt. Diese Haltungen werden im Umgang mit berufstypischer Komplexität und Unsicherheit verortet, um so „eine Art ‚Forschen im Kontext der Praxis‘ (Hypothesen bilden, Handlungsalternativen entwerfen, erproben und evaluieren)“ (Fichten, 2017a, S. 156) zu ermöglichen, das Praxisprobleme löst und die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen adressiert. Dazu gehöre es, „theoretisch geleitete Forschung als wichtiges Mittel zu eigener Selbstaufklärung [zu] betrachte[n]“ (Horstkemper, 2006, S. 120), ebenso wie „Interesse an einem methodisch kontrollierten Erkenntniserwerb sowie an einer systematischen Verarbeitung der gewonnenen Erkenntnisse“ (Boelhauve, 2005, S. 105). Es wird also weniger auf eine theoriegeleitet-reflexive „Brille der Wissenschaft“ verwiesen, sondern ein viel konkreteres, datengestütztes Vorgehen beschrieben und teilweise auf Prozesse der Aktions-, Praxis-, und Evaluationsforschung (z.B. Fichten & Meyer, 2014; Wischer et al., 2014a) verwiesen. Für die berufliche Praxis bedeutet dieses Vorgehen die Möglichkeit, Erfahrungswissen systematischer herleiten zu können (van Ophuysen et al., 2017).

Die Verbindung der reflexiven Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie zur Analyse der eigenen Praxis im Sinne von Helsper (2001) mit einer stärker methodisch kontrollierten Datenerhebung scheint u.E. gewinnbringend für Analyseprozesse in

der beruflichen Praxis. Die von Helsper formulierte und in der Lehramtsausbildung einzuübende fallerschließende Kompetenz benötigt möglichst verlässliche Daten zur Fallbeschreibung und -analyse. So können Erkenntnisse über die systematische Datenerhebung und -auswertung der qualitativen und quantitativen empirischen Sozialforschung den Prozess der Fallanalyse in der beruflichen Praxis präzisieren, um vor einem theoretischen Hintergrund reflektiert zu werden.

Für die Lehrkräftebildung stellt sich neben allgemeinen Fragen, wie eine solche Haltung angebahnt werden kann und ob eine solche Disposition nicht bereits eine Voraussetzung für Forschendes Lernen im Praxissemester ist (Liegmann et al., 2018), auch die Frage, ob es gerechtfertigt ist, als Zielsetzung auf einen *Habitus* zu verweisen, der nach Bourdieu (1982) ein Resultat und zugleich eine Ursache gesellschaftlicher Praxis ist (kritisch dazu Huber & Reinmann, 2019; Kullmann, 2011). Denkbar wäre auch, an die kompetenzorientierte Lehrkräfteforschung anschlussfähige Konstrukte zur Handlungsbeschreibung in Betracht zu ziehen, welche im Sinne der Kompetenzdefinition von Weinert (2002, S. 27) die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ abbilden, um Anforderungen bewältigen zu können. Damit einher geht dann die Frage, welche Kompetenzen derzeit mit Forschendem Lernen bzw. der forschenden Grundhaltung in Zusammenhang gebracht werden.

3.2 Kompetenzen und Kompetenzerwerb

Zu beobachten ist, dass vornehmlich Kompetenzen bzw. deren Erwerb *im Rahmen des Studiums* gedacht und formuliert werden, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen. Wenn aber der Erwerb von Kompetenzen im Rahmen des Forschenden Lernens so stark die professionelle Gestaltung des (späteren) Berufsfeldes thematisiert, sollten diese Bezüge u.E. stärker mitgedacht werden. Dieser Berufsfeldbezug wird auch in der Definition von Forschen und Lernen im Kontext Forschenden Lernens von Bastian et al. (2006, S. 154) deutlich:

„Unter Forschen wird in diesem Kontext die systematische und methodengeleitete Analyse von Situationen und Bedingungen der Schul- und Unterrichtspraxis verstanden; unter Lernen der dauerhafte Erwerb von Kompetenzen, die das Handlungspotential im späteren Berufsfeld erweitert“.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die im Studium erworbenen Kompetenzen denen, die im Beruf als notwendig erachtet werden, entsprechen. Wenn nicht, welche sind die studiumsbezogenen und welche die berufsbezogenen Kompetenzen und wie verhalten sich diese zueinander?

Im Zusammenhang mit Forschendem Lernen in der Lehrkräftebildung werden zahlreiche Kompetenzen genannt, z.B. Forschungskompetenz, Team- und Kommunikationskompetenz, Methodenkompetenz, Reflexionskompetenz, Problemlösekompetenz (z.B. Fichten, 2010; Fichten & Eckert, 2005; Fichten & Meyer, 2014; Liegmann et al., 2018). In den Zielsetzungen des Praxissemester werden dabei vornehmlich die Reflexions- und die Forschungskompetenz (z.B. Fichten & Weyland, 2019) fokussiert, weshalb hier ein genauerer Blick notwendig erscheint.

3.2.1 Reflexionskompetenz

Die Fähigkeit, Praxis zu reflektieren, wird für den professionellen Kompetenzaufbau auch in der Lehrkräftebildung als bedeutsam eingeschätzt (Aeppli & Lötscher, 2016; Wyss, 2008). Die Vielfalt der theoretischen Verständnisse und praktischen Anwendungen ist dabei groß. Die Beschreibungen variieren z.B. von Reflexion als kritisches Denken (Brookfield, 1995), als Konstruktion von Bedeutung (Dewey, 2011), aber auch generell als eine besondere Art des Denkens, das kognitive Umstrukturierungen ermöglicht: „Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ (Korthagen, 2001, S. 58).

Wyss (2008) betont, dass Reflexion in der Regel *erstens* als Prozess aufgefasst wird und *zweitens* sowohl Denken als auch Handeln einbezieht, also nicht nur eine rein analytische Fähigkeit ist. Die kognitiven Prozesse und Handlungen werden dann je nach Autor*in bestimmten (Reflexions-)Phasen zugeordnet. So formuliert bspw. Kolb (2015) vier Phasen der Reflexion und Korthagen (1985) fünf. Die immer wieder genannten Prozesse sind hier Beschreibung der Erfahrung, (spontane) Interpretation, Analyse, Schlussfolgerungen und Anwenden (s. zusammenfassend Aeppli & Lötscher, 2016). Hier besteht eine Nähe zu Handlungen im Kontext eines Forschungsprozesses, was einige Ansätze im Kontext des Forschenden Lernens auch hervorheben (z.B. van Ophuysen et al., 2017, bezugnehmend auf Kolb, 2015).

Begründet wird die Notwendigkeit der Reflexionskompetenz, die es im Rahmen des Forschenden Lernens zu erwerben gilt, immer wieder über die Nicht-Standardisierbarkeit der beruflichen Praxis und die grundsätzlich widersprüchliche und krisenhafte Struktur des Lehrkräftehandelns, welche sich nicht aufheben lässt und im Sinne von Helsper (2001) oder Schön (1983) reflexiv bearbeitet werden sollte (z.B. Fichten, 2010). Der Forschungsprozess im Forschenden Lernen sollte so angelegt sein, dass die reflexiven Momente von Studierenden bewusst wahrgenommen werden und dabei wissenschaftliche Wissensbestände als Referenzpunkte einbezogen werden (Fichten & Meyer, 2014). Die Reflexionen sollten sich auf die eigene Praxis beziehen, selbstreferenziell sein und damit einen Akt der Selbstaufklärung darstellen (Fichten & Meyer, 2014; Horstkemper, 2006), sich auf die Bearbeitung intuitiver Überzeugungen (Beutel et al., 2020), subjektiver Theorien und Deutungsmuster (Fichten, 2017b) richten, ganz allgemein auf bestimmte Probleme, eine Situation bzw. Erfahrung (Aeppli, 2016) oder auf Irritationen (van Ophuysen et al., 2017) beziehen.

Obwohl Reflexion als zentrales Element des Forschenden Lernens betont wird (z.B. Fichten, 2010; Holler-Nowitzki et al., 2018), gilt der kognitive Prozess als unzureichend empirisch untersucht (Huber, 2017). Die im Rahmen des Forschenden Lernens formulierten Operationen, die mit Reflexion bezeichnet werden, sowie deren Gegenstände sind sehr vielfältig. So nennen Fichten und Weyland (2019, S. 28) z.B. „Verknüpfen und Unterscheiden, Bewerten und Schlussfolgern, Begriffs- und Analogiebildung, Transferüberlegungen“. Eine Konkretisierung des Reflexionsprozesses liegt von Holler-Nowitzki et al. (2018) vor. Sie adaptieren das EDAMA-Modell (Aeppli & Lötscher, 2017) um reflexive Prozesse im Rahmen des Forschenden Lernens analysieren zu können. Dieses Modell erfasst in der Studienprojektberichtsdocumentation der Studierenden Reflexionsmomente, die sich Reflexionsphasen zuordnen lassen. Diese Phasen zeigen laut den Autorinnen Parallelen zum Ablauf eines Forschungsprozesses (Erleben, Darstellen, Analysieren, Maßnahmen entwickeln, Anwenden). Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass sich in den 18 analysierten Studienprojektberichten die erwünschten Reflexionsmomente abbilden lassen. Inwieweit diese angeleitete Reflexion zu einer nachhaltigen Reflexionskompetenz beiträgt, diskutieren sie kritisch.

Aufgrund der Forschungserfahrungen im Praxissemester soll eine Reflexionskompetenz entwickelt werden, die sich auch in der Berufstätigkeit zeigt und zwar – laut Fichten und Weyland (2019) bezugnehmend auf Herzmann und Proske (2014, S. 33) – als analytische Fähigkeit,

„pädagogische Situationen in ihren komplexen Konstellationen differenziert wahrzunehmen, die in ihnen enthaltenen [...] Logiken von Lehrer- und Schülerhandlungen sowie deren institutionelle Rahmung zu erschließen und über die Qualität pädagogischer Prozesse begründete Urteile treffen zu können“.

In diesem Zusammenhang wird auch von einer reflexiven Distanz (z.B. Fichten & Meyer, 2014) gesprochen, die es zu erwerben gilt.

Insgesamt liefern die dargelegten Ansätze wertvolle Hinweise für die Reflexionskompetenz im Rahmen des Forschenden Lernens, verweisen dabei jedoch eher additiv auf bestehende Konzepte der Reflexionskompetenz aus anderen Kontexten (z.B. Fichten &

Weyland, 2019). Zudem fällt auf, dass der Reflexionsbegriff in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet wird – und zwar wenn es um die Beschreibung einer einzunehmenden Haltung geht (kritisch-reflexive Haltung), aber auch wenn sich auf einzelne kognitive Operationen im Rahmen des Forschenden Lernens bezogen wird (Reflexionskompetenz). U.E. könnte es mit Blick auf die theoretische Aufarbeitung der Zielsetzung des Forschenden Lernens für Studium und Beruf fruchtbarer sein, kognitive Operationen, Handlungen und Gegenstände explizit für den sich vorgestellten spezifischen Lern- und Forschungsprozess zu formulieren und zu konkretisieren.

3.2.2 Forschungskompetenz

Mit Blick auf die Forschungskompetenz fällt auf, dass sich in Publikationen zum Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung (z.B. Fichten & Weyland, 2019) immer wieder auf Arbeiten bezogen wird, die diese nur teilweise im Rahmen von Lehramtsstudiengängen (z.B. Schladitz et al., 2015) oder generalisierter an der Hochschule untersuchen (z.B. Thiel & Böttcher, 2014). Dies ist diskutabel, da – wie oben verdeutlicht wurde – unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedliche Zielvorstellungen (d.h. also auch jenseits einer forschenden Grundhaltung) zugrunde liegen. Auch gibt es verschiedene curriculumbasierte Systematisierungsvorschläge, welche Forschungskompetenzen in forschungsbezogener Lehre aufgreifen (z.B. Rueß et al., 2016; Stang, 2020), jedoch liegen keine für das Forschende Lernen in der Lehrkräftebildung bzw. im Praxissemester vor.

Für die mit Forschendem Lernen in Verbindung gebrachten Forschungskompetenzen lässt sich u.E. die in der deutschen Lehrkräftebildung im Zusammenhang mit Forschungsmethoden häufiger gebrauchte Unterscheidung (z.B. Voss et al., 2020) von *engagement in research* (Generieren von Daten) und *engagement with research* (Rezipieren von Daten) nach Borg (2010) verwenden. Die Forderung nach (kritischer) Rezeption und der Nutzung von systematisch und mit wissenschaftlichen Methoden gewonnenem Wissen für den Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess in Ausbildung und Praxis entspricht dem allgemeinen Trend in der Lehrkräftebildung und wird unter Evidenzorientierung gefasst (Voss et al., 2020). Es geht darum, dass empirische Evidenz (Befunde und wissenschaftliche Theorien) als Orientierungswissen oder evaluativ für das professionelle Handeln genutzt wird (Stark, 2017). Auch beim Forschenden Lernen wird mit dieser Rezeption die Fähigkeit gefordert, Evidenzquellen beurteilen zu können (z.B. Fichten & Weyland, 2019; Horstkemper, 2006; Koch-Priewe & Thiele, 2009). So wünschenswert es wäre, dass Lehramtsstudierende in der Lage sind, die Güte empirisch-wissenschaftlicher Studien beurteilen zu können, da die Qualität wissenschaftlicher Publikationen schwankt (Stark, 2017), ist es wenig realistisch, diese Kompetenz von einzelnen Lehrkräften zu verlangen, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Gutachtentätigkeit erst nach jahrelanger Expertise für eine bestimmte Forschungsmethode ausgewiesenen Fachleuten anvertraut wird. So scheint es Aufgabe der wissenschaftlichen Community, die Qualität wissenschaftlicher Arbeiten zu gewährleisten. Auch eine deutliche und klare Ergebnisdarstellung von Daten aus Bildungsmonitoring und empirischen Studien sowie gute Metaanalysen tragen sicherlich dazu bei, dass wissenschaftliche Befunde von Lehrkräften verstanden und genutzt werden können, ohne sich mit forschungsmethodischen Detailfragen auseinandersetzen zu müssen. Dies bedeutet nicht, dass Lehrkräfte nicht mit Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, dem (kritischen) Umgang mit Evidenzquellen und der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen für das eigene praktische Analysieren und Handeln vertraut sein sollten – bspw. im Sinne des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper, 2001, S. 11), der wissenschaftliche Erklärungsmöglichkeiten in der Passung auf den Einzelfall zu beurteilen vermag.

Neben dem Rezipieren von Daten geht es in der Differenzierung von Borg (2010) um Kompetenzen zur Datengenerierung. Diese Daten können dazu dienen, Informationen über ein Problem einzuholen, die Einführung einer pädagogischen Maßnahme evaluativ

zu flankieren, oder das Ziel der generellen Verbesserung des Unterrichts haben (Voss et al., 2020). Mit der Datengenerierung im Kontext Forschenden Lernens können die Durchführung von Ad-hoc-Untersuchungen, intervenierender Aktionsforschung oder Design-Based Research zur Überprüfung intuitiver Annahmen oder unsystematischer Beobachtungen sowie zur Gewinnung lokalen Wissens in Verbindung gebracht werden (s. zusammenfassend Huber, 2019).

Ansätze, die eine solche Datengenerierung im Rahmen Forschenden Lernens im Praxissemester genauer in den Blick nehmen, liegen z.B. von Cammann et al. (2018) und van Ophuysen et al. (2017) vor. Cammann et al. (2018) fokussieren auf die Erfassung von Forschungskompetenz im Studium und leiten beziehungsweise auf den „forschenden Habitus“ (Helsper & Kolbe, 2002) und eine im Studium zu erwerbende Disposition, welche dazu befähigt, „in zukünftigen Schul- und Unterrichtssituationen erfolgreich zu agieren und das eigene Handeln über die Berufstätigkeit hinweg forschend weiterzuentwickeln“ (Cammann et al., 2018, S. 18), ein Anforderungsmodell Forschenden Lernens her. Dieses Modell bezieht sich auf Anforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der Studienprojekte im Praxissemester, konzentriert sich dabei ausschließlich auf die kognitive Leistungsdisposition und umfasst die Kategorien Fragestellung (inkl. Herleitung der Problemstellung), Forschungsdesign, Datenerhebung, Datenauswertung sowie Interpretation und Verwertung der Daten. Dadurch, dass nur eine Teilkompetenz (Wissen über Forschungsmethoden) des auch hier nicht näher bestimmten Konstrukts Forschenden Lernens konzipiert wird, ohne eine Verbindung zum Gesamtkonzept bzw. zur forschenden Grundhaltung als Zielsetzung zu ziehen, bleiben viele Fragen offen. Letztlich kann ein solches Vorgehen zur Wahrnehmung von Gegensätzen führen, wie die Übersichten (s. Kap. 1) verdeutlichen. So sprechen Fichten und Weyland (2020) von der Gefahr einer professionstheoretischen Verkürzung des Ansatzes, wenn nur das Beherrschen von Forschungsablauf und Forschungsmethoden in der didaktischen Umsetzung berücksichtigt wird. Zudem würde es bedeuten, dass die Aufgabe des Transfers von forschungsmethodischem Wissen zur Problemlösung und Weiterentwicklung der Praxis allein den Studierenden überlassen bleibt. Auch van Ophuysen et al. (2017) fokussieren auf den Forschungsprozess, konzeptionieren ihn aber stärker als Erkenntnisprozess des individuellen Lernens, welcher im Studium durch das Erstellen eines Studienprojekts in einer didaktischen Verlangsamung durchlaufen wird und im beruflichen Kontext von den Studierenden als Lernstrategie zur systematischen Erkenntnisgewinnung angewendet werden soll. Sie beziehen dabei die Generierung von Daten in Anlehnung an das *experiential learning* von Kolb (2015) auf das individuelle (berufliche) Lernen.

Unklar bleiben in beiden Ansätzen die Bezüge zu einer forschenden Grundhaltung, inwieweit das Durchlaufen einzelner Elemente eines Forschungsprozesses zu welchen Kompetenzen führen soll und wie der Prozess im beruflichen Kontext angelegt ist (s.a. Mieg & Treppe, 2020). In diesem Sinne fordert z.B. Aeppli, bereits im Studium einen starken Berufsbezug herzustellen und einen pragmatischen Zugang zu wählen:

„Der Einsatz von Forschungsmethoden muss nützlich, zweckmäßig und in einem eher knapp bemessenen Zeitrahmen leistbar sein. Dies hat zwar zur Folge, dass der Anspruch hinsichtlich Wissenschaftlichkeit niedriger gesetzt, aber keinesfalls völlig darauf verzichtet werden muss. Die Herausforderung besteht darin, dass eine Lehrperson eine Forschungsmethode und ein wissenschaftliches Vorgehen so anpassen kann, dass diese effizient eingesetzt werden können und der Einsatz einen Nutzen bringt“ (Aeppli, 2016, S. 153).

Betrachtet man die Konzeptualisierungen von Reflexions- und Forschungskompetenz, dann fällt nicht nur der konstruktinterne Klärungsbedarf auf, sondern auch, dass beide Konstrukte bisher weitestgehend nebeneinander existieren und sowohl in den studiumsbezogenen Forschungsaktivitäten als auch mit Blick auf die berufliche Situation wenig aufeinander bezogen werden.

Aufgrund dieses Umstands sowie der unterschiedlichen Realisierungsansätze des Forschenden Lernens und der diversen Zielformulierungen im Rahmen des Studiums ist es

schwierig einzuschätzen, inwieweit die Ausbildung einer forschenden Grundhaltung für den Beruf erreicht wird. Aktuelle Befunde im Zusammenhang mit der Zielerreichung des Forschenden Lernens im Praxissemester (z.B. Bach, 2015; Göbel et al., 2016; Homt, 2020; Klewin et al., 2019; Liegmann et al., 2018; van Ophuysen et al., 2017) deuten auf eine geringe Akzeptanz Forschenden Lernens auf Seiten der Studierenden und der schulischen Akteur*innen sowie auf eine notwendige Kooperation bzw. Abstimmung zwischen den beteiligten Institutionen hin. Fichten (2017b) führt ersteres auf eine „Sinnhaftigkeitslücke“ zurück, die geschlossen werden könnte, wenn der Forschungsgegenstand als berufspraktisch relevant wahrgenommen wird. Auch dies untermauert die Notwendigkeit der Ausarbeitung einer berufsbezogenen Zielsetzung des Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung.

4 Diskussion

Die obigen Ausführungen sollen aufzeigen, wie wichtig es ist, die wissenschaftlichen Anstrengungen bezüglich der theoretischen Grundlagen einer spezifischen, berufsbezogenen Zielsetzung des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung zu verstärken. Es wurde gezeigt, dass bestimmte Forschungsaktivitäten spezifische Kontexte und Zielsetzungen ansprechen. Die Bereichsspezifität des Forschenden Lernens zeigt sich nicht nur zwischen der allgemeinen Hochschuldidaktik und der Lehrkräftebildung, sondern auch in der Zielsetzung, wenn es um Forschendes Lernen von Schüler*innen geht (z.B. Reiting, 2013; Roth & Weigand, 2014). Auch dieser Anwendungsbereich hat seine spezifischen Auslegungen entwickelt. Daher scheint es umso wichtiger, auf Basis der Zielsetzung die Verständnisklärung von Forschendem Lernen und seine Modellierung inklusive erforderlicher und zu erreichender Kompetenzen für die Lehrkräftebildung vorzunehmen.

Zudem wurden im vorliegenden Beitrag erste Ansatzpunkte zur theoretischen Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung aufgezeigt: Für die forschende Grundhaltung in der beruflichen Praxis wurden die bisherigen Handlungsbeschreibungen in die grundsätzliche Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, von der Art und Weise der Bearbeitung dieser Irritation unterschieden. Auch die Bedeutung des sozialen Kontextes für die Wahrnehmung von Irritationen wurde problematisierend thematisiert. Hinsichtlich der Art und Weise zur Bearbeitung dieser wurden zwei Grundideen geschildert und zusammengeführt: eine Verbindung des Sich-Beziehens auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie im Sinne Helspers (2001) mit der Generierung möglichst verlässlicher, eigener Daten zur Analyse dieser Praxis.

Ebenso wurde eine Systematisierung der im Zusammenhang mit Forschendem Lernen thematisierten Forschungskompetenz in die Bereiche der Datengenerierung und der Datenrezeption aufgezeigt. Für die Rezeption erscheinen auf Basis eines Grundverständnisses wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung vor allem der (kritische) Umgang mit Evidenzquellen und die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen für das eigene praktische Handeln zentral. Hinsichtlich der Datengenerierung könnte (im Praxissemester) auch ein stärkerer Bezug zu einer gestalt- und interventionsorientierten Forschungsausrichtung (siehe z.B. Reinmann, 2005, 2013) oder Praxisforschung (Klewin & Tillmann, 2019) angebracht sein, die es den Studierenden ermöglicht, Untersuchungsdesigns für beobachtete, praktische Probleme zu entwickeln und zu erproben. Diese Ausrichtung hätte eine stärkere Nähe zum späteren beruflichen Handeln (Ziele auswählen, Zielerreichung planen, ausführen, bewerten; Heckhausen & Gollwitzer, 1987) und Lernen (Lernen aus Erfahrung; z.B. Kolb, 2015). Grundsätzlich ist es naheliegend anzunehmen, dass die Teilnahme an Forschungsprojekten und forschungsmethodischen Veranstaltungen im Studienverlauf die Studierenden zwar zu wissenschaftlich Forschenden, aber weniger

zu forschenden Berufspraktiker*innen ausbilden kann. Von den Studierenden zu erbringende Transferprozesse universitärer Forschungspraxis in die berufliche Praxis werden u.E. aktuell zu sehr ausgeblendet.

Das Vorgehen im Rahmen dieses Aufsatzes ist durch die Orientierung an der immer wieder genannten Zielsetzung, welche der Wissenschaftsrat im Jahr 2001 formulierte, und dessen Auslegung gekennzeichnet. Sicherlich gibt es hier auch andere Möglichkeiten der Interpretation, z.B. bei der Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes stärker an gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu denken und damit die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit zu stärken, wie es insbesondere in den Konzepten des Forschenden Lernens in Form von Forschungswerkstätten der Fall ist (z.B. Bastian et al., 2006; Fichten & Meyer, 2014; Wischer et al. 2014a). Diese entstanden schon vor der Einführung des Praxissemesters, und hier lag die Zielsetzung im Sinne einer Win-Win-Situation neben dem Aufbau studentischer Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Reflexionskompetenz, Forschungs- bzw. Evaluationskompetenz auch auf der Generierung von handlungspraktischem Wissen für die Entwicklung der Einzelschule. Zentral war der Gedanke, dass hier durch das Forschende Lernen Kompetenzen erworben werden, welche die Studierenden für die spätere Berufspraxis, also schulische bzw. unterrichtliche Tätigkeiten, benötigen. Begründet wird die Teamkompetenz in einigen Ansätzen über die Aufgabe der gemeinsamen Schulentwicklung (z.B. Schüssler & Schöning, 2017), aber auch über gewinnbringende Auswirkungen im Lernprozess:

„Am besten gelingt der Aufbau einer forschenden Haltung in einem kooperativen Setting, weil dies die Eingliederung in eine forschende Gemeinschaft erleichtert und weil das Austauschen unterschiedlicher Perspektiven die Qualität der Forschungsergebnisse erhöht“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 12).

So können „anstelle der Lehrkraft als Einzelkämpferin Teamarbeit und andere Personalentwicklungsdimensionen bereits von Beginn der Ausbildung an erprobt und integriert werden“ (Schüssler & Schöning, 2017, S. 40). Solche Konzepte sind jedoch nicht an die „Massenuniversität“ angepasst, da solche vereinzelt additiven, nur auf einen (gewillten) Teil von Studierenden ausgerichteten Konzepte, die z.B. in Teamarbeit mit Schulen konkrete Schulentwicklung betreiben, für alle Studierenden schwierig umzusetzen sind (Fichten, 2017a; Horstkemper, 2006). Möglicherweise ist dies auch ein Grund, warum aktuelle Konzeptionen und Forschungsaktivitäten zum Forschenden Lernen im Praxissemester die Ideen der Teamkompetenz und Schulentwicklung weniger als die Forschungswerkstätten aufgreifen.

Auf Basis der theoretischen Zielklärung des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung – der forschenden Grundhaltung – erscheint es u.E. sinnvoll, ein Rahmenmodell für das Forschende Lernen zu formulieren, welches Annahmen über Beziehungen, Ursachen und Wirkungen abbilden sollte, um so die Erklärungskraft zu erhöhen und eine reine Addition von Kompetenzen bzw. Kompetenzfacetten zu vermeiden. Das Modell ermöglicht im Idealfall, dann drängende Fragen nach Inhalten, Didaktik, curricularer Verankerung und der Abgrenzung anderer Ansätze (s. dazu auch Wischer et al., 2014b) zu beantworten.

Genauer gesagt kann ein solches Rahmenmodell dann

- Orientierung bieten für Forschungsaktivitäten zu einzelnen Bestandteilen bzw. Kompetenzen Forschenden Lernens,
- eine konzeptuelle Verortung oder Abgrenzung gegenüber ähnlichen Konzepten bzw. deren Zielsetzung bewirken, wie dem der Aktionsforschung oder dem evidenzbasierten Handeln,
- eine von dem Modell ausgehende bewusste Spezifizierung von bestimmten Realisierungsansätzen bzw. auch disziplinabhängige Auslegungen ermöglichen und

- zur zielgerichteten Planung von Realisierungsformen bzw. Lehr-/Lernformaten anregen und dazu beitragen, letztendlich weder angehende Lehrkräfte noch die Lehrkräftebildung zu überfordern. Konkret bedeutet dies für das Curriculum zum Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung, dass auf *struktureller Ebene* die Fragen nach Zeitpunkt, Praxisphase und Modulkoppelungen, auf *inhaltlicher Ebene* die Fragen nach Umfang und Schwerpunkten forschungsmethodischen Wissens (z.B. Evaluationsforschung, Vertiefung und Grundlagen von forschungsmethodischem Wissen, Praxisforschung), auf *Lernprozessebene* z.B. die Fragen nach konstituierenden Merkmalen wie z.B. der Wahlfreiheit der Forschungsfrage, dem Durchlaufen des gesamten Forschungsprozesses etc. sowie auf der *Ebene der Lehr-Lernziele* die Fragen nach der Erkenntnisgenerierung für Dritte vs. dem subjektiven Erkenntnisgewinn und der Teamkompetenz begründet beantwortet werden können.

Der letzte Punkt wirft somit die zentrale Frage auf, wie das Forschende Lernen insgesamt im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrkräftebildung zu konzeptionieren ist, da die Veränderung bzw. der Aufbau von Dispositionen bzw. einer (forschenden) Grundhaltung ein langfristiger und kontextsensibler Prozess ist (Fichten, 2017a). Zentral ist, dass Zielsetzung und hochschuldidaktische Konzeption besser ineinandergreifen. Welche Realisierungsvarianten und didaktischen Arrangements sind insbesondere in der Praxisphase gewinnversprechend? Welche sollten und können im Rahmen der Lehrkräftebildung schon in einer früheren Phase erfolgen bzw. das Forschende Lernen im Praxissemester vor- oder nachbereiten?

Wie wichtig es ist, dass es ein einheitliches, theoretisch ausformuliertes Verständnis bzw. Modell gibt, soll nochmals anhand der Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen hervorgehoben werden. Werden gänzlich unterschiedliche Konzepte umgesetzt bzw. deren Schwerpunkte und Verortungen im Rahmen eines Gesamtmodells nicht klar, bleibt jegliche Forschung zur Wirkung Forschenden Lernens die Evaluation einzelner Konzeptionen, da sie in ihrer Generalisierbarkeit stark begrenzt ist. Vor diesem Hintergrund sind auch die bisherigen Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren und vor dem jeweiligen Entstehungskontext einzuordnen. Erst auf Basis weiterer theoretischer Klärungen des Konstrukts scheinen Wirk- und Längsschnittstudien zu Stabilität und interindividuellen Unterschieden der forschenden Grundhaltung sinnvoll.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. (2016). Forschendes Lernen. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 151–164). Cornelsen.
- Aeppli, J. & Löttscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>
- Aeppli, J. & Löttscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 159–175). Klinkhardt.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_14
- Bach, A. (2015). *Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg*. Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität. <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zfl/dokumente/presse/2015-bach-evaluationsbericht-praxissemester-online-end.pdf>

- BAK (Bundesassistentenkonferenz). (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Bundesassistentenkonferenz.
- 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. 151–164). Diz.
- Beutel, M., Floß, P., Kull, C. & Wigger-Ecke, A. (2020). Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Ein Beitrag zur Entwicklung professioneller Überzeugungen. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 111–125). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_9
- Bloh, T. (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34845-8>
- Boelhaue, U. (2005). Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In A.H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103–126). LIT.
- Borg, S. (2010). Language Teacher Research Engagement. *Language Teaching*, 43 (4), 391–429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Cammann, F., Darge, K., Kaspar, K. & König, J. (2018). Anforderungen Forschenden Lernens im Praxissemester. Entwicklung eines Modells und erste empirische Befunde zur Validität. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 17–34. <https://doi.org/10.4119/hlz-2400>
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Beltz.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.). (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Klinkhardt.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Feindt, A., Rott, D. & Altrichter, H. (2020). Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 733–740). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-089>
- Feindt, A. & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Klinkhardt.
- Feyerer, E., Hirschenhauser, K. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Waxmann.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W. (2017a). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Campus.
- Fichten, W. (2017b). 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. & Eckert, E. (Hrsg.). (2005). *Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen*. Waxmann.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Waxmann.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25–46). Peter Lang.
- Göbel, K., Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 11* (Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen, hrsg. v. MSW NRW), 7–8.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. (1987). Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind. *Motivation and Emotion, 11* (2), 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung, 1* (3), 7–15.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5* (3), 384–401. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0057-z>
- Herzmann, P. & Proske, M. (2014). Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. *Journal für LehrerInnenbildung, 14* (1), 33–38.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 1* (2), 106–125. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-88>
- Homt, M. (2020). *Die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine empirische Analyse von Bedingungen und Entwicklungsverläufen*. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/32f6ce93-fe65-4c72-a2a6-165dbddc01a4/diss_homt.pdf
- Homt, M. & Bloh, B. (im Druck). Der formelle Diskurs Forschenden Lernens in der Lehrerbildung: Ein Blick zurück nach vorn. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Horstkemper, M. (2006). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (2., aktual. Aufl.) (S. 117–131). Diz.
- Huber, L. (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 9–35). UVW.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Campus.
- Huber, L. (2019). „Forschende Haltung“ und Reflexion: Forschendes Lernen als Thema, Ziel und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Knörzer, L. Förster & A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 19–35). Klinkhardt.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>

- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Beltz.
- Klewin, G. & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 63–85). Klinkhardt.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69. <https://www.waxmann.com/artikelART102121>
- Klewin, G., Köker, A. & Störtländer, 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). Beltz Juventa.
- Klewin, G. & Tillmann, K.-J. (2019). Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 1 (1), 1–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3172>
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Klinkhardt.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development* (2. Aufl.). Pearson Education.
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11–15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Korthagen, F.A.J. (2001). A Reflection on Reflection. In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (S. 51–68). L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410600523-9>
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6 (2), 147–158.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175–190). Klinkhardt.
- Mertens, C., Schumacher, F. & Basten, M. (2020). Metadiskurs „Forschendes Lernen“. Die Systematik in den Systematisierungsversuchen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 11–30). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Mieg, H.A. & Tremp, P. (2020). Editorial: Forschendes Lernen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug. *ZFHE – Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2), 9–16.

- MSJK NRW (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen). (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Erarb. v. U. Boelhauve, R. Frigge, A. Hilligus & H.-J. von Olberg. MSKJ.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.). (2006). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (2., aktual. Aufl.). Diz.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen?! Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Reinmann, G. (2013). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 36–52). UVW.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zbh.4>
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Klinkhardt.
- Roth, J. & Weigand, H.-G. (2014). Forschendes Lernen. Eine Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten. *Mathematik lehren*, 31 (184), 2–9. https://www.juergen-roth.de/veroeffentlichungen/2014/roth_weigand_2014_forschendes_lernen.pdf
- Rueß, J., Gess, C. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 23–44. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/02>
- Schiefner-Rohs, M., Favella, G. & Herrmann, A.-C. (Hrsg.). (2019). *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15524>
- Schladitz, S., Groß Ophoff, J. & Wirtz, M. (2015). Konstruktvalidierung eines Tests zur Messung bildungswissenschaftlicher Forschungskompetenz. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft) (S. 167–184). Beltz Juventa.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2002). Forschendes Lernen in Praxisstudien. Das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerbildung. In B. Berendt, H.P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 3–30). Raabe.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2006). Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., aktual. Aufl.) (S. 165–184). Diz.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Klinkhardt.
- 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.
- Stang, T. (2020). *Formate forschungsnahen Lehrens und Lernens an Hochschulen in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. Dissertation, Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2941421>
- 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>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Thiel, F. & Böttcher, F. (2014). Modellierung fächerübergreifender Kompetenzen. Das RMKR-W-Modell als Grundlage der Planung und Evaluation von Formaten forschungsorientierter Lehre. In B. Berendt, H.P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Raabe.
- Van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 276–305. <https://doi.org/10.25656/01:14952>
- Voss, T., Zeeb, H., Dehmel, A. & Fauth, B. (2020). Forschungsmethoden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 667–672). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-080>
- Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.) (S. 17–31). Beltz.
- Weyland, U. (2016). Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums – Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrerbildung? *Die berufsbildende Schule*, 68 (11/12), 380–387.
- Wilde, M. & Stiller, C. (2011). Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6 (2), 171–183.
- Wischer, B., Katenbrink, N. & Fiegert, M. (2014a). Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln – Forschendes 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 Wissenschaft.
- Wischer, B., Katenbrink, N. & Nakamura, Y. (2014b). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 6–26). MV Wissenschaft.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Wissenschaftsrat. (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5 (2). <https://doi.org/10.25539/BILDUNGSFORSCHUN.V2I0.80>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bloh, B. & Homt, M. (2023). Forschungsperspektiven und -befunde zum Forschenden Lernen im Praxissemester. Plädoyer für eine Zielklärung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 116–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6524>

Online verfügbar: 05.07.2023

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa4.0/de/legalcode>