

Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Betrachtungen zu Konzepten und Potenzialen

Renate Potzmann

Abstract Deutsch

Forschendem Lernen als hochschuldidaktischem Prinzip wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine komplexe Funktion zugesprochen. Der Beitrag stellt zusammenfassend Formate Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum vor. Anhand von Funktionen und Zielen wird dargestellt, wie Forschungsorientierung nicht nur die Qualität der Ausbildung sichern sondern zugleich auch den Aufbau von Professionalität im späteren beruflichen Handeln unterstützen soll.

Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Schulpraktische Studien, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Professionalisierung

Abstract English

In the German-speaking academic area the concept of inquiry-based learning in teacher education is regarded as fulfilling a complex function. In this article functions and objectives of inquiry-based learning are presented to show, in which ways research orientation can, firstly, ensure the quality of teacher education, and, secondly, support the development of professional knowledge in subsequent teaching practice.

Keywords

concepts of inquiry-based learning, pre-service teacher education programme, teacher education, professionalization

Zur Autorin

Renate Potzmann, Dr.ⁱⁿ, MA, BEd; Lehramt für Englisch, Geschichte und Sozialkunde; Mitherausgeberin der Reihe „Forschungsperspektiven“ der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehre und Forschung am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien und der Universität Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, Lehren und Lernen.

Kontakt: renete.potzmann@phwien.ac.at

1 Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Zuge der Umstellung auf das Bachelor-Master-System setzte der sogenannte Bologna-Prozess im deutschsprachigen Hochschulraum vielfältige Aktivitäten zur Reform von Studiengängen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Gang (vgl. z.B. Koch-Priewe, Kolbe & Wildt 2004). Vor dem Hintergrund durchaus kontroverser Diskurse zum Thema „Pädagogische Professionalität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (vgl. z.B. Hilligus & Rinkens 2006; Paseka, Schratz & Schrittmesser 2011) und von Bemühungen zur Qualitätsverbesserung des schulischen Praxisbezugs in den Studiengängen (u.a. auch über neue Wege in der Gestaltung Schulpraktischer Studien) hat Forschendes Lernen seit den 2000ern als hochschuldidaktisches Konzept zunehmend an Attraktivität gewonnen (vgl. u.a. Feindt 2007, S. 25ff.; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt 2009).

1.1 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept wurde in den siebziger Jahren entwickelt, das Verständnis des Begriffs ist jedoch weit gefasst; unterschiedliche Konzepte, deren Grenzen fließend sind, existieren nebeneinander (vgl. Baumgardt 2014a, S. 11; Fichten & Meyer 2014; S. 12ff.; Obolenski & Meyer 2003a, S. 9), erste Konturen einer Theorie forschenden Lernens zeichnen sich ab (vgl. Fichten & Meyer 2014, S. 11; Koch-Priewe & Thiele 2009, S. 271). Fichten und Meyer (2014) präsentieren ein sogenanntes „Angebots-Nutzungs-Modell zum Forschenden Lernen“ (ebd., S. 26).

Definitorisch gesehen kann der Begriff „Forschendes Lernen“ Feindt (2007, S. 71) folgend, *„vornehmlich als Oberbegriff solcher Ansätze gelten, in denen Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel der Indizierung von Lern-*

prozessen in ein hochschuldidaktisches Konzept eingebunden sind“. Schneider und Wildt (2009) verstehen Forschendes Lernen als eine „*Zusammenfügung von Forschen und Lernen durch eine didaktische Transformation*“ (ebd., S. 95). Idealtypisch gesehen sollen die Studierenden möglichst ein Forschungsprojekt in seinen wesentlichen Phasen durchlaufen, und zwar „*von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren*“ (Huber 2009, S. 11).

Über diese spezifische Lernform sollen „*Lernprozesse durch eine aktive Teilhabe an Forschung ausgelöst und gefördert werden*“ (Fichten & Meyer 2014, S. 20). Konkret findet gemäß Reinmann (2009) forschendes Lernen statt, wenn Studierende eine eigene Forschungsarbeit durchführen (z.B. im Rahmen einer Abschlussarbeit), in ein hochschulisches Forschungsprojekt eingebunden werden und einzelne Aufgaben übernehmen (z.B. Recherchen durchführen, Unterrichtsmitschnitte erstellen, an der Entwicklung eines Fragebogens mitwirken), oder angeleitet und übend im Rahmen von Lehrveranstaltungen an kleineren Projekten eigenständig forschen bzw. Fallaufgaben bearbeiten oder wenn sie einen Forschungsprozess zumindest nachvollziehen können (vgl. ebd., S. 43).

1.2 Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Überblicksdarstellungen (z.B. Huber, Hellmer & Schneider 2009; Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt 2009) verdeutlichen die Vielfalt der Konzepte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹. Eine einheitliche Typologie forschenden Lernens liegt bislang nicht vor (vgl. Hofer 2013, S. 311; Fichten & Meyer 2014; S. 12). Boelhauve (2014) trägt zur Begriffsbestimmung für Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei und beschreibt „*einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichen Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu*

¹ Praxisforschung ist eine Variante Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Grenzen sind fließend (vgl. Fichten & Meyer 2014, S. 11; Kunze 2012, S. 26 und 31).

ermöglichen“ (ebd., S. 105). Forschendes Lernen soll Studierenden die Möglichkeit eröffnen „durch die selbstständige Bearbeitung von (eigens generierten) Forschungsfragen an Forschung teilzuhaben und dadurch zu lernen“ (Martschinke & Kopp 2010); zitiert nach Rothland & Boecker 2014, S. 388).

Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung und Merziger (2003) nehmen das Potenzial Forschenden Lernens für reflexive Lernprozesse und eine professionelle Gestaltung des (späteren) Berufsfeldes in den Blick: „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 erweitern“ (ebd., S. 152).

2 Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien

Formate Forschenden Lernens werden als tragendes didaktisches Element verstärkt auch in die Gestaltung Schulpraktischer Studien eingebunden, vor allem auf Grund von Bemühungen um Verbesserung der Qualität des schulischen Praxisbezugs in den Studiengängen. Über einen forschenden Zugang zur schulischen Praxis bzw. aus einer forschende Haltung heraus soll die Neugestaltung der Relationierung zwischen Wissenschaft (Beobachtungsperspektive) und Praxis (Handlungsperspektive) erfolgen (vgl. Baumgardt 2014b; Boelhauve 2009; Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 119ff.; Kunze 2012, S. 23; Schneider & Wildt 2009).

In Schulpraktischen Studien sollen Studierende nicht nur unterrichten sondern auch forschen. Huber (2009) argumentiert, Schulpraktische Studien sind „für Forschendes Lernen prädestiniert, da sie die Studierenden anleiten, im gesamten Feld der Schule Probleme zu identifizieren und Lösungen zu entwickeln“ (ebd., S. 23f.). Forschendes Lernen ermöglicht einen „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt 2003, S. 175), da „dieser Zugang Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften in das hochschuldidaktische Konzept zur Gestaltung von Praxisstudien integriert“ (Schneider & Wildt 2003, S. 175). In den Schulpraktischen Studien kann „die Fähigkeit zur ‚Forschung im Kontext der Praxis‘ erworben werden“ (Altrichter (1996, S. 151; zitiert nach Feindt 2007, S. 47; Hervorhebungen im Original).

Studierende nehmen die schulische Praxis zunächst aus einer reflexiven Distanz wahr und „*erleben ihr späteres Arbeitsgebiet Schule aus ihrer spezifischen Novizenperspektive, machen Erfahrungen*“ (Rott 2017, S. 103). Die Auseinandersetzung mit schulischer Praxis ist an eine kritische und methodengestützte Reflexion gekoppelt, im Sinne „*der Performanz des doppelten Habitus von wissenschaftlicher Reflexion und praktischem Können*“ (Feindt 2007, S. 48). Forschendes Lernen „*soll als Brücke zwischen Universität und Praxis fungieren*“ (Kunze 2012, S. 23), in einer Dualität des Aufbaus von Handlungskompetenz und des Ausbaus eines reflektierten Bildes von Schule und Unterricht (vgl. Feindt 2007, S. 47; Kunze 2012, S. 23ff.).

Für Boelhaue (2005) liegt der zentrale Akzent Forschenden Lernens in Schulpraktischen Studien „*auf der Förderung theoriegeleiteten pädagogischen Verstehens. Phänomene der Schul- und Unterrichtswirklichkeit sollen deshalb in einer primär beobachtenden und dialogbereiten Haltung erkundet werden. Das Erproben von Unterricht ist zwar nicht ausgeschlossen, es ist aber nicht zentral*“ (ebd. S. 108). Die primäre Zielsetzung dieses Studienelements liege darin, „*Studierende zu befähigen, eine theoriegeleitete Beobachtungsaufgabe entwickeln durchführen und auswerten zu können*“ (ebd.).

Der generelle Anspruch Forschenden Lernens im Rahmen der Schulpraktischen Studien besteht für Leonhard (2017) darin, „*mit einer Gruppe von Studierenden, die zeitnah oder parallel dazu ein Praktikum absolvieren, die dortigen Erfahrungen*“ (ebd. S. 152) im „*Modus der Wissenschaftspraxis zu analysieren, um sie vertieft zu verstehen und erweiterte Deutungs- und dadurch vermittelt auch Handlungsperspektiven zu entwickeln*“ (ebd., S. 153). Pollmanns (2014) benennt als Grundmuster dieser Lernerfahrung, dass Studierende, von der Notwendigkeit entlastet, praktisch im Unterricht selbst handeln zu müssen, einen methodisch kontrollierten analytischen Außenblick einüben können (vgl. ebd., S. 52); „*das Repertoire an Forschungskommunikation und Forschungsmethodik gewährleistet und stützt die Wahrnehmung und Aufrechterhaltung dieses fremden Blicks*“ (Combe 2007, S. 12).

Neben der Positionierung des Forschenden Lernens im Studiengang gilt als wesentliches Unterscheidungsmerkmal hochschuldidaktischer Formate das Verhältnis von Involviertheit der Studierenden in praktisch handelndes Tun im Unterricht und wissenschaftlicher Reflexion (vgl. Feindt 2007, S. 72). In den Schulpraktischen Studien ist damit die Frage verbunden, welche Position bzw. Perspektive der Studierenden beim Forschenden Lernen überwiegen soll:

Aufteilung oder Integration von wissenschaftlich angeleiteter Reflexion und berufspraktischem Handeln, in Bewusstheit von Vor- und Nachteilen des jeweiligen Ansatzes (vgl. Feindt 2007, S. 68 und S. 74ff.; Rothland & Boecker 2014, S. 392). Je nach konzeptioneller Verankerung im Studienplan überwiegt „entweder die Intention durch eigenes Tun Einblicke in Schul- und unterrichtsbezogene Forschung zu geben, oder aber die Reflexivität in schulpraktischen Studien bzw. Praxisphasen zu steigern“ (Kunze 2012, S. 26). Helsper (2000a, S. 159; zitiert nach Feindt 2007, S. 48) befürwortet bspw. eine zeitliche Entkoppelung Forschenden Lernens von praktischem Handeln der Studierenden und die „Implementierung von praxisentlasteten Reflexionszeiten in die schulischen Praxiszusammenhänge“ (ebd.)².

2.1 Konzeptionelle Akzentuierungen Forschenden Lernens in Schulpraktischen Studien

Um Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien anzusteuern, werden unterschiedliche Veranstaltungs- und Praxisformate konzipiert³ und mit unterschiedlichen inhaltlichen Komponenten und Verortungen im Studienverlauf eingeführt (vgl. Rothland & Boecker 2014, S. 387). Das Spektrum Schulpraktischer Studien forschungsgeleiteten Typs variiert „zeitlich von geblockten orientierenden Praktika [von einigen Tagen] bis zu einem Praxissemester, inhaltlich von einfacher Hospitation, Erkundungspraktikum und Fachpraktikum im Arbeitsalltag von Lehrpersonen bis hin zur Einbindung konkreter Forschungsaufträge“ (Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 122).

Nach Feindt (2007) lassen sich in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fünf Gruppen hochschuldidaktischer Konzepte Forschenden Lernens ausmachen. Diese Gruppen unterscheiden sich über den Grad „der Involviertheit der Studierenden in schulische Praxiszusammenhänge“ (ebd., S. 74) im Verlauf eines Forschungsprozesses. In dieser Logik weist „die fünfte Gruppe die höchste Distanz hinsichtlich einer Einbindung [der Studierenden] in die Handlungsvollzüge der Praxis auf“ (ebd., S. 80). Diese fünf Gruppen sind jedoch nicht immer trennscharf anzutreffen (vgl. ebd., S. 72ff.). Alle in die-

² Bei Schön findet sich neben „reflection-on-action“ auch „reflection-in-action“, als Ansatz, in dem Reflexion in das praktische Handeln (auch unter Handlungsdruck) integriert ist (Schön 1983, S. 49ff.; zitiert nach Feindt 2007, S. 49).

³ Vgl. dazu den Sammelband zu Grundlagen, hochschulischen Konzepten und Praxisformaten Forschenden Lernens von Obolenski und Meyer (2003b).

se Gruppen aufgenommenen Konzepte binden die reflexive Auseinandersetzung mit schulischer Praxis explizit an eine forschungsmethodische Kontrolle, d.h. diese Auseinandersetzung passiert „*strukturiert anhand verschiedener Forschungsmethoden*“ (Feindt, 2007, S. 74).

2.1.1 Gruppe 1: Forschung und Praxis in Personalunion

In dieser Form forschungsorientierter Schulpraktischer Studien sind die Studierenden Forscherinnen und Forscher und/ oder Lehrerinnen und Lehrer. Die Studierenden sind aufgefordert, die eigene Handlungspraxis in Unterrichtsversuchen oder allgemeine Aspekte der eigenen Praxisschule forschend zu reflektieren (vgl. Feindt 2007, S. 75).

Im einem von Altrichter und Posch (2007, S. 339) beschriebenen Setting, wählen die Studierenden eine aus ihrer Sicht für die zukünftige Tätigkeit relevante Fragestellung und sammeln dazu Informationen (z.B. über methodisch vorbereitete Beobachtungsaufgaben, Literaturstudium, eigene Unterrichtsversuche). Die in Kleingruppen arbeitenden Studierenden werden in der Schulpraxis von einer Lehrperson betreut und bei der inhaltlichen und methodischen Vorbereitung und Durchführung der Forschungsvorhaben in einer verpflichtenden universitären Lehrveranstaltung begleitet.

Ein ähnlicher Ansatz findet sich in der Ausbildung des Lehramts „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ im Verbund Nord-Ost⁴. Der forschende Blick auf die Schule ist eingebettet in die Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen – Schule und Unterricht beforschen“⁵. Die Lehramtsstudierenden erwerben „*grundlegende Kompetenzen in den Methoden empirischer Sozialforschung und machen in der schulischen Praxis erste Erfahrungen mit deren Anwendung*“ (Universität Wien 16, S. 15). In Forschungsteams zusammenarbeitend realisieren die Studierenden kleinere forschungsbasierte Projekte zu Themen wie Umgang mit Leistungsbeurteilung, Umgang mit Diversität, Lernen in Projekten. Die inhaltliche und methodische Vorbereitung und Durchführung wird im Rahmen einer begleitenden Lehrveranstaltung betreut (vgl. ebd.).

⁴ Verbund Nord-Ost: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, die Pädagogischen Hochschulen Niederösterreich und Wien und die Universität Wien

⁵ Teil des Moduls 6 „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ der Allgemeinbildenden Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) (vgl. Universität Wien 2016, S. 15).

2.1.2 Gruppe 2: Forschung in Kooperation mit der Praxis

Ein diesbezügliches Beispiel ist das als Ausbildungselement in eine universitäre Lehrveranstaltung eingebettete Konzept der Teamforschung. Studierende und berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in kleinen Teams selbstständig an schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsprojekten. In einem Plenum aller Forschungsteams wird gemeinsam mit den mitwirkenden Hochschullehrenden an wissenschaftstheoretischen, methodologischen und forschungspraktischen Grundlagen der Teamforschung gearbeitet. Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess werden an die Schulen zurückgemeldet. Die Lernerfahrungen sollen sowohl zur Professionalisierung aller Beteiligten beitragen als auch neue Erkenntnisse über ein schulisches Praxisfeld ermöglichen (vgl. Fichten 2014, S. 16f.; Fichten, Gebken & Obolenski 2003, S. 133ff.).

In der Regel werden die Themen von Schulen eingebracht, z.B. das Thema „Teamarbeit im Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer einer Schulstufe“ (vgl. Feindt 2007, S. 77). Die Studierenden sind selbst nicht als Unterrichtende involviert. Indem die Studierenden aktiv in die Konzeption der Entwicklungsprozesse an Schulen eingebunden sind, *„wird die schulische Praxis jedoch partiell auch zu eigener Praxis“* (ebd., S. 75).

2.1.3 Gruppe 3: Forschung in Kommunikation mit der Praxis

Ähnlich wie in der zweiten Gruppe sind studentische Forschungsgruppen in von Schulen eingebrachte Forschungsprojekte eingebunden, wie z.B. in die Evaluation eines Gewaltpräventionskonzepts einer Schule. In diesem Ansatz sind die Akteurinnen und Akteure im Feld selbst nicht aktiv in die Datenerhebung oder deren Auswertung eingebunden. Die Studierenden sind auch in diesem Ansatz vom Handlungsdruck der Praxis, d.h. von eigenen Unterrichtsversuchen entlastet, sie sind jedoch über die intensive Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrern in schulische Praxis eingebunden (vgl. Feindt 2007, S. 77ff.).

2.1.4 Gruppe 4: Forschung in funktional reduzierter Kommunikation mit der Praxis

In diesen Ansätzen werden Studierende bspw. aktiv in Drittmittelprojekte einer Universität zur Erforschung von Schulentwicklungsprozessen (z.B. zum Schul- und Klassenklima oder zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Leh-

ren), als besonderer Form beruflich relevanten Lernens, eingebunden (vgl. Feindt 2007, S. 79).

Studierende der Universität Hamburg wurden bspw. von Reh und Schelle (2001) in ein „Lehr-Forschungs-Projekt“ eingebunden, welches an einer Hamburger Schule die schulklassenübergreifende Projektarbeit eines Jahrgangsteams evaluierte. Das Lernen an diesem Fall ermöglichte den Studierenden, die verschiedenen Perspektiven theoretischen Wissens zu diesem Themenbereich mit einem situativen, kontextbezogenen Handeln im Praxisfeld Schule forschend reflexiv in Beziehung zu setzen.

2.1.5 Gruppe 5: Fallarbeit⁶ und Fallrekonstruktion⁷

Unabhängig von der Teilnahme an einem Forschungsprojekt und „von der Notwendigkeit entlastet, praktisch handeln zu müssen“ (Pollmanns 2014, S. 52) werden Studierende in hermeneutisch orientierte Fallarbeit eingeführt. Der Praxisbezug ist über bereits vorliegende Dokumente wie z.B. Unterrichtstranskripte gegeben (vgl. Feindt 2007, S. 80; Koch-Priewe-Thiele 2009, S. 278). Analysen des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern oder des Lehrverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern verfolgen das Ziel, Studierenden „neue Perspektiven für eigenes Handeln zu eröffnen“ (Rott 2017, S. 110) und zu „ihren vorwissenschaftlichen Normalvorstellungen von Schule, welche durch Schulerfahrung inkorporiert wurden, analytisch auf Distanz zu bringen“ (Pollmanns, Leser, Kminek, Kabel & Hünig 2017, S. 181).

Als Beispiel sei hier ein auf Fallarbeit ausgerichteter Typ Schulpraktischer Studien an der Goethe-Universität Frankfurt genannt. Die Praxisphase wird durch ein vorbereitendes und ein nachbereitendes Seminar gerahmt. Im vorbereitenden Seminar arbeiten die Studierenden an ausgewähltem Fallmaterial und werden mit der Methode der Sequenzanalyse bekanntgemacht. Im nachbereitenden Seminar rekonstruieren die Studierenden in Kleingruppen Teile von im Zuge der Hospitation an einer Praxisschule protokolliertem Un-

⁶ In einem erweiterten Sinn die Bezeichnung „für eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist“ (Schneider 2014, S. 8).

⁷ „Auf der Basis von Unterrichtstranskripten wird in einer kleinschrittigen Sequenzanalyse an spezifischen Fällen (Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch 2009, S. 373) herauszuarbeiten versucht, „nach welchen Regeln sich alltägliche Unterricht gestaltet, welche Prozesslogik ihn bestimmt und welche Handlungsalternativen sich bei jeder Entscheidungsstelle potenziell ergeben“ (ebd.).

terrichtet. Das Ergebnis dieser Analysen fließt in einen Praxisbericht ein (vgl. Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch 2009, S. 378f.; Pollmanns 2014; Pollmanns, Leser, Kminek, Kabel & Hünig 2017, S. 180f.).

2.2 Merkmale hochschulischer Konzepte für Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien

Gemeinsamer Anknüpfungspunkt ist ein didaktisch aufbereitetes Lernarrangement das Forschendes Lernen ermöglicht. Je nach institutioneller Einbindung in Schulpraktische Studien forschungsbezogenen Typs durchlaufen die Studierenden einige, für Forschendes Lernen im hochschulischen Kontext typische Phasen (vgl. Hellmer 2009, S. 207; Huber 2009, S. 11).

1. In einer einführenden Phase erwerben die Studierenden Methodenkenntnisse für das forschungsmethodische Arbeiten, um auf die jeweiligen Anforderungen des Forschungsvorhabens vorbereitet zu sein.
2. Innerhalb des dafür im begleitenden Seminar vorgesehenen Zeitraums entwickeln die Studierenden eine für sie relevante Fragestellung in Bezug auf das Praxisfeld Schule und bereiten das Forschungsprojekt vor. Häufig wird dazu in Kleingruppen gearbeitet (vgl. Hellmer 2009, S. 208).
3. Zur Bearbeitung des gewählten Forschungsthemas durchlaufen die Studierenden die Phasen bzw. Zyklen eines Forschungsprozesses. In der empirischen Sozial- und Bildungsforschung sind dies z.B.: Themenfindung, Formulierung von Fragestellung bzw. Hypothesen, Erstellung eines Forschungsdesigns, Durchführung der Untersuchung, Auswertung und Interpretation der Daten und Dokumentation der Ergebnisse⁸. In vielen Konzepten sind diese Phasen in die Zeitstruktur der Veranstaltung integriert. Die systematische Dokumentation der Ergebnisse erfolgt vielfach in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten (vgl. Hellmer 2009, S. 207; Schneider & Wildt 2009, S. 55ff.).
4. Die konkrete Durchführung der forschenden Tätigkeit erfolgt großteils in – je nach hochschuldidaktischem Konzept jedoch unterschiedlich ausgestalteten – Praxisphasen. Die Studierenden machen dabei selbständig Er-

⁸ Ausdrücklich hervorzuheben ist, dass der Forschungszyklus je nach Forschungsansatz, dem jeweiligem Kontext bzw. den beteiligten Disziplinen (z.B. Fach oder Bildungswissenschaft) variiert (vgl. Schneider & Wildt 2009, S. 55).

fahrungen „*bei der Untersuchung eines Gegenstand und der Generierung von Erkenntnissen*“ (Hellmer 2009, S. 208).

5. In vielen Formaten werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten Phasen der Reflexion in die begleitende Lehrveranstaltung integriert. Ziel ist die Einordnung und Bewertung der gewonnenen Erkenntnisse oder die Aufarbeitung von Widersprüchen, Problemen, fruchtbaren Momenten und Unsicherheiten, die im praktischen Tun des Forschens erlebt werden (vgl. Schneider & Wildt 2009, S. 57). Die Studierenden können dabei eine Metaperspektive einnehmen, aus der sie sich auch mit der eigenen Tätigkeit als Forscherin bzw. Forscher auseinandersetzen. Im Dialog mit anderen Studierenden und/oder der wissenschaftlichen Begleitung werden nicht nur eigene Praxiserfahrungen fortlaufend reflektiert (vgl. Hellmer 2009, S. 209).

3 Aufgaben der Studierenden und der begleitenden Hochschullehrenden

Im Forschungszyklus sind die Studierenden verantwortlich für die eigenständige Bearbeitung eines Forschungsthemas, von der Erarbeitung der Fragestellung bis hin zur Darstellung der Ergebnisse. Die Studierenden arbeiten dazu häufig in Kleingruppen (z.B. zwei bis drei Personen) und stimmen sich über ihr Vorgehen ab. Die Ergebnisse werden präsentiert, in einigen Fällen erfolgt eine schriftliche Dokumentation in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten (vgl. Hellmer 2009, S. 209ff.).

Die Lehrenden gestalten eine Lernumgebung, die forschende Lernprozesse ermöglicht. Zu den weiteren Aufgaben zählen die organisatorische Betreuung im Rahmen von (Praxis-)Projekten und die wissenschaftlich fokussierte, vorbereitende, beratende und moderierende Begleitung des gesamten Lehr-Lernprozesses: Anregungen zur Literaturoauswahl; Informationen über die Phasen eines Forschungsprozesses und zur Forschungsethik; Feedback und Diskussion zu Präsentationen der Studierenden; Absprachen zum Stand des jeweiligen Arbeitsprozesses und den nächsten Arbeitsschritten. Zur Begleitung und Unterstützung der Studierenden zählen auch das Geben von Feedback und die Besprechung von (Zwischen-)Ergebnissen mit der Gesamtgruppe der Studierenden oder mit in Kleingruppen arbeitenden Studierenden. Darüber hinaus zählt zu den Aufgaben der Lehrenden, die Arbeitsergebnisse der Stu-

dierenden im Sinne einer Studienleistung zu bewerten (vgl. Hellmer 2009, S. 210f.).

4 Zielsetzungen Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Mit Forschendem Lernen werden unterschiedliche Ziele, Funktionen und Hoffnungen verbunden⁹.

4.1 Reflexive Distanz zur pädagogischen (Berufs-)Praxis

Allen Konzepten gemeinsam scheint zu sein, dass Forschendes Lernen auf unterschiedliche Formen von Reflexionsfähigkeit und auf zu erwerbende reflexive Kompetenzen gerichtet ist (vgl. Koch-Priewe & Thiele 2009, S. 279; Rott 2017, S. 104). Wesentliches Ziel ist, Distanz zum Handeln zu gewinnen, sei es zum eigenen oder von beobachteten Personen, und es in methodisch geleiteter Form zu reflektieren (vgl. Boelhaue 2005, S. 105), im Sinne einer „*Einstimmung in einen bewussten Umgang mit Praxis aus einer handlungsentlasteten Position heraus*“ (Schrittesser 2009, S. 14). In einer Vielzahl von für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelten Konzepten wird darauf verwiesen, dass das Wechseln von Perspektiven¹⁰ ein wesentliches Element „*reflexiver LehrerInnenbildung*“ sei (vgl. Fichten 2003, S. 86).

Eine forschende Tätigkeit in Schulpraktischen Studien wird als besondere Lerngelegenheit eingesetzt, die „*die eigenen subjektiven Theorien des Handelns offenlegt und (...) auf eine höhere Ebene bringt*“ (Rott 2017, 104). Auf diesem Weg kann es gelingen, die Entwicklung der (allgemeinen) Kompetenz bzw. Schlüsselqualifikation „Reflexivität“ als einem Kernbereich professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns zu fördern (vgl. Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 121; Huber 2009; S. 14). Praxisforschung und fallorientierte exemplarische Materialerschließung können gemäß Schrittesser (2009) in der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern wesent-

⁹ Im Zusammenhang mit der Diskussion um Forschendes Lernen als Gestaltungsform in Schulpraktischen Studien geht es nicht um die Beantwortung der Frage der Wirkung Forschenden Lernens selbst.

¹⁰ „*Unter Perspektive ist die Sichtweise zu sehen, die Menschen hinsichtlich ihrer Umwelt, in Bezug auf Ereignisse in dieser Umwelt und von sich selbst haben.*“ (Fichten 2003, S. 86)

lich zur „*Distanzierung von aus der eigenen Schulzeit mitgebrachten Routinen, Handlungsmustern, Vorurteilen und Einstellungen*“ (ebd., S. 14) beitragen.

Das Ziel der Förderung eines kritisch-reflexiven Zugangs zur Schulpraxis (vgl. Koch-Triebe & Thiele 2009, S. 279) kann auch als Versuch verstanden werden, „*Bedingungen zu schaffen, die einer unkritischen Übernahme und Einsozialisation in die kulturellen Regeln und Wissensbestände der Praxis begegnen*“ (Feindt 2007, S. 47). Langfristig gesehen könne die reflektierte Auseinandersetzung mit handlungsleitender *Praktischer Theorie* von Praktikerinnen und Praktikern im Berufsfeld bzw. im System Schule in die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht an den Schulen eingebracht werden (vgl. Obolenski & Meyer 2003a, S. 8). Diese Bestrebungen münden in der Leitidee der Entwicklung von Studierenden zu „*forschend reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern*“ (Röhner u.a. 2014, S. 70; zitiert nach Rothland & Boecker 2014, S. 388).

4.2 Anbahnung einer forschenden Haltung als übergeordnetes Ziel

Eng verbunden mit den Überlegungen zur Reflexivität wird als übergeordnetes Ziel die Anbahnung einer dauerhaften forschenden Haltung bzw. von Affinität zu forschenden Tätigkeiten genannt, auch im Hinblick auf die späteren Aufgaben in der Berufspraxis als Lehrerin bzw. Lehrer (vgl. Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger 2003; Favella, Hermann & Schiefner-Rohs 2017, S. 122; Fichten & Meyer 2014, S. 21; Schneider & Wildt 2009). Auch in der Innsbrucker Vignettenforschung arbeiten die Studierenden an der Forschungshaltung und sind gefordert, „*ihre theoretischen Erkenntnisse der universitären Ausbildung beobachtend (wie auch handelnd, planend, forschend u.a.m.) mit dem Schulgeschehen zu verknüpfen*“ (Schwarz & Schratz 2014, S. 39).

Der Aufbau einer forschenden Haltung soll es Studierenden nach dem Eintritt in den Beruf ermöglichen, die eigene zukünftige Berufstätigkeit forschend und kritisch-reflexiv weiterzuentwickeln und zu begleiten. Weitgehender Konsens besteht darüber, dass diese Haltung bereits in der der Ausbildung Grund gelegt werden muss (vgl. Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger 2003, S. 152; Fichten & Meyer 2014, S. 14). Lehrerinnen- und Lehrerbildung versteht sich generell „*als ein biografisches Ausbildungskontinuum mit in sich unterscheidbaren Stufen*“ (Combe 2007, S. 9).

4.3 Differenziertes Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis

In der Professionalisierungsdebatte findet sich immer wieder das Thema der Widersprüchlichkeit und Komplexität des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft (Theorie) und pädagogischer Praxis (Handlungsebene) (vgl. Feindt 2007, S. 25ff.). Mit einer didaktischen Orientierung auf Forschendes Lernen in schulischen Praxisphasen wird eine Anschlussmöglichkeit zwischen wissenschaftlichem Wissen auf der einen und Praxis sowie praktischem Handlungswissen auf der anderen Seite erwartet. Eine forschungsorientierte Formatierung von Lernprozessen kann ermöglichen, *„Praxis nicht nur aus der Perspektive des Handelns und Könnens, sondern auch einer methodisch abzusichernden Erkenntnishaltung zu begegnen“* (Schneider & Wildt 2009, S. 8).

An die Einbindung Forschenden Lernens wird die Hoffnung geknüpft, *„das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis aufzulösen bzw. ertragreich zu gestalten“* (Rott 2017, S. 106). Da *„Forschendes Lernen als Gestaltungsform Schulpraktischer Studien (...) zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und schulischer Praxis auf der anderen steht“* (Favella, Hermann & Schiefner-Rohs (2017, S. 122) könne über die Orientierung an Forschendem Lernen die sogenannte *„Kluft zwischen Theorie und Praxis“* (Schneider & Wildt 2009, S. 8) *„neu konturiert werden“* (Obolenski & Meyer (2003a, S. 8). Das Format des Forschenden Lernens ermöglicht es, *„reflektierte Erfahrung mit der Differenz von Theorie- und Handlungswissen zu machen (...) [und] in authentischen Situationen kennen zu lernen“* (ebd.). Im Fall einer gelungenen Integration von Theorie- und Handlungswissen kann die Praxis durch Forschendes Lernen weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

Die Grundidee des Konzepts des forschenden Lernens besteht Hofer (2013) folgend darin, Lehrerinnen und Lehrer *„selbst zu „Forschenden“ auszubilden, in dem sie die Fähigkeit zur eigenständigen, methodisch reflektierten Wissens- und Erkenntnisgenerierung erwerben“* (Hofer 2013, S. 311; Hervorhebungen im Original). Über unterschiedliche Grade der Möglichkeiten empirischen Arbeitens ermögliche Forschendes Lernen Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Koch-Priewe & Thiele 2009, S. 279; Rott 2017, S. 107).

Favella, Hermann und Schiefner-Rohs (2017, S. 124) zitieren Weyland und Busch (2009, S. 2), die davon ausgehen, *„dass gerade durch das forschende Lernen einer Theoriefeindlichkeit von Lehramtsstudierenden vorgebeugt werden könne, da dieser Ansatz reflektierte Erfahrungen mit der Funktion und Differenz*

der zunächst strukturell zu unterscheidenden Wissensformen (...) [Theorie und Praxis] ermöglichen kann.“

Als Anspruch einer professionellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung fordert Helsper (2001) eine „*doppelte Professionalisierung*“ (Helsper 2001, S. 7) mit der Zielperspektive eines „*doppelten Habitus*“ (ebd., S. 13). Hiermit ist sowohl „*die Entwicklung eines pädagogisch-praktischen Habitus als auch (...) die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus*“ (ebd.) gemeint. Beides muss Aufgabe des Studiums sein.

4.4 Situiertes Lernen

Für forschendes Lernen als besonderer Lerngelegenheit sprechen auch lerntheoretische Überlegungen. Da Forschendes Lernen auf die Eigentätigkeit der Studierenden angelegt ist, können diese Wissen nicht *theoretisch* sondern in authentischen Problemstellungen erwerben (vgl. Huber 2009, S. 16ff; Obolenski & Meyer 2003a, S. 7). Huber (2009) argumentiert, dass nicht nur der Fundus überlieferbaren Wissens das Fundamentale der Bildung ausmacht, sondern die aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird. Dazu zählt aus seiner Sicht auch die Erfahrung eines Forschungsprozesses, den Studierende in einer Anwendungssituation selbst betreiben. Im Forschenden Lernen erleben Studierende „*das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen*“ (Huber 2009, S. 13; Hervorhebung im Original).

Reinmann (2009) setzt einige Merkmale und Ziele situierten und Forschenden Lernens miteinander in Beziehung. Die Studierenden erleben bspw. Denkprozesse höherer Ordnung und sammeln eigene Erfahrungen zu einem für sie relevanten Thema (*Content-Aspekt, Erkenntnisinteresse*). Als Forscherinnen und Forscher begeben sie sich selbst handlungsnah in ein Forschungsfeld und erleben den Forschungsprozess in einer Anwendungssituation. Indem die Studierenden den gesamten Bogen eines Forschungsprozesses durchlaufen, entwickeln sie im Idealfall über die Reflexion der Ergebnisse eine *kritisch-reflexive Grundhaltung*. Nicht zuletzt erfolgt Forschendes Lernen dialogisch in einer sozialen Gemeinschaft mit anderen Akteurinnen und Akteuren (*Community-Aspekt*). Neben sozialer Interaktion brauchen forschend Lernende jedoch auch ein hohes Maß an Eigenständigkeit und *individueller* Autonomie (vgl. ebd., S. 44f.).

5 Potenziale forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bezüglich der Erforschung des Lern- und Bildungserfolgs hochschulischer Lehre (im Sinne von Ursache-Wirkung) betont Feindt (2007), angesichts der Komplexität von Lern- und Bildungsprozessen sei ein (mono-)kausaler Zusammenhang zwischen der didaktischen Struktur einer Lehrveranstaltung und dem Lernerfolg nicht bestimmbar. Ähnliches gilt für eine Einschätzung, *„ob die Lehramtsstudierenden durch Forschungstätigkeiten Reflexionskompetenz entwickeln, [und] ob Forschung im Lehramtsstudium letztlich zu einer größeren Professionalität im späteren beruflichen Handeln führt“* (ebd., S. 250).

Zu Wirkungen und möglichen nachdrücklicheren Effekten des forschenden Lernens wird konstatiert, diese seien bislang noch wenig evaluiert und empirisch abgesichert (vgl. Kunze 2014; S. 28; Feindt 2007, S. 250f.; Rothland & Boecker 2014, S. 389). Systematische Untersuchungen beziehen sich auf einzelne Projekte und Aspekte und sprechen ein breites Kompetenzspektrum an (vgl. z.B. zum Perspektivenwechsel Fichten 2003, S. 95f. und Fichten, Gebken & Obolenski 2003, S. 147f.; zur forschenden Haltung Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger 2003; mit Bezug auf das EPIK-Modell¹¹ Paseka 2009, S. 137ff).

Auch die Sichtweise der Studierenden bezüglich des Nutzens forschenden Lernens, z.B. für die Anforderungen der zukünftigen Berufstätigkeit, hat Einfluss auf die Einschätzung von Lerneffekten (vgl. Feindt 2007, S. 251; Habberfellner 2016; Kunze 2014, S. 27f.). Studentische Aussagen sind angesiedelt zwischen den Polen – *„Es wäre wichtiger, die didaktischen Fähigkeiten intensiver zu schulen“* (Kunze 2014, S. 27) – und der Ansicht, dass das forschende Lernen die *„Wahrnehmung möglicher Alternativen zur sog. ‚Osterhasenpädagogik‘¹² geschärft hat“* (ebd., S. 27). Fichten und Meyer (2014) präsentieren eine Übersicht empirischer Ergebnisse zu im Rahmen Forschenden Lernens gewonnenen Einsichten und angeeigneten Dispositionen und Kompetenzen (vgl. ebd., S. 30f.).

¹¹ Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext

¹² *„Gemeint ist eine Fehlform des fragend-entwickelten Unterrichtsgesprächs, bei dem der Lehrer eine für ihn schon feststehende Antwort „versteckt“, die von den Schülern „gefunden“ werden muss.“* (Kunze 2014, S. 27)

Bezüglich der Entwicklung forschungsmethodischer Kompetenzen sei die Einschätzung von Fichten (2010a, S. 164, zitiert nach Rothland & Boecker 2014, S. 389) genannt der meint, „*Studierende lernen durch Forschungsaktivitäten zunächst und vor allem eines: nämlich zu forschen.*“ Im Zuge dieser Tätigkeit lernen sie auch „*Problemlösefähigkeit, Umgang mit kritischen Situationen, Explorieren und Diagnostizieren, genaues Beobachten*“ und erwerben damit Fähigkeiten, die ihnen auch in der Berufsausübung von Nutzen sind (ebd.).

Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (⁴2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Hellmer, Julia; Hellrung, Miriam; Merziger, Petra (2003): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151–164.
- Baumgardt, Iris (2014a): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Baumgardt, Iris (Hg.) (2014): *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–26.
- Baumgardt, Iris (Hg.) (2014b): *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boelhaue, Ursula (2005): *Forschend Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien*. In: Hilligus, Annegret-Helen, Rinkens, Hans-Dieter (Hg.): *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: LIT, S. 103–126.
- Combe, Arno (2007): *Vorwort. Studentische Forschung im Lehramtsstudium? Bezüge zur Bildungsgangforschung*. In: Feindt, Andreas: *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 9–12).
- Favella, Gianpiero; Herrmann, Anna-Christin; Schiefner-Rohs, Mandy (2017): *Zur Gestaltung forschender Schulpraktika im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Berufsorientierung*. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster und New York: Waxmann, S. 119–134
- Feindt, Andreas (2007): *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer For-*

- schungspraxen. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.) (2014): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster u.a.: Waxmann
- Fichten, Wolfgang (2003): Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85–98.
- Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.) (2014): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 11–42.
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf; Meyer, Hilbert (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131–150.
- Haberfellner, Christina (2016): Der Nutzen von Forschungskompetenz im Lehramt. Eine Einschätzung aus der Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmer, Julia (2009): Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 200–223.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1, (3), S. 7–12.
- Hilligus, Annegret-Helen, Rinkens, Hans-Dieter (Hg.) (2006): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.
- Hofer, Roger (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31, (3), S. 310–320.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 9–35.
- Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Koch-Priewe Barbara; Kolbe Fritz-Ullrich, Wildt Johannes (Hg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heil-

- brunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271–292.
- Kunze, Ingrid (2012): Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In: Freitag, Christine; von Bargen, Imke (Hg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Berlin: LIT Verlag, S. 23–34.
- Leonhard, Tobias (2017): Im Modus kritischer Distanzierung. Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann, S. 149–162.
- Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (2003a): Einleitung. In: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–12.
- Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.) (2003b): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika (2009): Praxisforschung als Beitrag zur Entwicklung von LehrerInnenprofessionalität? In: Erziehung und Unterricht, 1-2/2009, 159. Jg., S. 134–141.
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schritteser, Ilse (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schritteser, Ilse (Hg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für *next practice* in Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 8–45.
- Pflugmacher, Torsten; Gruschka, Johannes; Twardella, Johannes; Rosch, Jens (2009): Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 3, S. 372–384.
- Pollmanns, Marion (2014): Schulpraktische Studien als LehrerInnenbildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf. Journal für LehrerInnenbildung 1/2014, S. 51–55.
- Pollmanns, Marion; Leser, Christoph; Kminek, Helge; Kabel, Sascha; Hünig, Rachel (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster und New York: Waxmann, S. 179–194.

- Reh, Sabine; Schelle, Carla (2001): „Lehr-Forschung-Projekte“ in der LehrerInnen-ausbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jahrgang, Heft 3/2001, S. 55–61.
- Reinmann, Gabi (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 36–52.
- Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, Martin; Boecker, Sarah Katharina (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des *Forschenden Lernens* im Praxissemester. In: DDS – Die Deutsche Schule. 106. Jahrgang 2014, Heft 4, S. 386–397.
- Rott, David (2017): Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced. Münster und New York: Waxmann.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165–183.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 54–68.
- Schrittesser, Ilse (2009): Editorial – Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. In: Schrittesser, Ilse (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, S. 7–18.
- Schwarz, Johanna F; Schratz, Michael (2014): Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1/2014, S. 39–43.
- Steiner, Edmund (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen – In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 6–20.
- Universität Wien (Hg.) (2016): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Abrufbar unter: https://www.univie.ac.at/mtbl02/02_pdf/20160627.pdf (2016-11-22).