



**GHR 300-Projektband in den Bildungswissenschaften
– überarbeitetes Modulkonzept biw-PRX 566 ab Kohorte WiSe 22/23**

Oktober 2022

(Ursprungsfassung vom Oktober 2020 ab Kohorte WiSe 20/21)

Anke Spies (Modulverantwortung) und Udo Gerheim (Modulkoordination / OLE+)

Inhalt

1. Kontext.....	1
2. Struktur, Ziele und fakultäre Anforderungen	2
3. Strukturierte Projektbandlehre	6
4. Modulentwicklung	13
5. Anhang.....	15
A Forschendes Lehren und Lernen – theoretische Konzeptualisierungen.....	15
B Forschendes Lernen in der PRX-Lehre: Konzepte und Empirie.....	17
6. Literatur	21

1. Kontext

Seit der Einführung der GHR 300 Reform zum Wintersemester 2014/15 ist das Institut für Pädagogik in der Pflicht, je Kohorte ca. 6-8 Lehrveranstaltungen (à 15 Teilnehmer*innen) für die BiWi-Projektbandlehre des Praxissemesters vorzuhalten¹ (Modul biw-PRX 565 alt/ 566 neu).² Da dieses Lehrformat grundsätzlich überfakultär angelegt ist, wird der Lehrbedarf entsprechend der Zahl der Anmeldungen zum Praxissemester vom ZfLB-DIZ ermittelt. Auch die Modulbeschreibung und der überfakultäre konzeptionelle Rahmen wurden dort verfasst und zunächst durch einen moderierten „Qualitätszirkel“ unter Beteiligung des FLIF/FOL-Projektes flankiert³.

Mit der Einführung des Projektbandes haben die BiWi-Professor*innen des Instituts für Pädagogik beschlossen, sich zum einen am o.g. Qualitätszirkel zu beteiligen und zum anderen das neue Lehrformat innerhalb seiner fakultätsübergreifenden Rahmenvorgaben zunächst mit unterschiedlichen Zugängen zu erproben.

Nachdem die mit diesem Verfahren gewonnenen Erfahrungen für die BiWi-Lehre in Modulbesprechungen sowie AG-Schule diskutiert wurden und in die IST-Analyse zur BiWi-Curriculumsentwicklung (OLE/OLE+) eingeflossen sind, wird im Folgenden das BiWi-Konzept für die künftige Projektbandlehre im Rahmen des neuen BiWi-Curriculums (gültig ab WiSe 2020/2021; angepasst an biw 566 ab 10/2022) erläutert und die bisherigen fakultären Konzeptentwicklungsarbeiten der BiWi-Curriculumsstruktur im Kontext der BMBF-Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung OLE und OLE+ vervollständigt.

Die PRX-Lehre wird künftig auf die Anlage des ab WiSe 2020/21 gültigen BiWi-Curriculums und die Maßgaben der Niedersächsischen MAVO bezogen und entsprechend der im Strukturprozess des Instituts für Pädagogik erarbeiteten Verteilung und Zuordnung des Lehrbedarfs (Stand 3/2020) gebündelt. Damit endet die 2014 begonnene Erprobungsphase.

Die Koordination der BiWi-PRX-Lehre ist durch die dem Institut für Pädagogik zur Verfügung stehende OLE+-WM-Stelle (Dr. Udo Gerheim) Forschungsorientierte Lehre bis zum

¹ Die fakultätsübergreifende Koordination wird vom Zentrum für Lehrkräftebildung (DIZ) übernommen.

² Zum Wintersemester 2022/23 wird das Modul *prx 565*, nach Maßgabe des DIZ, in das Modul *prx 566* umbenannt.

³ Letzte Sitzung am 25.2.2016; auf Anfrage nach der Weiterführung vom 10.9.2020 verweist die Koordinatorin des Praxissemesters im ZfLB-Diz auf den Q-Zirkel des Referats Studium und Lehre. Antwort forschen@studium; Referat Studium und Lehre: "Bei uns angesiedelt ist der Qualitätszirkel Studium und Lehre (unter Leitung von VPL mit Beteiligung der Studiendekan/innen, der Koordinator/innen, C3L, DiZI Dez. 3 und Ref. S&L), der 4x pro Jahr tagt, aber da war das Projektband nie Thema".

31.12.2023⁴ gesichert und anschließend durch die Lehrverteilung entsprechend der Strukturplanungen des Instituts für Pädagogik fortgeführt. Dr. Udo Gerheim wird seine Lehrverpflichtung in der PRX-Lehre bündeln, das neue Konzept durch regelmäßige Modulkonferenzen der im Projektband Lehrenden und eine begleitende Evaluation unterstützen und außerdem durch Impulse aus weiteren hochschuldidaktischen Fachgesprächen mit externen Kolleg*innen⁵ sowie der Beteiligung am überregionalen Diskurs weiterentwickeln.

In das im Folgenden erläuterte PRX-Konzept ist, neben den Lehrerfahrungen der Vergangenheit und Befunden aus qualitativen eigene Evaluationen, auch unsere fachdiskursive Einbindung in den überregionalen Zusammenschlüssen (AG Forschendes Lernen in der dghd, Steuergruppe – Verbund schulbezogener Praxisforschung) zum Forschenden Lehren und Lernen (FL) [im Rahmen der Lehrer*innenbildung] eingeflossen. Im Anhang dieses Konzepts finden sich Ausführungen unseres theoretischen Verständnisses von FL und einige zentrale Forschungsergebnisse zu studentischem Forschen im Rahmen von Praxisphasen.

2. Struktur, Ziele und fakultäre Anforderungen

Ähnlich wie in einigen anderen Bundesländern, wurden mit der „GHR 300“-Reform die schulpraktischen Studien als Praxissemester mit einem forschungsorientierten Anteil im hochschuldidaktischen Format des Forschenden Lernens verbunden (Nds. Projektband), um die erste Phase der Lehrer*innenbildung entlang der Narrative Wissenschafts-, Forschungs- und Kompetenzorientierung mit berufspraktischem Anspruch auszurichten (Anlage 3b der MPO – G sowie der MPO – HR, 2017).

Während seitdem die schulpraktischen Studienanteile zur Begleitung des Praxissemesters komplett in der konzeptionellen Verantwortung der Fachdidaktiken⁶ liegen, wird das parallel zu

⁴ Die Strukturplanung des Instituts für Pädagogik berücksichtigt den dauerhaften Lehr- und Koordinationsbedarf berücksichtigen und ordnet diese Aufgabe auch nach dem 1.1.2024 Dr. Udo Gerheim zu.

⁵ WiSe 19/20: Thomas Geier (Uni Dortmund) „Theorieentwicklung zur Kasuistik in der bildungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung“; in Vorbereitung Johannes Bellman (Uni Münster); in Planung: Gabi Reimann (Uni Hamburg) „Forschendes Lernen und Hochschuldidaktik“; Angelika Paseka (Uni Hamburg): „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich (ReLieF)“; Heike deBoer (Uni Koblenz) „Unterrichtsbeobachtung“.

⁶ Die Praxisphase (30 KP) umfasst ein 18-wöchiges Schulpraktikum (20 KP), welches über drei Semester von der universitären Fachdidaktik in Kooperation mit der Fachseminarleitung eines Studienseminars vorbereitet, begleitet und nachbereitet wird (2 Seminarschienen in den jeweiligen Fächern zu 4SWS mit insgesamt 10 KP, Prüfungsleistung ein Portfolio pro Fach). An den jeweiligen Praxis-Schulen werden die Studierenden von Lehrkräften (Mentor*innen) betreut. Im Rahmen der Praxisphase ist es Bestandteil der Aufgaben der Studierenden, im Unterricht zu hospitieren, selbständig Unterricht zu planen, durchzuführen und nachzubereiten, eigenes und fremdes Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und im Studium erworbene Kenntnisse in der Praxis zu erproben. Zusätzlich wird eine Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten erwartet. Inhaltlich werden mit diesem Praxis-Format fachliche und (berufs-)biografische Erwartungen in Bezug auf Professionalisierungsprozesse verknüpft. So sollen die Studierenden „ihre Berufsrolle kennenlernen, eine grundlegende Handlungskompetenz als Lehrkraft entwickeln und ihr pädagogisches Handeln wissenschaftlich reflektieren, ihre unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Erfahrungen theoretisieren und exemplarisch in Handlungsmodelle übersetzen, tiefere Einblicke in die schulische Praxis gewinnen, den Beruf der Lehrkraft im Allgemeinen, reflektieren und ihre Entscheidung für das (jeweilige) Lehramt überprüfen“ (DIZ, 2018, S. 8).

belegende „Projektband“ (neu 10 KP alt 15 KP), zur Konzeption und Umsetzung der studentischen Forschungsprojekte, nach einem vom ZfLB-DIZ festgelegten Verfahren anteilig zwischen den Fächern/Fachdidaktiken und der vom Institut für Pädagogik vorzuhaltenden bildungswissenschaftlichen Lehre (neu 10 KP; alt 15 KP) aufgeteilt. Pro Kohorte je Wintersemester handelt es sich um ca. sechs bis acht neue BiWi-Projektbandseminare à 15 TN, während die vorjährigen fortgeführt werden. Die Lehre je Kohorte ist hierbei auf 3 Semester verteilt (Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung = 4 LVS).

Die fakultätsübergreifende Modulbeschreibung und das vom ZfLB-DIZ verfasste hochschuldidaktische Grundkonzept setzen als Ziel des Projektbandes, dass Studierende ein eigenständiges, schulpraxisbezogenes, Forschungs- oder Evaluationsprojekt im Rahmen des Praxisblocks durchführen sollen. Dabei reicht das konzeptuelle Verständnis des Schulpraxisbezugs von der Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien über schulische Erziehungspraxen und pädagogische Normenkonflikte bis hin zu konzeptionellen und strukturellen Fragen der Schulentwicklung.

Modulverantwortung

Während der Erprobungsphase war die Modulverantwortung innerhalb der bildungswissenschaftlichen PRX-Lehre offen bzw. lag bei den einzelnen Lehrenden, da der o.g. Qualitätszirkel die Modulverantwortung zunächst beim ZfLB-DIZ verortet hatte. Im Zuge des Ole/Ole+-Prozesses hat die Sprecherin der FEG (Spies) zunächst kommissarisch und, ab Beendigung dieser Funktion, als Professorin die biw-PRX-Modulverantwortung vorläufig übernommen. Spätestens mit der Besetzung der vakanten Professuren „Schulentwicklung“ und „Unterrichtsforschung“ wird die Modulverantwortung in eine kollegial strukturierte biw-PRX-Kooperation zwischen der bisherigen Verantwortlichen und diesen beiden Professuren, die ebenfalls für das PRX-Lehrangebot zuständig sind, überführt.

Aus der Möglichkeit im vierten M.ED.-Semester die **Masterarbeit** inhaltlich an das Projektband anzuschließen bzw. aus diesem zu entwickeln, ergibt sich Handlungsbedarf: Das Modulkonzept des **MAM-Begleitseminars** müsste so überarbeitet werden, dass die in den PRX-Seminaren erworbenen Kenntnisse, die im Projektband erhobenen Daten und die in den Projektarbeiten ermittelten Desiderata als Ausgangspunkt für sekundäranalytische Auswertungen in einer möglicherweise anknüpfenden Masterarbeit genutzt werden können und entsprechende Beratung vorgehalten wird. Hierfür muss ein konzeptioneller Rahmen gefunden werden, der diese inhaltliche Verknüpfung ermöglicht und gleichzeitig verhindert, dass die Betreuungen der Arbeiten zu eng an die Projektbandlehre gebunden werden.

Leistungsnachweis

Die kultusministeriellen und überfakultären Vorgaben (ZfLB-DIZ) gehen davon aus, dass im bzw. durch den Prozess des Forschenden Lernens eine forschende Haltung als konstitutives Professionalisierungsmerkmal des Lehrer*innenberufs (berufs-)biografisch erworben werden kann, indem die Lehrveranstaltung (6 KP) darauf ausgerichtet wird „Ergebnisse der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Forschung zu interpretieren, selbst eine forschende Perspektive einzunehmen, eigene und fremde Forschungsergebnisse kritisch und theoriegeleitet zu reflektieren“ (DIZ, 2018, S. 8). Dieser Lernprozess war für die Kohorte bis zum WiSe 21/22 in einem als Portfolio (9 KP) gestalteten Forschungsbericht nachzuweisen, dessen „konkrete Ausgestaltung und Definition der Anforderungen (...) von der oder dem jeweiligen Modulverantwortlichen des gewählten Projektbandes festgesetzt (wird)“ (Modulbeschreibung prx 565 alt: Projektband).

Zum WiSe 22/23 wird mit Beschluss der Universität eine Reduktion der Prüfungsleistung um 5 KP vorgenommen. Diese Reduktion war erforderlich, um die Anpassung und Kompatibilität des M.ED / Grundschule sowie des M.ED. Haupt- Realschule der Uni Oldenburg mit den Standards gemäß der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO- Lehr) zu gewährleisten.

Die Gesamt KP-Anzahl im Projektband biw 566 reduziert sich damit von 15 KP auf 10 KP. Die Prüfungsleistung als benotetes **Portfolio** wird im Rahmen der Planung und Durchführung eines eigenständigen Forschungsprojekts deshalb **ab dem WiSe 2022/23** auch an die geänderte Modulbeschreibung angepasst und gliedert sich demnach für das Portfolio wie folgt:

1. Erstellung eines wissenschaftlichen Exposés zum geplanten Forschungsvorhaben

Anforderungen: Darlegung von Relevanz, Untersuchungsgegenstand, Fragestellung, theoretische Rahmung, Forschungsdesign. -> Konzept soll bis zum Ende des 1. Semesters (Vorbereitung) erstellt, die Verschriftlichung zum Ende des 3. Semesters (Nachbereitung) vorgelegt werden

2. Datenerhebung an den jeweiligen Praktikumsschulen

Durchführung während der Praxisphase.

3. Präsentation des Gesamt-Forschungsprojekts zum Ende des 3. Semesters (Nachbereitung)

Anforderungen: Darstellung des Forschungsdesigns, der Forschungsergebnisse, Diskussion der Daten, Reflexion des Forschungsprozesses und Reflexion des Lehr-, Lernprozesses im Projektband.

→ **konzeptionelle Modifizierung für die biw-566 Projektbandlehre**

Auf der Grundlage unserer Projektbänderfahrung und Evaluationsergebnisse modifizieren wir das biw-prx-Portfolio ab WiSe 2022/23 auf das Format eines thematisch fokussierten wissenschaftlichen Gruppen-Posters (Druckkosten SQM-Antrag), das sowohl die

- Anforderungen eines Exposés, als auch der
- visuellen Präsentation erfüllt und in einer Präsentationsveranstaltung vorgestellt wird,
- Anteile der Reflexion des Lernprozesses integrieren kann und damit die
- geforderten Portfolioleistungen Exposé, Erhebung und Präsentation so aufbereitet und verknüpft,

dass nachfolgende Studierendengruppen die Befunde rezipieren und ihre Projekte Forschenden Lernens im Sinne des Peer-to-Peer-Verfahrens (Spies 2017) anschließen bzw. Perspektiven für Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse erweitern (Spies 2018) können.

Anforderungen gemäß wissenschaftlicher Standards: Titel, Rahmen-Daten (wie Namen der Autor*innen, Logo der Uni, etc.), Thema, Forschungsmotivation, Relevanz, Forschungsfrage, Erkenntnisziel, Forschungsdesign (Untersuchungsgegenstand, Methoden), Darlegung der Forschungsergebnisse, Diskussion der Ergebnisse, Fazit, Desiderata und weiterführende Fragen für nachfolgende PRX-Gruppen; Literatur

Präsentation Ende 3. Semester (Nachbereitung) in Abschlusssitzung, ggf. mit Einladung an nachfolgende PRX-Gruppen und [Primarstufe] ggf. Peer-to-Peer-Präsentation erneut in VL/LV biw 335 im 4. Semester M.Ed.

Im Kontext der Aufforderung von HRK und VPL (2022) werden auf diese Weise neue Prüfungsformate [Gruppenarbeiten, Posterpräsentation] erprobt und mit Selbstreflexionsverfahren und partizipativen Gruppen-Ansätzen verbunden, um die Reflexionsanteile der Portfolios (je Gruppe ca. 2 Seiten) zu dokumentieren und für die weitere Konzeptentwicklung auswerten zu können.

Die Auswertung und konzeptionelle Weiterentwicklung erfolgt auf der Grundlage der aktuellen Evaluationsstudie „Evaluation des Moduls prx 565/Projektband (Laufzeit: Okt. 2021-Apr. 2023)“ zum auslaufenden PRX 565-Konzept. Dort werden u.a. auch Fragen zur Motivation und Perspektive der Entwicklung von Masterarbeiten für das Lehramt Primarstufe in die noch ausstehenden Gruppendiskussionen der letzten Erhebungsphase aufgenommen und deren Teilauswertung im Rahmen des Round Table „Network for Nordic Comparison in Final Thesis“ auf der NERA 2023 in Oslo präsentiert sowie als Beitrag für die ECER 2023 in Glasgow einreichen und im internationalen Kontext der Teacher-Education Research diskutieren.

3. Strukturierte Projektbandlehre

Mit dem neuen BiWi-Curriculum scheint das vormalige Problem der Gleichzeitigkeit der Vermittlung von forschungsmethodischen Zugängen und Projektband gelöst, da die Forschungsmethoden nun im sechsten Semester des BA platziert sind. So ist seit WiSe 21/22 davon auszugehen, dass die, für die PRX-Seminare nötigen, qualitativen und quantitativen forschungsmethodischen Grundlagen vorhanden sind und die künftige Projektbandlehre sowohl auf den im BA erworbenen, bildungswissenschaftlichen, forschungsmethodischen und empirischen Grundlagen, als auch auf den schulpraktischen und kasuistisch-fallrekonstruktiven Lehr-Lern-Inhalten des neuen ASP-Konzepts aufbauen kann.

Bis WiSe 2019/20 war es den Lehrenden freigestellt, die 4 LVS der Projektbandlehre auf zwei oder drei Semester aufzuteilen und sich thematisch frei auf die jeweiligen Forschungsinteressen zu beziehen. Ab Wintersemester 20/21 wird die biw-Projektbandlehre auf einen

- inhaltlich an MAVO-Vorgaben ausgerichteten thematischen Rahmen
- auf die Dauer von drei Semestern festgelegt,
- wobei 2 LVS für die Vorbereitungsphase sowie je 1 LVS für die Begleitung und 1 LVS für die Nachbereitung vorzuhalten sind,

damit das Arbeitspensum von den Studierenden sinnvoll bewältigt werden kann und die Begleitung eine einheitliche Struktur erhält. Diese Vorgabe ist konsistent mit Forschungs- und Evaluationsergebnissen zum Forschenden Lernen (in Praxisphasen), die insbesondere zeitliche Ressourcen und hieraus resultierende Überforderungserfahrungen seitens der Studierenden als Negativ-Faktoren für gelingende Lehr-Lernprozesse betonen (s. Anhang B). Die verbindliche Veranstaltungsstruktur über drei Semester ist sowohl produktive didaktische Ressource, als auch strukturelle Konsequenz der Befunde aus der IST-Analyse zum alten BiWi-Curriculum.

Der (Schul-)Entwicklungsauftrag bzw. Forschungsanspruch des Projektbandes steht in einem grundsätzlichen Widerspruch zum Übungs- und Lerncharakter einer Lehrveranstaltung (vgl. Spies/Hinsch/Gerheim/Michaelis 2016). Die Erwartungen seitens des niedersächsischen Kultusministeriums, dass die Befunde der studentischen Forschungsprojekte (sogar) Schulentwicklungsprozesse in Gang setzen und unterstützen sollen, sind überhöht (Spies/Knapp 2020) bzw. würden eine dezidierte überfakultäre Steuerungsstruktur sowie entsprechende Vermittlungsformate des ZfLB-DIZ erfordern: Rückmeldeverfahren für die Schulen sind aktuell

- zwar konzeptionell vom ZfLB-DIZ gewünscht, werden aber organisatorisch von dort nicht unterstützt,

- sind innerhalb des biw-Projektbandes nicht zu leisten, da sie ein Semester nach Ablauf der Praktikumszeit bzw. im vierten Mastersemester platziert werden müssten, damit die Erarbeitungsressourcen der Studierenden nicht noch enger eingeschränkt werden
- und könnten demnach nicht den Anspruch erfüllen, direkte Schulentwicklungsimpulse zu geben.

Höchstens mittels einer Sekundäranalyse der studentischen Daten in schulbehördlich explizit genehmigten/(drittmittel)finanzierten Forschungsprojekten wäre die Erarbeitung von Schulentwicklungsimpulsen für organisationale Entwicklungsprozesse bezogen auf aktuelle Forschungsdesiderata oder DBR-Entwicklungs- und Beratungsprozess möglich.

Damit aber die konzeptionelle Rahmung der bildungswissenschaftlichen Projektbandlehre ihren Ertrag den Studierenden gegenüber als Grundlage für anschließende Masterarbeiten kommunizieren, haben wir eine vereinheitlichte Ablaufstruktur entwickelt:

1. M.Ed. Semester: Vorbereitung = theoretische Rahmung zur Herleitung der Fragestellung + forschungsmethodisches Konzept + Arbeitsplan für Erhebung und Auswertung [in Forschungsgruppen]
2. M.Ed. Semester: Praxisphase + Datenerhebung und Begleitung (Unsicherheiten; Störungen; Interpretationswerkstatt etc.)
3. M.Ed. Semester: Interpretationswerkstatt Datenauswertung + Posterpräsentation (incl. Reflexion) [in Forschungsgruppen]; ggf. Ableitung von Fragestellung und Konzept für anschließende Masterarbeit im Folgesemester

Das aktuelle BiWi-Curriculum bietet, parallel zur Vorbereitungsphase des Projektbandes, mit den fachlichen Modulen „Diagnostik, Prävention und Intervention“ (GHR) und „Schulentwicklung“ (nur für HR) einen thematischen Bezugsrahmen, in dem die Studierenden die für ihre Projektband-Forschungskonzepte relevanten theoretischen und empirischen Grundlagen erwerben können, um Theorie-Praxis-Bezüge in mehreren Schritten und aus unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen zu können.

Masterarbeit im Anschluss an die PRX-Projekte des Forschenden Lernens

Die in den PRX-Projektseminaren erworbenen Kenntnisse und Zugänge zu Desiderata bieten sich als

- a) Anknüpfungspunkte aus SWOT-Befunden für fachdiskursive Vertiefungsanalysen im Sinne sog. „Literaturarbeit“
- b) Ausgangspunkt für vertiefende empirische Analyse (Einzelfallstudie) der Projektband-Daten (z.B. Inhaltsanalyse, Objektive Hermeneutik o.ä.)

- c) sekundäranalytische Auswertungen der im Projektband erhobenen Gruppendatensätze und Befundstände in anschließenden Masterarbeiten (4. Semester) an. Da Studierende im GHR nicht zwingend eine empirische Masterarbeit vorlegen müssen, ist das Spektrum der thematischen Erweiterung groß, ohne dass erneute empirische Erhebungen durchgeführt werden müssten.

Das bildungswissenschaftliche Curriculum im M.Ed. sieht ausdrücklich vor, dass Studierende mit dem Berufsziel Lehramt GHR die *Option* haben, aus ihrem Forschungsprojekt des 1. – 3. Mastersemesters) im vierten Mastersemester ihre Masterarbeit entwickeln *können*. Dafür steht es ihnen frei, ob sie auf der Grundlage ihrer Daten entweder einen empirischen Zugang, oder auf der Grundlage ihrer Befunde eine theoretisch und diskursiv vertiefende Fragestellung für ihre Masterarbeit wählen.

Differenzierung⁷: Primarstufe

Da die MAVO-Vorgaben der fachdidaktischen Inhalte für fachfremdes Unterrichten in der Primarstufe und die damit verbundenen KP⁸ mit dem neuen BiWi-Curriculum in die Verantwortung der Fachdidaktiken verlagert wurden, werden die Kenntnisse zu Geschichte, Aufbau und Struktur des Bildungssystems sowie die konzeptionellen Anforderungen an Schulentwicklungsprozesse in der Primarstufe zum einen im Modul „Pädagogisches Handeln in der Primarstufe“ vermittelt. Zum anderen werden die Lehrveranstaltungen des Projektbandes so konzipiert, dass sie – ganz im Sinne des Forschenden Lernens – erste Zugänge und Einsichten in Prozesse der Grundschulentwicklung und deren Wechselwirkung mit Unterrichts- und pädagogischen Beziehungsfragen, sowie der Reflexion von familiären und lebensweltlichen Gegebenheiten der Schüler*innen vermitteln. Dafür werden die drei biw-PRX-Seminare mit dem Schwerpunkt in der Primarstufe an wechselnden Bezugsthemen ausgerichtet: u.a. Schuleingangsphase; Transition Sek I, Laufbahnberatung/-empfehlung, Kinderschutz, Elternpartizipation, Vernetzung und Kooperation mit den Trägern des Jugendhilfesystems; schulische Sozialraumorientierung, fächerübergreifender Projektunterricht; Ethik pädagogischer Beziehungen i.S.d. Reckahner Reflexionen; etc.). Die biw-PRX-Lehre wird dabei so gesteuert, dass die Studierenden in der Lage sind, auf ihre Praktikumsschulen bezogene Fragestellungen zu entwickeln, inhaltliche Impulse aufzugreifen und anhand methodischer Kenntnisse Ausgangslagen, Bedarfe und Anforderungen (Entwicklung und Fortbildung) zu erheben und zu interpretieren. Dafür wird in allen Seminaren das SWOT-Verfahren (Spies/Knapp 2019) auf der Grundlage problemzentrierter Interviews (Witzel 2000) als Auswertungsmethode eingesetzt und, ergänzt um Interpretationsverfahren (u.a. Kuckartz 2016), für die Befundermittlung angewendet.

⁷ Für die künftige Studienorganisation ist es notwendig, die Verteilung der Studierenden auf die Seminarplätze nach G und HR zu differenzieren.

⁸ Verlagerung hat zur Folge, dass Studierende mit dem Berufsziel Primarstufe nicht am Modul „Schulentwicklung“ (1. Mastersemester) teilnehmen können.

Auch die im Modul „Diagnostik, Prävention und Intervention“ vermittelten Inhalte sollen von den Studierenden berücksichtigt *und* die bereits im ASP eingeführte kasuistisch-rekonstruktive Perspektive fortgesetzt werden. Die Befunde und thematischen Schwerpunktsetzungen können anschließend in den beiden Modulen des dritten Mastersemesters („Differenzverhältnisse und Heterogenität“, „Inklusion“) aufgegriffen bzw. entlang deren Schwerpunktsetzungen fachdiskursiv vertieft und reflektiert werden (parallel zur Abschlussphase des PRX-Seminars), um weitere Theorie-Praxis-Bezüge zu ermitteln. Nach Abschluss des Projektbandes sollen außerdem die Inhalte der Module des vierten Mastersemesters („Medienbildung und Digitalisierung“, „Pädagogisches Handeln in der Primarstufe“) gleichfalls an den PRX-Theorie-Praxis-Bezug anschließen bzw. diesen erweitern können.

*Exemplarisch*⁹: Die drei vom Arbeitsbereich *Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs* vorzuhaltenden Projektbandseminare folgen seit WiSe 2020/21 – WiSe 2021/22 den thematischen Schwerpunkten

- Grundschule als Netzwerkpartnerin in der Bildungslandschaft: Einzelfallhilfe und Bildungshilfeplanung durch Kooperation zwischen Grundschulen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern
 - *Mit welchen sozialpädagogischen Handlungsfeldern ist meine Praktikumsschule wie intensiv vernetzt, um niedrigschwellige Einzelfallhilfen zur Sicherung von Bildungsbiografien wie zu gewährleisten und welche Wechselwirkungen zum Unterricht werden sichtbar? (Konzept; Eckpunkte; Praxis).*
 - *Kinderschutz in der Primarstufe*
- Bildungsbioграфische Perspektiven auf Lebensbewältigungsstrategien von Kindern am Übergang in die Sek I
 - *Welche bildungsbioграфischen Perspektiven und Lebensbewältigungsstrategien von Schülerinnen und Schülern werden bei Schullaufbahnberatungen bzw. -empfehlungen, am Übergang in die Sek I, von meiner Praktikumsschule (konzeptionell) berücksichtigt?*
- Schulische Sozialraumorientierung und Lebensbewältigungsanforderungen von Familien mit Kindern im Grundschulalter
 - *Wie ist der Sozialraum meiner Praktikumsschule strukturiert und markiert, welche Lebensbewältigungsanforderungen bringt er mit sich und wie werden diese Bedingung im Aufwachsen der Kinder meiner Praktikumsschule konzeptionell berücksichtigt?*

und geben allen Studierenden den praxisbezogenen Interpretationsauftrag:

„Welche konzeptuellen Schulentwicklungsperspektiven und Fortbildungsbedarfe lassen sich für diese Schule / die Schulen unsere Arbeitsgruppe / das ‚grundsätzliche‘ Entwicklungsproblem aus dem Fachdiskurs herleiten?“

⁹ Die Evaluation wird zeigen, ob sich dieses Modell bewähren wird.

- ➔ kasuistisch-rekonstruktive Perspektive: Einzelschule und Einzelfälle bzw. Themenschwerpunkte (z.B. Vernetzungspartnerschaften; Intervention- oder Präventionsstrategien), die in thematisch eingegrenzten, kontinuierlichen dreisemestrig angelegten Arbeitsgruppen problemzentriert so zusammengefasst werden können, dass Gruppenarbeiten zu thematischen Aspekten möglich werden, die mehrere Datensätze gemeinsam auswerten. So kann auch bei geringer Anzahl der im Rahmen des Praxissemesters an der Praktikumsschule möglichen Interviews eine ‚Sättigung‘ des Samples erreicht werden und Teamarbeit als Praxis struktureller Schulentwicklung erprobt und reflektiert werden.

Differenzierung: Sekundarstufe

Für Studierende mit dem Berufsziel Sek I (H/R) verfolgen die 3-5 vorzuhaltenden PRX-Seminare Fragen, die Wechselwirkungen zwischen Unterrichts- und pädagogischen Beziehungsfragen verfolgen und ihren Schwerpunkt auf schulische Konzeptionen und Entwicklungsprozesse für 10- bis 16jährige Adressat*innen und ihre familiären und lebensweltlichen Bezüge nach der Transition von der Primar- in die Sekundarstufe I, bzw. von dort in die berufliche Orientierung thematisieren *und* schließen damit an die bereits im ASP eingeführte kasuistisch-rekonstruktive Perspektive an.

Diese Seminare können sowohl an die im Modul „Diagnostik, Prävention und Intervention“ vermittelten Kenntnisse als auch an die historischen und strukturanalytischen Inhalte des Moduls „Schulentwicklung“ anknüpfen. Die Befunde und thematischen Schwerpunktsetzungen der PRX-Inhalte können in den vier Modulen des dritten und vierten Mastersemesters („Differenzverhältnisse und Heterogenität“, „Inklusion“, „Medienbildung und Digitalisierung“, „Pädagogisches Handeln in der Sekundarstufe“) aufgegriffen bzw. fachdiskursiv vertieft und reflektiert werden. Da das Modul „Pädagogisches Handeln in der Sekundarstufe“ die fachdiskursiven Inhalte zur Berufsorientierung in Kooperation mit der Professur für „Berufliche Bildung“ (Fak II) vermittelt, aber auch die jugendkulturellen Anforderungen an pädagogisches Handeln thematisiert, werden die zu diesen Themen von den Studierenden im PRX durch Fragestellung und Methode gesteuerten Untersuchungen zu den Ausgangslagen, Bedarfen und Anforderungen der schulischen Praxis hier gleichfalls mit ihren Befunden und thematischen Schwerpunktsetzungen anschlussfähig sein und weitere Theorie-Praxis-Bezüge herstellen können.

Exemplarisch

- How to be a good teacher? Schulstruktur, Professionalisierung und Lehr-/Lernprozesse in der Sekundarstufe I

- *Ausgehend von der theoretischen Auseinandersetzung mit Professionalisierungstheorien zum pädagogischen Handeln von Lehrer*innen in Schule und Unterricht wird danach gefragt, wie sich in der jeweiligen Praktikumsschule Lehrer*innenprofessionalität und professionelles pädagogisches Handeln rekonstruieren und beobachten lassen, welche (pädagogischen) Schlüsse für das eigene Lehrer*innenhandeln hieraus gezogen werden können und in welchem Zusammenhang diese Phänomene mit Schulstrukturfragen stehen.*
- **Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit in der Sekundarstufe I**
 - *Im theoretischen Kontext der Frage nach Bildungsgerechtigkeit werden Dimensionen von Bildungsungleichheiten bildungswissenschaftlich rekonstruiert und diskutiert. Ausgehend hiervon wird in den Praktikumsschulen danach gefragt, wie sich Bildungsungleichheiten auf den unterschiedlichen Ebenen der (1) Interaktion bzw. des pädagogischen Handelns, (2) der Organisation und im organisationalen Handeln sowie (3) auf der Strukturebene des Bildungssystems rekonstruieren lassen und welche Fragen sich in Bezug auf den Aspekt der Bildungsgerechtigkeit hieraus ergeben.*
- **Diagnostik, Prävention und Intervention - Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe - Theorie, Empirie, Kritik**
 - *Notengebung in Gestalt von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung stellt eine zentrale pädagogische Operation in Schule und Unterricht dar. In einem ersten Schritt (theoretischen Rahmung) wird das Thema Notengebung aus unterschiedlichen Perspektiven – bildungswissenschaftlich, pädagogisch, diagnostisch - betrachtet und diskutiert sowie der aktuelle Fachdiskurs bestimmt. Ausgehend hiervon werden Forschungsperspektiven formuliert, die sich sowohl auf die organisationale schulische Ebene als auch auf Handlungs- und Deutungsmuster der differenten Akteursgruppen (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, Schulleitung etc.) beziehen und in den Praktikumsschulen untersucht werden können.*
- **Sexualpädagogik für die Sekundarstufe**
 - *Sexualpädagogik stellt einen verpflichtenden Bestandteil des Kerncurriculums in der Sekundarstufe I dar. In einem ersten Schritt werden zentrale sexualpädagogische Konzepte, Themenbereiche und die empirische Implementation in Schule und Unterricht bestimmt und diskutiert. Zudem werden zentrale sexualpolitische (Macht-)Diskurse, die den Untersuchungsgegenstand durchdringen untersucht. Ausgehend hiervon wird dann in den Praktikumsschulen erforscht wie Sexualpädagogik auf Organisationsebene implementiert ist und wie sich das pädagogische Handeln schulischer Akteur*innen hierin darstellt.*
- **Der Grundschulübergang unter pädagogischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive**
 - *Der Grundschulübergang stellt im bundesdeutschen Bildungssystem einen entscheidenden Transitionspunkt dar, der für die SuS, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive (Wissen, Können, differente Bildungsabschlüsse), mit weitreichenden bildungsbio-graphischen Konsequenzen in Bezug auf die hierarchisierte Positionierung im sozialen Raum verbunden ist. In den Praktikumsschulen sollen die zentralen Akteur*innen in*

*diesem Prozess – Eltern, SuS und Lehrer*innen – multiperspektivisch untersucht werden.*

Allen Studierenden wird in diesen Veranstaltungen zudem ein unmittelbarer praxisbezogener Interpretationsauftrag abverlangt, der sich wie folgt ausformuliert:

„*Welche konzeptuellen Schulentwicklungsperspektiven lassen sich für diese Schule / die Schulen unsere Arbeitsgruppe / das grundsätzliche Problem aus dem Fachdiskurs herleiten?*“

- ➔ Kasuistisch-rekonstruktive Perspektive: Einzelschule und Einzelfälle bzw. Themenschwerpunkte, die in thematisch eingegrenzten, kontinuierlichen dreisemestrig angelegten Arbeitsgruppen problemzentriert so zusammengefasst werden können, dass Gruppenarbeiten zu thematischen Aspekten möglich werden, die mehrere Datensätze gemeinsam auswerten. So kann auch bei geringer Anzahl der im Rahmen des Praxissemesters an der Praktikumsschule möglichen Interviews eine ‚Sättigung‘ des Samples erreicht werden und Teamarbeit als Praxis struktureller Schulentwicklung erprobt und reflektiert werden.

Die hier erworbenen Kenntnisse und Zugänge zu Desiderata bieten sich als fachdiskursiver Zugang für sekundäranalytische Auswertungen der im Projektband erhobenen Daten und Befundstände in anschließenden Masterarbeiten (4. Semester) an. Da Studierende im GHR nicht zwingend eine empirische Masterarbeit vorlegen müssen, ist das Spektrum der thematischen Erweiterung groß, ohne dass erneute empirische Erhebungen durchgeführt werden müssten.

Lernwiderstände

Befunde der Forschung zu FL in Praxisphasen deuten auf eine Reihe von Lernwiderständen und Ambivalenzmustern hin (Anlage B): So stellt z.B. das Aufgabendoppel „Praktikum und Forschung“ die Studierenden vor hohe, z.T. überfordernde oder verunsichernde organisatorische Probleme (Einfinden in die Institution und das Kollegium, Lehre und Forschung koordinieren und durchführen, asymmetrische Betreuungsstruktur etc.). Dies kann sowohl in Überforderungssituationen als auch zu Rollenkonflikten führen (widersprüchliche Doppelrolle im Sinne des Wechsels asymmetrischer Beziehungskonstellation: Praktikant*in wird zur/zum Forscher*in), die Lernwiderstände zur Folge haben und die angestrebte Nachhaltigkeit in Frage stellen (Spies/Knapp 2020; Spies 2023 i.D.).

Zudem zeigt sich, dass Studierende den Professionalisierungsaspekt und subjektiven Gewinn von Forschendem Lernen und konkreter Forschungspraxis im Rahmen der Lehrer*innenbildung bezweifeln (Spies/Knapp 2020). Weitere Überforderungsmomente ergeben sich aus der geringen Forschungspraxis, der Ambivalenz bzw. Überforderung aufgrund von schulorganisatorischen Gegebenheiten, die ein offener Forschungsprozess mit eigenständiger Wahl von

Untersuchungsgegenstand, Fragestellung und Methode mit sich bringt, wenn sowohl die inhaltliche als auch die organisatorische Umsetzung die Möglichkeit beinhaltet, in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld zu scheitern, weil sich die kollegialen und die organisationalen Bedingungen dem Forschungsvorhaben entgegenstellen. Aus Sorge um die Beurteilung der Prüfungsleistung (Forschungsbericht-Portfolio) kann dies nicht nur zu pragmatischen Lösungsstrategien (Weg des geringsten Widerstands zu Lasten des primären Erkenntnisinteresses, der Anlage des Forschungsprojekts, der Qualität der Daten etc.), sondern auch in existenzielle Krisen während der ohnehin hochbelasteten Praxisphase führen, die sowohl für Studierende als auch für Lehrende vermieden werden können.

4. Modulentwicklung

Wenngleich die dem grundsätzlichen hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens innewohnenden Antinomien, Lernwiderstände und Verunsicherungen von Studierenden durchaus ein erhebliches Impulspotenzial haben können, muss es für die verantwortliche Lehre im Projektband in erster Linie darum gehen, diese (ideellen) Anforderungen wahr- und ernst zu nehmen, theoretisch zu reflektieren und auf konzeptioneller bzw. didaktischer Ebene produktiv zu bearbeiten – ohne die Studierenden dem unangemessen auszusetzen. Hierfür hat die OLE+-FEG im Zuge der BiWi-Curriculumsentwicklung bereits begonnen, ein Format für hochschuldidaktische Reflexionen einzuführen, das in regelmäßigen Abständen Fachgespräche mit externen Wissenschaftler*innen vorsieht, um zum einen die inhaltliche konzeptionelle Diskussion zu FL-Formaten theoretisch weiterzuentwickeln und zum anderen die eigene Lehrpraxis kritisch zu reflektieren (s.o. FN 4).

Auf didaktischer Ebene ist hiermit eine intensive Lehrplanung und inhaltliche Auseinandersetzung und Absprache mit der Modulverantwortung und den weiteren Projektband-Lehrenden verbunden. Die erste Biw-PRX-Modulkonferenz zum Thema: „Sachstand, Probleme und Lehrerfahrungen im (bildungswissenschaftlichen) Projektband“, zum Erfahrungsaustausch zur biw-PRX-Lehre in der Erprobungsphase wurde am 21.1.2020 durchgeführt, um eine inhaltliche Abstimmung der Projektband-Seminarstruktur in Bezug auf Professionalisierungsfragen zu diskutieren (Themenspektrum, methodologische Aspekte, methodisches Vorgehen etc.). In Vorbereitung des Wintersemesters wurde in der zweiten verbindlichen Modulkonferenz am 10.9.2020 die o.g. einheitliche Struktur vorgestellt und erörtert. Die folgenden Modulkonferenzen dienten zum einen der Anpassung an die Erfordernisse der Distance-Lehre während der Pandemie und zuletzt der Klärung der Bedingungen des veränderten Moduls prx 566 (Prüfungsordnung).

Es besteht Konsens, dass der vorgesehene Zeitrahmen über drei Semester voll ausgeschöpft wird, um das Potenzial der Projektbandlehre, insbesondere in Bezug auf die gemeinsame Interpretation und Auswertung der erhobenen Daten unter Praxis- und Professionalisierungsaspekten, zu gewährleisten. Daraus folgt, dass Lehrende sich auch in der hochschuldidaktischen Feinstruktur abstimmen, ihre Erwartungen in weiteren Modulkonferenzen differenziert reflektieren und gegenüber den Studierenden kommunizieren.

Lösungsstrategien, in denen Studierende quasi Auftragsforschung betreiben, indem sie auf rudimentärer Ebene in laufende Forschungsprojekte eingebunden werden (vgl. kritisch dazu Bellmann 2020), sind didaktisch und forschungsethisch ausgeschlossen. Zum einen muss der schulpraktische Professionalisierungsaspekt im Rahmen des Projektbandes im Vordergrund stehen und auf der Ebene des Seminarkonzeptes programmatisch und forschungspraktisch erkennbar sein. Zum anderen ist eine Nachvollziehbarkeit des inhaltlichen Mehrwerts für Professionalisierungsprozesse (Schneider 2009) durch Forschung und Forschendem Lernen zu gewährleisten.

Sofern die **Evaluationen** der Kohorten der WiSe 20-WiSe 21; WiSe 21-WiSe 22 und WiSe 22-WiSe 23 in der Zusammenschau größeren gesamtkonzeptionellen Umsteuerungsbedarf belegen, wird dieses Konzept für die, auf die Modulkonferenz zur Auswertung der Evaluationsbefunde folgende, Kohorte überarbeitet.

Bis dahin sind die schulstufenbezogenen Differenzierungen und die jeweiligen Schwerpunkte auf der Grundlage der PRX-Lehrerfahrungen der Vergangenheit so konzipiert, dass sie an jeder beliebigen Grundschule/Oberschule/Gesamtschule im Organisationsablauf des Praktikumssemesters ohne größeren Aufwand zu erheben sein müssten¹⁰, wengleich dies auf Kosten der freien Themen- und Methodenwahl geht. Die Einschränkungen dienen dem Schutz der Studierenden, die aus organisatorischen Gründen erst zum Ende der Vorbereitungszeit Einzelheiten zu ihrer Praktikumsschule erfahren, in ihrer Doppelrolle entlastet werden und auch in wenig kooperativen Kollegien ihre Erhebungen durchführen können sollen. Diese Eckpunkte werden ebenso wie die Lernprozessreflexionen der Studierenden in der Evaluation betrachtet.

Das Forschende Lernen wird als Irritation genutzt,

- um Lern- und Sensibilisierungsprozesse anzuregen
- und die Zusammenhänge zwischen der wissenschaftlichen Analyse und den konzeptionellen Handlungsbedarfen der Praxis

¹⁰ Dies war für die Kohorten der Vergangenheit z.T. mit erheblichen oder sogar nicht auflösbaren Schwierigkeiten verbunden.

- sowie deren Anteil an bildungspolitischer Verantwortung von Bildungsbiografien verdeutlichen zu können,
- die im Sinne der mit der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung angestrebten Theorie-Praxis-Bezüge zu vermitteln
- und im Sinne von fachlicher Perspektiverweiterung zu präsentieren.

Die Evaluationsbefunde (Auswertung der Reflexionsbögen; Lehrenden-SWOT) werden zeigen ob und ggf. in welchen Differenzierungen (Dippelhofer-Stiem 1985; Braß 2018) sich auf diesem Wege das Reflexionsniveau verändern wird.

5. Anhang

A Forschendes Lehren und Lernen – theoretische Konzeptualisierungen

Das hochschuldidaktische Konzept und die Implementierung von Formaten des Forschenden Lernens (FL) wird aktuell im Rahmen der akademisch-universitären Lehrer*innenbildung national und international intensiv diskutiert. Sowohl auf nationalstaatlicher (BERA, 2014a; Ministry of Education, 2007; Niemi, 2007; Vereniging Hogescholen, 2016; Wissenschaftsrat, 2001) als auch auf supranationaler Ebene (European CommiAssion, 2015, 2014; OECD, 2005) wird FL als bedeutsames bildungspolitisches und hochschuldidaktisches Steuerungselement verstanden, weist aber unterschiedliche Theorietraditionen und Umsetzungsmuster auf. So kann FL als (1.) allgemeines hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Format (Mieg & Lehmann, 2017; Brew, 2006; Huber, 2006; Boyer Commission, 1998) betrachtet werden oder als (2.) Praxisforschung mit dem Ziel der methodisch kontrollierten Reflexion und Veränderung eigener schulpädagogischer Praxis (Altrichter et al., 2018). Zudem werden (3.) im Rahmen von Professionalisierungstheorien die Reichweiten strukturierter Etablierung einer aktiven Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der Lehrer*innenbildung zur Aneignung einer kritisch-reflexiven Grundhaltung eines sog. ‚forschenden Habitus‘ (vgl. kritisch dazu: Kullmann 2011) diskutiert (Spies & Knapp, 2020; Paseka & Hinzke, 2018; Fichten & Meyer, 2014; Winch et al., 2014; Roters et al., 2014; Cordingley, 2013). FL-Formate (4.) sind in forschungsorientierten Praxisphasen bzw. einer „Research-Informed Clinical Practice“ (Burn & Mutton, 2013) als Vorbereitung auf den schulischen Berufsalltag implementiert, die eine distanzierte Analyse des pädagogischen Handelns unter Professionalisierungsgesichtspunkten gewährleisten sollen (Weyland, 2019; Josting & Golus, 2018; Ophuysen et al., 2018; Schüssler et al., 2017, Spies et al., 2017; Behrmann & Ophuysen, 2016).

Im Rahmen des (internationalen) wissenschaftlichen Konsens, der Lehrer*innen als die entscheidenden Akteur*innen für gelingende Lehr-Lern-Prozesse klassifiziert (Hattie, 2013;

Mincu, 2013)¹¹, herrscht Uneinigkeit, welche Ausbildungsstrukturen implementiert werden müssen, um die bestmögliche Lehrer*innenbildung gewährleisten zu können. BERA (2014 a) und Tatto (2013) plädieren intensiv für eine universitäre, auf Wissenschaft und Forschung basierende Lehrer*innenbildung und führen hierfür als empirischen Beleg die Bildungssysteme Singapurs und Finnlands an, die sowohl eine akademische und forschungsbasierte Ausbildung von Lehrer*innen als auch besonders hohe Bildungsleistungen von Schüler*innen und eine geringe Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufweisen.

Auch aus **bildungstheoretischer Perspektive** wird – vor allem – für die erste Phase der Lehrer*innenbildung die Implementierung von FL-Formaten diskutiert. So fordert Huber (2006, S. 19) eine „Bildung durch Wissenschaft“, in der Lehramtsstudierende mit akademischem Denken und wissenschaftlichen Verfahrensweisen vertraut gemacht werden. In der professionstheoretischen Tradition der Aktionsforschung (Altrichter & Mayr, 2004; Stenhouse 1985; Zeichner, 1983) werden Lehrer*innen – phasenübergreifend – als aktive Forscher*innen betrachtet: Studierende und Lehrer*innen sollen *daher* befähigt werden, aus einer analytisch-distanzierten Perspektive – im Modus methodisch kontrollierten Fremdverstehens – das im Praxisfeld vorhandene implizite (Handlungs-)Wissen explizit zu machen. So sollen subjektive Überzeugungen, Annahmen und konkrete pädagogische Praxis sowie sich hieraus ergebende Konsequenzen für Schule und Unterricht untersucht, forschend analysiert, evaluiert und kritisch reflektiert werden – mit dem Ziel, die pädagogische Praxis durch diesen Prozess unmittelbar verändern und verbessern zu können.

Aus **lerntheoretischer Perspektive** wird unter Verweis auf die anglo-amerikanische Tradition des Inquiry Based Learning (IBL) als selbstregulierte Lernform (Levy, 2009) von Formaten des Forschenden Lernens ein besonders „tiefes“ Lernen (deep level learning)“ (Huber, 2009, S. 12) erwartet. Dies soll u. a. durch die pädagogische Relevanz bzw. Praxisbezogenheit der Forschungsthemen gewährleistet werden (Schüssler & Schönig, 2017, S. 45). In diesem Sinne konzipieren Fichten & Meyer (2014, S. 21) FL als „[...] ein offenes und teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept“, in dem neben dem Theoriebezug und der Reflexionsebene insbesondere die Bearbeitung authentischer Probleme (mit Schulbezug) und die Dimensionen der Selbständigkeit und Freiheit, z. B. bei der Wahl des Forschungsthemas und der Methodenwahl, im Mittelpunkt stehen. Von dieser Kombination wird die Produktion „praktischen Sinns“ bzw. „praktischen Glaubens“ (Bourdieu, 1993) erwartet, die FL-Lehr-Lern-Formate für (Lehramts)Studierende vernünftig und erstrebenswert erscheinen lassen sollen. Es werden zudem

¹¹ Mincu betont hier insbesondere die Bedeutung der Lehrkraft für die Förderung leistungsschwacher und sozio-ökonomisch benachteiligter Schüler*innen.

Lernstrategien von Studierenden assoziiert, die durch ein erhöhtes Maß an Erkenntnisinteresse, Motivation, „Epistemische[r] Neugier“ (Barnat & Jänsch, 2019) und insbesondere Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet seien. Aus kompetenztheoretischer Sicht (Baumert & Kunter, 2006) wird gleichzeitig die Etablierung überfachlicher Schlüsselqualifikationen betont, die im Prozess des Forschenden Lernens erworben werde und als bedeutsamer Faktor im Rahmen professionellen Lehrer*innenhandelns betrachtet werden müsse.

FL-Formate werden in der hochschuldidaktischen Literatur in unterschiedliche Modelle eines Research-Teaching-Nexus gefasst (vgl. Levy & Petrulis, 2012; Healey & Jenkins, 2009), die sich in Bezug auf die Lehr-Lernprozesse je nach Orientierung an „Forschungsergebnissen“ oder „Forschungsprozessen“ unterscheiden und differenzieren, ob Studierende „rezeptiv“ oder „aktiv-produktiv“ einbezogen werden (Reinmann, 2013, S. 11). Eine ähnliche Systematik legen Rueß, Gess und Deicke (2016) vor.

Schiefner-Rohs (2015) weist in Bezug auf FL-Formate in der Lehrer*innenbildung auf curricular abgestimmte Stufenmodelle hin, mit folgenden drei Aspekten im Zentrum: 1. Forschungsrezeption (Rezeptionsvermögen berufsrelevanter Forschungsergebnisse, professioneller Werte, Etablierung von Methodenkompetenz), 2. Aktiv forschende Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis (distanziert, Etablierung eines ‚professionellen Habitus‘) und 3. Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung (methodisch-kontrollierte Generierung von Wissen für die Scientific Community innerhalb eigener Forschungsprojekte).

Das übergeordnete Ziel der Implementierung hochschuldidaktischer Formate des Forschenden Lernens in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung rückt also die Frage der Professionalisierung ins Zentrum: Die Etablierung fachlich begründeter Handlungsautonomie sowie einer kritisch-reflexiven Haltung (forschender Habitus), basierend auf wissenschaftlich vermitteltem Professionswissen, welches auch Forschungskompetenz und Forschungsverständnis (Research Literacy vgl. BERA, 2014) umfasst.

B Forschendes Lernen in der PRX-Lehre: Konzepte und Empirie

Die Implementierung von Formaten des Forschenden Lernens im Allgemeinen und im Speziellen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, z. B. im Rahmen der PRX-Lehre, wird auf administrativer bzw. diskursiver Ebene vielfach unter einer idealistischen Perspektive wahrgenommen (Gerheim 2019, 2018). Dies betrifft sowohl die Intention mithilfe von FL-Formaten einen produktiven Beitrag zur Lehrer*innen-Professionalisierung zu leisten als auch die Etablierung einer forschenden Haltung bzw. eines sog. forschenden ‚Habitus‘ (Heis & Mascotti-Knoflach, 2009; Schlömerkemper, 2006) zu vermitteln. Auch die Annahme einer quasi automatisch-produktiven Vermittlung von Forschungskompetenz und organischer Generierung

„Epistemischer Neugierde“ (Barnat & Jänsch, 2019) sowie darüberhinausgehenden berufsqualifizierenden Schlüsselkompetenzen wie Reflexionskompetenz, Problemlösekompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, Critical Thinking Skills, Flexibilität, Kommunikations- und Teamfähigkeit (Forschen Lernen – Programm Kick Off, 2014; Huber, 2009) können hierunter gefasst werden. Auf hochschuldidaktischer Ebene werden darin auch die selten diskutierten realen Lehr-/Lernprozesse innerhalb von FL-Formaten ‚latent‘ idealistisch gezeichnet (Gerheim, 2018) bzw. kaum kritisch diskutiert (vgl. Bellmann, 2020). Zumeist wird mit der impliziten Annahme bzw. Hoffnung operiert, dass engagierte Lehrende die Studierenden für Forschung begeistern, Erkenntnislust wecken, Methodenkenntnisse vermitteln, Forschungspraxis ermöglichen und kritisches Denken implementieren können, um Professionalisierungsprozesse anzustoßen. Gleichzeitig wird von motivierten, interessierten und anstrengungsbereiten Studierenden mit ausreichenden zeitlichen Ressourcen und Arbeitskapazitäten ausgegangen, die das selbstgewählte Forschungsvorhaben mit relevanter Fragestellung so ertragreich durchführen, dass auch für Dritte (beispielsweise die Praxisschule) relevante und interessante Ergebnisse produziert werden. Wesentlich seltener werden (empirisch nachweisbare) Studierende thematisiert, die vom Freiheitsanspruch und -angebot Forschenden Lehrens und Lernens überfordert sind, deren Lern- und Studierarrangements vielfach an zweckrationaler Noteneffizienz orientiert sind, die unter Zeitdruck leiden bzw. diesen beklagen, für die selbständiges Arbeiten und Forschen alles andere als eine Selbstverständlichkeit darstellt und die von diffusen bzw. manifesten Problemen wie Rollendiffusion und Machtasymmetrie im Forschungsprozess an der Praxisschule im Rahmen des Projektbandes berichten.

Es lohnt daher einen kurzen Blick auf die **Studienlage** sowie den **(kritischen) erziehungswissenschaftlichen Diskurs** um Forschendes Lernen zu werfen:

Aus lerntheoretischer Sicht kann auf Schneider (2009) sowie Schneider & Wildt (2009) verwiesen werden, die – unter Bezugnahme der Theorie des Experimental Learning nach Kolb (1984) – einerseits die Analogie zwischen einem Lernzyklus und der zyklischen Generierung von Wissen nach dem Ablaufschema: Erfahrung – Reflexion – Konzeption – Handeln betonen und dem Forschungszyklus (Identifikation eines (pädagogischen) Handlungsproblems, Definition des Untersuchungsgegenstandes, Formulierung der Fragestellung/Hypothese, Untersuchungskonzept, Entwurf des Forschungsdesigns, Datenerhebung, Datenauswertung, Diskussion, Rückbezug auf Praxis/Bezug auf die Scientific oder pädagogisch-institutionelle Öffentlichkeit) andererseits. Schneider (2009, S. 33) betont in diesem Kontext aber die zentrale Stellung (erziehungswissenschaftlicher) Theoriereflexion innerhalb (studentischer) Forschungsprozesse bzw. der Praxisforschung, um Trivialitäten auf operativer (Mess-)Ebene (im Sinne eines Messens um des Messens Willen) und hinsichtlich der erzielten Forschungsergebnisse zu vermeiden (kritisch auch Hofer, 2013; Criblez, 1994).

Auf konzeptioneller Ebene konstatiert Fichten (2017): „Bislang gibt es weder eine einheitliche Theorie Forschenden Lernens noch eine allgemein akzeptierte Definition“ (S. 31), vielmehr weise „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium [...] eine große Bandbreite an Konzepten und Realisierungsansätzen auf“ (ebd., S. 33). Bellmann (2020) spricht in diesem Zusammenhang von FL als einem diffusen Konzept voller begrifflicher Unschärfe, welches zu einem „Containerbegriff“ geworden und darin in beliebiger Weise attraktiv „für unterschiedliche wissenschaftliche Paradigmen, pädagogische Lager und bildungspolitische Interessengruppen“ sei (ebd., S. 11). Ebenfalls kritisiert er die bildungsgeschichtliche ‚Entkleidung‘ des FL von historischen Wurzeln in Konzepten der ‚action research‘ (s.o.) durch einen Bezug auf ein ‚outcomes-based model of teaching and learning‘ als eine rein technische bzw. technologische Betrachtung der Verbesserung pädagogischer Praxis im Gegensatz zu einer umfassenderen ethisch-normativen und damit auch gesellschaftskritischen Frage ‚guter‘ pädagogischer Praxis im Kontext der Reflexion pädagogischer Praxis und pädagogischem Handelns. Bellmann (2020) besteht damit einerseits auf die konstitutive Theoretisierung aller Begriffe und pädagogischer Praktiken, die FL begründen, wie z. B. Forschung, Lernen, Unterricht, Erziehung und pädagogische Professionalität, fasst aber andererseits Forschung als Erfahrungsprozess auf, der nicht nur (pädagogisches) Wissen methodisch kontrolliert generiert, sondern auch als Prozess des Forschens an sich, sowie die Auswirkungen auf die pädagogische Praxis elementar mitreflektiert werden müsse. Einem rein instrumentell-technischen Vorgehen und Verfahren innerhalb hochschuldidaktischer Formate Forschenden Lernens wird damit eine klare Absage erteilt.

In Bezug auf die Studienlage der Erforschung und Evaluation von allgemeinen FL-Formaten und im Speziellen der Praxisphasen, konstatiert Weyland (2019, S. 50) „empirische“ Leerstellen und „ein deutliches Defizit hinsichtlich der empirischen Befundlage zu Forschendem Lernen in der Lehrerbildung“. Einige Forschungsbefunde des FL (Gerheim, 2019; Spies, 2021 i.d.; Puustinen et al., 2018; Bach, 2015) weisen darauf hin, dass neben erfolgreich produktiver Umsetzung und Akzeptanz (Aspfors & Eklund, 2017; Nieme & Nevgie, 2014; van Katwijk et al., 2019) massive Lernwiderstände bei Studierenden festgestellt werden können, die auf konzeptioneller, didaktischer und institutioneller Ebene bearbeitet werden müssen, sodass FL-Formate für Studierende ertragreich und gewinnbringend sein können. Konkret lassen sich Abwehrhaltungen und Ambivalenzen in Bezug auf den Professionalisierungsanspruch durch den aktiven und praktischen Forschungsbezug feststellen sowie eine Präferenz von Unterrichten gegenüber Forschen (in Praxisphasen).

Aber auch fachliche Überforderung (methodisch, methodologisch oder bezogen auf Autonomieansprüche), Rollendiffusion in Praxisphasen, mangelnde Zeitressourcen, gering ausgeprägtes Forschungsinteresse und problematische Gruppendynamiken in studentischen Forschungsgruppen sind hier als Aspekte zu nennen, die wahrgenommen und weiter untersucht werden müssten, um auf unterschiedlichen Ebenen aktiv zu reagieren, ohne diese (berechtigten) Bedenken, Sorgen und Nöte der Studierenden durch erhöhten Beratungsaufwand ‚wegzudiskutieren‘, sondern auf curricularer und hochschuldidaktischer Ebene gelöst werden können. Konkret zeigt sich dies beispielsweise an folgenden Sachverhalten, wie u.a. Weyland (2019, S. 53) berichtet: „Ein erkennbarer Lerngewinn und Bezug zur beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften scheint im Forschenden Lernen offensichtlich nicht gesehen zu werden. So sind es z.B. 97,6% der befragten Studierenden in Flensburg, die einer solchen „Forschungsaufgabe“ wenig oder gar kein Gewicht beimessen (Bach, 2015). Auch in NRW sowie in Hamburg zeigen sich diese Bedenken und Tendenzen.“ DIZ/Fichten (2019, S. 11) stellen Daten einer ersten Evaluation des Projektbandes vor und verweisen darauf, dass von 47 befragten Studierenden auf die Frage inwieweit sie das Projektband als wertvoll für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität halten, 47% (n=22) antworteten „trifft nicht zu“, 36% (n=17) antworteten „trifft eher nicht zu“, 13% (n=6) „trifft eher zu“ und lediglich 4% (n=2) gaben „trifft zu“ an. Aus qualitativ-empirischer Perspektive beschreibt eine Sequenz aus einer Gruppendiskussion zum (vergleichbaren) biw020 Forschungsmodul die Situation wie folgt: „Es ist halt nicht, dass wir diese tiefen Erkenntnisse kriegen, weil es so oberflächlich abgearbeitet wird, jeder will es hinter sich bringen und sucht sich dann auch möglichst ein Thema was man schnell abarbeiten kann und in einem Semester schafft und nicht das was dich wirklich interessiert (Gd 11, 00:41:38-0)“ (Gerheim 2019, S. 220).

Zusammenfassend bringen Ophysen et al. (2017) diese Aspekte auf den Punkt: „Die Formation von positiver Einstellung und Nutzenerwartung gegenüber dem Forschenden Lernen ist hingegen noch nicht hinreichend gut gelungen. Erste von uns durchgeführte qualitative Interviews weisen darauf hin, dass von einigen Studierenden das Forschende Lernen – und insbesondere das forschungsorientierte Handeln – nicht als langfristig sinnvolles Konzept für das Lernen aus kontextspezifischen Erfahrungen, sondern als ein rein akademisches Vorgehen zur Beantwortung einer (häufig vorgegebenen) einmaligen Fragestellung gesehen wird. Dies begründet sich darin, dass die Lehramtsstudierenden sich im Praxissemester primär im Unterrichten erproben möchten, sodass der forschende Blick auf Schule und Unterricht dabei allenfalls zweitrangig erscheint, dabei aber viel Zeit und Energie kostet (Homt & van Ophuysen, 2016).“

6. Literatur

- Altrichter, H., & Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 164-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400-413.
- Bach, A. (2015). Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Barnat, M., & Jänsch, V. K. (2019). Forschendes Lernen und Studienerfolg: Die Bedeutung epistemischer Neugier. In G. Reinman, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 93-109). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Behrmann, L., & van Ophuysen, S. (2016). „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtsstudierende an der Universität Münster. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S.109-119). Aachen: Shaker.
- Bellmann, J. (2020). „Teacher as Researcher?“ Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 11-37). Wiesbaden: VS
- BERA (British Educational Research Association). (2014). *Research and the Teaching Profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final Report of the BERA-RSA Inquiry into the Role of Research in Teacher Education*. London: BERA-RSA.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boyer E. L. (1999). *The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. NY: Stony Brook.

- Braß, B. (2018). Pädagogisches Beobachten in der Lehrerbildung. Relationierungsformen zwischen universitären Seminaren und berufsfeldbezogenen Erfahrungen aus Studierendensicht. In S. Miller, B. Holler–Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe–Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 259-264). Wiesbaden: VS.
- Brew, A. (2006). *Research and Teaching: Beyond the divide*. London: Palgrave Macmillan.
- Burn, K., & Mutton, T. (2013). Review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. In *Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry*. London: BERA-RSA.
- Cordingley, P. (2013). The contribution of research to teachers' professional learning and development. In *Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry*. London: BERA-RSA.
- Criblez, L. (1994). Vom Berufsstand zur Profession - Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte. *Schweizer Schule* 1994, (1), 23-32.
- DIZ (Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg). (2018). GHR 300. Informationen zur Praxisphase und zum Projektband für Studierende des Master of Education Grundschule sowie Haupt- und Realschule. Entnommen aus https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Studium_und_Lehre/GHR300/Broschuere_GHR_300_Stand_Feb._2018/GHR300_Febr2018_doppelseitig.pdf (Zugegriffen: 9.9.2020).
- Dippelhofer-Stiem, B. (1985). *Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Spannungsfeld von studentischen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten: Research-oriented learning in higher education?* Weinheim Basel: Beltz.
- European Commission. (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Entnommen aus http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf (Zugegriffen: 13.10.2020).
- European Commission. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education*. Entnommen aus http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/03/initial-teacher-education_en.pdf (Zugegriffen: 2.9.2020).
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11-42). Münster: Waxmann.

- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ForschenLernen – Kick Off. (2014). Programmablauf. Entnommen aus http://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/projekte/ForschenLernen/Programme/Programmheft_KickOff.pdf
(Zugegriffen: 19.11.2016)
- Geheim, U. (2019). Forschendes Lehren und Lernen in der Lehrer_innenbildung: Ambivalenzmuster und Ablaufstörungen aus der Perspektive von Studierenden. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella, & A.-C. Hermann (Hrsg.), Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung (S. 211-228). Berlin: Peter Lang.
- Gerheim, U. (2018). Ideal und Ambivalenz – Herausforderungen für Lehrende im Prozess des Forschenden Lehrens und Lernens. In J. Lehmann & H. Mieg (Hrsg.), Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch (S. 412-428). Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Schneider.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. Heslington: The Higher Education Academy.
- Heis, E. & Mascotti-Knoflach, S. (2010): Zum forschenden Habitus an Pädagogischen Hochschulen. Innsbruck: Studien.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31(3), 310-320.
- Hogescholen, V. (2016). Onderzoek met impact: Strategische onderzoeksagenda hbo 2016e2020. [Research with impact. Strategic research agenda UAS 2016e2020] the Hague, NL: Vereniging Hogescholen.
- Homt, M. & van Ophuysen, S. (2016). Forschend Lernen in Praxissemester und Lehrerberuf – Die Einstellung von Lehramtsstudierenden. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Lernen im Praxissemester“ auf der 81. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung, Rostock.
- Huber, L. (2006). Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung (S. 15-38). Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Josting, P. & Golus, K. (Hrsg.) (2018). Themenheft Nr. 1: Studienprojekte im Praxissemester. HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung, Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 1 Nr. 2 (2018).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden Praxis Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Levy, P. (2009). *Inquiry based learning: a conceptual framework*. CILASS, University of Sheffield. Entnommen aus www.shef.ac.uk/ibl
- Levy, P., & Petruilis, P. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101.
- Mieg, H. & Lehmann, J. (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschulen erneuert werden kann*. Frankfurt/New York: Campus
- Mincu, M. (2013). *Teacher quality and school improvement: What is the role of research?* In *Research and teacher education: The BERA-RSA inquiry*. London: BERA-RSA.
- Ministry of Education. (2007). *Opettajankoulutus 2020 [teacher education 2020]*. Helsinki, Finland: Helsinki University Press.
- Niemi, H. & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Niemi, H., Hansen, S. E., Jakku-Sihvonen, R., & Välijärvi. (2007). *Lärarytildning 2020. Undervisningsministerites arbetsgrupppremomemorer och utredningar*.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Ophuysen, S. van, 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.
- Ophuysen van, S., Bloh, B., Homt, M., Behrmann, L., Schürer, S. & Weßeler, S. (2018). Zu Forschendem Lernen befähigen – Konzeption und Evaluation der Lehre im Kontext des Praxissemesters an der WWU Münster. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – The wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (S. 323-326). Münster: WTM.

- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Kosinár & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A. & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179.
- Reinmann, G. (2013). *Forschendes Lernen oder Bildung durch Wissenschaft. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Kern universitärer Lehre*. Redemanuskript 16.10.2013. Zeppelin Universität. Entnommen aus https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/10/Vortrag_Okt13_ZU.pdf (Zugegriffen: 13.10.2020).
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Schiefner-Rohs, M. (2015). *Forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis?* In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium* (S. 173-193). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schneider, R. (2009). *Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?* *Journal hochschuldidaktik*, 20(2), 33-37.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung*. In L. Ludwig, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 54-68). Bielefeld: UVW.
- Schlömerkemper, J. (2006). *Forschender Habitus im Lehrerberuf*. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 187–198). 2. Aufl. Oldenburg: DiZ/Universität Oldenburg.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (2017). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Spies, A., Knapp, K. (2020). Forschendes Lernen als hochschuldidaktische Strategie der Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Retrospektive Deutungen zur Nachhaltigkeit einer Lernerfahrung. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Theorie, Empirie, Praxis* (S. 134-144). Wiesbaden: VS.
- Spies, A., Knapp, K. (2019): „Praxisnah erheben und auswerten“ – SWOT-Analysen als Verfahren zur Ermittlung von Impulsen für die kooperative Grundschulentwicklung. In: Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.): „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ *Jahrbuch Grundschulforschung Band 23* (S. 212-217). Wiesbaden: VS.
- Spies, A., Michaelis, J., Gerheim, U., & Hinsch, V. (2017). Forschendes Lernen in Niedersachsen – Das Oldenburger Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 104-110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spies, A. (2018): Schulentwicklung ‚im Blick‘ – Möglichkeiten und Grenzen professionalisierender Perspektiverweiterung mit Hilfe qualitativer Methoden im Setting des Forschenden Lernens. In: Gottuck, S./Grünheid, I./Mercheril, P./Wolter, J. (Hrsg.): ‚Sehen (ver-)lernen‘ – Das Potenzial qualitativer Forschung für die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Verlag: (S. 241-264)
- Spies, A. (2017): Das Peer-to-Peer-Prinzip des Forschenden Lernens. In: Mieg, H. & Lehmann, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen – Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/M. Campus Verlag. (129-137)
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heinemann.
- Tatto, M. T. (2013). The Role of Research in International Policy and Practice in Teacher Education. In *Research and teacher education: The BERA-RSA inquiry*. London: BERA-RSA.
- van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, vE. & van Veen, K. (2019). “It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Winch, C., Oancea, A. & Orchard, J. (2013). The Contribution of Educational Research to Teachers' Professional Learning – Philosophical Understandings. In Research and Teacher Education: The BERA-RSA Inquiry. London: BERA-RSA.
- Wissenschaftsrat. (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin: Wissenschaftsrat. Entnommen aus <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>
(Zugegriffen: 22.08.2019)
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Entnommen aus <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
(Zugegriffen: 22.08.2019)
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. Journal of Teacher Education, 34(3), 3-9.