



**Anja Langer / Anna Moldenhauer /
Matthias Olk / Aysun Dođmuş /
Merle Hinrichsen / Anne Lill /
Sven Pauling (Hrsg.)**

Entwicklung als Erwartung

**Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur
von Lehrpersonen**

**Langer / Moldenhauer / Olk / Doğmuş
Hinrichsen / Lill / Pauling
Entwicklung als Erwartung**

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Anja Langer
Anna Moldenhauer
Matthias Olk
Aysun Doğmuş
Merle Hinrichsen
Anne Lill
Sven Pauling
(Hrsg.)

Entwicklung als Erwartung

Zu einem Paradigma von Schule
und der Berufskultur von Lehrpersonen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Diese Open-Access-Publikation wurde gefördert durch den Publikationsfonds der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen. Die Entstehung der Publikation erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Sparkasse Bremen.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.

Titelgrafik: © Matthias Olk.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6172-4 digital

doi.org/10.35468/6172

ISBN 978-3-7815-2712-6 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Matthias Olk, Anja Langer, Anna Moldenhauer, Aysun Dođmuş, Merle Hinrichsen, Anne Lill und Sven Pauling</i>	
Entwicklung als Erwartung.	
Einleitende Systematisierung schulpädagogischer Perspektiven	9

1 Innovation und Kompensation

<i>Martin Rothland</i>	
Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“.	
Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin	26
<i>Peter große Prues, Ingrid Kunze, Saskia Langer, Susanne Müller-Using und Yoshiro Nakamura</i>	
Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung	42
<i>Thorsten Merl</i>	
Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage	60
<i>Christopher Hempel und Cecilia Fierro</i>	
Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen	76
<i>Tanja Sturm, Edina Schneider und Anica Löchel</i>	
Entwicklung professionalisierter Milieus von Lehrpersonen – eine Erwartung während der Corona-Pandemie	92

2 Wandel und Persistenz

Eike Wolf und Sven Thiersch

Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität
von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen 111

Maike Lambrecht

Schulische Entwicklung als schulkulturelle
Relationierung von Organisation und Institution –
das Beispiel schulische Differenzbearbeitung 129

Hilke Pallesen

Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum
Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus 145

Junis Spitznagel, Lena Schleenbecker,

Saskia Bender und Katharina Kunze

Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern.
Empirische Erkundungen zu Praktiken der
Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen 162

Kamila Bonk, Aysun Doğmuş, Nele Kuhlmann,

Anja Langer, Anna Moldenhauer und Anja Steinbach

„Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...“ –
Sprechen über Entwicklungserwartungen im
Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen 180

3 Harmonisierung und Ambivalenz

Melanie Schmidt

Übersetzungen von ‚Entwicklung‘.

Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit 201

Sven Pauling

Publizistische Schulkritik als Diskurs der

Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung 220

Jan-Hendrik Hinzke, Angelika Paseka,

Vanessa-Patricia Boldt, Alexandra Damm, Melanie

Fabel-Lamla, Gabriele Klewin, Kathrin te Poel, Peter Frei,

Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff

Ansprüche, Möglichkeiten und Praxis

Forschenden Lernens in der universitären Lehrerbildung:

Entwicklungserwartungen an drei Universitätsstandorten 236

Angela Bauer

Kollegiales Sprechen in Schulpraxisseminaren als

Bearbeitung von professionsbezogenen Entwicklungserwartungen 257

Isabel Kratz, Matthias Olk und Ellen Reuther

Organisationsentwicklung als Professionsentwicklung? Schule,

ihr pädagogisches Personal und die Erwartung der Veränderung 273

Autor:innenverzeichnis 292

Jan-Hendrik Hinzke, Angelika Paseka, Vanessa-Patricia Boldt, Alexandra Damm, Melanie Fabel-Lamla, Gabriele Klewin, Kathrin te Poel, Peter Frei, Katrin Hauenschield, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff

Ansprüche, Möglichkeiten und Praxis Forschenden Lernens in der universitären Lehrerbildung: Entwicklungserwartungen an drei Universitätsstandorten

Abstract

In der universitären Lehrer:innenbildung werden vielfältige Erwartungen an das Konzept Forschendes Lernen gerichtet. Sie reichen von der Entwicklung forschungsmethodischer Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz über den Aufbau der Kompetenz zur (kritischen) Rezeption von Forschungsergebnissen und von Reflexionskompetenz bis hin zur Anbahnung einer forschenden Grundhaltung. Teilweise werden mit Forschendem Lernen auch Erwartungen hinsichtlich der (künftigen) Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung verbunden. Der Beitrag gibt Einblick in vier empirische Studien an drei Universitätsstandorten, in denen Entwicklungserwartungen im Kontext Forschenden Lernens in verschiedenen schulpädagogischen und fachdidaktischen Settings und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich konzeptioneller Verankerungen, Möglichkeiten und Praxen der Herstellung von bzw. des Umgangs mit Entwicklungserwartungen deutlich.

Schlagworte: Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Professionalisierung, Schulentwicklung, qualitative Forschung

1 Einleitung

Die Entwicklung Forschenden Lernens als hochschuldidaktisches Prinzip geht auf die Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970) zurück. In Abgrenzung von einem rezeptiven und einem genetischen, nachvollziehenden Lernen sollte ein Forschendes Lernen die Selbstständigkeit von Studierenden dadurch stärken, dass diese die Möglichkeit erhalten, durch eigenes Forschen zu lernen. Entsprechend definierte das damalige Vorstandsmitglied der BAK, Ludwig Huber, Forschendes Lernen wie folgt:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 11).

Während diese Bestimmung studiengangübergreifend formuliert wird, hat das Forschende Lernen in den letzten Jahren im Zuge der Ausweitung von Langzeitpraktika wie Praxissemestern und durch Initiativen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015-2023) in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung einen Aufschwung erlebt. Verschiedene Umsetzungsvarianten – in Verschränkung mit einem Schulpraktikum oder ohne – wurden entwickelt und erprobt.

In diesem Beitrag steht die qualitative Beforschung von Umsetzungsvarianten Forschenden Lernens im Lehramtsstudium an drei Universitäten im Zentrum. Fokussiert wird dabei auf den Aspekt der Erwartung, denn: Mit Forschendem Lernen werden konzeptionell verschiedene Erwartungen verbunden. Zur Systematisierung bieten sich die folgenden drei Argumentationslinien an (vgl. Fichten 2010; Huber & Reinmann 2019):

Gemäß einer *bildungstheoretischen Argumentation* (1) soll Forschendes Lernen zu einer Bildung durch Wissenschaft beitragen, wobei Bildung unter Rückgriff u. a. auf Koller (2023) als tiefgreifende Veränderung von Selbst-Welt-Verhältnissen verstanden wird. *Argumente aus der Qualifikationsforschung* (2) aufgreifend soll Forschendes Lernen der Vorbereitung auf den künftigen Beruf dienen, indem Qualifikationen aufgebaut werden, die eine ‚employability‘ (Beschäftigungsfähigkeit) ermöglichen. Mit Blick auf das Lehramtsstudium lassen sich dabei verschiedene Schlüsselqualifikationen unterscheiden, u. a. Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Kompetenz zur Planung, Durchführung und Reflexion von (Forschungs-)Projekten, Fähigkeit zum selbstständigen Forschen sowie Kompetenz zur methodisch geleiteten Distanzierung von schulischer Handlungspraxis (vgl. auch Hinzke u. a. 2021). *Argumente aus der Lehr-*

Lernforschung (3) beziehen sich darauf, solche Lernprozesse „effektiv und effizient“ (Huber & Reinmann 2019, 67) anzuleiten und zu unterstützen, die zu einer Entwicklung von „domänenspezifische[m] ebenso wie inhaltsübergreifende[m] Wissen, Können und Einstellungen bzw. Kompetenzen, aber auch Motive[n] und Interessen“ (ebd.) führen.

Vor dem Hintergrund dieser Palette an verschieden gelagerten Erwartungen an das Forschende Lernen auch im Lehramtsstudium befasst sich der vorliegende Beitrag in *empirischer* Perspektive mit folgenden Fragestellungen: Welche Erwartungen werden mit Forschendem Lernen an drei Universitätsstandorten verbunden? Worin zeigen sich diese Erwartungen im Kontext schulpädagogischer und fachdidaktischer Lehrveranstaltungen? Wie werden die Erwartungen von Dozierenden und Studierenden verhandelt?

Neben dem grundsätzlich geteilten Verständnis Forschenden Lernens in Anlehnung an Huber (2009, s. oben) eint die vier im Folgenden präsentierten Einzelstudien, dass die *Erwartungen* unter dem Aspekt der *Entwicklung* betrachtet werden. Den Auftakt machen Melanie Fabel-Lamla, Peter Frei, Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff, die sich mit Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Kontext Forschenden Lernens an der Universität Hildesheim befassen (Kap. 2). Es folgen Kathrin te Poel und Gabriele Klewin, die Entwicklungserwartungen an die Professionalisierung von Studierenden im sog. Bielefelder Modell präsentieren (Kap. 3). Angelika Paseka geht daraufhin auf Entwicklungserwartungen an Studierende in schulpädagogischen Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg ein (Kap. 4). Im Anschluss legen Jan-Hendrik Hinzke, Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm Entwicklungserwartungen dar, die von Studierenden in Kontexten Forschenden Lernens an den Universitäten Bielefeld und Hamburg wahrgenommen werden (Kap. 5). Der Beitrag schließt mit einer knappen Skizzierung studienübergreifender Ergebnisse (Kap. 6).

2 Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Kontext Forschenden Lernens an der Universität Hildesheim (Melanie Fabel-Lamla, Peter Frei, Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme und Dennis Wolff)

2.1 Wissenschaftliche Begleitforschung zum Forschenden Lernen im Projektband an der Universität Hildesheim

In Niedersachsen ist in die Masterstudiengänge Grund-, Haupt- und Real-schullehramt (GHR) parallel zu einer 18-wöchigen Praxisphase das sogenannte Projektband implementiert, das auf dem Konzept des Forschenden Lernens basiert. Das Projektband zielt laut der landesweiten Konzeption der Masterstudiengänge GHR auf eine „stärkere wissenschaftsfundierte Entwicklung der Studierenden“ (MWK/MK 2011, 5). Indem Studierende eine konkrete Fragestellung aus der Praxis aufgreifen, diese selbstständig unter Anwendung von geeigneten Forschungsmethoden bearbeiten und damit wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse generieren, sollen sie „einen forschenden Blick auf ihr späteres Berufsfeld entwickeln“ (ebd., 6). Auf der programmatischen Ebene werden damit konkrete Entwicklungserwartungen an Studierende als forschend Lernende adressiert und folglich auch an Dozierende.

In einer wissenschaftlichen Begleitstudie haben wir an der Universität Hildesheim das über drei Semester laufende Projektband (WiSe 2016/17 bis WiSe 2017/18) daraufhin untersucht, welche Verständnisse von Forschendem Lernen bei Studierenden, Dozierenden, Mentor:innen und Schulleiter:innen vorliegen, welche Konzepte Forschenden Lernens und Zielsetzungen Dozierende verfolgen, welche Erfahrungen mit dem Projektband die Befragten thematisieren und welche Lern- und Professionalisierungsprozesse, aber auch Belastungsmomente sich aus Sicht der Studierenden und Dozierenden zeigen. Hierfür wurden leitfadengestützte Interviews mit Dozierenden zu Beginn und zum Ende des Projektbands erhoben. Ferner wurden die Studierenden zu verschiedenen Messzeitpunkten schriftlich befragt, und es nahmen einige Studierende an Gruppeninterviews teil. Neben Einblicken in die Umsetzung des Konzepts am Standort Hildesheim zielt die Studie auch auf übergreifende Befunde zu spezifischen Herausforderungen und zu den Professionalisierungspotenzialen Forschenden Lernens ab (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2020).

Im Folgenden stehen die Ergebnisse der Dozierendenbefragung hinsichtlich der folgenden Fragen im Fokus: Welches Verständnis von Forschendem Lernen haben Dozierende, und welche Entwicklungserwartungen in Bezug auf die Studierenden und deren Kompetenzerwerb lassen sich rekonstruieren?

Zwar liegen inzwischen umfangreiche Befunde zu Forschendem Lernen insbesondere im Kontext verlängerter Praxisphasen im Lehramtsstudium vor, doch ist die Forschungslage zur Perspektive von Dozierenden immer noch äußerst schmal.

Dies verwundert, denn wiederholt wird auf die hohe Bedeutung von Hochschul-lehrenden bei der Umsetzung von Konzepten des Forschenden Lernens verwiesen (vgl. Fichten 2017; Huber & Reinmann 2019, 128). Neben Publikationen zu Praxisbeispielen studentischer Forschung im Praxissemester (vgl. Schiefner-Rohs u. a. 2019; Beckmann u. a. 2022) liegen konzeptionelle Überlegungen bzw. Analysen von Profilpapieren zum Forschenden Lernen an einzelnen Standorten vor (für Osnabrück Katenbrink u. a. 2014; für Bielefeld Basten u. a. 2019). Brandhorst u. a. (2018, 2020) haben zwei Gruppendiskussionen mit nicht-professoralen Lehrenden erhoben und rekonstruieren praktische Handlungsprobleme dieser spezifischen Dozierendengruppe bei der Begleitung der Studienprojekte.

2.2 Verständnis Forschenden Lernens und

Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Projektband

Im Rahmen der genannten Begleitstudie wurden leitfadengestützte Interviews mit allen am Projektband beteiligten 22 Dozierenden (mehrheitlich Professor:innen aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) zu Beginn und am Ende des Projektbands geführt, die nach dem Auswertungsprozess der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996) analysiert wurden. Die *Entwicklungserwartungen* der Dozierenden ließen sich vor allem über die Frage nach den Zielsetzungen des Projektbandes und den Kompetenzen, die die Studierenden aus Sicht der Dozierenden erwerben sollen, sowie über die Frage nach der Einschätzung der Bedeutung Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung rekonstruieren.

Entlang der zentralen Kontrastierungsdimension *Verständnis Forschenden Lernens zwischen empirischem Forschungs- und schulischem Praxisbezug* konnten vier Typen unterschieden werden, die wiederum in engem Zusammenhang mit spezifischen *Entwicklungserwartungen* an die Studierenden stehen:

Typus 1 „richtige Forschung kennenlernen“ verfolgt das Ziel, Studierende in die empirische Forschungspraxis als Teil einer akademischen Ausbildung einzusozialisieren und zu ‚echter‘ empirischer Forschung zu befähigen („keine Spielforschung“ heißt es in einem der Interviews). Hierfür werden sie in laufende Forschungsprojekte eingebunden oder entwickeln eigene Forschungsprojekte im Rahmen vorgegebener Forschungsschwerpunkte und -methoden der Dozierenden. Bezüge zum Lehramt und zur schulischen Praxis sind weniger relevant, die Praktikums-schulen dienen vorrangig als Feld für die Datenerhebung. Als Entwicklungserwartung zeigt sich hier, dass die Studierenden als angehende (*experimentell*-)empirische Forscher:innen adressiert werden.

Typus 2 „Forschung erproben“ schließt eng an das Verständnis Forschenden Lernens von Huber (2009) an und betont die Selbstständigkeit sowie Verantwortung der Studierenden bei empirischen Forschungsvorhaben. Forschung als Lernprozess hat einen hohen Stellenwert und umfasst die eigene Themenwahl, die Entwicklung einer Fragestellung möglichst aus der schulischen Praxis heraus, die Planung und

Durchführung eines entsprechenden forschungsmethodischen Vorgehens sowie die Reflexion des Forschungsprozesses, wobei die Studierenden eng begleitet werden. Als Entwicklungserwartung lässt sich hier die:der *eigenverantwortlich agierende Forschungsnoviz:in* identifizieren, die:der in der Praxisphase ein reflektiertes Rollenverständnis zeigt und phasenweise als Forscher:in und zu anderen Zeiten als Praktikant:in agiert.

Typus 3 „Praxis reflektieren“ zielt auf die Vorbereitung der Studierenden auf spätere praktische Aufgaben im Kontext von Unterrichts- und Schulentwicklung ab sowie auf die Befähigung, das eigene Handeln als Lehrperson zu hinterfragen und zu reflektieren. Unter Rückgriff auf empirische Forschungsmethoden (z. B. Evaluation-/Interventionsmethoden, Pre-/Post-Tests) ist es das Ziel, Kompetenzen zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis anzubahnen. Als Entwicklungserwartung zeichnet sich hier das Bild der *reflektierten Praktiker:innen und Unterrichtsentwickler:innen* ab.

Beim *Typus 4 „Unterrichtsmaterialien entwickeln“* steht ein unterrichtlicher Anwendungsbezug forschungsbasierter fachdidaktischer Erkenntnisse und Methoden im Vordergrund. Ziel ist die darauf basierende Entwicklung von didaktisch-methodischen Unterrichtsmaterialien, die im schulischen Kontext erprobt und anschließend reflektiert und ggf. optimiert werden. Die Entwicklungserwartung richtet sich auf Studierende als *kreative didaktisch-methodische Entdecker:innen und Materialentwickler:innen*.

Das skizzierte Typenfeld zeigt, dass bei Dozierenden trotz einheitlicher Rahmenvorgaben deutliche Differenzen im Verständnis von Forschendem Lernen vorliegen und damit zusammenhängend auch unterschiedliche Konzepte entwickelt und vertreten werden, mit denen wiederum jeweils spezifische Zielsetzungen, Vorstellungen der zu vermittelnden Kompetenzen sowie Entwicklungserwartungen in Bezug auf die Studierenden einhergehen. Die sich zeigenden Differenzen laufen dabei weniger entlang disziplinärer bzw. fachkultureller Zugehörigkeiten, sondern sind eher mit unterschiedlichen Forschungsparadigmen und der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Verortung der Dozierenden assoziiert. Wie Studierende die an sie adressierten Entwicklungserwartungen aufgreifen, soll im weiteren Projektverlauf auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials herausgearbeitet werden.

3 Entwicklungserwartungen von Dozierenden im Praxissemester an der Universität Bielefeld (Kathrin te Poel und Gabriele Klewin)

3.1 Studiendesign einer Begleitforschung zum Bielefelder Praxissemester

Die Studie am Standort Bielefeld rückt Entwicklungserwartungen im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester in den Fokus. Das Praxissemester absolvieren die Studierenden an der Universität Bielefeld im Masterstudium, wobei sie neben Unterrichtstätigkeiten zwei Studienprojekte nach der Anlage Forschenden Lernens verpflichtend in ihren Praxisschulen durchführen (vgl. Bielefelder Leitkonzept 2011). Verstanden wird das Forschende Lernen im Kontext der Studienprojekte im grundlegenden Leitkonzept für den Standort Bielefeld als

- „theoriegeleitete und
- selbstreflexive
- Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule
- unter einer klar formulierten Fragestellung und
- mittels eines auf Forschungsmethoden gestützten [...] Vorgehens.
- Die Respektierung der in die Untersuchungen involvierten Lehrkräfte und SchülerInnen muss dabei immer gewahrt werden“ (Bielefelder Leitkonzept 2011, 8).

Damit dies gelingen kann, werden die Studierenden in fachspezifischen Seminaren (zwei bzw. für Studierende der Primarstufe drei Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) vor dem Praxissemester vorbereitet und währenddessen begleitet. Im anschließenden Reflexionsseminar setzen sich die Studierenden nachbereitend kritisch und theoretisch fundiert mit ihren Erfahrungen auseinander. Über ihre Studienprojekte fertigen sie Berichte an, die benotet werden.

Ziel der folgenden Studie war es, angesichts der Vielzahl von Seminaren Entwicklungserwartungen zu ermitteln, die Dozierende an der Universität Bielefeld im Rahmen der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters explizit oder implizit mit dem Forschenden Lernen an die Studierenden richten. Die Datengrundlage zur Erfassung solcher Entwicklungserwartungen bilden Fachtexte, die von den Dozierenden, hier in ihrer Rolle als Forschende, zum Praxissemester veröffentlicht wurden. Diese wurden unter Anwendung von Exklusionskriterien (vgl. Moher u. a. 2009) ausgewählt: Es musste sich um Texte des Studienstandortes Bielefeld handeln und die Texte mussten sich auf das Praxissemester beziehen. Zusätzlich wurde der Fokus auf die Bildungswissenschaften gelegt, da trotz des gemeinsamen Konzepts Unterschiede in der Ausgestaltung des Forschenden Lernens zwischen oder sogar innerhalb der Fakultäten bestehen (vgl. Mertens u. a. 2019). Auf diese Weise umfasste das Sample insgesamt zwölf Texte (T1-T12) unterschiedlicher

forschungsmethodischer Ausrichtung, die zwischen 2018 und 2022 erschienen sind. In einem zweiten Schritt erfolgte eine explorativ angelegte Dokumentenanalyse (vgl. Hofmann 2018), indem zwei Forschende unabhängig voneinander in den Texten Codierungen (vgl. Flick 2000) von Entwicklungserwartungen vornahmen. Die Ergebnisse wurden intersubjektiv validiert, wobei bspw. allgemeine Erwartungen von Entwicklungserwartungen abgegrenzt und der Fokus noch einmal auf letztere gerichtet wurde. Auch wurden dabei Entwicklungserwartungen aus Literaturzitataten von solchen Entwicklungserwartungen unterschieden, die von den Dozierenden selbst explizit oder implizit bspw. im Rahmen von Zielsetzungen oder Seminarbeschreibungen formuliert wurden. Der Codierprozess wurde geschärft, indem er auf weitere Codes ausgerichtet wurde.

3.2 Entwicklungserwartungen Dozierender im Praxissemester – Studienergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse zeigen zunächst, dass die Entwicklungserwartungen, die Dozierende an Studierende im Praxissemester und damit an das Forschende Lernen richten, im Kontext vielfältiger und ganz unterschiedlicher Themenschwerpunkte der Texte zum Ausdruck kommen und sich somit auf ganz unterschiedliche Entwicklungsdimensionen beziehen. Thematisch befassen sich die Texte des Samples mit den subjektiven Theorien oder Einstellungen von Studierenden, mit der Reflexionsleistung im Praxissemester, dem Theorie-Praxis-Verhältnis, Lerngelegenheiten oder Problemstellungen von Studienprojekten im Praxissemester sowie mit den Themen Empathie, Inklusion und Bildungsungleichheit. Entwicklungserwartungen, die im Zuge der Codierung bspw. hinsichtlich der Thematik Reflexion ermittelt werden konnten, sind die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung (T8, T10), einer nachhaltigen Reflexionskompetenz (T10) oder die Entwicklung der reflexiven Betrachtung der jeweils eigenen schulischen Handlungspraxis (T3, T5, T9, T10) sowie die Entwicklungserwartung einer Veränderung der Einstellung von Studierenden zu Reflexion. Entwicklungserwartungen, die im Rahmen der Thematisierung von Bildungsungleichheit erfasst werden konnten, sind die Aufarbeitung eigener Deutungsmuster (T7), das Erkennen der Relevanz des eigenen pädagogischen Handelns in Bezug auf Bildungschancen von Schüler:innen oder die Entwicklung einer Sensibilität für das Heterogenitätsmerkmal soziale Herkunft sowie für innerschulische Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit.

Insgesamt können die ermittelten Entwicklungserwartungen danach systematisiert werden, ob sie sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beziehen, auf ihre Handlungs- oder auf ihre Fachkompetenz, wobei Zuordnungen sich auch überschneiden können oder strittig sind. Dabei haben wir der Handlungskompetenz explizit geäußerte Entwicklungserwartungen über konkretes berufliches Handeln zugeordnet, der Persönlichkeitsentwicklung Äußerungen, die

Haltungen, Einstellungen, den Habitus etc. betreffen und der Fachkompetenz solche geäußerten Entwicklungserwartungen, die die Auseinandersetzung mit bestimmten methodischen Vorgehensweisen und Inhalten erfordern. Die folgende Übersicht bildet die in den Texten codierten Entwicklungserwartungen systematisiert nach diesen Dimensionen ab:

Tab. 1: Codierte Entwicklungserwartungen

Persönlichkeitsentwicklung	• Eigene Deutungsmuster aufarbeiten • Sich eigener Vorstellungen von Profession, von Professionalität und von dem Handlungsfeld bewusst werden • Herausforderungen/ Krisen im Unterricht als Normalfall akzeptieren lernen, sie nicht als Scheitern sehen • (Weiter-)Arbeit an Empathievermögen • Bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst • Reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien und Annahmen • Eigene subjektive Theorien bewusst revidieren, ergänzen oder stabilisieren • Grenzen eigener Denkmuster erkennen • Veränderungen des Verständnisses von Reflexion und reflexiver Haltung • Veränderungen der Einstellung zu Reflexion • Entwicklung einer forschenden Haltung • Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus • Förderung einer positiven Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik
Handlungskompetenz	• Die Relevanz des eigenen Handelns in Bezug auf Bildungschancen der Schüler:innen erkennen • Komplexität pädagogischen Handelns erschließen • Beginn einer Transformation von Handlungsmustern • Sich der Ziele bewusst werden, die das Handeln leiten

Fachkompetenz

- Sensibilität für Heterogenitätsmerkmal soziale Herkunft und auch für innerschulische Prozesse der Reproduktion von Ungleichheit entwickeln
- Selbstkritische Reflexion
- Eigene Praxis in den Blick nehmen für die individuelle Professionalisierung
- Entwicklung einer nachhaltigen Reflexionskompetenz
- Vertieftes Verständnis einer eigenen Praxissituation durch ein Kolloquium
- Kompetenzen mit Blick auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verbessern
- Einen Blick für die strukturellen Bedingungen von Lehrer:innenhandeln entwickeln.

Bei Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass sich die meisten in den Texten codierten Entwicklungserwartungen auf den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden beziehen. Entwicklungserwartungen, die sich auf forschungsbezogene Kompetenzen Studierender beziehen, bilden in den codierten Texten die geringste Anzahl, was sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass diese Kompetenzen mit jeweils darüberhinausgehenden Entwicklungserwartungen wie der Reflexion des eigenen Unterrichts korrelieren bzw. unter dieser Erwartung erworben werden sollen. Darüber hinaus konnte im Rahmen der Analyse festgestellt werden, dass Entwicklungserwartungen in solchen Texten expliziter benannt werden, die rekonstruktive Studien darstellen, als in Texten über Studien, in denen mit Inhaltsanalyse gearbeitet wurde. Zusammenfassend können unsere Ergebnisse primär unter Professionalisierungserwartungen gefasst werden, weniger unter Erwartungen hinsichtlich Schulentwicklung. Allerdings können einige der Entwicklungserwartungen als grundlegend für spätere Schulentwicklungsarbeit gesehen werden. So ist bspw. eine forschende Haltung förderlich für das Erkennen und Bearbeiten von schulischen Entwicklungsfeldern.

Hinsichtlich des Vorgehens bei der Analyse ist kritisch anzumerken, dass die analysierten Texte nicht explizit das Forschende Lernen zum Gegenstand haben, weil dieses als Bestandteil des Praxissemesters als in diesem Thema inkludiert betrachtet wurde. Auch wäre die Befundlage um fachdidaktische Texte zu erweitern. Darüber hinaus kann kritisch gefragt werden, ob Entwicklungserwartungen, die in Fachtexten deutlich werden, den Entwicklungserwartungen der Autor:innen entsprechen oder ob sie als Dozierende andere Schwerpunkte setzen würden.

4 Entwicklungserwartungen an Studierende in schulpädagogischen Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg (Angelika Paseka)

Erwartungen an Forschendes Lernen differieren nicht nur je nach Argumentationslinie (siehe Kap. 1), sondern zeigen sich auch bei der konkreten Planung von einschlägigen Lehrveranstaltungen, wenn Ziele formuliert werden müssen. Mit Rückgriff auf die Überlegungen von Weyland (2019) lassen sich drei *Referenzsysteme* für die Ziele von Forschendem Lernen unterscheiden: Wissenschaft, Praxis und Person. Ist Wissenschaft das Referenzsystem, dann steht die Erkenntnisgewinnung im Zentrum und damit die Vermittlung von forschungsmethodischem Wissen und Können sowie von theoretischem Reflexionswissen. Im Sinne des Referenzsystems Praxis ist das Sammeln von Erfahrungen in der Schulpraxis und damit die Vermittlung von (schul)praktischem Handlungswissen zentral. Ist das Referenzsystem die Person, dann steht deren Entwicklung im Zentrum und damit die Vermittlung von selbstreflexivem Wissen. Erkenntnisbezogene, handelnd-pragmatische und entwicklungsbezogene Ziele sind mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden: hinsichtlich des Verlaufs des Forschungsprozesses, der zu vermittelnden Inhalte und der angestrebten Eintauchtiefe der Studierenden.

Im Folgenden werden die Entwicklungserwartungen an Forschendes Lernen fokussiert, die sich in Aussagen von *Lehrveranstaltungsleitungen* an zwei Universitätsstandorten, im Besonderen an der Universität Hamburg, zeigen. Zunächst wird dazu das den weiteren Ausführungen zugrundeliegende Forschungsprojekt vorgestellt.

4.1 Forschungsdesign und Datengrundlage

Die genutzten Daten stammen aus dem Projekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLieF), das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wird (Projektnummer 442370514; Laufzeit: 2021 bis 2024). An zwei Universitätsstandorten (Hamburg, Bielefeld) wurden Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehramtsstudiengänge untersucht, denen das Konzept des Forschenden Lernens nach Huber (siehe Kap. 1) zugrunde liegt und die ein Pflichtmodul in den Masterstudiengängen darstellen.

An der Universität Bielefeld wird Forschendes Lernen im Rahmen des Praxissemesters umgesetzt, d. h. es gibt ein Vorbereitungsseminar vor dem Praktikum, ein Begleitseminar und ein Reflexionsseminar nach Abschluss. Hinzu kommt ein Vertiefungsseminar für jene Studierenden, die ein Studienprojekt, also ein eigenständiges Forschungsprojekt, durchführen wollen (vgl. Klewin 2022; siehe Kap. 3). An der Universität Hamburg haben Forschungswerkstätten bereits eine lange Tradition und waren von Anfang an nicht mit der parallel stattfindenden Praxisphase verschränkt. Sie sind im Master-Studiengang verortet, dauern zwei

Semester und sollen die Studierenden in Forschung einführen. Für jeden Jahrgang werden etwa 20-25 Forschungswerkstätten zu unterschiedlichen Themen angeboten, aus denen die Studierenden wählen können. Die Besonderheit der *schulpädagogischen* Forschungswerkstätten liegt in der Kooperation mit Schulen. Auf Basis eines von einer ausgewählten Schule formulierten Erkenntnisinteresses werden durch die Studierenden Forschungsfragen formuliert, Daten erhoben, ausgewertet und den Schulen rückgemeldet. Damit haben die Studierenden Anteil an allen Phasen eines Forschungsprozesses und sollen sich als Forscher:innen erfahren (vgl. Carl & Paseka 2022; Paseka u. a. 2022).

An beiden Universitätsstandorten wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten, am Beginn und Ende der jeweiligen Seminarreihen, 15 Gruppendiskussionen (acht in Hamburg und sieben in Bielefeld) mit teilnehmenden Studierenden sowie leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Dozierenden (zwei in Hamburg, vier in Bielefeld) durchgeführt. Im Fokus der Interviews standen fünf Themenfelder: das den Lehrveranstaltungen zugrunde liegende Verständnis von „Forschen“, in Erinnerung gebliebene Sitzungen, konzeptionelle und hochschuldidaktische Überlegungen, die den Planungen zugrunde liegen, Ziele für die Lehrveranstaltung und die wahrgenommene Bedeutung für Professionalisierungsprozesse. Während die Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, wurden die Interviews mit den Lehrveranstaltungsleitungen mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) analysiert.

4.2 Empirische Ergebnisse

Die von den beiden Lehrveranstaltungsleitungen in *Hamburg* genannten Ziele zu Beginn der Lehrveranstaltungen ließen sich den drei Referenzsystemen wie folgt zuordnen: Der Großteil der kategorisierten Nennungen (fast 70%) entfiel auf den Bereich Wissenschaft. Den Dozierenden war es wichtig, dass die Studierenden Forschungskompetenzen entwickeln, d.h. den gesamten Forschungsprozess durchlaufen, Forschungsfragen formulieren lernen, Datenerhebungsmethoden kennenlernen und ausprobieren sowie die Daten auswerten. Sie sollten diese Aspekte aber auch reflektieren: sich der Regelmäßigkeit von Forschen bewusst werden sowie einen kritischen Blick auf die Potenziale und Einschränkungen von Forschungsmethoden entwickeln nach dem Motto: Welche Fragen können nun beantwortet werden und welche nicht? Zusätzlich sollten sie erkennen, dass Forschen ein arbeitsteiliges Vorgehen verlangt, um verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand werfen zu können. Gleichzeitig sollten sich die Studierenden aber auch Wissen über und für die Praxis zu einem ausgewählten Themenfeld aneignen, dabei Theorie-Praxis-Verknüpfungen erkennen und die Sinnhaftigkeit und Relevanz von Forschen erfahren. Die Studierenden sollten aber auch – gleichsam auf einer Meta-Ebene – das Konzept Forschendes Lernen

erfassen und die dabei gemachten Erfahrungen reflektieren. Gleichzeitig gab es Erwartungen, die sich auf die Person bezogen (25% aller Nennungen): Die Studierenden sollten Haltungen entwickeln (sich selbst als Forscher:innen wahrnehmen¹, einen eigenen Standpunkt entwickeln, Sachen auf den Grund gehen) und die Bereitschaft, den eigenen Unterricht und sich selbst weiter zu entwickeln sowie Erfahrungen aus der Forschungsarbeit für den Beruf zu nutzen. Im Hinblick auf das Referenzsystem Praxis wurde in einigen Aussagen (6% aller Nennungen) auf die Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens im Rahmen von Schulentwicklung hingewiesen, konkret bei schulischen Evaluationen und der Arbeit in Teams. Auch die von den vier Lehrveranstaltungsleitungen in *Bielefeld* genannten Ziele ließen sich allen drei Referenzsystemen zuordnen, allerdings mit einer anderen Gewichtung: Dort entfielen 53% aller Nennungen auf das Referenzsystem Wissenschaft, 35% auf das Referenzsystem Person und 12% aller Nennungen auf das Referenzsystem Praxis.

Im Hinblick auf ihr der Lehrveranstaltung zugrunde liegendes Forschungsverständnis verwiesen die Lehrveranstaltungsleitungen in *Hamburg* sehr dezidiert auf das Verständnis von Forschendem Lernen nach Huber, inkl. der Ergebnispräsentation am Ende des Forschungsprozesses (siehe Kap. 1) sowie auf die dabei auftretenden Spannungsfelder: zwischen den Ansprüchen eines wissenschaftlich-regelgeleiteten Forschens und der intuitiven Neugier am Forschen, zwischen dem Erkenntnisinteresse der beteiligten Schulen und der dadurch beschränkten Autonomie der Studierenden, zwischen dem Wunsch nach Planbarkeit von Lehrveranstaltungen und dem Nicht-Wissen-Können bei der Planung und Umsetzung. Der Prozess des Forschens wurde als Prozess der Gestaltung und Formung von Erkenntnissen beschrieben, als Dialog mit der Praxis im Rahmen der Ergebnispräsentationen an den Schulen, aber auch als Prozess, in dem Zweifel, Skepsis und Widersprüche als „fruchtbare Momente“ (Copei 1966/1930) genutzt werden konnten.

5 Entwicklungserwartungen von Lehramtsstudierenden im Kontext zweier Umsetzungsvarianten Forschenden Lernens (Jan-Hendrik Hinzke, Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm)

Qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeiten darüber, wie Lehramtsstudierende Veranstaltungen Forschenden Lernens wahrnehmen, verweisen auf verschiedene Orientierungen: Manche Orientierungen sind durch Offenheit und Einlassung auf die entsprechenden Lehr-Lern-Settings gekennzeichnet, während andere durch Verschlussenheit und Distanzierung charakterisiert sind (vgl. etwa Liegmann u. a.

1 Die Studierenden werden hier dezidiert als „Juniorforscher:innen“ adressiert (t1, A, Z. 356f.).

2018; Artmann 2020; Hinzke & Paseka 2023). Inwiefern die Studierenden dabei Entwicklungserwartungen äußern und wenn ja, was sie als Erwartungen und Entwicklung konzipieren, wurde bislang nicht systematisch untersucht. Hier setzt die eigene Studie an.

5.1 Vorstellung der Studie

Im Folgenden werden Entwicklungserwartungen rekonstruiert, die in Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden an den Universitäten Hamburg und Bielefeld zu Beginn von Lehrveranstaltungen Forschenden Lernens zum Ausdruck kommen. Wie der vorherige Beitrag von Angelika Paseka basiert dabei auch dieser Beitrag auf dem DFG-Projekt „ReLieF“ (zum Design der Studie siehe Kap. 4).

Als erster Impuls wurde den Studierenden in den pandemiebedingt via Zoom geführten Gruppendiskussionen eine Wortkarte gezeigt, auf der der Begriff ‚Forschen‘ stand, verbunden mit der Aufforderung, sich darüber auszutauschen. Aus der Auseinandersetzung der Studierenden mit diesem und den nachfolgenden Impulsen, die sich auf bisherige Erfahrungen mit Forschen und die Relationierung von Forschen und dem jeweiligen Seminar bezogen, sollte eruiert werden, welche Orientierungen sich bei den Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen zeigen. Die Datenauswertung basiert auf der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021). Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurden zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen, ehe im Rahmen der reflektierenden Interpretation eine komparative Sequenzanalyse stattfand. Durch den damit vollzogenen Wechsel der Analysehaltung vom Was zum Wie konnten die Orientierungsrahmen der Gruppen herausgearbeitet werden. Mittels fortgesetzten Interfallvergleichs wurde anschließend eine sinngenetische Typenbildung vorgenommen.

5.2 Ergebnisse

Zu t1, d. h. zu Beginn der Seminare, wurden drei Typen rekonstruiert, die beschreiben, wie die Gruppen mit der wahrgenommenen Anforderung, im Studium forschen zu sollen, umgehen. Diese Typen korrespondieren mit divergierenden Entwicklungserwartungen, die die Gruppen mit Forschen verbinden.

Der Typus ‚universitäre Fremddrhmung‘ ist daran ausgerichtet, in universitären Veranstaltungen Erfahrungen in der Schulpraxis zu sammeln. Die Studierenden antizipieren, dass sie diesen positiven Horizont in den Lehrveranstaltungen Forschenden Lernens nur bedingt enactieren können, die Anforderung Forschen zu sollen steht tendenziell im negativen Gegenhorizont. Dem Forschen stellen die Studierenden das Sammeln von „Praxiserfahrung“ (t1, Gruppe E1) und das Durchführen eines ‚ordentlichen Praktikums‘ (ebd.) gegenüber – was sich beides angesichts wahrgenommener Forschungszwänge nicht (vollends) entfalten könnte. Erkennbar wird, dass die Gruppen tendenziell keine Verbindung zwischen der

Unterrichtstätigkeit im Praktikum und dem Forschen sehen, wobei letzteres als sekundäre und notwendigerweise abzuarbeitende Tätigkeit aufscheint. Da gemäß den Darlegungen der Studierenden die Universität als Organisation die Auseinandersetzungen mit dem Forschen rahmt und die Universität mit ihren Strukturen sowie ihre Vertreter:innen, die Dozierenden, als machtvoll wahrgenommen werden, ergibt sich ein Spannungsverhältnis: Forschen müssen vs. Praxiserfahrungen sammeln wollen.

Für den Typus *„persönliche Annäherung“* ist die Erwartung kennzeichnend, Erfahrungen mit Forschen zu machen und dabei für sich selbst zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Die Gruppen entwerfen sich komplementär zu den als Expert:innen angesehenen Dozierenden als Noviz:innen im Forschen, was in den Diskussionen in vielfältigen Unsicherheiten in Bezug auf Forschen zum Ausdruck kommt. Diese Begrenzung der eigenen Erfahrung und Expertise wird mit der Entwicklungshoffnung verbunden, das eigene Forschen durch Übung zu verändern. Bei diesem Typus haben die Studierenden die Erwartung, gezeigt zu bekommen, wie Forschen im Seminarkontext funktioniert. Hierzu ein Zitat aus der Gruppe A2:

S3w: Ich erhoffe mir (.) von diesem Seminar nochmal eine, (.) ja, vielleicht Anleitung oder (.) sehr (.) gute Begleitung, (.) ähm (.) um unser (.) Forschungsprojekt dann (.) umzusetzen. [...] Ich hoffe, dass ich dann da auch meine bisherigen (.) Lücken, (.) wie es mir kommt/ [lacht kurz] wie es mir vorkommt, irgendwie (.) schließen kann (t1 A2, Z. 333-339).

Damit dokumentiert sich ein Modus, in dem sich die Studierenden zu anderen Universitätsangehörigen ins Verhältnis setzen, wobei sie selbst diejenigen sind, die sich dem Forschen erst annähern. Verweise auf Forschungskenntnisse und Erfahrungen beinhalten gleichzeitig Abschwächungen hinsichtlich des Umfangs und der Qualität der gemachten Erfahrungen. Sowohl das Motiv des Übens als auch die Vorstellung am Anfang zu stehen orientieren die Verhandlung der Erwartung, gezeigt zu bekommen, wie Forschen funktioniert.

Der Typus *„sachliche Bestimmung“* ist daran orientiert, zu einer Definition von Forschen zu kommen. Dieser Typus richtet sich an der Sache des Forschens aus und versucht in den Diskussionen immer wieder und aus neuen Perspektiven, eine Bestimmung der (zunächst) unklaren Sache Forschen zu erhalten bzw. zu erarbeiten. Der Erreichung einer allgemeinen Definition stehen dabei individuelle Bedeutsamkeiten und Relationierungen mit unterschiedlichen Erfahrungen gegenüber. So werden persönliche Sichtweisen auf Forschen und Forschung eingebracht, die bisweilen unverbunden nebeneinander stehen bleiben, zum Teil aber auch elaboriert werden, wodurch sich ein gemeinsames Verständnis entfaltet. Dozierende erscheinen dabei nur am Rande, und wenn, dann als Expert:innen mit konzeptuellem Wissen über Forschen. Bei diesem Typus haben die Studierenden

die Erwartung, im Zuge der Durchführung Forschenden Lernens zu einer näheren Bestimmung dessen zu gelangen, was sie unter Forschen verstehen.

Als übergeordnetes Fazit der empirischen Rekonstruktionen lässt sich festhalten, dass die Studierenden mit Forschendem Lernen verschiedene Entwicklungserwartungen verbinden, die sich zwischen schulpraktischem Handeln und universitärer Erkenntnisgewinnung aufspannen. Während der Typus ‚universitäre Fremdrahmung‘ angesichts der angestrebten Erfahrungen in Schulpraktika mit Forschendem Lernen keine inhaltliche Erwartung verbindet, sondern nur das Bestehen der Lehrveranstaltung anstrebt, erwarten Studierende im Typus ‚persönliche Annäherung‘, durch das Forschen Erkenntnisse in Bezug auf ihr Studium und Schule zu erlangen. Damit wird eine Entwicklung des eigenen Wissens und Könnens in Bezug auf Forschen angesprochen. Auch der Typus ‚sachliche Bestimmung‘ ist auf Forschen ausgerichtet, doch geht es hier weder um eigenes Handeln noch um Erkenntnisse hinsichtlich eines Forschungsgegenstands, sondern um die Erwartung, den Gegenstand Forschen für sich klären und damit konzeptuelles Wissen erweitern zu können. Mit diesen Entwicklungserwartungen korrespondieren jeweils unterschiedliche Perspektivierungen der Dozierenden: von mit Macht ausgestatteten Umsetzer:innen universitärer Vorgaben über Unterstützer:innen im Forschungsprozess bis hin zu Expert:innen in Sachen Forschen.

6 Fazit

Beitrags- und damit standortübergreifend zeigt sich, dass mit Forschendem Lernen eine Reihe von Entwicklungserwartungen verbunden werden, wobei auf schulpraktische Handlungsfähigkeit ausgerichtete Erwartungen unterschieden werden von Erwartungen, die sich an einem Aufbau von Forschungsfähigkeiten und einer forschenden Haltung orientieren. Dabei fällt auf, dass diese Bandbreite an Erwartungen, die sich bei den Dozierenden findet (Kap. 2-4), auch bei Studierenden sichtbar wird (Kap. 5). Näher untersucht werden müsste künftig, inwiefern die Entwicklungserwartungen erreicht werden können und inwieweit es dabei zu Bildungs-, Lern- und/oder Qualifikationsprozessen (Kap. 1) kommt, die der Professionalisierung und/oder Fähigkeit zur Schulentwicklung zuträglich sein können.

Literatur

- Artmann, M. (2020): Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15 (2), 69-88.
- BAK (=Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Basten, M., Mertens, C. & Wolf, E. (Hrsg.) (2019): *Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile*. Themenheft der Zeitschrift PraxisForschungLehrer*innenBildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1 (2).
- Beckmann, T., Ehmke, T. & Besser, M. (Hrsg.) (2022): *Studentische Forschung im Praxissemester: Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bielefelder Leitkonzept (2011): *Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf> (Abrufdatum: 17.10.2023).
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., überarb. Aufl.). Opladen u. a.: Budrich/UTB.
- Brandhorst, A., Goerigk, P., Schöning, A. & Dempki, C. (2018): *Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken*. In: M. Artmann u. a. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-110.
- Brandhorst, A., Schöning, A. & Goerigk, P. (2020): *Die Perspektive von Lehrenden auf studentische Forschungsprojekte im Praxissemester*. In: M. Basten u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 185-192.
- Carl, F. & Paseka, A. (2022): *Studierende forschen an Schulen*. In: *Pädagogik* 74 (1), 44-47.
- Copei, F. (1966/1930): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (8. Aufl.) Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fabel-Lamla, M., Hauenschild, K. & Wolff, D. (2020): *Forschendes Lernen – zwischen Professionalisierungserwartungen und studentischen Nutzungskalkülen*. In: M. Basten u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 263-270.
- Fichten, W. (2010): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: U. Eberhardt (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 127-182.
- Fichten, W. (2017): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: R. Schüssler u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30-38.
- Flick, U. (2000): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T. & Kahlau, J. (2021): *Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende*. In: F. Albrecht u. a. (Hrsg.): *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 99-121.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023): *Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 24 (1), 172-188.
- Hofmann, N. (2018): *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Huber, L. (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, 9-35.

- Huber, L. & Reinmann, G. (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Katenbrink, N., Wischer, B. & Nakamura, Y. (Hrsg.) (2014): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Klewin, G. (2022): Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften). In: G. Klewin, K. Poel & M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster & New York: Waxmann, 27-34.
- Koller, H.-C. (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (3., erw. u. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018): Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175-190.
- Mertens, C., Basten, M. & Wischer, B. (2019): Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. In: PraxisForschungLehrer*innenbildung 1 (2), 124-145.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009): Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. In: Open medicine 3 (2), 123-130.
- MWK/MK (=Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur/Niedersächsisches Kultusministerium) (2011): Neukonzeption der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen. Online unter: https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Neukonzeption_der_Masterstudiengaenge_fuer_die_Lehraemter_an_Grund-_und_Hauptschulen_und_an_Realschulen.pdf. (Abrufdatum: 28.05.2024)
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. & Krammer, G. (2022): Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12 (1), 81-108.
- Schiefner-Rohs, M., Favella, G. & Herrmann, A.-C. (Hrsg.) (2019): Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung. Berlin: Peter Lang.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Weyland, U. (2019): Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In: M. Degeling u. a. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-64.

Autor:innen

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1591-3593

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung

E-Mail: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Paseka, Angelika, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-0656-9113

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen, Ungewissheit, Eltern, Schulentwicklung, qualitative Forschungsmethoden (Dokumentarische Methode)*E-Mail:* angelika.paseka@uni-hamburg.de**Boldt, Vanessa-Patricia**

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Forschendes Lernen im Studium, Peer-Review als Verfahren der Schulentwicklung, Qualitative Forschungsmethoden, Dokumentarische Bildinterpretation*E-Mail:* vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de**Damm, Alexandra**

ORCID: 0009-0005-2433-1490

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung – insbesondere Lehrer:innen(fort)bildungsforschung als Schnittstelle zwischen Schulpädagogik und Erwachsenenbildung, Digitale Transformation von Schule und Lehrer:innenbildung Professionsforschung, Biographieforschung, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden*E-Mail:* damm@die-bonn.de**Fabel-Lamla, Melanie, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0001-7809-8579

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Biografische Lehrer:innenforschung, multiprofessionelle Kooperation, Schulentwicklungsforschung*E-Mail:* melanie.fabellamla@uni-hildesheim.de**Klewin, Gabriele, Dr.‘in**

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Forschendes Lernen, Praxissemester, Schulentwicklung*E-Mail:* gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

te Poel, Kathrin, Vertr.-Prof.‘in Dr.‘in

Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität/Lehrer:innenbildung, multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Schulen, Anerkennung, rekonstruktive Forschung

E-Mail: kathrin.tepoel@ku.de

Frei, Peter, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0004-8958-8548

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Schulsport- und Sportunterrichtsforschung, Sport-Medien-Kultur, Pädagogik des Leistungssports

E-Mail: peter.frei@uni-hildesheim.de

Hauenschild, Katrin, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0001-6500-9565

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Kindheitsforschung, Lehrer:innenbildungsforschung

E-Mail: katrin.hauenschild@uni-hildesheim.de

Schmidt-Thieme, Barbara, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0002-8828-7469

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Mathematikdidaktik, Sprache und fachliches Lernen, Geschichte der Mathematik/des Mathematikunterrichts

E-Mail: barbara.schmidt-thieme@uni-hildesheim.de

Wolff, Dennis, Dr.

ORCID: 0000-0001-8691-154X

Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Pädagogik des Leistungssports

E-Mail: dennis.wolff@uni-hildesheim.de