

Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – eine einführende Einordnung

Oliver Böhm-Kasper^{1,*} & Beate Wischer¹

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
oliver.boehm-kasper@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag beinhaltet die Einführung in das Heft zu den Profilen Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung. Mittels eines historischen Rückblicks werden zunächst die Verbindung zwischen dem Konzept Forschenden Lernens und der Universität Bielefeld aufgezeigt sowie die Genese der Inhalte und Zielvorstellungen Forschenden Lernens nachgezeichnet. Die Diskussion aktueller Herausforderungen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung an der Universität Bielefeld rahmt den Überblick über die Beiträge des Heftes und deren inhaltliche Einordnung.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Hochschuldidaktik, Professionalisierung



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Ein einführender Rückblick

Mit den in diesem Heft vorgelegten Analysen und den Profilen Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung wird ein enger Bogen zur Gründung der Universität Bielefeld geschlagen: Zum einen blicken sowohl das Konzept Forschenden Lernens als auch die Universität auf eine nunmehr 50jährige Geschichte zurück. Zum anderen war der in Bielefeld als Hochschullehrer tätige Ludwig Huber, dessen Namen bis heute einschlägig mit dem Konzept verbunden ist, maßgeblich an der Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) beteiligt. Diese Schrift *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*, die gleichsam die Geburtsstunde des Konzepts markiert, ist zwar nicht in Bielefeld entstanden; sie wurde hier aber von Ludwig Huber, der von 1969 bis 1970 in der Aufbaukommission für die Bielefelder Schulprojekte mitgearbeitet hat, zumindest redigiert.

Bleibt man bei der Schrift der Bundesassistentenkonferenz und damit bei einer historischen Rückschau, dann zeigt sich erstens, dass diesem hochschuldidaktischen Prinzip gerade in der Lehrer*innenbildung ein „später Erfolg“ bzw. ein regelrechter Durchbruch beschieden worden ist. Freilich gab es an diversen Hochschulstandorten (z.B. Oldenburg, Dortmund, Bremen, Hamburg, aber auch Bielefeld) schon eine längere Tradition von Forschungswerkstätten, in denen – mit je eigenen Perspektiven und unterschiedlichen Zugängen – versucht wurde, die Beteiligung von Studierenden an empirischer Forschung für die Lehrerprofessionalisierung fruchtbar zu machen (vgl. z.B. Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009). Erheblich befördert wurde die Aufmerksamkeit für das hochschuldidaktische Format allerdings im Zuge diverser Reformen in der Lehrer*innenbildung. Dazu gehören einmal die nun schon etwas länger zurückliegenden Studienstrukturreformen im sogenannten Bologna-Prozess, die bereits eine stärkere Forschungsorientierung in den Lehramtsstudiengängen bewirkt haben (vgl. Freitag, 2012). Entscheidende Impulse für eine inzwischen flächendeckende Verbreitung des Konzepts resultieren aber insbesondere aus der Verlängerung und Aufwertung von Praxisphasen in der universitären Ausbildung, die in den letzten Jahren über die Einführung eines Praxissemesters in den lehrerbildenden Masterstudiengängen in nahezu allen Bundesländern (und so auch in Nordrhein-Westfalen) stattgefunden haben. Denn diese Praxisphasen sehen nicht nur einen mehrere Monate umfassenden Aufenthalt der Studierenden an Schulen und dabei eigene unterrichtspraktische Tätigkeiten vor. Es gibt neben dem schulpraktischen Teil auch einen Forschungsteil in Form der sogenannten Studienprojekte, in deren Rahmen von den Studierenden unterrichts- und schulbezogene Fragestellungen empirisch zu bearbeiten sind.

Ein Rückgriff auf die Schrift der Bundesassistentenkonferenz kann zweitens die derzeit intensiv diskutierten Potenziale, Herausforderungen und Probleme des Konzepts gut aufzeigen. Zum einen – und im Unterschied zur gegenwärtigen Debatte – kreisten die Überlegungen damals noch keineswegs um eine berufsfeldbezogene Professionalisierung oder um eine nachweisbare Kompetenzvermittlung. Forschendes Lernen wurde – ausgehend von der traditionsreichen Idee (vgl. Schleiermacher, 1956, S. 238) einer Bildung durch Wissenschaft – seinerzeit als ein grundlegendes Prinzip für Forschung und Lehre eingeführt, um Studierenden eine Teilnahme am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess, mithin einen *Vollzug* oder zumindest einen *Nachvollzug* von Wissenschaft zu ermöglichen: „Wenn Wissenschaft“ – so die bildungstheoretische Argumentation – „ein Vollzug ist, dann muß wissenschaftliche Ausbildung Teilnahme an diesem Vollzug, also dem Erkenntnisprozeß, mindestens aber Nachvollzug, nie jedoch bloße Übernahme vorliegender Ergebnisse sein“ (BAK, 1970, S. 9). Vor dem Hintergrund dieser Zielrichtung waren Fragen zu Professionalisierungszielen zum einen oder konkrete Konzeptvorgaben zum anderen eher nachgeordnet. Weder das Forschende Lernen noch der Forschungsbegriff wurden beispielsweise näher bestimmt, was für die aktuelle Debatte zunächst weitreichende Optionen eröffnet:

Aus den Merkmalen, mit denen Forschendes Lernen damals charakterisiert wurde, ergeben sich so etwa – wie Schneider & Wildt (2009, S. 10) grundsätzlich feststellen – „Möglichkeiten der Anwendbarkeit und Nutzbarmachung dieses Konzepts auf allen Ebenen, basaler wie hochspezialisierter, auch selbstreflexiver Forschung, im Prozess erkenntnisorientierten wissenschaftlichen Arbeitens“. Interessante Perspektiven eröffnen sich aber insbesondere für die Lehrerbildung: Da Forschendes Lernen als ein hochschuldidaktisches Prinzip für unterschiedliche disziplinäre Zugänge und Forschungskulturen gedacht worden war und an der Lehrer*innenbildung bekanntlich zahlreiche Fächer beteiligt sind, erweist sich das Konzept hier als eine geradezu ideale, weil fächerübergreifende, Leitidee.

Allerdings stecken in der hier nur angedeuteten Offenheit zugleich auch wesentliche Herausforderungen und Problemlagen des Konzepts. Offenheit lässt sich schon grundsätzlich als Vagheit, Diffusität oder auch Beliebigkeit deuten. Man kann aber noch zugespitzter fragen, ob der aktuelle Siegeszug des Konzepts nicht sogar vor allem darauf beruhen könnte, dass das Konzept so vielfältige Auslegungen erlaubt und sich überdies dann gut als ein Allheilmittel propagieren lässt, das die Lösung unterschiedlicher Probleme der universitären Lehrerbildung verspricht – und das auch die Bildungspolitik deshalb nur allzu gerne aufgreift. So soll Forschendes Lernen – wie Kunze (2012, S. 23) im Hinblick auf Forschendes Lernen als ein tragendes Element der eingeführten Praxisphasen feststellt – nicht nur „als Brücke zwischen Universität und Praxis fungieren und zwischen zwei Zielen vermitteln, die mit der Praxisphase erreicht werden sollen: Aufbau von Handlungskompetenz und Ausbau von Reflexionskompetenz“. Über Forschendes Lernen werde auch die Praxisphase „in die Normalform des Studiums eingepasst“, und es solle „das bekannte Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung wieder einmal ‚gelöst‘ werden“ (Kunze, 2012, S. 23). Und auch Ludwig Huber (2013, S. 9) hatte Forschendes Lernen vor einigen Jahren als eine „vage Formel“ bezeichnet, vor einem inflationären Gebrauch „der Floskel“ seit der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) gewarnt, bei dem „die Konturen des Begriffs [...] unscharf geworden“ seien, und angemahnt, dass vor „allem anderen“ zu klären sei, worüber man eigentlich spreche.

2 Herausforderungen Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung

Der Diskurs zum Forschenden Lernen in der Lehrer*innenbildung ist mittlerweile zu umfassend und vielfältig, um ihn hier im Einzelnen nachzeichnen (vgl. z.B. die aktuellen Beiträge in Schiefner-Rohs, Favella & Hermann, 2019) oder um die von Huber geforderte Klärung vorzunehmen zu können. Wir begnügen uns nur mit dem Hinweis, dass Forschendes Lernen als Leitidee für die Hochschullehre ohne Zweifel Potenziale besitzt und es viele gute Gründe dafür gibt, dass auch (oder gerade) angehende Lehrkräfte in ihrem Studium forschen bzw. forschend lernen sollen (Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014; Fichten, 2019). Dennoch wirft die nun flächendeckende Einführung des Konzepts viele Fragen auf. Kritische Rückfragen betreffen dabei keineswegs nur die (professionalisierenden) Effekte; diese wurden bislang kaum untersucht, und die noch spärlich vorliegenden Befunde dämpfen doch eher die hohen Erwartungen (vgl. im Überblick Rothland & Boecker, 2014; Fichten & Weyland, 2019). Schon die vorgängigen Fragen danach, welche Ziele im Einzelnen überhaupt erreicht werden sollen und wie die Prozesse Forschenden Lernens konzeptionell anzulegen wären, um die jeweiligen Ziele erreichen zu können, sind bislang kaum einhellig geklärt, wie wir im Folgenden nur beispielhaft andeuten wollen:

- Die Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) hatte ein „dem Anspruch der Wissenschaft gemäßes Arbeiten“ als ein Merkmal für Forschendes Lernen benannt, den Forschungsbegriff dabei aber nicht näher spezifiziert. Im aktuellen Lehrerbildungsdiskurs

werden demgegenüber oft zumindest die möglichen Gegenstände der Forschung begrenzt, indem etwa gefordert wird, dass die Studierenden „an authentischen Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule“ arbeiten sollen (Fichten & Meyer, 2014, S. 21). Gleichwohl ist nach wie vor umstritten, welche Ansprüche man dabei an diese Forschung anlegen soll und kann: Gelten beispielsweise auch für die studentische Forschung die Gütekriterien und die elaborierten methodischen Standards der empirischen Sozialforschung? Oder ist eher ein Einsatz von Methoden aus dem Bereich der Aktions-, der Handlungs- oder Praxisforschung (vgl. z.B. Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014) vorzuziehen, die in der Regel leichter zu handhaben und überdies weniger auf generalisierbare Ergebnisse, sondern auf Reflexion und/oder auf eine Entwicklung von Praxis angelegt sind?

- Kontrovers verhandelt werden das Ausmaß der Beteiligung der Studierenden an Forschung und der Grad an Selbstständigkeit: Müssen alle Studierenden den gesamten Prozess von Forschung in den „wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methode bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit“ – durchlaufen, wie dies im Anschluss an eine Definition Forschenden Lernens von Huber (2013, S. 11) von vielen Seiten eingefordert wird (z.B. Fichten & Meyer, 2014)? Oder reicht es aus – und wäre es im Rahmen der knappen zeitlichen Ressourcen gerade im Praxissemester möglicherweise sogar sinnvoller, wie z.B. Katenbrink und Wischer (Katenbrink & Wischer, 2014) argumentieren –, dass die Studierenden nur ausgewählte Schritte im Forschungsprozess vertiefend vollziehen, indem sie etwa mit einer verbindlich vorgegebenen Fragestellung und Methode arbeiten oder sogar bereits vorliegende Daten nutzen?
- Im Lehrer*innenbildungsdiskurs (und in den Profilen Forschenden Lernens am Standort Bielefeld) zeichnet sich weitgehend als ein Konsens ab, dass es bei Forschendem Lernen nicht primär um ein Forschen-Lernen, sondern um ein forschendes Lernen geht, mit dem vor allem Reflexionskompetenzen erworben werden sollen. Allerdings wird schon dieses, der Lehrer*innenausbildung gemeinhin zugewiesene Kernziel recht unterschiedlich – als „forschende Grundhaltung“ (Schüssler & Schöning, 2017), als „Reflexivität“ (Feindt, 2019), als „kritisch-reflexive Haltung“ (Fichten, 2017) oder „forschender Habitus“ (Hericks, 2004) – umschrieben und definiert. Das Konzept wird aber zumeist noch mit einer Reihe weiterer Ziele und Erwartungen verknüpft: Forschendes Lernen kann sich – um hier das breite Spektrum an Auffassungen zumindest anzudeuten (vgl. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014) – auf forschungsmethodische Kompetenzen (also doch auf ein „Forschen-Lernen“) richten, um angehende Lehrkräfte zu befähigen, dass sie Ergebnisse der empirischen Forschung angemessen rezipieren oder ihre eigene Praxis selbst evaluieren. Forschendes Lernen kann auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen (wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Ausdauer usw.) zielen. Oder es kann als ein didaktisches Prinzip für ein problemorientiertes und lernaktivierendes, mithin als ein „Lernen im ‚Format‘ der Forschung“ (Schneider & Wildt, 2009) fungieren.

3 Forschendes Lernen in der Bielefelder Lehrer*innenbildung

Obwohl die Geschichte Forschenden Lernens durchaus eng mit der Universität Bielefeld verbunden ist (und im Zuge der Bologna-Reform mit den sogenannten Fallstudienwerkstätten bereits 2004 ein Format für Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften eingeführt worden war), fordern die von uns nur exemplarisch umrissenen Fragen auch die Lehrer*innenbildung am Standort Bielefeld heraus: Das Konzept ist seit der Einführung des Praxissemesters ein für alle an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fächer fest installiertes Ausbildungsformat; und es gibt ein gemeinsam entwickeltes Leitkonzept, das für die Fächer und die einzelnen Lehrenden als ein orientierender Rahmen fungiert (vgl. den

Beitrag von Schöning, S. 10–17 in diesem Heft). Gleichwohl zeigt sich in den in diesem Heft dokumentierten Profilen und in deren Analysen, dass es für Forschendes Lernen eben nicht die *eine* Lösung bzw. das *eine* Konzept geben kann, das dann nur noch in die Praxis transferiert werden muss. Forschendes Lernen ist in erster Linie ein vielgestaltiges und herausforderndes Entwicklungs- und Forschungsfeld, in dem unterschiedliche Auffassungen auszuhandeln und mögliche Zugänge weiterhin zu entwickeln und zu erproben sind.

In den vorliegenden Profilen und auch in der hiesigen Rahmenkonzeption zum Praxissemester wird zum Beispiel immer wieder auf das zu erreichende Ziel einer „forschenden Grundhaltung“ künftiger Lehrer*innen verwiesen. Auf die studentische Frage, was diese forschende Grundhaltung denn eigentlich sei, wird vom Autor dieser Einleitung den Studierenden beispielhaft die Aussage einer Lehrerin präsentiert, die im Rahmen einer Studie (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010) interviewt wurde. In dieser Studie wurden neben weiteren Themen auch der Stellenwert von Fortbildungen und darauf aufbauende gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen angesprochen. Die interviewte Lehrerin äußerte daraufhin Bemerkenswertes:

Dieses Praxisorientierte, damit werden wir hier zugeschmissen. Ich will das gar nicht. Da bin ich vielleicht auch die Einzige, da fragen Sie vielleicht die Falsche. Aber ich will nicht immer nur diese Praxisorientierung, die haben wir hier den ganzen Tag. Ich will z.B. seit Jahren eine Fortbildung machen „Deutsch als Zweitsprache“. Da will ich aber erstmal wissen: „Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache, wo liegen tatsächlich wissenschaftlich, empirisch untersucht die Probleme?“, und dann will ich in einem dritten Schritt wissen: „Was kann ich hier machen? Welche guten Unterrichtsmaterialien gibt es vielleicht auch schon auf dem Markt? Auf was kann ich zugreifen?“ Und dann möchte ich nach Hause gehen. Ich muss nicht mit anderen da eine Unterrichtseinheit vorbereiten. Das kann ich alleine.

Anhand dieses Zitates wird den Studierenden das Ziel der universitären Ausbildung nachvollziehbar vor Augen geführt: Es geht nicht vorrangig darum, im späteren Berufsleben explizit forschend tätig zu sein und dabei den entsprechenden Gütekriterien des gewählten Forschungsparadigmas zu genügen. Vielmehr – diesen Konsens legen zumindest auch die in diesem Heft dokumentierten Profile für Forschendes Lernen aus den Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft nahe – besteht das entscheidende Ausbildungsziel in der Etablierung eines professionellen Habitus („forschende Grundhaltung“), der den Stellenwert wissenschaftlich-empirischen Wissens für die je eigene Reflexion unterrichtlicher, pädagogischer Praxis anerkennt.

Dem entsprechend dokumentiert sich in den hier vorliegenden fachdidaktischen Profilen des Forschenden Lernens eine zum Teil deutlich fachliche Spezifität in der Charakterisierung von wissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen und den jeweils genutzten empirischen oder heuristischen Methoden im Speziellen. Als übereinstimmendes Moment zeigt sich jedoch der Verweis auf die Differenz von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen, die insbesondere in pädagogischen Situationen besondere Reflexionsprozesse erfordert:

„Damit ist gemeint, dass die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung Wissen bereitstellen, das zwar nicht unmittelbar in pädagogischen Situationen angewendet werden kann, aber Verständnishorizonte, Begriffe und ein Problembewusstsein erzeugt, das für die Lösung praktischer pädagogischer Probleme hilfreich sein kann. Professionelles Handeln zeichnet sich durch die situativ sinnvolle Auswahl und Anwendung von wissenschaftlichem Wissen für die Lösung von Praxisproblemen aus“ (Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009).

Jenseits dieses geteilten Verständnisses einer wissenschaftlich und empirisch gestützten Reflexion der schulischen Praxis wird die konkrete Ausgestaltung der Ausbildung von angehenden Lehrkräften durch Forschendes Lernen in diesen Profilen dann aber sehr unterschiedlich ausbuchstabiert. Forschendes Lernen fungiert – so könnte man also auf der einen Seite kritisch festhalten – damit auch an der Universität Bielefeld offenbar eher als eine Kontingenzformel im Sinne Luhmanns (2017) denn als ein einheitsstiftendes Konzept zwischen den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fächern. Auf der anderen

Seite bieten die damit verbundenen Zielsetzungen und Prämissen allerdings auch einen guten Rahmen dafür, die beteiligten Fächer, die Lehrenden und die Studierenden in einen Austausch zu bringen. Denn das Konzept erfordert eben keineswegs nur die Entwicklung und Erprobung handhabbarer Lehr-Formate. Es lädt auch dazu ein, die eigenen Perspektiven auf Forschung und Lehrer*innenbildung zu explizieren, zu schärfen und kritisch zu hinterfragen – und gemeinsam über zentrale Herausforderungen der Lehrer*innen-professionalisierung nachzudenken.

4 Zu den Beiträgen in diesem Heft

Das vorliegende Heft versteht sich als ein Beitrag zu einem solchen Diskurs, indem es sowohl für die Kolleg*innen und Studierenden vor Ort als auch für eine interessierte Öffentlichkeit den aktuellen Stand der konzeptionellen Überlegungen zum Forschenden Lernen am Standort Bielefeld dokumentiert. In einem ersten Schritt erfolgen dafür zunächst einige Rahmungen und Einordnungen. Dazu gehört eine Vorstellung des Bielefelder Leitkonzepts zum Forschenden Lernen durch Anke Schöning und die sich daran anschließende Beschreibung Forschendes Lernen als ausbildungsleitendes Prinzip der Bielefelder Lehrer*innenbildung (S. 10–17). Die Umsetzung dieses Prinzips aus hochschuldidaktischer Sicht reflektieren Kerrin Riewers und Petra Weiß (S. 18–27). Der Prozess der Entstehung der in diesem Heft versammelten (vor allem fachdidaktischen) Profile Forschenden Lernens wird von Udo Ohm und Rudolf vom Hofe nachgezeichnet (S. 37–40).

Diese Profile werden im Anschluss präsentiert. Da eine zusammenfassende Beschreibung der einzelnen Profile den Rahmen dieser Einleitung sprengen würde und in einem letzten Teil überdies noch Beiträge aufgenommen sind, die diese Profile vergleichend analysieren, beschränken wir uns hier auf eine tabellarische Übersicht (vgl. Tab. 1) zu den jeweiligen Profilen und deren Autor*innen:

Tabelle 1: Profile zum Forschenden Lernen und deren Autor*innen

Fach/Fachdidaktik	Autor*innen	Seiten
Bildungswissenschaft	<i>Jan Christoph Störtländer</i>	28–36
Biologiedidaktik I	<i>Nadine Großmann, Stefan Fries & Matthias Wilde</i>	41–45
Biologiedidaktik II	<i>Stephanie Ohlberger, Mario Schmiedebach & Claas Wegner</i>	46–50
Chemiedidaktik	<i>Stefanie Schwedler & Kerrin Riewerts</i>	51–55
Didaktik der Sozialwissenschaften	<i>Volker Schwier, Bettina Zurstrassen & Reinhold Hedtke</i>	56–61
Didaktik des Unterrichtsfachs Pädagogik	<i>Sven Meinholz</i>	62–66
Didaktik Deutsch als Zweitsprache	<i>Anika Zörner & Udo Ohm</i>	67–72
Englischdidaktik	<i>Run Tan & Bettina Amrhein</i>	73–77
Geschichtsdidaktik	<i>Jörg van Norden & Thomas Must</i>	78–80
Kunstdidaktik	<i>Petra Kathke</i>	81–88
Lateindidaktik	<i>Jochen Sauer</i>	89–93
Mathematikdidaktik	<i>Rudolf vom Hofe</i>	94–97
Philosophiedidaktik	<i>Kinga Golus</i>	98–101
Sachunterrichtsdidaktik	<i>Anne Reh & Nina Dunker</i>	102–106
Sportdidaktik	<i>Nils Ukley, Bernd Gröben, Golo Faßbeck & Valerie Kastrup</i>	107–118
Sprachdidaktik	<i>Friederike Kern & Björn Stövesand</i>	119–123

In den weiteren Beiträgen, die eine vergleichende Analyse und systematische Einordnung der Profile vornehmen, nehmen zunächst Claudia Mertens, Melanie Basten und Beate Wischer die Profile in den Blick; es werden neben den Gemeinsamkeiten aber vor allem die konzeptuellen Unterschiede fokussiert und unterschiedliche Typen von Zugängen rekonstruiert (S. 124–145). Der Beitrag von Eike Wolf greift die identifizierbaren Übereinstimmungen mit der These eines „institutionellen Isomorphismus“ aus einer organisationssoziologischen Perspektive auf und diskutiert eine in seinen Augen uniforme Affirmativität der Fachdidaktiken gegenüber dem Konzept Forschenden Lernens (S. 146–160). Ein projekthistorisches und governance-analytisches Fazit von Gaby Klewin und Martin Heinrich rundet das vorliegende Heft ab (S. –).

Wir wünschen den Leser*innen dieses Heftes weiterführende und diskussionsanregende Einblicke in die unterschiedlichen fachdidaktischen Lesarten des Forschenden Lernens im Rahmen der Lehrer*innenausbildung an der Universität Bielefeld sowie daraus erwachsende Inspirationen für die eigene fachliche Positionierung gegenüber dem häufig verwendeten und dennoch opak bleibenden Begriff des Forschenden Lernens!

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 285–307). Münster et al.: Waxmann.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Grundwissen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 67–86). Berlin et al.: Peter Lang.
- 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.
- Fichten, W. (2019). Praxisforschung im Lehramtsstudium: Das Oldenburger Modell. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 117–138). Berlin et al.: Peter Lang.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Freyer, K. Hirschhausen & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster et al.: Waxmann.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25–46). Berlin et al.: Peter Lang.

- Freitag, C. (2012). Einleitung: Praxisforschung in der Lehrerbildung. In C. Freitag & I. van Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung) (S. 11–20). Paderborn: LIT.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 51–67.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. <https://doi.org/10.5771/9783845236605-59>
- Katenbrink, N., & Wischer, B. (2014). Konzepte forschenden Lernens in der Osnabrücker Lehrerbildung. Versuch einer Einordnung und Reflexion. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 109–131). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Kunze, I. (2012). Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In C. Freitag & I. van Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung) (S. 23–34). Paderborn: LIT.
- Luhmann, N. (2017). *Systemtheorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schiefner-Rohs, M., Favella, G., & Hermann, A.C. (Hrsg.). (2019). *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Berlin et al.: Peter Lang.
- Schleiermacher, F. (1956). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 219–308). Darmstadt: WBG.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wischer, B., Katenbrink, N., & Nakamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 5–26). Münster: Monsenstein & Vannerdat.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Böhm-Kasper, O., & Wischer, B. (2019). Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – eine einführende Einordnung. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 1–9. <https://doi.org/10.4119/pflb-1964>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>