



Forschendes Lernen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Retrospektive Deutungen zur Nachhaltigkeit einer Lernerfahrung

Anke Spies und Katja Knapp

Diese qualitativ-explorative Studie evaluiert, wie Erfahrungen aus dem Forschenden Lernen im Lehramtsstudium nach Berufseintritt unter anderem im Hinblick auf berufspraktische Relevanz rekonstruiert werden. Es zeigt sich, dass die mit Forschendem Lernen verbundenen Erwartungen im Kontrast zum professionellen Selbstverständnis nach der Berufseinmündung stehen und die für eine aktive forschend-evaluative Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen nötigen strukturellen Voraussetzungen in der Praxis nicht gegeben sind.

1 Die forschende Haltung als Professionalisierungsmerkmal von Lehrkräften

In Anlehnung an die Differenzierungsmatrix zum Forschenden Lernen (Rueß, Gess & Deicke, 2016) verstehen wir im Folgenden „aktives Forschen“ als Prozess, der entweder (1) die Einbindung Studierender in ein laufendes Forschungsprojekt beinhaltet oder (2) die selbstständige Aufarbeitung von Literatur zu einem Forschungsfeld sowie die Formulierung einer Forschungsfrage und die darauf bezogene Anwendung von Forschungsmethoden umfasst, um dabei den gesamten Forschungsprozess zu durchlaufen und Ergebnisse zu produzieren.

Im englischen Schulsystem gehören forschende Tätigkeiten zum Aufgabenprofil von Lehrkräften, die durch „inquiry“ und „action-research“ Schulentwicklungsprozesse und Vernetzungsmodelle in einer und zwischen mehreren Schulen aktiv entwickeln, evaluieren und etablieren (Townsend, 2015). Das in Skandinavien und Großbritannien konsensual mit der Lehrkräftebildung verknüpfte Ziel, über Settings des Forschenden Lernens Lehrkräfte zu einer durchgängig forschungsorientierten Grundhaltung gegenüber ihrer Arbeit zu führen (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006), scheint sich in der Networks- und Leadership-Studie von Townsend (2015) quasi im Nebeneffekt zu bestätigen: Folgt man dieser Studie entlang der Aussagen zu forschenden Tätigkeiten (inquiry), die den Netzwerkstrukturen und Entwicklungen in der Leitungsverantwortung zugrunde liegen, beruhen die von den Lehrkräften als erfolgreich geschilderten Varianten der Vernetzungs- und Schulentwicklungsprozesse jeweils auf den Befunden ihrer Forschungsaktivitäten. Strukturelle Optimierungen werden erreicht und die fachliche Vernetzung der Unterrichtsentwicklung in Einzelschulen sowie zwischen Schulen sowie letztlich in allen Fällen die Analyse pädagogischer Praxis gefördert, weil die forschende Haltung zum professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften gehört.

In Deutschland sind sich Wissenschaftsrat, Kultusministerkonferenz, die Kultusbehörden der Länder (zumindest einiger, u. a. NRW) und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einig, dass angehende Lehrkräfte in der ersten Phase ihrer akademischen Ausbildung die Grundlagen von Forschungs- und Evaluationsmethoden erwerben müssen, um Forschungsbefunde sowohl generieren als auch interpretieren zu können (Wissenschaftsrat, 2001; Kultusministerkonferenz, 2004/2019, 2008/2017; DGfE, 2004). Das Land Niedersachsen verlangt von der ersten Phase der Lehrkräftebildung unter anderem die Vermittlung von Kenntnissen über Analyse- und Evaluationsverfahren zur künftigen Nutzung in Schulentwicklungsprozessen (Nds. MWK, 2015). Diese sollen dazu befähigen, „eigenständig unter Anwendung von geeigneten Forschungsmethoden bzw. Evaluationsmethoden“ (Nds. MWK, 2011, S. 7) (später) die Praxis interner Evaluationen und Schulentwicklungsprozesse zu fördern. Denn (künftige) Lehrkräfte sollen die Weiterentwicklung der Qualität ihrer Arbeit selbstorganisiert und selbstverantwortet gestalten sowie sich immer wieder durch Evaluationen vergewissern können, ob die angestrebten Ergebnisse erreicht und die gewünschten Wirkungen erzielt werden (Nds. MK, 2014).

Studierende mit dem Berufsziel Lehramt stünden allerdings „einer experimentellen Erkenntnishaltung (...) entlang wissenschaftlicher Kriterien der Wissensgewinnung“ eher fern, weil sie vordringlich an den praktischen Verwendungszusammenhängen von Inhalten interessiert seien (Schneider & Wildt, 2009, S. 22). Sie benötigten Unterstützungsbedarf, damit die „Überwältigung durch Praxiserfahrungen im Referendariat oder in der schwierigen Berufseingangsphase“ (Horstkemper,

2003, S. 126) nicht zum Verlust der im Studium erworbenen forschenden Haltung führt. Die „Differenz zwischen handlungsbezogener Praxisbewältigungsperspektive und einer im weitesten Sinne wissenschaftsorientierten Erkenntnishaltung“ (Schneider & Wildt, 2009, S. 27) kann von Studierenden mithilfe einer strukturierten Einbindung von forschenden Settings in der ersten Phase der Lehrkräftebildung aber überbrückt werden. Seit der Einführung des Praxissemesters mit forschenden Anteilen mehren sich allerdings Zweifel an der Nachhaltigkeit des Konzepts Forschenden Lernens.

Für spezifische Settings Forschenden Lernens wird betont, „dass der Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Rahmen einer universitären Veranstaltung nur bedingt gelingt“ (Homt & van Ophuysen, 2018, S. 258). Zudem wird auf Desiderata hinsichtlich der personalen Ausgangslagen, der Lerneffekte und -prozesse sowie der Rollenanforderungen im Forschenden Lernen während des Praxissemesters verwiesen (Weyland & Wittmann, 2017).

Nach der verpflichtenden Einführung des Forschenden Lernens in der Masterausbildungsverordnung für das Lehramt in Niedersachsen (Nds. MWK, 2015) stellt sich die Frage, ob die Zweifel an der Nachhaltigkeit auf die strukturelle Kombination mit den schulpraktischen Studienanteilen zurückzuführen sind oder ob sie bereits mit dem Setting des Forschenden Lernens oder mit den aufgedeckten Lernwiderständen aufgrund von „Lernzumutungen“ (Grell, 2006, S. 25) in Verbindung gebracht werden können. Um die „akteursseitigen Bedingungen“ (Homt & van Ophuysen, 2018, S. 265) zu klären, geht die im Folgenden skizzierte explorative Studie – in Anlehnung an die These, Forschendes Lernen sei in der Lage, „Schulentwicklungsaktivitäten voranzutreiben und zu unterstützen“ (Horstkemper, 2003, S. 125) – der Frage nach, welche Einschätzungen zur Nachhaltigkeit der Lernerfahrungen in der Retrospektive nach der Einmündung in das Berufsfeld zum Tragen kommen:

Welchen allgemeinen berufspraktischen Nutzen schreiben Lehrkräfte nach der Berufseinmündung der Erfahrung des Forschenden Lernens im Studium zu und wie positionieren sie sich hinsichtlich dessen Reichweite für ihre Beteiligung an Schulentwicklungsevaluationen und -prozessen?

2 Methoden

150 Alumni des Master of Education wurden um ein retrospektives Interview angefragt. Sie waren Teilnehmer von sieben Seminargruppen, die mit Schwerpunkt auf der Peer-to-Peer-Maxime (Spies, 2017) aufeinander aufbauend Schulentwicklungsprozesse praxisbezogen mithilfe qualitativer Befragungs- und Auswertungsmethoden

untersuchten. Gegenstand waren entweder die Umsetzung des Inklusionsauftrags (an zwei Grundschulen) oder die professionellen Kooperationsverhältnisse im Ganztagssetting (an einer weiteren Grundschule). Alle angefragten Alumni hatten als Studierende der forschenden Lehr-Lern-Settings Gelegenheit, ihre Befunde den beteiligten Schulen im Rahmen eines „Transferforums“ (Fachtag oder Dienstbesprechung) zu präsentieren. Dabei wurden Impulse für Schulentwicklungsprozesse mit den Kollegen und Kolleginnen aus der Praxis diskutiert, um die Befunde auf ihre Relevanz für Dritte zu überprüfen. Die von Huber (2014) geforderte Autonomie im Forschungsprozess war nur eingeschränkt umsetzbar, da der enge Praxisbezug auf die beforschten Schulen ebenso wie der strukturelle Rahmen von jeweils einem Semester pro Seminargruppe die Autonomie durch eine vergleichsweise hohe Vorstrukturierung begrenzte. Das methodische Spektrum in den Veranstaltungen umfasste Gruppendiskussionen und problemzentrierte Interviews, die inhaltsanalytisch (Mayring, 2015) oder durch SWOT-Analysen (Strength, Weaknesses, Opportunities, Threads; Künzli, 2012) ausgewertet wurden. Einzelne Studierende ergänzten das methodische Spektrum durch Diskursanalysen, ethnografische Beobachtungen und Sekundäranalysen (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2006; Loos & Schäffer, 2001). Mit einem Rücklauf von lediglich sechs realisierten Interviews mit Lehrkräften im (z. T. vorbereitenden) Schuldienst war die Bereitschaft, das Forschende Lernen der ersten Ausbildungsphase retrospektiv zu reflektieren, ausgesprochen gering. Die (damalige/aktuelle) Studienordnung verlangt die Teilnahme an zwei Seminaren im Format des Forschenden Lernens sowie an einer Vorlesung zu Forschungsmethoden. So können wir davon ausgehen, dass die sechs Befragten ihre Erinnerungen vermutlich auf zwei aus insgesamt 18 je Semester im Modul zur Wahl stehenden Lehrveranstaltungen beziehen und dabei mindestens eine Studie eigenaktiv durchgeführt und dokumentiert haben.

Die explorative Studie orientiert sich methodisch an den sieben Schritten der qualitativen Evaluation von Lehrsettings zur „Entdeckung von sozialen Regelmäßigkeiten“ (Kuckartz et al., 2008, S. 14). Wir evaluierten aber weniger ein konkretes Lehrsetting als (Schritt 1) zwei Grundannahmen eines hochschuldidaktischen Modells (s. o.). Als summative Evaluation zur Einschätzung der Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit Forschenden Lernens haben wir, orientiert am Verfahren des problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000), einen semistrukturierten Interviewleitfaden konstruiert (Schritt 2): Zunächst wurde nach den Erinnerungen an die forschenden Lehr-Lern-Settings inklusive deren Rahmenbedingungen gefragt. Danach wurden die Befragten um eine Beurteilung ihrer Erfahrungen sowie eine Einschätzung zu deren Reichweiten (u. a. forschungsmethodologischer, inhaltlicher, kognitiver, sozialer, schulbezogener Kompetenzerwerb) für ihr weiteres Studium sowie hinsichtlich des Nutzens für das jetzige berufliche Handeln gebeten. Abschie-

ßend hatten sie Gelegenheit, ihre Einschätzungen und Wünsche hinsichtlich der mit forschenden Lehr-Lern-Settings antizipierten Professionalisierungseffekte zu erläutern. Die Befragung wurde durch einen Kurzfragebogen, der statistische Fragen zur Einordnung der Person und zu ihren Erfahrungen im Forschenden Lernen (u. a. belegte Veranstaltungen, empirische Prüfungsleistungen) erhob, sowie jeweils durch ein Postskript ergänzt. Aus den transkribierten mündlichen Interviewaussagen (Schritt 3) entwickelten wir zunächst über einzelfallbezogene Datenerkundung und deren fallweise Darstellung Vergleichskategorien zur Kontrastierung sowie Adjektive für die Befragten zu deren interpretierten Gefühlslagen (Schritt 4). Das Formulieren von „fallübergreifenden Themen“ (Kuckartz et al., 2008, S. 33) diente der Herleitung des Kategoriensystems mittels Codierung der Textsegmente mit MAXQDA (Schritt 5). Auf dieser Grundlage rekonstruierten wir (in Anlehnung an das Interpretationsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, 2015) im interpretativen Verfahrensschritt (Schritt 6) die retrospektiven Deutungen und unterlegten diese mit Ankersequenzen. Durch das Zusammentragen der Ergebnisse (Schritt 7) lassen sich Desiderata zur weiteren Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigkeit von Settings Forschenden Lernens (z. B. des Forschenden Lernens im Projektband der schulpraktischen Studien des Praxissemesters) ermitteln.

3 Ergebnisse

Entgegen den oben skizzierten Erwartungen, dass die Erfahrungen des Forschenden Lernens zu einem Transfer in das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften führen, betonen die Befragten, dass ihre berufliche Praxis keiner forschenden Haltung bedürfe: „Nein. (...) Braucht man absolut nicht“ (SD 6, S. 220). Vielmehr scheint ihr professionelles Selbstverständnis dem Bild eines Forschenden („Ich bin nicht der Forscher“, SD 9, S. 12) sogar zu widersprechen, da sie ihre Aufgaben als unterrichtend und nicht als evaluativ analysierend wahrnehmen. Es bleibt unklar, ob die mit einigen der distanzierenden Aussagen verbundenen Hinweise auf die (selbstverständliche) Rezeption von Forschungsbefunden der sozialen Erwartung entsprechen und der Interviewsituation geschuldet sind oder eine Positionierung als „Konsumenten“ jener der „Produzenten“ von Forschung entgegenstehen. Der Schluss, dass sich die Befragten die postulierte forschende Haltung nicht angeeignet hätten, greift allerdings zu kurz: Die im Forschungskontext erworbenen fachwissenschaftlichen Kenntnisse scheinen sehr wohl eine differenzierte Perspektive und damit verbunden eine Grundlage für professionsbezogene Selbstreflexion mit sich bringen zu können. Insbesondere, wenn inhaltliche Kenntnisse zur fachlichen Ab-

sicherung benötigt werden, pädagogisches Handeln im Schulalltag problematisch wird, die beruflichen Anforderungen durch die Anwendung des „forschenden Blick[s]“ (SD 11, S. 339) strukturierter bewältigt werden können und Selbstvertrauen als gestärkt betrachtet wird, verorten die Befragten einen Zugewinn im Setting des Forschenden Lernens. Allerdings bezieht sich lediglich eine Sequenz explizit auf den praktischen Ertrag für tatsächliche Evaluationsaufgaben:

„nur inhaltlich, was Schulentwicklung, Inklusion betrifft *und* – ja, ich würde mir jetzt auch mehr zutrauen, wenn jetzt jemand mich ansprechen würde, könntest du das und das untersuchen, dann wüsste ich was ich zu tun habe“ (SD 6, S. 268–271).

Es scheint, als würden den Befragten erst im Verlauf des problemzentrierten Interviews die durch das Forschende Lernen gewonnenen Perspektiverweiterungen bewusst, wenn sie darüber sprechen, dass sich mit dem analytischen Blick auf Prozesse Reflexionsgewohnheiten verändert haben: Sie nehmen die Reflexion ihrer beruflichen Praxis als „etwas anders“ (SD 8, S. 454) wahr (wenngleich unklar bleibt, wo der Gegenpart dieser Abgrenzung liegt) und führen die Fähigkeiten zur kritischen Fokussierung auf den Perspektivwechsel während des Studienforschungsprojektes zurück, indem sie der Lernerfahrung „neue Denkmuster, die mich unterstützen, in meinem Beruf“ (SD 11, S. 179) zuschreiben. Auch betonen sie, dass dies durchaus auch ihre künftige Offenheit für neue Projekte, ihre Kritikfähigkeit gegenüber bestehenden Annahmen und publizierten Forschungsbefunden gefördert habe:

„wenn man sich ja einmal etwas intensiver mit einem Thema beschäftigt, fällt einem plötzlich auf, dass es für die Studie auch noch drei Gegenstudien gibt und wenn man sich dann tiefer die Hintergründe anschaut, (...) man wird misstrauischer, was ja auch sinnvoll ist, finde ich, und kritischer. Und aber auch in Hinblick auf mit welchen Ergebnissen man rechnet, bevor man sich mit einem Thema beschäftigt, weil mich das teilweise sehr überrascht hat, dass ich vorher von ganz anderen Ergebnissen ausgegangen bin, als da tatsächlich entstanden sind“ (SD 11, S. 153–159).

Vor allem die enge Verbindung von universitärer Lehre und den Bedingungen des Lehrsettings im Schulalltag bietet den Befragten zufolge Möglichkeiten, forschende Lernsetting während des Studiums hinsichtlich des eigenen Professionalisierungsprozesses einen Ertrag zuzuordnen. Positiv gesehen wird, „mitzuerleben und mit zu erforschen, wie es da eigentlich abläuft“ (SD 10, S. 266–267), und auch, dass die eigene Forschung „der Schule auch wirklich weitergeholfen hat in ihrer eigenen Entwicklung“ (SD 10, S. 114–115). Außerdem erwerben sie Einsicht in Wechselwirkungen zwischen fachdiskursiven Kenntnissen und schulpraktischem Geschehen:

„die Verbindung von der Fachliteratur und den Seminarinhalten zu der Praxis. Also dass das so ineinandergegriffen hat, (...) das ist, merke ich auch jetzt in meinem Referendariat, in meinem jetzigen Beruf, denk ich da immer wieder dran zurück, weil das wirklich gut war und man da das wirklich nutzen kann auch“ (SD 10, S. 113–120).

Wenngleich die Möglichkeiten, sich nach der Berufseinmündung an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen, (noch) gering sind, weil Steuergruppen fehlen und Kollegien zu „verschlossen“ (SD 11, S. 217) sind, um sich „in bestimmten neuen Prozessen, die einfach die Schule gerade durchmacht“ (SD 11, S. 215–216) begleiten zu lassen, bleibt die Einsicht, „davon profitiert [zu] haben“ (SD 11, S. 220) einen Schulentwicklungsprozess zu begleiten. Dabei werden sowohl die handlungspraktische Ebene des Forschungsprozesses als auch die fachdiskursiven Auseinandersetzungen betont, die im Nachgang der Erfahrung des Forschenden Lernens im Referendariat dazu geführt haben, dass die befragte Person die Befunde des Studienprojektes „mit in die Praxis genommen [hat]. Also das, was wir herausgefunden hatten, was man noch verbessern konnte (...), dass es funktioniert in einem Ganztagschulkonzept“ (SD 10, S. 196–198).

Auf den ersten Blick grenzen sich die Befragten im Entwurf ihrer beruflichen Selbstpositionierung insgesamt und zum Teil auch sehr nachdrücklich von einer forschenden Haltung ab. Allerdings stehen die Aussagen, die diese Lernerfahrung nicht als Bereicherung im Professionalisierungsprozess beschreiben, jenen gegenüber, die den professionalisierenden Ertrag der zum Forschungsprozess gehörenden Aufarbeitung von Fachdiskursen und Empirie als nachhaltig nützlich einschätzen. Hier – ebenso wie in den Aussagen des gewachsenen fachlichen und methodischen Selbstvertrauens und jenen, die sich auf die Mitwirkungsbereitschaft in Schulentwicklungsprozessen beziehen – scheint sich das hochschuldidaktische Format des Forschenden Lernens zu bestätigen.

4 Fazit

Nach den explorativen Befunden unserer Untersuchung ist zu vermuten, dass eine grundsätzliche Handlungsveränderung (Fichten, 2010) nicht selbstläufig ist, sondern erst auf gezielte Nachfragen hinsichtlich der erworbenen kritisch-reflexiven Haltung und der inhaltlichen und methodischen Kenntnisse deutlich werden kann. Aus hochschuldidaktischer Perspektive bedeutet dies für die Lehrkräftebildung einerseits, Verfahren zu entwickeln, um Lernwiderstände ausdrücklich zu thematisieren und die berufspraktische Relevanz von forschenden Lernerfahrungen deutlicher zu betonen. Andererseits deuten die Befunde aber auch auf begrenzte Möglichkeiten

der Reflexion während der ersten Phase der Lehrkräftebildung hin, denn die in den Interviews thematisierten Einsichten zum Praxisbezug des inhaltlichen und methodischen Erkenntnisgewinns für die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen wird erst nach der Einmündung ins Berufsfeld und im Zusammenspiel mit den Interviewfragen artikulierbar.

Da aber trotz entsprechender administrativer Vorgaben eine forschend-evaluative Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen (noch) nicht etabliert ist, kann das geringe Interesse der Alumni, sich nach der Berufseinmündung in einem Interview mit den Lernerfahrungen der Vergangenheit auseinanderzusetzen, auch hierin begründet sein. Es deutet sich an, dass die geringe Relevanz der forschenden Haltung nach der Berufseinmündung eine Haltungsveränderung *durch* die Lernerfahrung quasi blockiert, weil vor allem der Widerspruch zwischen dem verpflichtend im Studium platzierten Kompetenzerwerb zu Forschung bzw. Evaluation und zu antizipierender berufspraktischer Relevanz wahrgenommen wird.

Von Wirkungen auf der Handlungsebene einer innovativen Evaluations- und Konzeptentwicklungsperspektive für Schulentwicklungsprozesse, wie die eingangs erläuterten bildungspolitischen Ziele des Forschenden Lernens im Lehramtsstudium es verlangen, darf also (noch) nicht ausgegangen werden. Auch hier deutet sich an, dass die beabsichtigte Haltungsänderung und die schulstrukturellen Bedingungen für die Anwendung der im Studium erworbenen forschungs- und evaluationsbezogenen Kenntnisse sich gegenseitig bedingen könnten: Die Veränderung im professionellen Selbstbild ist also möglicherweise von der berufspraktischen Anforderung abhängig. Hier bildet sich ein phasenübergreifender Konzeptionsbedarf in der Lehrerbildung sowie ein organisationspädagogisches Desiderat ab.

Diese Ambivalenzen können mit den Befunden aus qualitativen Evaluationen, die im direkten Anschluss an das Lehrsetting durchgeführt wurden (Spies, 2018), in Zusammenhang gebracht werden. Dann liegt die Vermutung nahe, dass die explorativen Ergebnisse auf soziale Regelmäßigkeiten des Zusammenhangs zwischen dem vorberuflichen Selbstverständnis und der für die praxisbezogene Reflexion der Lehrerbildung nötigen Berufserfahrung hinweisen könnten. Als Desiderat stellt sich die Frage, ob dies auch für die verpflichtende Verknüpfung von schulpraktischen Studien des niedersächsischen Praxissemesters und den darin enthaltenen Anteilen an forschendem Lernen sowie für die geforderten Forschungsleistungen im Master of Education für die gymnasiale Laufbahn (Nds. MK, 2015) Geltung hat. Denn auch hier könnten aus dem Kontrast zu rezeptiven Lernsettings, aus antizipierten Berufsrollenverständnissen und schulpraktischen Studienerfahrungen Lernwiderstände entstehen.

In diesem Zusammenhang stellt sich außerdem die Frage, ob die im Rahmen der schulpraktischen Studien des Praxissemesters mit dem Forschenden Lernen

verbundenen offenen Fragen (vgl. Weyland & Wittmann, 2017) vielleicht deutlich enger als bislang angenommen mit dem professionellen Selbstverständnis der Studierenden, dessen langfristiger Entwicklung und mit den organisationalen Bedingungen im Praxisfeld zusammenhängen. Demnach müssten künftige Analysen weitere Facetten (schulstrukturelle, organisationspädagogisch zu erschließende und professionalisierungsrelevante Faktoren) berücksichtigen, um hochschuldidaktische Settings Forschenden Lernens optimieren zu können.

Eine differenzierte Analyse dieser Punkte würde – ähnlich wie im Kontext reflexiv konzipierter Unterrichtsbeobachtungen unterschiedliche Typen studentischer Lernhaltungen identifiziert (Braß, 2017) oder wie die Beharrlichkeit von Einstellungsmustern und die Entwicklung der Reflexionsbereitschaft im Studienverlauf nachgewiesen wurden (Dippelhofer-Stiem, 1985) in der Konsequenz auch folgenden Fragen führen: Müssten die hochschuldidaktischen Konzeptionen von Settings Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung unterschiedliche Typen Studierender und ihrer Lern- und Transferhaltungen berücksichtigen? Und könnten so Aufschlüsse über die „akteursseitigen Bedingungen“ (Homt & van Ophuysen, 2018, S. 265) gewonnen werden, um „Lernzumutungen [und] Lernwiderstände“ (Grell, 2006, S. 25) zueinander ins Verhältnis zu setzen?

Literatur

- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 267–283). Opladen: Budrich.
- Braß, B. (2017). Pädagogisches Beobachten in der Lehrerbildung: Relationierungsformen zwischen universitären Seminaren und berufsbezogenen Erfahrungen aus Studierenden-sicht. 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*. Jahrbuch Grundschulforschung (Band 22, S. 259–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004). *Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System*. Verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_12_Strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf [27.09.2018].
- Dippelhofer-Stiem, B. (1985). Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Spannungsfeld von studentischen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(4), S. 481–500.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer.

- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt: Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Homt, M. & van Ophuysen, S. (2018). Gelingensbedingungen für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine qualitative vergleichende Fallstudie. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerverberufungsprozesse als Ort der Zusammenarbeit* (S. 255–260). Wiesbaden: VS.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In H. Meyer & A. Obolski (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung* (S. 117–128). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62(1 & 2), S. 32–39.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Hrsg.) (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Association. Verfügbar unter <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/jakku-sihvonen-niemi> [27.10.2017].
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin/Bonn. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [27.09.2018].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008/2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Berlin/Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [27.09.2018].
- Künzli, B. (2012). SWOT-Analyse: Klassisches Instrument der Strategieentwicklung mit viel ungenutztem Potenzial. *Zeitschrift Führung + Organisation*, 81(2), S. 126–129.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren – Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Budrich.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2015). Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr). Vom 2. Dezember 2015. Nds. GVBl. Nr. 21/2015 S. 351. VORIS 20411. Verfügbar unter <http://www.schule.de/20411/mastervolehr.htm> [27.09.2018].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2014). *Schulische Qualitätsentwicklung in Niedersachsen*. Hannover. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/89687/Broschue_Schulische_Qualitaetsentwicklung_in_Niedersachsen.pdf [27.09.2018].
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Nds. MWK) (2011). *Neukonzeption der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen*. In der am 04.08.2011 von der Landesregierung an den Niedersächsischen Landtag übersandten Fassung. Verfügbar unter http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Neukonzeption_der_Masterstudiengaenge_fuer_die_Lehraemter_an_Grund-_und_Hauptschulen_und_an_Realschulen.pdf [27.09.2018].

- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Nds. MWK) (2015). *Verordnung zur Änderung der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen*. Hannover. Verfügbar unter http://www.niedersachsen.de/download/101540/Verordnungsentwurf_zur_Aenderung_der_Verordnung_ueber_Masterabschluesse_fuer_Lehr-aemter_in_Niedersachsen.pdf [27.10.2017].
- Rueß, J., Gess, C. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre: Empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *ZFHE*, 11(2), S. 23–44.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), S. 11–15.
- Spies, A. (2018). Schulentwicklung ‚im Blick‘: Möglichkeiten und Grenzen professionalisierender Perspektiverweiterung mit Hilfe qualitativer Methoden im Setting des Forschenden Lernens. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mercheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen (ver-)lernen: Das Potenzial qualitativer Forschung für die Entwicklung pädagogischer Professionalität*. O. V. (i. D.).
- Spies, A. (2017). Das Peer-to-Peer-Prinzip des Forschenden Lernens. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Programmatik und Praxis* (S. 129–137). Frankfurt: Campus.
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: Hybrid leadership in action? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), S. 719–737.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> [27.09.2018].
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [27.09.2018].

Zu den Autorinnen

Dr. Anke Spies, Professur für Erziehungswissenschaft an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsformatfragen (Ganztagssettings) im Elementar- und Primarbereich; Kooperation Schule – Jugendhilfe/Schulsozialarbeit; Prozesse und Strukturen von Inklusion und Exklusion; Bildungsbiografien. E-Mail: anke.spies@uni-oldenburg.de

Katja Knapp (M. A.) ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kinderschutz und Kooperationsbeziehungen zur Kinder- und Jugendhilfe im System Schule. E-Mail: katja.knapp@uni-oldenburg.de

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

