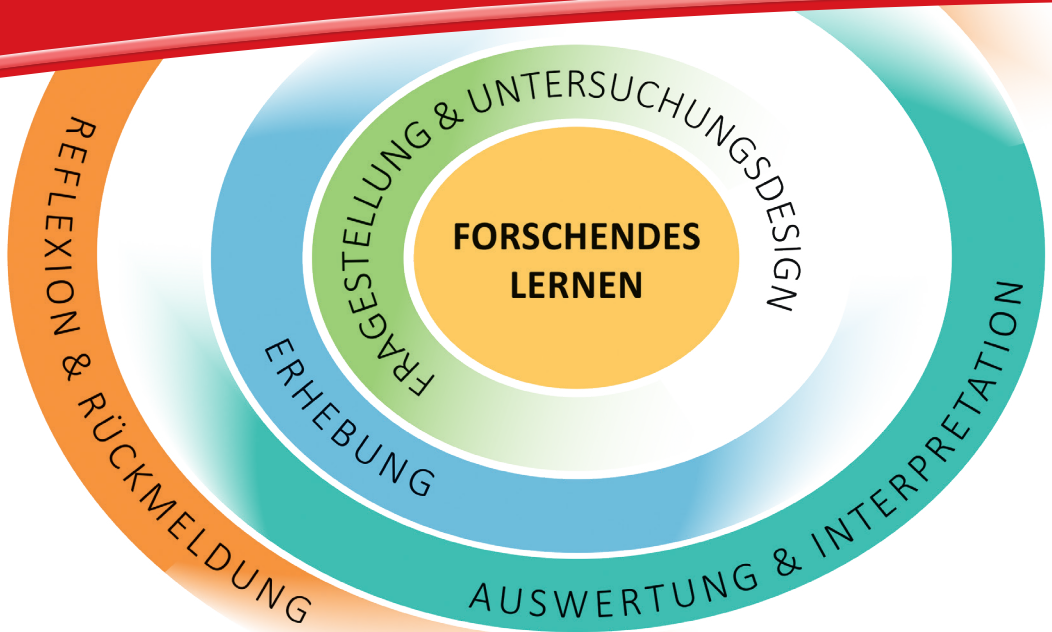


Petra Herzmann
Johannes König

Forschungsmethoden im Lehramtsstudium

Zugänge und Perspektiven
Forschenden Lernens



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Petra Herzmann, Dr. phil., ist Professorin für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen, Forschendes Lernen, Forschungsmethoden.

Johannes König, Dr. phil. habil., ist Professor für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Forschung zur Lehrer:innenbildung und zum Lehrer:innenberuf, Kompetenzmessung von Lehrkräften, Qualitätsentwicklung in der Lehrer:innenbildung, Evaluation der Lehrer:innenbildung im internationalen Vergleich.

Petra Herzmann
Johannes König

Forschungsmethoden im Lehramtsstudium

Zugänge und Perspektiven
Forschenden Lernens

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2023.Kk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Grafik auf Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5926

ISBN 978-3-8385-5926-1 digital

ISBN 978-3-8252-5926-6 print

Gliederung

1 Einleitung	9
2 Das Forschende Lernen im Lehramtsstudium: Zielsetzungen und Herausforderungen	13
Teil I: Qualitative Forschung	21
3 Methodologie: Erkenntniswege qualitativer Forschung	21
3.1 Forschungsperspektiven qualitativer Forschung	23
3.2 Prinzipien qualitativer Forschung: Offenheit und Standortgebundenheit	27
3.3 Gütekriterien qualitativer Forschung: Akzeptanz und Intersubjektivität	31
3.4 Zum Forschungsprozess in der qualitativen Forschung	33
4 Erhebungsverfahren	37
4.1 Verbale Zugänge: Befragen und an Gesprächen teilnehmen	38
4.1.1 Erkenntnisinteresse: Erlebnisse und Perspektiven der Befragten ...	38
4.1.2 Narrative Interviews	43
4.1.3 Leitfadeninterviews	46
4.1.4 Gruppendiskussionen	51
4.2 Visuelle Zugänge: Beobachten	55
4.2.1 Erkenntnisinteresse: Praktiken, Aktivitäten und Interaktionen ...	56
4.2.2 What the hell is going on here?	59
4.2.3 Notieren und protokollieren	60
4.2.4 Protokollieren oder videographieren?	62
5 Auswertungsverfahren	66
5.1 Qualitative Inhaltsanalyse	69
5.2 Grounded Theory Methodologie	72
5.3 Dokumentarische Methode	76
5.4 Objektive Hermeneutik	81
5.5 Adressierungsanalyse	83
5.6 Dokumenten- und Artefaktanalyse	86

Teil II: Quantitative Forschung	91
6 Methodologische Perspektiven	91
6.1 Grundbegriffe: Quantitative Methoden und Statistik	92
6.1.1 Quantitative Methoden	92
6.1.2 Statistik	94
6.1.3 Quantitative Methoden und Statistik im Lehramtsstudium?	96
6.2 Forschungslogischer Ablauf quantitativer Studien	97
6.2.1 Drei Grundfragen des forschungslogischen Ablaufs	97
6.2.2 Ein Modell zum forschungslogischen Ablauf empirischer Untersuchungen	99
6.3 Fragestellungen und Hypothesen	101
6.3.1 Definition	101
6.3.2 Beispiele	102
6.3.3 Kategorisierung von Hypothesen	102
6.3.4 Kriterien von wissenschaftlichen Hypothesen	103
7 Stichprobenwahl	105
7.1 Das Begriffspaar Stichprobe und Grundgesamtheit	106
7.2 Von der Grundgesamtheit zur Stichprobe	108
7.3 Das Begriffspaar Deskriptive Statistik und Inferenzstatistik	110
7.4 Inferenzstatistischer Exkurs: Wie lese ich den Standardfehler?	111
7.5 Stichprobenarten	115
7.5.1 Zufallsgesteuerte vs. nicht-zufallsgesteuerte Auswahlverfahren ...	116
7.5.2 Zufallsstichprobe	116
7.5.3 Rücklauf	117
7.5.4 Nicht-zufallsgesteuerte Verfahren	117
8 Grundlagen der Messung	120
8.1 Was ist „Messen“ in der Erziehungswissenschaft? Ein Beispiel zu Beginn	122
8.2 Was ist eine Variable?	123
8.3 Messen – eine Definition aus der Messtheorie	124
8.4 Skalenniveaus	126
9 Erhebungsinstrumente	130
9.1 Welche Informationen werden wie erfasst? Zwei Beispiele als Einstieg	131
9.2 Merkmale von Erhebungsinstrumenten	132
9.2.1 Verfügbarkeit und Dokumentation	132
9.2.2 Formate	133
9.2.3 Gütekriterien	133
9.2.4 Weitere Auswahlkriterien	133

9.3	Modellhafter Zugang zu Erhebungsinstrumenten	134
9.3.1	Schematisches Modell institutionalisierten Lehrens und Lernens	134
9.3.2	Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht	135
9.4	Instrumente zur Erfassung der Merkmale von Lernenden (Beispiele)	137
9.4.1	Fragebogen und Dokumentation von Erhebungsinstrumenten	137
9.4.2	Items und Skalenbildung	140
9.5	Instrumente zur Erfassung der Merkmale von Unterricht (Beispiele)	142
9.5.1	Befragung von Schüler:innen zur Unterrichtsqualität	143
9.5.2	Beurteilung von videographiertem Unterricht	145
10	Statistische Datenanalyse	149
10.1	Der Blick auf die einzelne Variable: Univariate Deskriptivstatistik	150
10.1.1	Erster Schritt: Analyse von Häufigkeiten	151
10.1.2	Durchschnittswert & Co: Maße der zentralen Tendenz	153
10.1.3	Homogenität und Heterogenität von Messwerten: Dispersion (Streuung)	155
10.1.4	Zusammenfassende Kennwerte: Dispersionsmaße (Streuungsmaße)	159
10.2	Analyse von Zusammenhängen zweier Variablen: Bivariate Deskriptivstatistik	166
10.2.1	Aller Anfang ist leicht: Die Kreuztabelle	168
10.2.2	Korrelationskoeffizient Eta-Quadrat (η^2)	170
10.2.3	Produkt-Moment-Korrelation (Pearsons r)	174
10.3	Weiterführende Verfahren der statistischen Datenanalyse: Ein Ausblick	179
10.4	Verwertung und Darstellung von Analyseergebnissen	182
Teil 3:	Fazit	187
Verzeichnisse	193	
Literatur	193	
Abbildungsverzeichnis	209	
Stichwortverzeichnis	213	

1 Einleitung

Als angehende:r Lehrer:in stehen Sie im Studium möglicherweise vor der Aufgabe, ein kleines Forschungsprojekt („Studienprojekt“) durchzuführen. Von Ihnen wird erwartet, dass Sie *forschend lernen*. Der Begriff des Forschenden Lernens (► Kap. 2) ist insgesamt weit gefasst, beinhaltet im Lehramtsstudium aber im Wesentlichen,

- sich mit dem Arbeitsplatz Schule und dem Handlungsfeld Unterricht theoriegeleitet auseinanderzusetzen,
- eine wissenschaftliche Beobachtungshaltung gegenüber den eigenen Praxiserfahrungen einzunehmen,
- eine präzise formulierte Fragestellung und ein Vorgehen zu entwickeln, das sich auf geeignete Forschungsmethoden stützt.

Schon hier wird deutlich: Forschendes Lernen setzt ein grundständiges Wissen über Forschungsmethoden voraus. Die folgenden Fragen verweisen auf dieses forschungsmethodische Wissen und sollten nach der Lektüre des Studienbuchs beantwortet werden können:

- Was sind die Bestandteile einer empirischen Untersuchung in der Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung, die qualitative und/oder quantitative Zugänge wählt?
- Wie lassen sich die damit verbundenen Vorgehensweisen im Kontext des Forschenden Lernens an einer (Praktikums-)Schule konkretisieren?
- Wie sehen passende Beispiele oder Anwendungen der empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft aus, an denen man sich beim Forschenden Lernen orientieren kann?

Vor dem Verfassen des vorliegenden Buches haben wir uns gefragt: Gibt es einen spezifischen Anspruch an empirische Forschung im Hinblick auf *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium*, wie im Titel des vorliegenden Studienbuchs ausgewiesen? Wenn ja: Rechtfertigt die Absicht, zur Klärung dieses Anspruchs beitragen zu wollen, ein weiteres Studienbuch über empirische Forschungsmethoden zu schreiben? Denn: Hand- und Studienbücher zu empirischen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft gibt es reichlich. Diese auf dem aktuellen Stand der Entwicklung der Forschungsmethoden zu halten, ist eine Herausforderung für die Textgattung Buch. Das Kriterium der Aktualität ist aber weder das alleinige noch das entscheidende für unser Studienbuch. Wir widmen uns vielmehr der Frage, welche Forschungsmethoden der qualitativen und quantitativen, vor allem erzie-

hungswissenschaftlich geprägten Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung¹ sich grundsätzlich für das Forschende Lernen von Lehramtsstudierenden in der Schule eignen, um eine reflexive und entwicklungsorientierte Perspektive auf das (spätere) Berufsfeld einnehmen zu können. Angesprochen ist also ein Grundwissen empirischer Methodenlehre, das für eben die Anforderungen nötig ist, die Lehramtsstudierende speziell im Rahmen des Forschenden Lernens bewältigen sollen. Im Kern geht es uns darum, einen Einblick in methodologische Überlegungen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren der empirisch arbeitenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu vermitteln und diese mit beispielhaften Verweisen auf bereits vorliegende Ausarbeitungen sowie empirische Studien vorzustellen. Unser Anliegen ist es, an etablierte und anspruchsvolle Methoden der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung anzuschließen. Zugleich möchten wir deutlich machen, dass in der Anwendung von Forschungsmethoden durch Studierende beim Forschenden Lernen ein Verständnis von Forschung nötig wird, das in gewisser Weise einen eigenen Stellenwert beanspruchen kann. Dabei geht es erstens um das grundlegende Kennen und zweitens um das Beherrschen forschungsmethodischer Erkenntnisprozeduren. Demzufolge bieten wir Unterstützung bei der verständigen Rezeption der Fachliteratur und empirischer Studien sowie bei der Vorbereitung eigener empirischer Forschungsarbeiten an. Darüber hinaus verweisen wir drittens – und diese ist, wie zu zeigen sein wird, spezifisch – auf die mit dem Forschenden Lernen verbundene, überaus voraussetzungsreiche und professionstheoretisch viel diskutierte, aber empirisch wenig geklärte Entwicklung einer forschenden Grundhaltung.

Dazu werden nach einer einleitenden Beschreibung der (professionstheoretischen) Zielsetzungen Forschenden Lernens in der universitären Lehrer:innenbildung (► Kap. 2) ausgewählte, für die Erziehungswissenschaft zentrale Forschungsmethoden dargestellt. Wir unterscheiden in unserer Darstellung die Bezugsfelder der *qualitativen* Schulforschung (Teil I) und der *quantitativen* Schulforschung (Teil II). Diese beiden Teile sind – soweit die beiden Bezugsparadigmen dies zulassen – ähnlich aufgebaut und orientieren sich dabei an einem für beide Zugänge leitenden – und auf dem Cover prominent ausgewiesenen – Forschungsprozess. Dabei nutzen die jeweiligen Teile das ihnen eigene, forschungsmethodische (Fach-)Vokabular und stellen grundlegende Prinzipien und Konzepte der jeweiligen Zugänge dar. Die Teile beginnen mit methodologischen Überlegungen im Kontext qualitativer (► Kap. 3) bzw. quantitativer (► Kap. 6) Forschung. Es folgen in Teil I Einblicke in die Erhebungsverfahren (► Kap. 4) und Auswertungsverfahren (► Kap. 5) qualitativer Forschung. In Teil II werden Fragen der Stichprobenwahl (► Kap. 7), Grundlagen der Messung (► Kap. 8), Erhebungsinstrumente (► Kap. 9) sowie basale Konzepte der statistischen Datenanalyse (► Kap. 10) zum Gegenstand gemacht.

1 Das Studienbuch bezieht sich auf den Gegenstandsbereich der Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung. Im Folgenden werden wir diesen zusammenfassend als Schulforschung ausweisen.

Insofern stellt unser Studienbuch ein Angebot dar, sich anhand systematischer sowie anwendungsnaher Überlegungen einen Einblick in qualitative und quantitative erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden zu verschaffen. Die jeweiligen Erkenntnisperspektiven der Verfahren werden hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich gemacht, auch um im Prozess des Forschenden Lernens ausgehend von der eigenen Fragestellung begründete Entscheidungen treffen zu können, die beispielsweise die Wahl der Erhebungsmethode betreffen können. Hierauf gehen wir abschließend in einem Fazit zusätzlich ein (► Kap. 11).

Zu Forschungen von (angehenden) Lehrer:innen liegen bereits einige Veröffentlichungen vor, an die unser Studienbuch anschließt: Frühe Arbeiten der sog. *Aktionsforschung* (Altrichter, Posch & Spann 2018)² haben berufserfahrenen Lehrer:innen das Forschen über den eigenen Unterricht nahegelegt und auch einen Überblick über Forschungsmethoden für den Anwendungsbereich Schule herzustellen versucht – insofern werden bereits hier die Ideen Forschenden Lernens für den Lehrer:innenberuf grundgelegt. An die Methodenentwicklung der letzten Jahrzehnte, auch in der Erziehungswissenschaft, hat die Aktionsforschung aber kaum Anschluss genommen, auch wenn es aufgrund aktueller Reformen der universitären Lehrer:innenbildung mit dem Fokus auf das Forschende Lernen – wie wir dies in Kapitel 2 diskutieren werden – gegenwärtig wieder mehr Bedeutung erfährt (vgl. Feindt, Rott & Altrichter 2020). Das *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Cramer, König, Rothland & Blömeke 2020) widmet den Forschungsmethoden in der Lehrer:innenbildung zwar einen kurzen Überblicksbeitrag (Voss, Zeeb, Dehmel & Fauth 2020), kann damit aber keinen Studienbuchcharakter beanspruchen. Das *Studienbuch zum Praxissemester im Lehramtsstudium* (Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland 2017) bietet zwar einen Einblick in sämtliche Herausforderungen des Praxissemesters, die Ausführungen zu den Forschungsmethoden bleiben damit notwendigerweise rudimentär. Der fünfte Band der *Internationalen Gesellschaft für Schul- und Berufspraktische Studien* (Leonhard, Herzmann & Košinár 2021) stellt Forschungsmethoden für universitär begleitete Praxisphasen in Lehramtsstudiengänge exemplarisch vor, allerdings ausschließlich für den Bereich der qualitativen Forschung. Auf die dort versammelten forschungsmethodischen Zugänge – etwa im Kontext der Grounded Theory Methodologie oder der Artefaktanalysen – nehmen wir ausdrücklich Bezug.

Daneben gibt es eine Reihe an allgemeinen Einführungen zu ausgewählten forschungsmethodischen Verfahren (vgl. z. B. Mayring 2022; Nohl 2017a) sowie Überblicksdarstellungen in Form von Handbüchern (vgl. z. B. Bohnsack 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021; Flick, von Kardoff & Steinke 2019; Lamnek & Krell 2016). Auch liegen Einführungswerke der Methodenlehre vor, die sich speziell an (ange-

2 Die erste Auflage erschien unter dem Titel *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (Altrichter & Posch) im Jahr 1990, die fünfte und aktuelle Auflage stammt aus dem Jahr 2018.

hende) Erziehungswissenschaftler:innen richten (z. B. Tachtsoglou & König 2017; Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013), die aber dem Anforderungskontext des Forschenden Lernens im Lehramtsstudium kaum gerecht werden, da sie den anwendungsbezogenen Konkretisierungsgrad nur teilweise erreichen. Wir werden insbesondere im Hinblick auf die Darstellung der Grundannahmen forschungsmethodischer Verfahren sowie der (komplexen) Auswertungsmethoden und deren konkreter Umsetzung in spezifische Verfahren(sschritte) daran anschließen bzw. auf weiterführende Literatur verweisen.

Der Studienbuchcharakter unserer Ausführungen zeigt sich vor allem in der didaktischen Aufbereitung: So beginnen die Kapitel mit einem jeweils ausgewiesenen Erwartungshorizont und beispielhaften forschungsmethodischen Problemstellungen. Durchgängig nehmen wir auf ausgewählte Forschungsprojekte als sog. Beispielstudien Bezug, die im Großen aufzeigen, was für das Forschende Lernen im Kleinen adaptiert werden könnte. Die Kapitel enden mit Fragen zum Textverständnis und zu forschungspraktischen Reflexionen. Das Studienbuch bietet nicht zuletzt weitergehende Literatur an und stellt in einem abschließenden Stichwortverzeichnis die forschungsmethodischen Grundbegriffe zusammen. Wir möchten in diesem Zusammenhang auch darauf hinweisen, dass der Duktus unserer sprachlichen Ausführungen beabsichtigt, im sachbezogenen Stil die Forschungsmethoden darzustellen und gleichzeitig immer wieder durch direkte Ansprache an unsere Leser:innen geprägt ist. Trotz anfänglicher Bedenken bildet dies unser Anliegen am besten ab, über die Zusammenstellung von Forschungsmethoden eine wissensbasierte Grundlage für das Forschende Lernen zu schaffen, um (angehende) Lehrer:innen zugleich in die Lage zu versetzen, sich in der forschungsmethodisch angeleiteten Beobachtung, Befragung und Reflexion des eigenen Handlungsfeldes gedanklich zu erproben.

Unser abschließender Dank gilt unseren wissenschaftlichen Hilfskräften, insbesondere Swantje Brings für die Unterstützung bei umfassenden Recherchen, bei der Erstellung von Textteilen und Abbildungen sowie Sebastian Fischer und Matilda Waanders bei der Bild- und Textbearbeitung. Für fachliche Kritik und das Korrekturlesen danken wir Kerstin Darge, Georg Draube, Barbara Hövels, Matthias Krepf und Michael Stralla. Nicht zuletzt geht unser Dank an die (vielen) Studierenden unserer Vorlesung, die durch stete Rückfragen und Hinweise dazu beigetragen haben, dass wir unsere Lehrveranstaltung kontinuierlich weiterentwickelt haben und uns dadurch auch zu diesem Studienbuch inspiriert haben.

2 Das Forschende Lernen im Lehramtsstudium: Zielsetzungen und Herausforderungen

Erwartungshorizont

Nach der Lektüre des Kapitels sollten Sie wissen,

- welches Verständnis von Professionalität über den Lehrer:innenberuf (Was zeichnet eine gute Lehrperson aus?) Anlass für Forschendes Lernen im Lehramtsstudium ist,
- was die Kernidee Forschenden Lernens ist und
- inwiefern dafür forschungsmethodische Kenntnisse benötigt werden.

Die studentische Frage, warum es denn sinnvoll sei, sich als angehende Lehrperson mit Forschungsmethoden zu beschäftigen, war zu Beginn der Umstellung auf das modularisierte Lehramtsstudium³ in der Bachelor- und Masterstruktur und mit Einführung unserer Vorlesung *Innovation und Profession* im Master of Education an der Universität zu Köln im Jahr 2014 deutlich zu vernehmen. Intuitiv würden wir heute sagen, dass diese Infragestellungen forschungsmethodischer Angebote im Kontext eines Lehramtsstudiums seit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2015 weniger geworden sind, verschwunden sind sie nicht. Ob dies als ein Zeichen von Akzeptanz oder lediglich von Gewöhnung (über die Zeit) zu verstehen ist, bedürfte einer eigenen empirischen Prüfung. Immerhin konnten Cammann, Darge, Kaspar und König (2018) für $n=403$ Lehramtsstudierende der Universität zu Köln, die unmittelbar vor Beginn ihres Praxissemesters standen, zeigen, dass diese die Anforderungen studentischer Forschung bzw. Forschenden Lernens (Fragestellung und Forschungsdesign entwickeln, Daten erheben, auswerten, interpretieren und reflektieren) im Rahmen ihres durchzuführenden Studienprojekts im Durchschnitt als wichtig bis sehr wichtig erachteten. Sie fühlten sich für diese Anforderungen durch vorbereitende Lehrveranstaltungen allerdings nicht hinreichend unterstützt. In diesem Kapitel werden wir deshalb zunächst auf die oben aufgeworfene (Rück-)Frage antworten und kenntlich zu machen versuchen, dass mit den universitären Angeboten Forschenden Lernens das spätere Handlungsfeld Schule und Unterricht durchaus adressiert wird (vgl. Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann 2018). Mit der Umsetzung verlängerter Praxisphasen innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung in nahezu allen Bundesländern in Deutschland (vgl. Weyland & Witt-

3 Die Vorlesung ist im Mastermodul *Innovation und Profession* verortet.

mann 2015) sind die Erwartungen an die Lehramtsausbildung in einer besonderen Weise neu justiert worden. Auch wenn die mit dem Praxissemester⁴ bzw. den universitär begleiteten Praxisphasen verbundenen Zielsetzungen weder im wissenschaftspolitischen noch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs einvernehmlich sind (vgl. Artmann et al. 2018; König & Rothland 2018; Fichten 2017), sollen Lehramtsstudierende zunächst – wie in anderen Praxisphasen auch – generell auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes bzw. Referendariats vorbereitet werden (vgl. MSW 2010, 4). Laut Lehramtszugangsverordnung⁵ des Landes Nordrhein-Westfalen (LZV §8, Abs. 1) ist intendiert, grundlegende Bereiche schulischen Lehrens und Lernens (etwa Verfahren der Leistungsbeurteilung und der inneren Differenzierung) auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Eine solche Zielsetzung fällt als curriculare Vorgabe allerdings in ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen akademischer Lehramtsausbildung und praktischem Schulalltag, zwischen theoretisch-formaler wissenschaftlicher Disziplinarität und konkreter professioneller Praxis, was seit Jahrzehnten als *Theorie-Praxis-Problem* diskutiert wird (vgl. im Überblick z. B. Rothland 2020; Herzmann und König 2016; Blömeke 2002).⁶

Zwar wäre intensiv zu diskutieren – und in der Erziehungswissenschaft finden diese Diskussionen ja auch seit Jahrzehnten statt –, in welchem Verhältnis Praxisvorbereitung und Praxisreflexion bzw. Praxis und Theorie stehen (vgl. Fichten & Weyland 2020). Die Ziele von Praxisphasen im Lehramtsstudium – und für das Praxissemester wird dies zum Beispiel durch die Lehramtszugangsverordnung in Abgrenzung zu anderen Praxisphasen vorgegeben – bestehen allerdings nicht nur im praktischen Erkunden des späteren Handlungsfeldes Schule oder im Erproben der eigenen Unterrichtstätigkeit. Vielmehr wird mit der Einführung verlängerter universitärer Praxisphasen und damit verbundener Formate *Forschenden Lernens* betont, angehenden Lehrer:innen einen spezifischen Anspruch an pädagogische Professionalität vermitteln zu wollen: Sie sollen ein „professionelles Selbstkonzept“ (LZV §8, Abs. 1) entwickeln, mittels dessen sie den Arbeitsplatz Schule und das Handlungsfeld Unterricht nicht als selbstverständlich gegeben, sondern neugierig fragend in den Blick nehmen können. Schulpraktische Lerngelegenheiten sollen also nicht nur dazu dienen, dass Studierende Praktiken und Handlungsweisen er-

4 Wir fokussieren im Folgenden das *Praxissemester* als eine universitär begleitete Praxisphase, da wir unser Studienbuch vor dem Hintergrund der Ausbildungssituation in Nordrhein-Westfalen schreiben. Mitgemeint sind aber sämtliche Praxisphasen, die einen – wie im Weiteren zu zeigen sein wird – forschungsorientierten Anspruch verfolgen.

5 Die LZV ist eines der (hochschul-)politischen Dokumente, die die Lehrer:innenbildung und die universitären Praxisphasen maßgeblich steuern.

6 Unter anderem mit dem *Reflexionsbegriff* (vgl. z.B. jüngst Schaper & Vogelsang 2022; Herzmann & Liegmann 2020a) wird angedeutet, dass Praxis theoriebasiert ausgewertet und Studierende zugleich – in umgekehrter Reihung – die Möglichkeit erhalten sollten, „aus Erfahrungen in der Praxis, Fragestellungen an Theorien zu entwickeln“ (MSW 2010, 4).

fahrener Lehrpersonen adaptieren (vgl. Rothland & Boecker 2014). Damit wird beabsichtigt, dass ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (Helsper 2001, 11) von den angehenden Lehrer:innen entwickelt werden kann. Diese im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verbreitete Bezeichnung beschreibt eine anzustrebende, spezifische Einstellung der Studierenden gegenüber der schulischen Praxis und soll ihnen bei der Reflexion ihrer eigenen oder der von ihnen beobachteten unterrichtlichen Praxis im „Gestus des ‚bohrenden Befragens““ (ebd., 12) unterstützen.

Diese (wissenschaftlich-)reflexive Perspektive auf die eigene (spätere) berufliche Tätigkeit wurde bereits im Jahr 2001 vom Wissenschaftsrat in einer Empfehlung für die Lehrer:innenbildung grundgelegt: Zukünftige Lehrer:innen sollen dazu befähigt werden, „ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer *forschenden Grundhaltung* [eigene Hervorh.] auszuüben“ (Wissenschaftsrat 2001, 41). Damit wird die Tätigkeit von Lehrer:innen in einen Zusammenhang mit der von wissenschaftlichen Disziplinen betriebenen Erkenntnisgewinnung gebracht: Das Verfügen über (Theorie-)Wissen und die verstehende Rezeption empirischer Studien, die einschlägig für handlungspraktische Anforderungen sind, sollen auch für den Lehrberuf zentral sein. Zugleich soll die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften in die Nähe einer forschenden Tätigkeit rücken, um – wie skizziert – Unterricht theoriebasiert reflektieren zu können (vgl. Herzog 2000).⁷

Was ist nun aber mit dem Forschenden Lernen, spezifisch im Lehramtsstudium, genau gemeint? Oder anders formuliert: Worauf verpflichtet das beschriebene Professionsverständnis die universitäre Lehrer:innenbildung?⁸ In Ermangelung einer für diese weitreichende Frage verbindlichen Definition Forschenden Lernens orientieren wir unsere Beschreibung an der häufig zitierten Bestimmung Hubers (2009), die sich aber nicht ausdrücklich auf die Lehrer:innenbildung bezieht (vgl. auch Huber & Reinmann 2019). Diese nutzen wir im Folgenden, um unsere lehramtspezifischen Überlegungen Forschenden Lernens daran anzuschließen:

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)

Damit weist Huber für das Forschende Lernen drei Merkmale als zentral aus:

7 Einschränkung ist anzumerken, dass empirische Befunde dahingehend, wodurch und wie sich der reflexive Habitus oder eine forschende Grundhaltung entwickeln, bisher kaum vorliegen.

8 In einer programmatischen Schrift der Bundesassistentenkonferenz von 1970 wurde das Forschende Lernen als grundlegendes (didaktisches) Konzept und (universitäres) Prinzip des Hochschulstudiums ausgewiesen.

1. Die Studierenden durchlaufen einen für Forschung typischen Forschungsprozess bzw. Forschungszyklus, für den eine festgelegte Abfolge gilt.
2. Die Erkenntnisse studentischer Forschung sollen für Dritte interessant sein.
3. Die Studierenden forschen selbstständig bzw. gestalten Forschung aktiv mit.

Schneider und Wildt (2004) definieren Forschendes Lernen für den Anwendungskontext in Schulpraktika des Lehramtsstudiums als einen „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (ebd., 154). Im Mittelpunkt stehen dabei:

- die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion des Praxisfelds mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden,
- eine distanzierte und problemorientierte Haltung gegenüber vermeintlich sicheren Erkenntnissen,
- hypothesenentwickelndes bzw. hypothesenüberprüfendes Herangehen an Unterricht sowie
- die Orientierung an Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlauben (ebd.).

Im Hinblick auf Konkretisierungen und Veranschaulichungen der Prozesse und Bestandteile Forschenden Lernens sind in der Literatur verschiedene Modelle zu finden (z. B. Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland 2017; Wildt 2009). Wir folgen diesen Modellvorstellungen, wobei wir zunächst von größeren Anforderungsarealen ausgehen (vgl. Abb. 2.1), die in weiteren Kapiteln unseres Studienbuchs für qualitative wie auch für quantitative Forschungsmethoden konkretisiert werden.



Abb. 2.1: Anforderungsareale Forschenden Lernens (eigene Darstellung)

An dieser Stelle soll zugleich darauf hingewiesen werden, dass diese durchaus ambitionierten Ansprüche an das Forschende Lernen für die Lehrer:innenbildung nicht

unumstritten sind. Das zeigt sich curricular etwa daran, dass sich Unterschiede zwischen der Umsetzung in den einzelnen Bundesländern ausmachen lassen, die sich darauf beziehen, in welcher Weise das Forschende Lernen Teil der Lehrer:innenbildung ist und darüber hinaus, ob das Forschende Lernen an Praxisphasen anschließt (wie z. B. in Nordrhein-Westfalen) oder ohne Anbindung an Schulpraktische Studien (wie z. B. in Hamburg) realisiert wird. Auch studentische Forschungsarbeiten (das sog. „Studienprojekt“)⁹, die das Forschende Lernen dokumentieren sollen, sind nicht in allen Bundesländern vorgesehen. Neben curricularen Unterschieden gibt es auch Überlegungen grundlegender Art wie die, dass gerade die Anbindung von Angeboten Forschenden Lernens an Praxisphasen eine systematische Überforderung der Lehramtsstudent:innen darstelle (vgl. Leonhard 2018) bzw., dass Forschendes Lernen besser erst ab einer gewissen Berufserfahrung einsetzen solle (vgl. Neuweg 2013). Diese grundsätzliche Diskussion wollen wir hier nicht weiter ausführen, sondern einige Diskursstränge andeuten, die auf die oben zitierte Definition von Huber (2009) Bezug nehmen:

So wird erstens diskutiert, wie weitreichend die Autonomie der Studierenden – im Verhältnis zur von Dozierenden angeleiteten, systematischen Einübung in das Forschende Lernen – verstanden werden soll. Im Hinblick auf das zentrale Formulieren einer Forschungsfrage, für die zumeist Problemstellungen des zukünftigen Berufsfeldes aufgegriffen werden (vgl. Herzmann & Liegmann 2018), machen Huber und Reinmann (2019) den Vorschlag, dass die Studierenden entweder eine eigene, sie interessierende Fragestellung entwickeln oder „sich entscheiden, eine solche von ihren Lehrenden zu übernehmen und deren Bearbeitung (mit)gestalten zu dürfen“ (ebd., 4). Die grundsätzliche Orientierung Forschenden Lernens an den Interessen der Studierenden wird unisono betont (vgl. Fichten & Weyland 2020). Welche Möglichkeiten Studierende für Forschendes Lernen haben und mit welchen Fähigkeiten sie Herausforderungen Forschenden Lernens – vor allem selbstständig – bewältigen, dürfte an ein gewisses Maß studentischer Expertise gebunden sein. Für diese wäre wiederum beispielsweise forschungsbezogene Aufgaben im Bachelorstudium vorauszusetzen und (idealtypisch) nicht erst im Masterstudium mit dem Forschenden Lernen zu beginnen.

Wie zweitens zu erreichen ist, dass die Ergebnisse Forschenden Lernens auch für Dritte interessant sein sollen, ist vor allem eine Frage der Reichweite studentischer Forschung. So sind im Kontext Forschenden Lernens vermutlich selten generalisierbare empirische Befunde oder neue, für den Forschungsdiskurs weitreichende Erkenntnisse zu erwarten. Vielmehr sind für den Anwendungskontext der (Praktikums-)Schule systematisch zu gewinnende und nachvollziehbare Ergebnisse anzustreben. Die interessierten Dritten könnten durchaus auch jene (Praktikums-)Schulen sein, für die es geeigneter Formate der Rückmeldung und einer Diskussion

9 Je nach Hochschulstandort (in Nordrhein-Westfalen) unterscheidet sich wiederum, ob die Studierenden ein Studienprojekt oder mehrere Studienprojekte durchführen.

der gewonnenen Daten zu entwickeln bedarf.¹⁰ Ideal wäre es demzufolge weiterhin, wenn Studierende in der komplexen Akteur:innenkonstellation, die ein Praxismester ausmacht (vgl. Heinrich & Klewin 2018), die Untersuchungsfrage mit der (Praktikums-)Schule abstimmen könnten oder zumindest gegenüber den schulischen Akteur:innen kenntlich machen könnten, was für sie warum für das jeweilige Studienprojekt interessant ist.

Nicht zuletzt steht drittens zur Diskussion, wie vollständig ein Forschungsprozess durchlaufen werden kann, welche Standards an Forschung anzulegen und welche (gewissermaßen) Abstriche bei der Anwendung methodisch anspruchsvoller Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung zu machen sind (Herzmann, Košinár & Leonhard 2021). Dass Forschendes Lernen nicht ohne forschungsmethodische Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden gelingen kann, ist dabei naheliegend. Ebenso haben die oben skizzierten professionstheoretischen Begründungen deutlich zu machen versucht, dass das Forschende Lernen nicht auf das Beherrschen von Forschungsmethoden verkürzt werden kann. Mindestens aber ist für das Forschende Lernen grundzulegen, dass die Standards wissenschaftlichen Arbeitens im Forschungsprozess im Sinne eines systematischen Vorgehens und intersubjektiv nachvollziehbaren Erkenntnisprozesses anzulegen sind – auch wenn diese nicht zentral der Befähigung einer:s zukünftigen Wissenschaftler:in:s dienen, sondern in den Dienst der Entwicklung und Gestaltung von Schule und Unterricht gestellt sind.



Fragen zum Textverständnis

- (1.) Welche Erwartungen sind mit (verlängerten) Schulpraxisphasen während des Lehramtsstudiums verbunden? In welchen (bundeslandspezifischen) Verordnungen werden diese formuliert?
- (2.) Wie beurteilen Sie die professionstheoretischen Überlegungen der Wissenschaft (z. B. Helsper 2001) im Vergleich zu den normativen Aussagen des Wissenschaftsrats (2001) und der Verordnung zum Praxismester in NRW (2010)? Wie plausibel erscheinen Ihnen diese im Hinblick auf den Anspruch Forschenden Lernens?
- (3.) Welche forschungsmethodischen Hinweise finden sich in den Definitionen Forschenden Lernens von Huber (2009) sowie Schneider und Wildt (2004)? Welche der dort verwendeten Begrifflichkeiten sind Ihnen bekannt und über welche möchten Sie (mit Hilfe dieses Studienbuchs) mehr erfahren?



Fragen zur Reflexion über Professionalität und Professionalisierung

- (1.) Was macht für Sie eine gute Lehrperson aus? Inwiefern teilen Sie die im Text benannten Ansprüche an Lehrer:innenprofessionalität? Welche (universitären) Lerngelegenheiten erachten Sie als relevant, um eine gute Lehrperson zu werden (vgl. Herzmann & König 2016)?

¹⁰ An unserem Universitätsstandort sind die interessierten Dritten vor allem Kommiliton:innen und diejenigen Studierende, die das Praxismester noch vor sich haben.

- (2.) Welche (forschungs-)praktischen Ideen haben Sie dazu, wie Unterricht als *fremde Kultur* (Hirschauer & Amann 1997) beobachtet werden kann (► Kap. 4.2)? Wie muss die Beobachtung angelegt sein, um nicht nur Vertrautes (die Lehrperson hat die höchsten Redeanteile, einige Schüler:innen stören, die Klasse ist unruhig und laut usw.) entdecken zu können?
- (3.) Welche (forschungs-)praktischen Ideen haben Sie dazu, wie eine neue Unterrichtsmethode in einem Ihrer Schulfächer hinsichtlich ihrer Wirkung auf das („verbesserte“) Lernen von Schüler:innen evaluiert werden kann (► Kap. 9)? Wie muss eine Datenerhebung aufgebaut sein, damit Sie – unabhängig von Ihren subjektiven Eindrücken – einen Nachweis erhalten, der auf Verbesserung des Unterrichts aufgrund der neuen Methode hinweist?
- (4.) Die:der Wissenschaftsminister:in Ihres Bundeslandes überlegt, das Praxissemester abzuschaffen und das Referendariat – wie vor der Einführung im Jahr 2015 – wieder auf zwei Jahre zu verlängern. Als Lehramtsstudent:in und angehende:r Lehrer:in werden Sie gebeten, dazu eine schriftliche Stellungnahme zu verfassen. Was würden Sie aus welchen Gründen empfehlen?



Weiterführende Literatur

- Fichten, W. & Weyland, U. (2020): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 673-680, <https://doi.org/10.36198/9783838554730>.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, <https://doi.org/10.36198/9783838543376>.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 151–175.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2001): Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&cv=1.

Welche Zielsetzung hat das Forschende Lernen im Rahmen des Lehramtsstudiums? Warum sollen angehende Lehrer:innen forschen(d) lernen? Wie können sie sich über geeignete Forschungsmethoden informieren? Das Studienbuch führt überblicksartig in qualitative und quantitative Forschungsmethoden ein, die auch im Kontext Forschenden Lernens geeignet sind. Beispielhafte Ausarbeitungen und empirische Studien werden vorgestellt und genutzt, um Einblicke in methodologische Überlegungen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren der empirisch arbeitenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu geben. Lehramtsstudierende erhalten somit konkrete und praktische Erklärungen, wie man ein Forschungsvorhaben plant und umsetzt. Zugleich erfahren sie, was es bedeutet, eine wissenschaftliche Haltung gegenüber ihrem zukünftigen Berufsfeld einzunehmen.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-5926-6



9 783825 259266



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

utb.de