

Dozierende in der Beratung Forschenden Lernens zwischen Selbstverständnissen, studentischen Orientierungen und institutionellen Begrenzungen

Michaela Artmann 

Eingegangen: 29. April 2025 / Überarbeitet: 30. Juli 2025 / Angenommen: 3. August 2025 / Online publiziert: 2. September 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Im Forschenden Lernen werden Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden in den Fokus gestellt. Entsprechend fungieren Lehrende weniger als Wissensvermittler:innen, denn als Coaches, Berater:innen und Motivator:innen. Diese für das Forschende Lernen konstitutiven Rollenverständnisse stoßen in der Begleitung und Beratung studentischer Forschungsprozesse jedoch an ihre Grenzen, da universitäre Beratung stets in einem Bewertungskontext stattfindet. Die dabei entstehende Widersprüchlichkeit stellt eine Herausforderung für die Dozierenden dar und muss von diesen entsprechend bearbeitet werden. Die Frage der Balance zwischen (prüfungs-)unterstützender Anleitung und der Gewährung selbstgesteuerten Forschens und Lernens für die Studierenden wird dabei auch zur Frage nach dem eigenen Rollenverständnis der Lehrkräftebildner:innen einschließlich deren Enaktierung(smöglichkeit)en im Spannungsfeld mit institutionell-curricularen Bewertungsvorgaben.

Im Beitrag werden Rollenverständnisse und Handlungsorientierungen von Dozierenden in dozent:innengeleiteten Peer-Beratungsgesprächen zum Studienprojekt an der Universität Köln anhand eines Fallbeispiels rekonstruiert. Dabei zeigt sich, dass diesen Gesprächen durch die Nähe von Beratung und Bewertung spezifische Ambivalenzen und Begrenzungen inhärent sind, die durch den im Forschenden Lernen charakteristischen Einbezug der Peerebene weiter verstärkt werden. Die Bearbeitung dieser Ambivalenzen führt wiederum zu spezifischen Widersprüchlichkeiten in der Gesprächsbegleitung und -moderation der Lehrenden bei deren Suche nach einer bestmöglichen Balance. Vor dem Hintergrund der Befunde werden abschließend Möglichkeiten und Grenzen für die Einlösung der für das Forschende Lernen grundlegenden Rollenerwartungen diskutiert.

✉ PD Dr. Michaela Artmann

Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Empirische Schulforschung, Qualitative Methoden, Triforum Cologne, Universität zu Köln, Innere Kanalstr. 15, 50823 Köln, Deutschland
E-Mail: michaela.artmann@uni-koeln.de

Schlüsselwörter Forschendes Lernen · Beratung · Dozierendenrolle · Peers · Forschungsberatung

Lecturers in the counselling of research-based learning between self-conceptions, student orientations and institutional limitations

Abstract In research-based learning, the focus is on learners' independence and self-activity. Accordingly, teachers act less as knowledge mediators and more as coaches, counsellors and motivators. However, these role concepts, which are constitutive for research-based learning, reach their limits in the support and counselling of student research processes, as university counselling always takes place in an assessment context. The resulting contradictions pose a challenge for lecturers and must be dealt with accordingly. The question of the balance between (examination) supportive guidance and the granting of self-directed research and learning for students also becomes a question of the teacher trainers' own understanding of their role, including their enactment (possibilities) in the field of tension with institutional-curricular assessment requirements.

This paper uses a case study to reconstruct lecturers' understanding of their roles and orientations for action in lecturer-led peer counselling sessions on the study project at the University of Cologne. It can be shown that due to the proximity of counselling and evaluation, specific ambivalences and limitations are inherent in these conversations, that are further intensified by the inclusion of the peer level, which is characteristic of research-based learning. Dealing with these ambivalences in turn leads to specific contradictions in the way lecturers accompany and moderate peer conversations in their search for the best possible balance. Against the background of the findings, possibilities and limitations for the fulfilment of the fundamental role expectations for research-based learning are discussed in conclusion.

Keywords Research-based learning · Counselling · Lecturer role · Peers · Research counselling

1 Einleitung

Mithilfe des Forschenden Lernens wird zum einen eine wissenschaftsorientierte(re) Gestaltung der universitären Lehrpraxis angestrebt (Böhm-Kasper et al. 2020), zum anderen sollen Theorie und (Schul-)Praxis in der Ausbildung der angehenden Lehrer:innen stärker aufeinander bezogen werden. Dazu sollen Studierende schul- und unterrichtsnahe Problemstellungen (Schneider und Wildt 2009) mithilfe „bestimmte[r] Elemente empirisch-wissenschaftlichen Handelns“ (van Ophuysen et al. 2017, S. 276) verfolgen und vor dem Hintergrund geeigneter Theorien reflektieren. Die Bearbeitung einer solchen berufsrelevanten Fragestellung erfolgt in Orientierung an wissenschaftlichen Forschungsstandards (Helsper 2001), wobei möglichst die wesentlichen Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen werden sollen (Huber 2009). Die Studierenden setzen sich dazu mit Forschungsmethoden auseinander und

wenden diese bei der Datenerhebung und -auswertung so an, dass handlungsrelevantes berufliches Wissen aufgebaut werden kann (Fichten 2017). Konzeptionell wird mit dem Forschenden Lernen die Ausbildung eines professionellen forschend-reflexiven Habitus (Helsper 2018) angestrebt, um (scheinbare) Gewissheiten der Schulpraxis immer wieder zu überprüfen und das Ergebnis dieser Prüfungen in die eigene Handlungsorientierung aufzunehmen (Fichten 2013). Gleichzeitig soll ein blindes, unreflektiertes „Imitationslernen“ (Rothland und Boecker 2014) von in der bestehenden Schulpraxis verankerten Routinen vermieden werden. Damit werden an diesen hochschuldidaktischen Ansatz im Rahmen der Lehrkräftebildung eine Vielzahl an Professionalisierungserwartungen gerichtet (Hinzke et al. 2023), darunter auch die Einsozialisation in ein professionelles Selbstverständnis, welches durch kontinuierliche Reflexionsbereitschaft bzgl. des eigenen Selbst sowie des schulischen Praxisfelds vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Methoden gekennzeichnet ist (Hinzke und Paseka 2023; Glawe 2021).

Während insbesondere Lern- und Lehrprozesse im Forschenden Lernen nach wie vor lebhaft beforscht werden, wobei die Perspektive auf bzw. von Studierenden deutlich überwiegt (Artmann und Herzmann 2025), existieren bislang nur wenige Untersuchungen zur Perspektive der Dozierenden, davon nach aktuellem Kenntnisstand nur eine zur Beratung Forschenden Lernens durch Dozierende (Zorn et al. 2021). Im vorliegenden Beitrag stehen daher Rollenverständnisse und Handlungsorientierungen auf *Dozierendenseite* im Mittelpunkt der Analyse. Dabei werden auch grundlegende Ambivalenzen und Begrenzungen des im Forschenden Lernen vielfach verwendeten Beratungsformats „dozent:innen-geleitete Peer-Beratung“ sowie deren Bearbeitungen durch die Lehrenden sichtbar gemacht.

2 Zur Begleitung Forschenden Lernens

Im Forschenden Lernen werden unter einer konstruktivistischen Perspektive die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden beim Wissensaufbau in den Mittelpunkt gestellt, um zum eigenständigen Problemlösen und Weiterlernen im späteren (Lehrer:innen-)Beruf zu befähigen (Weinert 1999; Fichten 2010). Auch wenn die konkrete Umsetzung Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung von Hochschule zu Hochschule stark variiert – insbesondere in ihrer Nähe zu wissenschaftlicher Forschung einschließlich forschungsmethodischer Prozeduren und Verfahrensweisen (Huber und Reinmann 2019; Schiefner-Rohs 2019) –, bleiben diese Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit zentrale Aspekte des Forschenden Lernens. So verweist bspw. Huber (2009, S. 62) darauf, dass der angestrebten Selbstständigkeit der Lernenden „so viel Raum wie nur möglich gegeben“ werden müsse, auch, um den Umgang mit – gegenwärtigen und späteren – Schwierigkeiten erlernen zu können. Ähnlich betonen Hinzke et al. (2023, S. 73), dass die Erfahrung von Ungewissheit beim Forschen gleichzeitig eine Möglichkeit darstellt, sich „Ungewissheit in der [späteren] Lehrer:innentätigkeit forschend zu nähern“.

Wenn Lernen als Selbstkonstruktion verstanden wird und sich Studierende entsprechend aktiv und selbstreguliert Wissen aneignen sollen, dann wandelt sich auch die Rolle der Lehrenden. Dem „Shift from Teaching to Learning“ (Wulf 2017)

entsprechend verstehen sich Dozierende im Forschenden Lernen eher als Lernbegleiter:innen, Coaches, Berater:innen und Motivator:innen der Lernenden (Reusser 2006), denn als Wissensvermittler:innen (Beyerlin et al. 2020). Diese konstitutiven Rollenverständnisse bzw. -zuweisungen bzgl. der Lehrenden bilden sich insbesondere in der Beratung studentischer Forschungsprozesse ab. Entsprechend beschreiben Thünemann et al. (2020, S. 101) für die Forschungsberatung ein Agieren zwischen „zurückhaltender Berater:innenposition“ und Fachberatung mit „Instruktionen und thematischen Inputs bis hin zu Lösungsvorschlägen“. Regelmäßiges Feedback und prozessbegleitende Beratung werden insbesondere von den Studierenden benötigt, die zum ersten Mal in Lehr-Lern-Formaten des Forschenden Lernens arbeiten, da ansonsten ein hohes Belastungserleben und eine forschungsablehnende Haltung begünstigt werden (Schiefner-Rohs 2019; Artmann 2020).

Als charakteristisches, selbstständigkeitsförderndes Kernelement des Forschenden Lernens gilt der Einbezug der Peer-Ebene (Hiß und Schulte 2016; Huber und Reinmann 2019). Gegenseitige Anerkennung, Akzeptanz und Gleichberechtigung sowie wechselseitiges Vertrauen bei der Offenlegung von Schwierigkeiten werden dabei als zentrale Wirkfaktoren in peer-orientierten Lernprozessen betrachtet (Rohr 2013). Peer-Lern- und Beratungsformate sollen mögliche Hemmschwellen bei der Vorstellung des eigenen Forschungsprojekts und dem Äußern offener Fragen ebenso senken wie beim Feedback zu den Projekten der anderen und der gemeinsamen Entwicklung von Lösungsansätzen. Allgemein wird davon ausgegangen, dass sich die Lernenden im Peer-Lernen als Gleichberechtigte in einer nicht-hierarchischen Lernbeziehung auf Augenhöhe begegnen und im Rahmen einer reziprok ausgerichteten Lernbeziehung gegenseitig beraten (Rohr 2013) „ohne dass [die] Berater*innen die Verantwortung für das Gelingen des Prozesses oder die Lösung des Problems übernehmen“ (Henkel und Vollmer 2014, S. 53).

Da in rein studentischen Lern- und Beratungsformaten jedoch das Risiko besteht, dass unbemerkt fehlerhafte oder unzureichende Informationen vermittelt bzw. geteilt werden, wird in der forschungsorientierten Lehre häufig auf hybride Beratungsformen zurückgegriffen. In diesen Formaten werden Steuerung und Kontrolle nicht vollständig in die Hände der studentischen Lerner:innen gelegt, sondern durch anwesende, begleitende und ggf. moderierende Dozierende mitgetragen. So soll die im Forschenden Lernen häufig eingesetzte dozent:innen-geleitete Peer-Beratung ein unbefangeneres Sprechen und eigenständige wissenschaftliche Diskussionen ermöglichen, ohne auf Steuerungs- und Korrekturmöglichkeiten zu verzichten. Insgesamt wird also der Grad der Steuerung zugunsten einer offenen und gleichberechtigten Gesprächsgestaltung reduziert (Schubert et al. 2019), wobei keinerlei didaktische Standards vorgeben, in welchem Maße dies geschehen solle.

Zudem findet universitäre Beratung stets in einem (mehr oder weniger expliziten) Bewertungskontext statt (Stiller 2015), so dass sich nicht nur die Lernenden¹, sondern auch die Lehrenden in einer sehr komplexen und ambivalenten Situation befinden. Denn durch die Verzahnung von Beratung und Bewertung (Schiersmann 2005) entsteht eine Widersprüchlichkeit, die eine Herausforderung für die Beratungsarbeit der Dozierenden darstellt und von diesen entsprechend bearbeitet werden muss.

¹ Zur Perspektive der Lernenden in diesem ambivalenten Gefüge s. genauer Artmann (2022).

Diese Herausforderung wird auch im studierendenzentrierten Format der dozierenden-geleiteten Peer-Beratung nicht aufgelöst, wenn sich einerseits ein selbstläufiges Studierendengespräch entwickeln soll, andererseits aber mit Blick auf das Gelingen der später bewerteten Projektarbeiten der Studierenden deren Forschungsprozesse durch die Dozierenden moderiert, kommentiert und korrigiert werden (müssen). Auch wenn hier die Steuerung der Beratung bewusst nicht (ausschließlich) in den Händen der Dozierenden liegt, ist allen Beteiligten der immanente Beurteilungsscharakter des Gesprächs sehr wohl bewusst. Dies zeigt sich auch in der Rahmung des Peer-Gesprächs durch die Dozierenden und den darin vorgenommenen Setzungen, wie in diesem Beitrag gezeigt werden soll.

3 Methodisches Vorgehen

In der Lehrkräftebildung an der Universität Köln gehen Studierende im zweiten Mastersemester für fünf Monate im Rahmen des Praxissemesters an eine Kooperationsschule. Neben ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen sollen sie im Studienprojekt ein eigenes schulpraktisches Erkenntnisinteresse entwickeln und in einem selbst gewählten Forschungsdesign untersuchen. Dazu benötigen die Studierenden spezifische Forschungsmethoden, die sie zunächst im Rahmen einer Überblicksvorlesung kennenlernen, bevor sie sich ausgewählte Erhebungs- und Auswertungsmethoden vertiefend aneignen und in der Bearbeitung ihrer Studienprojekte (begrenzt) anwenden (Artmann 2020; Herzmann und König 2023). Dabei werden die Lernenden im Rahmen von Vorbereitungs- und Begleitseminaren zum Praxissemester sowie als sog. Lernteams aus jeweils drei bis fünf Studierenden in regelmäßigen Feedbackterminen von ihren Dozierenden unterstützt.

Dieser Beitrag stützt sich auf elf audiographierte Beratungsgespräche zum Studienprojekt, die als dozent:innen-geleitete Peer-Gespräche im Praxissemester an der Universität Köln geführt wurden², d.h. die Gespräche wurden von einer:einem Dozierenden geleitet, die:der die Beratung als Gruppengespräch mit zwei oder mehr Praxissemesterstudierenden durchführte und den Austausch unter den Studierenden in den Mittelpunkt der Beratung stellte. Die transkribierten Gespräche wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) hinsichtlich der Handlungsorientierungen und Rollenverständnisse der Gesprächsteilnehmer:innen ausgewertet.

Die Analyse der Dozierenden-Äußerungen konzentrierte sich insbesondere auf die Eingangssequenzen der Beratungsgespräche, in denen die Lehrenden das anschließende Peer-Gespräch initiieren und rahmen. Dabei geben sie nicht nur die „Spielregeln“ für die Beratung der Studierenden untereinander vor, sondern machen auch Aussagen zur eigenen sowie zur Studierenden-Rolle in dieser hybriden Beratungskonstellation „Peer-Beratung unter Dozent:innenanleitung“.

² Die Gespräche wurden im Rahmen des Projekts *Studienprojekte im Praxissemester (StiPS)* erhoben, an dem neben der Autorin auch Marie Berendonck, Caroline Hamsch, Petra Herzmann und Anke B. Liegmann beteiligt waren.

Dass die Peer-Beratung nicht eigeninitiativ an einem von den Studierenden selbst gewählten Ort stattfindet, sondern als von den Dozierenden beauftragte und in ihrem Beisein erfolgende Beratung, wirft für die Analyse folgende Fragen auf:

- Welche durch dieses Beratungsformat aufgeworfenen Anforderungen bearbeiten die Dozierenden in der Eröffnungssequenz?
- Welche Orientierungen sind für sie handlungsleitend bei der Rahmung des Peer-Gesprächs?
- Welche Rollenzuschreibungen nehmen sie dabei für sich und die anwesenden Studierenden vor?

Das zur Rekonstruktion der Handlungsorientierungen verwendete Verfahren der Dokumentarischen Methode eröffnet nicht nur einen Zugang zum kommunikativen Wissen, das sich zumeist auf die Motive des Handelns – auch „Um-zu-Motive“ (Bohnsack 2014, S. 156) – bezieht und auch den Akteur:innen selbst reflexiv zugänglich ist; es ermöglicht auch eine Bestimmung des konjunktiven Wissens, das als inkorporiertes bzw. habitualisiertes Orientierungswissen handlungsleitend ist (Bohnsack 2011, S. 40) und sich auch im Sprechhandeln dokumentiert. Es beruht auf von sozialen Akteur:innen kollektiv geteilten und in eine bestimmten Handlungspraxis aufgenommenen Erfahrungen (Bohnsack 2012). Die sequenzielle Gesprächsanalyse der Eingangssequenzen der dozierenden-geleiteten Peerberatungen basierte auf der Grundannahme, dass auch hier ein eigenständiger sozialer Zusammenhang sichtbar wird, da die Gesprächseröffnungen ihren eigenen, institutionell-kollektiv geteilten Regeln folgen (Asbrand und Martens 2018). Der Doppelstruktur der Dokumentarischen Methode von Verstehen und Interpretieren (Bohnsack 2014, S. 63) entsprechend orientierte sich die Analyse zum einen an der Frage, *was* die Akteur:innen über ihre Perspektive auf die gesellschaftliche Realität mitteilen, zum anderen an der Frage, *wie* sie ihre Wirklichkeit konstruieren bzw. in welchem *modus operandi* sie diese Realität in ihrer Praxis herstellen und welcher Habitus dieser Praxis zugrunde liegt (Bohnsack 2014, S. 42).

Anhand eines Fallbeispiels werden in diesem Beitrag charakteristische Handlungsorientierungen und Rollenverständnisse von Dozierenden in angeleiteten Peer-Beratungen dargelegt. Das vorgestellte Beratungsgespräch, an dem eine Dozentin und drei Studentinnen beteiligt waren, fand etwa einen Monat vor Ende des (insgesamt fünfmonatigen) Praxissemesters im Büro der Dozentin statt. Die Anwesenden kannten sich schon aus dem im Semester zuvor stattgefundenen Vorbereitungsseminar sowie dem laufenden Begleitseminar zum Praxissemester; zudem hatte die Dozentin in diesem Semester bereits Einzelberatungen mit Studierenden durchgeführt. Nicht bekannt ist jedoch, ob zuvor bereits von der Dozentin angeleitete Peer-Gespräche in genau dieser oder einer ähnlichen Gruppenkonstellation stattgefunden hatten. Zum Zeitpunkt des vorgestellten Gesprächs führten die Studentinnen gerade eigene Unterrichtsversuche an Kooperationsschulen im Fach Deutsch durch, die auch die Grundlage ihrer Forschungsprojekte darstellten.

4 Beratung Forschenden Lernens zwischen Selbstverständnis und institutionellen Vorgaben

In der Eingangssequenz der Lernteamberatung werden Ziel und Ablauf des sich anschließenden Peer-Beratungsgesprächs durch die Dozentin monologisierend zum Thema gemacht. Dabei beginnt diese mit einer kurzen Begrüßung, in der sie die drei anwesenden Studentinnen willkommen heißt, deren Anwesenheit wertschätzt und deren Vorbereitung auf diesen Gesprächstermin lobt:

„Ja, herzlich willkommen, schön dass alle da sind, und es hat ja sehr gut geklappt mit der Vorbereitung, alle haben etwas geschickt, einen Entwurf, der jetzt die Grundlage unseres Gesprächs heute ist.“ (Lernteam M01, Z. 1-3)³

Mit dieser Eröffnung setzt sie direkt ihre Rolle als Leiterin oder Regisseurin des Gesprächs: Sie ist diejenige, die dieses Gespräch initiiert hat und sich nun über das Erscheinen der Studentinnen freut. Gleichzeitig ist sie diejenige, die das Gespräch rahmt, indem sie an dessen Teilnahmeregeln erinnert, nämlich an die Verpflichtung, einen Entwurf zur eigenen Projektvorstellung vorzubereiten und ihr diesen vorab zuzuschicken. Im Anschluss an diese (eigene) Rollensetzung benennt sie in Form von „Um-zu-Motiven“ (Bohnsack 2014) den Zweck des zu erfolgenden Beratungsgesprächs:

„Das Gespräch soll ja einerseits dazu dienen, nochmal, dass Sie im Austausch mit äh der ganzen Gruppe sich wachrufen, wo stehe ich gerade, was sind aktuell meine Fragen, meine Aufgaben, die ich zu leisten hab, was äh steht schon da, wie kann es weiter gehen. Und damit sich auch so ein bisschen üben, über Ihr Projekt zu sprechen auch für das Abschlusskolloquium ähm dass Sie auch untereinander noch einen Nutzen haben können ähm durch Ihre Projekte in dem Sinne dass Sie inhaltlich profitieren können oder auch auf der Ebene der Methodik sich hier oder da vielleicht etwas anschauen können oder nochmal den Finger irgendwo drauflegen können.“ (Lernteam M01, Z. 3-14)

In dieser Sequenz benennt die Dozentin zwei Ziele des Peer-Gesprächs, die sie auch sprachlich als zwei unterschiedliche markiert: Das erste Ziel („einerseits“) besteht darin, dass sich die Studierenden über ihre Projekte austauschen, um inhaltlich und methodisch voneinander zu profitieren. Dabei zählt sie aus der Perspektive der einzelnen Teilnehmerinnen („wo stehe *ich* gerade“) relevante Aspekte des Forschungsprozesses auf, die sowohl als obligatorisch abzuarbeitende Liste als auch als Strukturierungsangebot verstanden werden können: derzeitiger Stand, aktuelle Fragen, gerade anstehende Aufgaben, bereits erfüllte Punkte und nächste Schritte.

Gleichzeitig (hier ist der folgerichtige Anschluss „Andererseits“ durch ein schlichtes „Und“ ersetzt) soll das Gespräch dazu dienen, das Sprechen über das eigene Projekt auch für das Abschlusskolloquium zu üben. Im Abschlusskolloquium, das im Praxissemester an der Universität Köln nach Projektplanung, -durchführung und -verschriftlichung erfolgt, stellen die Studierenden vor ihren betreuenden

³ Die Transkription erfolgt nach den Transkriptionsregeln TiQ: Talk in Qualitative Social Research (Bohnsack 2014, S. 253ff.).

Dozierenden sowie einem:einer Zweitprüfer:in das eigene Projekt vor und verteidigen dieses – durchaus ähnlich zur Disputation einer Promotionsarbeit –, indem sie Rede und Antwort zu Projektablauf und -dokumentation stehen. Am Ende des Kolloquiums erhalten sie eine Note, die sich sowohl auf das Kolloquiumsgespräch selbst als auch auf die Projektverschriftlichung bezieht. Indem die Dozentin in der Eröffnung des Beratungsgesprächs diese (erst am Ende des Praxissemesters, also ca. zwei Monate später stattfindende) Prüfung anspricht, bezieht sie sich also nicht nur auf den laufenden studentischen Forschungsprozess, sondern auch bereits auf dessen Abschluss und Bewertung.

Durch diese doppelte Zielsetzung für den Peer-Austausch erzeugt die Dozentin jedoch eine *erste Widersprüchlichkeit* in der Beauftragung der Studentinnen: Diese sollen sich einerseits gegenseitig unterstützen, sie sollen ihre Fragen – und damit auch möglichen Probleme – in wechselseitigem Vertrauen offenlegen und klären, um „inhaltlich profitieren“ und sich methodisch untereinander „etwas abschauen“ zu können. Andererseits sollen die Studentinnen in einem simulierten Prüfungsgespräch Projektvorstellung und -verteidigung üben. Dabei gegenseitig auch „nochmal den Finger irgendwo drauflegen“ zu können, kann hier als Möglichkeit der (wertfreien) Markierung oder Betonung von Gesagtem verstanden werden; eine andere Lesart dieser Metapher, die im weiteren Verlauf der Gesprächseröffnung gestützt (und später von den Studierenden auch so umgesetzt) wird, ist die des gegenseitigen Hinweisens auf kritische oder offene Punkte⁴. Folgt man dieser Lesart, insbesondere im Kontext des Übens für die Abschlussprüfung, dann sind die Studierenden sowohl aufgefordert, sich als Peers auf Augenhöhe kollegial zu beraten und (geteilte) Probleme gemeinsam zu lösen, als auch in (simulierten) Prüfer:innen-Rollen die Projekte der anderen kritisch zu prüfen und die jeweilige „Prüfungskandidatin“ auf potenzielle Mängel, Fehler oder Leerstellen hinzuweisen. In dieser Verknüpfung der eigentlich sich widersprechenden Aufträge bzw. Rollen macht die Dozentin die o. g. Nähe zwischen Beratung und Bewertung im universitären Forschenden Lernen explizit – auch wenn sie diese hier auf die Peer-Ebene verlagert.

Im weiteren Verlauf steckt die Lehrende den Ablauf des Gesprächs fest und verweist dabei auf ein von ihr vorab ausgegebenes Infoblatt, das auflistet, wie die Studierenden bei ihrer gegenseitigen Projektvorstellung vorgehen sollen:

„Deswegen steht für heute jetzt im Fokus eigentlich das Gespräch unter Ihnen und wir gehen so vor wie ich das ähm auf dem Infoblatt ja Ihnen schon mitgeteilt habe, dass jede von Ihnen zunächst ganz kurz äh diesen aktuellen Stand mitteilt also ohne jetzt bei Adam und Eva anzufangen, aber so: das sind gerade meine Fragen, auch mit Bezug auf den Entwurf. Und dann haben jeweils die anderen beiden erst mal Gelegenheit etwas zurückzumelden, egal ob Fragen, Lob oder Kritik.“ (Lernteam M01, Z. 14-23)

⁴ Die Formulierung „den Finger auf etwas legen“ ist eine sprachliche Entlehnung des englischen Ausdrucks „put one's finger on“ (wie z. B. in: „She put her finger on the cause of our financial trouble“, s. <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/deutsch-englisch/den-finger-auf-etwas-legen>). Sie ist in ihrer Bedeutung der deutschen Redewendung „den Finger auf/in die Wunde legen“ ähnlich, die als Metapher für einen unangenehmen bis schmerzhaften Verweis auf einen kritischen Sachverhalt steht (s. <https://www.dwds.de/wb/den%20Finger%20in%20die%20Wunde%20legen>).

Zunächst soll das Gespräch also ausschließlich zwischen den Studentinnen erfolgen, da deren eigenständiger Peeraustausch „im Fokus“ stehen soll: Die jeweils Vorstellende soll dabei – in Orientierung an ihren Entwurf, den sie vorab den anderen gemailt hat – nur „ganz kurz“ den aktuellen Stand ihres Projekts vorstellen, um dann ihre gerade anstehenden Fragen für eine gemeinsame Beratung mit den anderen Studentinnen zu formulieren. Diese sollen daraufhin ein Feedback in Form von „Fragen, Lob oder Kritik“ geben. Insbesondere mit den Feedbackoptionen Lob und Kritik wechselt die Dozentin von der beratungsbezogenen Peerorientierung wieder zu dem o.g. Bewertungs- bzw. Prüfungsaspekt des Peergesprächs und legt dabei auch eine Hierarchisierung der studentischen Interaktionen an. Denn durch Kritik oder Lob wird eine Machtasymmetrie erzeugt, bei der sich die lobende oder kritisierende Person über den:die Gelobte:n oder Kritisierte:n stellt, was durch den Vollzug von Lob oder Kritik vor Publikum noch verstärkt wird (Otzen und Kuhlmann 2023, S. 242)⁵.

Die Dozentin fährt mit der Rahmung des Gesprächsablaufs fort:

„Und ich würde das dann am Ende des jeweiligen Zeitraums bündeln und auch nochmal gegebenenfalls akute Fragen beantworten oder meine Einschätzung auch, ne, mitgeben. Von daher ist es auch gut dass jetzt Ihr Gespräch im Mittelpunkt heute steht denn meine Rückmeldung bekommen Sie dann auch nochmal über die kommentierte Datei die ich Ihnen zuschicken kann.“ (Lernteam M01, Z. 23-30)

Nachdem die Studentinnen laut vorheriger Sequenz „erst mal“ Gelegenheit zur Rückmeldung erhalten sollen, konnotiert die Dozentin nun diese studentischen Feedbacks insofern als vorläufig als sie selbst im Anschluss das Gesagte bündeln, ihre Einschätzung zum vorgestellten Projekt geben und eventuelle „akute Fragen“ beantworten will. Dies steht wiederum im Widerspruch zu ihrer vorherigen zweifachen Betonung, dass heute das Gespräch der Studierenden untereinander „im Fokus“ bzw. „im Mittelpunkt stehen“ solle. Durch den Zusatz „eigentlich“ („Deswegen steht für heute jetzt im Fokus *eigentlich* das Gespräch unter Ihnen“) deutete sich zuvor allerdings bereits eine Einschränkung der Peer-Feedback-Priorisierung an, die an dieser Stelle durch die Ankündigung der doppelten Kommentierung durch die Dozentin bestätigt bzw. erfüllt wird: Auf ihre zunächst mündliche Rückmeldung am Ende der Beratungsstunde soll später noch eine schriftliche erfolgen. Auf diese Weise signalisiert die Dozentin den Studierenden, dass deren – zuvor zentral gesetzte – Rückmeldungen in ihrer Gültigkeit vorläufig sind, wenn diese anschließend durch die Lehrende als richtig, falsch, ungenau, etc. eingeordnet werden. Die wichtigeren Einschätzungen und Beurteilungen erfolgen damit am Ende bzw. sogar außerhalb der Beratungsstunde durch die Dozentin. Diese erzeugt hier also in ihrer Beauftragung der Studierenden eine *zweite Widersprüchlichkeit*, die sich auf die Relevanz der Peer-Feedbacks vor dem Hintergrund ihrer eigenen, prüfungsbedeutsameren Rückmeldungen bezieht.

⁵ Zur Unterscheidung zwischen Lob und (nicht-hierarchisierender) wertschätzender Anerkennung s. Otzen und Kuhlmann (2023), S. 243.

Gleichzeitig ruft sie mit der Ankündigung ihrer Rückmeldungen – insbesondere vor dem Hintergrund des zuvor erwähnten Abschlusskolloquiums – ihre Rolle als (spätere) Prüferin auf, die die studentischen Projekte schlussendlich benoten wird und dabei möglicherweise auch ihre Eindrücke aus der heutigen Peer-Beratung einfließen lässt. Denn auch wenn sie sich aus dem anschließenden Peer-Gespräch (erst einmal) zurückzieht bzw. dieses lediglich beobachtend begleitet, ist sie doch für die Studentinnen unvergessbar und unhintergebar als zuschauende und zuhörende Prüferin dabei – nicht zuletzt durch ihre Ankündigung, das von den Studentinnen Gesagte anschließend „bündeln“ und kommentieren zu wollen. Das Peer-Gespräch erhält dadurch auch den Charakter einer Aufführung vor der Dozentin, bei der es sowohl auf die gesagten Inhalte als auch auf die Performance in der Simulation des Abschlusskolloquiums ankommt. Die Studierenden werden dabei nicht nur zu Bewertenden⁶ der Peers bzw. deren Projekte, sondern auch selbst zu Bewerteten durch die Dozentin. Die *dritte Widersprüchlichkeit*, die von der Dozentin innerhalb ihrer Gesprächsrahmung erzeugt wird, besteht also in einer doppelten Aufladung des Peer-Gesprächs als sowohl Übungssituation für das spätere Abschlusskolloquium als auch als aktuell bereits stattfindende (heimliche) Prüfungssituation.

Die Lehrende beendet schließlich ihre Einführung und gibt ein Startsignal für das nun zu erfolgende Peer-Gespräch mit den Worten:

„Das ist eigentlich alles was notwendig ist und die Reihenfolge denke ich ist eigentlich auch (.) einigermaßen egal. Ich hab jetzt Frau Henke hier als Erste obenauf liegen, einfach wie es abgeheftet ist, also werden// wenn Sie mögen, können Sie gerne anfangen. Lisa Henke⁷ fängt an, ja.“ (Lernteam M01, Z. 24–28)

Hier bekräftigt die Dozentin noch einmal ihre eingangs gesetzte Rolle als Leiterin oder Regisseurin des Gesprächs, indem sie das von ihr Gesagte als „eigentlich alles, was notwendig ist“ definiert. Da den Studierenden zudem keine Möglichkeit für Rückfragen, Ergänzungen oder eigene (auch gegenteilige) Wünsche eingeräumt wird, bestätigt sie damit auch den Charakter des nun folgenden Peer-Austauschs als (von ihr) beauftragte Beratung. Dies wird durch den Aufruf der ersten Studentin unterstrichen, die im Widerspruch zur Äußerung steht, dass die Reihenfolge der Projektvorstellungen „eigentlich auch einigermaßen egal“ sei – und damit prinzipiell auch von den Studentinnen hätte gewählt werden können.

Insgesamt wird in der Eröffnung der Beratungsstunde durch die Dozentin deutlich, dass sich das konstruktivistische Rollenverständnis im Forschenden Lernen auch in der Gesprächsrahmung (ebenso wie in der anschließenden Moderation) der Dozentin abbildet: Diese versucht, den Studentinnen mit dem Peer-Gesprächsformat ein niedrigschwelliges Feedback zu ermöglichen, das (möglichst) von ihrer eigenen Person abgelöst ist, um Raum für einen gleichberechtigten wissenschaftlichen

⁶ Formal erfolgt durch die Studierenden keine Bewertung im Sinne einer Notenvergabe; da die studentischen Beurteilungen jedoch im Kontext einer Prüfungssimulation stehen und von der zuhörenden Dozentin sowohl in deren Feedback am Ende der Beratungsstunde als auch potenziell in deren abschließende Bewertung der Studienprojekte aufgenommen werden, haben sie auch bewertenden Charakter.

⁷ Der Name wurde im Sinne einer Pseudonymisierung verfremdet.

Austausch über die entstehenden Projekte zu eröffnen. Entsprechend sollen die Studentinnen – weitestgehend selbstbestimmt – als gleichrangige Feedbackgeberinnen und -empfängerinnen voneinander profitieren, indem sie konjunktive Erfahrungen in ihren Forschungsprozessen teilen und gleiche oder ähnliche Themen und Probleme bearbeiten. Ihre eigene Rolle legt die Dozentin als die der stillen Begleiterin an, die mit ihrer Expertise – am Ende der Beratungsstunde – eher behutsam ergänzt und korrigiert. Durch die (in Form des angesprochenen Abschlusskolloquiums) institutionell-curricular bedingte Verzahnung von Beratung und Bewertung in diesem Beratungsgespräch ergeben sich jedoch Herausforderungen und Begrenzungen, die von ihr bearbeitet werden müssen. So erzeugt die Doppelrolle als Beraterin und (spätere) Prüferin eine deutliche Handlungsambivalenz. Diese wird von ihr zwar nicht explizit thematisiert; sie zeigt sich aber in ihrer Enaktierung dieser (Doppel-)Rolle: Als Beraterin eröffnet sie einen eigenständigen Peer-Gesprächsraum, dessen Selbstständigkeit und Selbstläufigkeit sie als Prüferin jedoch zugunsten der prüfungsrelevanten Inhalte und (Übe-)Prozesse in Form enger Ablaufvorgaben begrenzt und dessen Bedeutung sie durch ihr eigenes (Abschluss-)Feedback einschränkt.

Komplementär zu ihrer eigenen Rollenambiguität weist sie auch den Studierenden widersprüchliche Rollen zu: Als Feedbackgeberinnen für die Projekte ihrer Kommilitoninnen wird ihnen sowohl die Rolle als gleichrangig-beratende Peer als auch die der bewertenden „Ersatzdozentin“ zugewiesen, die aber gleichzeitig selbst in der Rolle des (späteren) Prüflings gegenüber der anwesenden „echten“ Dozentin verbleibt. Als Feedbackempfängerinnen wiederum sollen sie sowohl die Rolle der sich kollegial mit den Anderen beratenden Peer als auch die der probeweisen Prüfungskandidatin einnehmen, die von ihren Peer-Prüferinnen beurteilt wird. Gleichzeitig sind auch sie (potenziell) von der Dozentin Beurteilte und sollen als solche im Vorgriff auf das Abschlusskolloquium die Verteidigung ihrer Projekte üben. Die Studentinnen lösen dieses Spannungsfeld dahingehend auf, dass sie entweder die Rolle der *prüfenden* oder der *beratenden* Dozentin bedeutsamer machen. Entsprechend nehmen sie die Gesprächskonstellation entweder in erster Linie als Beratungs- und Unterstützungsgelegenheit wahr – und nutzen diese dann im Sinne einer kollegialen Peerorientierung zum gemeinsamen Nachdenken über Schwierigkeiten und Lösungsstrategien – oder sie verwenden das Setting in erster Linie zur Prüfungssimulation und inszenieren ihr Feedback vor der zuhörenden Dozentin so, dass es die eigene Expertise als (spätere) Prüfungskandidatin belegt (s. dazu genauer Artmann 2022).

Ähnlich kann auch die Dozentin die Widersprüchlichkeiten, die sich durch die institutionelle Rahmung des Beratungsgesprächs für ihre Rolle ergeben, letztlich nicht auflösen, sondern nur im Sinne einer individuellen, situativen Balanceherstellung bearbeiten. Dazu gehört auf Seiten der Lehrenden auch die Entscheidung, an welcher Stelle und in welchem Maße selbstgesteuertes (studentisches) Forschen und Lernen zu gewähren bzw. durch Steuerung und/oder Korrektur einzuschränken ist. In ihrer Anleitung des Peer-Gesprächs changiert die Dozentin entsprechend zwischen einer prüfungsbezogenen Orientierung mit instruktiv-kontrollierendem Handlungsmodus und einer beratungsbezogenen Orientierung mit unterstützend-lerner:innenzentriertem Modus. Dieses Changieren bildet sich auch in ihren Anweisungsformulierungen ab:

So wendet sich die Dozentin in ihrer Begrüßung, in der sie sich über das Erscheinen der Studentinnen freut und deren rechtzeitige Zusendung der Entwürfe lobt, diesen wertschätzend-unterstützend zu, verweist dabei jedoch auch gleichzeitig anleitend-kontrollierend auf die obligatorische Einreichung dieser Entwürfe. An anderer Stelle instruiert sie einerseits die Studentinnen für das Üben des Abschlusskolloquiums durch die direktive Vorgabe einer bestimmten Vorgehensweise („wir gehen so vor“, „wie ich Ihnen schon mitgeteilt habe“); andererseits richtet sie das Gespräch auf den „Nutzen“ für die Lernenden aus, damit diese „inhaltlich profitieren“ können, und legt damit das Gespräch in erster Linie als Lern- und Übe-Gelegenheit für die Lernenden (und nicht als Kontrollinstrument für sie als Lehrende) an. Zudem verwendet sie bei der Formulierung ihrer Erwartungen sprachliche Abmilderungen (Kunze und Wernet 2014), wenn die Studierenden bspw. „auch so ein bisschen üben“ oder die „Gelegenheit“ zur Rückmeldung erhalten sollen, setzt vorab jedoch diese Rückmeldungen durch das von ihr verteilte Infoblatt als obligatorisch.

Insgesamt dokumentiert sich hier – insbesondere im Vergleich zu den Lehrenden in den anderen untersuchten Beratungsgesprächen⁸ – eine Art Mittelweg zwischen Prüfungs- und Beratungsorientierung, indem die Dozentin ihr Handeln an einer anleitend-konstruktiven Orientierung ausrichtet.

5 Fazit und Diskussion

Anhand der skizzierten Fallanalyse wird deutlich, dass bzw. auf welche Weise das zwischen Beratungs- und Prüfungsorientierung changierende Rollenverständnis von Lehrenden durch das spezifische hybride Beratungssetting „Peer-Beratung unter Dozent:innenanleitung“ geprägt ist. Dieses Setting folgt einerseits dem im Forschenden Lernen verankerten konstruktivistischen Verständnis der Lernenden als eigenständige Konstrukteur:innen ihres Wissens und verstärkt durch den Einbezug der Peerebene zusätzlich noch die komplementär angelegte Rolle der Lehrenden als (bloße) Lernbegleiter:innen. Andererseits ist (auch) dieses Beratungssetting in einen institutionell-curricularen Bewertungskontext eingebettet (Stiller 2015), der den Lehrenden als Prüfer:innen eine hierarchisch übergeordnete Rolle zuweist. Damit werden Ambivalenzen und Begrenzungen aufgeworfen, die sich im Handeln der Lehrenden abbilden und in den Orientierungen der (darauf reagierenden) Lernenden widerspiegeln. So zeigt die vorgestellte Analyse drei charakteristische Widersprüchlichkeiten in der Gesprächsrahmung der Dozentin, die eng miteinander verzahnt sind, nämlich (1.) eine gegensätzliche Beauftragung der Studierenden als sowohl kollegiale Peer-Berater:innen als auch als hierarchisch-bewertende (Ersatz-)Prüfer:innen, (2.) die Herstellung einer widersprüchlichen Relevanz des Peer-Feedbacks vor dem Hintergrund des eigenen, prüfungsbedeutsameren (Dozierenden-)Feedbacks und (3.) eine widerspruchsvolle Konnotation des Gesprächs als sowohl (lediglich) Prüfungs-

⁸ So lassen sich im Sample deutlich prüfungsbezogener Orientierungen mit kontrollierend-abfragendem oder argumentativ-wertendem Handlungsmodus ebenso finden wie stärker (peer-)beratungsbezogener mit kooperativ-entwickelndem oder offen-gewährendem Modus Operandi.

simulation unter Peers als auch als bereits (heimliche) Prüfungssituation vor der späteren Prüferin.

Die Rekonstruktion zeigt – in Analogie zu den weiteren analysierten dozent:innen-geleiteten Peerberatungsgesprächen – zudem, dass die im universitären Forschenden Lernen durch Beratungs- und Prüfungskontext erzeugten Ambivalenzen nicht wirklich aufgelöst werden können. Vielmehr lassen sich diese Ambivalenzen in Anlehnung an Helspers (2022) Antinomien des (schul-)pädagogischen Handelns als lehrkräftebildnerische Handlungsantinomie im Forschenden Lernen fassen. Als Antinomien werden im strukturtheoretischen Professionskonzept unaufhebbare Spannungen aufgrund sich widerstreitender Orientierungen im pädagogischen Handeln, die beide Gültigkeit beanspruchen (z. B. bzgl. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen), bezeichnet (ebd.). Professionalität drückt sich dann in einer reflexiven Auseinandersetzung mit diesen Antinomien sowie der Ausbildung reflexiver Handlungsrouinen im Umgang mit ihnen aus (Helsper 2016). Dies gilt auch für die o. g. Antinomie zwischen beratungs- und prüfungsbezogener Orientierung im Forschenden Lernen. Deren Bearbeitung besteht, wie die Analysen zeigen, im Austarieren einer aus der Sicht der Lehrkräftebildner:innen jeweils stimmigen Balance zwischen Steuerung und Kontrolle einerseits und dem Gewähren eines offen-explorativen Raums zum selbstgestalteten studentischen Wissenserwerb (Schubert et al. 2019) einschließlich der Bearbeitung möglicher Sackgassen und Irrwege (Pasternack 2017) andererseits. Dabei hängt der Grad der den Lernenden gewährten Eigensteuerung nicht nur von der Person der:des Lehrenden einschließlich deren:dessen Orientierungen, Erfahrungen und epistemologischen Überzeugungen (Artmann 2019; Steinmann 2022) ab, sondern auch vom Beratungsbedarf der Studierenden sowie vom Beratungsgegenstand. So benötigen bspw. manche Studierende mehr Unterstützung durch die Dozierenden als andere, insbesondere beim Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen (Schlicht 2013; Artmann 2020). Zudem sind einige „neuralgische Stellen“ (Idel und Thünemann 2014, S. 81) im studentischen Forschenden Lernen bekannt, die einer erhöhten Aufmerksamkeit durch die Lehrenden bedürfen (Fiebert und Kunze 2020). Insofern lässt sich schlussfolgern, dass die Balance zwischen Steuerung und Gewährung im Forschenden Lernen von den Lehrerbildner:innen jeweils situativ angepasst und damit immer wieder neu hergestellt werden muss.

Deutlich wird aber auch ein (weiteres) Potenzial Forschenden Lernens, das bislang noch wenig Beachtung zu finden scheint: So werden durch die (auch curricular verankerten Formen der) Begleitung von Lern- und Forschungsprozessen neue Möglichkeiten der Beurteilung und Bewertung in der Lehrer:innenausbildung eröffnet, die mit denen der formativen (vs. summativen) Leistungsbewertung im Schulunterricht vergleichbar sind. Als konstitutive Bestandteile des formativen Assessments gelten das Einholen von Informationen über Lernstand und -fortschritt der Lernenden und das Feedback darüber an die Lernenden selbst, um etwaige Lücken zwischen deren Leistungen und den angestrebten Lernzielen zu schließen (z. B. Rakoczy et al. 2019). Im gezeigten Fallbeispiel wird ein Teil dieses Feedbacks von der Dozentin an die studentischen Peers delegiert und so an die im Forschenden Lernen fokussierte Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden angepasst. Damit liegt der Fokus nicht nur auf der Bewertung der am Ende des Forschungsprozesses erreichten

Leistung, sondern auch auf einer lernförderlichen Begleitung im Forschungsprozess selbst.

Da das Sample dieser Untersuchung auf die Begleitung Forschenden Lernens im Praxissemester an der Universität Köln begrenzt ist, lassen sich die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen nur bedingt generalisieren. Eine empirische Vergleichbarkeit von Veranstaltungen, in denen Forschendes Lernen stattfindet, ist aufgrund unterschiedlicher Fachgebiete, Anlagen, Durchführungen und Rahmenbedingungen nur eingeschränkt möglich (Huber 2012). Zudem liegen zur Perspektive der Lehrenden im Forschenden Lernen bislang nur sehr wenige empirische Arbeiten vor, von denen sich wiederum nur die Studie von Zorn et al. (2021) – zumindest teilweise – auf die Forschungsbegleitung der Dozierenden bezieht⁹. Die in diesem Beitrag vorgestellten Befunde lassen sich jedoch insofern in den aktuellen Publikationsstand einordnen als sie einerseits die These stützen, dass das für das Forschende Lernen konstitutive Rollenverständnis nur begrenzt eingelöst werden kann: So werden für die Lehrenden Schwierigkeiten bezüglich ihrer veränderten Rollen im Forschenden Lernen vermutet, die sich bspw. auf den Kontrollverlust als (bloße) Lernbegleiter:innen (ZLE TH Köln o.J.) oder Unsicherheiten bzgl. des Grades der Unterstützung und Betreuung (Weyland 2019) beziehen. Als besondere Herausforderung wird aber vor allem auf die Doppelrolle der Lehrenden als Berater:innen und Prüfer:innen verwiesen. Stiller und Bührmann (2017) betonen, dass der diesbezügliche Rollenkonflikt auch nicht dadurch aufgehoben werden könne, dass Bewertungen im Forschenden Lernen als Rückmeldung, Feedback o. ä. bezeichnet würden, da Bewertungen grundsätzlich kein Aspekt des – zur Neutralität verpflichteten – Beratungssystems seien (Stiller und Bührmann 2017, S. 240)¹⁰. Andererseits bestätigen die hier vorgestellten Befunde das von Shanahan et al. (2015) als Gelingensbedingung für Forschungsberatung genannte Setzen klar formulierter und strukturierter Erwartungen an die forschenden Studierenden. So werden die von der Dozentin eingangs mit Blick auf Beratung und Prüfung gesetzten Regeln und Erwartungen von den Studierenden angenommen und sind im Peergespräch auch deutlich als Strukturierungshilfen erkennbar (s. genauer Artmann 2022).

Insgesamt bedeutet dies, dass durch die Dozierenden im Forschenden Lernen jeweils zu prüfen ist, welche Ziele und Ansprüche hinsichtlich Beratung und Prüfung an das genutzte Lehr-Lernformat angelegt werden (können) und welche individuelle Balance in der Doppelrolle als Berater:in und Prüfer:in in Abhängigkeit von konkreter Lernsituation und aktuellem studentischen Beratungsbedarf als stimmig zu erachten ist. Damit lassen sich in Anlehnung an Feindt und Wischer (2017, S. 145) die Widersprüchlichkeiten, Unschärfen und Zielkonflikte im Forschenden Lernen zwar nicht aufheben, sind aber zumindest reflexiv handhabbar.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt M. Artmann gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

⁹ Zu einem umfassenden und detaillierten Überblick zum aktuellen Forschungsstand bzgl. Forschenden Lernens in Lehrveranstaltungen sowie im Rahmen von Praxisphasen s. ebenfalls Artmann und Herzmann (2025).

¹⁰ Zur grundlegenden Problematik von Bewertungen im Forschenden Lernen s. Reinmann (2019).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz 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 Artikel 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. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Artmann, M. (2019). „Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert.“ Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer:innenbildung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 20(3), 4.
- Artmann, M. (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen: Zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(2), 69–88.
- Artmann, M. (2022). Dozent:innengeleitete Peerberatung – Ambivalenzen und Möglichkeiten einer hybriden Beratungsform im Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(1), 205–229.
- Artmann, M., & Herzmann, P. (2025). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium an deutschsprachigen Hochschulen. Ein Studienreview. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01314-2>.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Beyerlin, S., Gotzen, S., & Linnartz, D. (2020). Herausforderungen für Lehrende beim Forschenden Lernen. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 157–170). Wiesbaden: Springer.
- Böhm-Kasper, O., Ohm, U., vom Hofe, R., & Wischer, B. (2020). Vorwort. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 5–6). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2011). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 40–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: UTB.
- Feindt, A., & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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 VS GWV.
- Fichten, W. (2013). Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publikationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf. Zugegriffen: 29. Dez. 2024.
- 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.
- Fiebert, M., & Kunze, I. (2020). Reflexion durch Evaluation? Erfahrungen und Perspektiven der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 215–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Glawe, K. (2021). *Professionalisierung durch Forschen und Reflektieren im Praxissemester? Eine kritische Bilanz aus Sicht von Grundschullehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.

- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes, C. Rotter & Carolin (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henkel, C., & Vollmer, A. (2014). Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer-Learning durch Mentoring, Coaching & Co* (S. 51–58). Immenhausen: Prolog.
- Herzmann, P., & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H., & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24(1), 172–188.
- Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P., & Damm, A. (2023). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 73–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiß, S., & Schulte, H. (2016). Lehrforschung als Forschendes Lernen. Ein praxisorientierter Einblick in die Vorbereitung und Begleitung studentischer Forschungsprojekte zum Thema Nachhaltigkeit. In B. Behrendt, et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* 77. Berlin: DUZ. Ergänzungslieferung, A 3.21.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 61–88). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2012). Forschendes Lernen: Begriff, Begründungen und Herausforderungen. <https://lehrladen.rub.de/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begrundungen-und-herausforderungen/>. Zugegriffen: 20. Apr. 2025.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Idel, T., & Thünemann, S. (2014). „Hineinstolpern ins Feld“ – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 9(1), 75–90.
- Kunze, K., & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. *Sozialer Sinn*, 15(2), 161–179.
- van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for educational research online*, 9(2), 276–305.
- Otzen, A. S., & Kuhlmann, N. (2023). Die Ambivalenz des Lobens Skizzen zu einer Praktik. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 239–252). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pasternack, P. (2017). Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 37–44). Frankfurt: Campus.
- Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., & Besser, M. (2019). Formative assessment in mathematics: mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154–165.
- Reinmann, G. (2019). Forschendes Lernen prüfen. Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(4), 608–626.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: hep.
- Rohr, D. (2013). Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(4), 98–103.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.

- Schiefner-Rohs, M. (2019). Scheitern als Ziel. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase* (S. 79–91). Wiesbaden: Springer.
- Schiersmann, C. (2005). Beratung in der Weiterbildung. *Pädagogische Rundschau*, 59(2), 153–167.
- Schlicht, J. (2013). Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 165–176). Opladen: Barbara Budrich.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–68). Bielefeld: Webler.
- Schubert, F.-C., Rohr, D., & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer.
- Shanahan, J. O., Ackley-Holbrook, E., Hall, E., Stewart, K., & Walkington, H. (2015). Ten salient practices of undergraduate research mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 359–376.
- Steinmann, S. (2022). *Shared and Mutual Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson*. Münster: Waxmann.
- Stiller, K.-T. (2015). Forschendes Lernen – systematisch beraten? <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2756706/2913558/stiller-beratung-2015.pdf>. Zugegriffen: 10. Apr. 2025.
- Stiller, K.-T., & Bührmann, T. (2017). Beratung Forschenden Lernens im Praxissemester am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thünemann, S., Bentler, A., Kunze, I., Stiller, K.-T., & Bührmann, T. (2020). Forschungsberatung in der Lehrer*innenbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(1), 97–109.
- Weinert, F. E. (1999). Lebenslanges Lernen. Visionen, Illusionen, Realisationen. *Blicke in die Wissenschaft*, 8(11), 50–55.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wulf, C. (2017). „From Teaching to Learning“ – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenorientierten Lernkultur. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 66–75). Frankfurt a. M.: Campus.
- ZLE TH Köln Forschendes Lernen Herausforderungen und Lösungsansätze für Lehrende. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/forschendes_lernen__herausforderungen_und_loesungsans_tze.pdf. Zugegriffen: 20. Apr. 2025.
- Zorn, S. K., Thönes, K. V., & Bellenberg, G. (2021). Universitär Lehrende in der Begleitung Studierender im Praxissemester. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 51–68). Münster: Waxmann.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.