

Forschung in der Lehrer*innenbildung

Potenziale und Grenzen von forschungsgeleiteter Lehre und forschendem Lernen mit Studierenden und Schüler*innen

Jonas Kolb, Gudrun Quenzel

1. Einleitung

Wie mit Forschung in der Lehrer*innenbildung umgegangen werden soll, welcher Stellenwert forschungsgeleiteter Lehre sowie der methodischen Ausbildung in den verschiedenen Fachdisziplinen gebührt und inwieweit es sinnvoll ist, Studierende aktiv in Forschungsprojekte einzubinden, wird seit mehreren Jahrzehnten kontrovers diskutiert (Trempp 2020; Groß Ophoff/Pant 2020). Aus unserer Sicht ist Forschung ein essenzieller Bestandteil der Lehrer*innenbildung, für den im Studium mehr Zeit zur Verfügung stehen sollte. Im vorliegenden Beitrag greifen wir drei Bereiche auf, in denen unserer Meinung nach die Forschung in der Lehrer*innenbildung von besonderer Relevanz ist.

Der erste Bereich, dem wir uns zuwenden, ist die forschungsgeleitete universitäre Lehre. Als zweiten Bereich, in dem Forschung in der Lehrer*innenbildung von Relevanz ist, verhandeln wir im Anschluss daran das eigenständige Forschen durch Studierende im Sinne des forschenden Lernens. Nähere Befassung verdient schließlich ein dritter Bereich, der in der Lehrer*innenbildung oftmals einen blinden Fleck darstellt, nämlich das forschende Lernen mit Schüler*innen. Die ersten beiden Bereiche werden wir anhand von Beispielen aus unserem jeweiligen Fachgebiet diskutieren, einerseits aus dem Themenkreis Islamische Theologie und Religionspädagogik und andererseits zum Thema Bildungsungleichheiten. Für den dritten Bereich haben wir Beispiele aus den Themenbereichen Diversität und Nachhaltigkeit gewählt.

Indem er der Rolle von Forschung zum einen aus der Perspektive der Islamischen Religionspädagogik – einer jungen wissenschaftlichen Disziplin im Kanon der Lehrer*innenbildung, die unter anderem die Ausbildung von islamischen Religionslehrer*innen zum Ziel hat – auf den Grund geht und zum anderen Forschung im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten aus soziologischer Perspektive in den Blick nimmt, verfolgt der Beitrag einen interdisziplinären Ansatz, der es ermöglicht, Grenz-

Kapitel 3 widmet sich dem forschenden Lernen mit Studierenden in der Lehrer*innenbildung. Anhand von Projektbeispielen zu religiöser Diversität und zu Bildungsungleichheit versuchen wir auch hier, die dem forschenden Lernen mit Studierenden innewohnenden Potenziale und Grenzen aufzuzeigen. Letztere sehen wir etwa in den methodischen und didaktischen Rahmungen der universitären Lehre, der methodischen Ausbildung und der Haltung Studierender gegenüber neuem Wissen gegeben.

In Kapitel 4 behandeln wir dann das forschende Lernen mit Schüler*innen, das wie erwähnt als blinder Fleck in der Lehrer*innenbildung gilt (Feichter 2015). Daher stellen wir Überlegungen dazu an, wie forschendes Lernen mit Schüler*innen in schulischen Kontexten gestaltet werden kann – dies anhand von Projektbeispielen zu Diversität und Nachhaltigkeit. Auch in dem Zusammenhang verweisen wir auf die Notwendigkeit, die in diesem Bereich der Lehrer*innenbildung vorhandenen Grenzen und Potenziale zu reflektieren. Die Grenzen, auf die man in diesem Kontext stößt, resultieren aus Fragen der Machbarkeit, der Kontrolle, des Bewertens, der Motivation, des Einverständnisses der Eltern sowie aus der Problematik von Zuschreibungen. Der Beitrag schließt mit einem Resümee (Kapitel 5) in Form eines Gesamtüberblicks über die Relevanz sowie die Einsatzmöglichkeiten von Forschung in der Lehrer*innenbildung und einer Diskussion der damit verbundenen Herausforderungen. Die Struktur des Beitrags ist in der nachfolgenden Abbildung 1 grafisch dargestellt.

2. Forschungsgeleitete Lehre

Studierenden ist oftmals nicht klar, was ihnen die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden oder Forschungsergebnissen in der Lehrer*innenbildung bringen soll. Ihr Anliegen ist es, gute Lehrer*innen zu werden; warum es dazu der Beschäftigung mit Forschung oder der Einbindung von Forschung in Lehre und Unterricht bedürfen sollte, leuchtet ihnen nicht unbedingt ein. Demgegenüber sind unserer Erfahrung nach Forschende und Lehrende im Bereich der Lehrer*innenbildung im universitären Kontext zumeist davon überzeugt, dass es für Studierende wichtig ist, sich auch mit aktuellen Forschungsergebnissen und den fachspezifischen Formen der Wissensgenerierung auseinanderzusetzen. Wie verhält es sich nun wirklich? Welchem Ziel sollte diese Auseinandersetzung förderlich sein? Welche Rolle spielt forschende Tätigkeit in der Lehrer*innenbildung? Welche Schlüsse lassen sich aus Studien für die Lehrer*innenbildung ziehen? Welche Potenziale, welche Grenzen treten hierbei zutage? Diesen Fragen geht der erste Teil unseres Beitrags anhand der zuvor genannten zwei Beispiele, also von Forschungsergebnissen zum Thema Bildungsungleichheit sowie zu muslimischer Diversität, nach.

2.1. Möglichkeiten der Durchführung forschungsgeleiteter Lehre

2.1.1. Forschungen zu muslimischer Diversität

Dass wir mit der Forschung zum Thema muslimische Diversität beginnen, liegt darin begründet, dass es bei vielen Lehrer*innen das Bedürfnis gibt, Einblicke in muslimische Lebenswelten zu bekommen, um daraus Handreichungen und Empfehlungen für den schulischen Alltag ableiten zu können. Immerhin wollen einige Autor*innen – nicht zuletzt unter Verweis auf die mediale Dauerdebatte über muslimische Schüler*innen in Pflichtschulen im deutschsprachigen Raum – sogar einen Kampf der Religionen im Klassenzimmer ausgemacht haben (Wiesinger/Thies 2018; Unzeitig 2019).

Für die Darstellung forschungsgeleiteter Lehre zum Thema muslimische Diversität greifen wir auf zentrale Befunde der Studie ‚Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich‘ von Ednan Aslan, Jonas Kolb und Erol Yildiz (2017) zurück, die wir an dieser Stelle im Detail erörtern wollen, da sie noch kaum Eingang in die Lehrer*innenbildung gefunden haben – bezüglich muslimischer Diversität ebenso wie zu interreligiösen Kompetenzen bestehen unter angehenden Lehrer*innen nach wie vor erhebliche Wissensdefizite. Nicht von ungefähr fordert beispielsweise das Österreichische Religionspädagogische Forum (ÖRF) in einer Stellungnahme aus dem Jahr 2014, dass in der Ausbildung von angehenden Lehrer*innen

neben den fachlichen auch die interreligiösen Kompetenzen vertieft und erweitert werden [sollen], die Lehrkräften in der Praxis einen reflektierten Umgang mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen ermöglichen (ÖRF 2014).

Im Fokus der Studie von Aslan, Kolb und Yildiz stand die Analyse religiöser Alltagspraxis von Muslim*innen in Österreich. Sie nahm also eine theoretische Perspektive ein, die sich besonders für die Frage interessiert, was ein Mensch als Konsequenz seiner Religiosität in seiner Alltags- und Lebensgestaltung, also im Arbeitsleben, im Familienleben oder im Freundes- und Bekanntenkreis, tut oder lässt und welche Haltungen und Einstellungen er entwickelt.

Bei den empirischen Erhebungen wurden alle Personen berücksichtigt, die sich als Muslim*innen bezeichnen, ungeachtet der Intensität ihres Glaubens und ihrer Religiosität. Dem lag die Annahme zugrunde, dass bezüglich der Frage, wer als Muslim*in gilt, eine klare Einstufung nicht möglich ist. So etwas wie einen Taufschein gibt es bei den verschiedenen islamischen Bekenntnissen bekanntlich nicht (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 7-10).

Daher wurden die Studienteilnehmer*innen nicht über Moscheevereine oder religiöse Institutionen rekrutiert, um eine unbeabsichtigte Vorauswahl der Interviewpartner*innen zu vermeiden und im Sample auch sogenannte nichtorganisierte und damit meist religionsfernere Personen, in denen nicht immer sofort ein*e Muslim*in erkannt wird,

entsprechend zu berücksichtigen. Mit nichtorganisierten Muslim*innen sind Personen gemeint, die keinen engen Bezug zu Moscheevereinen oder muslimischen Organisationen haben oder die nur selten oder nie eine Moschee oder Gebetsräume aufsuchen. Was auf den ersten Blick wie ein unwichtiger Randaspekt wirken mag, ist bei näherer Betrachtung freilich von besonderer Bedeutung (Kolb 2020). Denn diese Personengruppe stellt mit ca. 80 Prozent die überwiegende Mehrheit der muslimischen Bevölkerung im deutschsprachigen Raum dar, worauf auch verschiedene Studien hindeuten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009, 167).

Die einen Mixed-Methods-Ansatz verfolgende empirische Studie umfasst sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Phase. Beide beschäftigen sich mit demselben Phänomen, der Ausprägung der religiösen Alltagspraxis, dies jedoch aus einem jeweils eigenen methodischen Blickwinkel. Dergestalt ergänzen sie sich in der Zusammenschau gegenseitig und sind als komplementär zu verstehen. In der ersten Phase wurden 71 Personen anhand qualitativer Leitfadenterviews befragt, an der quantitativen Erhebung in der zweiten Phase nahmen 700 Muslim*innen teil. Das Sample beider Studienteile ist jeweils ausgewogen und bildet weitestgehend die demografische Grundstruktur der muslimischen Bevölkerung in Österreich ab (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 50-58).

Die qualitative und die quantitative Erhebung, die muslimische Alltagspraxis aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, wurden gesondert ausgewertet und miteinander verbunden. Anschließend wurde eine Typologie entwickelt, die zwischen verschiedenen religiösen Praxisformen unterscheidet und in der sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte Berücksichtigung fanden. Als Praxisform bezeichnen die Autoren eine spezifische, charakteristische Ausprägungsform muslimischer Alltagspraxis, die sich von anderen Umgangsformen mit religiösen Fragen abhebt.

Die religiösen Praxisformen fußen auf zwei Vergleichsdimensionen: einerseits dem Grad der Religiosität im Alltag (y-Achse) sowie andererseits den sozialen Werteorientierungen, die an der x-Achse abzulesen sind. Der Grad der Religiosität wurde mit der Zentralitätsskala von Stefan Huber (2003) erhoben, die sowohl religiöse Überzeugungen und Erfahrungen, theologisches Wissen, die praktische Verrichtung religiöser Rituale und Vorschriften als auch die Ausrichtung des Alltags nach religiösen Regeln einschließt.

Die sozialen Werteorientierungen wurden mithilfe des Portrait Value Questionnaire (PVQ) von Shalom H. Schwartz (Schwartz et al. 2001) untersucht. Unterschieden werden konnte dabei zwischen den Extremen *Offenheit für Wandel* und *Bewahrung des Bestehenden*, festgemacht an Positionen zu Wertorientierungen (wie Selbstbestimmung, Hedonismus, Sicherheit oder Konformismus), Familienbildern, Erziehungsvorstellungen, geschlechtsspezifischen Rollenbildern sowie Haltungen gegenüber sozialen oder kulturellen Traditionen.

Die mehrperspektivische Analyse legte eine Einteilung in fünf verschiedene religiöse Praxisformen nahe, die Ähnlichkeiten zu den bekannten Sinus-Lebensstil-Milieus

aufweist. Unterschieden wurde zwischen drei besonders religiösen Praxisformen, der *bewahrenden Religiosität*, der *pragmatischen Religiosität* und der *offenen Religiosität*. Daneben gibt es zwei tendenziell religionsfernere Praxisformen, die *Religiosität als kulturelle Gewohnheit* sowie die *ungebundene Restreligiosität*.

Abb. 2: Typologie von fünf Praxisformen muslimischer Religiosität¹; Quelle: Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 61

Die einzelnen Praxisformen sind unterschiedlich häufig verbreitet. Ihre numerische Verteilung im Gesamtsample sieht folgendermaßen aus: Die Praxisform, die bei der größten Gruppe des Gesamtsamples (mit einem Anteil von 29,6 Prozent) vorherrscht, ist die pragmatische Religiosität, gefolgt von der Religiosität als kulturelle Gewohnheit, der sich 26,6 Prozent zurechnen. Die Praxisformen der ungebundenen Restreligiosität (mit 15,0 Prozent), der bewahrenden Religiosität (mit 14,1 Prozent) und der offenen Religiosität (mit 14,8 Prozent) komplettieren das Bild (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 59-62).

Nachstehend wird jeder der fünf Typen in Form eines Steckbriefs kurz skizziert. Darin angeführt sind zum einen die grundlegenden Charakteristika, die die Praxisform

¹ Die grafische Darstellung der Praxisformen sagt noch nichts über deren quantitative Häufigkeit aus. Die Lage und Ausdehnung beschreibt, wie die Praxisformen in Bezug auf die Religiosität und die sozialen Werteorientierungen gekennzeichnet sind.

auszeichnen. Zum anderen ist in den Steckbriefen auch ein YouTube-Link zu einem Video angegeben, in dem die jeweilige Praxisform vertieft dargestellt wird.

Steckbrief: Bewahrende Religiosität

- Charakteristisch für diese hochreligiöse Praxisform ist ihr kompromisslos pflichtbewusster, regelgeleiteter Zugang zu Religion, spirituelle Bedürfnisse spielen indes keine Rolle.
- Die alltägliche Lebensgestaltung, Gewohnheiten sowie das Familien- und Arbeitsleben werden nach religiösen Regeln und Vorschriften und einer strengen Auslegung des Korans ausgerichtet.
- Ihr Muslimischsein gilt den Betreffenden als absoluter Wert, der keinerlei Relativierung zulässt.
- Neben traditionalistischen und bewahrenden Werten wird insbesondere ein Suprematsanspruch gegenüber anderen Religionen vertreten. Aus dieser Personengruppe ist zu hören, dass der Islam „die einzig wahre Religion“ sei.
- Es besteht die Tendenz zum sozialen Rückzug in ein homogen religiöses Umfeld.
- In Bezug auf Bildungsvorstellungen wünschen sich dieser Praxisform zugetane Erziehungsberechtigte instruktionistische Stile; sie hängen Vorstellungen religiöser Bildung an, die eigentlich der tradierten religiösen Bildungspraxis in Moscheevereinen entstammen. Eltern erwarten, dass ihre Kinder im schulischen Religionsunterricht auswendig lernen und memorieren.

<https://www.youtube.com/watch?v=DmcW9Bp15zg&list=PLJzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFyi&index=5>

Steckbrief: Pragmatische Religiosität

- Wiewohl ebenfalls hochreligiös, lassen die sich dieser Praxisform Verbundenen hinsichtlich der Bedeutung von Religion im Alltag durchaus eine Relativierung zu, so in Form unterschiedlicher Anpassungsprozesse an äußerliche Bedingungen.
- Besonders deutlich zeigt sich dies im Umgang mit den Pflichtgebeten, deren Verrichtung an die Möglichkeiten, die das Arbeitsleben, das Familienleben oder die Freizeitaktivitäten bieten, angepasst wird.
- In Bezug auf soziale Werteorientierungen nehmen Muslim*innen, die eine pragmatische Religiosität pflegen, moderate Positionen ein. Traditionelle Vorstellungen werden sozial oder kulturell begründet.
- Vorlieben für instruktionistische Methoden oder Auswendiglernen sind bei pragmatisch orientierten Erziehungsberechtigten eher selten anzutreffen.
- Als wichtiger gilt das generelle Streben nach qualifizierten Bildungsabschlüssen, das, so die Erwartung, den eigenen Nachkommen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verspricht.

<https://www.youtube.com/watch?v=FpMAofxM7g&list=PLJzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFyi&index=4>

Steckbrief: Offene Religiosität

- Diese hochreligiöse Praxisform hebt sich von allen anderen Umgangsformen dadurch ab, dass sie Platz für liberale, weltoffene, selbstbestimmte und erlebnisorientierte Positionen lässt.
- Der Zugang zu religiösen Fragen gestaltet sich zumeist individualistisch und zeichnet sich durch eine tiefe Frömmigkeit aus.
- Die religiösen Gemütsbewegungen umfassen die persönliche Sinnsuche und das Streben nach einem spirituellen Halt im Leben.
- Religiöse Normen (etwa bezüglich der Verrichtung der rituellen Pflichtgebete) werden zwar eingehalten, allerdings weder kontinuierlich noch unbedingt zu den vorgegebenen Zeiten, sondern dann, wenn das individuelle Bedürfnis nach Nähe zu Gott besteht.
- Erziehungsberechtigte, die eine offene Religiosität praktizieren, können mit instruktionistischen Methoden oder Auswendiglernen nichts anfangen. Sie wünschen sich stattdessen einen Religionsunterricht, der subjekt- und erfahrungsorientiert ist.
- Den betreffenden Eltern ist es besonders wichtig, dass ihre Kinder „ohne Scheuklappen“ durchs Leben gehen und ein „offenes Weltbild“ haben.

<https://www.youtube.com/watch?v=odFrcdG0w6E&list=PLJzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFYi&index=3>

Steckbrief: Religiosität als kulturelle Gewohnheit

- Diese Praxisform zeichnet sich durch einen tendenziell religionsfernen Charakter aus.
- Besonders verbreitet ist diese Umgangsform bei Muslim*innen, in deren Alltagsgestaltung Religiosität einen Bedeutungsverlust erfahren hat, für die religiöse Zugehörigkeit aber dennoch eine wichtige Rolle spielt.
- Charakteristisch ist, dass für die Betroffenen Religiosität – begrenzt auf einen spezifischen Zeitrahmen oder sozialen Kontext – durchaus relevant ist bzw. werden kann.
- Insbesondere während des Ramadans oder anlässlich islamischer Feiertage wird religiösen Vorschriften und Normen Folge geleistet, während unterm Jahr rituelle Pflichtgebete nur selten verrichtet und Moscheen – wenn überhaupt – nur für die Freitagsgebete besucht werden.
- Genuss- und erlebnisorientierte Lebensweisen werden von den Betroffenen befürwortet und oft auch selbst praktiziert.
- Instruktionistische Methoden, Memorieren oder Rezitieren werden von so genannten Erziehungsberechtigten abgelehnt.

https://www.youtube.com/watch?v=iJHGD_B6bI&list=PLJzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFYi&index=2

Steckbrief: Ungebundene Restreligiosität

- Diese Praxisform geht mit einer Distanzierung von religiösen Vorschriften einher.
- Religiosität ist beschränkt auf den persönlichen Glauben, überhaupt erscheint die muslimische Glaubenszugehörigkeit als Relikt der eigenen Herkunft.
- Im Alltag spielt der Islam keine Rolle mehr, die Religionszugehörigkeit „besteht nur auf dem Papier“, wie aus der Personengruppe zu hören ist.
- Bei Erziehungsberechtigten, die dieser Praxisform zuneigen, herrscht eine vehemente Abneigung gegenüber Moscheevereinen und einer religiösen Bildung, wie sie in Moscheen erteilt wird. Auch einem konfessionellen islamischen Religionsunterricht stehen diese Eltern kritisch gegenüber.
- Stattdessen wünschen sie sich eine religiöse Bildung, die interreligiös oder Religionskundlich angelegt ist. Auch einem Ethikunterricht stehen sie durchaus positiv gegenüber.

https://www.youtube.com/watch?v=Y-Sr8S_n-cA&list=PLLzsGd999kyXtmGFu10ASgl50nbjrf-vi&index=1

Relevanz für die forschungsgelایتete Lehre

Die Steckbriefe zu den differierenden Formen muslimischer Alltagspraxis in Österreich vermitteln einen Eindruck davon, wie divers gelebte muslimische Religiosität ist. Worin aber liegt die Bedeutung diesbezüglicher Einsichten für die Lehrer*innenbildung?

Von Relevanz sind die Erkenntnisse zum einen für die Islamische Religionspädagogik und für islamische Religionslehrer*innen. Für sie ist es wichtig zu wissen, wie es mit der Religiosität der Schüler*innen, für die der Religionsunterricht schließlich gedacht ist, aber auch der Eltern bestellt ist – steht doch die systematische Erfassung der Erfahrungswelten jener, für die die pädagogischen und didaktischen Konzepte gedacht sind, durch die noch junge wissenschaftliche Disziplin und die Lehrkräfte erst am Anfang (Kolb 2021). Und es gilt nun einmal, sowohl die Wünsche und Erwartungen der religionsfernen muslimischen Erziehungsberechtigten zu kennen als auch über die Vorstellungen und religiösen Bedürfnisse der – wie in der vorangegangenen Analyse deutlich wurde – in sich durchaus heterogenen Gruppe von eher hochreligiösen muslimischen Eltern Bescheid zu wissen. Diesbezügliche Erkenntnisse und Schritte lassen sich aus den dargestellten Ergebnissen ableiten. Dabei sind – mit Blick auf schulische Lehr- und Lernkonzepte im islamischen Religionsunterricht – die Grenzen auszuloten, innerhalb derer sich die verschiedenen Bildungsvorstellungen, Lernprinzipien, didaktischen Stile und Stellenwerte religiöser Bildung nach den Maßstäben einer zeitgemäßen Pädagogik vereinbaren lassen.

Doch nicht nur für islamische Religionslehrer*innen, auch für Lehrer*innen mit anderen Unterrichtsfächern wie Biologie oder Sport birgt die Studie interessante Erkenntnisse – etwa jene, dass es, wenn es um die Behandlung wichtiger inhaltlicher Themen im Unterricht wie Schöpfung, Sexualkunde oder den Schwimmunterricht geht, unter muslimischen Schüler*innen (und deren Eltern) ganz unterschiedliche Auffassungen

gibt. Immer wieder berichten Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Fächer davon, dass muslimische Schüler*innen Unterrichtsinhalte, die sie als ‚haram‘ und daher als ihren religiösen Auffassungen zuwiderlaufend wahrnehmen, kritisieren und mitunter gegen den einschlägigen Unterricht Stimmung machen (Wiesinger/Thies 2018, 23-51; Karakaşoğlu 2010, 295-299).

In diesem Zusammenhang wird bisweilen die Befürchtung laut, dass die Angst vor einer möglichen Verletzung religiöser Gefühle der ausreichenden Behandlung essenzieller Unterrichtsinhalte wie der Evolutionstheorie im Wege steht (Wiesinger/Thies 2018, 28f.). Hier müsse, so die Forderung, die Lehrer*innenbildung ansetzen und Wege aufzeigen, wie mit dem Spannungsverhältnis von Evolutionstheorie und religiöser Schöpfungslehre umzugehen ist, wobei die Frage selbstredend nicht sein könne, ob dieses Verhältnis bzw. die Evolutionstheorie „im Biologieunterricht behandelt wird, sondern vielmehr, wie dies geschehen soll“ (Ohly 2011, 485).

Mithilfe der Erkenntnisse aus der referierten Studie ließen sich eventuelle Kritiken oder abwehrende Äußerungen von Schüler*innen vorwegnehmen, um im Bedarfsfall entsprechend vorbereitet zu sein. Darüber hinaus können die Forschungsergebnisse Auskunft darüber geben, warum Schüler*innen zu solchen Haltungen kommen und welche Rolle dabei Eltern, Verwandte, religiöse Gemeinschaften wie Moscheevereine sowie Internetquellen oder Social Media spielen. Dies muss keineswegs nur muslimische Schüler*innen betreffen, sondern kann auch Kinder und Jugendliche (sowie deren Eltern) mit anderer Religionszugehörigkeit umfassen, deren Glaubensvorstellungen von der menschlichen Schöpfung nicht mit der naturwissenschaftlichen Evolutionstheorie einhergehen (Waschke/Lammers 2011, 506-508).

Aus den Befunden der Studie von Aslan, Kolb und Yildiz wird des Weiteren ersichtlich, dass es weniger die theologischen Schriften sind, die die Behandlung der Themen im Unterricht erschweren als vielmehr deren strenggläubige Interpretation. In diesem Kontext spielen nicht nur religiöse Aspekte eine Rolle, sondern ebenso Fragen der Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Bildungsungleichheit oder soziale Ausgrenzung. Hier ist es an der Schule und den Lehrkräften, allen Lernenden eine Stimme zu geben und ihnen eine Bildungslaufbahn zu ermöglichen (Erkurt 2020). Zudem zeigt sich, dass nur ein kleiner Teil der muslimischen Bevölkerung – vor allem jener, der der Praxisform der Bewahrenden Religiosität zuzurechnen ist – Evolutionstheorie, Sexualkunde oder den Schwimmunterricht kritisiert, während die überwiegende Mehrheit der Glaubensgemeinschaft an diesen Unterrichtsbereichen keinerlei Anstoß nimmt.

Einen Beitrag zur Sensibilisierung für muslimische Diversität oder allgemein religiöse Vielfaltigkeit können die dargestellten Forschungserkenntnisse ganz generell für alle Lehrer*innen insofern leisten, als sie ein Bewusstsein dafür schaffen, dass es ‚den Islam‘ oder ‚die Muslim*innen‘ nicht gibt. Und diese Sensibilität für Vielfalt muss nicht auf religiöse Gruppen beschränkt bleiben, sondern kann auch Sprachgruppen einschließen. Tatsächlich verhält es sich hier wie bei einem Blick durch ein Kaleidoskop: Statt exakter

Abgrenzungen lassen sich Schattierungen und Übergänge, Grenzbereiche und Grenzübergänge entdecken. Dies gilt es auch in Unterrichtskontexten zu berücksichtigen. Hiermit wird also dafür plädiert, Erkenntnisse über muslimische Diversität stärker als bis dato in die Lehrer*innenbildung einzubeziehen. Erst dann können angehende Lehrer*innen der Aufgabe nachkommen, Schüler*innen auf das Leben in der pluralistischen Gegenwartsgesellschaft und auf die in ihr vorfindlichen multireligiösen und multikulturellen Verhältnisse vorzubereiten.

2.1.2. Forschungen zu Bildungsungleichheit

Darstellung der Forschungserkenntnisse

Die dargestellten ausgewählten Forschungsergebnisse zu muslimischer Diversität zeigen, wie wichtig diesbezügliche Kenntnisse im pädagogischen Alltag für das Verständnis des Verhaltens von Schüler*innen sind, z.B. um nicht dem Vorurteil aufzusitzen, ein Migrationshintergrund impliziere zwangsläufig tiefe Religiosität. In ähnlicher Weise erhöht die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsungleichheit die Sensibilität im Umgang mit den Schüler*innen, die diesfalls die Voraussetzung dafür schafft, bestehenden Benachteiligungen in unserem Bildungssystem entgegenzuwirken.

Soziale Ungleichheit wird heute überwiegend im Bereich der Bildung produziert und reproduziert, daher gewinnen Bildung und Bildungsabschlüsse in postindustriellen Gesellschaften – ungeachtet der Tatsache, dass die Verfügbarkeit von Geld und Besitz nach wie vor eine zentrale Rolle spielt – zunehmend an Bedeutung. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass unter Geringqualifizierten das Arbeitslosigkeitsrisiko seit Jahren steigt und etwa viermal höher ist als für Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Das geringste Risiko, arbeitslos zu werden, haben in Österreich Personen mit einem akademischen Abschluss (AMS 2021, 2). Kurz gefasst wird es für junge Menschen immer wichtiger, genügend Wissen und Kompetenzen zu erwerben, um auf die steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts vorbereitet zu sein.

In Österreich hängt der schulische Erfolg jedoch stark von der Bildung der Eltern, vom sozioökonomischen Status der Familie und vom Herkunftsland der Familie ab (Neubacher 2018, 199). Dies zeigt sich etwa daran, dass zurzeit jene Gruppe, die das höchste Risiko hat, von Bildungsarmut betroffen zu sein und damit potenziell zu den Verlierern in der Bildungsgesellschaft zu gehören, junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern sind. Liegt ein Migrationshintergrund vor, dann wird dieser Effekt noch verstärkt.

Geringer schulischer Erfolg wirkt sich nicht nur negativ auf die Arbeitsmarktchancen aus, sondern – eng damit zusammenhängend – auch auf den Zukunftsoptimismus, das Selbstwirksamkeitsgefühl, die Lebenszufriedenheit, das Gesundheitsverhalten und den Gesundheitsstatus (Quenzel/Hurrelmann 2019). Schüler*innen, bei denen ein Bildungs-

armutsrisiko besteht, müssen deswegen frühzeitig, individuell und vor allem deutlich effektiver als bisher bei der Erreichung des notwendigen Schul- und Ausbildungsabschlusses unterstützt werden.

Ein zusätzliches Moment, das die Chancenungleichheit im Bildungssystem verstärkt, ist die frühe Aufteilung der Schüler*innen nach vier Jahren gemeinsamen Lernens an Volksschulen auf diverse weiterführende Schulen mit unterschiedlichen Abschlussperspektiven (Büchler 2016; OECD 2019). Weitere Ursachen liegen in dem sich erst allmählich verbessernden Angebot an qualitativ hochwertigen vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und dem Ausbau der Ganztagschulen (Hartel et al. 2019; Scheipl et al. 2019). An diesen strukturellen Bedingungen können Lehrer*innen jedoch in der Regel nur selten etwas ändern.

Nicht zuletzt wird die Chancenungleichheit auch durch die bei Lehrer*innen verbreitete Vorstellung verstärkt, es sei die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder sprachlich zu fördern, sie in ihrer Lernorganisation, insbesondere bei den Hausaufgaben und bei Vorbereitungen auf Tests, zu unterstützen und aktiv Hilfe zu suchen und zu finden, sobald Leistungsdefizite auftreten. Die Mehrheit der Eltern erfüllt diese Erwartungen gut, viele sogar sehr gut. Aber etwa 15 bis 20 Prozent der Eltern fehlt es selbst an der dafür notwendigen Schulbildung. In Österreich können beispielsweise 16 Prozent der erwachsenen Bevölkerung nicht sinnerfassend lesen (Rammstedt et al. 2019, 292). Das bedeutet, dass ihre Lesekompetenz auf oder unter der Wortebene verbleibt und sie auch kürzere und leichtere Texte nicht immer verstehen. Zu dieser Gruppe gehören viele, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, beim weitaus größeren Anteil handelt es sich jedoch um Österreicher*innen ohne Migrationshintergrund. Egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund: Eltern, die nicht sinnerfassend lesen können, sind nicht imstande, ihre Kinder beim Lernen für die Schule effektiv zu unterstützen, so gerne sie dies tun würden. Die ungleichen Unterstützungsbedingungen verstärken auf diese Weise die ungleichen Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern.

Relevanz für die forschungseleitete Lehre

Empirische Befunde zur Bildungsungleichheit belegen eindrücklich, dass es der Schule auch heute nur sehr unzureichend gelingt, die ungleichen Startbedingungen in den Elternhäusern so zu kompensieren, dass alle Schüler*innen die Chancen haben, im Schulsystem erfolgreich zu sein. Für angehende Lehrer*innen ist es wichtig, sich im Zuge einer forschungseleiteten Lehre im Rahmen ihrer Ausbildung Kenntnisse darüber anzueignen, dass Chancengleichheit zwar als politisches Ziel und als pädagogischer Anspruch formuliert ist, in der praktischen Umsetzung jedoch noch beträchtlicher Verbesserungsbedarf besteht. Gerade um zu zeigen, dass Bildungsungleichheit auch heute noch in und mit dem österreichischen Schulsystem reproduziert wird, ist die Verwendung von aktuellen Forschungsergebnissen in der Lehre wichtig.

Dass eine Erhöhung der Chancengleichheit auf Bildung möglich ist, kann in der Lehre am Beispiel von Daten gezeigt werden, die belegen, dass ein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft zwar in allen OECD-Ländern besteht, die Stärke des Einflusses, den der sozioökonomische Status der Eltern auf die schulischen Leistungen der Kinder hat, jedoch erheblich zwischen den Ländern variiert. Finnland, Japan, Kanada, Dänemark und Estland beispielsweise sind Länder, in denen dieser Einfluss relativ gering ist – ein guter Grund, sich im Studium näher mit den Schulsystemen und der Unterrichtskultur in diesen Ländern zu beschäftigen, zumal Deutschland und Österreich zu jenen Ländern gehören, in denen der Einfluss besonders hoch ist (OECD 2019b, 50). Und wie der Vergleich mit anderen Ländern zeigt, ist Bildungsungleichheit etwas, gegen das man sowohl auf Ebene des Bildungssystems als auch ganz konkret im Unterricht etwas tun kann.

Aus unserer Sicht müssten Studierende vor allem zu der Erkenntnis gelangen, dass die Zuständigkeit für die Suche nach Lösungen bei schulischen Leistungsproblemen in vielen Fällen nicht den Eltern übertragen werden kann, sondern integraler Bestandteil der pädagogischen Verantwortung der Schule bleiben muss.

2.2. Potenziale und Grenzen bei der Umsetzung forschungsgeleiteter Lehre

Am Beispiel ausgewählter Befunde zu den Themen muslimische Diversität und Bildungsungleichheit haben wir dargelegt, warum wir überzeugt sind, dass die Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen für Studierende wichtig ist: Studierende lernen dadurch die Fachdiskurse zu verschiedenen Thematiken im Bildungsbereich kennen und sich kritisch mit diesen auseinandersetzen. So werden sie auch befähigt, ihre in den praktischen Phasen des Studiums gemachten Erfahrungen vor dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Ergebnisse einzuordnen und zu reflektieren.

Unbeschadet ihrer beträchtlichen Potenziale stößt forschungsgeleitete Lehre auch an Grenzen. Zum einen verharren die Vermittlung und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Befunden auf der Ebene des abstrakten Wissens. Denn auch wenn – um bei den dargestellten Beispielen zu bleiben – die Studierenden sich mit muslimischer Diversität auseinandersetzen und zentrale Mechanismen der ungleichen Verteilung von Bildungschancen in Österreich benennen können, bleibt dieses Wissen in einer konkreten Unterrichtssituation zunächst einmal vor allem Hintergrundwissen. Das bedeutet, dass ihnen dieses Wissen kaum konkrete Handlungsweisen oder Reaktionsmöglichkeiten aufzeigt. Dazu bleiben Forschungsergebnisse angesichts der Vielfalt und Unvorhersehbarkeit konkreter Situationen in der Praxis in der Regel zu abstrakt und allgemein. In der konkreten Situation, wenn z.B. eine junge Lehrkraft in der Schule den Eindruck hat, dass ein bestimmter Schüler zu Hause bei seinen Schulproblemen keine Unterstützung findet, muss das vorhandene Wissen erst Stück für Stück in Handlungswissen umgesetzt

werden. Die junge Lehrperson kann auf der Basis des vorhandenen Wissens zu dem Schluss gelangen, dass es zwar sinnvoll wäre, einmal mit den Eltern zu sprechen, dass dann jedoch ein umfassender individueller Förderplan in der Schule erarbeitet werden und umgesetzt werden müsste. Wer aber erstellt diesen Förderplan? Der junge Lehrer, die Schuldirektorin, das Kollegium? Wer setzt ihn um? Wann und wo findet die individuelle Förderung statt? Gibt es dafür extra Ressourcen, Deputate etc.? Wie können diese beantragt werden? Die jeweilige Antwort auf diese Fragen hängt stark von der Situation des betreffenden Schülers, dem Kollegium und der vorhandenen Fördermaßnahmenstruktur ab. Das Beispiel zeigt jedoch, dass eine Fülle von Wissen – auch Hintergrundwissen – vorhanden sein muss, um in einer konkreten Situation aus einem möglichst breiten Handlungsrepertoire schöpfen zu können.

Eine weitere Grenze forschungsgeleiteter Lehre resultiert daraus, dass Forschung – um es salopp zu formulieren – ein wenig einträgliches Geschäft ist. Forschungsergebnisse beruhen auf sehr präzisen Fragestellungen und können genau genommen nur für diese konkreten Fragen verlässliche Aussagen machen. In der Praxis gibt es jedoch ein nur zu verständliches Bedürfnis nach allgemeineren und umfassenderen Erkenntnissen. Zudem lautet in der Praxis die zentrale Frage oft nicht, was die Ursachen dieses oder jenes Problems sind oder wie häufig es auftritt, sondern wie es sich lösen lässt. Empirische Forschungen zur Effektivität unterschiedlicher Lösungsansätze sind jedoch leider ein rares Unterfangen, weil sie extrem kosten- und zeitintensiv sind und daher nur selten gefördert werden.

3. Forschendes Lernen mit Studierenden

Der zweite Bereich, in dem Forschung in der Lehrer*innenbildung Bedeutung zukommt, ist die hochschulpädagogische Lehre, die sich dem forschenden Lernen durch Studierende verschrieben hat. Forschendes Lernen stellt ein hochschulpädagogisches Konzept dar, das sich nach Huber dadurch auszeichnet,

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).

Als didaktischer Ansatz hat forschendes Lernen in den vergangenen Jahrzehnten – und spätestens mit Einführung von Praxissemestern oder Schulpraktika – zunehmend Eingang in die Lehrer*innenbildung gefunden (Katenbrink/Goldmann 2020, 195). Bei forschendem Lernen handelt es sich um einen Sammelbegriff, unter den unterschiedliche konzeptionelle Zugänge und Ansätze fallen (Katenbrink/Wischer 2015). Die Anwen-

derung von forschendem Lernen ist in unterschiedlichen Formen oder Schwerpunktsetzungen denkbar, so etwa in den Konzepten des selbstständigen Lernens, der Projektarbeit, der Lernendenzentrierung oder des situierten Lernens (Huber/Reinmann 2019, 4). Kennzeichnend für all diese Formen ist jedenfalls, dass sich Studierende mit einem definierten Thema in einem festzulegenden Ausmaß selbstständig auseinandersetzen. In den vergangenen Jahrzehnten wurden bildungstheoretische, lerntheoretische und qualifikatorische Begründungen vorgebracht, die die Bedeutung des forschenden Lernens untermauern (Fichten 2010, 129-131). Durch das forschende Lernen wird die universitäre Lehre „durch ihre Bindung an den Prozeß der Erkenntnisgewinnung vor der bloßen Tradierung von zu Schulwissen geronnenen Kenntnissen bewahrt“ (Huber 1983, 497).

Von Relevanz ist das forschende Lernen in allen Bereichen der universitären Lehre, auch in der Lehrer*innenbildung. Einer in diesem Kontext gängigen Argumentationsfigur zufolge müssen Studierende, um gute Lehrer*innen zu werden, nicht nur über kanonisches Wissen verfügen und dieses pädagogisch wie didaktisch aufbereiten können; dazu müssen sie vor allem neue und aktuelle Forschungserkenntnisse reflektieren und selbst einmal – zumindest in Ansätzen – aktiv forschen, auch um in ihrer späteren Lehrer*innentätigkeit die Neugier an neuen Erkenntnissen, die Freude am Wissenserwerb und eine kritisch-forschende Haltung an Schüler*innen weitervermitteln zu können. Gerade das aber – also die Unabdingbarkeit forschenden Lernens – will Studierenden und angehenden Lehrkräften wie bereits angedeutet oftmals nicht wirklich einleuchten (Kosnik/Beck 2000, 121). Nicht selten wird die Auseinandersetzung mit Forschung und neuem Wissen als etwas Überflüssiges empfunden und die Frage gestellt: Wozu ist Forschung eigentlich notwendig, wenn – überspitzt formuliert – alles Wichtige, Wissenswerte oder Notwendige ohnehin schon im Koran oder in anderen religiösen Schriften steht oder alles für den Lehrberuf Relevante in den Lehrplänen ausgearbeitet ist?

Warum forschungsgeleitetes Lernen sehr wohl einen Platz in der Lehrer*innenbildung verdient und wie es gestaltet werden kann, damit befassen sich die folgenden Abschnitte. Dabei wird auch hier auf Beispiele aus den Bereichen muslimische Diversität und Bildungsungleichheit zurückgegriffen. Daran anknüpfend werden wir die Potenziale und Grenzen, die beim forschenden Lernen mit Studierenden bestehen, aufzeigen.

3.1. Möglichkeiten der Durchführung forschenden Lernens mit Studierenden

3.1.1. Projektbeispiele zu religiöser Diversität

Darstellung der Projektbeispiele

Die nachfolgenden Beispiele bieten den Stoff für Überlegungen, wie forschungsgeleitetes Lernen in der hochschuldidaktischen Lehre Anwendung finden kann. Dabei handelt es sich um mögliche Wege, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann. Wenn das Thema muslimische – oder allgemein religiöse – Vielfalt und Pluralismus im hochschuldidaktischen Kontext behandelt werden soll, wäre ein denkbarer Einstieg das Aufwerfen der Gretchenfrage. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung könnte die Forschungsfrage gestellt werden: ‚Wie hast du’s mit deiner Religion bzw. mit anderen Religionen?‘

Damit wären Studierende der Lehrer*innenbildung aufgefordert, der Frage im Zuge eines Forschungsprojekts auf den Grund zu gehen. Eine mögliche Vorgehensweise wäre der Rückgriff auf die empirische Methode des narrativen Interviews. Demgemäß bestünde der Auftrag für angehende Lehrkräfte darin, Freund*innen oder andere Studierende, die den gleichen Kurs besuchen, mittels dieser Befragungsmethode zu interviewen. Der Fokus kann auf religiösen Biografien, der Bedeutung von Religion in der Familiengeschichte oder auf religiöser Alltagspraxis liegen. Nach der Durchführung gilt es dann, dass die Studierenden die Interviews transkribieren und aufbereiten, um im Anschluss die gesammelten Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren. In diesem Kontext kann auch die methodische Vorgehensweise kritisch diskutiert und beispielsweise gefragt werden, inwiefern die Nähe zwischen Interviewer*innen und Interviewpartner*innen die Qualität der Interviews beeinträchtigen und deren Analyse beeinflussen kann.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung würden dann die Auswertung und Interpretation der narrativen Interviews vorgenommen, entweder anhand der Analyse einzelner Fälle oder des Vergleichs von Interviews. Ob dies in einer Lehrveranstaltung geschieht, die von Studierenden mit unterschiedlichen Glaubenszugehörigkeiten besucht wird, oder in einer, deren Teilnehmer*innen derselben Religion angehören, ist dabei von nachrangiger Bedeutung. Auch in letzterem Fall können sich Unterschiede und eine Vielfältigkeit offenbaren, wenn auch auf anderer Ebene.

Ein zweites Projektbeispiel ist die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Lehramtler*innen über Kontakte und Interaktionen mit dem religiös Anderen und diesbezügliche Erfahrungen. In diesem Fall organisieren Studierende eine Gruppendiskussion mit anderen Kursteilnehmer*innen. Im Prozess der Aufbereitung, Transkription, Reflexion und Interpretation nähern sich die Studierenden dem erhobenen Datenmaterial an, um gemeinsam proaktiv die Auswertung in Angriff zu nehmen. Gezielt the-

matisiert werden kann beim Austausch der Forschungserfahrungen beispielsweise die Frage, ob die Teilnehmenden tatsächlich die gesellschaftliche religiöse Diversität abbilden oder ob dazu weitere Gruppen zu inkludieren sind.

Eine dritte Möglichkeit ist, im Rahmen von Lehrveranstaltungen interreligiöse Begegnungen von Studierenden zu initiieren, um in diesem Kontext einen Austausch in Gang zu setzen. Dabei führen angehende Religionslehrer*innen Interviews mit zukünftigen Religionslehrer*innen einer anderen Glaubensgemeinschaft, in denen sie Fragen zum Glauben, zu religiösen Erfahrungen, zu theologischen Schriften, zur Sicht auf Schöpfung, Evolution oder der Nachwelt stellen. Im Verlauf der wechselseitigen Befragungen werden zum einen methodische Kompetenzen angewandt und verinnerlicht, und zum anderen erhalten die Studierenden eine Vorstellung von den religiösen Perspektiven und Praktiken Andersgläubiger. In weiterer Folge können die Befragungen transkribiert und mittels spezifischer Auswertungsschritte analytisch vertieft werden.²

Ein solcher Austausch zwischen angehenden Religionslehrer*innen mit unterschiedlicher konfessioneller Zugehörigkeit ist nicht bloße Fiktion, sondern wird in der Ausbildung von islamischen und katholischen Religionslehrer*innen in einer Kooperation des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik mit dem Institut für Praktische Theologie an der Universität Innsbruck seit einigen Jahren durchgeführt (Kraml/Sejdini 2018; Kraml et al. 2020).

Relevanz der Beispiele im Kontext des forschenden Lernens mit Studierenden

Warum also ist das forschende Lernen für die Lehrer*innenbildung so relevant? Hier sind mehrere Aspekte hervorzuheben. Bei einer Forschungsfrage, wie sie eben beschrieben wurde, und den genannten Möglichkeiten der Umsetzung reflektieren Studierende die eigene religiöse Biografie und können Aussagen anderer Studierender oder von Schüler*innen besser einordnen oder kontextualisieren.

Darüber hinaus werden angehende Lehrer*innen durch die Praxis des forschenden Lernens zu dieser Fragestellung für andere religiöse Biografien oder das religiös Andere sensibilisiert. Dies ist eine Erfahrung, die sie in ihrer Tätigkeit als Lehrer*innen im schulischen Kontext früher oder später zwangsläufig machen werden, und für die es von Vorteil ist, wenn sie sich bereits im Studium mit ihr auseinandergesetzt haben.

Abgesehen davon sind derartige Gehversuche im Forschen förderlich, wenn es gilt, ein Gespür für religiöse Diversität, Pluralismus und Andersheit zu entwickeln. Durch das forschende Lernen können wichtige Zielsetzungen interreligiöser Bildung erreicht werden, etwa die Ausbildung von Pluralitätsfähigkeit, von Sensibilität für Differenz, von Handlungsfähigkeit in multireligiösen Kontexten sowie einer grundsätzlichen Haltung

² Neben den genannten Vorgehensweisen gibt es – abhängig auch vom jeweiligen Fachgebiet – noch weitere Methoden, mit denen forschendes Lernen initiiert werden kann. Eine verbreitete Option ist beispielsweise die Methode der Unterrichtsbeobachtung.

der Toleranz, Offenheit und Anerkennung der religiös Anderen (Schweitzer 2014, 55-60).

Außer zu themenbezogenen Erkenntnissen verhilft forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung Studierenden generell zur Fähigkeit, abstrakt zu denken oder genau hinzusehen bzw. hinzuhören. Und da in den Prozess des forschenden Lernens zu einer Problemstellung mehrere Studierende eingebunden sind, werden auch die Problemlösekompetenz und die Teamkompetenz gefördert (Fichten 2010, 159). Nicht zuletzt trägt forschendes Lernen dazu bei, dass Studierende Methodenkompetenz erwerben oder diese verbessern und dass sie Forschungsbefunde anderer Studien besser einschätzen können. Die bloß theoretische Vermittlung des Einsatzes von Forschungsmethoden befähigt Studierende noch nicht, diese selbst anzuwenden und ein eigenes Forschungsprojekt praktisch durchzuführen. Dazu ist es notwendig, dass sie dies auch einmal selbst in der Praxis durch forschendes Lernen an einem konkreten Beispiel erproben und eigene Erfahrungen machen.

3.1.2. Projektbeispiele zu Bildungsungleichheit

Darstellung der Projektbeispiele

Im Mittelpunkt des zweiten Anwendungsbereichs für forschendes Lernen steht das Thema Bildungsungleichheit, abgehandelt an der Frage, was Lehrer*innen bei Schüler*innen an Vorbildung und Vorwissen voraussetzen. Forschendes Lernen zu dieser Thematik soll Studierende erkennen lassen, ob bzw. in welchem Umfang Lehrer*innen Kenntnisse und Kompetenzen erwarten, voraussetzen und auch benoten, die nicht von ihnen selbst im Unterricht vermittelt wurden.

Methodisch annähern könnte man sich dieser Fragestellung beispielsweise über Gruppendiskussionen mit vier bis fünf Lehrer*innen – für Gruppendiskussionen ist in der Regel eine Größe von vier bis sechs Teilnehmer*innen sinnvoll – aus derselben Schule, etwa der Volksschule, der Mittelschule oder der gymnasialen Unterstufe. Eine Aufteilung nach Fächern kann eine entsprechende Diskussionstiefe gewährleisten, z.B. wenn Deutschlehrer*innen sich über den Gebrauch von Adjektiven, über den Wortschatz, die Rechtschreibung oder über Wissen zu verschiedenen Satzkonstruktionen austauschen. Sie könnten auch die Frage diskutieren, ob und wann es sinnvoll ist, Nichtmutter-sprachler*innen Akkusativ- oder Dativobjekte über die Frage nach dem Wem bzw. dem Wen oder Was bestimmen zu lassen, da diese Methode eventuell ein zu hohes Sprachniveau voraussetzt. Je zwei Studierende könnten je eine Gruppendiskussion führen, die Diskussion mit einem Diktiergerät oder dem Handy aufnehmen, transkribieren und auf einer ersten groben Analyseschleife die verschiedenen Erwartungen der interviewten Lehrer*innen herausarbeiten. Im Seminar stellen dann alle Studierendenpaare ihre ersten Ergebnisse vor und versuchen herauszufinden, ob sich hier erste Muster erkennen lassen,

was von wem seitens der Lehrer*innen an Wissen und Kompetenzen vorausgesetzt wird. Je nach Diskussionsverlauf können sich dann im Seminar verschiedene Unterthemen/ Fragestellungen herauskristallisieren, denen die Studierenden in weiteren Analyserunden in Kleingruppen nachgehen können.

Eine weitere methodische Zugangsmöglichkeit wäre die Analyse von vorliegenden Klassenarbeiten und ihren Bewertungen. Auch bei diesem Projektbeispiel ließe sich ergründen, welche Kompetenzen in den Klassenarbeiten erfragt und bewertet werden, inwieweit diese im Rahmen des Stoffs der letzten Zeit (z.B. laut Schulbuch, Curriculum oder der Hefte der Schüler*innen) vermittelt wurden und in welchem Umfang bereits vorausgesetzte Kenntnisse und Kompetenzen beurteilt werden. An die erarbeiteten ersten Ergebnisse könnten sich Diskussionen ähnlich den oben dargestellten Gruppendiskussionen anschließen, und auch hier könnten je nach Interesse der Studierenden vertiefende Analysen oder auch ein Experimentieren mit alternativen Bewertungsschemata folgen.

Ein dritter methodischer Zugang wäre eine teilnehmende Beobachtung einer oder besser mehrerer Unterrichtsstunden, in deren Verlauf anhand eines vorher entwickelten Kriterienkatalogs notiert wird, was im Unterricht von den Schüler*innen verlangt, bewertet oder gelobt und was ihnen tatsächlich vermittelt wird. Auch in diesem Fall empfiehlt sich eine Diskussion darüber, wie die Schüler*innen die Differenz zwischen dem Erwarteten und dem Vermittelten ausgleichen sollen und können.

Relevanz der Beispiele im Kontext des forschenden Lernens mit Studierenden

Das forschende Lernen am Beispiel der Frage nach den im Unterricht vorausgesetzten Kenntnissen und Kompetenzen soll den angehenden Lehrer*innen helfen, sich über Inhalt und Umfang des von ihnen bei den Schüler*innen – oft unbedacht – vorausgesetzten Wissens bewusst zu werden. An diese Frage schließt sich notwendigerweise eine Reflexion darüber an, ob diese Kenntnisse und Kompetenzen denn wirklich vorausgesetzt werden können und woher die Schüler*innen sie bezogen haben sollen. Zugleich stellt sich die Frage, wie mit Schüler*innen, denen diese Kenntnisse und Kompetenzen fehlen, umzugehen ist und wie sie diese konkret erwerben sollen. Es geht also um die Frage nach der Verantwortlichkeit für den Kompetenzerwerb. Diese Verantwortlichkeit kann – je nach Schultyp, Alter der Schüler*innen und pädagogischem Konzept – bei den Schüler*innen selbst, bei den Eltern, bei anderen Pädagog*innen oder bei der aktuellen Lehrperson verortet werden. Bei wem auch immer die Verantwortung letztlich liegen soll, wichtig für angehende Lehrer*innen ist die bewusste und kritische Auseinandersetzung mit der Frage, wem aus welchen Gründen welche Verantwortung für den Lernprozess zugewiesen wird und welche Konsequenzen diese Zuweisung für die Kommunikation von Erwartungen hat. Sollte die Verantwortung bei der oder dem individuellen Schüler*in gesehen werden, ist jedenfalls kritisch zu fragen, ob diese*r über

die entsprechenden kognitiven und sozialen Ressourcen verfügt – und falls nicht, woher die notwendige Unterstützung kommen könnte.

3.2. Potenziale und Grenzen bei der Umsetzung forschenden Lernens mit Studierenden

Potenziale

Zu den typischen Herausforderungen des Lehrer*innenberufs gehört das Handeln unter unvorhersehbaren Bedingungen, der Umgang mit unvereinbar scheinenden Anforderungen und die sich permanent wandelnden Anforderungen durch neue bildungspolitische Maßnahmen, veränderte Curricula und neue pädagogische Leitlinien.

Forschung ist im Wesentlichen ein Problemlösungsprozess. Dementsprechend ist forschendes Lernen ein aktives Einüben in die Fertigkeit, vorhandene Probleme und Herausforderungen sinnvoll in handhabbare Einzelaspekte zu untergliedern und diesen Aspekten dann systematisch, methodisch geleitet und auf Basis bereits vorliegender Erkenntnisse nachzugehen. Der Forschungsprozess ist langwierig, aufwendig und setzt beträchtliche Unsicherheitstoleranz sowie die Bereitschaft, aus Fehlern zu lernen, voraus. Durch ‚Forschung im Kleinen‘ üben Studierende einen kritischen Blick ein und lernen, Alltagsphänomene kategorial und konzeptionell zu erfassen und so vergleichbar zu machen. Sie lernen, Selbstverständlichkeiten als kulturelle Rahmungen zu begreifen, die verändert werden können. In diesem Prozess werden eigene Erfahrungen reflexiv bearbeitet und systematisch Wissen über die Praxis generiert.

Auf diese Weise erzeugt methoden- und theoriegeleitet verfahrenes forschendes Lernen Wissen über das (spätere) Berufsfeld (Schneider/Wildt 2007, 13). Über die Entwicklung einer eigenen Fragestellung und die systematische, methodengeleitete Auseinandersetzung mit dieser lernen die Studierenden, die existierende Schulpraxis auf reflektierte Weise zu beobachten und mit verschiedenen erlernten theoretischen Positionen abzugleichen. Die dabei in Gang gesetzte theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Praxis befähigt die Studierenden, ihr theoretisches Wissen an konkrete Situationen anzupassen und ermutigt sie, ihre eigene Unterrichtspraxis während ihrer beruflichen Laufbahn immer wieder im Hinblick auf die gesetzten pädagogischen Ziele zu überprüfen. Durch forschendes Lernen kann also langfristig eine ‚quasi-experimentelle‘ Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis generiert werden.

Grenzen

Bei all seinen Potenzialen sind dem forschenden Lernen in der Lehrer*innenbildung verschiedene Grenzen gesetzt. Als Grenze erweist sich etwa die oftmals unzureichende Ausbildung in Forschungsmethoden in der universitären Lehre. In vielen Fällen sind Studierende bereits im Moment, da sie erstmals Einblick in Forschungsmethoden erhalten, gefordert, diese aktiv anzuwenden. Eine schrittweise Vertiefung und systematische Einübung von verschiedenen Forschungsmethoden zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums sind selten vorgesehen.

Damit zusammenhängend ergibt sich eine zweite Grenze, die Gefahr der Oberflächlichkeit. In Kursen zu Forschungsmethoden lassen sich aus Zeitgründen die Phasen, Hürden und Fallstricke eines Forschungsprozesses nicht immer ausreichend behandeln. Insbesondere das Herzstück eines Forschungsprojekts, die Auswertung, kommt in der Regel zu kurz. Dies hat zur Folge, dass das gemeinsame Interpretieren von empirischem Datenmaterial, das beispielsweise zum Thema religiöse Pluralität erhoben wurde, zum einen meist sehr exemplarisch verläuft und zum anderen auf einer frei-assoziativen Ebene verharret. Das forschende Lernen in der Lehrer*innenbildung, das alle Phasen des Forschens – von der Themenfindung und der Entwicklung einer Fragestellung über die Durchführung der Erhebung und die Aufbereitung der Daten bis hin zur Auswertung und Präsentation der Befunde – durchläuft, stellt so betrachtet einen Grenzgang dar, der aus zeitlichen Gründen im ohnehin sehr dichten Lehramtscurriculum allzu oft auf halbem Wege endet.

Eine weitere Grenze bilden der Lehre innewohnende methodische und didaktische Aspekte: Der Erwerb von Forschungskompetenzen erfordert Lehrformate, die es den Studierenden erlauben, im Durchlaufen eines Forschungsprozesses eigene praktische Erfahrungen zu sammeln und sich mit anderen Studierenden interaktiv auszutauschen. In der Regel haben derartige Lernformate nachhaltigere Wirkung. Oder mit den Worten von Wolfgang Fichten:

Auf aktiven Aneignungsprozessen beruhendes Wissen wird tiefer verarbeitet, besser behalten und bekommt eine größere persönliche Bedeutung als Wissensbestände, die man passiv-rezeptiv aufnimmt. (Fichten 2010, 130)

Nicht jedes Lehrveranstaltungsformat eignet sich für das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens. Allerdings bietet sich für das forschende Lernen an, Elemente der Lehrveranstaltungsformate Seminare oder Übungen – die den Studierenden die Möglichkeit der aktiven Partizipation eröffnen – und Vorlesungen – die sich für die Aufbereitung der inhaltlichen Grundlagen von Forschungsprozessen eignen – zu kombinieren. Eine ganz neue Herausforderung stellten für Lehrende die Corona-Lockdowns dar, während derer es galt, Wege zu finden, diese Anforderungen in der virtuellen Lehre umzusetzen.

Als Grenze erweist sich schließlich leider allzu oft auch fehlende Neugier seitens der Studierenden auf neues Wissen. Diesbezüglich herrscht vielfach die Haltung vor, man wüsste schon alles und sei bereits gut für den Lehrberuf vorbereitet oder alles notwendige Wissen sei bereits bekannt und bedürfe keiner Vertiefung oder Ergänzung durch Forschung (Cramer 2013, 77-80). Die Gründe für solche Einstellungen können vielfältig sein. Zu den Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, zählen etwa chronischer Zeitmangel, grundsätzliche Skepsis gegenüber der Wissenschaft oder Unkenntnis darüber, wie theoretisches Wissen auf die praktische Handlungsebene übertragen werden kann.

Eine solche Haltung gegenüber Forschung und neuem Wissen verstellt freilich den Blick auf aktuelle didaktische sowie auf gesellschaftliche Entwicklungen, beeinträchtigt die Herausbildung einer Problemlöse- und Reflexionskompetenz und behindert den Aufbau von beruflich bedeutsamem Handlungswissen (Fichten 2010, 138-142). Die Lehrer*innenbildung ist daher angehalten, dafür zu sorgen, dass Studierende Offenheit gegenüber Forschungsbefunden, Interesse an Erkenntnisgewinn oder Spaß am Generieren von neuem Wissen, aber auch so etwas wie Demut vor all dem Wissen entwickeln, von dem sie während ihres Studiums nur einen Bruchteil erwerben können. Auch für die Entwicklung einer „fragend-entwickelnde[n] und kritisch-reflexive[n] Haltung“ (Fichten 2010, 130) ist die Auseinandersetzung mit Forschung und neuem Wissen von zentraler Bedeutung – nicht zuletzt deshalb, weil es sich hierbei um einen grundsätzlichen Habitus des ‚Wissenwollens‘ und der Freude am Wissenserwerb handelt, den es Schüler*innen zu vermitteln gilt (Schneider/Cramer 2020, 31).

Mit diesen Überlegungen sind wir nun beim dritten Bereich, in dem Forschung in der Lehrer*innenbildung von Relevanz ist, angelangt, dem forschenden Lernen mit Schüler*innen.

4. Forschendes Lernen mit Schüler*innen

Neben der forschungsgeleiteten Lehre und dem forschenden Lernen mit Studierenden ist auch das forschende Lernen mit Schüler*innen in der Lehrer*innenbildung von Bedeutung, auch wenn dieser Bereich aus einer lehrer*innenzentrierten Perspektive gerne aus dem Blick gerät. Worin genau aber liegt dessen Nutzen? Welchen Sinn und Zweck hat forschendes Lernen mit Schüler*innen? Welche Möglichkeiten der Einbindung von Forschung in den Unterricht gibt es? Und welche Herausforderungen tun sich in diesem Bereich hinsichtlich seiner Potenziale und seiner Grenzen auf?

Von Bedeutung ist das forschende Lernen zunächst einmal grundsätzlich deshalb, weil

SchülerInnen die größte Personengruppe in der Schule darstellen und in der pädagogischen Argumentation die zentralen AdressatInnen schulischer Aktivitäten sind (Feichter 2015, 413).

Und als die Personengruppe, auf die sämtliche Bildungsbemühungen ausgerichtet sind, sind sie auch in die Forschung in der Lehrer*innenbildung einzubinden.

In der Praxis kann von einer ausgewogenen Partizipation von Schüler*innen aber oftmals nicht die Rede sein. Vielmehr sind hier nach Helene Juliane Feichter zwei Tendenzen feststellbar. Einerseits wird aus einer lehrer*innenzentrierten Perspektive gerne *über* Schüler*innen gesprochen, aber nicht *mit* ihnen. Zum Ausdruck kommt dies laut Feichter in Appellen, die Schüler*innen dort abzuholen, wo sie gerade stehen (Feichter 2015, 413f.). Ob das tatsächlich gemacht wird und ob eine Lehrperson wirklich immer weiß, wo die Lernenden abzuholen sind, was mit ihnen los ist, was sie bewegt und interessiert, bleibt jedoch dahingestellt (s. dazu auch Schratz/Westfall-Greiter 2010, 19). Werden die Schüler*innen dann andererseits doch eingebunden, dann meist nur als mittels empirischer Erhebungsinstrumente wie Fragebögen oder Leitfadeninterviews befragte Forschungsobjekte. Eine aktive Beteiligung an Forschungsprozessen oder die Initiierung von forschenden Lernprozessen ist hingegen in den seltensten Fällen intendiert (Feichter 2015, 414). Wir möchten daher in diesem Beitrag dafür plädieren, auch Schüler*innen in der Forschung im Rahmen der Lehrer*innenbildung eine größere Rolle zuzuweisen, und zwar nicht als passiven Zaungästen, sondern als aktiv Forschenden.

Wie das forschende Lernen mit Schüler*innen gestaltet werden kann, damit befassen sich die nachfolgenden Abschnitte anhand von verschiedenen Beispielen – einerseits zum Thema gesellschaftliche Diversität und andererseits zur Klimafrage. Im Anschluss daran werden sowohl die Potenziale als auch die Grenzen des forschenden Lernens mit Schüler*innen diskutiert.

4.1. Möglichkeiten der Durchführung forschenden Lernens mit Schüler*innen

4.1.1. Projektbeispiele zu gesellschaftlicher Diversität

Darstellung der Projektbeispiele

Ein erstes Projektbeispiel für die Einbindung von Forschung in den schulischen Unterricht ist eine Rechercheaufgabe, die sich der Frage ‚Wo komme ich her?‘ widmet. Es gibt verschiedene Optionen, wie Schüler*innen zu dieser Frage recherchieren oder forschen können. Eine Möglichkeit ist, dass sie mit ihren Großeltern über die eigene Familiengeschichte oder die familiäre Migrationsgeschichte reden und dabei etwa die religiösen, sozialen, sprachlichen, beruflichen, nationalen oder regionalen Bezüge der Familiengeschichte zur Sprache bringen. Von Interesse können sowohl transnationale Migrationserfahrungen als auch solche innerhalb eines Landes, innerhalb eines Bundeslandes oder innerhalb einer Region sein. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, die

Rechercheaufgabe zu erläutern und gemeinsam mit den Schüler*innen Fragen zu entwickeln und zu formulieren, die diese den Großeltern stellen werden. Sobald der Leitfaden vorliegt, kann das Interview angebahnt und durchgeführt werden. Für die Aufzeichnung bietet sich das Smartphone an, das heutzutage wohl jede*r Schüler*in besitzt und entsprechend einsetzen kann. Ansonsten muss sich die Lehrkraft Alternativen für die Aufzeichnung überlegen oder anderweitig Abhilfe schaffen.

Eine weitere Möglichkeit ist, den Schüler*innen aufzutragen, ihre Großeltern nach einem Gegenstand zu fragen, der für sie in der Jugend einen hohen symbolischen Wert hatte – ein Amulett, Foto, Buch, eine Kette, Uhr oder Ähnliches, um nur einige Beispiele zu nennen –, und diesen in den Unterricht mitzubringen und darüber zu sprechen. Dieser Gegenstand könnte auch als Anlass dienen, um gemeinsam mit den Großeltern einen Text zu verfassen, der sich mit dem symbolischen Gehalt des Artefakts auseinandersetzt und mit der Familiengeschichte befasst.

Ein zweites Beispiel für die Umsetzung von forschendem Lernen mit Schüler*innen im schulischen Kontext wäre die Beschäftigung mit der Frage ‚Wie sieht das Gebet in unserer Familie aus?‘. In diesem Fall liegt es nahe, dass Schüler*innen ein Interview mit ihren Eltern darüber führen, wie denn in der Familie gebetet wird. Auch in diesem Fall sollten die entsprechenden Fragen vor der Durchführung und Aufzeichnung des Interviews mittels Smartphone im Klassenzimmer erarbeitet werden.³

Im Anschluss an die jeweilige Erhebung oder Recherchearbeit berichten die Schüler*innen in der Klasse über ihre dabei gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse. Zur Sprache kommen können hierbei Herausforderungen und Hemmungen bei den Befragungen und Eindrücke aus den Interviews. Denkbar sind in diesem Kontext auch Gruppenarbeiten, in denen die Schüler*innen Einblicke in ihre Familiengeschichte geben, sich die Vielfalt und Unterschiedlichkeit in ihrer Klasse bewusst machen oder darüber berichten, wie in ihrem Elternhaus gebetet wird. Die Rechercheaufträge können sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe ausgeführt werden, wobei es gilt, den Leitfaden und die Interviewfragen jeweils altersgerecht anzupassen.

Relevanz des Beispiels für das forschende Lernen mit Schüler*innen

Das forschende Lernen anhand der beschriebenen Projektbeispiele ermöglicht es Schüler*innen zunächst einmal, Aspekte der eigenen Familiengeschichte zu entdecken und sich damit auseinanderzusetzen, was die Vergangenheit ihrer Familie ausmacht. Dies schließt sowohl religiöse, soziale, ethnische und sprachliche, berufliche, nationale oder regionale Aspekte als auch eventuelle Migrationserfahrungen ein. Das aktive Interviewen

³ Neben den genannten Vorgehensweisen gibt es weitere Optionen, wie forschendes Lernen mit Schüler*innen initiiert werden kann. Eine gängige Methode, beispielsweise im naturwissenschaftlichen Bereich, ist das Scaffolding, also das Nützen von Lernunterstützungen, um Schüler*innen dazu zu befähigen, sich neue Themen und Inhalte eigenständig zu erschließen (Arnold/Kremer/Mayer 2017).

der eigenen Großeltern kann dazu führen, dass die Schüler*innen im Verlauf des Gesprächs oder durch Nachfragen neue, bis dahin unbekannte Einblicke in die Familiengeschichte erhalten.

Von Relevanz sind derartige Recherchevorhaben auch mit Blick auf die Identitätsbildung der Schüler*innen. Indem sie familiären Bezügen in religiöser, kultureller, ethnischer, sozialer oder nationaler Hinsicht auf den Grund gehen, werden die Schüler*innen darin bestärkt, Identitätsarbeit zu leisten oder Selbstbilder zu stabilisieren. Dies geschieht nicht losgelöst und isoliert, sondern gemeinsam mit Familienmitgliedern und Altersgenoss*innen.

Durch den Austausch mit ihren Klassenkamerad*innen wiederum machen Schüler*innen die Erfahrung, dass Vielfalt und Diversität keine abstrakten Begriffe sind, sondern Phänomene, die in ihrer eigenen Schulklasse höchst präsent und greifbar sind. Zudem können sie sich der Ausprägungen von Vielfalt und Diversität in schulischen Kontexten bewusst werden, die konkrete Formen annehmen und praktisch erfahrbar sind.

Nicht zuletzt kann forschendes Lernen mit Schüler*innen zu den genannten Fragestellungen einen Beitrag zu interreligiösem oder interkulturellem Lernen leisten – ein Umstand, der es zu einem wesentlichen Element der Lehrer*innenbildung werden lässt. Denn durch die aktive Auseinandersetzung mit religiösen, kulturellen, ethnischen, sozialen oder nationalen Bezügen werden Schüler*innen für diese Fragen bereits frühzeitig dahingehend sensibilisiert, dass sie Pluralität als Normalzustand wahrnehmen und so die Bereitschaft entwickeln, sich interreligiöse oder interkulturelle Kompetenzen anzueignen.

4.1.2. Projektbeispiele zu Nachhaltigkeit

Darstellung der Projektbeispiele

Da es nicht immer einfach ist, mit Schüler*innen das Thema Bildungsungleichheit zu untersuchen, ohne dass sich Einzelne unter Umständen stigmatisiert oder vorgeführt fühlen, haben wir uns hier für das Thema Nachhaltigkeit entschieden. In diesem Zusammenhang ließe sich etwa gemeinsam mit den Schüler*innen der Frage nachgehen, wie die Schule klimafreundlicher werden kann. So böte ein Rundgang durch die Schule Gelegenheit zu ersten Überlegungen, wie Schule und Klima zusammenhängen. Dabei werden die Räume inspiziert, es wird ein Blick auf die Heizung geworfen und gefragt, mit welchen Ressourcen diese eigentlich betrieben wird, woher die Ressourcen kommen und wieviel CO₂ sie produzieren. In der Klasse kann dann über Möglichkeiten diskutiert werden, daran etwas zu ändern. Auch könnten die Schüler*innen fragen, wer auf welchem Weg zur Schule kommt, wie diese Schulwege das Klima beeinflussen und welche Auswirkungen das eigene Verhalten auf den Klimawandel haben kann. An einem

dieser Diskussionspunkte könnte das forschende Lernen ansetzen, indem sich die Schüler*innen in einem ersten Schritt auf eine konkrete Frage einigen, die sie beantworten möchten. In einem zweiten Schritt müssten sie – gemeinsam mit den Lehrer*innen – überlegen, auf welche Weise sie Antworten auf ihre Frage finden könnten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der in der Forschung zentrale Anspruch der grundsätzlichen Reproduzierbarkeit von Ergebnissen. Die Schüler*innen würden überlegen, wie sie bei der Beantwortung ihrer Forschungsfrage so vorgehen könnten, dass andere, die das gleiche Vorgehen wählen, sehr wahrscheinlich zu ähnlichen Ergebnissen kommen würden. Eng verbunden mit den Überlegungen zur Methodenwahl sind Gedanken zur Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Es ist dabei aus unserer Sicht weniger wichtig, dass die Schüler*innen tatsächlich reproduzierbare Erkenntnisse generieren, sondern vielmehr, dass sie sich mit der Frage der begrenzten Generalisierbarkeit von Erkenntnissen auseinandersetzen. Der dritte Schritt wäre dann die tatsächliche Durchführung der Erhebung bzw. der Datensammlung, der vierte Schritt die Auswertung und Interpretation der Daten. Ein fünfter Schritt bestünde in der Aufbereitung der Ergebnisse für andere, etwa in Form eines Posters, eines Vortrags oder einer Ausstellung.

Ein weiteres Themenfeld wären die Schulmahlzeiten in der Mensa oder die vom Bäcker, aus dem Supermarkt oder von zu Hause mitgebrachten Snacks. Auch hier könnte überlegt und recherchiert werden, woher die einzelnen Bestandteile des Essens eigentlich kommen, welche Wege sie zurücklegen und wie sie mit dem Klimawandel zusammenhängen.

Relevanz der Beispiele für das forschende Lernen mit Schüler*innen

Forschendes Lernen zum Thema Nachhaltigkeit ist sehr alltagsnah, da dieses vielen Schüler*innen ein aktuelles Anliegen ist. Indem sie sich ihre eigene Umgebung gezielt anschauen und beispielsweise recherchieren, woher ihr Essen kommt (die Wurst kommt vom Metzger um die Ecke, aber woher bezieht dieser die einzelnen Zutaten, aus welchen Bestandteilen besteht eigentlich eine Extrawurst etc.), lernen sie viel über Wirtschaftskreisläufe und Produktionsprozesse. Verbunden mit der Frage der Nachhaltigkeit erfolgt dann eine Auseinandersetzung damit, wie das Handeln der Einzelnen mit wirtschaftlichen und ökologischen Prozessen zusammenhängt. Ist die Entdeckung dieser Zusammenhänge dann noch das Ergebnis eigenen Bemühens, erscheinen sie in der Regel gleich viel interessanter. Für viele ist es auch ein schönes Gefühl zu erkennen, wie spannend die eigene Umwelt ist und was es zu erleben, zu erkunden und zu fragen gibt, wenn man erst einmal anfängt – selbst bei so alltäglichen Dingen wie der Pausenmahlzeit.

4.2. Potenziale und Grenzen bei der Umsetzung forschenden Lernens mit Schüler*innen

Bei der Umsetzung des forschenden Lernens tun sich verschiedene Herausforderungen auf, so die Frage der Machbarkeit, Kontrolle und Motivation, die Rolle der Eltern und die Problematik von Zuschreibungen, anhand derer sowohl Potenziale als auch Grenzen in diesem Bereich der Lehrer*innenbildung sichtbar werden.

An Herausforderungen ist zunächst jene der Machbarkeit zu erwähnen. Projekte des forschenden Lernens lassen sich aus zeitlichen Gründen in der Regel nicht in den für einen einzelnen Unterrichtsgegenstand zur Verfügung stehenden Stunden unterbringen. Vielmehr bedarf es für die Umsetzung solcher Projekte einer fachübergreifenden Zusammenarbeit, der Abstimmung mit Kolleg*innen oder der Nutzung von Stunden eines Stundenpools – wenn ein solcher besteht – für Projektarbeiten. Weiters ist sicherzustellen, dass der Lehrplan ein solches Vorhaben zeitlich zulässt. In Summe sind Projekte des forschenden Lernens mit Schüler*innen jedenfalls dazu angetan, gängige Vorstellungen davon, was in der Bildungsinstitution Schule möglich und durchführbar ist und was nicht, auf die Probe zu stellen (Feichter 2015, 419). Sind diese organisatorischen Beschränkungen und Grenzen aber einmal beseitigt, kann das forschende Lernen mit Schüler*innen sein Potenzial entfalten und zeigen, dass Bildung und Erkenntnisgewinn nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch im Austausch mit Familienangehörigen und Forschungssubjekten sowie in einem transdisziplinären und fächerübergreifenden Sinn zu haben sind. Die Frage der religiösen, sozialen, nationalen, ethnischen, regionalen oder sprachlichen Bezüge des eigenen Elternhauses ist eben nicht Sache eines einzigen Unterrichtsgegenstands, sondern eröffnet auch anderen Fächern – wie Geschichte, Deutsch, Politische Bildung, Biologie oder Geografie – neue Perspektiven.

Eine weitere Herausforderung stellt die Frage der Kontrolle dar. In Projekten des forschenden Lernens durch Schüler*innen laufen die Lehr- und Lernprozesse in Kontexten ab, die nicht immer von der Lehrperson vorgegeben und gesteuert werden können. Die Gespräche oder Interviews der Schüler*innen mit Eltern oder Großeltern finden ohne Beisein der Lehrer*innen statt. Dieses eigenverantwortliche Tun hat aus Sicht der Lehrer*innen einen spezifischen Verlust der Kontrolle zur Folge, in dem Sinn, dass sie keinen Einfluss darauf haben, was dabei herauskommt oder wie Schüler*innen der Rechercheaufgabe nachkommen. Beispielsweise besteht ein gewisses Risiko, dass Schüler*innen Aufnahmen von Interviews löschen, dass sie sich in der vorgesehenen Zeit mit anderen Dingen beschäftigen oder dass das geführte Interview keinerlei Einblicke in die Familiengeschichte liefert. Gleichzeitig sind die Potenziale solcher Projektvorhaben beträchtlich. Denn die aktive Durchführung des forschenden Lernens erlaubt es den Schüler*innen, eigeninitiativ Inhalte in Unterrichtsformate einzubringen, selbstständig Schwerpunkte zu setzen, den schulischen Regelbetrieb zu modifizieren und die gewohnte Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu hinterfragen (Tyack/Tobin 1994; Feichter 2015, 419-422).

In diesem Kontext stößt das forschende Lernen durch Schüler*innen auf eine zusätzliche Herausforderung, nämlich die Frage des Bewertens: Inwiefern können Prozesse des forschenden Lernens in Beurteilungen oder Noten einfließen, wenn das Engagement der Schüler*innen, der Arbeitsaufwand, die Ergebnisse und die zu leistenden Hindernisse höchst unterschiedlich sind? Lehrer*innen sind angehalten, eine Entscheidung darüber zu treffen, ob die Leistungsüberprüfung nach summativen oder formativen Kriterien erfolgt. Während sich das summative Vorgehen am Ergebnis orientiert und auf eine Bewertung (meist entlang einer Notenskala) abzielt, steht bei formativen Überprüfungen die Unterstützung von Lernprozessen im Mittelpunkt, die diese begleitet und konstruktive Rückmeldungen sowie Lernorientierungen gewährleistet, ohne die Form einer Bewertung auf Notenbasis anzunehmen (Winter 2015, 63-69). Je nach gewählter Vorgehensweise kann den Schüler*innen anhand der Frage des Bewertens aufgezeigt werden, dass Lernprozesse nicht immer eindeutig zu erfassen sind oder dass Bildungsprozesse und die Beschäftigung mit Forschungsgegenständen nicht ausschließlich anhand einer Notenskala bewertet werden können.

In engem Zusammenhang mit der Bewertung steht eine weitere Herausforderung, nämlich die Motivation. Diesbezüglich stellt sich die grundsätzliche Frage, wie bei Schüler*innen Spaß und Neugier am forschenden Lernen geweckt werden können und wie sich ihre Motivation, bei Projektvorhaben mitzumachen, steigern lässt. Eine Herausforderung stellt dies deswegen dar, da forschendes Lernen mit Schüler*innen durch seinen schüler*innenzentrierten Fokus gewissermaßen aus den Gegebenheiten und Routinen des schulischen Regelbetriebs – und damit auch aus dem sogenannten „heimlichen Lehrplan“ (Zinnecker 1975) – herausfällt. Denn für Schüler*innen bleibt die Einübung von schulischen Praktiken und Routinen „nicht ohne Folgen und wirk[t] sich auf die Bereitschaft zur Partizipation und Mitarbeit aus“ (Feichter 2015, 415). Es ist nun an den Lehrkräften, die Schüler*innen zu motivieren, bei Projekten des forschenden Lernens mitzumachen und diese auch durchzuziehen. Gelingt dies, zeigt sich das ganze Potenzial dieser didaktischen Methode, selbstbestimmte und auf Eigeninitiative beruhende Lernprozesse anzustoßen, die sich vom gewöhnlichen Schulalltag abheben, Interesse oder sogar Begeisterung bei Schüler*innen auslösen und dadurch deren Partizipationsbereitschaft und Motivation erhöhen (ebd., 418).

Eine weitere Herausforderung für das forschende Lernen mit Schüler*innen erwächst vonseiten der Eltern, die gegebenenfalls nachfragen, wo der Mehrwert derartiger Projekte für den Lernerfolg liege. Je nach Vorhaben ist auch die Einholung von Einverständniserklärungen seitens der Elternschaft notwendig. Als Grenze erweist sich bisweilen auch die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, denn nicht alle Eltern nehmen an Elternabenden, an denen über solche Projektvorhaben informiert wird, teil oder sind für Anliegen von Lehrer*innen erreichbar. Zu berücksichtigen sind auch die höchst disparaten Lernsettings und die unterschiedliche Unterstützung der Lernprozesse von Schüler*innen durch die Eltern.

Es empfiehlt sich jedenfalls, Eltern oder Erziehungsberechtigten die Zielsetzungen schulischer Projekte oder von forschendem Lernen mit Schüler*innen zu erklären, damit sie sich ausreichend in derartige Vorhaben eingebunden fühlen. Nur so kann forschendes Lernen gelingen, kann diese didaktische Methode ihre Potenziale entfalten. Es kann eben nicht als gegeben vorausgesetzt werden, dass Eltern die Zielsetzungen des forschenden Lernens selbst erkennen oder unterstützen. Dies zeigte sich beispielsweise bei einem Projekt des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik und des Instituts für Praktische Theologie der Universität Innsbruck, das interreligiöse Begegnungen vorsah und Ansätze von diesbezüglichem forschendem Lernen im katholischen Religionsunterricht enthielt. Hierbei regte sich tatsächlich vereinzelt Widerstand aufseiten katholischer Eltern, die interreligiöse Begegnungen als Gefahr für die religiöse Identitätsbildung ihrer Kinder betrachteten (Kraml et al. 2020, 107f.). Daher ist es ratsam, durch offene Kommunikation mit allen Beteiligten im Sinne einer transdisziplinären Grenzarbeit (s. auch den Beitrag von Vera Brandner, Jonas Kolb und Aykut Gelenec mit dem Titel ‚Transdisziplinäre Grenzarbeit zwischen hochschulgebundener, schulischer und außerschulischer Bildung. Ein konzeptioneller Beitrag am Fallbeispiel der islamischen Bildung in Österreich‘ in diesem Sammelband) derartige Vorbehalte frühzeitig zu thematisieren und bereits im Vorfeld abzubauen (Kraml et al. 2020, 152-160).

Eine letzte Herausforderung, die an dieser Stelle erwähnt sei, stellt die Problematik von Zuschreibungen dar. Die Behandlung von Themen wie Bildungsungleichheit, Religionszugehörigkeit oder Familiengeschichte in der Primarstufe birgt gewisse heikle Momente. Bedenklich wird es dann, wenn im Zuge der Auseinandersetzung mit diesen Themen Fremdzuschreibungen oder Othering verstärkt werden oder die Zugehörigkeit zu einer sozialen, religiösen, kulturellen, sprachlichen oder ethnischen Minderheit sich stigmatisierend auswirkt. Mit Bildungsungleichheit oder Zugehörigkeiten, seien sie religiöser, sprachlicher, kultureller oder nationaler Natur, ist jedenfalls so umzugehen, dass Machtverhältnisse und Ungleichgewichte nicht reproduziert und partizipierende Schüler*innen keinesfalls mit Etikettierungen gebrandmarkt werden (Lingen-Ali/Mecheril 2016). Erst unter dieser Voraussetzung kann forschendes Lernen mit Schüler*innen in den genannten Themengebieten einen Beitrag zur kulturellen oder religiösen Identitätsbildung leisten oder Anknüpfungspunkte für interreligiöses oder interkulturelles Lernen liefern.

5. Resümee

Den hier angestellten Überlegungen liegt die Auffassung zugrunde, dass es im Kontext der Lehrer*innenbildung grundsätzlich drei Bereiche gibt, in denen Forschung eine besondere Wichtigkeit zukommt: erstens die forschungsgeleitete Lehre in der universitären Ausbildung, zweitens das forschende Lernen mit Studierenden und drittens das forschende Lernen mit Schüler*innen. In welcher Form Forschung in diesen Bereichen

sinnvoll sein kann, haben wir jeweils anhand von Beispielen aus dem Bereich muslimischer bzw. gesellschaftlicher Diversität, Bildungsungleichheiten und Nachhaltigkeit zu verdeutlichen versucht.

Bei der Einbindung von Forschung in die Lehrer*innenbildung treten neben Potenzialen auch Grenzen zutage. Als Grenzen können sich unter anderem die Kluft zwischen abstraktem Wissen und Handlungswissen, fehlende Neugier, die Problematik von Zuschreibungen oder pragmatische Hürden bei der Umsetzung von Projekten forschenden Lernens mit Studierenden oder mit Schüler*innen, um nur einige zu nennen, geltend machen.

Dies schmälert nicht die Potenziale, die der Forschung in der Lehrer*innenbildung innewohnen. Zu deren vielen Vorzügen gehört, dass sie das eigene Wissen erweitert und zu neuen Erkenntnissen verhilft, dass sie Studierende und Schüler*innen dazu anregt, Bestehendes zu hinterfragen, eine kritische Haltung zu entwickeln und neugierig zu sein, dass sie vertiefte Einblicke in die Lebensrealitäten von Schüler*innen gewährt und so das Bewusstsein für religiöse, kulturelle, ethnische oder soziale Diversität und Bildungsungleichheiten schärft, dass forschendes Lernen die Selbstreflexion anstoßen kann sowie nicht zuletzt, dass sie, mit ihrem Fokus auf lösungsorientierte Ansätze, die Handlungsfähigkeit stärkt und zur Erhöhung der Problemlösekompetenz beiträgt.

Literatur

- AMS Arbeitsmarktservice Österreich (2021): *Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen – Dezember 2020*. www.ams.at (letzter Zugriff am: 02.09.2021).
- Arnold, Julia / Kremer, Kerstin / Mayer, Jürgen (2017): „Scaffolding beim Forschenden Lernen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Lernunterstützungen“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 23 (1), 21-37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0053-0>.
- Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2017): *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Büchler, Theresa (2016): „Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1), 53-87. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0350-5>.
- Cramer, Colin (2013): „Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), 66-82. DOI: <https://doi.org/10.3262/ZP1301066>.
- Erkurt, Melisa (2020): *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Zsolnay.

- Feichter, Helene J. (2015): „Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde Fleck der Schulforschung“. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung* 46 (3-4), 409-426. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11612-015-0288-0>.
- Fichten, Wolfgang (2010): „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“. In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-182.
- Groß Ophoff, Jana / Pant, Hans Anand (2020): „Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 661-666.
- Hartel, Birgit / Hollerer, Luise / Smidt, Wilfried / Walter-Laager, Catherine / Stoll Martina (2019): „Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung“. In: BMBWF (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2*. Graz: Leykam, 183-224.
- Huber, Ludwig (1983): „Forschung – Lehre – Lernen“. In: Huber, Ludwig (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta, 496-509.
- Huber, Ludwig (2009): „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“. In: Huber, Ludwig / Hellmer, Julia / Schneider, Friederike (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.
- Huber, Ludwig / Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Stefan (2003): *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009): „Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten“. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.): *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 289-304.
- Katenbrink, Nora / Goldmann, Daniel (2020): „Varianten Forschenden Lernens – ein konzeptbasierter Typisierungsvorschlag“. In: Basten, Melanie / Mertens, Claudia / Schöning, Anke / Wolf, Eike (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 195-202. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991540>.
- Katenbrink, Nora / Wischer, Beate (2015): „„Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“: Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens“. In: Katenbrink, Nora / Kunze, Ingrid / Solzbacher, Claudia (Hg.): *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem*. Münster: Monsenstein und Vannerdat, 221-241.
- Kolb, Jonas (2020): „Constituted Islam and Muslim Everyday Practices in Austria: The Diversity of the Ties to Religious Organizational Structures and Religious Authorities in the Process of Change“. In: *Journal of Muslim Minority Affairs* 40 (3), 371-394. DOI: <https://doi.org/10.1080/13602004.2020.1819129>.
- Kolb, Jonas (2021): „Muslim diversity, religious formation and Islamic Religious Education: Everyday practical insights into Muslim parents’ concepts of religious education in Austria“. In: *British Journal of Religious Education* (online first). DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1911787>.

- Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2019): „Muslim Everyday Religious Practices in Austria. From Defensive to Open Religiosity“. In: *Religions* 10 (3), 161. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel10030161>.
- Kosnik, Clare / Beck, Clive (2000): „The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher“. In: *Educational Action Research* 8 (1), 115-136.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.) (2018): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija / Bauer, Nicole / Kolb, Jonas (2020): *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lingen-Ali, Ulrike / Mecheril, Paul (2016): „Religion als soziale Deutungspraxis“. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2), 17-24. DOI: <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>.
- Neubacher, Maria / Freunberger, Roman / Schreiner, Claudia / Vogtenhuber, Stefan / Oberwimmer, Konrad / Höller, Iris / Mayrhofer, Lisa / Baumegger, David / Steiger, Alexander / Gurtner-Reinthaler, Saya / Toferer, Bettina / Wallner-Paschon, Christina (2018): „Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems“. In: BMBWF (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1*. Graz: Leykam, 197-270.
- OECD (2019): *PISA 2018. Ergebnisse. Band 1: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Paris: OECD.
- Ohly, Karl Peter (2011): „Evolutionstheorie und Schöpfungslehre im Biologieunterricht“. In: Dreesmann, Daniel / Graf, Dittmar / Wütte, Klaudia (Hg.): *Evolutionsbiologie. Moderne Themen für den Unterricht*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 485-503.
- ÖRF (Hg.) (2014): *Angehende Lehrerinnen und Lehrer benötigen dringend Kompetenzen, wie sie mit religiösen Phänomenen umgehen können*. (Stellungnahme veröffentlicht am 16.12.2014). https://oerf.eu/fileadmin/user_upload/p_rel-paed-forum/2014_12_16_Kompetenzen_religioese_Phaenome.pdf (letzter Zugriff am: 27.07.2021).
- Scheipl, Josef / Leeb, Johannes / Wetzel, Konstanze / Rollett, Wolfram / Kielblock, Stephan (2019): „Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen“. In: BMBWF (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2*. Graz: Leykam, 225-268.
- Schneider, Jürgen / Cramer, Colin (2020): „Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?“. In: Rheinländer, Kathrin / Scholl, Daniel (Hg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38.
- Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2007): „Forschendes Lernen in Praxisstudien“. In: *Journal für Hochschuldidaktik* 18 (2), 12-15.
- Schratz, Michael / Westfall-Greiter, Tanja (2010): „Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule“. In: *Journal für Schulentwicklung* 12 (1), 18-31.
- Schwartz, Shalom H. / Melech, Gila / Lehmann, Arielle / Burgess, Steven / Harris, Mari / Owens, Vicki (2001): „Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement“. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (5), 519-542. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022101032005001>.

- Schweitzer, Friedrich (2014): *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tremp, Peter (2020): „Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium.“ In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (2), 16-32. DOI: https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_01.
- Tyack, David / Tobin, William (1994): „The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?“. In: *American Educational Research Journal* 31 (3), 453-479.
- Unzeitig, Doris (2019): *Eine Lehrerin sieht Rot: Mini-Machos, Kultur-Clash, Gewalt in der Schule und das Versagen der Politik*. Kulmbach: Plassen.
- Waschke, Thomas / Lammers, Christoph (2011): „Evolutionstheorie im Biologieunterricht – (k)ein Thema wie jedes andere?“. In: Dreesmann, Daniel / Graf, Dittmar / Witte, Klaudia (Hg.): *Evolutionsbiologie. Moderne Themen für den Unterricht*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 504-534.
- Wiesinger, Susanne / Thies, Jan (2018): *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*. Wien: Edition QVV.
- Winter, Felix (2015): *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1975): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.

