

Zur Rolle der Pädagogik
in den bildungswissen-
schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Pia Rojahn (2025).

Zwischen Professionalisierungsverheißungen
und Theoriefeindlichkeit.

Der neue Pragmatismus
in der Lehrkräftebildung.

journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 128–137.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-10>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2025
journal für lehrerInnenbildung

Zwischen Professionalisierungsverheißungen und Theoriefeindlichkeit. Der neue Pragmatismus in der Lehrkräftebildung

Abstract • Im Beitrag wird das Professionalisierungsversprechen, das mit dem forschenden Lernen innerhalb der Lehrkräftebildung verknüpft wird, kritisch hinterfragt. Es wird herausgearbeitet, dass die im forschenden Lernen geforderte Forschungskompetenz nahezu unabhängig von fachwissenschaftlichen Inhalten der Unterrichtsfächer sowie theoretischer Forschung konzipiert wird; stattdessen wird sie als schulpädagogische Methoden- und Reflexionsfähigkeit gedacht. Schließlich zeigt sich, dass die Pädagogik im Zuge des forschenden Lernens auf eine „Wissenschaft des Lehrens“ (Hannah Arendt) reduziert wird.

Schlagworte/Keywords • Forschendes Lernen, Professionalisierung, Pragmatismus, Bildung durch Wissenschaft, Lehrkräftebildung

In der heutigen Lehrkräftebildung lässt sich anhand eines prägnanten Beispiels, ein Wegbewegen von der Fachwissenschaftlichkeit hin zu einem Pragmatismus nachzeichnen. Bei diesem Beispiel handelt es sich um das Konzept des forschenden Lernens. Die hochschuldidaktische Idee des forschenden Lernens wurde bereits 1970 von der Bundesassistentenkonferenz (BAK, 2009) explizit thematisiert. Im Vorstand der BAK saß damals auch der Hochschuldidaktiker Ludwig Huber, der später in einem Vortrag im Rahmen einer Sommerschule der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft *10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums* unter der Überschrift *Forschendes Lernen* dargelegt hat (Huber, 2004).

Bildung durch Wissenschaft vs. Schlüsselqualifikationen

Huber beginnt sein Referat mit der These „*Forschendes Lernen gehört zu einem wissenschaftlichen Studium*“ (ebd., S. 29). Hierbei unterstreicht er, dass das forschende Lernen „mehr als nur ein didaktischer Trick“ (ebd., S. 31) sei, weil es bei der Fragestellung immer auch um „die Gewinnung neuer Erkenntnis“ gehe und nicht nur um Fragen, die für die Studierenden „zufällig subjektiv bedeutsam“ seien (ebd., S. 32). In seinen Anfängen wird für das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens seine Orientierung an Forschung betont, die nach neuen Erkenntnissen strebt. Dass innerhalb eines Forschungsprozesses auch gelernt wird, ist für Huber selbstverständlich und die Studierenden müssen nicht eigens an das Lernen herangeführt werden.

In seinem nächsten Argument verweist Huber explizit auf eine bildungstheoretische sowie eine pragmatistische Perspektive, die dem forschenden Lernen innewohne:

„Die Begründung dafür, selbst Fragen entwickeln und definieren lernen zu sollen, sind nicht nur alte idealistische, sondern auch moderne pragmatistische Zielvorstellungen für das Studium: Sie knüpfen sowohl an die Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ an wie auch an die neuere Forderung nach Schlüsselqualifikationen.“ (ebd., S. 33f, Hervorhebung im Original)

Mit Rückbezug auf Humboldt und Schleiermacher erklärt der Autor, dass sich die Forderung nach mehr forschendem Lernen im Studium „auf die Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens über die Uni-

versität berufen“ könne, „die sich in der klassischen Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ kristallisiert“ (ebd., S. 34) habe. In seinen Ausführungen wird deutlich, dass Hubers zugrunde gelegtes Wissenschaftsverständnis ein vernunftgeleitetes, auf Offenheit in der Erkenntnisgewinnung zielendes und mit Selbstreflexion verbundenes ist.

Doch der Autor ergänzt zugleich eine weitere Ausrichtung des forschenden Lernens, die er als machbarer und ökonomischer charakterisiert: Die Schlüsselqualifikationen. Er skizziert, dass unter Schlüsselqualifikationen in der Regel Folgendes gefasst werde: „breite Orientierung und Überblickswissen, systemisches (oder vernetzendes) Denken, divergentes (oder kritisches) Denken, Kreativität, methodische Flexibilität, Ausdauer, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit, Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und Verantwortungsbereitschaft“ (ebd., S. 35). Alle diese Schlüsselqualifikationen würden durch das forschende Lernen geübt und vertieft werden. Huber verdeutlicht jedoch auch, dass die bildungstheoretische Perspektive die Beliebigkeit der Schlüsselqualifikationen in Frage stellt (ebd., S. 34). Obwohl sich die beiden Vorstellungen ‚Bildung durch Wissenschaft‘, die ein eher idealistisches Bildungsverständnis zugrunde legt, und die ‚Schlüsselqualifikationen‘, die sich auf ein pragmatistisches und konstruktivistisches Lernverständnis stützen, in Teilen widersprechen, will Huber beide Ideen im forschenden Lernen vereinigt wissen.

Der Hochschuldidaktiker erklärt in seiner nächsten These sogleich, dass beide Vorstellungen – ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘ – „komplexe Lernsituationen“ (ebd., Hervorhebung im Original) verlangen würden: „Situationen, in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muss“ (ebd., S. 36). Diese hochschuldidaktische Folgerung würde auch mit „Grundprinzipien für Lernsituationen“ übereinstimmen, „wie sie in trotz allen Verzweigungen relativ großer Übereinstimmung von kognitivistischen Lerntheoretikern vorgeschlagen werden – zumindest in der konstruktivistischen ‚Fraktion‘“ (ebd.). Gerade auch aufgrund dieses konstruktivistischen Lernverständnisses hält Huber es für sinnvoll, „als Lernsituationen auch Forschungssituationen zu suchen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Ausgehend von einer vorwiegend konstruktivistisch-pragmatistischen Lernidee hält Huber Forschungssituationen für aussichts-

reiche Lernsituationen und er möchte die Hochschullehrkräfte dazu anregen, innerhalb ihrer Lehre auch forschungsähnliche Situationen zu inszenieren (ebd., S. 37). Diese Vorgehensweise hält er gerade für die Lehrkräftebildung für sehr vielversprechend: „Insbesondere für die Lehrerausbildung scheinen Erkundungen konkreter Kontexte und Fallstudien zu einzelnen Schülerinnen und Schülern oder zu Schulen eine aussichtsreiche Form“ (ebd., S. 37f). Huber spricht sich hier also für eine Beforschung von Schüler*innen und Schule durch Lehramtsstudierende aus. Der Gegenstand des forschenden Lernens wird im Kontext der Lehrkräftebildung also bereits bei Huber zumindest teilweise eingeschränkt und auf Fragen des Schulalltags verengt.

Gleichzeitig deutet sich in Hubers Argumentation bereits an, dass die Universität in den 2000er Jahren immer mehr als Institution der Berufsausbildung verstanden wird, an der ‚Schlüsselqualifikationen‘ (heute Kompetenzen genannt) vermittelt werden müssten. Besonders präsent ist die Perspektive eines berufsvorbereitenden Studiums schon bei Huber in Bezug auf die Lehramtsstudierenden, für die das forschende Lernen auf die Beforschung von Schule, Unterrichten und Schüler*innen reduziert wird.

Pragmatismus und forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung

Dass diese Perspektive bereits früh mit der Rezeption von Deweys Pragmatismus verschränkt ist, zeigt sich beispielsweise bei den Schulpädagog*innen Karin Kleinespel und Will Lütgert, die in ihrem Beitrag *John Dewey in der Lehrerbildung* (2009) Deweys Wissenschaftsverständnis vornehmlich als ein anwendungsbezogenes rezipieren:

„Dewey hebt vor allem den instrumentellen Charakter von Wissenschaft hervor: Wissenschaft, gemeint sind zu Deweys Zeit insbesondere die Methode und die Befunde der pädagogischen Psychologie, hilft den Lehrerinnen und Lehrern dabei, „Mechanismen‘ des Schülerverhaltens und der Lehrer-Schüler-Interaktion besser als zuvor zu verstehen und individuelle Bedürfnisse treffender zu beantworten‘ ([...] Dewey 1974, S. 195ff). Im Mittelpunkt dieses Verständnisses steht das Dienstbarmachen der pädagogischen Psychologie (wir würden heute sagen: der Sozial- und Erziehungswissenschaften insgesamt) für die Professionalisierung in Erziehungsprozessen.“ (Kleinespel & Lütgert, 2009, S. 271f)

Dewey gehe es vor allem darum, die Erkenntnisse pädagogischer Psychologie für die Praxis von Lehrkräften nutzbar zu machen. Wissenschaftliches Wissen solle einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten. Kleinespels und Lütgerts Rezeption Deweys ist insofern bemerkenswert, als sie einen Fokus auf die „Methode und Befunde der pädagogischen Psychologie“ (ebd., S. 271) legt. Auch wenn die beiden Forscher*innen die pädagogische Psychologie den „Sozial- und Erziehungswissenschaften insgesamt“ (ebd., S. 272) unterordnen, zeigt sich in ihrem Beitrag deutlich, dass das instrumentelle Wissenschaftsverständnis der pädagogischen Psychologie für sie im Vordergrund steht. Außerdem legen sie bereits einen Schwerpunkt auf die Methodik in Deweys Werk, obwohl dieser einer solchen Perspektive bereits in seinem Hauptwerk *Democracy and Education* (1916)¹ kritisch gegenüberstand (Ch. XIII).

Kleinespels und Lütgerts Beitrag steht exemplarisch für eine einseitige Rezeption von Deweys Schriften, die in der deutschsprachigen Schulpädagogik üblich ist. Dewey wird dabei vor allem zur Begründung für eine Methodenfokussierung herangezogen. Sein Werk wird als Legitimation für eine Erhöhung von Praxisanteilen im Lehramtsstudium genutzt. Deweys Kritik an der Entkopplung von Methode und Inhalt und einer Überhöhung von Didaktik – „Nothing has brought pedagogical theory into greater disrepute than the belief that it is identified with handing out to teachers recipes and models to be followed in teaching“ (Dewey, 1916/1955, S. 199) – wird in dieser Rezeptionsweise völlig ausgeblendet. Gleichzeitig wird Deweys pragmatistische Perspektive auf Bildungsprozesse –

„An individual must actually try, in play or work, to do something with material in carrying out his own impulsive activity, and then note the interaction of his energy and that of the material employed. [...] Hence the first approach to any subject in school, if thought is to be aroused and not words acquired, should be as unscholastic as possible“ (ebd., S. 181) –

sehr zutreffend übernommen. Die Idee des *learning by doing*, die Deweys Pragmatismus auszeichnet, ist im Rahmen der deutschsprachigen Lehrkräftebildung zu einem Leitmotiv geworden. Dies zeigt sich nicht nur in der Fokussierung auf Kompetenzen in Schule und Lehr-

¹ Kleinespel und Lütgert beziehen sich allerdings nicht auf dieses Werk, sondern konzentrieren sich auf Deweys Aufsatz *Experience and Education* (1938) sowie einen Sammelband mit einigen Beiträgen Deweys *On Education* (1974).

amtsstudium, sondern auch in Konzepten wie dem forschenden Lernen, die im Kontext der Lehrkräftebildung nur noch im Sinne des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen und kaum mehr in der Form von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ verstanden werden.

Forschungskompetenz und Abwertung der Fachwissenschaft

Eine pragmatistische und auf schulische Praxis fokussierte Idee forschenden Lernens findet sich auch bei dem Schulpädagogen Wolfgang Fichten, der mit seinem Beitrag *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (2017) in der Diskussion dieses Konzepts häufig rezipiert wird (bspw. Klewin & Koch, 2017; Basten et al., 2020). Gemeinsam mit seinem Lehrer Hilbert Meyer hat Fichten eine Definition forschenden Lernens entwickelt, die u. a. auch in Auseinandersetzung mit Huber erarbeitet wurde:

„Forschendes Lernen ... ist ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen ... einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden‘ ... Forschendes Lernen weist demnach drei zentrale Merkmale auf: Selbständigkeit, Theoriebezug und Reflexion.“ (Fichten, 2017, S. 31)

Auffällig ist, dass das Konzept forschenden Lernens hier für die Lehrkräftebildung direkt auf das „Praxisfeld Schule“ eingeengt wird, aus dem dann ‚authentische‘ Forschungsprobleme gewonnen werden sollen. Gleichzeitig sollen die Studierenden dennoch „reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule“ gewinnen. Dass diese reflexive Distanz vielleicht gerade durch die Auseinandersetzung mit Forschungsfragen, die nicht direkt im Praxisfeld Schule liegen, gewonnen werden könnte, wird nicht diskutiert.

Der Erziehungswissenschaftler Johannes Bellmann (2020) hat sich kritisch mit dem forschenden Lernen auseinandergesetzt und dabei für

die zugrunde liegende Forschungsidee eine Distanzierung von einem breit gefassten Forschungsbegriff (im Sinne Deweys) festgestellt, die die verkürzte Rezeption von Deweys Pragmatismus wieder verdeutlicht:

„In Konzepten forschenden Lernens, aber auch in der Praxis forschenden Lernens ist aber in der Regel nicht Deweys weit gefasster Begriff von Forschung maßgebend; vielmehr wird Forschung mit wissenschaftlicher Forschung („scientific research“) gleichgesetzt. Hinzu kommt, dass selbst das, was Forschung innerhalb der Wissenschaft meinen kann, auf empirische Forschung reduziert wird. Es geht weder um historische, theoretische, philosophische, phänomenologische oder hermeneutische Forschung, sondern um die ‚Denk- und Handlungsweisen der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung‘ [...], von denen man annimmt, dass sie geeignet sind, ‚um auch im Schulalltag aus eigenen Erfahrungen effektiv Erkenntnisse zu generieren, die für das eigene Handeln relevant sind‘“ (ebd., S. 24, Hervorhebung im Original).

In der Diskussion um das forschende Lernen wird Forschung also immer schon auf empirische Forschung reduziert, während theoretische Fragestellungen in der Regel ausgeklammert werden. Fichtens Forschungsverständnis ist dementsprechend auch ein begrenztes und erinnert an das von Kleinespel und Lütgert (2009) oben geschilderte ‚instrumentelle Wissenschaftsverständnis‘:

„Die Begrifflichkeit Forschendes Lernen signalisiert, dass es sich um eine spezifische Lernform handelt, bei welcher der Lernprozess in einen Forschungsprozess eingebettet ist. Das am Forschungsprozedere modellierte Lernen verknüpft Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel, Lernprozesse zu initiieren [...], so dass es ‚primär auf den Lerngewinn der Studierenden ausgerichtet ist‘“ (Fichten, 2017, S. 31f, Hervorhebung im Original).

Forschung wird hier primär in den Dienst des Lernens gestellt. Zudem wird deutlich, dass es beim forschenden Lernen in Fichtens Verständnis nicht mehr um den Erkenntnisgewinn der Forschung geht, sondern vor allem um den „*Lerngewinn* der Studierenden“. Von Hubers Idee forschenden Lernens, bei der die Fragestellung immer auch auf „die Gewinnung neuer Erkenntnis“ abzielt und die Forschungsfragen gerade nicht nur „zufällig subjektiv bedeutsam“ (Huber, 2004, S. 32) sein sollten, weicht Fichtens Konzeption deutlich ab. Fichtens Idee forschenden Lernens orientiert sich also kaum mehr an ‚Bildung durch

Wissenschaft' (ebd., S. 34), sondern konzentriert sich auf den Erwerb von ‚Schlüsselqualifikationen‘ bzw. die „Vermittlung und Aneignung von Forschungskompetenz“ (Fichten, 2017, S. 32). Diese Vermittlung und Aneignung sei

„aus professionalisierungs- und lerntheoretischen Erwägungen bedeutsam: Eigenes Forschen wirkt dann professionalisierend, wenn es professionell, d. h. auf der Basis methodologischer Regeln und unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien, betrieben wird. Es muss kein breites Spektrum von Forschungsmethoden vermittelt werden, man kann sich auf wenige beschränken, viel entscheidender ist, sie zu beherrschen und regelgerecht anwenden zu können. Die Studierenden sollen eine empirische Untersuchung zur eigenen Zufriedenheit durchführen und als Erfolg verbuchen können. Ist das nicht der Fall, wird die Herausbildung eines forschenden Habitus behindert.“ (Ebd.)

Fichten geht davon aus, dass das forschende Lernen zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beiträgt. Bei der von ihm skizzierten Forschungsidee, der zufolge die Studierenden „eine empirische Untersuchung zur eigenen Zufriedenheit durchführen“ (ebd.) sollen, lässt sich der Beitrag zur Professionalisierung stark anzweifeln. Es handelt sich hier um ein problematisches Beispiel, da der Erkenntnisgewinn fraglich ist: Welche neuen und für ihre Professionalisierung relevanten Erkenntnisse gewinnen die Studierenden durch eine solche Studie? Wäre es nicht im Gegenteil sinnvoller, die Studierenden eine kritische Analyse der Diskussion um Lehrkräfteprofessionalität durchführen zu lassen, die sie bestenfalls dazu anregt, über das eigene Selbstverständnis nachzudenken? Bellmanns kritischer Blick auf das forschende Lernen ist auch hier weiterführend:

„Innerhalb der empirischen Forschung findet oftmals eine weitere Eingrenzung statt: So wird zumindest in der Praxis forschenden Lernens der Fokus oftmals auf ‚standardisierte Erhebung und quantitative Auswertungsstrategien‘ [...] gelegt. [...] Es fehlt dabei der Hinweis, dass mit quantitativen Verfahren überhaupt nur eine bestimmte Art von Fragestellung zu beantworten ist bzw. andere Fragestellungen von vornherein ausgeblendet werden.“ (Bellmann, 2020, S. 24f)

Fichtens Beitrag grenzt das Forschen im forschenden Lernen für die Lehrkräftebildung auf empirische Sozialforschung und Unterrichtsforschung ein. Darüber hinaus erklärt Fichten, dass das forschende Lernen die „Hochform‘ universitärer Lehr-Lernkonzepte“ sei: „Es kann

auch als Konkretisierung konstruktivistischer Lehr-Lernprinzipien [...] und durch die Einbettung des Lernens in Praxiskontexte als Beispiel für situiertes Lernen gesehen werden“ (Fichten, 2017, S. 33). Fichten versteht das forschende Lernen als eine konstruktivistische Lehr-Lern-idee: Lehren und Lernen konstruieren für ihn demnach die Welt. Fichten erklärt hier das forschende Lernen emphatisch zur besten und zur Professionalisierung beitragenden Lehr- und Lernform, ohne dafür konkrete Belege anzuführen.²

Theoriefeindlichkeit des neuen Pragmatismus

Hier kann auf Hannah Arendts Kritik an der Entkopplung von Methode und Inhalt innerhalb der Pädagogik verwiesen werden. Sie warnt bereits 1958 davor, dass sich die Pädagogik unter dem Einfluss „der modernen Psychologie und der Lehren des Pragmatismus [...] zu einer Wissenschaft des Lehrens überhaupt entwickelt“ habe, „und zwar so, daß sie sich völlig von dem eigentlichen Lernstoff emanzipierte“ (Arendt, 1958/1994, S. 263). Der Fokus des Lehramtsstudiums liege nur noch auf dem „Lehren, nicht [auf der] Beherrschung eines bestimmten Faches“ (ebd.). Arendts Diagnose ist immer noch aktuell – wie die Diskussion um das forschende Lernen deutlich zeigt. Die Auseinandersetzung mit Methodik steht in der pädagogischen Forschung rund um das forschende Lernen im Mittelpunkt, ohne dass diskutiert wird, ob das forschende Lernen zu jeder Art von Inhalt passt. Die fachwissenschaftlichen Inhalte des Lehramtsstudiums sind für die Konzepte des forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung nahezu irrelevant. Denn der Inhalt des forschenden Lernens wird bereits auf bestimmte Formen der empirischen Unterrichtsforschung begrenzt und gleichzeitig theoretische Inhalte ausgeschlossen.

² Obwohl Fichten am Ende seines Beitrags explizit auf die Forschungslücken zum forschenden Lernen aufmerksam macht: „Die empirische Forschung zu Forschendem Lernen ist lückenhaft, es wird viel vermutet und wenig gewusst. In welchem Umfang verfolgte Ziele erreicht werden, ob Studierende eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Praxis herausbilden und wie persistent diese ist, ist weitgehend ungeklärt“ (Fichten, 2017, S. 35).

Literatur

- Arendt, H. (1994). Die Krise in der Erziehung. In U. Ludz (Hrsg.), *Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I* (S. 255–276). Piper Verlag. (Erstausgabe 1958)
- Basten, M., Schumacher, F. & Mertens, C. (2020). Metadiskurs „Forschendes Lernen“. Die Systematik in den Systematisierungsversuchen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 11–30). Waxmann Verlag.
- Bellmann, J. (2020). „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 11–38). Springer VS.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (2009). *Forschendes Lernen, wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Neudruck, Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970). UniversitätsVerlagWebler.
- Dewey, J. (1955). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. (Erstausgabe 1916)
- Dewey, J. (1974). *On Education: Selected Writings*. Edited and with an introduction by R. D. Archambault. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2008). *Experience and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *Collected Works of John Dewey. The later works: 1925–1953* (Vol. 13: 1938–1939, pp. 1–62). Southern Illinois University Press. (Erstausgabe 1938)
- 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). Verlag Julius Klinkhardt.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(2), 29–49.
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2009). John Dewey in der Lehrerbildung. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 271–278). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die deutsche Schule*, 109(1), 58–69.

Rojahn, Pia, Dr.,
<https://orcid.org/0009-0004-9597-4170>
 Akademische Rätin,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Eberhard Karls Universität Tübingen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Bildungstheorie, Lehrkräftebildung,
 Bildungspolitik, Digitalisierung und Bildung,
 Philosophy of Education.
pia.rojahn@uni-tuebingen.de