

Johannes Reitinger & Magdalena Hartl

Forschungsnahes bzw. forschendes Lernen in der Schule – Chance für emanzipatorische Lerngelegenheiten im Rahmen des rechtlich Möglichen

Zusammenfassung

Im Diskurs zum forschenden Lernen sind die Bildungswissenschaften und die Schulpädagogik nach wie vor mit der Frage beschäftigt, ob in schulischen Lerngelegenheiten – also im Vorfeld des tertiären Bildungsbereiches – überhaupt von Forschen gesprochen werden kann. Der vorliegende Beitrag versucht durch eine Ausdifferenzierung in forschungsnahes und forschendes Lernen eine Antwort auf diese Fragestellung zu geben. In einem weiteren Schritt wird aufgezeigt, wie man forschungsnahes bzw. forschendes Lernen in der Schule als emanzipatorische Lerngelegenheit verstehen kann, in welcher Lernende persönlich relevante Fragestellungen mit Unterstützung der Lehrperson partizipativ und authentisch bearbeiten. Inwiefern sich ein solches radikal lernendenorientiertes Verständnis von forschungsnahem bzw. forschendem Lernen angesichts der schulfeldrelevanten rechtlichen Rahmenvorschriften im Unterricht tatsächlich verwirklichen lässt, klärt eine abschließende Analyse der rechtlichen Sachlage.

Einleitung

In Bezug auf schulische Lerngelegenheiten wird forschendes Lernen oft als Stufenkonzept eines Entdeckungsprozesses definiert (Rönnebeck, Bernholt & Ropohl, 2016; Hofer & Puddu, 2020, S. 63–66). Inhaltlich beschreiben solche Konzepte zentrale Prozesselemente bzw. Handlungsschritte eines Forschungsprozesses (z.B. Orientierung, Konzeptualisierung, Untersuchung, Ergebnisfindung, Diskussion; Pedaste et al., 2015, S. 56) in unterschiedlicher Detailliertheit. Stufenkonzepte für forschendes Lernen sind auf theoretischer Ebene griffig und verstehbar. In ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis funktionieren sie hingegen mehr oder weniger gut, je nach Komplexitätsgrad und Anspruch.

Forschendes Lernen lediglich auf ein in Stufen gezwängtes Artikulationsschema für Unterricht zu reduzieren, lässt außer Acht, dass es sich hierbei um eine vielschichtige und nicht zwangsläufig lineare Beschäftigung handelt (Hofer & Puddu, 2020, S. 66). Wiesner und Schreiner bringen dies in ihrer 2020 veröffentlichten theoretischen Rahmung auf den Punkt, indem sie dem forschenden Lernen nicht nur eine Sachorientierung (systematischer Erkenntnisgewinn), sondern auch eine Beziehungsorientierung (Lebensbezug; persönliche Relevanz; ebd., S. 76; siehe auch Reitinger, 2013, S. 20–24) zuschreiben und sich in der Modellierung forschenden Lernens damit auch von der bloßen Darstellung einer forschungsprozesstypischen Artikulation des Unterrichts (Stufen des forschenden Lernprozesses) lösen. Forschendes Lernen ist aus ihrer Sicht alles, was der Herausbildung eines so genannten forschenden Habitus zuträglich ist. In diesem Sinne kann forschendes Lernen als ein emanzipatorischer Prozess mit hohen Offenheitsgraden und

unterschiedlichen Zugangsweisen verstanden werden (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 74), der einen von außen unterstützten Wissens- und Kompetenzaufbau ebenso involviert, wie die ergebnisorientierte Auseinandersetzung mit persönlich relevanten Fragestellungen. Dies wiederum impliziert lernendenseitig Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilhabe an komplexen Prozessen des Identifizierens, Untersuchens und Transformierens. Das Performen solcher Prozesse bindet in seiner eloquentesten Form schließlich auch *Strukturelemente der Forschung im engeren Sinn* ein. Damit gemeint sind die prozessbegleitende Berücksichtigung gesicherten disziplinären Wissens, die wissenschaftliche Reflexion der Methodenwahl, das Einlösen forschungsmethodologischer Gütekriterien, die konsequente Forschungsprozessorientierung sowie die Öffnung in Richtung der wissenschaftlichen Gemeinschaft (Reitinger & Gunzenreiner, 2023, S. 59; Tremp, 2020). So gelangt man im forschenden Lernen schließlich zu Erkenntnissen, die zumindest für die lernende Person und bestenfalls für eine breitere Gruppe an Adressierten oder die Gesellschaft insgesamt neu sind.

Forschendes Lernen ist also mehr als ein angeleitetes Durchschreiten definierter Schritte, was die praktische Umsetzung aber umso herausfordernder gestaltet. Im Bewusstsein dieser Komplexität ist es nicht überraschend, dass im Diskurs zum forschenden Lernen kontinuierlich auch die kritische Frage aufgeworfen wird, ob diese komplexe Form des Lernens nicht dem tertiären Bildungssegment vorbehalten sein sollte.

Differenzierung zwischen forschungsnahem bzw. forschendem Lernen in der Schule

Dem Verfassendenteam des vorliegenden Beitrags erweist sich ein ‚Aufmachen zur Forschung‘ als etwas so Grundlegendes, dass es keinem Menschen im Prozess seiner Entwicklung vorenthalten werden sollte (forschendes Lernen als „Menschenrecht“; Messner, 2009, S. 28). Damit steht es in der Pflicht der Pädagogik, Lerngelegenheiten, die in Richtung Forschung fit machen, so zu modellieren, dass sie trotz ihrer Vielschichtigkeit auch für Lerngelegenheiten außerhalb bzw. im zeitlichen Vorfeld der hochschulischen bzw. universitären Lehre viabel sind.

Das 4-Kriterien-Modell forschenden Lernens

Die Theorie der forschenden Lernarrangements (TILA; Reitinger, 2013) stellt eine Bemühung in diese Richtung dar, indem sie für solche Lerngelegenheiten komplexitätsreduzierend vier basale Merkmale definiert – die so genannten Kriterien forschenden Lernens („4-Kriterien-Modell forschenden Lernens“; ebd.; siehe auch Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020). Diese Kriterien sind vorerst losgelöst vom Anspruch des Erfüllens der oben genannten wesentlichen Strukturelemente von Forschung im engeren Sinn und können daher in ihrer Einfachheit von der Elementarstufe bis hin zu Lerngelegenheiten der Hochschulen lernendenseitig zur Entfaltung kommen. Bei diesen Kriterien, die sich nicht als forschungsprozessuale Phasen, sondern vielmehr als unabhängige, bestenfalls gleichzeitig hoch performende forschungsbezogene Handlungsdimensionen verstehen, handelt es sich um a) das ‚erfahrungsbasierte Hypothesisieren‘, b) das ‚authentische Explorieren‘, c) den ‚kritischen Diskurs‘ und d) den ‚konklusionsbasierten Transfer‘ (ebd.; siehe Tabelle 1).

Kriterium	Beschreibung (forschungsbezogene Handlungsdimension)
Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren	Entwicklung von persönlich relevanten Fragestellungen und Vermutungen auf der Grundlage des vorhandenen Vorwissens
Authentisches Explorieren	Handlungen, die dem Entdecken von gangbaren Lösungen bzw. Antworten auf persönlich relevante Fragen dienen
Kritischer Diskurs	Auseinandersetzungen, die den Lernprozess begleiten; gemeinsame Reflexionen über Wege, Erkenntnisse und Bedeutungsgehalte
Konklusionsbasierter Transfer	Verbreitung und Anwendung der gesammelten Erkenntnisse bzw. der erörterten Ergebnisse bzw. Lösungen

Tabelle 1: Kriterien forschenden Lernens (Reitinger, 2013; S. 20-45)

Je umfassender und intensiver diese Kriterien in einer authentisch wahrgenommenen Lerngelegenheit zur Entfaltung kommen, umso mehr kann man von forschungsnahem Lernen sprechen und umso deutlicher nähert man sich dem, was allgemein unter forschendem Lernen verstanden wird. Trotzdem setzt die TILA mit Blick auf die Umsetzung dieser Kriterien im Unterricht nicht voraus, dass diese immer vollständig vorhanden und hinreichend ausgeprägt sein müssten (Reitinger & Gunzenreiner, 2023, S. 74). Sie lässt damit auch offen, dass man sich im Laufe der persönlichen Lernbiografie von Lerngelegenheit zu Lerngelegenheit einer hinreichenden Ausprägung der einzelnen Kriterien sukzessive annähert. Diese Kriterien sind demnach von einem einfach strukturierten sinnlich-erfahrbaren Entdeckungsprozess eines Kleinkindes (Moegling, 2010, S. 100) bis hin zur Forschung im engeren Sinn von Relevanz.

Das Credo der Lerngelegenheiten entsprechend der TILA ist nicht nur, dass die Kriterien forschenden Lernens sukzessive stärker zur Entfaltung kommen, sondern auch, dass früher oder später per se ein Einlösen der weiter oben erwähnten Strukturelemente der Forschung erlernt wird. Vor allem mit Blick auf Lerngelegenheiten im tertiären Bildungsfeld ist dies unabdingbar. Somit braucht das 4-Kriterien-Modell hierzu eine Erweiterung, die im Folgenden vorgestellt wird.

Modell zum Musterwechsel vom forschungsnahen zum forschenden Lernen

Um das 4-Kriterien-Modell der TILA zu den Strukturelementen von Forschung in Relation setzen zu können, ist eine Ausdifferenzierung in forschungsnahes und forschendes Lernen dienlich, welche Reitinger und Gunzenreiner (2023) in Anlehnung an Überlegungen von Huber und Reinmann (2019) begründet und modelliert haben. Als ‚forschungsnah‘ können jene Lernprozesse beschrieben werden, welche „explizit an Forschung als Prozess herantreten“ (ebd., S. 3). Diese Lernprozesse müssen dabei Strukturelemente von Forschung noch nicht zwingend thematisieren bzw. berücksichtigen. Im Fokus stehen vielmehr die Kriterien forschenden Lernens, die man sukzessive stärker entfalten möchte. Von einer ‚practice‘ dieses Lernens kann man so zu einer ‚good-practice‘ bis hin zu einer ‚best-practice‘ kommen, in der es gelingt, die Kriterien forschenden Lernens maximal zu entfalten¹. Jedoch erst ab dem Punkt, ab welchem Strukturelemente von Forschung in den Prozess der Lerngelegenheit hereinspielen, schlagen Reitinger und Gunzenreiner (vgl. auch Tremp, 2019) vor, von forschendem Lernen zu sprechen. Ihr Modell, welches zur theoretischen Rahmung auf das von Schratz (2009, 2020) beschriebene Modell des Musterwechsels referenziert, versteht den Übergang vom forschungsnahen zu

¹ Zur Feststellung des tatsächlichen Entfaltungsgrades der Kriterien forschenden Lernens existieren Inventare, basierend auf Likert-Skalen (z.B. CILI, CILI-D; Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020)

forschenden Lernen als einen „Bruch“ (Reitinger & Gunzenreiner, 2023, S. 74-75), durch den die oben vorgestellten vier Kriterien forschenden Lernens an Relevanz und Ausprägung keinesfalls verlieren, zudem aber Strukturelemente von Forschung zusätzlich in den Lernprozess hereinreichen und damit auch die Qualität des Prozesses in eine neue Dimension heben. Eine Notwendigkeit der Berücksichtigung solcher Strukturelemente ergibt sich z.B. dann, „wenn ein Bewusstsein für die Sinnhaftigkeit präziser Fragestellungen entsteht, die Auseinandersetzung mit disziplinären Wissensaggregaten die Notwendigkeit der theoretischen Basierung von Forschungsprozessen erkennen lässt, gefundene Lösungen unbefriedigend erscheinen, oder schlicht ein Interesse aufkommt, sich Sachverhalte «genauer» anzuschauen.“ (ebd., S. 75). Man kann ab dem Punkt, in dem Strukturelemente von Forschung notwendig und schließlich auch berücksichtigt werden, von einem Musterwechsel in eine so genannte ‚next-practice‘ sprechen (siehe Abbildung 1).

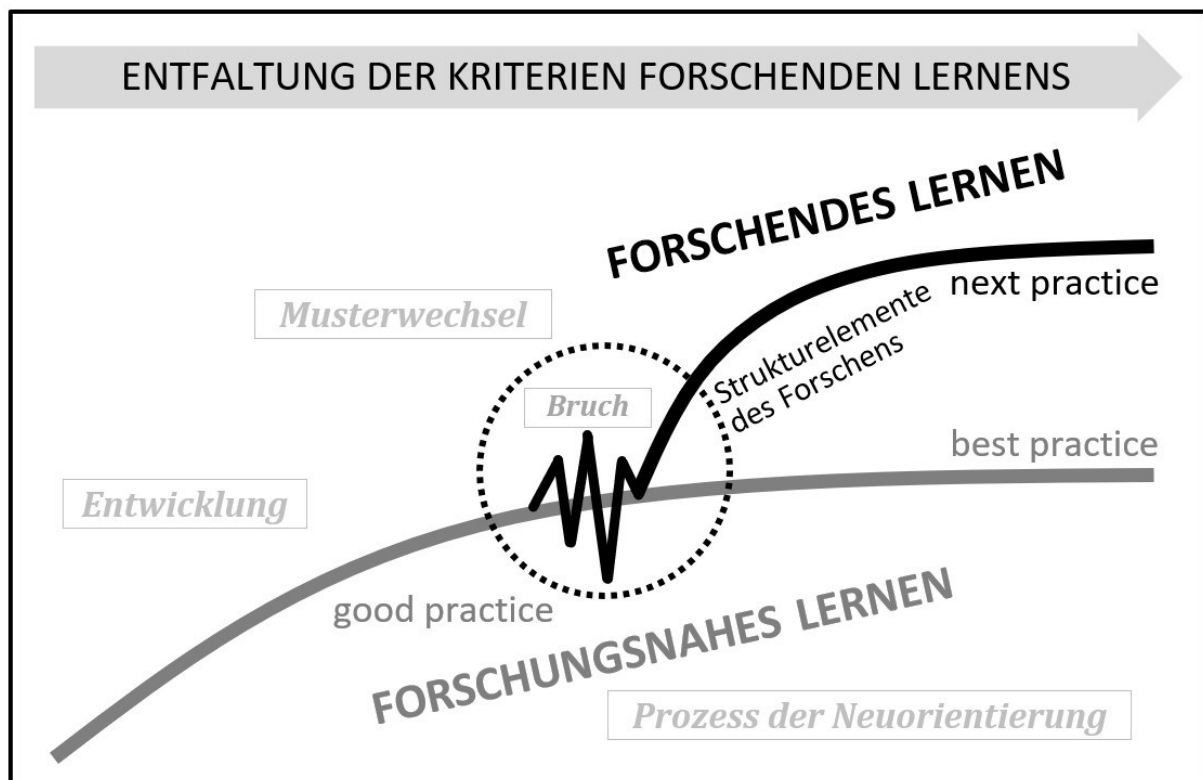


Abb. 3: Forschungsnahe und forschendes Lernen – Musterwechsel (aus Reitinger & Gunzenreiner, 2023; Modell zum Musterwechsel siehe Schratz, 2009, 2020)

Einen für Forschung offenen Unterricht auf Basis dieses Modells zu interpretieren, löst ein zentrales Problem, das im Zusammenhang mit forschendem Lernen diskutiert wird. So wird die Frage obsolet, ob Bemühungen in Richtung des forschenden Lernens exklusiv dem tertiären Bildungssegment vorbehalten sein sollten. Bereits in der Elementarstufe ist es mit sensiblen Bemühen möglich, Lernszenarien so zu arrangieren, dass die vier in Tabelle 1 beschriebenen Kriterien forschenden Lernens für die frühkindlich-jungen Lernenden in feinen Nuancen zur Entfaltung gebracht werden können. Nach der Transition in die Schule können dann Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, die Schüler:innen sukzessive stärker in Momente des erfahrungsbasierten Hypothesisierens, des authentischen Explorierens, des Führens kritischer Diskurse und des erfahrungsbasierten Transferierens gewonnener Erkenntnisse einführen und so – im Sinne *forschungsnahe Lernens* – den Zeitpunkt, an dem persönlich relevante Forschungsfragen inhaltlich und methodologisch komplexer werden, gut

vorbereiten. Spätestens im tertiären Bildungsbereich entstehen dann Raum und Möglichkeit, weitreichende Fragestellungen zu bearbeiten, die – will man solide Erkenntnisse erhalten – auch eine Berücksichtigung der weiter oben genannten Strukturelemente von Forschung einlösen wollen.

Im nächsten Abschnitt wird versucht, das dargelegte Konzept des forschungsnahen bzw. forschenden Lernens in ein übergeordnetes theoretisches Konstrukt – jenes der emanzipatorischen Lerngelegenheit – einzuordnen.

Forschungsnahes bzw. forschendes Lernen als emanzipatorische Lerngelegenheit verstanden

Emanzipatorische Lerngelegenheiten korrespondieren lt. Reitinger, Hoffelner, Paudel, Paljakka, Martin & Pumberger (2021, S. 273ff) mit der bildungstheoretischen Grundidee, dass Lernende – unter der Voraussetzung einer grundsätzlichen Möglichkeit und Bereitschaft der Übernahme von Selbstverantwortung für den persönlichen Lernprozess – in Lerngelegenheiten Selbstermächtigung erfahren sollen. Auf diese Weise werden sie von der lehrenden Person sukzessive unabhängiger (Benner, 2015). Lehrseitig formuliert mag dies wie folgt lauten: Die erfolgreiche Lehrperson macht sich durch das Angebot emanzipatorischer Lerngelegenheiten im Laufe des Lernprozesses selbst überflüssig. Dazu ist es aber notwendig, dass Lernende fortschreitend freier von Vorschriften, Anweisungen und bevormundenden Strukturen lernen können (Biesta, 2010, 2017; Säfström, 2011; Waghid, 2014; Rieß, Mischo & Waltner, 2018).

Wer zum Zwecke persönlicher Selbstermächtigung die Fähigkeiten der Mitbestimmung, der verantwortungsvollen Selbstbestimmung und der Solidarität aufbauen soll, muss in Lerngelegenheiten die Möglichkeit haben, Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität – begleitet und in zugestandener Selbstverantwortlichkeit – zu erleben und zu entwickeln (Klafki, 1999). Dies setzt inhaltliche und methodische Freiräume in der individuellen Gestaltung des persönlichen Lernprozesses voraus, beispielsweise in jener Form, dass lernendenseitig in die Lerngelegenheiten persönlich relevante Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile zum Zweck des Aufbaus von „Urteils- und Handlungskompetenz“ (Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015) eingebracht werden können. Lernende sind nicht mehr bloße Objekte pädagogischer Anleitung, sondern selbsttätige Subjekte, die Ziele, Inhalte und Methoden der Lerngelegenheit teilhabend und demokratisch mitentwickeln und mitentfalten und denen seitens der Lehrenden mit bedingungsloser Wertschätzung, Echtheit und Empathie begegnet wird (Fischer, 2025). Lerngelegenheiten wirken durch die hiermit zugestandene Autonomie insofern motivierend auf die Lernenden ein, als sie sinnstiftend erlebt werden (Ryan & Deci, 2020).

Im Mittelpunkt von emanzipatorischen Lerngelegenheiten steht folglich die ernstgemeinte und radikal zugestandene aktive und von persönlicher Relevanz unterstrichene Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung von Lernprozessen bzw. dem Finden von Antworten, und zwar unabhängig von den individuellen Dispositionen und den gegebenen Voraussetzungen der Adressierten. In Anknüpfung an Dewey (1933) kann man solche Lerngelegenheiten als partizipative, forschungsorientierte und selbstermächtigende Erfahrungsräume verstehen. Das hier beschriebene Konstrukt der emanzipatorischen Lerngelegenheit fundiert damit auch das weiter oben beschriebene Konzept des forschungsnahen bzw. forschenden Lernens in theoretischer Warte. Unabhängig von Alter und Entwicklungsstand traut dieses Konzept den

Lernenden die Entfaltung der vier beschriebenen Kriterien (erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, authentische Explorieren, kritischer Diskurs, konklusionsbasierter Transfer; Reitinger, 2013) sowie den Aufbau einer forschenden Grundhaltung (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 74) zu und bringt dies zum Ausdruck, indem es die Latitüde inhaltlicher und methodischer Partizipation möglichst breit gestaltet und forschungsnahes bzw. forschendes Lernen nicht lediglich anleitet, sondern erleb- und gestaltbar macht. Damit adressiert das Konzept die zentralen Charakteristika einer emanzipatorischen Lerngelegenheit und kann folglich – auf theoretischer Metaebene – als eine solche verstanden werden.

Rechtliche Grundlagen und schulische Optionen zur Ermöglichung emanzipatorischer Lerngelegenheiten

Die Umsetzung des in diesem Beitrag skizzierten forschungsnahen bzw. forschenden Lernens im Sinne schulischer emanzipatorischer Lerngelegenheiten erfordert nicht nur Vertrauen und Mut seitens der Schulpartner:innen, sondern auch einen entsprechend großzügigen Verwirklichungsraum. Hiermit eng in Zusammenhang steht die Frage, ob die vorliegenden rechtlichen Rahmenbedingungen die Verwirklichung des oben Dargestellten überhaupt ermöglichen.

Um diese rechtlichen Möglichkeiten beurteilen zu können, ist zuerst ein Blick in die verfassungs- und einfachgesetzlichen Grundlagen zu werfen. Daran anschließend werden ausgewählte Lehrpläne untersucht, um hieraus rechtliche Schlüsse ziehen und die aufgeworfene Frage beantworten zu können.

Verfassungsrechtliche Grundlage

Das Bundes-Verfassungsgesetz, BGBl 1930/1 sieht in Artikel 14 Absatz 5a ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Schüler:innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten vor. Nach dem Duden (online, 17.02.2026)² handelt es sich bei dieser Wortkombination um ein auf Partnerschaft gegründetes Verhältnis des vereinten Wirkens. Hierunter wird also – rein nach Wortlaut und Logik der Norm – in erster Linie zu verstehen sein, dass in den Bereichen Bildung und Erziehung in der Schule eine Zusammenarbeit und Mitwirkung der an der Schulgemeinschaft Beteiligten angestrebt wird. Abs. 5a wurde mit der Novelle BGBl I 2005/31 in Art. 14 des B-VG eingefügt, wobei die Materialien leider keine Rückschlüsse auf den Willen des historischen Gesetzgebers zur Auslegung der Wortfolge des partnerschaftlichen Zusammenwirkens zulassen. Insgesamt kann die Formulierung in Bezug auf das Verhältnis Schüler:innen und Lehrpersonen sehr wohl als Indiz für gewisse Freiheiten im Sinne von Mit- und Selbstbestimmung im Rahmen des Unterrichts interpretiert werden, als klargestellt wird, dass ein Zusammenwirken, also eine Zusammenarbeit im Rahmen des Bildungsverhältnisses gefordert wird. Nachdem diese verfassungsgesetzliche Grundlage eine eher allgemeine Regelung darstellt, ist nunmehr zu untersuchen, ob sich auf einfachgesetzlicher Ebene Bestimmungen finden, die nähere Rückschlüsse auf Partizipationsmöglichkeiten und inhaltlich-methodische Mitbestimmung durch Lernende im Unterricht zulassen.

² Nachdem sich im Gesetz keine Legaldefinition findet, wird von den Verfassenden auf das Sprachlexikon Duden zurückgegriffen, um den allgemeinen Sprachgebrauch zu eruieren.

Aufgaben der Schule

Zu den Aufgaben der Schule zählen gemäß § 2 Abs. 1 SchOG, BGBl 1962/242 nicht nur die Vermittlung des für Leben und Beruf nötigen Wissens, sondern auch die Erziehung zu selbsttätigem Bildungserwerb. Nach allgemeinem Sprachgebrauch (siehe Duden online, 18.02.2026) und auch nach pädagogischem Verständnis (Böhm & Hehlmann, 2006, S. 477) fallen unter den Begriff der Selbsttätigkeit Handlungen aus Eigeninitiative bzw. eigenem Antrieb. Nun könnte an dieser Stelle argumentiert werden, dass diese Kenntnisse insofern von Bedeutung sind, als den Schüler:innen ein Weiterlernen außerhalb bzw. nach der Schulausbildung ermöglicht werden soll. Nach Ansicht der Verfassenden wäre dieses Verständnis jedoch auch aus logischer Sicht zu eng, als § 2 SchOG in Verbindung mit Art. 14 Abs. 5a B-VG die Aufgaben der Schule definieren und deshalb vielmehr auch innerhalb der Schule eine Selbsttätigkeit des Wissenserwerbs gelernt und geübt werden muss, um diese Form der Kenntniserlangung im Anschluss selbständig – auch außerhalb der Schule – umsetzen zu können. Aus den Gesetzesmaterialien (ErläutRV 733 BlgNR 9. GP 23 sowie 25) kann hinsichtlich Auslegung dieser Phrase leider keine Ableitung erfolgen, da sich diese hierzu lediglich insofern äußern, dass erstmalig in der schulrechtlichen Geschichte die Aufgabe der Schule in einer Bestimmung erfasst wird. Eine Erziehung zu selbsttätigem Bildungserwerb ohne Möglichkeit der Erprobung und Erfahrung einer solchen im Rahmen des Unterrichts ist wohl nicht nur aus pädagogischer, sondern auch aus logischer Sicht inkonsequent, sodass hierin nach Ansicht der Verfassenden durchaus das Potential einer Ermöglichung – wenn nicht sogar Unterstreichung – partizipativ emanzipatorischer Lerngelegenheiten gesehen werden kann.

Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Relation zur Selbsttätigkeit

Nach §§ 17 i.V.m. 51 SchUG, BGBl 1986/472 liegt die Aufgabe der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei der Lehrperson, wobei diese dabei u.a. dem Lehrplan zu entsprechen hat. In § 17 Abs. 1 SchUG wird aber sehr wohl – teilweise wiederholend, siehe § 2 Abs. 1 SchOG – normiert, dass die Schüler:innen zur Selbsttätigkeit angeleitet werden sollen. Anders als in § 2 SchOG, welcher die Erziehung zu selbsttätigem Bildungserwerb regelt, spricht § 17 SchUG von einer Anleitung zur Selbsttätigkeit. Eine derartige Anleitung kann nach Ansicht der Verfassenden im Rahmen des Unterrichts erfolgen und eine Selbsttätigkeit muss dazu auch erprobt und erfahren werden können. Das im vorherigen Absatz Hergeleitete wird damit durch die Regelung des § 17 SchUG insofern untermauert, als § 17 sprachlich feiner fasst, dass eine Anleitung zu erfolgen hat. Eine Anleitung muss jedenfalls dazu führen, dass eine Erprobung und Erfahrung der Selbsttätigkeit im Unterricht oder zumindest ein Feedback im Rahmen des Unterrichts für autonom zugestandene und selbständig durchgeführte Erprobungen bzw. Erfahrungen stattfindet.

Aus § 17 SchUG lässt sich insgesamt zweierlei ableiten: Erstens zählen die Unterrichts- und die Erziehungsarbeit primär zu den Aufgaben der Lehrperson, wobei diese im Rahmen der pädagogischen Freiheit selbst entscheiden kann, welche Methodik und Didaktik angewandt wird, um die Bildungsziele erreichen zu können (Andergassen, 2023, Rz. 240 mwN). Zweitens sollen sich auch die Lernenden insofern am Unterricht mitgestaltend und orchestrierend beteiligen, als sie nach erhaltener Anleitung zur Selbsttätigkeit im Rahmen des Unterrichts diese im Unterricht üben, reflektieren und individuell ausgestalten.

Rechte und Pflichten der Schüler:innen

§ 43 SchUG normiert in Abs. 1 als Pflicht der Schüler:innen die Mitwirkung an der Erfüllung der Aufgaben der Schule (§ 2 SchOG) und die Förderung der Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen (§ 17 SchUG). Weiters haben Schüler:innen nach § 57a SchUG das Recht, sich durch Förderung der Unterrichtsarbeit der Lehrperson (§ 43 SchUG) an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen. Auch aus dieser Pflicht bzw. diesem Recht der Schüler:innen kann abgeleitet werden, dass das Schulrecht eine Mitwirkung der Lernenden vorsieht.

Als Zwischenbilanz wird festgehalten, dass Schüler:innen im Rahmen der schulischen Ausbildung zu selbsttätigem Bildungserwerb erzogen und angeleitet werden sollen. Die Hauptaufgabe der Unterrichtsarbeit ist dabei von Lehrpersonen zu erbringen, während Schüler:innen das Recht und die Pflicht haben, diese Herausforderung anzunehmen und sich an deren Bewältigung zu beteiligen. Der Gesetzgeber stellt also grundsätzlich klar, dass eine Partizipation der Lernenden gewünscht ist. Die leitende Rolle im Rahmen des Unterrichts soll jedoch klar dem Pädagogen bzw. der Pädagogin zukommen. Dabei sind die Lehrpersonen an die jeweiligen Lehrpläne gebunden, sodass in einem weiteren Schritt zu untersuchen ist, ob die Lehrpläne nähere Auskunft über die Möglichkeit der Umsetzung emanzipatorischer Lerngelegenheiten im Unterricht bieten. Auf die Lehrpläne wird erst im zweiten Schritt, also nach vorheriger Prüfung der einschlägigen gesetzlichen Grundlagen eingegangen, als es sich hierbei um Verordnungen (§ 6 SchOG) handelt, welche die gesetzlichen Grundlagen näher ausgestalten und diesen nicht widersprechen dürfen. Aufgrund der Kürze der Darstellung, wird beispielhaft auf die Lehrpläne der Volksschulen und der Mittelschulen eingegangen.

Möglichkeitsräume für emanzipatorischen Lerngelegenheiten in den Lehrplänen

Einleitend wird sowohl im Lehrplan der Volksschulen, BGBl 1963/134, als auch im Lehrplan der Mittelschulen, BGBl II 2012/185 (jeweils Anlage 1) klargestellt, dass diese u.a. der Konkretisierung des schulischen Bildungsauftrags, der Unterrichtsplanung und Unterrichtssteuerung sowohl in methodischer als auch in inhaltlicher Sicht, der Gestaltung schulischer Freiräume und der Berücksichtigung individueller Interessen und persönlicher Lebensrealitäten der Schüler:innen dient.

Die Lehrpläne beschreiben im Rahmen des Auftrags der Volks- bzw. Mittelschulen, dass Lehrpersonen den Schüler:innen „bei der Suche nach Antworten auf ihre Fragen moderierend [...] unterstützen“ sowie bei der Kompetenzentwicklung und Kompetenzfestigung lernbegleitend agieren sollen. Unterrichtsansätze sollen nach dem Lehrplan der Volksschule nach Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen situationsbezogen angeboten werden. Lernen wird im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts nach beiden Lehrplänen als aktiver, reflexiver, selbstgesteuerter und situativer Prozess gesehen.

Lehrer:innen sollen – nach Maßgabe beider Lehrpläne – Rahmen bzw. Lernumgebungen gestalten, welche eine zielorientierte Kompetenzentwicklung der Schüler:innen – nach dem Lehrplan der Volksschule – in individuellem Lerntempo und nach altersgerechten Lernformen möglich machen.

Die oben dargestellten Passagen der Lehrpläne lassen nach Wortlaut und Sinnzusammenhang erkennen, dass die Ziele der Lehrpläne das Erlernen bzw. Erreichen von Kompetenzen sind, wobei die Lehrpersonen situationselastisch auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen sollen. Auch die Gestaltung eines Rahmens für die Kompetenzentwicklung lässt (Spiel-)

Raum für emanzipatorische Lerngelegenheiten. Vor allem die Formulierung der moderierenden Unterstützung der Lernenden auf der Suche nach Antworten auf ihre Fragen deutet auf ein Bewusstsein der Notwendigkeit forschungsnaher bzw. forschender Zugänge im Unterricht hin.

Beiden Lehrplänen kann nach Grundsatz 4 entnommen werden, dass Lehrpersonen im Rahmen der Unterrichtsplanung kompetenzfördernde Aufgaben einzubeziehen haben, die *eigenständiges, entdeckendes und forschendes Lernen* fördern sollen. Auch in den Beschreibungen der einzelnen Fächer finden sich Bezüge zu Forschung bzw. forschendem Lernen, so führt etwa der Lehrplan der Volksschulen bspw. im Fach Sachunterricht im Bereich des Naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichs aus, dass Schüler:innen Naturphänomene erforschen und Methoden des Forschens z.B. Experimentieren und forschendes Lernen erwerben sollen. Im Lehrplan der Mittelschulen findet sich etwa in den Fächern ‚Digitale Grundbildung‘ und ‚Technik und Design‘ die Begrifflichkeit des forschenden Lernens. Insgesamt lässt sich daraus schließen, dass im Zuge des Kompetenzerwerbs durchaus auch eine forschende Haltung erwünscht ist, dies jedoch im Korsett der Vorgaben des Lehrplans, welcher – wie dargestellt – sehr wohl Freiräume für forschendes Lernen bzw. Forschen gewährt.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass weder die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen noch die Lehrpläne konkret vorgeben, wie Kompetenzen bzw. Ziele erreicht werden müssen. Zudem werden auch gewisse Freiheiten ermöglicht, um für Lernende relevante Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile partizipativ im Unterricht zu implementieren bzw. zu kontextualisieren. Damit wird auch den emanzipatorischen Lerngelegenheiten der nötige Möglichkeitsraum eröffnet.

Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Analyse stellt einen Ansatz vor, der forschungsnahes- bzw. forschendes Lernen von dem Verdacht befreit, ein exklusives Privileg des tertiären Bildungssegments zu sein. Durch die konzeptuelle Ausdifferenzierung in forschungsnahes Lernen (Fokus auf die Entfaltung der vier vorgestellten Kriterien forschenden Lernens) und forschendes Lernen (zusätzlicher Fokus auf die Berücksichtigung der für Forschung zentralen Strukturelemente) sowie durch die Einbettung in ein Musterwechsel-Modell löst sich dieser Lernansatz von der Notwendigkeit einer Orientierung an anspruchsvollen, forschungsbezogenen Unterrichtsartikulationsschemata. Durch diese Loslösung und die damit verbundene Erweiterung der inhaltlich-methodologischen Ausgestaltungslatitude können das Aufnehmen der Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile der Lernenden und das Bemühen um Partizipation in den Vordergrund rücken, mit dem Ziel, in eine emanzipatorische Lerngelegenheit einzutauchen, in welcher die Kriterien forschenden Lernens in persönlich relevanten Lernprozessen zur Entfaltung kommen können.

Gleichzeitig berücksichtigt das vorgestellte Konzept, dass für Forschung im engeren Sinn gewisse Strukturelemente einzulösen sind und spezifiziert den Punkt, ab welchem solche Elemente berücksichtigt werden, als ‚Bruch‘, der vom forschungsnahen in das forschende Lernen überführt.

Aus rechtlicher Perspektive zeigt die Darstellung, dass die gesetzlichen Grundlagen Freiräume hinsichtlich der Implementierung solcher emanzipatorischer Lerngelegenheiten im Unterricht durchaus ermöglichen. Auch die in dieser Abhandlung untersuchten Lehrpläne – welche im schulischen Bereich die gesetzlichen Grundlagen näher ausgestalten – untermauern diese

Schlussfolgerung, im Rahmen der Beschreibung einzelner Fächer gehen die Lehrpläne sogar auf die Förderung des forschenden Lernens ein.

Die Verfassenden regen an, die Lehrpläne insofern anzupassen, als die Unterrichtspartizipation der Lernenden in inhaltlicher und methodischer Gestalt sowie hinsichtlich der Anliegen, Fragen, Problemstellungen, Sorgen, Inspirationen, Visionen und Urteile der Schüler:innen vor allem in den allgemeinen Teilen der Lehrpläne klarer zum Ausdruck gebracht werden möge, sodass in den einzelnen Fächern nicht gesondert auf die Ermöglichung dieser Form des Lernens hingewiesen werden muss. Denn forschungsnahes bzw. forschendes Lernen – und im Besonderen das übergeordnete Konstrukt der emanzipatorischen Lerngelegenheiten – sind mehr als nur konzeptuelle Optionen für die Einzelfächer. Es handelt sich hier um Kontextualisierungen eines pädagogischen Paradigmas, welches sich jenseits bloßer, fachbezogener Instruktion für eine authentische und bevormundungsfreie Teilhabe in lernorientierten Bearbeitungsprozessen ausspricht, um so Wege der Bearbeitung persönlich relevanter, umfassender Inhalte und Problemstellungen – mit dem Ziel der Selbstermächtigung – zu ebnen.

Literatur

- Andergassen, A. (2023). Schulrecht 2023/24 (8. Aufl.). Manz.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. Zeitschrift für Pädagogik, 61(4), 481–496.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). Bildung – Moral – Demokratie (transl.: ‚Bildung‘ – morals – democracy). Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (2010). A New Logic of Emancipation. The Methodology of Jaques Rancière. Educational Theory 60(1), 39–59.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters. On the role of the teacher in emancipatory education. Policy Futures in Education, 15(1), 52–73.
- Böhm, W. & Hehlmann, W. (2006). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Dewey, J. (1933). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D. C. Heath.
- Dudenredaktion (2026). Duden online. Eingesehen am 17.02.2026 und 18.02.2026. [https://www.duden.de/rechtschreibung/partnerschaftlich; .../zusammenwirken; .../Selbsttaetigkeit](https://www.duden.de/rechtschreibung/partnerschaftlich;.../zusammenwirken;.../Selbsttaetigkeit)
- Fischer, K. (2025). Der Personzentrierte Ansatz im Spiegel einer Pädagogik der Mündigkeit. Person, 29(2), 171–181.
- Hofer, E. & Puddu, S. (2020). Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Begrifflichkeiten, Ausprägungen, Zielsetzungen. In A. Eghtessad, T. Kosler & C. Oberhauser (Hrsg.), Forschendes Lernen. Transfer Forschung Schule (S. 72–87), Heft 6, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktivistischer Erziehungswissenschaft. In R. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 13–34). Hamburg, Germany: Bermann & Helbig.
- Messner, R. (2009). Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 15–30), Hamburg: Körber Stiftung.
- Moegling, K. (2010). Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning. Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, S. 47–61.
- Reitinger, J. (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. & Gunzenreiner, J. (2023). Forschungsnahes und forschendes Lernen. Modellierung übergeordneter Kriterien und Darlegung dessen, was diese Kriterien für eine authentische und wissenschaftsorientierte Bildungspraxis leisten können. In P. Tresp (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Qualifizierung für Lehre und Unterricht?* (S. 59–63), Tagungsdokumentation, Luzern: PH Luzern.
- Reitinger, J., Hoffelner, A., Paudel, F., Paljakka, A., Martin, A. & Bumberger, B. (2021). Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP). Studierendenseitig selbstbestimmte Konzeptentwicklung für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 267–292.
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft: Empirische Zugänglichkeit anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory D (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern.* (S. 227–245). Graz: Leykam.
- Rieß, W., Mischo, C. & Waltner, E.-M. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule (transl.: Learning objectives in education for sustainable development at schools and tertiary educational institutions). *GAiA*, 27(3), 298–305.
- Rönnebeck, S., Bernholt, S. & Ropohl, M. (2016). Searching for a common ground. A literature review of empirical research on scientific inquiry activities. *Studies in Science Education*, 52(2), 161–197.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11.
- Säfström, C. A. (2011). Rethinking Emancipation, Rethinking Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 199–209.

Schatz, M. (2009). Lernseits von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 46–47, S. 16–21.

Schratz, M. (2020). Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 123–140). Wiesbaden: Springer.

Trempp, P. (2019). Von Beginn an! In Mandy Schiefner-Rohs, Gianpiero Favella & Anna-Christin Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 157–171). Frankfurt: Peter Lang.

Trempp, P. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. *Hochschuldidaktische Überlegungen. journal für lehrerInnenbildung*, 20(2), 16–32.

Waghid, Y. (2014). *Pedagogy Out of Bounds. Untamed Variations of Democratic Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Eine theoretische Rahmung für das Forschende Lernen als vielperspektivische Herangehensweise. In A. Eghtessad, T. Kosler & C. Oberhauser (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Transfer Forschung Schule* (S. 72–87), Heft 6, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesetze und Verordnungen

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), BGBl 1986/472.

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz – SchOG, BGBl 1962/242.

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), BGBl 1930/1.

Erläuterungen zur Regierungsvorlage 733 BlgNR 9. GP 23 sowie 25.

Novelle zum Bundes-Verfassungsgesetz, BGBl I 2005/31.

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl II 2012/185.

Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über den Lehrplan der Volksschule, BGBl 1963/134.

Zum Autor/Zur Autorin

HS-Prof. PD Dr. Johannes REITINGER, Rektor an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, emanzipatorische Lerngelegenheiten, Professionalisierung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Magdalena HARTL, Leiterin der Stabsstelle Recht und Compliance. Forschungsschwerpunkt: Rechtliche Fragestellungen im Bildungskontext