

Ein Leitbild, viele Konzepte?

Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens

Claudia Mertens^{1,*}, Melanie Basten² & Beate Wischer²

¹ Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, ² Universität Bielefeld

* Kontakt: Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe,
Institut für Wissenschaftsdialog,
Campusallee 12, 32657 Lemgo
claudia.mertens@th-owl.de

Zusammenfassung: Bei deskriptiver Auswertung der „Profile Forschenden Lernens in den (Fach-)Didaktiken“ – als Selbstauskünfte der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fächer am Studienstandort Bielefeld – findet man neben konsensualen Aspekten eine sehr unterschiedliche inhaltliche Interpretation und methodisch differente Ausgestaltung des Bielefelder Leitkonzepts auf der Umsetzungsebene. Diese Divergenzen werden im folgenden Artikel anhand der 17 Profile näher beleuchtet.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Fachdidaktik, Lehrerbildung, Bielefelder Leitkonzept, Praxissemester



1 Einführung

Ähnlich wie der Beitrag von Wolf (S. 146–160 in diesem Heft) richtet sich auch der folgende Beitrag auf eine vergleichende Analyse der von den (Fach-)Didaktiken auf Anfrage eingereichten und in diesem Heft dokumentierten Profile Forschenden Lernens. Während vorgenannter Beitrag allerdings die „programmatischen Schnittpunkte auf Wirkungshoffnungsebene“ fokussiert, richtet sich unser Augenmerk auf die von Wolf nur knapp skizzierten Unterschiede im Hinblick auf die Ziele und die konzeptionelle Umsetzung Forschenden Lernens (FL).

Diese Analyseperspektive hat ihren grundsätzlichen Ausgangspunkt in der Diffusität oder – positiv formuliert – in der Vielgestaltigkeit des Konzepts: „Die Diskussion über Forschendes Lernen in der Lehrerbildung ist“ – wie Herzmann & Liegmann (2018, S. 75) in Anlehnung an bereits vorliegende Analysen (z.B. Koch-Priewe & Thiele, 2009; Katenbrink & Wischer, 2014; Reinmann, 2018) festhalten – „durch eine Vielfalt an Begründungen, Modellierungen und Erwartungen gekennzeichnet“. Dies kann man zwar als Beliebigkeit oder als eine „komfortable Ausgangslage“ (Feindt & Wischer, 2017, S. 140) deuten, weil diffuse Leitideen und Vorgaben große Spielräume – für die mit FL befassten Fächer oder die einzelnen Lehrenden – eröffnen, um eigene Interessen einzubringen und um das Konzept dann nach eigenen Vorlieben ausgestalten zu können (vgl. Katenbrink, Wischer & Nakamura, 2014). Gleichzeitig sind Offenheit und Gestaltungsspielräume allerdings eine konzeptimmanente und damit notwendige Prämisse. Geht man auf die Anfänge des Konzepts, d.h. auf die Schrift der Bundesassistentenkonferenz Anfang der 1970er-Jahre zurück (BAK, 1970), dann zeigt sich darin erstens, dass FL als ein disziplinübergreifendes bzw. grundlegendes (und fachunspezifisches) didaktisches Prinzip in die Diskussion gebracht worden war, was angesichts heterogener Paradigmen und Forschungskulturen in den einzelnen Fachdisziplinen auch entsprechend vielfältige Ausformungen und Adaptionen erwarten bzw. notwendig werden lässt. Zweitens findet man schon in der damaligen Schrift (ebd.) keine einfache Definition, sondern eine Merkmalsagglomeration zur Charakterisierung von FL, so dass sich – wie Schneider & Wildt (2009, S. 10) postulieren – „Möglichkeiten der Anwendbarkeit und Nutzbarmachung auf allen Ebenen, basaler wie hochspezialisierter und auch selbstreflexiver Forschung, im Prozess erkenntnisorientierten wissenschaftlichen Arbeitens“ eröffnen. Wenn es also für FL kaum ein einheitliches oder verbindliches Patentrezept geben kann und FL eine „anspruchsvolle Konzeptidee“ ist, „die (hochschul-)didaktisch durchdacht und in eine handhabbare Praxis herunter gebrochen werden muss“ (Feindt & Wischer, 2017, S. 145), dann ist die interessante Frage aufgeworfen, wie diese Idee im Einzelnen übersetzt und umgesetzt werden kann.

Dass auch die am Bielefelder Standort am FL im Praxissemester beteiligten Fächer und Lehrenden vor solchen Übersetzungsleistungen stehen, zeigt bereits ein Blick auf das Bielefelder Leitkonzept für FL (vgl. den Beitrag von Schöning, S. 10–17 in diesem Heft), das – nicht zuletzt ausgehend von den soeben skizzierten Überlegungen – wohl eine konzeptionelle Rahmung vorgibt, im Hinblick auf konkretisierende Vorgaben aber eher enthaltsam ist: Die Annäherung an FL erfolgt zum einen im Kern nur über eine Benennung konsensfähiger Attribute (theoriegeleitet, selbstreflexiv, abgegrenzte Fragestellung, Forschungsmethoden, Respektierung der in die Untersuchung involvierten Lehrkräfte und Schüler*innen) (Leitkonzept, 2011, S. 10). Zum anderen werden zur Umsetzung in Anlehnung an die Typologie von Koch-Priewe und Thiele (2009) unterschiedliche Varianten von Studienprojekten (etwa Forschung in fremdem Unterricht oder in Schulentwicklungsprozessen, Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung usw.) vorgeschlagen (Leitkonzept, 2011, S. 10ff.).

Diese Übersetzungsleistungen bilden zugleich einen zentralen Ausgangspunkt für die im Cluster II (Forschendes Lernen im Praxissemester) der Bielefelder Qualitätsoffensive versammelten Projekte und zwar mit einem besonderen Fokus auf die Fachdidaktiken:

Da auch die Fachdidaktiken wichtig seien, um einen „Forschungshabitus auszubilden“, ist dabei die Frage zentral, „wie die fachspezifischen Adaptionen Forschenden Lernens und die damit verbundene fachspezifische Forschungshaltung im Lehramtsstudium konkret und nachhaltig etabliert werden können“ (Cluster II, o.J.).

2 Rahmung und Vorgehen

Im vorliegenden Beitrag soll auf der Grundlage der eingereichten Profilbeschreibungen mittels einer Inhaltsanalyse vergleichend herausgearbeitet werden, wie und in welchen Varianten sich FL am Bielefelder Standort auf der Konzeptebene realisiert.

Für diese Ausführungen ist allerdings *erstens* voranzuschicken, dass mit den vorliegenden Profilen das am Bielefelder Standort vorhandene Spektrum an Konzepten FLs zwar weitgehend, aber keinesfalls vollständig abgedeckt ist. Es fehlen zum einen einige Fächer, wie etwa die Physikdidaktik oder die Musikdidaktik. Zum anderen ist für die hier repräsentierten Fächer einschränkend in die Überlegungen einzubeziehen, dass die jeweilige Umsetzung durch die einzelnen Lehrenden selbst im Rahmen eines Faches variieren kann.

Zweitens greifen wir mit den Profilen auf eine Textsorte zurück, die durch eine vorstrukturierende Anfrage entstanden ist und durch ihren Entstehungskontext spezifische Funktionen erfüllt: Beschrieben wird nicht eine konkrete Praxis, sondern präsentiert wird eine konzeptuell angelegte und in diesem Sinne auch verdichtete Beschreibung, mit der ein Fach (oder eine ausgewählte Gruppe von Lehrenden) das Programm für FL nach außen darstellt und legitimiert. In einer solchen Konzeptdarstellung bleiben also Unklarheiten, Ambivalenzen und Widersprüche wohl eher verdeckt. Da sich solche Konzeptbeschreibungen in der Regel aber um eine hohe Kohärenz bemühen, liefern die Profile eine durchaus gute Grundlage, auf der sich die möglichen Unterschiede in den konzeptionellen Zugängen aufzeigen lassen.

Wir beginnen mit der Frage, ob und welche grundlegenden Positionierungen in den Profilen vorgenommen werden, wie also das eigene Konzept eingebunden und legitimiert wird. Im Anschluss werden – unter Zuhilfenahme bereits vorliegender Ordnungsversuche zu Zielen und Konzepten von FL (vgl. z.B. Herzmann & Liegmann, 2018) – verschiedene Typiken rekonstruiert, und es wird nach möglichen Zusammenhängen zwischen den für FL ausgewiesenen Zielen und deren Umsetzung gefragt. Dabei konzentriert sich ein Detail-Vergleich auf solche Beispiele, bei denen besondere Divergenzen zu erwarten sind.

3 Übereinstimmungen

Aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive betrachtet, kann man für die Profile zunächst feststellen, dass der Diskurs insofern konsensual verläuft, als dass bestimmte Begrifflichkeiten und die zugehörigen konzeptuellen Ideen von den meisten Profilautor*innen bejaht werden. Dabei überrascht es wenig, dass die in den Profilen verwendete Terminologie hohe Überschneidung mit den im Fachdiskurs verwendeten Begrifflichkeiten aufweist.

Zum semantischen Feld „Reflexion“ gehören im engeren Sinne die Derivate „reflexiv“, „reflektierend“ etc., im weiteren Sinne aber auch die Begriffe „Irritation“, „Spannungsmoment“, „Reibungsfläche“ etc. sowie ihre linguistischen Derivate. Analog lassen sich die Begriffe „fragen“, „Prüfstand“, „kritische Distanz“ etc. (sowie ihre Derivate) der Kategorie „forschende Haltung“ zuordnen.

Der hier beschriebene implizite Konsens liegt – neben seiner legitimatorischen Funktion – vermutlich auch in Sprachroutinen begründet. Die Nutzung formelhafter Ausdrücke erfüllt im linguistischen Sinne eine weitere wichtige Funktion (vgl. Schibolethfunktion; Coulmas, 1981; Kallmeier & Keim, 1986): Ein formelhaftes Element kann nur dann als „formelhaft“ erkannt werden, wenn der Empfänger der Nachricht ein „kompetentes“

Mitglied der jeweiligen Sprachgemeinschaft ist. Durch die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten wird also implizit die Kenntnis einer Sprachroutine zum Ausdruck gebracht, und es manifestiert sich hierüber die Zugehörigkeit zu einer „community“. Dieser Fachjargon einer „community“ unterliegt expliziter Einflussnahme (z.B. Einfluss durch die im Forschungsdiskurs genutzten Begrifflichkeiten, durch die konzeptuelle Rahmung im Bielefelder Leitbild etc.), aber auch impliziter Einflussnahme (z.B. durch wiederkehrende Nutzung der Termini im Alltagsdiskurs unter Wissenschaftler*innen; zur Identifikationsstiftenden Funktion siehe Wolf, S. 146–160 in diesem Heft). In der folgenden Übersichtstabelle ist – zumeist im Originallaut des Profils, manchmal sprachlich minimal gekürzt – zusammengestellt, wie die diskursübergreifend auftauchenden Topoi „Theorie-Praxis-Abgleich“, „Theoriebasiertes Reflektieren“, „Forschender Habitus“ und „Professionalisierung“ auf die Fachdidaktiken transferiert werden.

Tabelle 1: Verwendete Begrifflichkeiten bei der Einordnung Forschenden Lernens (für die Literaturangaben siehe jeweils das Literaturverzeichnis am Ende des betreffenden Profils)

	Theorie-Praxis-Abgleich	Theoriebasiertes Reflektieren	Forschender Habitus	Professionalität/Professionalisierung
Bildungswissenschaften (Störtländer, S. 28–36 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Hoffnung [...], dass die Studierenden besser auf ihre bevorstehende Berufstätigkeit vorbereitet werden als in konkurrierenden Modellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende bieten in Prüfungen einen tiefen und differenzierten Einblick in ihre Praxiserfahrungen und weisen vor allem in der Retrospektion dieses Prüfungsformat als wesentliche Lerngelegenheit in dem universitär verantworteten Teil des Praxissemesters aus, die mitunter so ertragreich oder ertragreicher als das Forschende Lernen wahrgenommen wird (vgl. Klewin, Köker & Störtländer, 2019, in Vorbereitung). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht selten jedoch vertiefen Studierende ihre Studienprojekte gegen Ende des Masters in Abschlussarbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionskolloquia: Schließlich weisen sie persönliche Handlungsalternativen und bzw. oder Professionalisierungsperspektiven auf.
Biologiedidaktik I (Großmann, Fries & Wilde, S. 41–45 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Theoretisches und praktisches Wissen verknüpfen, um beruflich bedeutsames Handlungswissen zu erlangen (MSW NRW, 2010). • Theorien im Hinblick auf die Anwendung und Umsetzbarkeit im Biologieunterricht betrachten und diskutieren (Wilde & Stiller, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv an Forschungsvorhaben mitwirken und diese reflektieren (Huber, 2010). • Praktische Erfahrungen mit Theorien zum Lernen und Lehren in Beziehung bringen und reflektieren. • Einnahme der Perspektive eines reflektierten Praktikers [...] und das reflektierende Handeln (<i>reflection in action</i>: Schön, 1983; vgl. auch <i>Aktionsforschung</i>: Altrichter & Posch, 2007) verinnerlichen (Fichten, 2010; KMK, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe am Prozess der wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung ermöglichen (Wilde & Stiller, 2011). • Erkenntniszugänge biologiedidaktischer Forschung kennenlernen. • Erkenntnisse liefern, die auch für Dritte [...] von Bedeutung sind (Huber, 2010; Wilde & Stiller, 2011). • Wesentliche Phasen des Forschungsprozesses durchlaufen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritischen Blick auf eigene Unterrichtspraxis entwickeln. • Erkenntnisgeleitete wissenschaftliche Perspektive auf Profession eröffnen (BiSEd, 2001). • Forschende Grundhaltung in der eigenen Profession (MSW NRW, 2010).
Biologiedidaktik II (Ohlberger, Schmiedebach & Wegner, S. 46–50 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Einblick in ein [...] unbekanntes Unterrichtskonzept. • Praxisumsetzungen von bilingualem Unterricht sowie entsprechende Forschungsansätze zur Evaluation kennenlernen. • Überprüfung von Theorien in der Praxis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionstagebücher. • Kontinuierliche Reflexion der Methoden auf Metaebene. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aus den unterrichtsprakt. Erfahrungen wie auch durch kurze qual. oder quant. Forschungsprojekte [...] entwickeln die Studierenden einen forschend-entdeckenden Habitus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisch können u.a. die Fach- und Sprachmotivation der Schüler*innen oder eigene Professionalisierungsprozesse empirisch untersucht werden (vgl. Schmiedebach & Wegner, 2018).
Didaktik Deutsch als Zweitsprache (Zörner & Ohm, S. 67–72 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung von Alltagsdenken (common sense) und wissenschaftlicher Untersuchung (scientific inquiry: Dewey, 1991/1938, S. 118–120). • Unterschied zwischen Alltagsbegriffen und wissenschaftlichen Begriffen (vgl. Vygotskij, 2002/1934). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: fallbezogene Aneignung zentraler Begriffe der o.g. Kompetenzdimensionen, die zu fachlich-systematischer Wahrnehmung und Reflexion zweitsprachendidaktischer Aspekte des Fachunterrichts und entsprechend begründeter didaktischer Maßnahmen befähigen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alltagsbegriffliche Bestimmungen von Unterrichtssituationen infrage stellen. 	
Didaktik der Sozialwissenschaften (Schwier, Hedtke & Zurstrassen, S. 56–61 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnisse zu Ausprägungsformen fachdidaktischer Theorien in der schulischen Praxis & zum Interrelationsverhältnis von [...] Praxis & fachdidaktischer Theorie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dauerhafte Notwendigkeit theorie- und methodenbasierter (Selbst-)Reflexion im Sinne einer forschend-reflexiven Grundhaltung (vgl. Zurstrassen, 2013). • Reflexive Auseinandersetzung mit Ausmaß und Spezifik der (eigenen) sozialwiss. Professionalität fördern. 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Sinne einer forschend reflexiven Grundhaltung in Hinblick auf das Verhältnis fachdidaktischer Theorie und schulischer Praxis (Rettberg, 2017, S. 330). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung und Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. • Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbasis der Professionalität.

	Theorie-Praxis-Abgleich	Theoriebasiertes Reflektieren	Forschender Habitus	Professionalität/ Professionalisierung
Englischdidaktik (Amrhein & Tan, S. 73–77 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] we need to keep in mind that in preparing them to get ready for real practices, we will need to teach them about how to implement inclusive practices in their English classroom” (S. 75). 	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers research their practice by actively reflecting and critically examining their teaching activities. 		<ul style="list-style-type: none"> • “By applying inquiry-based learning, they will have a much clearer idea of how they are doing and can carry on the implementation of inclusive teaching in the English classroom sufficiently” (S. 75).
Geschichtsdidaktik (van Norden & Must, S. 78–80 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer aktueller geschichtsdidaktischer Konzepte und Theorien auf die Praxis befördern. 	<ul style="list-style-type: none"> • Überzeugungen, was Geschichte und guter Unterricht ist, evidenzbasiert reflektieren und für die zukünftige Unterrichtsplanung nutzbar machen können (vgl. Norden, 2017). 	<ul style="list-style-type: none"> • „Schulpraxis, gewachsene Alltagstheorien und Routinen [...] durch wissenschaftlich generierte Theorien relativiert und hinterfragt“ (S. 79). 	<ul style="list-style-type: none"> • Denn soll „die Professionalisierung von Studierenden in dem Sinne erfolgen, dass sie ihre Alltagstheorien über wirksames Lehren*innenhandeln theoretisch und empirisch in einem neuen Licht sehen, wird untersucht, welche Konsequenzen bestimmte Unterrichtsstile, -gegenstände, Sozialformen und Medien für historisches Lernen haben“ (Norden, 2017).
Lateindidaktik (Sauer, S. 89–93 in diesem Heft)		<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Sprachbewusstheit und die Auseinandersetzung mit Diversität als wesentliche Gelingensbedingungen für Integration und Inklusion: Fach in besonderer Weise den damit verbundenen gesellschaftlichen Anliegen verpflichtet. 		<ul style="list-style-type: none"> • In der späteren Lehramtsstätigkeit den analytischen Blick auf die Vorgänge des Lehrens und Lernens zu schärfen.
Mathematikdidaktik (vom Hofe, S. 94–97 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Theoretische Modelle: Basis für die Anwendung theoretischen Wissens in der Praxis: Überprüfen von Hypothesen, Exploration von Lernprozessen, Entwicklung & Evaluation neuer Konzepte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Analyse und Gestaltung von Unterrichtsmaßnahmen auf der Grundlage theoriebasierter Reflexion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen in praktischen Lehr- bzw. Lernsituationen in einer forschenden Grundhaltung anwenden. • Forschende Grundhaltung: aufgrund der hohen subjektiven Situiertheit von Lernprozessen nahelegend und von zentraler Bedeutung (Kleine & Castelli, 2017; Roth & Weigand, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Das theoriebasierte Reflektieren als Grundlage der Erweiterung der eigenen Professionskompetenzen.
Philosophiedidaktik (Golus, S. 98–101 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindung von fachdidaktischer und fachlicher Theorie und schulischer Praxis. • Wechselseitige Verbindung: „Die fachdidaktische Theorie wird für die Praxis genutzt, die Praxis aber auch als Ausgangspunkt für philosophiedidaktische Überlegungen genommen“ (Handreichung Philosophie, 2015, S. 4f.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung, damit Lernprozess und die damit verbundene Reflexion des Philosophierens fruchtbar gemacht werden können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das universitäre und schulische Verständnis von Forschendem Lernen und forschender Grundhaltung wurden als dominante Problemfelder identifiziert, insbesondere in Hinblick auf defizitorische Defizite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Anschluss an dieses Professionalitätsverständnis bildet das Modell der fachdidaktischen Transformation das Leitprinzip des Forschenden Lernens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester Philosophie an der Universität Bielefeld.
Sachunterrichtsdidaktik (Reh & Dunker, S. 102–106 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Theoriegeleitete Unterrichtsplanung und Reflexion der Erfahrungen aus der Praxis in einer Fragestellung formulieren (GDSU, 2019). 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Vermögen, die Inhalte des Sachunterrichts vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche zu reflektieren und beurteilen zu können (GDSU, 2019). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Reflexionskompetenz zum professionellen Handlungswissen sowie die Urteilsfähigkeit innerhalb der Disziplinen zu fördern (WR, 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung auf Grundlage der fachlichen Anforderungen und im Sinne eines Forschenden Lernens kann sich positiv auf Professionalisierungsprozess auswirken.
Sportdidaktik (Ukley, Gröben, Faßbeck & Kastrup, S. 107–118 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Gefestigte Bilder von Sport und sportlichem Handeln sowie Sportunterricht zu hinterfragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualität von Sport und Sportunterricht im Sinne der Reflexion von Theorie und Praxis zu verbessern. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anbahnung eines kritisch-reflexiven Habitus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektiven der Mutterdisziplinen in Beziehung setzen & angemessene epistemologische Überzeugung.
Sprachdidaktik (Kern & Stövesand, S. 119–123 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Relationierung und Kalibrierung von theoretischem (fachdidaktischen) Wissen & unterrichtspraktischen Erfahrungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zur Reflexion zweitsprachendidaktischer Aspekte des Fachunterrichts und entsprechend begründeter didaktischer Maßnahmen befähigen. • Systematische Irritationsarbeit. • Nutzen von Überraschung für fachdidaktische Reflexionen. • Reflexive Schleifen (vgl. Rabenstein & Strauss, 2017) zu Aktualisierungen und Neujustierungen bestehender Wissensressourcen. 		<ul style="list-style-type: none"> • Subjektive Vorannahmen über sprachliches Lernen und eine vom Alltagsverständnis geprägte Sicht auf Sprachgebrauch in den Hintergrund rücken.
Didaktik des Unterrichtsfachs Pädagogik (Meinholz, S. 62–66 in diesem Heft)	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalisierungsprozesse seitens der Studierenden des UFP: „die Relationierung von Theorie und Praxis durch eine theoretische Auseinandersetzung mit Problemen der Praxis“ (Hahn et al., 2017, S. 328) in den Blick nehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau und Förderung einer reflektierten pädagogischen Kompetenz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstverständnis eines forschenden Lehrenden im Referendariat und später im schulischen Alltag beizubehalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Einnehmen einer professionalisierungsförderlichen Haltung für die spätere Praxis. • Aktive Distanzierung von der [...] vorherrschend rezeptiven Schüler*innen-/Student*innen-Perspektive auf den Fachunterricht zur „Entwicklung professioneller Kompetenz“ (vgl. Bonse et al., o.J., S. 4) unabdingbar.

4 Unterschiede

Neben den herausgestellten Gemeinsamkeiten gibt es – zum Teil erst bei näherer Betrachtung – auch viele Unterschiede. Wie wir im Folgenden näher ausführen werden, findet man solche Unterschiede bereits auf der Ebene der Legitimation, Begründung und Einordnung der Konzepte (vgl. Kap. 4.1 und 4.2). Es variieren aber insbesondere auch die Ziele und das Vorgehen (vgl. Kap. 4.3).

4.1 Das eigene Fach als hochschuldidaktischer Sonderfall

Fast alle Profile thematisieren – vielleicht ausgelöst durch die Leitfrage „Wie entsteht empirisches Wissen in unseren Fachdidaktiken?“ – in ihrer Selbstauskunft zunächst originäre Spezifika des eigenen Fachs. Herausgearbeitet werden also die Besonderheiten der Disziplin und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Umsetzung FLs. Dabei werden diese Unterschiede in vielen Profilen – wie Tabelle 2 ausweist – sprachlich explizit markiert, eingeleitet durch Wendungen wie „*das Fach ... kennt nicht*“ oder „*grenzt sich ... als einziges Fach mit ... ab*“ oder „*stärker ... als das in den meisten anderen Studienfächern der Fall ist*“.

Tabelle 2: Explizite Markierung des hochschuldidaktischen Sonderfalls (Hervorhebungen durch die Autorinnen)

Sonderfall Sachunterricht (Reh & Dunker, S. 103 in diesem Heft)	„Auch wenn Fachinhalte sowie didaktische Momente aus den Bezugsdisziplinen entnommen werden, <i>setzt sich</i> der Sachunterricht <i>auf seine eigene Art</i> mit diesen Inhalten auseinander (Wiesemann & Wille, 2014). [...] Die fachdidaktischen Ansätze der Bezugsfächer sind zwar auch im Sachunterricht verankert, dennoch <i>grenzt sich</i> der Sachunterricht als integratives Fach und als einziges Fach mit ausschließlichem Grundschulbezug klar von seinen Bezugsfächern <i>ab</i> .
Sonderfall Kunst (Kathke, S. 84 in diesem Heft)	<i>Aus der Nonkonformität des Faches Kunst mit seinen speziellen Herausforderungen</i> ergibt sich eine besondere Bedeutung Forschenden Lernens, denn „Studierende [stoßen] im Praxisfeld Schule zwangsläufig auf Widersprüche und Spannungsfelder.“
Sonderfall DaF/DaZ (Zörner & Ohm, S. 68 in diesem Heft)	„Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) <i>kennt nicht die in den übrigen an der Lehrerausbildung beteiligten Fächern</i> anzutreffende strenge inhaltliche und strukturelle Unterscheidung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen.“
Sonderfall Sport (vgl. Ukley et al., S. 110 in diesem Heft)	„Sportstudierende müssen (wie oben angedeutet) als fachspezifische Besonderheit zudem noch eine weitere Hürde auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft nehmen: den Rollenwechsel von sportlichen Akteur*innen mit umfassenden sportmotorischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen hin zu Arrangeur*innen bewegungskultureller Praxis mit schul(stufen)relevanten Vermittlungsfähigkeiten (vgl. Fachgruppe Praxissemester Sport, 2013; vgl. auch Ukley & Bayer, 2018, S. 373).“
Sonderfall Chemie (Schwedler & Riewerts, S. 53 in diesem Heft)	„Vor dem Hintergrund der <i>chemiespezifischen Ausgangslage</i> erscheint eine starke Parallelführung des chemiedidaktischen Forschenden Lernens mit dem experimentell orientierten Erkenntnisgang sinnvoll: Die Studierenden sollen den eigenen <i>Unterricht als Experiment</i> begreifen und beforschen“.

In anderen Profilen wird nicht ausdrücklich verbalisiert, dass es disziplinäre Besonderheiten gibt. Es werden dennoch Spezifika herausgestellt, und FL wird damit in der eigenen Fachdidaktik als Sonderfall deklariert.

Tabelle 3: Tabellarische Übersicht über die Spezifika (Hervorhebungen durch die Autorinnen)

Sonderfall Unterrichtsfach Pädagogik (Meinholz, S. 64 in diesem Heft)	„Eine weitere Herausforderung im UFP besteht in der Tatsache, dass <i>Forschungsmethoden selbst Gegenstände des Fachunterrichts</i> sind und dort vorgestellt, reflektiert und erprobt werden sollen.“
Sonderfall Sozialwissenschaften (Schwier et al., S. 58 in diesem Heft)	„Die Auswahl der Methoden und ihr Einsatz beschränken sich dabei nicht auf ihren instrumentellen Charakter und den Nutzen zur Generierung empirischer Daten, sondern die <i>Methoden selbst und ihre je konkrete Ausgestaltung und Anwendung im Forschungsfeld bilden im Kontext Forschenden Lernens einen Gegenstand</i> der (gemeinsamen) Reflexion. [...] Der Nutzen sozialwissenschaftlicher Methoden im Kontext Forschenden Lernens begründet sich aus ihrer Doppelstruktur: Den Studierenden eröffnen die Methoden nicht nur die Fähigkeit zum Forschen, sondern überdies <i>stellen die Methoden zugleich bedeutsame Studieninhalte</i> dar.“
Sonderfall Latein (Sauer, S. 91 in diesem Heft)	„Das Forschungsfeld des altsprachlichen Unterrichts ist bislang <i>wenig</i> durch <i>empirische Studien</i> erschlossen. Empirische Studienprojekte, wie sie etwa im Rahmen des schulischen Praxissemesters durchgeführt werden, können im Fach Latein somit <i>häufig Neuland erschließen</i> “.

Damit entsteht als Paradoxon, dass das, was als „Abgrenzung“ formuliert ist (die explizite oder implizite Inanspruchnahme, ein Sonderfall zu sein), gleichzeitig als Gemeinsamkeit gedeutet werden kann, nämlich die von fast allen Fachdidaktiken vorgenommene Betonung der Tatsache, dass die eigene Fachdidaktik besonderen Rahmenbedingungen unterliege. Man könnte also sagen, dass Konsens über die „Inanspruchnahme der Unterschiedlichkeit“ besteht. Wie wir im Weiteren anhand von konkreten Beispielen herausarbeiten werden, zeigen sich Unterschiede dabei aber im Hinblick darauf, auf welchen Ebenen diese Besonderheiten verortet sind.

Manche Fachdidaktiken thematisieren die Besonderheit auf *der Ebene des Gegenstandsbereichs/des Inhalts bzw. des Ziels*, manche rekurren auf *methodische* Besonderheiten des Fachs bzw. des Fachunterrichts. Manchmal wird die Wahl der *Methode als Ableitung aus dem Gegenstand* legitimiert. Wieder andere Profile setzen sich weniger mit den vermittelten Methoden auseinander, sondern verweisen auf die soziokulturellen *Eingangsvoraussetzungen* der Studierenden ihres Fachs. Noch andere beschäftigen sich mit der diffizilen *Abgrenzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik*.

4.1.1 Besonderheiten des Gegenstandsbereichs/Inhalts bzw. des Ziels

Im Profil DaZ wird als Gegenstandsbereich die Unterscheidung zwischen *Alltagsdenken* und *Wissenschaftlicher Untersuchung* laut Dewey (1991/1938) bzw. die Differenzierung zwischen Alltagsbegriffen und *wissenschaftlichen Begriffen* sensu Vygotskij (2002/1934) herausgestellt, für die die Studierenden über FL sensibilisiert werden könnten:

„Während originäre Forschung laut Dewey (vgl. 1991/1938, S. 108) aber auf Theorien, Begriffe und Hypothesen zurückgreift, um unbestimmte Situationen kontrolliert in Situationen zu transformieren, die bezüglich ihrer konstitutiven Abgrenzungen und Relationen so bestimmt sind, dass sie zu Untersuchungsgegenständen werden können, dienen wissenschaftliche Begriffe und Modelle beim vorliegenden Ansatz FLs dazu, alltagsbegriffliche Bestimmungen von Unterrichtssituationen infrage zu stellen und Erfahrungen mit Unterricht für

eine wissenschaftlich fundierte didaktische Analyse und Planung zugänglich zu machen“.
(Zörner & Ohm, S. 69 in diesem Heft)

Das Profil der Philosophiedidaktik widmet sich auf einer vergleichbar gelagerten Ebene der Ausgestaltung des Prinzips der didaktischen Transformation nach Rohbeck: „Die Neuausrichtung besteht darin, den Professionalisierungsgrad von angehenden Lehrkräften durch das Transformieren des fachwissenschaftlichen in ein fachdidaktisches Wissen sichtbar zu machen“ (Golus, S. 101 in diesem Heft). Definiert wird Transformation durch Rohbeck als „Umformung dieser Richtungen [Anmerkung der Autorinnen: gemeint sind ‚Denkrichtungen‘] in philosophische Praktiken, die von Schüler*innen erlernt und selbstständig angewendet werden können“ (Rohbeck, 2003, S. 7). In diesem Profil wird das Ziel einer „kritisch-forschenden“ Perspektive hervorgehoben, aber mit dem besonderen Fokus der Bearbeitung und Transformation fachwissenschaftlicher Theorien in unterrichtspraktische Zugänge.

Als drittes Beispiel für eine Argumentation, die schwerpunktmäßig auf Inhalte/Ziele abhebt, kann das Profil der Englischdidaktik genannt werden, das anders als alle anderen Profile das Ziel der Inklusionsförderung durch Forschendes Lernen prominent stellt: Unterricht werde durch FL – über das Feedback der Lernenden – demokratisiert (vgl. theoretischer Bezug zu Dewey). Zudem trage das Erlernen einer Sprache dazu bei, Diversität als Bereicherung zu erleben. Sprache sei das Medium der Kommunikation und somit Sprachunterricht prädestiniert für den Erwerb inklusionssensibler Haltungen. Auch dadurch, dass die Sprache für Schüler*innen mit und ohne „special educational needs“ gleichermaßen neu sei, profitiere die gesamte Lerngruppe gleichermaßen. FL wird darüber hinaus als Vehikel mit latenter Kontrollfunktion verstanden:

“Moreover, the application of inquiry-based learning also contributes to supervising whether our English student teachers are on the right track to realize the goal of teaching English inclusively”. (Amrhein & Tan, S. 75 in diesem Heft)

4.1.2 Methodische Besonderheiten der Disziplin

Ein erstes Beispiel für eine Bezugnahme auf die methodischen Besonderheiten der jeweiligen Disziplin findet man im Profil der Sozialwissenschaften, denn hier wird die Doppelfunktion der qualitativen und quantitativen Methoden als „Vehikel“ einerseits und als „Lerngegenstand *per se*“ andererseits herausgearbeitet:

„Den Studierenden eröffnen die Methoden nicht nur die Fähigkeit zum Forschen, sondern überdies stellen die Methoden zugleich bedeutsame Studieninhalte dar“. (Schwier et al., S. 58 in diesem Heft)

Auch im Profil der Sachunterrichtsdidaktik wird auf ein dem Sachunterricht genuines Alleinstellungsmerkmal verwiesen, nämlich auf die Agglomeration der forschungsmethodischen Zugänge:

„Problematisch ist jedoch, dass die Bearbeitung dieser sich grundsätzlich innerhalb der verschiedenen Bezugsdisziplinen in Quantität, methodischem Vorgehen und inhaltlichen Schwerpunkten unterscheiden können (Barth et al., 2017)“ (Reh & Dunker, S. 105 in diesem Heft).

Die vielperspektivische Betrachtung der sachunterrichtlichen Inhalte gehe zudem mit freier Themenwahl einher, was die Pluralität der Zugänge noch weiter erhöhe.

Während sich die gerade vorgestellten Profile durch methodische Offenheit auszeichnen, erfolgt in anderen Profilen eine klare methodische Positionierung. Im Profil der Kunstdidaktik wird z.B. ein eher auf qualitative Methoden ausgerichtetes Konzept FLs vorgestellt:

„Wenn die notwendige Offenheit und Mehrdimensionalität ästhetisch-künstlerischen Lernens und Lehrens bewahrt bleibt, ist der Erfolg des Unterrichts nicht in quantitativ verifizierbaren Effizienz-Nachweisen zu fassen. Deshalb bilden Beobachtung und auslegende

Interpretationen dokumentierter Prozesse auf der Grundlage qualitativer empirischer Verfahren das methodische Rüstzeug, um Parameter des Kunstunterrichts in ihrer Wirksamkeit zu untersuchen“. (Kathke, S. 83 in diesem Heft)

Beispielhaft werden Methoden wie „Beobachtung“ und „auslegende Interpretationen dokumentierter Prozesse auf der Grundlage qualitativer empirischer Verfahren“ genannt. Weiter heißt es:

„Mit Hilfe bildanalytischer Verfahren lassen sich an ihnen individuelle Vorgehensweisen in Abhängigkeit von prozessualen Abläufen und didaktischen Interventionen rekonstruieren (Kathke, 2018). [...] Schwerpunkte bilden im Bereich der Datenerhebung Teilnehmende Beobachtung, Interview sowie die von den Kunst- und Bildwissenschaften entlehnten Verfahren der Foto- und Werkanalyse.“ (Kathke, S. 83 in diesem Heft)

Hinsichtlich der Rekonstruktion von Prozessen nehme die audiovisuelle Aufzeichnung einen immer größeren Stellenwert ein.

Eine ebenso klare, aber anders gelagerte methodische Positionierung nimmt das Profil der Chemiedidaktik vor, indem es Bezüge zu der den Studierenden vertrauten methodischen Vorgehensweise des Experiments herstellt:

„Vor dem Hintergrund der chemiespezifischen Ausgangslage erscheint eine starke Parallelführung des chemiedidaktischen Forschenden Lernens mit dem experimentell orientierten Erkenntnisgang sinnvoll: Die Studierenden sollen den eigenen Unterricht als Experiment begreifen und beforschen“. (Schwedler & Riewerts, S. 53 in diesem Heft)

Methodisch weniger konturiert positionieren sich die Profile der beiden Biologiedidaktiken, in deren Studienprojekten sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt werden:

„Biologiedidaktische Forschung konstituiert sich aus grundlagenbezogener wie auch anwendungsbezogener Forschung, in der hermeneutisch-interpretative und empirisch-analytische Verfahren eingesetzt werden (Killermann et al., 2016; Krüger, 2003)“ (Biologiedidaktik I, Großmann et al., S. 42 in diesem Heft).

Auch im Profil Biologiedidaktik II wird eine zunehmende Öffnung der vormals stärker quantitativ ausgerichteten Forschung in Richtung Methodenvielfalt betont:

„In den wissenschaftlichen Maßnahmen 12 und 13 im Projekt Bi^{professional} [Anmerkung der Autorinnen: gemeint ist Biologiedidaktik II] wird beispielsweise bei der Entwicklung und Durchführung von Unterrichts- und Lehrkonzepten verstärkt quantitativ (Fragebögen), aber auch zunehmend qualitativ (leitfadengestützte Interviews und Reflexionstagebücher) geforscht.“ (Ohlberger et al., S. 48 in diesem Heft)

Dennoch deutet sich in Biologiedidaktik I durch die exemplarisch vorgeschlagene thematische Fokussierung auf Motivationstheorien (bspw. Deci & Ryan, 2000; Krapp, 1998) – mit der möglichen Untersuchung affektiver Variablen in schulischen Lehr-Lernkontexten, die verschiedene Ausmaße an Autonomie ermöglichen – ein stärker quantitativ ausgerichtetes Methodenparadigma an, woran auch die später formulierte Forderung anschlussfähig ist, dass den Studierenden „validierte Messinstrumente zur Verfügung“ gestellt werden sollen.

4.1.3 Besonderheiten der studentischen Eingangsvoraussetzungen

Ein Profil, in dem die Besonderheit der studentischen Eingangsvoraussetzungen thematisiert wird, ist das der Sportdidaktik:

„Gerade für Sportstudierende spielen positive eigene Erfahrungen als Sportler*innen eine bedeutende Rolle bei ihrer Berufswahl, obwohl sich die Handlungsfelder des schulischen Sportunterrichts von denen des außerschulischen Sports klar unterscheiden (vgl. Miethling, 2018)“ (Ukley et al., S. 108 in diesem Heft).

Ziel FLs ist ein Perspektivwechsel von Akteur*innen zu Arrangeur*innen (ebd., S. 110).

Auch das Profil der Bildungswissenschaften thematisiert die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, und zwar im Hinblick auf die fehlende gemeinsame Basis: Es sei

„eine hohe Heterogenität in den Ausgangslagen der Studierenden zu konstatieren, insbesondere in Bezug auf Vorkenntnisse in empirischer Forschung. Während manche Studierende aufgrund ihrer angestrebten Unterrichtsfächer und deren Bezugsdisziplinen mit empirischer Forschung bereits vertraut sind, z.B. weil sie in ihrer Bachelorarbeit empirisch geforscht haben, ist dies bei anderen Studierenden nicht der Fall“. (Störtländer, S. 30 in diesem Heft)

4.1.4 Zusammenfassung

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass sich in den Profilen disziplinar bedingte Unterschiede dokumentieren: Es thematisieren fast alle Autor*innen die Spezifik ihres Profils, so dass es sich möglicherweise nicht nur beim „Unterrichtsfach Pädagogik“ um einen pädagogischen Sonderfall handeln könnte (vgl. Heinrich, 2016), sondern dass dies auf *viele* Fächer zutrifft. Im Profil „Didaktik des Unterrichtsfachs Pädagogik“ wird bereits als Frage aufgeworfen:

„Ob es sich angesichts der zuvor beschriebenen Herausforderungen und Besonderheiten lediglich beim UFP um einen ‚hochschuldidaktischen Sonderfall‘ (Heinrich, 2016) handelt, wäre sicherlich ein möglicher Ausgangspunkt für den Austausch mit den Fachdidaktiken jener Fächer, die im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld verortet sind“ (Meinholz, S. 65 in diesem Heft).

4.2 Divergierende metadiskursive Referenzpunkte in den Profilen

In den bisherigen Betrachtungen hat sich bereits angedeutet, dass die originäre Disziplin nicht ohne Einfluss auf die Ausgestaltung FLs ist. Bislang war allerdings nur von „Disziplin“ als Sammelbegriff die Rede. Im nächsten Schritt soll differenziert werden, auf welche Disziplin bzw. disziplinären Teilbereiche – etwa auf die Fachdisziplin oder auf die Fachdidaktik – Bezug genommen wird.

4.2.1 Metadiskursive Bezugnahme auf Fachdisziplin

Wenn im Folgenden von *Fachdisziplin* gesprochen wird, so ist jeweils die fachwissenschaftliche Disziplin gemeint – und eben nicht die darauf gerichtete Fachdidaktik. So wird durch die explizite Bezugnahme auf das Experiment im Profil der Chemiedidaktik beispielsweise eine Analogie zur Fachwissenschaft „Chemie“ bewusst hergestellt:

„Wir schlagen einen Ansatz vor, der eine starke Parallelität des den Studierenden sehr vertrauten Experiments mit dem eigenen Lehrerhandeln aufzeigt: Mein Unterricht als Experiment“. (Schwedler & Riewerts, S. 52 in diesem Heft)

Hier wird die fachwissenschaftliche Methodik also auch in den Unterricht und damit auf die fachdidaktische Gestaltung FLs transferiert. Ebenso wird im Biologieprofil (Biologiedidaktik II) explizit auf die disziplinar typische Vorgehensweise des Hypothesentestens in der Fachwissenschaft „Biologie“ abgehoben:

„In der Biologie ist Forschendes Lernen insbesondere von der fachwissenschaftlichen Perspektive in weiten Teilen bekannt, da der naturwissenschaftliche Erkenntnisweg den Schritten Forschenden Lernens ähnelt und auf diese Weise alle experimentellen Erkenntnisse in der Biologie gewonnen werden (vgl. Wegner & Schmiedebach, 2017, S. 129–130). Ausgehend von einer Beobachtung werden Hypothesen generiert, deren Überprüfung mit Hilfe eines zugeschnittenen Forschungsdesigns experimentell stattfindet. Die gewonnenen Ergebnisse werden mit bestehenden Theorien in Verbindung gebracht, und der Forschungsprozess wird an entsprechender Stelle ggf. optimiert.“ (Ohlberger et al., S. 47 in diesem Heft)

Für das Fach Sachunterrichtsdidaktik existieren mehrere verschiedene fachliche Bezugswissenschaften, die Forschungsansätze bieten können:

„Die Forschungsansätze lassen sich übergeordneten Themenkomplexen, wie der Inklusion, aber teils auch einzelnen Bezugswissenschaften oder Kooperationen verschiedener Bezugsdisziplinen zuordnen. Dies spiegelt sich, neben dem benötigten Umgang mit der Pluralität des Sachunterrichts, ebenfalls im Prozess des Forschenden Lernens der Studierenden wieder“. (Reh & Dunker, S. 103 in diesem Heft)

Es werden hier also jeweils Analogien zur originären Fachwissenschaft herausgearbeitet und zur Umsetzung des Konzepts FLs adaptiert. Ein letztes Beispiel sei aus dem Profil „Kunst“ zitiert:

„Weil künstlerisches Tun wesentlich durch aktives Handeln auf der Basis von Denkmodellen im Feld der Kunst geprägt ist und sich nicht als Wissen ausschließlich auf kognitivem Weg vermitteln lässt,¹ sind im Studium der Kunstpädagogik fachpraktische Fähigkeiten und fachwissenschaftliche Inhalte eng miteinander verknüpft“. (Kathke, S. 83 in diesem Heft)

4.2.2 Metadiskursive Bezugnahme auf Fachdidaktik

Neben einem Rekurs auf die Fachwissenschaft wird in anderen Profilen eher der originär *fachdidaktische* Aspekt betont, wie z.B. die Weiterentwicklung der Theorie über Lernen im Profil „Sprachdidaktik“:

„Durch angeleitetes Verfremden von beobachtetem Unterricht soll in einem ersten Schritt ermöglicht werden, dass subjektive Vorannahmen über Lernen und eine vom Alltagsverständnis geprägte Sicht auf Sprachgebrauch in den Hintergrund rücken. In einem zweiten Schritt kann dann die Wahrnehmung auf die das sprachliche Lernen konstituierenden Mechanismen und Prozesse gerichtet werden, wie sie im Unterricht situativ und interaktiv hergestellt werden (vgl. Kern, 2017)“. (Kern & Stövesand, S. 120 in diesem Heft)

Somit werden explizit Lernprozesse im adressierten Unterrichtsfach Gegenstand Forschenden Lernens.

4.2.3 Metadiskursive Bezugnahme auf methodische Bezugs-/Hilfswissenschaften

In noch anderen Profilen wird bewusst auf methodische Bezugs-/Hilfswissenschaften, wie z.B. Psychologie oder Sozialwissenschaften, rekurriert, z.B. im Profil der Biologiedidaktik (Biologiedidaktik I):

„Sie [Anmerkung der Autorinnen: gemeint ist ‚Biologiedidaktik‘] bezieht dabei Theorien und Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie und Pädagogik ein (Killermann et al., 2016)“. (Großmann et al., S. 42 in diesem Heft)

Und schließlich wird im Profil Lateindidaktik betont, dass die empirische Forschung im Fach Latein noch jung sei und sich daher die Fachdidaktik „Latein“ explizit an „der einschlägigen bildungswissenschaftlichen Konzeption Forschenden Lernens“ orientiere.

4.2.4 Zusammenfassung

In *Tabelle 4* auf der folgenden Seite sind die unterschiedlichen metadiskursiven Bezugspunkte nochmals überblicksartig zusammengefasst.

¹ „Es handelt sich hier um Wissen, das ‚durch sinnliche und emotionale Wahrnehmung, eben durch künstlerische Erfahrung, erworben [wird], von der es nicht zu trennen ist‘ (Klein 2010, S. 27).“

Tabelle 4: Metadiskursive Bezugspunkte

Fachdisziplin	z.B. Bezugnahme auf das „Experiment“ im Profil der Chemiedidaktik	„Wir schlagen einen Ansatz vor, der eine starke Parallelität des den Studierenden sehr vertrauten Experiments mit dem eigenen Lehrerhandeln aufzeigt: Mein Unterricht als Experiment“ (Schwedler & Riewerts, S. 53 in diesem Heft).
Fachdidaktik	z.B. Weiterentwicklung der Theorie über Lernen im Profil Sprachdidaktik	„Durch angeleitetes Verfremden von beobachtetem Unterricht soll in einem ersten Schritt ermöglicht werden, dass subjektive Vorannahmen über Lernen und eine vom Alltagsverständnis geprägte Sicht auf Sprachgebrauch in den Hintergrund rücken. In einem zweiten Schritt kann dann die Wahrnehmung auf die das sprachliche Lernen konstituierenden Mechanismen und Prozesse gerichtet werden, wie sie im Unterricht situativ und interaktiv hergestellt werden (vgl. Kern, 2017)“. (Kern & Stövesand, S. 120 in diesem Heft)
Bildungswissenschaft	z.B. Profil Lateindidaktik	Daher orientiert sich die Fachdidaktik „Latein“ explizit an „der einschlägigen bildungswissenschaftlichen Konzeption Forschenden Lernens“. (Sauer, S. 91 in diesem Heft)
Bezugswissenschaft	z.B. Biologiedidaktik	„Sie [Anmerkung der Autorinnen: gemeint ist ‚Biologiedidaktik‘] bezieht dabei Theorien und Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie und Pädagogik ein (Killermann et al., 2016)“. (Großmann et al., S. 42 in diesem Heft)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der disziplinäre Einfluss nicht immer der Einfluss der Fachdisziplin sein muss. Einige Profildisziplin*innen beziehen sich zwar explizit auf die der Fachdidaktik zugehörige *Fachdisziplin*, andere aber auf die jeweilige *Fachdidaktik* selbst, wieder andere auf *methodische Bezugs-/ Hilfswissenschaften*, wie z.B. Psychologie oder Sozialwissenschaften etc., und noch andere auf die Konzepte der *Bildungswissenschaften* im Allgemeinen.

4.3 Divergierende Ziele und Umsetzungsmodi/-foki

Die bisherigen Analysen und die einleitend genannten Hinweise zu den Herausforderungen von FL als didaktischem Konzept sprechen dafür, dass disziplinäre Bezüge nicht allein ausschlaggebend für die konkrete Umsetzung sind. Auch in vorliegenden Heuristiken zu FL findet man neben disziplinären Sortierungsansätzen (vgl. Reinmann, 2018) weitere Unterscheidungsdimensionen. Angeführt wird so etwa der Grad der Selbstständigkeit seitens der Studierenden (vgl. z.B. die fünf Stufen von Kergel & Heidkamp, 2016: eingeschränkt forschend, angeleitet forschend, vorstrukturiert forschend, autonom forschend und offenes Forschen). Oder es werden die Analogien zwischen dem Lernzyklus von Kolb (1984: Erfahrung, Reflexion, Experiment, Konzepte) und dem Forschungszyklus (vgl. Huber, 2009) nachgezeichnet. Diese Heuristiken werden hier bewusst ausgeklammert. Die folgende Betrachtung der Profile stützt sich stark auf die von Herzmann & Liegmann (2018) vorgenommene Fokussierung der Ziele und ist dementsprechend eine selektiv vergleichende Betrachtung.

Für diesen Kontext der postulierten Ziele ist zunächst noch einmal an die große Bandbreite an Zielen (vgl. Feindt & Wischer, 2017) zu erinnern, die im Einzelnen unterschiedlich akzentuiert werden können. Herzmann und Liegmann (2018, S. 75) sprechen auch von einer grundsätzlichen Mehrdeutigkeit der Zielbestimmung und unterscheiden dabei zwischen den auch in der Literatur häufig genannten zwei unterschiedlichen Lesarten: Forschendes Lernen als „forschend lernen“ – hier dann mit dem Ziel der „Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen“ – und Forschendes Lernen als

„forschen lernen“ – hier dann mit dem Ziel der „Ausbildung (berufsrelevanter) forschungsmethodischer Fähigkeiten“ (Herzmann & Liegmann, 2018, S. 75). Bei erstgenannter Lesart geht es – der Programmatik forschenden Lernens folgend – vorrangig um den „Prozess der Erkenntnisgewinnung und das Lernen der Studierenden“ (vgl. Klewin et al., 2014, S. 140). FL sei, überspitzt formuliert, „Mittel zum Zweck“, um eine forschende Grundhaltung anzubahnen (Schüssler & Schöning, 2017, S. 41) bzw. um Reflexionskompetenz zu fördern (vgl. Katenbrink & Wischer, 2015).

Neben einer solchen Akzentuierung finden sich aber noch viele weitere Ziele, die gleichzeitig verfolgt werden, was dann bei der Umsetzung in eine Überlastung oder in Zielkonflikte führt (vgl. z.B. Katenbrink & Wischer, 2015). Riewerts, Rubel, Saunders & Wimmelmann (2018, S. 17) resümieren, dass sich die Konzepte darin unterscheiden,

„in welchem Maß sie Reflexion in den Vordergrund stellen und inwiefern sie Reflexion einen Raum einräumen – nicht nur im Forschungsprozess, sondern auch in Veröffentlichungen innerhalb expliziter Diskussionskapitel“.

Um den möglichen Zusammenhang zwischen Ziel- bzw. Schwerpunktsetzung und Umsetzungsmodus näher zu beleuchten, werden exemplarisch zwei Profile für die Analyse gewählt, die ganz offensichtlich einen verschiedenen Zielfokus haben, nämlich Biologiedidaktik I als prototypischer Vertreter der empirisch-analytischen Wissenschaften und Sprachdidaktik als prototypischer Vertreter der hermeneutisch-interpretativen Wissenschaften. Bereits beim ersten Sichten des Materials wird deutlich, dass sich die beiden Profile auf unterschiedlichen Ebenen bewegen: Während das Profil Biologiedidaktik I beschreibt, *welche* Themen (nämlich tendenziell „Motivationsforschung“ und „Konstruktivismus“²) die *Studierenden* im Kontext FLs *mit welchen Methoden* bearbeiten (*Wie beforschen Studierende das Handlungsfeld Schule?*), analysiert das Profil der Sprachdidaktik tendenziell eher auf der *hochschuldidaktischen Meta-Ebene* (*Welche Irritationsprozesse sind bei den Studierenden durch FL ausgelöst worden?*) die hochschuldidaktischen Implikationen der (von Studierenden eingesetzten) Forschungsmethode „Beobachtung“ mittels der (von *Hochschullehrenden* eingesetzten Methode) Konversationsanalyse. Das Profil der Sprachdidaktik liegt also eher auf der Ebene „Forschung über Forschendes Lernen“ – und damit auf einer SoTL³-Ebene, so dass es mit den Ausführungen von Biologiedidaktik I nicht direkt vergleichbar ist.

4.3.1 Fokus: Lernen (Lernen durch Irritation)

Der im Profil der Sprachdidaktik zur Legitimation FLs gewählte Referenzrahmen ist die von Fichten (2010) herausgestellte wissenschaftliche „Attitüde“, die sich in „prinzipieller Offenheit, Neugier und Bereitschaft zum Fragenstellen manifestiert“. Ziel sei eine „systematische Irritationsarbeit“. Verfremden ermögliche „heuristische Distanznahme“ und das „Erzeugen von Überraschungen“ bzw. die „gemeinsame Herstellung eines Überraschungs- bzw. ‚Spannungsmoments‘, auf dessen Grundlage in einer Folgeinteraktion epistemische Prozesse angeregt“ würden. Damit einhergehend wird der intraindividuelle Lernfortschritt der Studierenden als wichtig markiert („Aktualisierungen und Neujustierungen bestehender Wissensressourcen in Relation zur erfahrenen Praxis“), während die „Genese propositional neuen Wissens“ demgegenüber als von eher untergeordneter Bedeutung eingestuft wird.

Aus der Selbstauskunft der Sprachdidaktik geht nicht eindeutig hervor, ob die Studierenden ihr Thema und die genutzten Methoden frei auswählen können, aber die Formulierung „Im Rahmen eines Beobachtungsprojekts im Deutschunterricht einer Grundschule *sollten* zwei Studierende auf Basis von Feldnotizen ein gemeinsames Beobachtungsprotokoll erstellen“ (Hervorhebung der Verfasserinnen) deutet an, dass

² Gemeint sind konstruktivistische Lehr- und Lernansätze (bspw. Reinmann & Mandl, 2006) oder Motivationstheorien (Deci & Ryan, 2000; Krapp, 1998).

³ SoTL: Scholarship of Teaching and Learning.

Thema und methodische Vorgehensweise eventuell vorgegeben waren. Mit Blick auf den Forschungszyklus hätte jedenfalls die vertiefte Bearbeitung *einer* Phase Priorität vor dem Durchlaufen des ganzen Forschungsprozesses.

Der sich hier herauskristallisierende Typ „Fokus: lernen“ wird vergleichbar im Profil Unterrichtsfach Pädagogik sichtbar:

„So verstandenes Forschendes Lernen beruht auf den im schulpraktischen Teil des Praxissemesters am Lernort Schule gewonnenen Erfahrungen – insbesondere solchen, die Irritationen oder Befremdung hervorrufen – und vereint somit ‚sowohl *studierendenzentrierte Ansätze als auch solche aus dem Entdeckenden und Problembasierten Lernen* und ziel[t] auf die Förderung von Eigenaktivität bzw. Selbstständigkeit der Studierenden‘ (Ellinger 2014, S. 1)“ (Meinholz, S. 63 in diesem Heft; Hervorhebung durch die Autorinnen)

Prototypische Attribute zu „lernen“ lassen sich außerdem im Profil der Kunstdidaktik finden, wenn von „prozessuale[m] und subjektgebundene[m] Handeln“ (Kathke, S. 82 in diesem Heft) die Rede ist. Weiter heißt es dort:

„Aktivitäten Forschenden Lernens eröffnen Studierenden die Möglichkeit, *produktiv auf solche Irritationen, Widersprüche und Diskrepanzen zu reagieren*. An ihnen können sie sowohl das *Fragen im Sinn eines Identifizierens von Problemen* (Münste-Goussar, 2009) als auch den Einstieg in kleine Fallstudien theoriegeleiteten Forschens als Grundlage für Ansätze des *Problemlösens* und des *reflexiven Schlussfolgerns* üben. Insofern ist das Befremden darüber, was Studierenden im Praxisfeld Schule widerfährt, ein produktives Reibungsfeld [...] (Waldenfels, 2002) [...]. Als Reaktionen auf erlebte Widerfährnisse im Feld professionsrelevanter fachdidaktischer Fragestellungen begriffen, *überschreitet Forschendes Lernen mit seiner Herausforderung zur Selbstaktivierung nicht nur die Grenzen der Lehrbarkeit*. Es ermöglicht den Einzelnen, das, wovon sie sich getroffen zeigen, umzuwandeln in etwas, wonach sie fragen,⁴ um es im zweiten Schritt über den forschenden Zugriff im Abgleich mit fachtheoretischen Positionen besser zu *verstehen*“ (ebd., S. 84; Hervorhebungen durch die Autorinnen).

Diese Betonung der Reflexion von Lernprozessen scheint von disziplinären Bezügen losgelöst zu sein, denn sie findet sich z.B. ähnlich akzentuiert im Profil der Sportdidaktik („In einem solchen Verständnis, das ‚Forschung als wichtiges Mittel zur eigenen Selbstaufklärung‘ (Horstkemper, 2003, S. 118), also zur Selbstreflexion, sieht, stellt vor allem die Möglichkeit der wissenschaftlichen Betrachtung und Analyse eigener sportpädagogischer Handlungen und Haltungen (zum Beispiel im Praxissemester) einen vielversprechenden Ansatz dar“; Ukley et al., S. 110 in diesem Heft) oder im Profil der Mathematikdidaktik („Ziel ist dabei die Analyse und Gestaltung von Unterrichtsmaßnahmen auf der Grundlage theoriebasierter Reflexion“; vom Hofe, S. 95 in diesem Heft).

Eine Schwerpunktsetzung auf individuellem „Lernen“ taucht also sowohl in tendenziell geisteswissenschaftlich/hermeneutisch-interpretativ geprägten Fachdidaktiken wie DaZ als auch in tendenziell eher naturwissenschaftlich/empirisch-analytisch geprägten Fachdidaktiken wie Mathematik und Sport auf.

4.3.2 Fokus: Forschen

In dem Profil der Biologiedidaktik I wird die „forschende Grundhaltung“ nach Fichten (2010) zwar angesprochen; direkt im folgenden Satz wird dann aber die „aktive Beteiligung als hauptverantwortlich Forschender mit Begleitung durch einen Hochschullehrenden“ als wichtig deklariert (Großmann et al., S. 42 in diesem Heft). Akzentuiert wird also eher die „erkenntnisgeleitete, wissenschaftliche Perspektive“ (ebd.) auf die Profession und die Teilhabe am „Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ (ebd.) scheint von großer Relevanz zu sein. Sofern möglich, sollen diese Erkenntnisse auch für

⁴ „[...] die Probleme müssen zunächst hergestellt, in spezifischen Verfahren artikuliert werden. Sie sind eben nicht einfach schon da“, so Münste-Goussar kritisch zur Ermächtigung der Subjekte, „sich permanent selbst im effektiven Problemlösen zu optimieren“ (Münste-Goussar, 2009, S. 162).

Dritte „von Bedeutung“ sein und „anhand authentischer Probleme bzw. in authentischen Kontexten“ stattfinden. Dies impliziert, dass die Studierenden in Bezug auf Themenfelder (hier: „Motivation“ und „Konstruktivismus“) und Methoden (von der Kernkompetenz der Lehrenden abhängig; hier: tendenziell quantitative Ausrichtung) engere Vorgaben haben (müssen). Dies ist aus Sicht der Verfasser*innen auch sinnlogisch, da anderenfalls die Komplexität des Forschungsprozesses zu hoch wäre und zur Überforderung führen könnte. Der Lernprozess soll zwar „weitgehend selbstständig“ erfolgen, aber „hinreichend Material für die möglicherweise zugrunde liegenden Theorien [...] sowie erprobte bzw. validierte Messinstrumente“ sollen zur Verfügung gestellt werden.

Auch im Profil der Sachunterrichtsdidaktik wird ein Erwerb von forschungsmethodischen Kompetenzen betont, wenn die „Planung und Durchführung der Studienprojekte“ (Reh & Dunker, S. 103 in diesem Heft) programmatisch gestellt werden: Selbst wenn Studienprojekte nur geplant und nicht durchgeführt würden, seien zumindest für alle Studierenden Anteile des Prozesses des Forschenden Lernens durchlaufen worden. Der Forschungszyklus laut Huber wird wie folgt in den Bereich des Sachunterrichts transferiert: „Analog zum Forschungsprozess im Wissenschaftsbereich ist [...] beim Forschenden Lernen das zentrale Ziel, auf eigenen Daten basierende Schlussfolgerungen zu ziehen und diese zu begründen“ (Bertsch, 2016, S. 14).“ (Ebd.)

Dass in vielen Fachdidaktiken der Fokus auf „Forschen“ gelegt wird, geht auch aus der eher kritischen Formulierung im Profil der Sprachdidaktik hervor, in dem die „mechanistische“ Ausrichtung vieler Forschungsansätze zum FL angeprangert und die Ausbildung eines allgemeinen Forschungsverständnisses gefordert wird:

„Während Theorien zum Forschenden Lernen häufig zentrale Strategien von Forschung in mechanistischer Manier als maßgebliche Heuristik propagieren (z.B. explizite Fragestellung, klare Methodizität, mehr oder minder linearer Forschungsprozess, vgl. Huber 2003), stellen andere eher ein grundlegendes Forschungsverständnis in den Mittelpunkt“ (Kern & Stöversand, S. 120 in diesem Heft).

Als zweites Ergebnis lässt sich also festhalten, dass sich die von Herzmann und Liegmann vorgenommene Unterscheidung auch für die Bielefelder Konzepte als durchaus tragfähig erweist und es auch hier zwei Umsetzungsmodi/-foki für Forschendes Lernen zu geben scheint: Der eine Fokus liegt stärker auf *Forschen* – typischerweise assoziiert mit Erwerb von Forschungsmethoden, möglichst vollständigem Durchlaufen des Forschungszyklus, mit möglichst starker Eingebundenheit in reale Forschungsprozesse sowie Ergebnissen, die möglichst auch für Dritte interessant sind. Und der andere Modus fokussiert stärker auf *Lernen* – typischerweise assoziiert mit Auslösen von Irritation, einer einkalkulierten Akzeptanz von Irrwegen und einem weniger ergebnisorientierten Ansatz („Weg als Ziel“). Über beide Umsetzungsmodi werden jedoch die „Forschende Grundhaltung“ und eine „Professionalisierung“ der angehenden Lehrkräfte angestrebt – nur eben mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Es verbietet sich also eine Bewertung der auf den ersten Blick widersprüchlichen Ansätze: Angesichts der vielerorts postulierten Einheit von Forschung und Lehre geht es um die Synergie beider Sichtweisen und nicht um normative Setzungen vom *ductus* „besser“ oder „schlechter“.

5 Diskussion

In der Beantragung des Clusters II der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde nicht zuletzt davon ausgegangen, dass es eine fachspezifische Adaption von FL geben muss, dass also die disziplinäre Verortung durchaus eine wichtige Größe ist. Wie aber insbesondere der Vergleich der beiden Biologiedidaktiken deutlich macht, kann der Unterschied im Fokus („forschen[d] lernen“ oder „forschen lernen“) die Disziplin überdecken. Denn vergleicht man das Profil der Biologiedidaktik I (Großmann et al., S. 41–45 in diesem Heft) mit demjenigen der Biologiedidaktik II (Ohlberger et al., S. 46–50 in diesem Heft), dann hätte man unter der Prämisse einer disziplinär orientierten Betrachtung

eine weitgehend ähnliche Umsetzung FLs in den Biologiedidaktiken erwarten können. Dies scheint allerdings nicht – zumindest nicht durchgängig – der Fall zu sein. Der Einsatz eines Reflexionstagebuchs in Biologiedidaktik II beispielsweise deutet den Stellenwert des über reflexive Prozesse erreichten intraindividuellen Lernfortschritts an („Die Dokumentation des eigenen Forschenden Lernens sowie der unterrichtspraktischen Erfahrung können die Studierenden während der Praxisphase durch ein Reflexionstagebuch vornehmen“). Außerdem implizieren die freie Wahl der Methoden (quantitativ, aber „zunehmend auch qualitativ“) und die „interessengeleitet(e)“ Entwicklung möglicher Fragestellungen, dass die Studierenden sich je nach Neigung und Relevanz für ihr Projekt entscheiden können, also einen höheren Freiheitsgrad bei der Themenwahl haben als in der Biologiedidaktik I.

Die beiden herausgearbeiteten „Typen“ kommen allerdings selten klar konturiert vor, sondern häufig als Mischform. Es handelt sich also nicht um eine „entweder ... oder“-Logik, sondern um ein „mehr oder weniger“-Kontinuum. In fast allen Profilen werden „Professionalisierung“ und „forschende Grundhaltung“ als Ziele angesprochen, und diese sind über den einen wie über den anderen Typ FLs erreichbar. Es ist überdies zu bezweifeln, dass Lehrende sich bewusst für einen Typ entscheiden (wollen). In der Ambivalenz mancher Formulierungen – wie z.B. „evidenzbasiert reflektieren [...] (vgl. van Norden, 2017)“ (Geschichtsdidaktik, van Norden & Must, S. 79 in diesem Heft) – zeigt sich vielmehr, dass beide Ziele erreicht werden sollen: die Heranbildung zu „Forscher*innen“ und zu „reflektierenden Praktiker*innen“.

Die Durchmischung der beiden Typen wird möglicherweise auch dadurch weiter verstärkt, dass Lehramtsstudierende in der Regel zwei Unterrichtsfächer studieren und sozialisationsbedingt möglicherweise sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen bzw. sogar sich widersprechende Ansätze kennengelernt haben. Dabei ist es „curricular fragwürdig, die Studierenden mit dieser Unübersichtlichkeit allein zu lassen (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019, S. 245).

Im Profil der Sozialwissenschaften wird die reziproke Kenntnisnahme daher eingefordert: „Die wechselseitige Kenntnis- und Bezugnahme aller beteiligten Fachdidaktiken erscheint grundsätzlich erstrebenswert. Das gilt besonders angesichts des Umstandes, dass Lehramtsstudierende i.d.R. zwei Fächer studieren und also beide Perspektiven – womöglich sogar bei stark differierenden Fachkulturen – in ihrer Person und der Ausgestaltung ihrer Professionalität miteinander vermitteln müssen“. (Schwier et al., S. 59 in diesem Heft)

Die Heterogenität der Fachkulturen wird analog im Profil der Bildungswissenschaften herausgearbeitet:

„Auch das, was in der Wahrnehmung mancher Studierender als empirische Forschung angesehen wird, variiert mitunter stark. So kommt es regelmäßig zu dem Phänomen, dass v.a. hypothesenprüfend-quantitative Forschung als ‚echte‘ Forschung angesehen wird und fallbasiert-qualitative Zugänge nicht im Rahmen des für Studienprojekte Möglichen erscheinen. Dies gilt ebenso für Studierende, deren Bezugsdisziplinen eher hermeneutisch-verstehend ausgerichtet sind, wie es in den Geisteswissenschaften häufig der Fall ist“ (Störtländer, S. 30 in diesem Heft).

Heinrich et al. (2019) sehen die Gefahr, „dass die spezifische Einsozialisierung in eine Methode oder ein Fach den Blick stark lenkt, ggfs. auch im Laufe des oftmals jahrzehntelangen Professionalisierungsprozesses so verändert, dass kein Sensus (mehr) für die Vielfalt der Paradigmen existiert“ (Heinrich et al., 2019, S. 250).

Selbst ohne die komplexe Zwei-Fächer-Logik der Lehramtsstudiengänge haben Ordnungsschemata eher auf konzeptionell-theoretischer Ebene eine strukturierend-systematisierende Funktion. Sie vermögen nicht, die Diversität der Ansätze vollständig zu beschreiben. So können auch Studierende zweier sprachwissenschaftlich ausgerichteter Fächer (und damit Studierende zweier Fächer, die *beide* prototypische Vertreter der hermeneutisch-interpretativen Wissenschaften darstellen) eine sehr unterschiedliche

Umsetzung des fachdidaktischen Konzepts FLs erleben (siehe Selbstauskunft Sprachdidaktik im Vergleich zur Selbstauskunft Englischdidaktik). Noch deutlicher wird die Unzulässigkeit einer verallgemeinerbaren Aussage, wenn man die beiden Selbstauskünfte der Biologiedidaktik (als prototypische Vertreter der empirisch-analytischen Wissenschaften) nebeneinander stellt: Obgleich die disziplinäre Sozialisation ähnlich sein müsste, divergiert die Umsetzung der Konzepte FLs deutlich voneinander, und zwar nicht nur in Bezug auf die gewählten Methoden, sondern auch in Bezug auf inhaltliche Ausrichtung, Stellenwert der Reflexion, etc.

Daher könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass eine Person ihr persönliches Selbstverständnis als „eher Forscher*in“ vs. „eher Lehrerbildner*in“ in die konzeptionelle Gestaltung FLs einbringt.⁵ Es wäre denkbar, dass diese inneren Überzeugungen den Umsetzungsmodus viel stärker beeinflussen als disziplinäre Aspekte. Um dieser Überlegung zu folgen und das jeweilige Selbstverständnis der Erforschung zugänglich zu machen, wäre allerdings eine qualitative oder auch eine standardisierte Befragung der Ausbilder*innen erforderlich. Eine Dokumentenanalyse kann hierüber kaum Auskunft geben.

Abschließend muss nochmals betont werden, dass auch organisationale Rahmenbedingungen eine Rolle spielen: Es ist anzunehmen, dass das Leitbild der Universität, die Einstellung der Vorgesetzten, die Sichtweisen von Kolleg*innen etc. ebenfalls eine Rolle bei der Umsetzung spielen. Auch hierüber kann anhand des vorliegenden Materials aber nur gemutmaßt werden.

Schlussendlich müsste in künftiger Forschung der Einfluss „sozialer Normen“ hinterfragt werden: Analog zur Außendarstellung von Institutionen auf Websites etc. gibt es möglicherweise auch bei der Interpretation FLs in den Fachdidaktiken jeweils eine „Schauseite“ und eine „reale Seite“ – wobei die eine nicht kongruent mit der anderen ist bzw. sein muss.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Frage, wie das Bielefelder Leitkonzept von den Fächern und Lehrenden in eine konkrete Praxis übersetzt wird, hängt insgesamt und erwartbar von vielfältigen Gesichtspunkten ab: Gesetzgebung und Organisation fungieren als identifikationsstiftender Rahmen; disziplinäre Besonderheiten erfordern eine spezifische Adaption (vgl. Reinmann, 2018), und es kommt darauf an, welche Professionalisierungsziele – von der Disziplin offenbar unabhängig – angestrebt werden (vgl. Liegmann & Herzmann, 2018; Katenbrink & Wischer, 2014). Unklar bleibt, ob der in diesem Zusammenhang jeweils gewählte Fokus (*Forschen* oder *Lernen*) das Resultat einer bewussten Entscheidung ist (was im Rahmen einer didaktischen Analyse ja eigentlich einzufordern wäre!) oder ob er sich aus dem impliziten eigenen Rollenverständnis als „Forscher*in“ oder „Lehrerbildner*in“ ableitet:

„Dabei kann eine Unterbietung des professionell Gewollten durch das tatsächlich Gezeigte deutlich werden, aber auch ein Widerspruch zwischen der erklärten didaktischen Absicht und dem realen Verhalten. Im pädagogischen Selbstverständnis von Lehrern ist die Vermittlungsaufgabe im Sinne einer Orientierung an einer Didaktik unterschiedlich stark ausgeprägt. Manche mögen sich vor allem als Didaktiker sehen, andere primär als Erzieher, wieder andere als Experten für bestimmte Inhalte“ (Gruschka, 2002, S. 31).

Diese Hypothesen müssten zukünftig durch Befragungen von Lehrenden des Praxissemesters überprüft werden.

⁵ Dieser Gedanke wurde von Heinrich in einer sogenannten „Materialwerkstatt“ entwickelt.

Literatur und Internetquellen

- Amrhein, B., & Tan, R. (2019). Inquiry-based Learning in Inclusive English Didactic. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 73–77.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Bonn: BAK.
- Barth, M., Bruhn, K., Bürgener, L., Edelhoff, S., Freund, E., & Richter, S. (2017). Vielperspektivität auch in der Forschung? Beobachtungen zur Entwicklung der Sachunterrichtsforschung im Rahmen eines „Systematic Reviews“. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzler (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 40–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bertsch, C. (2016). Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen in Österreich. *GDSU-Journal*, (5), 9–28.
- Cluster II. *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Verfügbar unter: <http://uni-bielefeld.de/biprofessional/cluster/cluster2.html>.
- Coulmas, F. (1981). Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 16, 47–66.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deutsche Forschungsgemeinschaft & Wissenschaftsrat (2006). *Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder*. Ergebnis der Sitzung des Bewilligungsausschusses 13.
- Dewey, J. (1991/1938). Logic: The Theory of Inquiry. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Vol. 12*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Ellinger, D. (2014). *Forschendes Lernen und dessen Varianten: Eine kleine Einführung*. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/lehre/Dateien_Forschendes_Lernen/20141117_Einfuehrungstext_Ellinger_V02.pdf. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_12
- Feindt, A., & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-26>
- Golus, K. (2019). Forschendes Lernen im Praxissemester Philosophie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 98–101.
- Großmann, N., Fries, S., & Wilde, M. (2019). Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 41–45.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinrich, M. (2016). Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? In E. Knöpfel & C. Püttmann (Hrsg.), *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit* (S. 312–322). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>

- Herzmann, P., & Liegmann, A. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung* (S. 74–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2018). Looking underneath the Umbrella. About the Variance of Meanings of ‘Learning by Research’. In *Learning through Inquiry in Higher Education: Current Research and Future Challenges (INHERE 2018)*. München, 08.–09.03.2018. Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House.
- Huber, L., Hellmer, J., & Schneider, F. (2009). *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- John, D. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Kallmeier, W., & Keim, I. (1986). Formulierungsweise, Kontextualisierung und soziale Identität. Dargestellt am Beispiel des formelhaften Sprechens. *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 64, 98–126.
- Katenbrink, N., & Wischer, B. (2014). Konzepte forschenden Lernens in der Osnabrücker Lehrerbildung – Versuch einer Einordnung und Reflexion. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung: Konzepte und Erfahrungen* (S. 109–131). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Katenbrink, N., & Wischer, B. (2015). „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“ – Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens. In N. Katenbrink, I. Kunze & S. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen – Praxisforschung im Bildungssystem* (S. 221–241). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Katenbrink, N., Wischer, B., & Nakamura, Y. (2014). *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung: Konzepte und Erfahrungen*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Kathke, P. (2018). Von der „Laborsituation“ künstlerischer Lehre zum Studienprojekt. Ein Übungsfeld für forschendes Lernen im Kunstunterricht der Grundschule. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 379–396. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-82>.
- Kathke, P. (2019). Das Profil Forschenden Lernens im Fach Kunst an der Universität Bielefeld. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 81–88.
- Kergel, D., & Heidkamp, B. (2016). *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7>
- Kern, F. (2017). Forschendes Lernen durch ethnographisches Beobachten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019). Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung. Fachspezifische Reflexionsanlässe durch ethnographische Unterrichtsbeobachtungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 119–123.
- Killermann, W., Hiering, P., & Starosta, B. (2016). *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.

- Klein, J. (2010). Was ist künstlerische Forschung? G. Stock (Hrsg.), *Gegenworte 23: Wissenschaft trifft Kunst* (S. 25–28). Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften & Akademie-Verlag.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, unterrichten, reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 185–201.
- Krüger, D. (2003). Entwicklungsorientierte Evaluationsforschung – Ein Forschungsrahmen für die Biologiedidaktik. In H. Vogt, D. Krüger & U. Unterbrunner (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (S. 11–27). Duisburg & Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters* (2011). Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Meinholz, S. (2019). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik – Bielefelder Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 62–66.
- Mertens, C., Schumacher, F., & Basten, M. (2018). Förderung der Methodenkompetenz von Studierenden des Praxissemesters durch ICM. In J. Buchner, C. Freisleben-Teutscher, J. Haag & E. Rauscher (Hrsg.), *Inverted Classroom. Vielfältiges Lernen* (S. 177–181). Brunn am Gebirge: ikon VerlagsGesmbH.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 24.10.2013. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf.
- Münste-Goussar, S. (2009). Forschendes Lernen. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 149–164). Bielefeld: transcript.
- Norden, J. v. (2017). Forschendes Lernen im Fach Geschichte. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 281–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Norden, J. v., & Must, T. (2019). Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 78–80.
- Ohlberger, S., Schmiedebach, M., & Wegner, C. (2019). Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld. Der Einsatz von Praxisprojekten und ihr Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 46–50.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, B. Koch-Priewe, A. Köker & U. Ohm (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–92). Münster & New York: Waxmann.

- Reh, A., & Dunker, N. (2019). Forschendes Lernen im Fachgebiet Sachunterricht. Herausforderungen im Forschungsprozess. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 102–106.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view*. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017 (S. 19–43). Münster: WTM.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Riewerts, K., Rubel, K., Saunders, C., & Wimmelmann, S. (2018). *Reflexion im Forschenden Lernen anregen. Ein Leitfaden für Selbststudium und Weiterbildung*. Verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/flif/Homepage_neu/Working_Paper/Riewerts_Rubel_Saunders_Wimmelmann_FINAL.pdf.
- Rohbeck, J. (2000). Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In J. Rohbeck (Hrsg.), *Methoden des Philosophierens* (S. 146–174). Dresden: THELEM.
- Rohbeck, J. (2003). *Didaktische Transformationen*. Dresden: THELEM.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sauer, J. (2019). Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Latein. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 89–93.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöning, A. (2019). Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 10–17.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potentiale und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwedler, S., & Riewerts, K. (2019). Mein Unterricht als Experiment – ein quasi-experimenteller Ansatz zum Forschenden Lernen in der chemiedidaktischen Lehramtsausbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 51–55.
- Schwier, V., Hedtke, R., & Zurstrassen, B. (2019). Forschendes Lernen in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 56–61.
- Störtländer, J.C. (2019). Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 28–36.
- Ukley, N., Gröben, B., Faßbeck, G., & Kastrup, V. (2019). Forschendes Lernen im Fach Sport. Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 107–118.
- Universität Bielefeld, ZFSL Minden, ZFSL Bielefeld & ZFSL Paderborn (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.

- vom Hofe, R. (2019). Forschendes Lernen in der Mathematikdidaktik. *PFLB – Praxis-ForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 94–97.
- Vygotskij, L.S. (2002/1934). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hrsg. und aus dem Russischen übersetzt von J. Lompscher & G. Rückriem. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wegner, C., & Schmiedebach, M. (2017). Begabungsförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung und Vielfalt* (S. 119–144). Münster & New York: Waxmann.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *journal hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.
- Wolf, E. (2019). Forschendes Lernen als kleinster gemeinsamer Nenner. Das Bekenntnis zu einem hochschuldidaktischen Programm als Ausdruck eines disziplinbildenden „institutionellen Isomorphismus“. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 146–160.
- Zörner, A., & Ohm, U. (2019). Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 67–72.

Beitragsinformationen⁶

Zitationshinweis:

Mertens, C., Basten, M., & Wischer, B. (2019). Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 124–145. <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁶ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitäts-offensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 2016–2019: 01JA1608; 2019–2023: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.