

Forschendes Lernen als kleinster gemeinsamer Nenner

Das Bekenntnis zu einem hochschuldidaktischen Programm als
Ausdruck eines disziplinbildenden „institutionellen Isomorphismus“

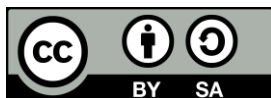
Eike Wolf^{1,*}

¹ Ruhr-Universität Bochum

* Kontakt: Ruhr-Universität Bochum,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 150, 44780 Bochum
eike.wolf@rub.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Text unternimmt den Versuch, die von Vertretern der Fachdidaktiken am Standort Bielefeld erstellten sogenannten „Profile Forschendes Lernen“ als Ausdruck eines „normativen Isomorphismus“ zu deuten. Auf Bekenntnisebene reagieren die Profildokumente mit der Affirmation des Konzepts Forschendes Lernen sowie den damit verknüpften Wirkungshoffnungen unter dem Schlagwort Professionalisierung, was auf die Sonderstellung der Fachdidaktiken im wissenschaftlichen Feld zurückgeführt wird. Der normative Isomorphismus kann so als Ausdruck eines konstitutiv-disziplinären Gegenstandsbezugs des wissenschaftlichen Felds Fachdidaktik gelesen werden, der primär darauf gerichtet ist, die eigene professionelle Disziplinenbildung voranzutreiben.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Isomorphie, Fachdidaktiken, Disziplinenbildung



1 Einleitung

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts BiProfessional¹ wurden von Vertreter*innen der Fachdidaktiken am Standort Bielefeld sogenannte „Profile Forschendes Lernen“ erstellt, die als Auskunft darüber fungieren, was in den jeweiligen Disziplinen und Didaktiken in der Lehrerbildung unter dem Konzept verstanden wird. Während dies auf einer programmatischen Ebene als konzeptionelle Schärfung des lokalen Leitbilds bei der Umsetzung des Praxissemesters in der Lehrerbildung verstanden werden kann, geben die Profile jedoch auch darüber hinaus Auskunft – im Sinne der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem – über jeweilig disziplinäre bzw. fach(didaktik)kulturelle Orientierungsmuster von Forschungs- und Lehr-Selbstverständnissen. In den Profilen Forschenden Lernens findet sich so eine zentrale Kongruenz hinsichtlich der Wirkungshoffnungen: Professionalisierung von bzw. die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung bei Lehramtsstudierenden bilden hierbei inhaltlich die grundlegende Gemeinsamkeit und damit eine markante Parallele in den fachdidaktischen Selbstauskünften der jeweiligen konzeptionellen Adaptionen Forschenden Lernens. Bemerkenswert ist dies deshalb, weil für Forschendes Lernen gemeinhin gilt, dass das Programm als Gerüst dient, das von den disziplinären Fächern mit ihrer jeweiligen Forschungs- bzw. Lehrkultur adaptiert und gefüllt wird (z.B. Reinmann, in Vorbereitung).

Die programmatischen Schnittpunkte auf Wirkungshoffnungsebene stellen den Gegenstand der folgenden Ausführungen dar, in denen der Versuch unternommen wird, die Parallelen als Ausdruck eines Bestrebens der fachdidaktischen Disziplinenbildung zu interpretieren, der sich mit einem theoretischen Konzept des soziologischen Neoinstitutionalismus als „institutioneller Isomorphismus“ (DiMaggio & Powell, 2009/1983) fassen lässt. Diese Isomorphie – so die These des Aufsatzes – ist funktional darauf gerichtet, die „disziplinäre Aufgabe der Verortung und der Ausbalancierung unterschiedlicher Ziele“ (Leuders, 2015, S. 230) der relational gesehen noch jungen wissenschaftlichen Disziplinen (Fach-)Didaktik(en) vorzunehmen und deren von Hericks, Kunze & Meyer (2004, S. 738) als „fragil“ beschriebene „Ansehen und Stellung“ im wissenschaftlichen Feld zu festigen. Diese Fragilität der Fachdidaktik(en) als Disziplin(en) führt zu einem „Etablierungszwang“ (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 195) innerhalb der Wissenschaft. Um diesem zu genügen, wird sich mit Forschendem Lernen eines semantischen sowie didaktischen Konzepts bedient, das in seiner inhaltlichen Ambiguität und daraus gleichzeitig resultierenden universalen Anschlussfähigkeit ein möglichst geringes materiales *commitment* derjenigen voraussetzt, die es im Munde führen und dennoch qua semantischem Verweisungshorizont eine möglichst große Nähe zum wissenschaftlichen Feld selbst bereithält.

Der Beitrag gliedert sich hierzu wie folgt: Zunächst wird das für die Ausführungen zentrale Konzept des institutionellen Isomorphismus geklärt (1), woraufhin sich der Aufsatz einer Sichtung besagter Isomorphien in den Profildokumenten Forschendes Lernen (2) widmet. Diese werden anschließend mit der disziplinären Sonderrolle der Fachdidaktiken (3) in Verbindung gebracht. Einige Anmerkungen im Sinne eines Resümees (4) sollen die Ausführungen abrunden.

¹ 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 beim Autor.

2 Das Konzept des institutionellen Isomorphismus

Bevor es als analytische Kategorie fruchtbar gemacht werden kann, bedarf es zunächst einiger kurzer Erläuterungen des begrifflichen Konstrukts des „institutionellen Isomorphismus“ (DiMaggio & Powell, 2009/1983), wie es in dem vorliegenden Beitrag Verwendung finden soll. Wir haben es hierbei mit einem Konzept zu tun, das bzw. dessen Vertreter in der organisationssoziologischen Theoriebildung eine zentrale Stellung für den Neoinstitutionalismus als diesbezüglicher Strömung einnahmen. DiMaggio & Powell, die dem Konzept in den 1980er-Jahren zu einer immensen Popularität verholfen haben, stellten die *Ähnlich- bzw. Gleichgestaltigkeiten von organisationalen Feldern* in den Fokus ihrer Analysen und machten diese so zum Kerninteresse ihrer soziologischen Beschreibungen. Die Autoren nahmen mit diesem Interesse gewissermaßen einen Perspektivbruch vor, da es bis dahin zumeist die Unterschiede der Sozialgebilde Organisationen waren, die einer Analyse unterzogen wurden.

Unter organisationalen Feldern verstehen die Autoren „jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren“ (ebd., S. 59). Diese Konzeption der Untersuchungseinheit bedeutet eine Ausweitung des Zugriffs von der einzelnen Organisation im Sinne eines Sozialgebildes, das sich als Behörde, Firma oder Verein fassen lässt, auf „die Gesamtheit aller relevanten Akteure. Dadurch umfasst die Idee eines Feldes sowohl die Bedeutsamkeit der Verbundenheit als auch jene der strukturellen Äquivalenz“ (ebd.). In eben diesen organisationalen Feldern gibt es den Autoren zufolge nun ein interessantes Phänomen zu beobachten: Die hierin versammelten Akteure bzw. Organisationen weisen isomorphe, d.h. gleichgestaltige Praxen und Strukturen auf. Sie vertreten die These, dass es drei – nur analytisch trennscharf zu differenzierende – Mechanismen gibt, die dafür sorgen, dass es in organisationalen Feldern zu Prozessen der „Homogenisierung der Struktur, der Kultur und des Outputs“ (ebd., S. 58) komme: erzwungene, mimetische und normative Isomorphismen.

Der erstgenannte Typus der *erzwungenen Strukturangleichung* ist besonders mit der grundlegenden Ableitung des Konzepts aus der Bürokratie- und Herrschaftstheorie Webers verknüpft und zu verstehen als „Folge formalen wie auch informellen Drucks auf Organisationen“ (ebd., S. 64). Hierunter versammeln sich also Isomorphien und Angleichungsprozesse, die das Resultat von z.B. gesellschaftlichen Erwartungen, gesetzlichen Vorgaben oder organisationalen Abhängigkeiten sind. *Mimetische Isomorphien* als zweiter analytischer Typus zeichnen sich dadurch aus, dass sie Ungewissheit und Unsicherheit absorbieren: Mit dieser Form der Strukturangleichung reagieren Organisationen bzw. organisationale Felder, „wenn ihre Ziele mehrdeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert“ (ebd., S. 66). Eben dann „neigen Organisationen dazu, sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (ebd.). Interessanterweise deuten DiMaggio & Powell dies keinesfalls als Imitation, die allein auf Effizienz oder die Nachahmung von „best practice“ zielt, sondern:

„Organisationen neigen dazu, jene Organisationen in ihrem Feld zu imitieren, die sie als legitimer oder erfolgreicher wahrnehmen. Die Allgegenwart bestimmter struktureller Arrangements, kann eher der Universalität mimetischer Prozesse zugeschrieben werden, als irgendeinem konkreten Beleg, dass die übernommenen Modelle die Effizienz steigern.“ (Ebd., S. 68)

Zuletzt identifizieren die Autoren eine dritte Art von isomorphen *Strukturangleichungsprozessen*, die sie als durch *normativen Druck* evoziert beschreiben und der für unser vorliegendes Interesse am aufschlussreichsten scheint. Ein Spezifikum dieser Form institutionellen Isomorphismus ist, dass er „in erster Linie von Professionalisierungsprozessen her[rührt; E.W.]“ (ebd.), wobei der Professionalisierungsbegriff hierbei von den Autoren eher in einem weiten, alltagsweltlichen Sinne, also analog zum Konzept des Berufs gebraucht wird, denn als klassisch soziologisch entlang des Attributmodells

(Kurtz, 2005) zu fassende besondere Berufsformtypen. Der Typus der normativen Isomorphie wiederum beschreibt diesbezüglich kollektive „Anstrengungen einer Berufsgruppe, die Bedingungen und Methoden ihrer Tätigkeit selbst zu definieren [...] sowie eine kognitive Grundlage und Legitimation ihrer beruflichen Autonomie zu etablieren“ (ebd.). Besonders in dieser Ausdrucksform von Strukturangleichungsprozessen kommt die Ausweitung des Untersuchungsgegenstands von der Organisation auf das organisationale Feld zum Tragen, denn es geht hierbei um professionelle Akteure innerhalb des Felds, die „denselben Zwängen sowie demselben Druck in Richtung auf mimetische Prozesse ausgesetzt [sind; E.W.] wie Organisationen. Darüber hinaus besitzen sie, auch wenn sich die einzelnen Professionen innerhalb einer Organisation stark unterscheiden, viele Gemeinsamkeiten mit ihren jeweiligen Professionsangehörigen in anderen Organisationen“ (ebd., S. 69). Der normative Druck, der zu Gleichgestaltigkeit führt, resultiert demzufolge primär aus den an Universitäten und anderen formalen Bildungsinstitutionen produzierten und reproduzierten universalgültigen Wissensbeständen, was die Professionen als Institutionen festigt und unabhängig von den konkret sie vertretenden Individuen macht. Normative Isomorphien als Ausdruck von Professionalisierungsprozessen sind dieser Lesart zufolge *inter- und intraorganisationale Phänomene*, die eng gekoppelt sind an universal gültige, professionsspezifische Handlungserwartungen und -schemata. In einer Akteursperspektive gilt es also, diesen gerecht zu werden, bzw. gilt es, diese zu inkorporieren, denn „die Individuen innerhalb eines organisationalen Feldes [unterliegen; E.W.] einer antizipatorischen Sozialisation“ (ebd., S. 70). Damit ist insbesondere der Aspekt der Personalauswahl in Organisationen angesprochen. Durch normative Isomorphismen in diesem Sinne – und das heißt: tendenziell ähnliche Grundmuster von Praxis – wird Unabhängigkeit von individuellen Stelleninhabern produziert:

„Die Personalverschiebungen innerhalb eines organisationalen Feldes werden durch strukturelle Homogenisierung verstärkt, so beispielsweise durch gleiche, allgemein bekannte Karrieretitel und Laufbahnen (etwa wie Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Juniorprofessor und Professor).“ (Ebd., S. 71)

Zentrales Merkmal eines durch normativen Druck geprägten Isomorphieprozesses ist demnach die Herstellung von handlungsleitenden, kognitiven Orientierungen, die einerseits die Autonomie der Profession nach außen hin herstellen, festigen und vor allem legitimieren sollen. Andererseits prägen diese sozialisatorisch zu erwerbenden Orientierungen das, was als Disposition und Selbstverständnis die Profession nach innen hin erst homogen erscheinen lässt: Mindsets und Überzeugungen, die professionsintern universale Geltung beanspruchen. Bezogen auf die organisationalen Felder, in denen diese Professionen sich befinden, heißt das, dass dort „in erster Linie ein Statuswettbewerb [herrscht; E.W.]. Organisationales Prestige und organisationale Ressourcen stellen die entscheidenden Faktoren dar, um professionelle Mitarbeiter anzulocken. Hierdurch wird ein Homogenisierungsprozess verstärkt“ (ebd., S. 72).

3 Deskriptive Differenzen und strukturelle Isomorphien in den Profilen Forschendes Lernen

Mit dem soziologischen Beobachtungsschema des institutionellen Isomorphismus vor Augen lohnt sich ein zweiter Blick auf die sich als heterogen darstellenden Profile Forschendes Lernen als Selbstauskünfte der Fachdidaktiken des Standorts Bielefeld. Der Heterogenitätseindruck ist hierbei zunächst über die bloße Verschiedenheit der Bezugsdisziplinen und forschungslogischen Fachkulturen vermittelt: Es treten uns gewissermaßen gänzlich individuelle Ausdrucksgestalten der Lösung des (durch die gesetzliche Vorgabe aufgeworfenen) allgemeinen Problems, sich dem Konzept Forschendes Lernen gegenüber zu positionieren, entgegen. Diese individuelle Verschiedenartigkeit der Profildzüge ist insbesondere auf der Ebene der handlungspraktischen Ausgestaltung bzw.

des methodischen Paradigmas Forschenden Lernens auszumachen. Auf der handlungspraktischen – d.h. in der Seminargestaltung – und methodisch paradigmatischen Input-Ebene finden sich in den Profilen Unterschiede, die einander bedingen und gewissermaßen als Wirkungszusammenhang zu betrachten sind: Alle Konzeptualisierungen betrachten zwar – im weitesten Sinne – schulische Wirklichkeit bzw. die diese Realität handelnd beeinflussenden (zukünftigen) Akteure als ihren Forschungs-Lern-Bereich. Darüber, wie dieser Bereich zu erforschen ist, herrscht jedoch Uneinigkeit. Auf Meta-Ebene sehen wir – etwas holzschnittartig ausgedrückt – Unterschiede in der klassischen Orientierung am quantitativen bzw. qualitativen Paradigma. Entsprechend differieren auch die Foki der Betrachtung: In einigen Profildokumenten wird der thematische Fokus Forschenden Lernens handlungsentlastet auf das schulische Feld gelegt bspw. auf die Rekonstruktion von Unterricht(sinteraktionen) (Sprachwissenschaft: Kern & Stövesand, S. 119–123 in diesem Heft); Mathematik: vom Hofe, S. 94–97 in diesem Heft), auf die Messung von Lernprogressionen narrativer Kompetenzen (Geschichte: van Norden & Must, S. 78–80 in diesem Heft) oder auf die Untersuchung affektiver Komponenten bezüglich ihrer angenommenen Autonomieermöglichungspotenziale (Biologie: Großmann, Fries & Wilde, S. 41–45 in diesem Heft). Andere sehen die Lehramtsstudierenden selbst als Forschungsobjekte an, bspw. indem sie evaluieren, inwiefern diese einer Zielvorstellung inklusiven Unterrichts entsprechen (inklusive Englischdidaktik: Amrhein & Tan, S. 73–77 in diesem Heft) oder die Anwendung von Forschungsmethoden selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion machen (Sozialwissenschaften: Schwier, Zurstrassen & Hedtke, S. 56–61 in diesem Heft). Analog zu dieser Fokusdifferenz lässt sich ein Unterschied hinsichtlich der Daten ausmachen, die dem Forschenden Lernen zugrunde liegen sollen. Während die (einzel-)fallanalytischen Vorgehen ihre Konzepte Forschenden Lernens an exemplarischen, z.T. besonders aussagekräftigen Datenprotokollen explizieren, sind die evaluativen und wirkungsforschungslogischen Ansätze auf die Analyse von vergleichsweise großen Datenmengen angewiesen. Letzteres setzt gleichzeitig eine umfangreichere Erhebung mittels standardisierter Befragungen u.Ä. voraus. Diese paradigmatischen Unterschiede wirken sich entsprechend auf Form und Umfang der Selbstauskünfte zur handlungspraktischen Ausgestaltung im hochschuldidaktischen Lehr-Kontext aus. Wir sehen also insgesamt keine Unterschiede im Sinne kategorischer Unvereinbarkeiten, sondern vielmehr eine *deskriptive Differenz, die aus der fachdidaktischen Orientierung an den Unterschieden der Forschungslogiken in der Sozialwissenschaft resultiert*, wie sie für den Gegenstand konstitutiv und sinnvoll erscheint. Die Fachdidaktiken wie auch die Erziehungswissenschaft sind z.T. auf das theoretische, zumindest aber auf das methodische Arsenal angewiesen, das ihnen die Sozialwissenschaft bereitstellt und wie es seit der „realistischen Wendung“ Eingang in die lehrer*innenbildungsspezifische Forschung gefunden hat. Der *Heterogenitätseindruck* gilt also insbesondere für methodologische und methodische Aspekte der konkreten Ausgestaltung des Konzepts Forschendes Lernen und lässt sich deskriptiv als *handlungs- bzw. forschungspraktische Differenz* fassen.

3.1 Isomorphien als Resultat normativen Drucks

Wir haben gesehen, dass die Differenz- und Heterogenitätslesart ein starkes deskriptives Argument bereithält: Methodologisch und methodisch lässt sich die Bandbreite sozialwissenschaftlicher Forschungsparadigmen nachzeichnen, die den Profildokumenten einen Anschein von Buntheit gibt. Gleichsam lässt sich die bloße Notwendigkeit eines individuell-fachdidaktischen Zugangs zu dem Konzept Forschendes Lernen mit der Unterscheidung von DiMaggio & Powell bereits als gleichklängige Bearbeitung einer Pflichtaufgabe betrachten: Mit der Novellierung des nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetzes wurden das Praxissemester und explizit Forschendes Lernen als dessen universitätsseitig zu leistende Gestaltungsform als rechtlich bindende Rahmenbedingung

geschaffen. Die lehrer*innenbildenden Universitäten und die sie konstituierenden Fakultäten, Disziplinen und Akteure *mussten* sich also des Konzeptes annehmen. In einer governanceanalytischen Perspektive haben wir es folglich zuvorderst mit einem Isomorphieprozess zu tun, der aus Zwang resultiert.

Von dieser Steuerungslesart unabhängig ist jedoch, dass die formale Notwendigkeit der Adaption eines didaktischen Programms noch keine Erklärung für dessen inhaltliche Gleichgestaltigkeit auf Output-Ebene ist. Denn neben den dargelegten handlungspraktisch-methodischen Differenzen im Zugriff auf das hochschuldidaktische Konzept lässt sich in den Profilen Forschendes Lernen eine zentrale inhaltlich-normative Isomorphie ausmachen: Es findet sich eine durch normativen Druck evozierte Strukturgleichheit zugrundeliegender Überzeugungen der Wirkung Forschenden Lernens in der Lehrerbildung, die in direktem Zusammenhang steht mit der Evolution von Fachdidaktiken zu wissenschaftlichen Disziplinen als Professionsbildungsprozess. Die größte und unmittelbarste Ähnlichkeit der verschiedenen Profile Forschenden Lernens – so meine zentrale These – ist demnach hinsichtlich ihrer Wirkungshoffnungen zu identifizieren: Es besteht Einigkeit über zweierlei, und zwar

- (1) die *Notwendigkeit* der Hervorbringung und Habitualisierung einer forschenden Grundhaltung angehender Lehrer*innen als Ermöglichungsbedingung und Ausdruck von eher implizit bleibenden Modellen pädagogischer Professionalität bzw. -sierung sowie
- (2) die *Möglichkeit* der Erreichung dieses Ziels qua Forschendem Lernen als hochschuldidaktischem Instrument. Darüber hinaus wird in allen Profilen in Ergänzung dieses professionellen Habitus in mehr oder weniger deutlicher Form Reflexivität als zentrales Element einer kritischen Selbstbetrachtung pädagogischer Praxis betont. Ein hiermit verwandter Topos ist die in diversen Profilen betonte Zielvorstellung, dass durch Forschendes Lernen insbesondere eine Irritation von Alltagswissensbeständen Studierender erreicht werden soll.

Ein Blick in die Profile und damit in einige ausgewählte Beispiele verdeutlicht diese Interpretation: Die *Geschichtsdidaktik* stellt als Ziel Forschenden Lernens die „Herausbildung einer kritisch-reflektierten Grundhaltung gegenüber dem Konstrukt Geschichte“ dar (van Norden & Must, S. 79 in diesem Heft), das sich aus geschichtsdidaktischen Konzepten und Theorien einerseits sowie deren empirischer Überprüfung andererseits erreichen lasse. In der *Sozialwissenschaft* wird gleichklänglich ausgeführt, dass Forschendes Lernen „Irritationen und dissonante Erfahrungen zu stiften“ und „Gestaltungssillusionen [...] sowie Plan- und Machbarkeitsphantasien“ vorzubeugen habe (Schwier, Zurstrassen & Hedtke, S. 58 in diesem Heft), während die *Mathematikdidaktik* im Kontext kompetenztheoretischer Traditionen als Ziel „die Vermittlung von mathematischer Kompetenz und die Behebung von Fehlkonzepten“ darstellt (vom Hofe, S. 95 in diesem Heft). Die *Sprachwissenschaftsdidaktik* legt wiederum ein Profil vor, das als hochschuldidaktische Zielstellung Forschenden Lernens im Praxissemester „die Vermittlung wissenschaftlicher Attitüden im Sinne einer forschenden Grundhaltung“ (Kern & Stövesand, S. 120 in diesem Heft) betont. Im Fokus steht dabei die reflexive Irritation von Alltagswissensbeständen, die bei den Lernenden „Überraschungen“ erzeugen und so „eine Relationierung und Kalibrierung von theoretischem (fachdidaktischen) Wissen und unterrichtspraktischer Erfahrung“ (ebd.; Herv. i.O.) hervorbringen soll. Methodisch und gegenstandsbezogen anders, jedoch hinsichtlich der Reflexivitätsdimension ähnlich gelagert positioniert sich die *inklusive Englischdidaktik*, deren Interesse es ist, „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). Im Zentrum dieser Praxis steht dabei „to enable our future teachers to research their practice by actively reflecting and critically examining their teaching activities“ (ebd.). Die Didaktik des *Sachunterrichts* wiederum sieht in dem Konzept Forschenden Lernens für Lehramtsstu-

dierende die „Möglichkeit, sich zur Erweiterung ihres professionellen Fachverständnisses forschend mit spezifischen Inhalten auseinanderzusetzen“ (Reh & Dunker, S. 105 in diesem Heft). Diese Einschätzung teilt die *Sportdidaktik* insofern, als sie durch Forschendes Lernen „verstärkt kritisch-reflexive Kompetenzen angebahnt“ (Ukley, Gröben, Faßbeck & Kastrup, S. 111 in diesem Heft) sehen will, was wiederum ermöglichen soll, „den Schritt von der rezeptiven Aneignungs-Perspektive von Lernenden zu einer didaktisch unterstützenden Vermittlungsperspektive von Lehrenden zu vollziehen (ebd., S. 110). Ebenso ist es bei der *Biologiedidaktik*, in der Forschendes Lernen ebenso als relevant für die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung bei angehenden Lehrer*innen konzipiert wird, da es ihnen „einen kritischen Blick“ sowie „eine erkenntnisgeleitete, wissenschaftliche Perspektive auf ihre Profession“ ermöglichen soll (Großmann et al., S. 42 in diesem Heft). Das Profilpapier zum Unterrichtsfach *Pädagogik* pointiert die einzelnen Schlaglichter, wenn hierin die Auffassung vertreten wird: „[A]nzutreffende defensive Lernhaltungen können insbesondere durch ein Verständnis Forschenden Lernens transformiert werden, welches vielfältige Perspektivübernahmen ermöglicht, vermeintlich Bekanntes in Frage stellt und sich in einen Dialog über Fächer Grenzen hinweg begibt“ (Meinholz, S. 63 in diesem Heft). Ein wenig Sand ins Getriebe streut schließlich das Profilpapier der *Bildungswissenschaft*, in dem Skepsis ob dieser einhelligen Überzeugungen zum Ausdruck kommt, wenn gefragt wird „ob sich Professionalisierung auf der Grundlage dessen, was die Studierenden tatsächlich tun, nicht auch als eine Art heuristischer Prozess beschreiben lässt, der wesentlich offener und iterativer vonstattengeht, als bisher angenommen“ (Störtländer, S. 34 in diesem Heft).

Wir haben in den exemplarischen Belegen, die zwar nicht alle, jedoch den Großteil der vorliegenden Profile zitiert haben, die o.a. normative Isomorphie nachzeichnen können: Die vorliegenden Profile orientieren sich maßgeblich an lehrer*innenbildungsspezifischen Wirkungshoffnungen, die mit Forschendem Lernen verbunden werden. Besonders deutlich wird dies an der Gleichklängigkeit bezüglich der Wirkungshoffnungsdimension Professionalisierung, wie sie oben gefasst wurde: Reflexionsfähigkeit, forschende Grundhaltung und Irritation von Alltagswissen. Es zieht sich explizit oder implizit eine Reproduktion wissenschaftstheoretischer Positionen durch die Profile, die eine strikte Trennung von Wissens- und Begriffsbeständen wissenschaftlicher und alltagslogischer Provenienz betonen. Die Kopplung von mentalen Strukturen und deren Irritationen, die wiederum durch Forschung bzw. eben besagtes Forschendes Lernen hervorgebracht werden soll, wirkt dabei als kausalkettenlogisch und wird in den Dienst einer an Wissenschaft orientierten Selbstreflexion gestellt. Diese wiederkehrenden Topoi verweisen auf die grundlegende Gemeinsamkeit der Perspektivierung von pädagogischer (Schul-)Praxis als professioneller Praxis. Auf der Output-Ebene herrscht demnach Einigkeit: Es gilt, durch Forschendes Lernen die individuelle Professionalität bzw. Professionalisierung der Studierenden anzuregen und zu festigen. Dass diese Isomorphie unabhängig von theoretischen und forschungsmethodischen Divergenzen des jeweiligen Zugriffs auftritt, verweist auf die diskursiv geteilte Überzeugung, Wissenschaft und universitäre Lehrer*innenbildung könnten die zukünftig beruflich zu absolvierende pädagogische Praxis verbessern, sofern ihre systemimmanenten Mechanismen und Methoden von den Studierenden sozialisatorisch inkorporiert würden. Dass diese Wirkungshoffnung empirisch auf tönernen Füßen steht (z.B. Terhart, 2012), tut ihrer Betonung als hochschuldidaktischer Zielstellung dabei keinen Abbruch. Der schiere Glaube eint. Bernfeld (2017/1925, S. 37–38) beschreibt dies auch für die Pädagogik, wenn er konstatiert, dass ihre Lehren „zwei Konstanten [haben; E.W.], die jeder Korrektur durch irgendeine Empirie entzogen und Eckpfeiler des ganzen Lehrgebäudes sind: Das Ziel der Erziehung und sein Objekt.“ Das Ziel ist in unserem Falle die Einlösung des Professionalisierungsversprechens, das Objekt sind die künftigen Lehrer*innen.

Wenn wir diese auffällige Gleichklängigkeit als *isomorphe* Wirkungshoffnung beschreiben, bleibt die Frage, warum diese als normativ erzeugte und nicht als mimetische

zu fassen sei. Eine Antwort hierauf stellt die Auffassung zur Verfügung, dass Professionalisierung „als Formel für Steigerungsmöglichkeiten“ (Reh, 2004, S. 359) nicht nur ein metatheoretisch unverfänglicher, sondern diesbezüglich wirkmächtiger und damit sich aufdrängender geteilter Topos ist. Die Professionalisierung von Lehrer*innen stellt über Theorie- und Paradimgrenzen hinweg ein universal gültiges Deutungsmuster dar, das es ermöglicht, sich fernab von Definitionsfragen unter seinem Dach zu versammeln. In gewissem Sinne dient der Begriff demnach als „Imagerie“ (Wolf, 2017) und somit dazu, sich auf einen komplexen und vielfältig akzentuierten Phänomenzusammenhang zu einigen, der gleichzeitig als Konzept diffus bleiben kann.

Ebenso verhält es sich mit der Zielbestimmung Reflexivität, die als umfassende Befähigung – also in pädagogischer und wissenschaftlicher Perspektivierung – die inhaltliche Seite eben jener Professionalisierung im Kern auszumachen scheint und auf die von Helsper (2000) als „doppelte Professionalisierung“ oder von Oevermann (2002) als „Professionalisierungsbedürftigkeit“ bezeichnete Notwendigkeitsbehauptung Bezug nimmt. Reh (2004, S. 368) sieht es diesbezüglich jedoch als notwendig an, „zwischen Professionalität als einer Steigerungsformel im Sinne von ‚Reflexivität als Bekenntnisstruktur‘ oder von ‚Reflexivität als organisatorischer Struktur‘ zu unterscheiden.“ Sie unterscheidet also bezüglich einer Variante, die „in Gefahr ist, zu einer Essentialisierung der authentischen Persönlichkeit zu gerinnen, ein Modell des sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen intentional planenden Subjektes als Fluchtpunkt professioneller Selbstverständigung“ (ebd.), und einer anderen, die sich der „Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeitsweise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität“ (ebd.) verschreibt. Diese Unterscheidung verweist hinsichtlich der normativen Isomorphie auf die große Einhelligkeit in Bezug auf Professionalisierung(sbedürftigkeit) und Reflexivität als zentrale Leitüberzeugungen im Lehrerbildungsdiskurs, derer sich die Profile bedienen. Die Fachdidaktiken konstruieren mit ihrer Anleihe bei den zentralen Konzepten erziehungswissenschaftlicher Lehrer*innenbildungspositionen den Anspruch, ebenso ihren Beitrag zur „Professionalisierung durch Reflexivitätssteigerung“ leisten zu können.

Dass wir es bei diesen Bezugs-Konzepten mit Überzeugungen zu tun haben, die sich auch durch Entlarvungen als „Mythos“ (Wernet, 2005) nicht irritieren lassen, tut dem Ganzen dabei keinen Abbruch. Im Gegenteil geht es – ex negativo gesprochen – in *keinem* der vorliegenden fachdidaktischen Profile als lokalen Konzeptionen Forschenden Lernens um eine wie auch immer geartete fachwissenschaftliche Qualifikation, sieht man von den Sozialwissenschaften einmal ab, die ihren disziplinären Methodenapparat selbst zu einem Teilaspekt Forschenden Lernens deklarieren. Der Befund einer *Abgewandtheit von fachwissenschaftlichen Erkenntnislogiken* ist dabei gleichwohl keine Defizitdiagnose, sondern vielmehr der Sonderstellung der Fachdidaktiken geschuldet: Sie entspricht Leuders' (2015, S. 230) Deutung, „dass die Fachdidaktiken als Disziplinen dadurch herausgefordert sind, dass sie die vielfältigen und zum Teil mit gegenläufigen Anforderungen verbundenen Bezüge konstruktiv in ihr Selbstverständnis integrieren und ausbalancieren müssen“, um so letztlich zu einem „modernen, interdisziplinären Image, das den Fachdidaktiken bei ihrer universitären Etablierung geholfen hat“ (Hericks et al., 2004, S. 739), zu gelangen. Ein solches Entsprechungsverhältnis lässt wiederum aufhören und ist Anlass dafür, die Fachdidaktiken selbst genauer zu betrachten.

4 Zur Sonderrolle der Fachdidaktiken und zum Begriff des institutionellen Isomorphismus

Die kursorischen Ausführungen zu den fachdidaktischen Profilen Forschenden Lernens haben darauf hingewiesen, dass das dominante Bezugssystem der normativen Isomorphismen (fach-)didaktische und schulpädagogisch-professionalisierungstheoretische Diskurse bilden. Folgt man der Einschätzung, dass Forschendes Lernen sich an den disziplinär differierenden Forschungslogiken, -paradigmen und -begriffen der jeweilig zugrundeliegenden Fachdisziplinen orientiert (Reinmann, in Vorbereitung), verweist dies auf einen von drei Spannungsbereichen, denen sich Fachdidaktiken als Disziplin bzw. Sonderfall der Lehrer*innenbildung (Heitzmann & Pauli, 2015) ausgesetzt sehen. Die in den Profilen zu findende Parallelität folgt gerade nicht den jeweiligen Forschungsbegriffen der Bezugsdisziplinen und nicht primär den forschungskulturellen Modi ihrer Bezugswissenschaften:

„Spannungen zwischen Didaktiken und Bezugswissenschaften sind unvermeidlich, und zwar sowohl in Bezug auf ‚Fachwissenschaften‘ als auch in Bezug auf andere Forschungsdisziplinen, die zur Didaktik beitragen, wie etwa Erziehungswissenschaft und Psychologie. Die Spannung kann bereichernd sein, sie kann aber auch Unterwerfung und Heteronomie nach sich ziehen“ (Schneuwly, 2013, S. 28).

Die Isomorphien operieren vielmehr eigenständig: Betrachten wir den vorliegenden Korpus als eine Sammlung von Selbstauskünften zum Forschenden Lernen von – eben – Fachdidaktiken, zeigt dies in besonderem Maße, dass die Etablierung der Fachdidaktiken im wissenschaftlichen Raum Ausdruck eines sekundären Disziplinenbildungsprozesses (Hofstetter & Schneuwly, 2011) ist. Die manifesten Bekenntnisse zu den Topoi Professionalität, Reflexivität und forschende Grundhaltung lässt sich so als Versuch lesen, die Sonderrolle abzustreifen und die eigene Bedeutsamkeit in der Lehrer*innenbildung herauszustellen: ein Kampf um die Errichtung von disziplinärer Augenhöhe gegenüber den großen Geschwistern Erziehungswissenschaft und Psychologie, die diese Topoi hervorgebracht haben. So zeigt sich in der zur Rede stehenden Einhelligkeit, dass Fachdidaktiken als eigenständiges wissenschaftliches Feld zu sehen sind, das eine „institutionelle ‚Exterritorialität‘ gegenüber den Bezugswissenschaften“ aufweist, die daraus resultiert, dass es „notwendigerweise multidisziplinär“ (Schneuwly, 2013, S. 27) ausgerichtet ist.

4.1 Zur Sonderrolle der Fachdidaktiken

Schneuwly (ebd., S. 21) zufolge existierten Fachdidaktiken zwar durchaus „seit einiger Zeit, aber das Projekt eines wissenschaftlichen Feldes, das die verschiedenen Didaktiken vereinigt, ist neueren Datums.“ Dieses Projekt lässt sich mit Heitzmanns & Paulis (2015, S. 186) Ausführungen zur Genese der Fachdidaktiken als wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen genauer fassen, da wir es hierbei mit einer Entwicklung zu tun haben, die „sich in jenem Moment [vollzog; E.W.], als Fachdidaktik nicht mehr nur Methodik war, sondern selbst zum Forschungsfeld wurde.“ Fachdidaktiken haben sich folglich als disziplinäre Teileinheiten des Wissenschaftssystems und Bestandteil der universitären Lehrerbildung dadurch etabliert, dass sie selbst an wissenschaftlicher Forschungspraxis teilnahmen und über ihren Entstehungsgrund hinausreichten: Die Etablierung der Lehrerbildung an Universitäten und damit der Notwendigkeit der Vermittlung von Vermittlungswissen ist zwar in sich bereits ein Merkmal der Situierung als wissenschaftliche Disziplin, jedoch verweist die Partizipation an der wissenschaftlichen Praxis der Forschung bereits darauf, dass Fachdidaktiken über die bloße Weitergabe von Fachwissen hinaus Anspruch auf systemimmanente Teilhabe erheben. Wissenschaftshistorisch ist dies erklärbar mit dem interdisziplinären Charakter „von Wissenschaft in der Moderne“, denn

„sobald die Ausdifferenzierung einiger wissenschaftlicher Disziplinen erfolgt ist, fällt auf, dass sich um jede einzelne Disziplin eine innere Umwelt anderer wissenschaftlicher Disziplinen bildet, denen sie nacheifert, mit denen sie konkurriert und mit denen sie verglichen werden kann und auch laufend verglichen wird“ (Stichweh, 2013, S. 2–3).

Die Zwitterstellung der Fachdidaktik liegt in der doppelten Anforderung, der sich die Erziehungswissenschaft bspw. mit einer disziplinären „realistischen Wendung“ – zumindest theoretisch, wenngleich diese Losung sich als praktisch kaum einlösbar erwiesen hat (Flitner, 1991) – entledigt hat: Die Fachdidaktik ist nicht fachwissenschaftlicher Erkenntnis verbunden; sie ist gleichzeitig aber auch nicht dem ungebrochenen Praxisbezug verpflichtet, sonst hätte sie ihre Stellung im wissenschaftlichen Feld gar nicht erst herstellen können, sondern:

„Der Prozess der Disziplinenbildung verursacht einen ‚epistemologischen Bruch‘. [...] Dieser notwendige Bruch im Kontext sekundärer Disziplinenbildung erzeugt Spannungen. Didaktiken müssen sich einerseits an soziale Anforderungen anpassen, die aus dem professionellen und erzieherischen Feld stammen, und werden dadurch auch in ihrer Entwicklung gefördert. Zugleich bedingen andererseits wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliche Anerkennung eine vorübergehende Aufhebung praktischen Handelns, was bedeutet, Distanz zur Praxis einzunehmen, um Wissen auch ohne unmittelbares praktisches Eingreifen zu schaffen. Didaktiken befinden sich demgemäß notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen professionellen und wissenschaftlichen Erfordernissen“ (Schneuwly, 2013, S. 26).

Die Fachdidaktiken sind also vor eine dauerhafte Problemlage gestellt, indem sie den Anwendbarkeits- und gleichzeitig den Erkenntnisprimat aufrechterhalten müssen. Sie müssen theorie- und begriffsbildend arbeiten, ohne zu vergessen, wie dies auch schulpraktisch umsetzbar sein soll, und sind somit dem Dauerverdacht des Applikationismus ausgesetzt, denn: „Fachdidaktiken entstehen zuallererst als Praxis und als normative Theorie“ (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 187). Diese Spannungshaftigkeit des disziplinären Selbstverständnisses wird noch begleitet von zwei anderen Komplexen, nämlich den widersprüchlichen Anforderungen, denen sich die Fachdidaktik in ihrem Verhältnis zu den (Fach-)Wissenschaftsdisziplinen, auf die sie sich beruft, sowie zur allgemeinen Didaktik, deren Teil sie darstellt, ausgesetzt sieht.

Das erstgenannte Spannungsverhältnis zu den disziplinären Bezugswissenschaften ist insofern dominant und besonders folgenreich, als die Fachdidaktiken sowohl mit den jeweiligen Fachwissenschaften als auch mit den anderen an der universitären Lehrerbildung beteiligten Disziplinen wie Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Psychologie usw. material verbunden sind. Die Disziplinen als Bezugswissenschaften bilden für die Fachdidaktiken „Lebensberechtigung und Erkenntnisquelle zugleich“ (Leuders, 2015, S. 219). Die Spannungshaftigkeit des Verhältnisses resultiert für die Fachdidaktiken aber aus dem Umstand, dass sie gleichzeitig nicht im engeren Sinne dazugehören: Immerhin tragen sie nicht zum Erkenntnisfortschritt des fachwissenschaftlichen Wissens als solchem bei. Letztgenannten, in der Lehrer*innenbildung vergleichsweise tradierten Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Psychologie etc.) stehen die Fachdidaktiken dann insofern in einer selbstbezogenen Legitimationspflicht gegenüber, als sie denselben Gegenstand haben und gleichzeitig die theoretischen wie methodischen Lieferanten zur Entwicklung eigener Positionen darstellen. „Das Verhältnis zu den anderen Disziplinen ist einerseits geprägt durch enge, geradezu sachnotwendige Bezüge und Kooperationen und andererseits durch eine abgrenzende Betonung der Spezifität der jeweiligen Fachdidaktik“ (ebd.); es geht folglich um das Verhältnis von Referenz und Reverenz (Schneuwly, 2013) und damit um die integrale Selbstbehauptung im Rahmen eines zu Interdisziplinarität tendierenden Wissenschaftssystems (Stichweh, 2013). Fachdidaktiken haben folglich das disziplingenetische Problem, mit ihren lehrer*innenspezifischen Bezugsdisziplinen zu konkurrieren, aus denen sie gleichzeitig Teile ihres Wissens und ihrer Begriffe schöpfen, und dennoch ihre Spezifität zu betonen. Diese historische Besonderheit der engen Kopplung der Didaktiken an die Lehrerbildung führt jedoch

gleichzeitig zu weiteren, spezifischen Spannungen, denn in fachdidaktischer Forschung gewonnene Erkenntnisse und Wissen sind gleichzeitig wieder an eine Form der Anwendbarkeitsfokussierung für die pädagogische Praxis gebunden: „Das wissenschaftliche Feld ‚Didaktik‘ entstand auf diesem unermesslich weiten Fundament praktischer und normativer Didaktik. [...] Aber die Profession tritt in ein neues komplexes Verhältnis zur Wissenschaft.“ (Schneuwly, 2013, S. 26) Kurzum: Die Fachdidaktiken stehen vor einem besonderen Problem hinsichtlich ihrer disziplinären Autonomiebehauptung. Sie sind legitimatorisch und material angewiesen auf die fachlichen Bezugsdisziplinen, ohne dazuzugehören und einen Beitrag zu fachlichen Erkenntnisfragen leisten zu können, und zwar aus dem einfachen Grund, dass sie nicht denselben Gegenstand haben. Ebenso angewiesen sind sie theoretisch, methodologisch und methodisch auf die lehrer*innenbildungsspezifischen Bezugsdisziplinen, zu denen sie aber durch die Fachspezifik und die Notwendigkeit des schulpraktischen Applikationismus ebenfalls nicht per se einen Beitrag leisten können.

Zuletzt unterliegen Fachdidaktiken einem Spannungskomplex, der anders gelagert, nämlich selbstreferenziell ist: Es handelt sich hierbei um „das dialektische, mangelhaft geklärte Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachdidaktiken“ (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 193). Eben jenes Problem ist gewissermaßen bereits in die ausdifferenzierte Disziplinenbildung eingeschrieben – bereits Klafki (1994, S. 55) spricht bspw. von Fachdidaktiken als speziellen „Vermittlungsinstanzen zwischen Fachwissenschaften und Allgemeiner Didaktik“ –, allerdings auch vice versa in die Formierung einer Allgemeinen Fachdidaktik im Singular als solcher. Zu dieser historischen kommt dann noch eine weitere Ursache hinzu, die wiederum mit dem Spannungskomplex des schulpraktischen Rückbezugs zusammenhängt: „(Fach-)Didaktik als disziplinäres Feld entwickelt sich ausgehend von den Fachdidaktiken. Die wissenschaftliche Struktur des Feldes spiegelt quasi mechanisch die fachliche Struktur der Schule.“ (Schneuwly, 2013, S. 28) Wie das Verhältnis zwischen Plural (Fachdidaktiken) und Singular (Fachdidaktik) sich letztlich austariert, ist – bis dato – noch eine offene Frage.

Wir sehen also einige Charakteristika, die dem Disziplinbildungsprozess der Fachdidaktiken zu schaffen machen: Sie sehen sich im Rahmen ihrer disziplinären Selbstbehauptung mit bestimmten Problemen konfrontiert, deren Lösungen sich als strukturell spannungsreich erweisen und ein „Dazwischen“ geradezu erzwingen. Sowohl das Sich-Schlagen auf die eine – wissenschaftliche – als auch auf die andere – schulpraktische – Seite steht ihnen strukturell nicht ohne herbe Verluste zur Verfügung. Gleichzeitig sehen sich die Fachdidaktiken mit einer Ausweitung des Wissenschaftlichkeitsdrucks von der Erziehungswissenschaft auf ihren eigenen Gegenstandsbereich konfrontiert, da sie Bestandteil der universitären Lehrer*innenbildung sind. Es genügt nunmehr nicht, eine „reine“ Vermittlung von Praxiswissen vorzunehmen; auch die fachdidaktische Lehre muss den Anforderungen einer mit dem „Wissenschaftlichkeits-Nimbus“ versehenen Ausbildungspraxis gerecht werden. Dazu wiederum muss sie diese Wissenschaftlichkeit zunächst qua Forschung herstellen: „Im Zuge der Tertiarisierung unterliegen die jungen Disziplinen der Fachdidaktiken einem gewissen akademischen ‚Etablierungszwang‘: Wissenschaftliches Wissen ‚muss‘ produziert werden“ (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 195). Dieses dauerhafte „Dazwischen“ stellt – so haben wir gesehen – ein Strukturproblem dar, dessen Lösung im vorliegenden Fall als normativer Isomorphismus bearbeitet wird: Forschendes Lernen.

5 Resümee: Zum semantischen Verführungspotenzial eines Konzepts wie „Forschendes Lernen“

Die bisherigen Ausführungen haben uns auf eine Reihe von Aspekten aufmerksam gemacht. Einerseits haben wir gesehen, dass sich alle Profildokumente auf Bekenntnisebene dem Konzept Forschendes Lernen sowie den damit verknüpften Wirkungshoffnungen unter dem Schlagwort Professionalisierung andienen. Die Strukturgleichheit ist hierbei nicht lediglich als erzwungene, sondern vielmehr als normative Isomorphie zu deuten, weil sie auf die Sonderstellung der Fachdidaktiken im wissenschaftlichen Feld reagiert. So erzwungen die Implementation Forschenden Lernens durch eine Gesetzesnovellierung im Rahmen der Einführung des sogenannten Praxissemesters auch gewesen sein mag, so uniform ist die (zumindest lokale) affirmative Positionierung der Fachdidaktiken gegenüber dem Konzept als solchem. Wir sehen hierin Gleichklängigkeit *trotz* inhaltlicher, theoretischer und paradigmatischer Divergenzen.

Für eine solche Selbstlegitimation im Modus von Wissenschaftlichkeit scheint Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept in seinen semantischen Verweisungshorizonten geradezu prädestiniert. Der Eigenlogik der Fachdidaktiken als eigener Diskursraum entspricht die Ausrichtung des hochschuldidaktischen Programms: Forschendes Lernen in den Fachdidaktiken konzentriert sich auf den hier beheimateten Lehrer*innenbildungsauftrag. Die Heterogenität der disziplinären Bezüge verliert vor dem Hintergrund multipler Homogenitäten ihre Relevanz: Es ist erstaunlich, wie die fachdidaktischen Selbstauskünfte ob ihrer gemeinsamen Bezugnahme auf dieselben Zielvorstellungen ihres hochschuldidaktischen Programms eine einheitliche Stoßrichtung vorgeben, die sich grundlegend aus diskursiv recht breit geteilten Überzeugungen aus der Lehrer*innenbildung speisen: Professionalisierung, Reflexivität etc. Dies tritt insbesondere bei den zu erforschenden Gegenständen zutage: Die Profile geben einhellig Auskunft über die Ob- bzw. Subjekte des forschenden Zugriffs im Kontext Forschenden Lernens. Entweder sind dies Lehramtsstudierende selbst oder aber schulische Akteure (Schüler*innen bzw. Lehrer*innen) bzw. die entsprechende unterrichtliche Praxis selbiger. Wir sehen also – obgleich auf theoretischer Ebene die Bezüge von pädagogisch-psychologischen (z.B. DaZ/DaF) über professionstheoretische (z.B. Sport) zu sozialisationstheoretischen (z.B. Sprachwissenschaft) reichen und damit die Bandbreite des zugehörigen Diskurses selbst abbilden –, dass im Zentrum aller Profile dennoch die Verhältnisbestimmung von universitärer Lehre im Modus von Forschung und der „Mehrdimensionalität der Aufgabenstruktur des Lehrberufs“ (Meseth, 2014, S. 105) steht. Dass demgegenüber die forschenden Zugriffe auf das geteilte Feld differieren, trägt nicht zu einer Veruneinlichung oder gar Abschwächung der programmatischen Losung „Professionalität durch Wissenschaftlichkeit“ bei. Im Gegenteil: Sie wird ob der programmatischen Deutlichkeit auf Bekenntnisebene geradezu irrelevant. Forschendes Lernen wird gewissermaßen als (hochschul-)didaktischer Kreuzbube zur Erlangung von (fach-)didaktischer Professionalität gespielt.

Zeitdiagnostisch verwundert die besondere Affirmation des Konzepts vonseiten der Fachdidaktiken nicht. Die Nähe zur Schulpraxis ist im Konzept bereits begrifflich angelegt, wie Pieper (2018, S. 7) feststellt: „Und zu denken gibt auch, dass das Forschende Lernen nicht nur ein Programm im Studium, sondern auch ein Konzept der Unterrichtsentwicklung im Primarbereich ist, offenbar also mit der Schülerrolle gedacht werden kann“. Dass also gerade eine Disziplin, die sich mit dem Dauer- und Strukturproblem des Applikationismus konfrontiert sieht, sich diesen als programmatische Wende einfach auf die Fahnen schreibt, erinnert vielmehr an Umdeutungen im Sinne von Charismatisierungsbewegungen ursprünglich einmal kulpativer Stigmata (Lipp, 1985). Solche Umdeutungen liegen als Bearbeitungsformen nahe – man denke bspw. an die Frauenbewegung, die aus dem stigmatisierenden Dreiklang „Frauen, das Besondere und Mindere“ den charismatischen Kampfruf „Frauen, das Andere und Besondere“ geformt hat –, und

entsprechen – abermals zeitdiagnostisch gewendet – der politischen Forderung nach Praxisnähe, wie sie sich allein in der Implementation eines Förderzusammenhangs wie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Ausdruck verschafft. Besondere Praxisnähe, so ließe sich etwas überspitzt folgern, bedarf im wissenschaftlichen Feld der legitimatorischen Reinterpretation, und sei es einfach durch eine Änderung der Vorzeichen.

Abgesehen von dieser spekulativen Einordnung bleibt jedoch festzuhalten, dass sich die Fachdidaktiken mit Forschendem Lernen einem Konzept andienen, das

„zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisorientierung qua Forschung einschließlich methodischer Ansprüche, einem Professionsmodell, das einen forschend-reflexiven Habitus ausgeprägt wissen möchte und dabei vor allem auf Reflexion von Praxis setzt (vgl. Helsper/Kolbe, 2002), und einer grundsätzlich problemorientierten Weltzuwendung [changiert; E.W.]. Im Ergebnis ist das Rahmenkonzept für unterschiedliche Domestizierungsbewegungen offen. Und insofern muss das wissenschaftliche Sozialisationsangebot an Studierende, das das Forschende Lernen bereithalten könnte, ambig bleiben“ (Pieper, 2018, S. 7).

Stellt man die Frage nach dem „Cui bono?“, wird so ersichtlich, dass die normativen Isomorphien als Ausdruck eines konstitutiv-disziplinären Gegenstandsbezugs des wissenschaftlichen Felds Fachdidaktik gelesen werden können, der primär darauf gerichtet ist, die eigene professionelle Disziplinenbildung voranzutreiben. Es profitiert das Feld, nicht das – um die Unterscheidung Bernfelds wieder aufzugreifen – Objekt der Erziehungs- bzw. in diesem Fall: Bildungsabsicht.

Dass eine solche, eher interessenpolitische Deutung des programmatischen Erfolgs Forschenden Lernens nicht von ungefähr kommt, darauf deutet bereits sein Ursprung im deutschen Diskurs hin: Die 1970 in der Bundesassistentenkonferenz-Reihe publizierte Schrift *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* gilt gemeinhin als Ursprung des hochschuldidaktischen Programms. Mehr noch: Die Schrift stellt gewissermaßen die „Geburtsurkunde für den Terminus wie für das Konzept“ (Laitko, 2016, S. 12) dar, die, „um sich dieser historischen Verankerung jederzeit vergewissern zu können, [...] 2009 noch einmal aufgelegt worden“ (ebd.) ist. So erscheint es auffällig, dass die BAK-Schrift von 1970 und mit ihr bzw. durch sie „Ludwig Huber, der Doyen des Forschenden Lernens und Leitfigur für dessen Konzeption“ (Mieg & Dinter, 2016, S. 32), noch immer als die grundlegende Referenz genannt werden. Auffällig ist dies deshalb, weil wir es mit einer Statusgruppenkonferenz, explizit nicht mit einer themenzentrierten Zusammenkunft zu tun haben, aus der die Schrift resultierte und die als Begründungszusammenhang für Forschendes Lernen bzw. die Etablierung desselben auch primär eine grundlegende Kritik der Verhältnisse an deutschen Hochschulen anführt. So gesehen war Forschendes Lernen vielleicht nie inhaltlich, sondern von Anfang an als interessenpolitischer Kampfbegriff konzipiert. Insofern verwundert es dann ebenso wenig, dass die Losung des Forschenden Lernens als normativer Isomorphismus primär der selbstreferenziellen Etablierung der Akteure und nicht der Qualität der Lehrer*innenbildung zu nützen scheint. Die Profilpapiere zum Forschenden Lernen geben zumindest hierüber Auskunft. Auf welcher Aggregatebene diese Auskunft operiert – ob wir es letztlich mit einem allgemein-disziplinären oder lokal-organisationalen Phänomen zu tun haben –, ist dabei gleichsam eine offene Frage.

Literatur und Internetquellen

- Amrhein, B., & Tan, R. (2019). Inquiry-based Learning in Inclusive English Didactic. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 73–77.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (2009/1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970, Bd. 5). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Bernfeld, S. (2017/1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Dewey, J. (1991/1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. In J. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Vol. 12*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (2009/1983). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_4
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 93–108.
- Großmann, N., Fries, S., & Wilde, M. (2019). Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 41–45.
- Heitzmann, A., & Pauli, C. (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 183–199.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In V. Cloer, D. Klika & J. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 142–177). Weinheim & München: Juventa.
- Hericks, U., Kunze, I., & Meyer, M.A. (2004). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 721–752). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_29
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz: vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019). Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung. Fachspezifische Reflexionsanlässe durch ethnographische Unterrichtsbeobachtungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 119–123.
- Klafki, W. (1994). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In M.A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 42–64). Weinheim: Beltz.
- Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Laitko, H. (2016). Die Idee des Forschenden Lernens – ein Rückblick auf die Anfänge. In H. Laitko, H.A. Mieg & H. Parthey (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung, Jahrbuch 2016* (S. 11–28). Berlin: wvb.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 215–234.
- Lipp, W. (1985). *Stigma und Charisma. Über soziales Grenzverhalten*. Berlin: Reimer.
- Meinholz, S. (2019). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik. Bielefelder Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 62–66.
- Meseth, W. (2014). „Ich such gerade mein Heft“. Argumente für eine gegenstands- und fallorientierte Lehrerbildung an Universitäten. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 100–124). Wien: new academic press.
- Mieg, H.A., & Dinter, J. (2016). Forschen im Forschenden Lernen: Der Einfluss von Forschungsform, Erkenntnisinteresse und Praxiskooperation. In H. Laitko, H.A. Mieg & H. Parthey (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung, Jahrbuch 2016* (S. 99–121). Berlin: wvb.

- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pieper, I. (2018). Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23 (1), 4–10.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Reh, A., & Dunker, N. (2019). Forschendes Lernen im Fachgebiet Sachunterricht. Herausforderungen im Forschungsprozess. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 102–106.
- Reinmann, G. (in Vorbereitung). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view*. Münster: WTM.
- Schneuwly, B. (2005). Diskussion: Gedanken zu Ausgangspunkten, Widersprüchen und Perspektiven von Fachdidaktiken heute. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 453–465.
- Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.
- Schwier, V., Zurstrassen, B., & Hedtke, R. (2019). Forschendes Lernen in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 56–61.
- Stichweh, R. (2013). *Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne*. SAGW Colloquium „Disziplin/Discipline“, 26.–28. August 2013, Kartause Ittingen, Warth. Zugriff am 11.09.2019. Verfügbar unter: www.fiw.uni-bonn.de.
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.) *Fundiert forschen* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-914>
- Störtländer, J.C. (2019). Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 28–36.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- 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.
- van Norden, J., & Must, T. (2019). Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 78–80.
- vom Hofe, R. (2019). Forschendes Lernen in der Mathematikdidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 94–97.
- Wernet, A. (2005). Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 125–144). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11166-5_7
- Wolf, E. (2017). Bildung als Imagerie. *Sozialer Sinn*, 18 (1), 131–152. <https://doi.org/10.1515/sosi-2017-0005>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wolf, E. (2019). Forschendes Lernen als kleinster gemeinsamer Nenner. Das Bekenntnis zu einem hochschuldidaktischen Programm als Ausdruck eines disziplinbildenden „institutionellen Isomorphismus“. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 146–161. <https://doi.org/10.4119/pflb-1986>

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>