

Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile

**Hrsg. von
Melanie Basten, Claudia Mertens & Eike Wolf**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 1 | 2019, Heft 2

Das diesem Themenheft zugrunde liegende Vorhaben *Biprofessional* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive 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 Autor*innen.

BieJournals
Open Access an der Universität Bielefeld

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 1 | Heft 2 | 2019

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2019. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

<i>Oliver Böhm-Kasper & Beate Wischer</i> Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – eine einführende Einordnung	1
<i>Anke Schöning</i> Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester	10
<i>Kerrin Riewerts & Petra Weiß</i> Forschungsnah Lehren und Studieren – die Rolle der Hochschuldidaktik	18
<i>Jan-Christoph Störtländer</i> Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften	28
<i>Udo Ohm & Rudolf vom Hofe</i> Entstehung und überblicksartige Darstellung der Profile	37
<i>Nadine Großmann, Stefan Fries & Matthias Wilde</i> Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie)	41
<i>Stephanie Ohlberger, Mario Schmiedebach & Claas Wegner</i> Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld. Der Einsatz von Praxisprojekten und ihr Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden	46
<i>Stefanie Schwedler & Kerrin Riewerts</i> Mein Unterricht als Experiment – ein quasi-experimenteller Ansatz zum Forschenden Lernen in der chemiedidaktischen Lehramtsausbildung	51
<i>Volker Schwier, Bettina Zurstrassen & Reinhold Hedtke</i> Forschendes Lernen in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften	56
<i>Sven Meinholz</i> Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik – Bielefelder Perspektiven	62
<i>Anika Zörner & Udo Ohm</i> Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache	67
<i>Bettina Amrhein & Run Tan</i> Inquiry-based Learning in Inclusive English Didactic	73
<i>Jörg van Norden & Thomas Must</i> Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik	78

Inhalt	IV
<i>Petra Kathke</i> Zum Profil des Forschenden Lernens im Fach Kunst an der Universität Bielefeld	81
<i>Jochen Sauer</i> Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Latein	89
<i>Rudolf vom Hofe</i> Forschendes Lernen in der Mathematikdidaktik	94
<i>Kinga Golus</i> Forschendes Lernen im Praxissemester Philosophie	98
<i>Anne Reh & Nina Dunker</i> Forschendes Lernen im Fachgebiet Sachunterricht	102
<i>Nils Ukley, Bernd Gröben, Golo Faßbeck & Valerie Kastrup</i> Forschendes Lernen im Fach Sport. Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven	107
<i>Friederike Kern & Björn Stövesand</i> Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung. Fachspezifische Reflexionsanlässe durch ethnographische Unterrichtsbeobachtungen	119
<i>Claudia Mertens, Melanie Basten & Beate Wischer</i> Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens	124
<i>Eike Wolf</i> Forschendes Lernen als kleinster gemeinsamer Nenner. Das Bekenntnis zu einem hochschuldidaktischen Programm als Ausdruck eines disziplinbildenden „institutionellen Isomorphismus“	146
<i>Martin Heinrich & Gabriele Klewin</i> „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschenden Lernens	161

Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – eine einführende Einordnung

Oliver Böhm-Kasper^{1,*} & Beate Wischer¹

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
oliver.boehm-kasper@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag beinhaltet die Einführung in das Heft zu den Profilen Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung. Mittels eines historischen Rückblicks werden zunächst die Verbindung zwischen dem Konzept Forschenden Lernens und der Universität Bielefeld aufgezeigt sowie die Genese der Inhalte und Zielvorstellungen Forschenden Lernens nachgezeichnet. Die Diskussion aktueller Herausforderungen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung an der Universität Bielefeld rahmt den Überblick über die Beiträge des Heftes und deren inhaltliche Einordnung.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Hochschuldidaktik, Professionalisierung



1 Ein einführender Rückblick

Mit den in diesem Heft vorgelegten Analysen und den Profilen Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung wird ein enger Bogen zur Gründung der Universität Bielefeld geschlagen: Zum einen blicken sowohl das Konzept Forschenden Lernens als auch die Universität auf eine nunmehr 50jährige Geschichte zurück. Zum anderen war der in Bielefeld als Hochschullehrer tätige Ludwig Huber, dessen Namen bis heute einschlägig mit dem Konzept verbunden ist, maßgeblich an der Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) beteiligt. Diese Schrift *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*, die gleichsam die Geburtsstunde des Konzepts markiert, ist zwar nicht in Bielefeld entstanden; sie wurde hier aber von Ludwig Huber, der von 1969 bis 1970 in der Aufbaukommission für die Bielefelder Schulprojekte mitgearbeitet hat, zumindest redigiert.

Bleibt man bei der Schrift der Bundesassistentenkonferenz und damit bei einer historischen Rückschau, dann zeigt sich erstens, dass diesem hochschuldidaktischen Prinzip gerade in der Lehrer*innenbildung ein „später Erfolg“ bzw. ein regelrechter Durchbruch beschieden worden ist. Freilich gab es an diversen Hochschulstandorten (z.B. Oldenburg, Dortmund, Bremen, Hamburg, aber auch Bielefeld) schon eine längere Tradition von Forschungswerkstätten, in denen – mit je eigenen Perspektiven und unterschiedlichen Zugängen – versucht wurde, die Beteiligung von Studierenden an empirischer Forschung für die Lehrerprofessionalisierung fruchtbar zu machen (vgl. z.B. Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009). Erheblich befördert wurde die Aufmerksamkeit für das hochschuldidaktische Format allerdings im Zuge diverser Reformen in der Lehrer*innenbildung. Dazu gehören einmal die nun schon etwas länger zurückliegenden Studienstrukturreformen im sogenannten Bologna-Prozess, die bereits eine stärkere Forschungsorientierung in den Lehramtsstudiengängen bewirkt haben (vgl. Freitag, 2012). Entscheidende Impulse für eine inzwischen flächendeckende Verbreitung des Konzepts resultieren aber insbesondere aus der Verlängerung und Aufwertung von Praxisphasen in der universitären Ausbildung, die in den letzten Jahren über die Einführung eines Praxissemesters in den lehrerbildenden Masterstudiengängen in nahezu allen Bundesländern (und so auch in Nordrhein-Westfalen) stattgefunden haben. Denn diese Praxisphasen sehen nicht nur einen mehrere Monate umfassenden Aufenthalt der Studierenden an Schulen und dabei eigene unterrichtspraktische Tätigkeiten vor. Es gibt neben dem schulpraktischen Teil auch einen Forschungsteil in Form der sogenannten Studienprojekte, in deren Rahmen von den Studierenden unterrichts- und schulbezogene Fragestellungen empirisch zu bearbeiten sind.

Ein Rückgriff auf die Schrift der Bundesassistentenkonferenz kann zweitens die derzeit intensiv diskutierten Potenziale, Herausforderungen und Probleme des Konzepts gut aufzeigen. Zum einen – und im Unterschied zur gegenwärtigen Debatte – kreisten die Überlegungen damals noch keineswegs um eine berufsfeldbezogene Professionalisierung oder um eine nachweisbare Kompetenzvermittlung. Forschendes Lernen wurde – ausgehend von der traditionsreichen Idee (vgl. Schleiermacher, 1956, S. 238) einer Bildung durch Wissenschaft – seinerzeit als ein grundlegendes Prinzip für Forschung und Lehre eingeführt, um Studierenden eine Teilnahme am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess, mithin einen *Vollzug* oder zumindest einen *Nachvollzug* von Wissenschaft zu ermöglichen: „Wenn Wissenschaft“ – so die bildungstheoretische Argumentation – „ein Vollzug ist, dann muß wissenschaftliche Ausbildung Teilnahme an diesem Vollzug, also dem Erkenntnisprozeß, mindestens aber Nachvollzug, nie jedoch bloße Übernahme vorliegender Ergebnisse sein“ (BAK, 1970, S. 9). Vor dem Hintergrund dieser Zielrichtung waren Fragen zu Professionalisierungszielen zum einen oder konkrete Konzeptvorgaben zum anderen eher nachgeordnet. Weder das Forschende Lernen noch der Forschungsbegriff wurden beispielsweise näher bestimmt, was für die aktuelle Debatte zunächst weitreichende Optionen eröffnet:

Aus den Merkmalen, mit denen Forschendes Lernen damals charakterisiert wurde, ergeben sich so etwa – wie Schneider & Wildt (2009, S. 10) grundsätzlich feststellen – „Möglichkeiten der Anwendbarkeit und Nutzbarmachung dieses Konzepts auf allen Ebenen, basaler wie hochspezialisierter, auch selbstreflexiver Forschung, im Prozess erkenntnisorientierten wissenschaftlichen Arbeitens“. Interessante Perspektiven eröffnen sich aber insbesondere für die Lehrerbildung: Da Forschendes Lernen als ein hochschuldidaktisches Prinzip für unterschiedliche disziplinäre Zugänge und Forschungskulturen gedacht worden war und an der Lehrer*innenbildung bekanntlich zahlreiche Fächer beteiligt sind, erweist sich das Konzept hier als eine geradezu ideale, weil fächerübergreifende, Leitidee.

Allerdings stecken in der hier nur angedeuteten Offenheit zugleich auch wesentliche Herausforderungen und Problemlagen des Konzepts. Offenheit lässt sich schon grundsätzlich als Vagheit, Diffusität oder auch Beliebigkeit deuten. Man kann aber noch zugespitzter fragen, ob der aktuelle Siegeszug des Konzepts nicht sogar vor allem darauf beruhen könnte, dass das Konzept so vielfältige Auslegungen erlaubt und sich überdies dann gut als ein Allheilmittel propagieren lässt, das die Lösung unterschiedlicher Probleme der universitären Lehrerbildung verspricht – und das auch die Bildungspolitik deshalb nur allzu gerne aufgreift. So soll Forschendes Lernen – wie Kunze (2012, S. 23) im Hinblick auf Forschendes Lernen als ein tragendes Element der eingeführten Praxisphasen feststellt – nicht nur „als Brücke zwischen Universität und Praxis fungieren und zwischen zwei Zielen vermitteln, die mit der Praxisphase erreicht werden sollen: Aufbau von Handlungskompetenz und Ausbau von Reflexionskompetenz“. Über Forschendes Lernen werde auch die Praxisphase „in die Normalform des Studiums eingepasst“, und es solle „das bekannte Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung wieder einmal ‚gelöst‘ werden“ (Kunze, 2012, S. 23). Und auch Ludwig Huber (2013, S. 9) hatte Forschendes Lernen vor einigen Jahren als eine „vage Formel“ bezeichnet, vor einem inflationären Gebrauch „der Floskel“ seit der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) gewarnt, bei dem „die Konturen des Begriffs [...] unscharf geworden“ seien, und angemahnt, dass vor „allem anderen“ zu klären sei, worüber man eigentlich spreche.

2 Herausforderungen Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung

Der Diskurs zum Forschenden Lernen in der Lehrer*innenbildung ist mittlerweile zu umfassend und vielfältig, um ihn hier im Einzelnen nachzeichnen (vgl. z.B. die aktuellen Beiträge in Schiefner-Rohs, Favella & Hermann, 2019) oder um die von Huber geforderte Klärung vorzunehmen zu können. Wir begnügen uns nur mit dem Hinweis, dass Forschendes Lernen als Leitidee für die Hochschullehre ohne Zweifel Potenziale besitzt und es viele gute Gründe dafür gibt, dass auch (oder gerade) angehende Lehrkräfte in ihrem Studium forschen bzw. forschend lernen sollen (Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014; Fichten, 2019). Dennoch wirft die nun flächendeckende Einführung des Konzepts viele Fragen auf. Kritische Rückfragen betreffen dabei keineswegs nur die (professionalisierenden) Effekte; diese wurden bislang kaum untersucht, und die noch spärlich vorliegenden Befunde dämpfen doch eher die hohen Erwartungen (vgl. im Überblick Rothland & Boecker, 2014; Fichten & Weyland, 2019). Schon die vorgängigen Fragen danach, welche Ziele im Einzelnen überhaupt erreicht werden sollen und wie die Prozesse Forschenden Lernens konzeptionell anzulegen wären, um die jeweiligen Ziele erreichen zu können, sind bislang kaum einhellig geklärt, wie wir im Folgenden nur beispielhaft andeuten wollen:

- Die Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) hatte ein „dem Anspruch der Wissenschaft gemäßes Arbeiten“ als ein Merkmal für Forschendes Lernen benannt, den Forschungsbegriff dabei aber nicht näher spezifiziert. Im aktuellen Lehrerbildungsdiskurs

werden demgegenüber oft zumindest die möglichen Gegenstände der Forschung begrenzt, indem etwa gefordert wird, dass die Studierenden „an authentischen Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule“ arbeiten sollen (Fichten & Meyer, 2014, S. 21). Gleichwohl ist nach wie vor umstritten, welche Ansprüche man dabei an diese Forschung anlegen soll und kann: Gelten beispielsweise auch für die studentische Forschung die Gütekriterien und die elaborierten methodischen Standards der empirischen Sozialforschung? Oder ist eher ein Einsatz von Methoden aus dem Bereich der Aktions-, der Handlungs- oder Praxisforschung (vgl. z.B. Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014) vorzuziehen, die in der Regel leichter zu handhaben und überdies weniger auf generalisierbare Ergebnisse, sondern auf Reflexion und/oder auf eine Entwicklung von Praxis angelegt sind?

- Kontrovers verhandelt werden das Ausmaß der Beteiligung der Studierenden an Forschung und der Grad an Selbstständigkeit: Müssen alle Studierenden den gesamten Prozess von Forschung in den „wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methode bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit“ – durchlaufen, wie dies im Anschluss an eine Definition Forschenden Lernens von Huber (2013, S. 11) von vielen Seiten eingefordert wird (z.B. Fichten & Meyer, 2014)? Oder reicht es aus – und wäre es im Rahmen der knappen zeitlichen Ressourcen gerade im Praxissemester möglicherweise sogar sinnvoller, wie z.B. Katenbrink und Wischer (Katenbrink & Wischer, 2014) argumentieren –, dass die Studierenden nur ausgewählte Schritte im Forschungsprozess vertiefend vollziehen, indem sie etwa mit einer verbindlich vorgegebenen Fragestellung und Methode arbeiten oder sogar bereits vorliegende Daten nutzen?
- Im Lehrer*innenbildungsdiskurs (und in den Profilen Forschenden Lernens am Standort Bielefeld) zeichnet sich weitgehend als ein Konsens ab, dass es bei Forschendem Lernen nicht primär um ein Forschen-Lernen, sondern um ein forschendes Lernen geht, mit dem vor allem Reflexionskompetenzen erworben werden sollen. Allerdings wird schon dieses, der Lehrer*innenausbildung gemeinhin zugewiesene Kernziel recht unterschiedlich – als „forschende Grundhaltung“ (Schüssler & Schöning, 2017), als „Reflexivität“ (Feindt, 2019), als „kritisch-reflexive Haltung“ (Fichten, 2017) oder „forschender Habitus“ (Hericks, 2004) – umschrieben und definiert. Das Konzept wird aber zumeist noch mit einer Reihe weiterer Ziele und Erwartungen verknüpft: Forschendes Lernen kann sich – um hier das breite Spektrum an Auffassungen zumindest anzudeuten (vgl. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014) – auf forschungsmethodische Kompetenzen (also doch auf ein „Forschen-Lernen“) richten, um angehende Lehrkräfte zu befähigen, dass sie Ergebnisse der empirischen Forschung angemessen rezipieren oder ihre eigene Praxis selbst evaluieren. Forschendes Lernen kann auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen (wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Ausdauer usw.) zielen. Oder es kann als ein didaktisches Prinzip für ein problemorientiertes und lernaktivierendes, mithin als ein „Lernen im ‚Format‘ der Forschung“ (Schneider & Wildt, 2009) fungieren.

3 Forschendes Lernen in der Bielefelder Lehrer*innenbildung

Obwohl die Geschichte Forschenden Lernens durchaus eng mit der Universität Bielefeld verbunden ist (und im Zuge der Bologna-Reform mit den sogenannten Fallstudienwerkstätten bereits 2004 ein Format für Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften eingeführt worden war), fordern die von uns nur exemplarisch umrissenen Fragen auch die Lehrer*innenbildung am Standort Bielefeld heraus: Das Konzept ist seit der Einführung des Praxissemesters ein für alle an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fächer fest installiertes Ausbildungsformat; und es gibt ein gemeinsam entwickeltes Leitkonzept, das für die Fächer und die einzelnen Lehrenden als ein orientierender Rahmen fungiert (vgl. den

Beitrag von Schöning, S. 10–17 in diesem Heft). Gleichwohl zeigt sich in den in diesem Heft dokumentierten Profilen und in deren Analysen, dass es für Forschendes Lernen eben nicht die *eine* Lösung bzw. das *eine* Konzept geben kann, das dann nur noch in die Praxis transferiert werden muss. Forschendes Lernen ist in erster Linie ein vielgestaltiges und herausforderndes Entwicklungs- und Forschungsfeld, in dem unterschiedliche Auffassungen auszuhandeln und mögliche Zugänge weiterhin zu entwickeln und zu erproben sind.

In den vorliegenden Profilen und auch in der hiesigen Rahmenkonzeption zum Praxissemester wird zum Beispiel immer wieder auf das zu erreichende Ziel einer „forschenden Grundhaltung“ künftiger Lehrer*innen verwiesen. Auf die studentische Frage, was diese forschende Grundhaltung denn eigentlich sei, wird vom Autor dieser Einleitung den Studierenden beispielhaft die Aussage einer Lehrerin präsentiert, die im Rahmen einer Studie (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010) interviewt wurde. In dieser Studie wurden neben weiteren Themen auch der Stellenwert von Fortbildungen und darauf aufbauende gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen angesprochen. Die interviewte Lehrerin äußerte daraufhin Bemerkenswertes:

Dieses Praxisorientierte, damit werden wir hier zugeschmissen. Ich will das gar nicht. Da bin ich vielleicht auch die Einzige, da fragen Sie vielleicht die Falsche. Aber ich will nicht immer nur diese Praxisorientierung, die haben wir hier den ganzen Tag. Ich will z.B. seit Jahren eine Fortbildung machen „Deutsch als Zweitsprache“. Da will ich aber erstmal wissen: „Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache, wo liegen tatsächlich wissenschaftlich, empirisch untersucht die Probleme?“, und dann will ich in einem dritten Schritt wissen: „Was kann ich hier machen? Welche guten Unterrichtsmaterialien gibt es vielleicht auch schon auf dem Markt? Auf was kann ich zugreifen?“ Und dann möchte ich nach Hause gehen. Ich muss nicht mit anderen da eine Unterrichtseinheit vorbereiten. Das kann ich alleine.

Anhand dieses Zitates wird den Studierenden das Ziel der universitären Ausbildung nachvollziehbar vor Augen geführt: Es geht nicht vorrangig darum, im späteren Berufsleben explizit forschend tätig zu sein und dabei den entsprechenden Gütekriterien des gewählten Forschungsparadigmas zu genügen. Vielmehr – diesen Konsens legen zumindest auch die in diesem Heft dokumentierten Profile für Forschendes Lernen aus den Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft nahe – besteht das entscheidende Ausbildungsziel in der Etablierung eines professionellen Habitus („forschende Grundhaltung“), der den Stellenwert wissenschaftlich-empirischen Wissens für die je eigene Reflexion unterrichtlicher, pädagogischer Praxis anerkennt.

Dem entsprechend dokumentiert sich in den hier vorliegenden fachdidaktischen Profilen des Forschenden Lernens eine zum Teil deutlich fachliche Spezifität in der Charakterisierung von wissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen und den jeweils genutzten empirischen oder heuristischen Methoden im Speziellen. Als übereinstimmendes Moment zeigt sich jedoch der Verweis auf die Differenz von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen, die insbesondere in pädagogischen Situationen besondere Reflexionsprozesse erfordert:

„Damit ist gemeint, dass die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung Wissen bereitstellen, das zwar nicht unmittelbar in pädagogischen Situationen angewendet werden kann, aber Verständnishorizonte, Begriffe und ein Problembewusstsein erzeugt, das für die Lösung praktischer pädagogischer Probleme hilfreich sein kann. Professionelles Handeln zeichnet sich durch die situativ sinnvolle Auswahl und Anwendung von wissenschaftlichem Wissen für die Lösung von Praxisproblemen aus“ (Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009).

Jenseits dieses geteilten Verständnisses einer wissenschaftlich und empirisch gestützten Reflexion der schulischen Praxis wird die konkrete Ausgestaltung der Ausbildung von angehenden Lehrkräften durch Forschendes Lernen in diesen Profilen dann aber sehr unterschiedlich ausbuchstabiert. Forschendes Lernen fungiert – so könnte man also auf der einen Seite kritisch festhalten – damit auch an der Universität Bielefeld offenbar eher als eine Kontingenztformel im Sinne Luhmanns (2017) denn als ein einheitsstiftendes Konzept zwischen den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fächern. Auf der anderen

Seite bieten die damit verbundenen Zielsetzungen und Prämissen allerdings auch einen guten Rahmen dafür, die beteiligten Fächer, die Lehrenden und die Studierenden in einen Austausch zu bringen. Denn das Konzept erfordert eben keineswegs nur die Entwicklung und Erprobung handhabbarer Lehr-Formate. Es lädt auch dazu ein, die eigenen Perspektiven auf Forschung und Lehrer*innenbildung zu explizieren, zu schärfen und kritisch zu hinterfragen – und gemeinsam über zentrale Herausforderungen der Lehrer*innen-professionalisierung nachzudenken.

4 Zu den Beiträgen in diesem Heft

Das vorliegende Heft versteht sich als ein Beitrag zu einem solchen Diskurs, indem es sowohl für die Kolleg*innen und Studierenden vor Ort als auch für eine interessierte Öffentlichkeit den aktuellen Stand der konzeptionellen Überlegungen zum Forschenden Lernen am Standort Bielefeld dokumentiert. In einem ersten Schritt erfolgen dafür zunächst einige Rahmungen und Einordnungen. Dazu gehört eine Vorstellung des Bielefelder Leitkonzepts zum Forschenden Lernen durch Anke Schöning und die sich daran anschließende Beschreibung Forschendes Lernen als ausbildungsleitendes Prinzip der Bielefelder Lehrer*innenbildung (S. 10–17). Die Umsetzung dieses Prinzips aus hochschuldidaktischer Sicht reflektieren Kerrin Riewers und Petra Weiß (S. 18–27). Der Prozess der Entstehung der in diesem Heft versammelten (vor allem fachdidaktischen) Profile Forschenden Lernens wird von Udo Ohm und Rudolf vom Hofe nachgezeichnet (S. 37–40).

Diese Profile werden im Anschluss präsentiert. Da eine zusammenfassende Beschreibung der einzelnen Profile den Rahmen dieser Einleitung sprengen würde und in einem letzten Teil überdies noch Beiträge aufgenommen sind, die diese Profile vergleichend analysieren, beschränken wir uns hier auf eine tabellarische Übersicht (vgl. Tab. 1) zu den jeweiligen Profilen und deren Autor*innen:

Tabelle 1: Profile zum Forschenden Lernen und deren Autor*innen

Fach/Fachdidaktik	Autor*innen	Seiten
Bildungswissenschaft	<i>Jan Christoph Störtländer</i>	28–36
Biologiedidaktik I	<i>Nadine Großmann, Stefan Fries & Matthias Wilde</i>	41–45
Biologiedidaktik II	<i>Stephanie Ohlberger, Mario Schmiedebach & Claas Wegner</i>	46–50
Chemiedidaktik	<i>Stefanie Schwedler & Kerrin Riewerts</i>	51–55
Didaktik der Sozialwissenschaften	<i>Volker Schwier, Bettina Zurstrassen & Reinhold Hedtke</i>	56–61
Didaktik des Unterrichtsfachs Pädagogik	<i>Sven Meinholz</i>	62–66
Didaktik Deutsch als Zweitsprache	<i>Anika Zörner & Udo Ohm</i>	67–72
Englischdidaktik	<i>Run Tan & Bettina Amrhein</i>	73–77
Geschichtsdidaktik	<i>Jörg van Norden & Thomas Must</i>	78–80
Kunstdidaktik	<i>Petra Kathke</i>	81–88
Lateindidaktik	<i>Jochen Sauer</i>	89–93
Mathematikdidaktik	<i>Rudolf vom Hofe</i>	94–97
Philosophiedidaktik	<i>Kinga Golus</i>	98–101
Sachunterrichtsdidaktik	<i>Anne Reh & Nina Dunker</i>	102–106
Sportdidaktik	<i>Nils Ukley, Bernd Gröben, Golo Faßbeck & Valerie Kastrup</i>	107–118
Sprachdidaktik	<i>Friederike Kern & Björn Stövesand</i>	119–123

In den weiteren Beiträgen, die eine vergleichende Analyse und systematische Einordnung der Profile vornehmen, nehmen zunächst Claudia Mertens, Melanie Basten und Beate Wischer die Profile in den Blick; es werden neben den Gemeinsamkeiten aber vor allem die konzeptuellen Unterschiede fokussiert und unterschiedliche Typen von Zugängen rekonstruiert (S. 124–145). Der Beitrag von Eike Wolf greift die identifizierbaren Übereinstimmungen mit der These eines „institutionellen Isomorphismus“ aus einer organisationssoziologischen Perspektive auf und diskutiert eine in seinen Augen uniforme Affirmativität der Fachdidaktiken gegenüber dem Konzept Forschenden Lernens (S. 146–160). Ein projekthistorisches und governance-analytisches Fazit von Gaby Klewin und Martin Heinrich rundet das vorliegende Heft ab (S. –).

Wir wünschen den Leser*innen dieses Heftes weiterführende und diskussionsanregende Einblicke in die unterschiedlichen fachdidaktischen Lesarten des Forschenden Lernens im Rahmen der Lehrer*innenausbildung an der Universität Bielefeld sowie daraus erwachsende Inspirationen für die eigene fachliche Positionierung gegenüber dem häufig verwendeten und dennoch opak bleibenden Begriff des Forschenden Lernens!

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 285–307). Münster et al.: Waxmann.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Grundwissen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 67–86). Berlin et al.: Peter Lang.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2019). Praxisforschung im Lehramtsstudium: Das Oldenburger Modell. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 117–138). Berlin et al.: Peter Lang.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Freyer, K. Hirschhausen & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster et al.: Waxmann.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25–46). Berlin et al.: Peter Lang.

- Freitag, C. (2012). Einleitung: Praxisforschung in der Lehrerbildung. In C. Freitag & I. van Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung) (S. 11–20). Paderborn: LIT.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 51–67.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. <https://doi.org/10.5771/9783845236605-59>
- 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.
- Kunze, I. (2012). Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In C. Freitag & I. van Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung) (S. 23–34). Paderborn: LIT.
- Luhmann, N. (2017). *Systemtheorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schiefner-Rohs, M., Favella, G., & Hermann, A.C. (Hrsg.). (2019). *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Berlin et al.: Peter Lang.
- Schleiermacher, F. (1956). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 219–308). Darmstadt: WBG.
- 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.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential 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.
- Wischer, B., Katenbrink, N., & Nakamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 5–26). Münster: Monsenstein & Vannerdat.

Beitragsinformationen¹**Zitationshinweis:**

Böhm-Kasper, O., & Wischer, B. (2019). Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – eine einführende Einordnung. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 1–9. <https://doi.org/10.4119/pflb-1964>

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>

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bj^{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 Autor*innen.

Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester

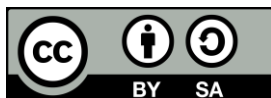
Anke Schöning^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education*

* *Kontakt: anke.schoening@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester vorgestellt. Ausgehend von den Hintergründen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen werden hierbei dessen Spezifika erläutert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Praxissemester, Studienprojekte, Fachdidaktiken, Lehrerbildung



1 Hintergrund

Mit der Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) 2009 und der damit landesweit einhergehenden Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur (BA/MA)¹ nutzte die nordrhein-westfälische Landesregierung die strukturelle Reform auch zu einer Ausweitung der schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium. In Gestalt eines Langzeitpraktikums, genauer: eines in ein berufsfeldbezogenes Studienjahr eingebetteten Praxissemesters, erforderte und ermöglichte dieses Studienelement eine ganz neuartige institutionen- und phasenübergreifende Kooperation (vgl. zur landesweiten Konzeption Diehr, 2017). Neben der 2011 geschlossenen Kooperationsvereinbarung mit den im Praxissemester kooperierenden Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) zeigt sich dies an der Universität Bielefeld vor allem in der Zusammenarbeit mit den beteiligten Akteuren in der Region (ZfsL, Schulen, Bezirksregierung) in zumeist paritätisch zusammengesetzten Gremien und Arbeitsgruppen mit je spezifischen Perspektiven und Aufgabenbereichen (vgl. für eine detaillierte Betrachtung Schicht, 2017).



Abbildung 1: Institutionenübergreifende Kooperation im Praxissemester

Sichert die Steuergruppe die standortspezifische Zusammenarbeit, indem sie beispielsweise Kooperations- und Koordinationsformen zwischen Universität, ZfsL und kooperierenden Schulen entwickelt, hat die Leitkonzeptgruppe mit dem dezidiert am Prinzip des Forschenden Lernens orientierten *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters* (vgl. Leitkonzept, 2011) die wesentlichen Impulse für die inhaltlich-konzeptionelle Gestaltung des Praxissemesters gegeben. Deren fachspezifische Konkretisierungen erfolgen in fach- bzw. lernbereichsspezifisch zugeschnittenen Arbeitsgruppen, den sogenannten Fachgruppen, die auf Fächerebene ein zentrales Gremium für die institutionen- und phasenübergreifende Zusammenarbeit sowie die (Weiter-)Entwicklung fachspezifischer Umsetzungen sind. Sowohl Aufbau als auch Einrichtung dieser Kooperationsstruktur erfolgten frühzeitig nach der Novellierung des LABG, so dass das Leitkonzept die Grundlage für die weiteren curricularen und organisatorischen Planungen zum Praxissemester bildete und die Ausgestaltung des Forschenden Lernens unter einem Dach ermöglicht(e) (vgl. Kap. 3.1).

¹ Die Universität Bielefeld stellte 2002 als eine der ersten Universitäten in Deutschland im Rahmen des Modellversuchs gestufte Lehrerbildung die alten Studiengänge (Diplom, Magister, Lehramt) auf eine konsekutive Studienstruktur (BA/MA) um.

2 Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen setzt an den landesweiten Rahmenvorgaben an, wie sie im LABG, in der Lehramtszugangsverordnung (LZV) und vor allem in der landesweiten Rahmenkonzeption zur Ausgestaltung des Praxissemesters (vgl. Rahmenkonzeption, 2010) vorzufinden sind. In letzterer werden als Ziel des Praxissemesters die Professionalitätsentwicklung und die forschend-reflektierende Grundhaltung verbindlich gesetzt:

„Im Praxissemester werden berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft.“ (Rahmenkonzeption, 2010, S. 4).

Diese deutliche und prominente Setzung Forschenden Lernens geht einher mit einer doppelten Zielsetzung des Praxissemesters: Entwicklung einer forschenden Grundhaltung und Einführung in die berufspraktische Tätigkeit. Exemplarisch hierfür stehen im Praxissemester der Schulforschungsteil mit seinen Studienprojekten und der schulpraktische Teil, in dem Unterrichtsvorhaben eine zentrale Rolle spielen.

Ausgehend von den normativen Setzungen wurden für das Bielefelder Leitkonzept neben der Berücksichtigung von Systematisierungsansätzen Forschenden Lernens (vgl. Koch-Priewe & Thiele, 2009) vor allem die Erfahrungen der erziehungswissenschaftlichen Fallstudienwerkstätten (vgl. Klewin & Kneuper, 2009; Koch & Stiller, 2012) sowie der Bielefelder Versuchsschulen und das für Forschendes Lernen modellhafte Berufsbild des Lehrerforschers (vgl. Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014) zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die konzeptionellen Überlegungen zum Forschenden Lernen im Praxissemester. Zu berücksichtigen waren und sind dabei die mit der neuen Relevanz von Forschendem Lernen im Rahmen von Praxissemesterkonzeptionen einhergehenden Herausforderungen. Anders als etwa in den Fallstudienwerkstätten (vgl. für eine ausführliche Darstellung des Konzepts Klewin & Kneuper, 2009) ist das Forschende Lernen im Praxissemester eingebettet und parallelisiert mit den weiteren Tätigkeiten der Studierenden an den Schulen (Unterrichten, Teilnahme an Konferenzen, an Beratungen und den verschiedensten Formen des Schullebens); und die Studierenden müssen mit ihrer doppelten Noviz*innenrolle (vgl. Rothland & Boecker, 2014) umgehen, zugleich Forschungs- und Unterrichtsanfänger*innen zu sein. Wurde bei den Bielefelder Fallstudienwerkstätten z.B. versucht, dauerhafte Kooperationsbeziehungen mit am Ansatz des Forschenden Lernens interessierten Schulen aufzubauen, wird dieser im Praxissemester zum ausbildungsleitenden Prinzip an *allen* Schulen in der Ausbildungsregion. Und schließlich wird der erziehungswissenschaftlich geprägte Ansatz von den Fächern adaptiert mit dem Ziel fachdidaktischer Konkretisierungen Forschenden Lernens als didaktischem Prinzip.

Im Bielefelder Leitkonzept wurde versucht, diese auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegenden und unterschiedliche Akteure betreffenden Herausforderungen bereits frühzeitig für die Ausgestaltung des Forschenden Lernens im Praxissemester mitzudenken.

3 Forschendes Lernen als ausbildungsleitendes Prinzip

Im Mittelpunkt der inhaltlichen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters steht das Leitbild des Forschenden Lernens, mit dem Ziel, die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung sowie die Reflexivität und Professionalitätsentwicklung der Studierenden zu fördern (vgl. Leitkonzept, 2011). Bei der konzeptionellen Entwicklung stand daher mit Blick auf die Rahmenbedingungen und Herausforderungen zunächst die Frage im Vordergrund, wie sich der Schulforschungs- und der schulpraktische Teil sinnvoll aufeinander beziehen und miteinander verknüpfen lassen.

3.1 Forschendes Lernen – ein gemeinsames Dach

Eine inhaltliche Besonderheit der Bielefelder Ausgestaltung besteht darin, Forschendes Lernen nicht nur auf den Schulforschungsteil und die Studienprojekte, sondern auf Basis eines weiten Begriffsverständnisses als ausbildungsleitendes Prinzip auf alle Elemente und Anforderungen des Praxissemesters zu beziehen (vgl. Schüssler & Schöning, 2017). In diesem Sinne wird Forschendes Lernen als ein übergeordnetes Konzept verstanden, welches fach- und lernortspezifisch ausgestaltet werden kann (vgl. Leitkonzept, 2011). Der Ansatz Forschenden Lernens im Bielefelder Praxissemester wird daher verstanden als

„theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule (eigene oder fremde Praxis, unterrichtlich oder außerunterrichtlich) unter einer klar formulierten Fragestellung und mittels eines auf Forschungsmethoden gestützten (Studienprojekte) und/oder kriteriengeleiteten Vorgehens (Unterrichtsvorhaben). Die Respektierung der in die Untersuchungen involvierten Lehrkräfte und Schüler/-innen muss dabei immer gewahrt werden.“ (Leitkonzept, 2011, S. 8)

Die folgende Abbildung verdeutlicht diesen integrierenden Ansatz.

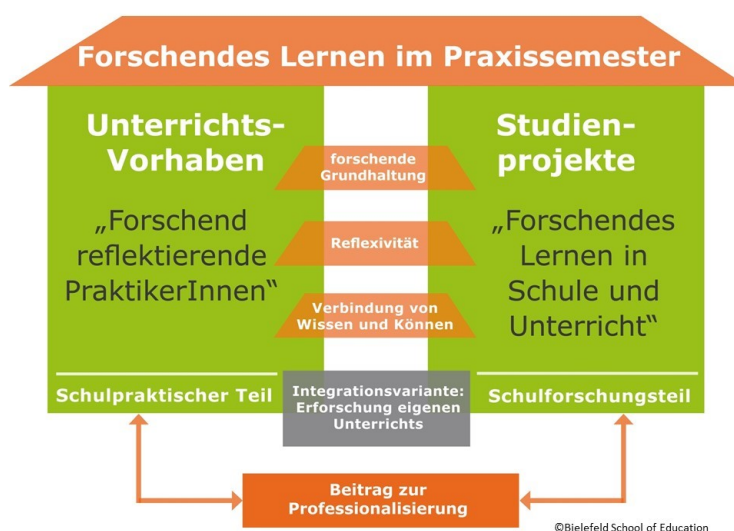


Abbildung 2: Forschendes Lernen als gemeinsames Dach

Forschendes Lernen verbindet die beiden Ausbildungsbereiche sowie die unterschiedlichen Ausbildungselemente und die daran beteiligten Akteure unter einem gemeinsamen Dach. Verbunden ist damit der Anspruch, dass die einzelnen Elemente des Schulforschungs- und des schulpraktischen Teils, insbesondere die Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben, einen je spezifischen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung leisten, indem sie eine forschende Grundhaltung – verstanden als offene, selbstkritische Fragehaltung – fördern, Reflexivität als kontinuierliches Element der Lehrerbildung unterstützen und Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können produktiv miteinander verbinden (vgl. Schüssler & Schöning, 2017). Mit Blick auf die unterschiedlichen Lernorte (Universität, Schule, ZfsL) sind damit zugleich wechselseitige Anforderungen an die Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume im Praxissemester formuliert. Mit der Integrationsvariante wird zudem eine enge Verknüpfung von eigener Unterrichtstätigkeit und Studienprojekt empfohlen, bei der Forschungsgegenstände bzw. -fragestellungen einen expliziten Bezug zur eigenen Unterrichtstätigkeit aufweisen.

3.2 Studienprojektvarianten

Zielt die mit den Studienprojekten intendierte Theorie-Praxis-Verknüpfung vornehmlich darauf ab, die im Rahmen des Forschungsprozesses gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse vor dem Hintergrund der eigenen Professionalitätsentwicklung zu reflektieren, soll daher bei den Forschungsprozessen im Praxissemester insbesondere der persönliche Erkenntnisgewinn der Studierenden im Vordergrund stehen, wenn sie selbst forschend tätig und aktiv werden. Auch wenn hinsichtlich des Forschenden Lernens im Rahmen von Studienprojekten die Entwicklung, Durchführung und Auswertung kleinerer qualitativer oder quantitativer Untersuchungen zu verstehen ist, d.h., eine Forschungsfragestellung bearbeitet wird, steht dabei weniger das Produkt als vielmehr der Prozess im Vordergrund: „Forschung stellt hier vor allem Mittel und Zweck des eigenen Lernprozesses dar, das Lernen der Studierenden steht also im Vordergrund“ (Klewin, Schüssler & Schicht, 2017, S. 134). Insofern können bei den Forschungsprozessen der Studierenden unterschiedliche Methoden relevant sein; neben standardisierten Methoden qualitativer und quantitativer empirischer Sozial- und Bildungsforschung können auch weniger standardisierte Methoden der Praxisforschung in pädagogischen Feldern zum Einsatz kommen.

Forschendes Lernen im Praxissemester muss zum einen immer an die konkreten Gegebenheiten in Schule und Unterricht angepasst werden, insbesondere auch, was die methodischen Umsetzungen betrifft; zum anderen bedarf es wegen der Beteiligung aller an der Lehrerbildung beteiligten Fächer unterschiedlicher Zugänge und Ausprägungen. In der Bielefelder Konzeption wurde daher in der Form von fünf Varianten eine Systematisierung vorgeschlagen, die es erlaubt, Themenfelder und Tätigkeitsbereiche, auf die sich die Studienprojekte beziehen können, auszuweisen. Sie dient als Grundlage für die fachspezifischen Konkretisierungen des Forschenden Lernens.

Folgende Varianten werden im Leitkonzept aufgeführt (vgl. Leitkonzept, 2011, S. 10f.):

- Variante 1: Erforschung eigenen Unterrichts (=Integrationsvariante)
- Variante 2: Erforschung fremden Unterrichts
- Variante 3: Erforschung von Schulentwicklungsprozessen
- Variante 4: Fallarbeit zu Diagnose und Förderung
- Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit berufsbiographischer Motivation und eigener Professionalitätsentwicklung

Mittels der Studienprojekte können Studierende eine forschende Haltung z.B. zu den Gegenständen des Unterrichts oder den Lernprozessen der Schüler*innen, zu Schulentwicklungsprozessen und deren Folgen oder zum eigenen Professionalisierungsprozess einnehmen (vgl. zu Beispielen fachspezifischer Umsetzungen z.B. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017; Golus, Josting & van Norden, 2017). Die Varianten verstehen sich nicht als abgeschlossen, sondern können prinzipiell ergänzt werden.

3.3 Gelingensbedingungen

Bei der Umsetzung des Forschenden Lernens im Praxissemester spielten die Perspektiven der Akteure eine wesentliche Rolle.

„Das Praxissemester stellt die beteiligten Akteure vor allem in der Phase seiner Einführung vor neue Herausforderungen. Weder dürfen die Akteure überfordert werden, noch sollte die Chance verpasst werden, die durch das Praxissemester vorgesehene Kompetenz- und Professionalitätsentwicklung anzubahnen. Daher betont das vorliegende Leitkonzept die Perspektive der Akteure als eine Grundbedingung für die erfolgreiche Umsetzung des Praxissemesters“ (Leitkonzept, 2011, S. 2f.).

Im Bielefelder Leitkonzept sind die Akteursperspektiven anhand von drei Gelingensbedingungen für die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester ausgewiesen:



Abbildung 3: Gelingensbedingungen für das Forschende Lernen im Praxissemester

Mit den drei Gelingensbedingungen Studierbarkeit, Betreubarkeit sowie Kooperation und Begleitung sind zugleich auch die je unterschiedlichen Rollen und Aufgaben der beteiligten Akteure in den Blick genommen worden. Daher betont das Leitkonzept, dass diese bei der konkreten Ausgestaltung des Forschenden Lernens, etwa auf der Ebene der an der Lehrerbildung beteiligten Fächer und Institutionen, aber auch bei den organisatorischen Planungen zu berücksichtigen sind. So wird die intendierte Theorie-Praxis-Verzahnung anhand vielfältiger didaktischer Zugänge vorbereitet, begleitet und nachbereitet, mit dem Ziel, die Studierenden in die Lage zu versetzen, mittels Forschenden Lernens die je vorgefundene Praxis wissenschaftlich fundiert zu reflektieren (vgl. Schüssler & Schöning, 2017).

Exemplarisch seien hier folgende die Gelingensbedingungen konkretisierenden Maßnahmen genannt (vgl. für eine detaillierte Beschreibung Schüssler & Schöning, 2017, S. 46f.):

- Aufbau und Einrichtung einer Kooperationsstruktur (vgl. Kap. 1);
- Forschendes Lernen als ausbildungsleitendes Prinzip (vgl. Kap. 3.1);
- Einrichtung von aus LABG-Mitteln finanzierten Praxissemesterstellen in den lehrerbildenden Fächern, mit dem Ziel der nachhaltigen Etablierung einer fachspezifischen Forschungshaltung im Lehramtsstudium;
- (frühzeitige) Reduzierung der Studienprojekte² und Wahlfreiheit der Studierenden bei den jeweiligen Teildisziplinen für die Durchführung der Forschungsvorhaben;
- als Kontinuum konzipierte Lehrveranstaltungen in den Unterrichtsfächern und in Bildungswissenschaften zur Vorbereitung, Begleitung und Reflexion des Forschenden Lernens zur Unterstützung der studentischen Forschungstätigkeiten mithilfe stabiler Lerngruppen;
- regelmäßig stattfindende interdisziplinäre und interinstitutionelle Tagungen, Workshops und Konsultationen zum Forschenden Lernen zur phasenübergreifenden Verständigung über Ausgestaltungsmöglichkeiten Forschenden Lernens.

4 Fazit

Die Beteiligung aller Akteure ist eine komplexe und anspruchsvolle, zugleich aber notwendige Aufgabe, um mittels Transparenz und Partizipation die Potenziale Forschenden Lernens nutzen zu können. In den Blick gerät dabei u.a. die Akzeptanz und Adaption des erziehungswissenschaftlich geprägten Ansatzes Forschenden Lernens seitens der Fachdidaktiken. Hier können die in diesem Band vorgestellten wissenschaftlichen Maßnahmen des Clusters II im Projekt Bi^{professional} der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“³ wichtige Impulse geben: Welche fachspezifischen Gegenstände und Themen und welche

² Im Bielefelder Praxissemester ist bereits bei der Implementierung dieses Studienelements die Anzahl der Studienprojekte im Schulforschungsteil auf zwei reduziert worden.

³ Das Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive 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 der Autorin.

forschenden Zugänge zu diesen lassen sich identifizieren? Welches Verständnis des variationsreichen Ansatzes Forschenden Lernens liegt den Adaptionen jeweils zugrunde? Wie kann eine fachspezifische forschende Haltung der Studierenden gelingen? Wie sehen fachspezifische, aber auch fächerübergreifende Methodiken Forschenden Lernens aus?

Zu unterscheiden und je spezifisch zu betrachten wäre auch, ob Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept i.S. einer fachspezifischen Forschungshaltung im Lehramtsstudium generell fokussiert wird oder ob es als hochschuldidaktisches Konzept das Lernen in Praxisphasen wie dem Praxissemester mit spezifischem Praxisbezug adressiert.

Ausgehend vom Leitbild des Forschenden Lernens erfolgt die Bündelung von Maßnahmen und Angeboten des interdisziplinären Zusammenwirkens von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in der Bearbeitung fachspezifischer und fächerübergreifender Konzepte und Methodiken des Forschenden Lernens in dem im Juli 2017 neu gegründete *Zentrum für Forschendes Lernen in Praxisstudien* an der Bielefeld School of Education. Hier werden die Implementierung der Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Maßnahmen und eine Verständigung über die jeweiligen Lehr-Lernformate bei der Ausgestaltung Forschenden Lernens in den Fächern vorangetrieben.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 298–307). Münster: Waxmann.
- Diehr, F. (2017). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Universität Duisburg-Essen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Golus, K., Josting, P., & van Norden, J. (2017). *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. Münster: LIT.
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2017). 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. 131–171) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, B., & Stiller, K.-T. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung. Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. von Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94). Berlin: LIT.
- 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* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leitkonzept (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 11.04.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/forschendes_lernen/allg/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung.

- Rahmenkonzeption (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 11.04.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Rahmenvorgaben/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/rahmenkonzeption.pdf.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule, (106)* 4, 386–397.
- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn.: Klinkhardt.
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 42–50). Bad Heilbrunn.: Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

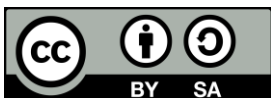
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schöning, A. (2019). Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester. *Praxis-Forschung/Lehrer*innenbildung, 1* (2), 10–17. <https://doi.org/10.4119/pflb-1966>

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>

Forschungsnah Lehren und Studieren – die Rolle der Hochschuldidaktik

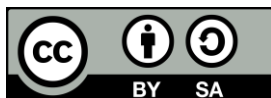
Kerrin Riewerts^{1,*} & Petra Weiß¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Chemie,
Universitätsstraße 15, 33615 Bielefeld
kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Welche Rolle spielt die Hochschuldidaktik in der Umsetzung einer forschungsnahen Lehre und beim Forschenden Studieren? Anhand eines hochschuldidaktischen Workshops an der Universität Bielefeld wird dargestellt, wie Lehrende angeregt werden, ihre Lehre forschungsnah auszugestalten. Letztendlich sollen Studierende davon profitieren, indem sie sich motiviert mit einem Sachverhalt tiefgreifend auseinandersetzen. Anschließend werden beispielhaft Projekte anderer Hochschulen skizziert und die dazugehörige Begleitung der Hochschuldidaktik aufgezeigt, um die Spannweite des Einsatzes dieses Konzeptes aufzuzeigen.

Schlagwörter: Hochschuldidaktik, Forschendes Lernen, Forschungsnahes Lehren, Forschendes Studieren



1 Einführung

Forschung und Lehre sind an einer forschungsstarken Hochschule nicht getrennt voneinander zu denken, und eine akademische Bildung setzt eine enge Verzahnung dieser beiden zentralen Handlungsfelder an Hochschulen voraus. Mit dem didaktischen Konzept des Forschenden Lernens (FL) lässt sich dies ideal umsetzen. Forschendes Lernen wird seit einiger Zeit an vielen Hochschulen realisiert: Zum einen wurde im Zuge des Bologna-Prozesses nach Wegen gesucht, einer drohenden Verschulung entgegenzuwirken und Studierenden auch schon im Bachelorstudium die Gelegenheit zu geben, mit Forschung in Kontakt zu kommen. Des Weiteren wird das FL in den letzten Jahren zunehmend in den Praxisphasen der Lehrkräftebildung eingesetzt. Durch den Qualitätspakt Lehre, der an einigen Hochschulen explizit Projekte zum FL fördert, erhält dieses Konzept zusätzlichen Aufwind.

In diesem Kapitel zeigen wir, wie wir an der Universität Bielefeld Lehrende hochschuldidaktisch begleiten, die dieses Konzept umsetzen möchten. Ergänzt wird dies durch drei Beispiele aus Qualitätspakt-Lehre-(QPL-)Projekten zum FL an anderen Universitäten, die anschließend kurz vorgestellt werden.

Doch zunächst erfolgen der Versuch einer Begriffsklärung und eine Begründung, warum dieses didaktische Konzept sinnvoll ist.

Charakteristisch für die Hochschullehre ist, dass sie je nach individuellem Stil sehr unterschiedlich ausgeführt wird, und in diesem Sinne wird auch das FL auf vielfältige Weise eingesetzt. Es wurden einige Versuche unternommen, das FL zu definieren und zu systematisieren, wobei verschiedene Modelle entworfen und weiterentwickelt wurden (vgl. Mieg, 2017; Reinmann, 2018). In der Umsetzung sind diese jedoch definitiv und inhaltlich nicht immer klar voneinander abzugrenzen – und z.T. sogar widersprüchlich (vgl. Lübcke, Reinmann & Heudorfer, 2017). Beinhaltet das FL in einigen Fällen schon allein das Vorstellen von Forschungsergebnissen, durchlaufen im Idealfall nach Huber (2014) die Studierenden den gesamten Forschungsprozess von der Entwicklung der eigenen Forschungsfrage bis hin zur Verbreitung der Ergebnisse, die für Dritte interessant sein sollten.

Durch unsere hochschuldidaktische Arbeit mit den Lehrenden möchten wir eine forschungsnahe Lehre stärken, d.h., die Lehrenden dabei unterstützen, wie sie (ihre) Forschung in die Lehre einbinden können. Wir versuchen, die Schwelle für die Lehrenden, sich mit diesem Konzept auseinanderzusetzen, so gering wie möglich zu halten und sie nicht durch die diversen Definitionen zu verunsichern, und umreißen hierfür das Konzept folgendermaßen:

„Forschungsnahe Lehre zielt darauf ab, in allen Phasen des Studiums Lernaktivitäten an der Arbeitsweise von Wissenschaftler/innen im Fach zu modellieren. Studierende sollen von Anfang an im Studium Gelegenheiten erhalten, in denen sie lernen, mit Wissen auf fachlich angemessene Weise umzugehen, und so Fähigkeiten zum eigenen Handeln in ihrer Disziplin erwerben“ (Weiß & Riewerts, 2015, S. 61).

Deshalb benutzen wir auch den Begriff der forschungsnahen Lehre, der alle Varianten beinhaltet, wie Forschung in die Lehre integriert werden kann. Zugleich möchten wir das forschende Studieren (vgl. Tietjen & Thünemann, 2017) etablieren, da der Ausdruck Studieren breiter gefasst werden kann als Lernen. Der Begriff Studieren spricht nicht nur die kognitiven Aspekte des Lernprozesses an, sondern beinhaltet, dass sich Studierende mit dem Thema intensiv auseinandersetzen und Reflexionsvermögen aufbauen (vgl. Riewerts, Rubel, Saunders & Wimmelmann, 2018). Dies bezieht die gesamte Person mit ein, indem ihr die Möglichkeit gegeben wird, eine kritisch-analytische Haltung zu entfalten. Studieren kann somit als Grundlage von Forschen angesehen werden.

Studierende sollen zu fachlichem Handeln befähigt werden und nicht nur reines Fachwissen anhäufen. Sie brauchen Anregungen, um sich die vielfältigen Denk- und

Handlungsformen ihrer Disziplin anzueignen und dabei Reflexions-, Kommunikations- und nicht zuletzt soziale Kompetenzen zu entwickeln. Dies lässt sich durch eine forschungsnahe Lehre umsetzen.

Damit dies gelingen kann, ist es sinnvoll, Lehrende gezielt dabei zu unterstützen, sich bewusst zu machen, wie sie selbst als Fachwissenschaftler*innen vorgehen, um so die Besonderheiten des jeweiligen fachlichen Denkens und Handelns zu explizieren (Kaduk & Lahm, 2018, S. 83–84). Hier arbeiten wir in unseren hochschuldidaktischen Workshops und Fortbildungen mit dem von Middendorf und Pace (2004) entwickelten Ansatz zum Denken im Fach (*Decoding the Disciplines*). Lehrende durchlaufen dabei sieben Schritte (den sog. Decoding-Prozess), die sie ausgehend von konkreten Lernherausforderungen darin unterstützen, über die Reflexion eigener Arbeitsweisen sinnvolle Arbeitsaufträge für Studierende zu entwickeln, mit denen fachspezifisches Handeln geübt werden kann.

Forschungsnahe Lehre und damit das Forschende Studieren ist dadurch sinnstiftend, dass sich Studierende selbstbestimmt in ein Thema vertiefen, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirkt. Das Studieren findet hier häufig in Projektgruppen, also in Interaktion statt, die im Sinne des pädagogischen Konstruktivismus (Siebert, 2005) zu einer nachhaltigeren Wissensaneignung führt. Eine Auseinandersetzung mit den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens bildet die Grundlage einer akademischen Bildung. Im Rahmen eines Forschungsprojektes lernen die Studierenden diese Arbeitsweisen kennen und anwenden. Durch dieses Konzept werden nicht nur zukünftige Wissenschaftler*innen angesprochen. Indem Studierende beim Forschenden Studieren sich oben genannte Kompetenzen aneignen, qualifizieren sie sich für Berufsfelder in der außerwissenschaftlichen akademischen Praxis.

Eine forschungsnahe Lehre kann aber auch bedeuten, dass Lehrende ihre eigene Lehre im Sinne eines *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) beforschen (Fischer, 2018, S. 16–21). Hierbei wird eine herausfordernde Lehrsituation identifiziert und in eine wissenschaftliche Fragestellung umformuliert, die es zu untersuchen gilt. Die Erkenntnis wird idealerweise anderen Lehrenden zugänglich gemacht. Das Ziel ist, die eigene Lehre weiterzuentwickeln und zu verbessern sowie zu erkennen, welche Lehrsituationen und -formate förderlich für das nachhaltige Studieren sind.

2 Forschendes Studieren und forschungsnahe Lehre in der Hochschuldidaktik an der Universität Bielefeld

Nach dem Leitbild für die Lehre der Universität Bielefeld sind Lehre und Studium durch Forschungs- und Berufsfeldorientierung geprägt, und so liegt es nahe, auch die Lehre an der Forschung auszurichten.¹ Auch wenn hier keine speziellen Förderprogramme existieren, binden viele Lehrende (ihre) Forschung in die Lehre ein; jedoch sind häufig jüngere Lehrende unsicher, wie sie dies didaktisch sinnvoll umsetzen sollen.

Um Lehrende zu unterstützen, forschungsnahe zu lehren, bietet das Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) verschiedene Möglichkeiten an, wie z.B. Beratungen zur Konzeption und Planung, (kollegiale) Hospitationen, Einzelbegleitung durch die Lehrveranstaltung und Schulungen von Tutor*innen.

Je nachdem, mit welchem Anliegen Lehrende zu uns kommen, werden sie auch mit Material und aktueller Literatur versorgt. Zum Einstieg empfehlen wir z.B. den an der HU Berlin entwickelten Leitfaden *Forschendes Lernen im Seminar* (Sonntag, Rueß, Ebert, Friederici & Deicke, 2016) und den von der AG Forschendes Lernen der dghd (Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik) ausgearbeiteten Leitfaden für Lehren-

¹ Das Leitbild für die Lehre der Universität Bielefeld siehe unter: <https://www.uni-bielefeld.de/rektorat/Lehre/Lehrleitbild.pdf>.

de, wie sich ihre Studierenden im Forschenden Studieren zur Reflexion anregen lassen (Riewerts et al., 2018). Wir meinen, dass Reflexion ein unabdingbarer Bestandteil des Forschenden Studierens ist, da sich Studierende durch Reflexion ihre Tätigkeiten, Erfahrungen und getroffenen Entscheidungen bewusst machen und kritisch hinterfragen. Dies ist auch als unabdingbarer Bestandteil ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu sehen.

Außerdem werden Workshops und Fortbildungen angeboten, in denen Lehrende die Gelegenheit erhalten, sich mit dem Konzept der forschungsnahen Lehre auseinanderzusetzen, und schon erste konkrete Schritte zur Implementierung von Forschendem Studieren in ihrer Lehre unternehmen. Als sehr fruchtbar hat sich erwiesen, hier Raum für Erfahrungsaustausch und Reflexion ihrer eigenen Lehre zu geben.

2.1 Typischer Ablauf unserer hochschuldidaktischen Workshops zur forschungsnahen Lehre

Nachfolgend wird beispielhaft der Ablauf eines eintägigen Workshops vorgestellt. Die an der Universität Bielefeld umfangreichere semesterbegleitende Fortbildung wurde an anderer Stelle beschrieben (Weiß & Riewerts, 2015).

Unsere Workshops besuchen junge sowie erfahrene Lehrende, Fach-Lehrende und jene, die in der Lehrerbildung tätig sind. Deshalb sei hier noch ein Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Einsatzes von FL in der allgemeinen Hochschullehre im Vergleich zur Lehrerbildung gegeben. In der Lehrerbildung kommen überwiegend Methoden der empirischen Sozialforschung zum Einsatz, die ideal geeignet sind, z.B. das Unterrichtsgeschehen zu analysieren. Vorrangiges Ziel ist, dass die zukünftigen Lehrer*innen eine forschende Haltung und Reflexivität zwischen wissenschaftlicher und schulischer Theorie und Praxis entwickeln (Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017). Zu unterscheiden ist dieses Format auch von dem im Unterricht eingesetzten Konzept, bei dem es sich aus hochschuldidaktischer Sicht eher um ein forschendes Entdecken handelt. Fachspezifische forschungsnaher Lehre kann sehr vielfältige Ziele haben. Denn so mannigfaltig die Umsetzung, so breit sind die Ziele, die damit verbunden sind. Zum einen erfahren die Studierenden, wie Wissen im Fach generiert wird, und werden so in „ihrer“ Fachkultur sozialisiert. Zum anderen werden Kompetenzen entwickelt, die auf dem Arbeitsmarkt verlangt werden; dazu gehören sogenannte Schlüsselkompetenzen, wie die Fähigkeit, Probleme zu lösen, kritisches Denken und kooperatives Arbeiten.

Im Vorfeld des Workshops werden die Teilnehmenden per E-Mail gebeten, folgenden Satz zu ergänzen: „Unter forschungsnaher Lehre verstehe ich ...“. Daraus bilden wir eine sogenannte Schlagwortwolke (*tag cloud*), die ausgedruckt wird und auf die später im Workshop Bezug genommen wird.

Die Arbeitsphase des Workshops beginnt, indem die Teilnehmenden durch Reflexion der eigenen Biographie als Forscher*innen erkunden, was sie beim Forschen motiviert, wann Zeitpunkte wichtigen Erkenntnisgewinns waren und welche Kompetenzen sie sich währenddessen angeeignet haben. In unseren Workshops stellen wir die Reflexion eigener Fachlichkeit sehr stark in den Vordergrund, und durch diese Übung rekonstruieren die Teilnehmenden für sich, wie ein Forschungsprozess in ihrem Fachgebiet aussieht. Die Teilnehmenden arbeiten detailliert heraus, welche Bestandteile daran fachspezifisch bzw. fachübergreifend sind. Hier zeigen sich die Besonderheiten der fachspezifischen Forschung; gleichzeitig werden viele Gemeinsamkeiten offenbar.

In einem nächsten Schritt wird die Perspektive gewechselt, und es wird geschaut, an welchen Stellen des Forschungszyklus für Studierende Hindernisse im Prozess auftreten könnten, die im Vorhinein bei der Planung der Lehre bedacht werden sollten. Auch hier wird diskutiert, wo die Studierenden welche Fähigkeiten erlangen können und welche Unterstützung, in welcher Form und Intensität sie ggf. brauchen. Zum Abgleich wird die durch die Abfrage gewonnene *tag cloud* herangezogen, und es wird gemein-

sam analysiert, welche Begriffe und Kompetenzen sich hier wiederfinden bzw. ergänzt oder gestrichen werden sollten.

Bevor in die detailliertere Lehrplanung eingestiegen wird, sind die Kontextbedingungen der Lehrveranstaltung in den Blick zu nehmen: Wie viel Gestaltungsspielraum hat die bzw. der Lehrende? Wie viele Vorgaben bestehen von curricularer Seite? Handelt es sich um ein intra- oder interdisziplinäres Projekt? Und nicht zuletzt die Frage: Welche und wie viele (institutionelle und persönliche) Ressourcen stehen zur Verfügung?

Je nachdem, wie viel Lehrerfahrung die Lehrenden mitbringen, erfolgt ein kleiner Exkurs zur Lehrveranstaltungsplanung nach Fink (2013). Das Vorgehen erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden klare Lehr-Lernziele entwickelt, indem die gesamte Veranstaltung in den Blick genommen wird: Welches Wissen und Können, welche Fähigkeiten sollten sich Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung angeeignet haben (und diese bestenfalls auch noch nach drei bis fünf Jahren einsetzen können)? Im zweiten Teil entwickelt die bzw. der Lehrende passende Aufgaben und Übungen, also die Aktivitäten der teilnehmenden Studierenden, die in der Lehrveranstaltung dazu beitragen, diese Ziele einzuüben und zu erreichen. Im letzten Schritt werden Rückmeldemethoden und Leistungskontrollen konzipiert, die sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden klare Rückmeldung geben, ob die definierten Ziele erreicht wurden.

Nun wird ein Modell zur Kategorisierung der forschungsnahen Lehre vorgestellt. In den vergangenen Jahren arbeiteten wir zunächst mit dem *Teaching Research Nexus* (Healey, 2005), das vier idealtypischen Kategorien zur Verknüpfung von Forschung und Lehre abbildet. Indem der inhaltliche Fokus (von Forschungsergebnis zu Forschungsprozess) in Relation zu dem Aktivitätsniveau der Studierenden (von rezeptiv zu aktiv) gesetzt wird, können vier verschiedene Formen der Umsetzung einer forschungsnahen Lehre systematisiert werden. Wenn Lehrende z.B. (ihre) Forschungsergebnisse vorstellen, wäre dies eine Form, bei der die Studierenden Rezipienten sind und der Fokus auf den Ergebnissen liegt. Werden ihnen Methoden innerhalb eines Seminars vermittelt, läge hier der Fokus auf dem Forschungsprozess. Das Aktivitätsniveau steigt, wenn z.B. Studierende in Gruppen einzelne Abschnitte des Forschungsprozesses bearbeiten, und diese Übung würde somit der dritten Kategorie entsprechen. Das Ideal wäre dann, wenn die Studierenden den gesamten Prozess aktiv durchlaufen würden. Inzwischen ziehen wir die an der HU Berlin von Rueß, Gess und Deicke (2016) weiterentwickelte Klassifizierung heran. Dieses Modell zeigt differenzierter die verschiedenen Phasen und Abstufungen des eigenständigen Handelns im Forschenden Studieren auf. Das Ausmaß, wie intensiv die Studierenden in das Forschende Studieren eingebunden werden, wird hier in drei Stufen von rezeptiv über anwendend zu forschend kategorisiert, und auch der inhaltliche Schwerpunkt wird in drei Formen, nämlich Forschungsergebnis, Forschungsmethode und Forschungsprozess, gegliedert. Daraus ergeben sich neun Möglichkeiten der Differenzierung.

Nachdem die Lehrenden klare Lernziele formuliert haben, entwickeln sie dazu passende Lehr-Lernmethoden und Formate, die sie den einzelnen Feldern in diesem Modell zuordnen. Dabei wird ersichtlich, wie sie ihre Studierenden stufenweise an das Forschende Studieren heranzuführen und wie einzelne Aktivitäten sinnvoll aufeinander aufbauen. Eine Besonderheit an der Universität Bielefeld ist es, die Rolle des Schreibens in allen Prozessen des Forschenden Studierens sichtbar zu machen und sinnstiftende Schreibaufgaben in die Lehre einzubinden (vgl. Lahm, 2016). Es zeigt sich außerdem, dass auch Simulationen oder Ausschnitte des Forschungsprozesses sinnvoll eingebunden werden können. Bei dieser Übung wird zudem deutlich, dass alle Formen und Abstufungen des Forschenden Studierens ihre Berechtigung haben und je nach situativen Gegebenheiten in die Lehrveranstaltung eingebunden werden können.

Eine besondere Herausforderung in der Konzeption von forschungsnaher Lehre ist die Gestaltung der Leistungskontrolle (Reinmann, 2017). Prüfungen sind für alle Betei-

lichten recht anspruchsvoll, denn je komplexer die formulierten Lernziele sind, desto herausfordernder sollte die Leistungskontrolle sein. Die Teilnehmenden im Workshop überlegen sich, wie sie das von den Studierenden durchgeführte forschungsnahen Projekt prüfen und bewerten könnten. Wie gehen sie vor, wenn die Studierenden nicht die erwarteten Forschungsergebnisse erzielt haben, also auch die Möglichkeit des Scheiterns zugelassen werden soll? Häufig werden die Projekte in Gruppen durchgeführt, und die Herausforderung besteht hier darin, zu fairen Einzelleistungsbewertungen zu kommen. Deutlich wird dadurch, dass bei einer forschungsnahen Lehre nicht nur die von den Studierenden erzielten Ergebnisse (prüfungs-)relevant sind, sondern ebenso der Prozess und die Reflexion mit in die Bewertung einfließen sollten. Ein geeignetes Instrument, mit dem der Forschungs- und Lernprozess gezielt dokumentiert werden kann, ist z.B. das Portfolio (vgl. Bräuer, 2016). Inhalte, Methoden, Ergebnisse und Beobachtungen werden hier in Dokumenten, Videos oder anderen Produkten mit einem (selbstgewählten) Schwerpunkt zusammengestellt. So kann der Lehrende den Verlauf nachvollziehen. Ein weiteres Beispiel wäre ein Blog, der – als Studiertagebuch eingesetzt – den Lerngegenstand, aber auch den Lernprozess widerspiegelt. Hier könnten die Texte von den Studierenden wechselseitig kommentiert werden, denn der Einsatz von Peer-Feedback stärkt die Selbsteinschätzung der Studierenden (Boud & Dochy, 2010), was wiederum einen positiven Einfluss auf das Studieren hat und somit zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Forschungsprojekt anregt. Ein wichtiger Punkt ist, dass nicht alles zu bewerten ist; auch können die oben genannten Formate für unbenotete Studienleistungen oder Rückmeldung von Lehrenden herangezogen werden.

Häufig schließen studentische Forschungsprojekte mit einer Abschlusspräsentation ab. Beispiele hierfür sind Posterpräsentationen, echte oder simulierte Publikationen oder auch Wikipedia-Beiträge. Wir geben den Lehrenden Zeit, sich darüber Gedanken zu machen, wie die Studierenden ihre Ergebnisse gestalten und präsentieren könnten.

Mit forschungsnaher Lehre ändert sich auch die Rolle des bzw. der Lehrenden. Wenn das Forschungsprojekt viele Freiheitsgrade aufweist, damit die Studierenden auch selbstbestimmt vorgehen können, übernimmt der oder die Lehrende eine Rolle z.B. als Mentor*in, die oder der den individuellen Prozess der Wissensaneignung begleitet und nur wenig bis gar nicht steuernd eingreift. Für einen guten Verlauf der Lehrveranstaltung ist hier eine offene und konstruktive Haltung der bzw. des Lehrenden elementar.

Im letzten Abschnitt des Workshops geben wir die Gelegenheit, die einzelnen im Workshop erarbeiteten Elemente in dem eigenen Lehrkonzept zusammenzufügen und sich wechselseitig Feedback zu geben. Zu diesen Rückmeldeschleifen laden wir zusätzlich Studierende ein, den Lehrenden auf ihre Konzepte Rückmeldung aus studentischer Sicht zu geben. Dies ist im anglo-amerikanischen Raum als *Students as Partners* (vgl. Healey, Flint & Harrington, 2014) etabliert und eröffnet den Lehrenden eine andere, neue Perspektive auf ihre Lehrplanung. Bewährt hat sich auch ein weiteres von uns initiiertes Treffen nach der Durchführung der forschungsnahen Lehrveranstaltung, bei dem Erfahrungen ausgetauscht werden.

3 Beispiele zur hochschuldidaktischen Begleitung von FL an anderen Hochschulen

Nachdem dieser Workshop zur Umsetzung forschungsnaher Lehre an der Universität Bielefeld vorgestellt wurde, werden beispielhaft drei durch den Qualitätspakt Lehre (QPL) geförderter Projekte vorgestellt, die das Konzept des FL auf sehr unterschiedliche Weise in der Hochschullehre einsetzen, und es wird aufgezeigt, wie die Hochschuldidaktik diese Projekte jeweils begleitet.

An der Universität Hohenheim wird seit 2011 das QPL-Projekt *Humboldt reloaded*² durchgeführt. Neben dem Erwerb von Fachwissen sollen die teilnehmenden Studierenden eine analytisch-(selbst-)kritische Haltung ausbilden. Das Konzept des FL wird hier stufenweise eingeführt, indem z.B. Studierende sich zunächst an einer Forschung beteiligen. Ein Ergebnis aus den ersten Durchgängen ist, dass Lehrende einen neuen Blick auf ihre Forschung gewinnen (Selje-Assmann, Gözl, Gerstenberg & Blum, 2016). Dies ist aus Sicht der Hochschuldidaktik sehr interessant und kann als Argument herangezogen werden, weitere Lehrende für dieses Konzept zu gewinnen. Eine weitere Erkenntnis ist, dass Studierende die Höhen und Tiefen der Forschungstätigkeit kennenlernen. Umgesetzt wird dies hier im 3. oder 4. Bachelorsemester. Die Teilnahme ist freiwillig und wird mit einem bis sechs ECTS angerechnet. Neben gedrucktem und digitalem Material, wie Videotutorials und Blogbeiträge, bietet die Hochschuldidaktik Workshops je nach Zielgruppe für Lehrende und Studierende an. Es werden Vortragsreihen mit externen Referent*innen durchgeführt, und Lehrende können auch an *Coachings zur forschenden Lehrpersönlichkeit* teilnehmen. Zudem initiiert die Hochschuldidaktik regelmäßige Treffen der Projektmitarbeiter*innen zu einem kollegialen Austausch.³

Ein anderes Projekt ist *Forschungsbasiertes Lernen im Fokus* (FLiF)⁴ an der Universität Oldenburg. Ziel dieses Vorhabens ist, das FL auf allen strukturellen Ebenen zu verbreiten. Dies beinhaltet die Förderung von Projekten in Lehrveranstaltungen bis hin zur curricularen Verankerung auf Ebene der Fakultäten. Es werden Lehrinnovationen angestoßen und Informationen über das FL verbreitet. Beispielhaft sollen hier zwei Aufgaben erwähnt werden, die von Lehrenden im FL, die hochschuldidaktisch unterstützt werden, als Herausforderung angesehen werden: zum einen die Lehre im Format eines fachspezifischen Forschungsprozesses zu gestalten, ohne sich selbst und die Studierenden zu überfordern, und zum anderen die Studierenden zu Verbindlichkeit, Beteiligung und Engagement zu motivieren.⁵ Auch hier setzt die Hochschuldidaktik mit Workshops, Beratung und bei der Curriculumentwicklung gezielt an, um Lehrende zu unterstützen und weiter zu qualifizieren.

Die Humboldt-Universität zu Berlin ermöglicht mit dem *Q-Programm*⁶ den Studierenden Freiräume, eigenständige Forschung bereits im Bachelor durchzuführen. Die Q-Tutorien fördern studentisch initiierte Forschungsprojekte, die mit den Q-Tutor*innen gemeinsam gestaltet werden. In den Q-Teams haben fortgeschrittene Studierende die Möglichkeit, sich an laufenden Forschungsvorhaben zu beteiligen. Das dritte Format der Q-Kollegs ist ähnlich wie die Q-Teams aufgebaut, nur dass zusätzlich eine internationale Hochschule mitforscht. Hier können Studierende erste Einblicke in unterschiedliche Forschungstraditionen und Wissenskulturen erlangen. Die Projekte werden hochschuldidaktisch durch Workshops vorbereitet, individuell unterstützt und begleitet (Deicke & Sonntag, 2018).

An allen drei Standorten fanden in den letzten Jahren (internationale) studentische Konferenzen statt, bei denen Studierende Gelegenheit hatten, in Vorträgen und Postern ihre Forschung einem breiten Publikum vorzustellen. Auch zukünftig sind weitere studentische Konferenzen geplant.

Bildungsforscher*innen, aber auch Lehrende und insbesondere in der Hochschuldidaktik Tätige interessiert es, ob und wie sich das forschungsnahe Lehren und Forschende Studieren auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden auswirkt. Einige Begleitforschungsprojekte des QPL generieren Erkenntnisse zur evidenzbasierten

² Informationen zu *Humboldt reloaded* unter: <https://humboldt-reloaded.uni-hohenheim.de/>.

³ Herzlichen Dank an Julia Gerstenberg, Universität Hohenheim, für diese Information.

⁴ Informationen zum Projekt FLiF+ unter: www.uol.de/forschen-at-studium.

⁵ Herzlichen Dank an Carola Schirmer, Universität Oldenburg, für diese Information.

⁶ Informationen zum Q-Programm unter: <https://bolognalab.hu-berlin.de/de/projekte-des-bologna.labs/q-programm/q-programm>.

Wirksamkeit von FL (wie z.B. FideS⁷; siehe hierzu auch Reinmann, Lübcke & Heudorfer (2019) und Schiefner-Rohs et al. (2018)). In einem weiteren geplanten Transferprojekt zur evidenzbasierten Gestaltung von FL – EviG-FL⁸ – werden diese Erkenntnisse nun adressatengerecht aufbereitet und in einem hochschulübergreifenden Netzwerk verbreitet.

4 Fazit

Das Konzept des Forschenden Studierens in eine forschungsnahe Lehre umzusetzen, ist in vielerlei Arten motivierend für Forschende und zugleich sehr anspruchsvoll. In der Vorbereitung und Durchführung sowie der Begleitung der Studierenden kann es für Lehrende zeitaufwändig und ressourcenintensiv sein. Doch bietet forschungsnahe Lehre einen breit zugänglichen Rahmen für eine heterogene Studierendenschaft, in dem Lehrende eine wissenschaftliche Grundbildung vermitteln, die zugleich auch berufsbildend ist.

Forschendes Studieren, wie wir es verstehen, als Basis einer wissenschaftlich geprägten Hochschulbildung, bedeutet mehr, als sich deklaratives Wissen anzueignen, sondern sich auch mit fachlichen Denk- und Vorgehensweisen auseinanderzusetzen (vgl. Lahm, 2016). Dieses Prinzip ist an der Universität Bielefeld nicht als zusätzliches Projekt angesiedelt, sondern wird als integraler Bestandteil der Lehre angesehen.

Indem es so als Querschnittsthema präsent ist, wird es mehr und mehr zu einer Selbstverständlichkeit, das Konzept des Forschenden Studierens bzw. des forschungsnahen Lehrens als einen unabdingbaren Part in die Lehre einzubinden. Forschungsnahe Lehre dient als Grundlage für alle unsere hochschuldidaktischen Veranstaltungen, nicht nur diejenigen, die explizit zum Thema forschungsnahe Lehre bzw. Forschendes Studieren ausgeflaggt sind, wie z.B. die zur schreibintensiven Lehre, sondern auch im Zertifikat für Hochschullehre. Dieser Ansatz eignet sich darüber hinaus hervorragend, um in verschiedene Richtungen der Lehrveranstaltungsplanung und der Lehrentwicklung bis hin zur Curriculumentwicklung zu denken.

Wir sind überzeugt, dass dieses Format ideal geeignet ist, Studierende auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten, indem sie im Studium die Gelegenheit erhalten, selbstverantwortliches Handeln und kritisch-reflexives Denken einzüben.

Literatur und Internetquellen

- Boud, D., & Dochy, F. (2010). *Assessment 2020. Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Zugriff am 05.11.2018. Verfügbar unter: www.assessmentfutures.com.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.12795/mAGAZin.2015.i23.09>
- Deicke, W., & Sonntag, M. (2018). „Forschendes lernen“: Q-Formate an der Humboldt-Universität. *Newsletter des Instituts für Afrika- und Asienwissenschaften (IAAW)*, (2), Feb. 2018. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/newsletteriaaw/doc/iaawnewsletter-issue-2.pdf>.
- Fink, L.D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses* (revised and updated). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁷ Information zum Projekt FideS unter: <http://fides-projekt.de/auf-den-spuren-der-wirksamkeit-forschenden-lernens-unser-beitrag-zur-dghd-tagung-2018/>.

⁸ Vgl. https://bolognalab.hu-berlin.de/de/begleitende_forschung/Forschung/evig-fl.

- Fischer, M. (2018). *Kompetenzmodell Lehrendes Forschen. Ein pragmatisches Framework zur Verzahnung von Forschungs- und Lehrpraxis*. Technische Universität München. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/323401654_Kompetenzmodell_Lehrendes_Forschen_Ein_pragmatisches_Framework_zur_Verzahnung_von_Forschungs-_und_Lehrpraxis.
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. In R. Barnett (Hrsg.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (S. 67–78). New York: Open University Press.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education*. York: Higher Education Academy. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.heacademy.ac.uk/engagement-through-partnership-students-partners-learning-and-teaching-higher-education>.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 32–39.
- Kaduk, S., & Lahm, S. (2018). „Decoding the Disciplines“: ein Ansatz für forschendes Lernen und Lehren. In J. Lehmann & H.A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch* (S. 83–95). Potsdam: FHP.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre* (Kompetent lehren, Bd. 8). Opladen: Budrich.
- Lübcke, E., Reinmann, G., & Heudorfer, A. (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (2), 191–216. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/11>
- Middendorf, J., & Pace, D. (2004). Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. In D. Pace & J. Middendorf (Hrsg.), *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking* (New Directions for Teaching and Learning, No. 98) (S. 1–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.142>
- Mieg, H.A. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15–31). Frankfurt a.M.: Campus.
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 115–128). Frankfurt a.M.: Campus.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 19–43). Münster: WTM.
- Reinmann, G., Lübcke, E., & Heudorfer, A. (2019). Einleitung FideS – Die Geschichte unseres Verbundprojekts. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7>
- Riewerts, K., Rubel, K., Saunders, C., & Wimmelmann, S. (2018), *Reflexion im Forschenden Lernen anregen – Ein Leitfaden für Selbststudium und Weiterbildung* (Working Paper, Nr. 3/2018). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/flif/Homepage_neu/Working_Paper/WP-003-Riewerts_Rubel_Saunders_Wimmelmann_FINAL.pdf.
- Rueß, J., Gess, C., & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 23–44. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-02/02>

- Schiefner-Rohs, M., Lübcke, E., Favella, G., Brase, A.K., Thiele, A., Sand, J., & Stefani, A.M. (2018). Evaluation forschenden Lernens – ein Tagungsbericht. *Zeitschrift für Evaluation*, 17 (1), 130–210.
- Schüssler, A., Schöning, V., Schwier, S., Schicht, G., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Selje-Aßman, N., Gölz, H., Gerstenberg, J., & Blum, M. (2018). Fakultätsübergreifende Implementierung von Forschendem Lehren und Lernen im Bachelorstudium: Rahmenbedingungen, Erfahrungen, Konflikte. In J. Lehmann & H.A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch* (S. 489–504). Potsdam: FHP.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Pädagogik und Konstruktivismus* (3. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., & Deicke, W. (2016). *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Tietjen, S., & Thünemann, S. (2017). *Forschendes Studieren in der Lehrerinnenbildung*. Zugriff am 28.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.fb12.uni-bremen.de/forschungswerkstatt-ew/forschendes-studieren.html>.
- Weiß, P., & Riewerts, K. (2015). Forschen(d) Lehren und Lernen – Impulse für die Entwicklung forschungsgeleiteter Lehre. In A. Dorfer-Novak, D. Pany & L. Scheer (Hrsg.), *Forschung im Hörsaal – Methoden und Modelle forschungsorientierter Lehre* (Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Bd. 4) (S. 53–76). Graz: Leykam.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Riewerts, K., & Weiß, P. (2019). Forschungsnah Lehren und Studieren – die Rolle der Hochschuldidaktik. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 18–27. <https://doi.org/10.4119/pflb-1967>

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>

Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften

Jan Christoph Störtländer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

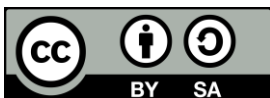
Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4: Schulforschung und -entwicklung,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

jstoertlaender1@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Forschende Lernen in den Bildungswissenschaften an der Universität Bielefeld wird beschrieben. Neben einem Überblick über die Rahmenbedingungen wird anhand des Vorgehens des Autors und einer fakultätsweiten Interessengruppe die Ausrichtung von Forschendem Lernen im Praxissemester detaillierter ausgeführt.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Schulpraktikum, Professionalisierung, Reflexion, Praxissemester



1 Einleitung

Die Forschendes Lernen in Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung kann an unserem Standort aus bildungswissenschaftlicher Perspektive auf eine gewisse Tradition zurückblicken (vgl. Obolenski & Meyer, 2003; Koch-Priewe, Kolbe & Wildt, 2004; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009), die spätestens beginnt mit der nicht ohne Kontroversen betriebenen Praxisforschung der Versuchsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Laborschule und Oberstufen-Kolleg; vgl. Thurn & Tillmann, 2011, und Hahn & Oelkers, 2012) und die im Modellversuch der Bielefelder Lehrer*innenbildung von 2001 in den sogenannten erziehungswissenschaftlichen Fallstudien fest verankerter und etablierter Bestandteil gewesen ist (vgl. Klewin & Kneuper, 2009).

Der vorliegende Beitrag befasst sich weder mit einer Rückschau auf die Vorgängervarianten Forschenden Lernens noch mit einer Rundschau bzw. einem Überblick über das Forschende Lernen im Lehramtsstudium, seine Varianten und angrenzende Konzepte (vgl. hierzu Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, und Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017), sondern konzentriert sich auf drei Aspekte Forschenden Lernens in den Bielefelder Bildungswissenschaften; es sind dies

- die Vorbereitung, Begleitung und Prüfung Forschenden Lernens,
- fach- und akteur*innenübergreifende Kooperation sowie
- die integrierte Sonderpädagogik.

Da in den Bildungswissenschaften alle Lehrämter und alle Schulformen versammelt sind, scheinen mir diese drei Aspekte einen ersten Überblick über die Charakteristik des Forschenden Lernens und die Grundzüge eines gemeinsamen und unter den Kolleg*innen geteilten Verständnisses desselben zu bieten.¹

2 Vorbereitung, Begleitung und Prüfung Forschenden Lernens

Die *Vorbereitungsseminare* für Fallforschung und Forschendes Lernen sind grundsätzlich unter den Dozierenden in zweierlei Hinsicht abgestimmt. Erstens besteht eine geteilte Auffassung über die theoretische Rahmung Forschenden Lernens und die damit beabsichtigten Ziele, wie sie Altrichter (2003), Huber (2013, 2014) und Fichten (2010, 2017) vertreten und wie sie an anderer Stelle zusammengefasst (vgl. Schüssler et al., 2017) und kritisch diskutiert worden sind (vgl. Hofer, 2013). Wir gehen davon aus, dass die Erkenntnisinteressen der Studierenden, wie sie sich u.a. aus vorherigen Praxistätigkeiten und Studium entwickelt haben, die Grundlagen für die Fragestellungen möglicher Studienprojekte bedingen. Dementsprechend sind die ersten Sitzungen des Vorbereitungsseminars der Offenlegung der Erkenntnisinteressen (z.B. durch Portfolioarbeit) und der Entwicklung einer präzisen und trotzdem dynamischen Fragestellung gewidmet, also einer Fragestellung, die offen genug für Anpassungen und Adaptionen sein muss, da das konkrete Forschungsfeld, die konkrete Praktikumsschule, zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt ist.

Zweitens besteht gemäß des oben skizzierten theoretischen Verständnisses Forschenden Lernens Einvernehmen darüber, dass die Studienprojekte methodisch kontrolliert und für Rezipient*innen in Universität und Schule nachvollziehbar durchgeführt werden und einer Teilöffentlichkeit (erneut Schule, Seminarteilnehmer*innen und anderen Akteur*innen) gegenüber kommunizier- und präsentierbar sein müssen, sie aber nicht unbedingt den Ansprüchen genügen können, die wissenschaftlich-professionelle For-

¹ Ich erlaube mir an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass ich mit diesem Beitrag nicht den Anspruch erhebe, pauschal für alle Kolleg*innen des Fachbereichs zu sprechen, die im Praxissemester unterrichten, sondern vielmehr die Aspekte und Positionen zu bündeln gedenke, die mir nach vielen Besprechungen in Fach- und Koordinationsgruppen und eigener Lehr- und Forschungspraxis im Praxissemester übergreifend darstellbar zu sein scheinen.

schung zum Lehrer*innenberuf anstrebt (vgl. Cramer, 2016). Daher führen die Lehrenden der Bildungswissenschaften in den Vorbereitungsseminaren grundlegend in die Vorgehensweisen empirischer Sozialforschung ein und setzen je nach persönlichem Profil eigene Schwerpunkte, z.B. auf qualitative oder quantitative bzw. subsumptionslogisch oder rekonstruktiv ausgerichtete Verfahren. In einem letzten Block der Seminare wird in der Regel der Übergang in die eigentliche schulische Praxisphase vorbereitet, und es werden letzte Absprachen bezüglich der Studienprojekte getroffen.

Die Vorbereitungsveranstaltungen stehen dabei vor zwei Herausforderungen, die meiner Einschätzung nach unterschiedlich stark auch auf die in diesem Band skizzierten Zugänge zum Forschenden Lernen im Praxissemester zutreffen. Erstens ist 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. 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 fallbasierte-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. Hier wird es aus bildungswissenschaftlicher Sicht hilfreich sein, dass gegenwärtig zur Ausgestaltung des Praxissemesters und des Forschenden Lernens gerade von den Fachdidaktiken Zugänge und Konzepte veröffentlicht werden (vgl. die Beiträge in diesem Band und Golus & Josting, 2018, sowie Kern & Stövesand, 2019).

Zweitens, und dies scheint – um den Titel des Themenheftes aufzugreifen – eher „the same“ in den Fächern statt „different“ zu sein, handelt es sich bei der Anbahnung der Studienprojekte ein Stück weit um „Trockenschwimmen“. Die Zuweisung der Praktikumsschule kann aus organisatorischen Gründen erst im Verlauf der Vorlesungszeit realisiert werden, in der das Vorbereitungsseminar läuft, und die vergangenen Durchläufe des Praxissemesters zeigen deutlich, dass für die Studierenden relevante Erkenntnisinteressen und somit Forschungsfragen erst während der schulischen Praxisphase emergieren. Dies ist auch im Sinne des Verständnisses Forschenden Lernens, wie es oben vorgebracht worden ist. Hinzu kommt, dass, selbst wenn ein Studienprojekt wie vorbereitet an einer Praktikumsschule durchgeführt werden soll, die Gegebenheiten an eben diesen Schulen häufig eine mehr oder weniger starke Adaption der Durchführung des Projekts erfordern, die z.B. davon abhängig ist, in welchen Jahrgängen die Praktikantin bzw. der Praktikant eingesetzt wird, wie die Schulleitung und das Kollegium zu bestimmten Forschungsfragen stehen etc. Es hat sich daher als zwingend notwendig herausgestellt, dass die avisierten Studienprojekte hochgradig adaptiv angelegt sind, dass ferner ein Bewusstsein dafür geschaffen werden muss, dass sich Projekte im Laufe des Prozesses stark verändern können und dass Projekte gelegentlich auch nicht durchgeführt werden können, was auch die Bereitschaft der Dozierenden wünschenswert erscheinen lässt, bereits geplante Projekte während der Praxisphase mit ihren Studierenden grundlegend neu zu konzipieren bzw. sie fortwährend und intensiv im Forschungsprozess zu begleiten und zu beraten (vgl. hierzu Köker & Störtländer, 2017).

Um organisatorisch auf den hohen Grad an Heterogenität und die notwendige Individualisierung bei den Studienprojekten zu reagieren, stehen die Lehrenden in den Bildungswissenschaften untereinander und im Rahmen der Fachgruppenarbeit mit Vertreter*innen der zweiten Phase (den Kernseminarleitungen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung an den Standorten Bielefeld und Minden) in einem fortwährenden Austausch über Seminarinhalte, und sie haben auf der in Bielefeld zur Verfügung stehenden Lernplattform ein Forum und eine Materialsammlung mit sowohl „kanonischen“ Texten

zu Praxisphasen, avisierten Themen der Studienprojekte und Forschungsmethoden als auch solcher Literatur, die für Studierende in ihrem Forschungsprozess inhaltlich gut zugänglich und handhabbar ist, angelegt.

Darüber hinaus organisieren die Lehrenden in jedem Semester sogenannte *Methodenworkshops*, in denen sie je nach individueller Expertise eine vertiefende Sitzung zu Forschungsmethoden anbieten, welche die Studierenden, die sich in ihrer Praxisphase befinden, besuchen können und in denen die Studierenden angehalten sind, konkretes Material aus ihren laufenden Forschungsprozessen einzubringen, zu diskutieren und zu bearbeiten. Dieses Format erfreut sich – wohl auch aufgrund des erneut hohen Individualisierungsgrades – einer starken Nachfrage.

Während die Studierenden sich in der schulischen Praxisphase befinden, belegen sie obligatorisch ein von denselben Lehrenden, die sie auf das Forschende Lernen im Praxissemester vorbereiten, durchgeführtes *Begleitseminar*, das die Möglichkeit der Reflexion gemachter Erfahrung im Handlungsfeld Schule bietet und zu den am Ende der Praxisphase verbindlich und benotet durchgeführten Reflexionskolloquia hinführt. Thematisch befassen sich Studierende hier mit Fragestellungen, die an ihre Studienprojekte angekoppelt (aber nicht mit ihnen identisch) sind, die aber auch unabhängig vom konkreten Forschenden Lernen und den Studienprojekten entwickelt werden können. Die spezifische Ausrichtung dieser Seminare variiert abhängig von den Präferenzen der Lehrenden.²

Es mag an dieser Stelle kontraintuitiv erscheinen, dass von den Studierenden benotete Reflexion verlangt wird; allerdings ist dies schlichtweg curricular so vorgesehen, und es zeigen sich dabei in der empirischen Evaluation der von uns angebotenen Settings erstaunliche Befunde. Doch zunächst einen Schritt zurück: Die Reflexionskolloquia, so wie viele Kolleg*innen sie durchführen, bestehen grundsätzlich darin, dass die gesamte Seminargruppe an mehreren Tagen zusammenkommt und die Studierenden in Einzelleistung zunächst eine Situation bzw. einen Fall vorstellen, der in ihrer Praxisphase besonders eindrücklich oder wichtig für sie gewesen ist. Sie stellen dann eine Bezugstheorie vor, mit deren Hilfe sie den Fall analytisch beschreiben. Schließlich weisen sie persönliche Handlungsalternativen und bzw. oder Professionalisierungsperspektiven aus, die sie aus der theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit diesem Fall gewonnen haben. Diese Prüfung umfasst ca. 20 Minuten; es schließt sich eine unbenotete Diskussion in der Seminargruppe an. Nun ist hier sicherlich zu konstatieren, dass wesentliche Aspekte der Kritik an benoteter Reflexion auch in diesem Setting zum Tragen kommen, es vielleicht notwendigerweise „defensiv“ reflektiert wird und gewisse „Dominanzmanöver“ von allen Beteiligten durchgeführt werden, um mit dieser Situation umzugehen (vgl. Hahne & Störtländer, 2019). Auch dies würde Anlass bieten, nach der spezifischen pädagogischen Beziehung zu fragen, die zweifelsohne auch in der Hochschullehre besteht. Allerdings stellen wir doch fest, dass die Studierenden in diesen Prüfungen einen tiefen und differenzierten Einblick in ihre Praxiserfahrungen bieten und vor allem in der Retrospektion dieses Prüfungsformat als wesentliche Lerngelegenheit in dem universitär verantworteten Teil des Praxissemesters ausweisen, die mitunter so ertragreich oder ertragreicher als das Forschende Lernen wahrgenommen wird (vgl. Klewin, Köker & Störtländer, 2019).

² Ich persönlich arbeite fast ausschließlich mit Themenzentrierter Interaktion (Cohn, 2016; Langmaack, 2017), einem psychoanalytisch fundierten Verfahren, auf das sich die Studierenden erfahrungsgemäß bereitwillig einlassen und das dazu dient, in einem regelgeleiteten Vorgehen die Dinge in einer Gruppe zu besprechen, die gegenwärtig von Bedeutung und auch dringend sind – dies sind zumeist Erfahrungen Einzelner, die in der Lerngruppe anschlussfähig sind und in ihr geteilt werden und die nicht selten zu Themen führen, die im Reflexionskolloquium zur Prüfung herangezogen werden. Das Verfahren ist außerdem gut dazu geeignet, Grenzen auszuloten zwischen der sich anbahnenden professionellen Berufsrolle und zum Teil sehr persönlichen Strukturmerkmalen, für deren Bearbeitung der Lernort Universität nicht der geeignete Ort ist.

Die Studienprojekte des Forschenden Lernens selber sind ausschließlich schriftlich in Form und Umfang einer Hausarbeit einzureichen, in der die leitende Fragestellung, der Forschungsprozess, die Ergebnisdarstellung und -auswertung vorgestellt werden. In einigen Fällen ist es möglich, die Ergebnisse der Praktikumsschule zurückzumelden; gerade bei Fragestellungen, die sich mit Schulentwicklung befassen, ist dies im Sinne des Forschenden Lernens wünschenswert. Diese Rückmeldungen sind in der Regel aber nicht Teil der Bewertung. Mit Abgabe und Begutachtung der Studienprojekte ist somit das Forschende Lernen in den Bildungswissenschaften vorläufig abgeschlossen; nicht selten jedoch vertiefen Studierende ihre Studienprojekte gegen Ende des Masters in Abschlussarbeiten, in denen sie etwa bestehende, noch nicht genutzte Daten aus den Studienprojekten auswerten, ergänzende Daten erheben und auswerten oder auch an vorhandenes Material neue Fragestellungen herantragen, die während des Praxissemesters aufgekommen sind, aber noch nicht bearbeitet werden konnten. So setzt sich unter Umständen ein von den Studierenden initiiertes und als sinnvoll bzw. bedeutungsvoll empfundenen Lernprozess fort.

3 Fach- und akteur*innenübergreifende Kooperation

Die Bielefelder Ausgestaltung des Forschenden Lernens im Praxissemester sieht vor, dass die Studierenden zwei Studienprojekte durchführen (in ihren beiden Unterrichtsfächern oder in den Bildungswissenschaften und einem Unterrichtsfach). Sie haben hierbei die Möglichkeit, fächerverbindende Projekte zu gestalten. Dies bietet sich meines Erachtens dann an, wenn etwa allgemeindidaktische und fachdidaktische Fragestellungen verbunden werden können.³

Auch und gerade die Kooperation mit schulischen Akteuren erweist sich in der Regel als gewinnbringend; allerdings ist sie meines Erachtens noch nicht in einem umfangreichen Maße etabliert und entsteht eher durch personengebundene Kontakte, die sich kaum institutionalisieren lassen. Lehrende der Erziehungswissenschaften werden dennoch mitunter von den Studierenden oder Vertreter*innen der Schulen zu Hospitationen oder Absprachen bezüglich der Studienprojekte eingeladen. Hier ist es uns wichtig, Offenheit gegenüber diesen Einladungen zu kommunizieren, uns selber aber nicht aufzudrängen, sondern die Entscheidungen darüber den Schulen und den Studierenden zu überlassen. Im Idealfall lassen sich durch akteursübergreifende Absprachen die Interessen aller Beteiligten in Prozessen des Forschenden Lernens abstimmen und vereinbaren; vor allem aber lassen sich so häufig Vorbehalte gegenüber Forschendem Lernen abbauen, und es lässt sich schulischen Akteuren vermitteln, dass sie keine Objekte in Forschungsprozessen sind, über deren Kopf an einem anderen Lernort, der Universität, gesprochen wird, sondern sie können sich als Partner einbringen und an der Forschung der Studierenden partizipieren. In diesem Zusammenhang haben sich auch jene ehemaligen Studierenden als hilfreich erwiesen, die im aktuellen oder im alten Modell der Lehramtsbildung als forschend Lernende tätig gewesen sind und sich nun selber im Schuldienst befinden. Diese Personen, gerade wenn sie ihre eigene Forschungstätigkeit als gewinnbringend

³ Persönlich habe ich gute Erfahrungen zum Beispiel in der Kooperation mit meinen eigenen Unterrichtsfächern Deutsch und Philosophie gemacht, aber auch darüber hinaus ergeben sich auch auf Lehrendenebene interessante Kooperationsmöglichkeiten; so habe ich mit einer Kollegin aus der Theologie kürzlich ein überaus erkenntnisreiches Projekt zweier Studierender zur Leistungsbewertung im Religionsunterricht begleitet, in dem objektiv-hermeneutisch rekonstruiert worden ist, welche Deutungsmuster bei Lehrer*innen diesbezüglich vorliegen, was sowohl allgemeindidaktisch relevant ist (Leistungsbewertung) als auch eine Art fachdidaktischen Sonderfall in den Blick nimmt (vgl. Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2015, und Schmid, 2004), da einerseits das Konzept der Gleichheit vor Gott eine Unterscheidung von Schüler*innen nach Kriterien der Leistung anmaßend erscheinen lässt, andererseits auch das Muster der „Stellvertreterschaft auf Erden“ im Material rekonstruiert werden konnte.

wahrgenommen haben und nun vielleicht auch die Rolle der Mentor*innen für Studierende an ihren Schulen einnehmen, sind oft wichtige Mittler*innen in der komplexen Akteurskonstellation des Praxissemesters.

4 Integrierte Sonderpädagogik

In Bielefeld besteht die Möglichkeit, im Rahmen des Studiengangs der Integrierten Sonderpädagogik einen doppelten Masterabschluss zu erwerben, der sowohl für das Regelschullehramt als auch für das sonderpädagogische Lehramt in den Förderbereichen Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung befähigt. Dieses seit etlichen Jahren etablierte Angebot für Studierende des Primarlehramts (vgl. Lütje-Klose & Miller, 2017) ist ausgeweitet worden für Studierende der Schulformen der Sekundarstufe I, sodass dem Arbeitsmarkt nun auch in diesem Segment Absolvent*innen und Fachkräfte zur Verfügung stehen, die professionsverbindend inklusiven Unterricht gestalten können. Mir ist gegenwärtig keine umfassende Untersuchung oder Evaluation darüber bekannt, inwieweit das Studium auf diesen Abschluss hin Auswirkungen auf das Forschende Lernen in den Bildungswissenschaften hat.

Im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs stimmt es jedoch zuversichtlich, dass die Studierenden der Sekundarstufe I, so ist zumindest meine Erfahrung in der Arbeit mit ihnen, sich in ihren Forschungsprojekten Themen annehmen, die häufig zwar einen sonderpädagogischen Bezug aufweisen (zum Beispiel den Umgang oder die Erfahrung mit pädagogischer Diagnostik, mit AOSF-Verfahren⁴ oder auch die Rekonstruktion „heikler“ Situationen in der Interaktion zwischen sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften und den Schüler*innen; vgl. für letzteres Koch & Störtländer, 2016), bei diesen Themen aber vorwiegend „die ganze Klasse“ im Blick haben, einzelne Schüler*innen nicht „be-sondern“ und – gefördert durch entsprechende Anleitung und Reflexion – in der Regel auch von reifizierenden Betrachtungsweisen Abstand nehmen und aufmerksam auch solchen verdeckten Prozessen wie beispielsweise dem Förderungs- und Stigmatisierungsdilemma (vgl. Boger & Textor, 2016) gegenüber sind, die unvermittelt geschehen und durch entsprechend angelegte Projekte Forschenden Lernens von den Studierenden durchaus auch als blinde Flecken, die sie selbst haben, erkannt und aufgedeckt werden können (Störtländer & Koch, 2017).

Forschendes Lernen hat somit das Potenzial, Benachteiligung und Exklusion als eine „Grenze von Gerechtigkeit“ (Nussbaum, 2007; vgl. auch Gummich & Hinz, 2017) ein Stück weit abzubauen. Dies möchte ich nicht überschwänglich optimistisch verstanden wissen; doch alles in allem sind es die kleinen Schritte, die Ziegelstein für Ziegelstein Barrieren abbauen und Mauern einreißen können, um an dieser Stelle das bekannte Lied zu zitieren.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag bietet in aller gebotenen Kürze einen Überblick darüber, wie Forschendes Lernen in den Bielefelder Bildungswissenschaften ausgestaltet ist, wobei hier erneut zu berücksichtigen ist, dass neben einer Reihe von allgemeinen Strukturmerkmalen gerade in den vorgebrachten Beispielen meine eigene Interpretation und Praxis der Hochschullehre zum Ausdruck kommt und ich keinen weiteren Anspruch auf Verallgemeinerung erheben kann. Als Ausblick lassen sich drei weiterführende Perspektiven einnehmen:

Aus *empirischer Sicht* sollte deutlich geworden sein, dass mittelfristig mehr Begleit- und Evaluationsforschung erstrebenswert ist, die sich im Speziellen z.B. damit befasst,

⁴ AOSF = Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke vom 29.04.2005.

womit sich die (Bielefelder) Studierenden in ihren Studienprojekten auf welche Art und Weise beschäftigen (vgl. Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018) und welche Lerngelegenheiten sie insgesamt wahrnehmen. Im Allgemeinen erscheint mir zudem interessant, wie sich auf empirischer Basis verstehen und möglicherweise modellieren lässt, welche (De-)Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden gerade auch durch das Forschende Lernen eintreten und ob bzw. wie weit sich dies in Begriffen gängiger Professionalisierungsansätze nachvollziehen lässt (vgl. Herzmann & König, 2016) oder 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.

Aus *hochschuldidaktischer Sicht* erscheint mir persönlich die Lehre im Praxissemester zunächst einmal sehr gewinnbringend, da sich die Möglichkeit bietet, eine überschaubare Gruppe von Studierenden (15–20 Personen) über den Zeitraum von einem Jahr intensiv in ihrer Bildung zu begleiten. Dies ist an der Hochschule ansonsten eher selten und ungemein lehrreich. Unsere Aufgabe als Lehrende ist m.E. nun einerseits, auch in Zukunft offen für die Bedeutungszusammenhänge der Studierenden zu bleiben und hochindividualisierte Lehre anzubieten, die im Sinne des Forschenden Lernens auf die Fragestellungen und Erkenntnisinteressen der Studierenden eingeht, und andererseits die Rückmeldungen der Studierenden weiterhin ernst zu nehmen und bestimmte Bedarfe bei der Organisations- und Curriculumentwicklung anzugehen und dabei die Abstimmung mit den außeruniversitären Akteuren nicht zu vernachlässigen.

Auf *lange Sicht* ist mit dem Praxissemester und – zumindest von universitärer Seite – dem Forschenden Lernen die Hoffnung verbunden, dass die Studierenden besser auf ihre bevorstehende Berufstätigkeit vorbereitet werden als in konkurrierenden Modellen. Dafür besteht anekdotische Evidenz; so berichtete vor kurzem ein Akteur, dass die Studierenden des neuen Lehramts zu Beginn des Vorbereitungsdienstes bereits in der Lage seien, „weiße und bunte Kreide zu unterscheiden“. Unabhängig von den mannigfaltigen Lesarten, die diese scherzhafte Bemerkung offen lässt, wurde in dem Gespräch weiter ausgeführt, dass die Studierenden in der Tat nicht nur in ihren Unterrichtsfächern, sondern auch in ihren pädagogischen Perspektiven auf das schulische Handlungsfeld und ihre Rolle darin spürbar sortierter und reflektierter die Universität verlassen und in den aufnehmenden Institutionen weiterlernen. Wenn an dieser Stelle auch nicht der Nachweis angegangen werden kann, dass Forschendes Lernen hier eine unmittelbare Rolle in der Wirkkette gespielt hat, so sei doch die Vermutung erlaubt, dass zumindest das Potenzial anzunehmen ist, hierzu beitragen zu können.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung. Begründung und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55–71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohn, R.C. (2016). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6

- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Golus, K., & Josting, P. (2018). Studienprojekte im Praxissemester [Themenheft]. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2). <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-163>
- Gummich, J., & Hinz, A. (2017). Inklusion. Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 16–31). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hahn, S., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2012). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahne, T., & Störtländer, J.C. (2019, i.V.). *Reflexionsanlässe im Praxissemester. Dominanzmanöver zwischen Lerngelegenheiten und Leistungsschauen*.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studientexte Bildungswissenschaft, Bd. 4337). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilger, G., Leimgruber, S., & Ziebertz, H.-G. (2015). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung. Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018, März). *Reflexion durch forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten*. Vortrag im Forschungsforum: Studienprojekte als Professionalisierungsgelegenheit im Praxissemester in NRW. Qualitative Untersuchungen zu den Forschungen der Studierenden. DGfE-Kongress, Universität Duisburg-Essen.
- Huber, L. (2013). 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. <https://doi.org/10.5771/9783845236605-59>
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019). Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion Forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung [Themenheft]. *HLZ – Herausforderung LehrerInnenbildung*, 2 (2). <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-226>
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 63–83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.C. (2019, im Erscheinen). Die Reflexionsprüfung im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3).
- 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, B., & Störtländer, J.C. (2016, Februar). *Reflexion im Praxissemester. Eine explorative Fallanalyse*. IFO-Tagung, Universität Bielefeld.
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., & Wildt, J. (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A., & Störtländer, J.C. (2017). Studentische Forschung im Praxissemester. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (Lehrbuch) (S. 359–371). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_23
- Langmaack, B. (2017). *Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt*. Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2017). Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft) (S. 95–117). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership* (The Tanner Lectures on Human Values, First Harvard University Press Paperback Edition). Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Obolenski, A., & Meyer, H. (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, H. (2004). Leistungsmessung im Religionsunterricht. *Katechetische Blätter*, 129 (3), 212–219.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Störtländer, J.C., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 200–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S., & Tillmann, K.-J. (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft* (Impuls Laborschule, Bd. 5) (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

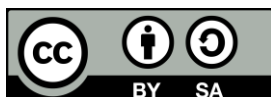
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Störtländer, J.C. (2019). Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 28–36. <https://doi.org/10.4119/pflb-1968>

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>

Entstehung und überblicksartige Darstellung der Profile

Udo Ohm^{1,*} & Rudolf vom Hofe¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

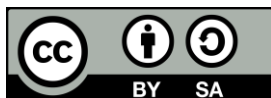
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft & Fakultät für Mathematik,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

udo.ohm@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die in dieser Veröffentlichung dargestellten fachdidaktischen Profile Forschenden Lernens (FLs) wurden anhand von Leitfragen entwickelt, welche die am Cluster beteiligten Fächer in Workshops gemeinsam erarbeitet haben. Ziel war es, Gemeinsamkeiten und Spezifika der Zugänge zum FL auszuloten. Neben den zu erwartenden Unterschieden zeigten sich auch eine Reihe von Überschneidungen und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den fachdidaktischen Ansätzen FLs. So werden in den Profilen als bevorzugte Forschungskontexte die Wirkungsforschung, die wissenschaftliche Begleitforschung und empirisch ausgerichtete Qualifikationsarbeiten in den Studiengängen genannt. Hinsichtlich der Bereiche, in denen das FL eine besondere Wirksamkeit entfalten kann, wird auf den Abgleich von Theorie und Praxis, auf das theoriebasierte Reflektieren, auf die Entwicklung eines forschenden Habitus und auf die Ausbildung von Professionalität verwiesen. Eine Reihe von Fachdidaktiken hebt dabei die Notwendigkeit hervor, das Verhältnis von Theorie und Praxis wahrzunehmen und zu reflektieren. Vielfach werden problem- und studierendenzentrierte Ansätze verfolgt. Häufig wird das FL auch mit dem Durchlaufen der wesentlichen Schritte eines Forschungsprozesses identifiziert. Die Fachdidaktiken begründen ihre Ansätze mit Verweis auf einschlägige didaktische Fachliteratur und wissenschaftliche Veröffentlichungen angrenzender Fächer. Die Mehrzahl der Fachdidaktiken verortet sich zudem in spezifischen Theorierahmen. Es kann festgehalten werden, dass Synergien zwischen den Fachdidaktiken vor allem dort entstehen, wo es um die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Habitus und einer anwendungsbezogenen Forschungskompetenz geht. Hinsichtlich der praktischen Umsetzung FLs im Praxissemester wird auf konkrete Arbeitshilfen sowie Angebote im Bereich Fortbildung und Beratung verwiesen. Vereinzelt wird auch auf gemeinsame Forschungsperspektiven Bezug genommen. So wird angeregt, sowohl domänenspezifische als auch domänenübergreifende Lehr-/Lern- und Forschungsbündnisse zu bilden.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, fachdidaktische Zugänge zum Forschenden Lernen



1 Einleitung

Die fachdidaktischen Profile zum Forschenden Lernen wurden in Workshops auf zwei Fachtagen des Clusters, die am 07./08. April 2016 und am 30. Juni 2017 stattfanden, und im Rahmen von Diskussionen auf Bi^{professional}-Konferenzen vorbereitet. Schon auf dem ersten Fachtag wurde klar, dass die fachspezifischen theoretischen Rahmungen bzw. Begründungen des Begriffs des Forschenden Lernens sowie die jeweiligen fachdidaktischen Konkretisierungen in hohem Maße divergieren, sodass versucht werden sollte, zunächst auf der Basis von Leitfragen die fachdidaktischen Zugänge zum Forschenden Lernen systematisch zu vergleichen. Nach Auswertung der Ergebnisse des ersten Workshops und der weiteren Diskussionen auf Clustertreffen und Bi^{professional}-Konferenzen wurden die Fachdidaktiken gebeten, ihre Zugänge zum Forschenden Lernen anhand der folgenden Leitfragen zu skizzieren:

- (1) Wie entsteht empirisches Wissen in unseren Fachdidaktiken?
- (2) Welche Rolle kann dabei das Forschende Lernen spielen?
- (3) Wie sehen die fachdidaktischen Perspektiven auf Forschendes Lernen aus? Wie werden diese begründet?
- (4) Wie werden die eigenen Ansätze Forschenden Lernens theoretisch reflektiert bzw. gerahmt und unterfüttert?
- (5) Wo gibt es Überschneidungen (Synergien)/Differenzen zwischen den fachdidaktischen Ansätzen?
- (6) Inwieweit können die entwickelten Ideen in Konzepte zur praktischen Umsetzung Forschenden Lernens überführt werden?

Auf der Basis dieser Leitfragen wurde auf dem zweiten Fachtag ein Workshop durchgeführt, dessen Ziel es war, Konvergenzen und Divergenzen zwischen den sich abzeichnenden fachdidaktischen Profilen herauszuarbeiten. Dabei wurde in Form von Präsentationen zunächst exemplarisch der Zugang der Mathematikdidaktik mit dem Zugang des Fachgebiets Deutsch als Zweitsprache kontrastiert. In der anschließenden Diskussion wurden weitere fachdidaktische Zugänge hinzugezogen (u.a. der Fächer Deutsch, Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaften, Sport). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die an Leitfragen orientierte Darstellung der fachdidaktischen Perspektive neben den zu erwartenden Unterschieden bei den jeweiligen fachlich-theoretischen Rahmungen auch eine ganze Reihe von Überschneidungen und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den fachdidaktischen Ansätzen Forschenden Lernens zutage förderte.

Die für alle Fachdidaktiken instruktive Auseinandersetzung mit anderen fachdidaktischen Zugängen zum Forschenden Lernen bestärkte das Cluster in der Auffassung, dass eine systematische Darstellung und Gegenüberstellung der fachdidaktischen Profile Forschenden Lernens zu einer professionstheoretischen Fundierung und Schärfung der Praxis Forschenden Lernens beitragen kann. Die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaft wurden daher gebeten, auf der Grundlage der Leitfragen ihr Profil für eine gemeinsame Veröffentlichung, die auch eine vergleichende Analyse aller Profile beinhalten sollte, darzustellen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der mit dieser Veröffentlichung vorliegenden Profile orientiert an den o.g. Leitfragen überblicksartig dargestellt.

2 Wie entsteht empirisches Wissen in den beteiligten Fachdidaktiken?

In den fachdidaktischen Profilen werden Forschungskontexte, Erhebungsmethoden, Probanden und Auswertungsmethoden angesprochen. Als bevorzugte Forschungskontexte werden die Wirkungsforschung, die wissenschaftliche Begleitforschung (etwa im Rahmen von Schulevaluationen) und empirisch ausgerichtete Qualifikationsarbeiten in den Studiengängen genannt: Im Rahmen der üblichen quantitativen und qualitativen Erhe-

bungsmethoden spielen insbesondere Beobachtungsverfahren eine zentrale Rolle. Probanden sind sowohl Schüler*innen als auch Studierende. Im Zusammenhang mit ethnographischen Methoden werden auch Feldbeobachtungen genannt. Es werden sowohl quantitative als auch qualitative Auswertungsmethoden angewandt. Dabei bedienen die qualitativen Methoden ein Spektrum von der ethnographischen Fallanalyse bis hin zur Analyse von Fehlermustern in Lernerprodukten (z.B. in mathematischen Berechnungen oder in Textproduktionen in den jeweiligen Schulfächern).

3 Welche Rolle kann das Forschende Lernen bei der Entstehung empirischen Wissens haben?

Hier verweisen fast alle fachdidaktischen Profile auf vier Bereiche, in denen das Forschende Lernen seine Wirksamkeit entfaltet: Abgleich von Theorie und Praxis, theoriebasiertes Reflektieren, Entwicklung eines forschenden Habitus, Ausbildung von Professionalität. Daneben heben einzelne Fachdidaktiken weitere, fachspezifische Aspekte hervor. So betont etwa die Mathematikdidaktik die Bedeutung Forschenden Lernens für das Rekonstruieren und Verstehen individueller Lernprozesse, da diese stets eine Anpassung theoretischen Wissens an die Bedingungen spezifischer Gruppen oder Individuen erfordern.

4 Wie sehen die fachdidaktischen Perspektiven auf Forschendes Lernen aus und wie werden sie begründet?

In Anknüpfung an den im vorhergehenden Abschnitt angesprochenen Abgleich von Theorie und Praxis stellen eine Reihe von Fachdidaktiken bei ihren Ansätzen die Notwendigkeit in den Vordergrund, das Verhältnis von Theorie und Praxis wahrzunehmen und zu reflektieren. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass die Studienprojekte einen starken Theoriebezug aufweisen, dass Studierende aber eine eigene Konzeption unterrichtlichen Handelns entwickeln sollen. Dieser Argumentationslinie folgend heben einige Fachdidaktiken hervor, dass sie einen problem- und studierendenzentrierten Ansatz verfolgen und dass sie ihren Studierenden einen durch Reflexionsprozesse unterstützten Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur ermöglichen wollen. Dabei wird betont, dass das Forschende Lernen mit dem Durchlaufen der wesentlichen Schritte eines Forschungsprozesses, mit der Reflexion der angewendeten Methoden auf Metaebene und der Anpassung der Forschungsthemen und -methoden an den Lerngegenstand verbunden ist. Hier wird vereinzelt auch auf die bereits o.g. Förderung einer forschenden Grundhaltung und auf die Wirkungsforschung hingewiesen. Ihre Ansätze begründen die Fachdidaktiken mit Verweis auf einschlägige didaktische Fachliteratur und didaktische Handreichungen sowie auf wissenschaftliche Veröffentlichungen angrenzender Fächer und Fachgebiete. Die Mehrzahl der Fachdidaktiken verortet sich zudem in spezifischen Theorierahmen. Genannt werden u.a. Narrativitäts-, Zeit- und Wissenstheorie, das Prinzip der didaktischen Transformation, die Soziokulturelle Theorie, der Situated-Learning-Ansatz und Professionalisierungstheorien.

5 Wo gibt es Überschneidungen (Synergien)/Differenzen zwischen den fachdidaktischen Ansätzen?

Mit Blick auf die oben umrissenen fachdidaktischen Perspektiven auf Forschendes Lernen kann mit der Sportdidaktik festgehalten werden, dass „Synergien [...] immer dann [entstehen], wenn es um die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Habitus und eine entsprechende, anwendungsbezogene Forschungskompetenz geht“ (vgl. den Beitrag von Ukley, Gröben, Faßbeck & Kastrup zum Profil Sportdidaktik, S. 107–118 in diesem Heft). Von einzelnen Fachdidaktiken werden darüber hinaus konkrete Überschneidungen

mit anderen Fachdidaktiken benannt. Auf besonders viele Überschneidungen weist beispielsweise die Didaktik der Sozialwissenschaften hin. Parallelen werden bezüglich des fachspezifischen Professionsverständnisses, der Grundüberzeugungen zum Forschenden Lernen, der Forschungsinteressen, -fragestellungen und -perspektiven u. a. zu den Fächern Sportwissenschaft und Germanistik gesehen. Aber auch zu anderen Didaktiken wird Anschlussfähigkeit als zumindest teilweise möglich und aussichtsreich erachtet. Einige Fachdidaktiken sprechen Synergien mit dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache an, was nicht zuletzt dessen Querschnittsfunktion geschuldet sein dürfte. Im Einzelfall wird hier auch auf gemeinsame begriffliche Grundlagen mit Deutsch als Zweitsprache verwiesen (z. B. „Übergeneralisierung“ in der Mathematikdidaktik; „fachliche und sprachliche Progression“ in der Geschichtsdidaktik). Auf Differenzen wird kaum verwiesen (Ausnahme Sportdidaktik mit dem Hinweis, dass sowohl kognitiv als auch motorisch gelernt wird). Stattdessen wird die Frage nach einer für eine Fachdidaktik spezifischen Form Forschenden Lernens kritisiert. Diese Frage sei „insofern problematisch, als dass sie einen Exklusivitätsanspruch an das Konzept des Forschenden Lernens impliziert, der vor dem Hintergrund einer interdisziplinär ausgerichteten Professionalisierungsidee für angehende Lehrkräfte nicht zielführend ist“ (vgl. den Beitrag von Kern & Stövesand zum Profil Sprachdidaktik Deutsch, S. 119–123 in diesem Heft).

6. Inwieweit können die entwickelten Ideen in Konzepte zur praktischen Umsetzung Forschenden Lernens überführt werden?

Es werden vor allem konkrete Arbeitshilfen sowie Angebote im Bereich Fortbildung und Beratung thematisiert. Bei den Arbeitshilfen wird angeregt, Beispiele für gelungene Projekte Forschenden Lernens und Projekte wissenschaftlich reflektierter Unterrichtsplanung sowie Materialentwicklung zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus werden genannt: Kurskonzepte, Material (bspw. in Form von Readern) zu den Theorien, die den jeweiligen Projekten zugrunde lagen, Methodensteckbriefe, erprobte bzw. validierte Messinstrumente und Fragebögen im Kontext einzelner Forschungsprojekte. Bei den Angeboten im Bereich Fortbildung und Beratung werden thematische Workshops, digital vermittelte oder präsenzgebundene Diskursangebote für Gruppen, Beratungen zum Einsatz von Forschungsmethoden und -instrumenten sowie zu qualitativer und quantitativer Auswertungsmethodik und Strategieberatung für die Umsetzung Forschenden Lernens im Praxissemester angeregt. Einzelne Fachdidaktiken nehmen auch auf Forschungsperspektiven Bezug. So wird angeregt domänenspezifische wie auch -übergreifende Lehr-/Lern- und Forschungsbündnisse zu bilden und neue Forschungsprojekte anzustoßen.

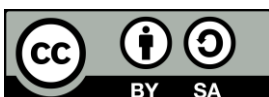
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Ohm, U., & vom Hofe, R. (2019). Entstehung und überblicksartige Darstellung der Profile. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 37–40. <https://doi.org/10.4119/pflb-1969>

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>

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bj^{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 Autoren.

Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie)

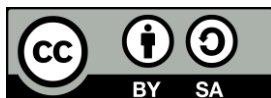
Nadine Großmann^{1,*}, Stefan Fries¹ & Matthias Wilde¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie/
Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie),
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nadine.grossmann@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird die Perspektive der Abteilung „Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie)“ auf das Forschende Lernen dargestellt. Besondere Berücksichtigung finden hierbei die Vorbereitungsveranstaltungen des Praxissemesters. Abschließend werden Möglichkeiten und Ideen für das entstehende Kompetenzzentrum *Forschendes Lernen* aufgezeigt.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, Biologiedidaktik, Praxissemester, Lehramtsstudium



Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik (Zoologie/ Humanbiologie)

Als Forschungsdisziplin befasst sich die Biologiedidaktik mit biologiebezogenen Lehr-Lern-Prozessen und den in diesen Prozessen wirksamen Gesetzmäßigkeiten (Killermann, Hering & Starosta, 2016). Sie bezieht dabei Theorien und Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie und Pädagogik ein (Killermann et al., 2016). 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). Die wissenschaftliche Ausbildung von Studierenden soll eine Teilhabe an diesem Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung ermöglichen (Wilde & Stiller, 2011). Eine Möglichkeit, dies im Rahmen der Lehrerbildung umzusetzen, ist der Ansatz des *Forschenden Lernens* (vgl. Huber, 2004). Studierende lernen so die Erkenntniszugänge biologiedidaktischer Forschung kennen.

Forschendes Lernen beinhaltet, dass die wesentlichen Schritte eines Forschungsprozesses erfahren und durchlaufen werden (Huber, 2010; Wilde & Stiller, 2011). Wesentliche Phasen des Forschungsprozesses stellen die Entwicklung von Fragen und Hypothesen, die Auswahl und Anwendung geeigneter Methoden sowie die Auswertung, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse dar (Huber, 2010; vgl. auch Bundesassistentenkonferenz, 1970). Hierbei kommt es nicht darauf an, jeden der Schritte selbstständig zu gestalten und zu vollziehen (Huber, 2010). Vielmehr soll den Lernenden ermöglicht werden, aktiv an Forschungsvorhaben mitzuwirken und diese zu reflektieren (Huber, 2010). Die Bearbeitung des Forschungsvorhabens sollte hierbei Erkenntnisse liefern, die auch für Dritte, in unserem Fall für Biologielehrkräfte oder -didaktiker*innen, von Bedeutung sind (Huber, 2010; Wilde & Stiller, 2011). Huber (2010) sieht im Forschenden Lernen einen Ansatz situierten Lernens. Lernen nach dem *Situated-Learning-Ansatz* (bspw. Lave & Wenger, 1991) bedeutet, dass Wissenserwerb anhand authentischer Probleme bzw. in authentischen Kontexten stattfindet (vgl. auch Reinmann & Mandl, 2006). Dieser Lernprozess erfolgt weitgehend selbstständig; Hilfestellungen können jedoch gegeben werden (Barrows, 1996; Reinmann & Mandl, 2006).

Auf diese theoretischen Überlegungen stützt sich das Verständnis des Forschenden Lernens in der Abteilung „Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie)“. Das Forschende Lernen soll den Studierenden im Rahmen des Praxissemesters ermöglichen, einen kritischen Blick auf ihre eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln und ihnen eine erkenntnisgeleitete, wissenschaftliche Perspektive auf ihre Profession eröffnen (vgl. BiSEd, 2011). Hierbei sollen die Studierenden ihr theoretisches und praktisches Wissen verknüpfen, um beruflich bedeutsames Handlungswissen zu erlangen (vgl. MSW NRW, 2010). Ziel ist es, eine forschende Grundhaltung in der eigenen Profession einzunehmen (vgl. MSW NRW, 2010). Fichten (2010) unterscheidet dabei drei Partizipationsformen: Forschendes Lernen als 1) Beteiligung in Form einer Beobachtung ohne die Möglichkeit der Einwirkung, 2) aktive Beteiligung als mitverantwortlich Forschende*r sowie 3) aktive Beteiligung als hauptverantwortlich Forschende*r mit Begleitung durch einen Hochschullehrenden. Während die erste und zweite Partizipationsform bereits in biologiedidaktischen Vorlesungen und Seminaren der Bachelorphase ermöglicht werden, wird im Rahmen der Veranstaltungen des Praxissemesters vor allem die dritte Partizipationsform fokussiert.

In unseren Kurskonzepten der Veranstaltungen des Praxissemesters wird dies wie folgt umgesetzt: Die Veranstaltungen sind im Sinne eines *Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes* (bspw. Collins, Brown & Newman, 1989) gestaltet. Beratung und Betreuung erfolgen hierbei in einem Gleichgewicht von orientierender Instruktion durch die Lehrenden und eigener Gestaltung durch die Studierenden (Wilde & Stiller, 2011). In die-

sen Seminaren werden unter anderem die Kompetenzen vermittelt, Unterricht zu entwerfen, zu evaluieren und zu reflektieren sowie eine Verknüpfung zwischen universitären Seminaren und Erfahrungen aus der Schulpraxis herzustellen (vgl. MSW NRW, 2010). Als Inhalte der Vorbereitungsveranstaltungen werden Theorien mit biologiedidaktischer Relevanz vermittelt, wie z.B. konstruktivistische Lehr- und Lernansätze (bspw. Reinmann & Mandl, 2006) oder Motivationstheorien (bspw. Krapp, 1998; Ryan & Deci, 2017). Diese Theorien werden im Hinblick auf die Anwendung und Umsetzbarkeit im Biologieunterricht betrachtet und diskutiert (Wilde & Stiller, 2011). Auf Grundlage dieser Theorien entwerfen die Studierenden Studienprojekte, in denen eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule und die Erforschung von Unterricht erfolgen sollen (Wilde & Stiller, 2011). Beispielhaft kann die Untersuchung affektiver Variablen in schulischen Lehr-Lernkontexten, die verschiedene Ausmaße an Autonomie ermöglichen, angeführt werden. Mit diesem Vorgehen soll u.a. dem Problem einer unreflektierten Übernahme von an den Schulen erfahrenen Verhaltensweisen und Vorstellungen begegnet werden (Wilde & Stiller, 2011). Praktische Erfahrungen sollen mit Theorien zum Lernen und Lehren in Beziehung gebracht und reflektiert werden. Unter universitärer Begleitung soll die Einnahme der Perspektive eines reflektierten Praktikers bzw. einer reflektierten Praktikerin eingenommen und das reflektierende Handeln (*reflection in action*; Schön, 1983; vgl. auch *Aktionsforschung*: Altrichter & Posch, 2007) verinnerlicht werden (Fichten, 2010; KMK, 2004). Um die Studierenden bei diesen Prozessen hinreichend unterstützen zu können, werden ihnen in den Vorbereitungsseminaren die Theorien und Methoden vorgestellt, in denen die Dozent*innen Expertise besitzen. Im Anschluss an das Praxissemester nehmen die Studierenden an einer Reflexionsveranstaltung teil, in der ihre Studienprojekte und Erfahrungen aus der Unterrichts- und Schulpraxis diskutiert und theoriebezogen reflektiert werden (vgl. BiSEd, 2011).

Aus dieser Darstellung ergeben sich folgende Ideen für das Online-Portal und das entstehende Kompetenzzentrum *Forschendes Lernen*: Studierende sollten für eine optimale Begleitung in ihrer Praxisphase und bei der Verfassung und Durchführung ihrer Studienprojekte Ansprechpartner*innen im Kompetenzzentrum *Forschendes Lernen* haben. Hierfür werden in Anbetracht der biologiedidaktischen Forschung vor allem Ansprechpartner*innen im Bereich der Motivationsforschung und Forschung zum Konstruktivismus sowie im Bereich der qualitativen und quantitativen Auswertungsmethodik benötigt. Eine erfolgreiche Vorbereitung, Darstellung und Durchführung der Studienprojekte bedeutet auch, den Studierenden hinreichend Material für die möglicherweise zugrundeliegenden Theorien (bspw. in Form von Readern) sowie erprobte bzw. validierte Messinstrumente zur Verfügung zu stellen. Nützlich wären zudem Beispiele für Studienprojekte, die den Studierenden mögliche Forschungsfelder aufzeigen, jedoch auch als Hilfestellung im eigenen Forschungsprozess dienen können. Wie bereits geplant, würde sich eine Veranstaltung vor Beginn der Praxissemesterveranstaltungen anbieten (*Studienprojektbörse*), in der Studierende mit bereits absolviertem Praxissemester ihre Studienprojekte präsentieren und informierend sowie beratend zur Verfügung stehen. Die Lehrenden der Vorbereitungsveranstaltungen könnten durch Kurskonzepte unterstützt werden, wie sie bspw. bereits im Rahmen der Teilmaßnahme WM 14 entwickelt werden (Großmann, Fries & Wilde, 2018). In diesen Kurskonzepten werden den Studierenden theoriegeleitet sowie anwendungsbezogen Maßnahmen für ihre Unterrichtspraxis vermittelt und mögliche Forschungsfelder für ihre Studienprojekte aufgezeigt.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft* (4., neu bearb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barrows, H.S. (1996). Problem-based Learning in Medicine and beyond: A Brief Overview. In L. Wilkerson & W.H. Gijselaers (Hrsg.), *Bringing Problem-based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (S. 3–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- BiEd (Bielefeld School of Education) (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 29.08.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK (Schriften der Bundesassistentenkonferenz).
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics! In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essay in Honor of Robert Glaser* (S. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhard (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Großmann, N., Fries, S., & Wilde, M. (2018). *Autonomy-supportive Teaching Behavior in Biology Lessons – An Intervention for Pre-service Teachers*. In O.E. Finlayson, E. McLoughlin, S. Erduran & P. Childs (Hrsg.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2017. Research, Practice and Collaboration in Science Education* (S. 1681–1691). Dublin: Dublin City University.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 12, 29–49.
- Huber, L. (2010). *Forschendes Lernen ist nötig! Wie ist es möglich?* Zugriff am 29.08.2019. Verfügbar unter: https://www.hfwu.de/fileadmin/user_upload/KoLe/Dateien/FoLe/Vortrag_Huber.pdf.
- Killermann, W., Hering, P., & Starosta, B. (2016). *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik* (15., aktual. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 29.08.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- 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.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- 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

29.08.2019. Verfügbar unter: http://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaabtcwp.

Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Weinheim: Beltz.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Wilde, M., & Stiller, C. (2011). Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. *TRIOS*, 6 (2), 171–183.

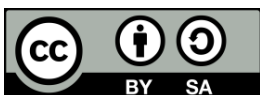
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Großmann, N., Fries, S., & Wilde, M. (2019). Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik (Zoologie/Humanbiologie). *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 41–45. <https://doi.org/10.4119/pflb-1970>

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>

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive 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 Autor*innen.

Forschendes Lernen in der Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld

Der Einsatz von Praxisprojekten und ihr Beitrag
zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

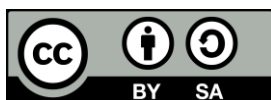
Stephanie Ohlberger^{1,*}, Mario Schmiedebach¹ &
Claas Wegner¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie/
Biologiedidaktik (Botanik und Zellbiologie),
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
stephanie.ohlberger@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Forschendes Lernen kann in zahlreichen Kontexten stattfinden; im jetzigen Lehramtsstudium eignet sich dafür aber besonders der Zeitpunkt des Praxissemesters. Dies bietet sowohl die Möglichkeit, sich selbst als Lehrperson auszuprobieren, als auch, erste Erfahrungen mit der Reflexion von Unterricht zu sammeln, was idealerweise an selbst durchgeführten Stunden geschehen sollte. Er wachsen aus der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion weiterreichende Untersuchungen, die die Studierenden in ihrer Lehrerprofessionalisierung unterstützen, wurde das Konzept erfolgreich umgesetzt. Zwei Beispiele sollen im folgenden Beitrag aufzeigen, wie die Lehramtsausbildung das Forschende Lernen in der Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld realisiert.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, bilingualer Unterricht, internationale Klassen, Biologie



1 Einleitung

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.

2 Entstehung empirischen Wissens mit Hilfe des Forschenden Lernens in der Fachdidaktik Biologie

Empirisches Wissen wird in der Fachdidaktik Biologie auf unterschiedliche Weisen gewonnen. Einerseits geht es um die Überprüfung von Theorien in der Praxis, was einen Top-Down-Prozess darstellen würde, während Fragestellungen andererseits auf der Basis von Unterrichtsphänomenen (Bottom-Up) entwickelt werden können. Forschendes Lernen bildet eine Möglichkeit, empirisches Wissen zu generieren, unter dem unterschiedliche fachdidaktische Ansätze Platz finden. Schneider & Wildt (2009) formulieren dazu sechs verschiedene Akzentuierungen:

Tabelle 1: Akzentuierungen Forschenden Lernens (nach Wildt und Schneider, 2009)

Akzentuierungen Forschenden Lernens (nach Wildt & Schneider, 2009)	Umsetzungsmöglichkeiten in den Praxisprojekten der Biologiedidaktik
Typ A: Forschendes Lernen durch praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten	Durch Anleitung und Begleitung können Studierende erste Erfahrung in der Durchführung und Auswertung kleinerer Studien gewinnen, die in größeren Projekten angesiedelt sind.
Typ B: Forschendes Lernen als Orientierung an dem Paradigma der „Praxisforschung“ bzw. „Aktionsforschung“	Interessengeleitete und praxisrelevante Entwicklung von Forschungsfragen während der Praxisphasen in den Projekten.
Typ C: Forschendes Lernen als „Fallarbeit“	Begleitung von Lernern sowie detaillierte Analyse von Lerner*innenbiographien.
Typ D: Forschendes Lernen im Rahmen der Reflexion eigener praktischer Erfahrungen inner- oder außerhalb von Unterricht	Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns mit Hilfe eines Reflexionstagebuchs im Selbststudium sowie Hospitation und Reflexionsgespräche während der Praxisphasen.
Typ E: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der Reflexion biographischer Zugänge zum Lehrerberuf	Evaluation des Unterrichts durch die Schüler*innen in Form eines „Lehrerzeugnisses“ sowie Peer-to-Peer-Beratung.
Typ F: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der interdisziplinären Integration von professionellem Lehrerwissen und -können	Umsetzung sprachdidaktischer Konzepte in fachdidaktischen Unterrichtssituationen (z.B. sprachsensibler Fachunterricht).

Im Rahmen des Praxissemesters werden Studierende dazu angehalten, kleine Forschungsprojekte auf qualitativer oder quantitativer Basis durchzuführen und somit eine der sechs genannten Umsetzungsmöglichkeiten Forschenden Lernens anzuwenden. Bereits im VPS (Vorbereitung Praxissemester) werden den Studierenden deshalb Hilfestellungen zur Planung des Forschungsprojekts geboten, was das Formulieren einer Fragestellung, die Entwicklung des Versuchsdesigns sowie forschungsmethodische Grundlagen umfasst (vgl. Tab. 1, Typ A). Anhand verschiedener Projekte wird beispielhaft der Forschungsprozess des Forschenden Lernens expliziert, sodass die Studierenden in der Praxisphase in den Schulen interessengeleitet und eigenständig Forschungsprojekte umsetzen können (vgl. Tab. 1, vor allem Typ B und Typ D).

3 Hinleitung von Studierenden zum Forschenden Lernen

Auf Grundlage der fachwissenschaftlichen Inhalte des Studiums haben Studierende bereits ein Grundwissen über den Ablauf eines Forschungsprozesses, wenn sie in die fachdidaktischen Veranstaltungen übergehen. In den wissenschaftlichen Maßnahmen 12 und 13 im Projekt B_{professional} wird beispielsweise bei der Entwicklung und Durchführung von Unterrichts- und Lehrkonzepten verstärkt quantitativ (Fragebögen), aber auch zunehmend qualitativ (leitfadengestützte Interviews und Reflexionstagebücher) geforscht.

Im Kontext der ersten Möglichkeit können Studierende Praxisumsetzungen von bilingualem Unterricht sowie entsprechende Forschungsansätze zur Evaluation kennenlernen. Zunächst wird das Konzept bilingualen Unterrichts in einer VPS-Sitzung vorgestellt, bevor die Studierenden dann aktiv in die Rolle der Schüler*innen hineinschlüpfen und sich den gesteigerten Anforderungen einer kurzen bilingualen Beispieleinheit stellen. Aufgrund möglicherweise entdeckter Probleme entwickeln sich schon in diesem Kontext Fragestellungen, die die Studierenden in ihrem Praxissemester genau genommen in jeder Schule durchführen könnten, sofern sie Mentor*innen haben, die eine kurze bilinguale Einheit befürworten. Sowohl aus den unterrichtspraktischen Erfahrungen als auch durch kurze qualitative oder quantitative Forschungsprojekte in Bezug auf die Lernenden und/oder sich selbst entwickeln die Studierenden einen forschend-entdeckenden Habitus (vgl. Ohlberger & Wegner, eingereicht) und könnten nach ersten Ergebnissen ihre Forschungsfragen im Rahmen einer Abschlussarbeit ausweiten oder konkretisieren. Thematisch können z.B. Konstrukte wie Interesse und Motivation an den Fächern Biologie und Englisch sowie Selbstwirksamkeit hinsichtlich bilingualer Module erhoben werden (vgl. Ohlberger & Wegner, 2017).

In Bezug auf das Praxisprojekt der zweiten Möglichkeit erhalten die Studierenden einen Einblick in die naturwissenschaftliche Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen. Hierfür erhalten die Studierenden eine Versuchsanleitung auf Norwegisch und erarbeiten im Sinne des Forschenden Lernens selbst ein Konzept, wie naturwissenschaftlicher Unterricht mit neuzugewanderten Schüler*innen gestaltet werden kann. Darüber hinaus erhalten Studierende die Möglichkeit, im Rahmen einer Übung zum VPS bzw. während des Praxissemesters im Naturwissenschaftsunterricht einer internationalen Klasse zu hospitieren und zu unterrichten. Durch den Praxisbezug erhalten die Studierende einen Einblick in ein für sie vermutlich noch unbekanntes Unterrichtskonzept und können mögliche Fragestellungen für Forschungsprojekte interessengeleitet entwickeln und im Praxissemester durchführen. Thematisch können u.a. die Fach- und Sprachmotivation der Schüler*innen oder eigene Professionalisierungsprozesse empirisch untersucht werden (vgl. Schmiedebach & Wegner, 2018).

Bei Einbindung in die Wirkungsforschung (am Beispiel der vorgestellten Praxisprojekte) durchlaufen Studierende die wesentlichen Schritte eines Forschungsprozesses und entwickeln damit eine forschende Grundhaltung, da die angewandten Methoden konti-

nuierlich auf der Metaebene reflektiert werden. Dies wird insbesondere in den Forschungsmethodenwerkstätten der Begleitveranstaltungen zum Praxissemester eingeübt, ergibt sich aber auch automatisch beim Verfassen der Studienprojekte.

4 Reflexion der eigenen Ansätze Forschenden Lernens

Durch die Evaluationsergebnisse der Lehrveranstaltungen erhalten wir einen Einblick in das Meinungsbild der Studierenden bezüglich des Ansatzes und der Umsetzung des Forschenden Lernens in unserer Fachdidaktik; außerdem erlauben die Forschungsprojekte der Studierenden eine Einschätzung, ob das Konzept Forschenden Lernens gut vermittelt worden ist, sodass die Studierenden es sinngemäß auf ihre eigens entwickelte Forschungsfrage anwenden können.

Zur forschungsmethodischen Unterstützung erhalten die Studierenden im Rahmen des VPS bzw. Begleitseminars zum Praxissemesters Einblicke in die qualitative (Projekt mit neuzugewanderten Schüler*innen) und quantitative (Projekt zum bilingualen Unterricht) Forschung. Dies erfolgt durch „Forschungsmethodenwerkstätten“, bei denen sich die Studierenden nach einer kurzen allgemeinen Einführung in die Forschungsmethodik je nach Neigung und Relevanz für ihr eigenes Projekt den Schwerpunkten „qualitativ“ oder „quantitativ“ zuordnen können. Zum einen können die unterschiedlichen Methoden anhand bereitgestellten Datenmaterials praxisnah erprobt werden (z.B. Transkription eines Interviewausschnitts, Anwendung statistischer Tests etc.); zum anderen können Studierende bereits selbst erhobenes Datenmaterial mitbringen und erhalten Unterstützung bei der Auswertung von eben diesem.

Die Dokumentation des eigenen Forschenden Lernens sowie der unterrichtspraktischen Erfahrung können die Studierenden während der Praxisphase durch ein Reflexionstagebuch vornehmen. Die kriteriengeleitete Reflexion ermöglicht dabei ein kontinuierliches Durchlaufen des Forschungsprozesses im Rahmen des Praxissemesters, wodurch eine Professionalisierung des Lehrerhandelns stattfinden kann.

5 Mögliche Beiträge für das Online-Portal und ein Kompetenzzentrum Forschenden Lernens

Neben Arbeitsmaterial, das im Rahmen der schülerorientierten Arbeit entstanden ist, sollen auch Fragebögen im Kontext einzelner Forschungsprojekte der Studierenden bereitgestellt werden, die selbstverständlich nur als Anregung für die Weiterentwicklung von Forschungsfragen zu bewerten sind. Vorlagen für Reflexionstagebücher als Hilfe für eine kontinuierliche, selbst durchgeführte Reflexion während unterschiedlichster Praxisphasen werden zusätzlich im Online-Portal hochgeladen. Bezogen auf sprachsensiblen und bilingualen Unterricht können fachdidaktische Publikationen sowie Lehr-/Fortbildungskonzepte zur Verfügung gestellt werden.

Literatur und Internetquellen

- Ohlberger, S., & Wegner, C. (2017). Motivational Changes due to the Implementation of a Bilingual Module in Biology. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 21 (2), 149–176.
- Ohlberger, S., & Wegner, C. (eingereicht). *Einschätzung bilingualer Module aus der Perspektive unterrichtender Lehramtsstudierender – Analyse von Reflexionstagebüchern*.
- Schmiedebach, M., & Wegner, C. (2018). Von der Handlungs- zur Bildungssprache – Beschulung neuzugewandelter Schüler*innen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23 (1), 53–70.

- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–69). Bielefeld: UVW.
- 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 der Vielfalt* (S. 119–144). Münster: Waxmann.

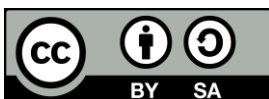
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

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. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 46–50. <https://doi.org/10.4119/pflb-1971>

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>

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 bei den Autor*innen.

Mein Unterricht als Experiment – ein quasi-experimenteller Ansatz zum Forschenden Lernen in der chemiedidaktischen Lehramtsausbildung

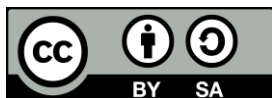
Stefanie Schwedler^{1,*} & Kerrin Riewerts¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Chemie,
Chemie und Didaktik der Chemie I, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
stefanie.schwedler@math.uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das didaktische Konzept des Forschenden Lernens hat in den letzten Jahren in der Lehrkräftebildung verbreiteten Einsatz gefunden. Dabei eignet sich die Beforschung schulischer Praxis besonders zur Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers. Durch die forschende Reflexion des (eigenen) Lehrhandelns kann zudem der individuelle Professionalisierungsprozess der Studierenden gefördert werden. Jedoch sind die Methoden der empirischen Sozialforschung für Studierende der Chemie häufig nicht leicht zugänglich, und es können sogar Widerstände auftreten, sich damit intensiver auseinanderzusetzen. Um dem entgegenzuwirken, wird ein Ansatz vorgestellt, der Studierenden die Ähnlichkeit des ihnen vertrauten Experiments mit dem Lehrhandeln im Forschenden Lernen aufzeigt: Mein Unterricht als Experiment. Studierende sollen den eigenen Unterricht als Experiment begreifen und beforschen. Dieser Ansatz knüpft an die extensiven Vorerfahrungen der Studierenden mit dem (Labor-)Experiment im Erkenntnisgang an und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit für einen gelungenen Transfer ebenso wie für einen Abbau der Vorbehalte gegenüber fachdidaktischer Forschung. In überwiegend qualitativ-konzeptionellen, quasi-experimentellen Studienprojekten werden theoretische Ansätze bzw. fachdidaktische Konzeptionen beleuchtet, praktisch ausgearbeitet, als Intervention eingesetzt und die Auswirkungen im Klassenzimmer wissenschaftlich untersucht. Forschendes Lernen erzeugt auf diese Weise eine handlungsorientierte Erarbeitung bzw. praktische Anwendung von theoretischen Inhalten, wodurch die analytisch-reflexive, forschende Grundhaltung gegenüber eigenem Unterricht nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch exemplarisch in den Studienprojekten eingeübt wird. Durch den Erkenntnisgewinn zum praktischen Lehrhandeln erleben die Studierenden Forschendes Lernen als berufsorientierte, explorative Auseinandersetzung und nicht als zusätzliche, ergebnislose Aufgabe. Zudem können die untersuchten fachdidaktischen Theorien und Konzepte als praxisrelevante und (im Optimalfall) wirkungsmächtige Unterstützungssysteme wahrgenommen werden.

Schlagwörter: Chemiedidaktik, Experiment, Forschendes Lernen, Praxissemester



© 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>

1 Forschendes Lernen in der universitären Ausbildung

Forschendes Lernen hat in den letzten Jahren an den Hochschulen eine große Verbreitung gefunden und nimmt besonders in der Lehrerbildung, wie z.B. im schulischen Praxissemester, einen festen Platz ein (Fichten, 2017). Die im Praxissemester geforderte Kompetenzentwicklung stellt die Studierenden vor große Herausforderungen: Zum einen muss an der Universität erlernte Theorie auf den unterrichtspraktischen Kontext übertragen und angewendet werden. Dieser Theorie-Praxis-Transfer hat sich in der Vergangenheit als problematisch herausgestellt, da Studierende häufig den ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit bekannten Unterricht unkritisch übernehmen (Fichten, 2017, S. 158). Zum anderen gilt es, den individuellen Professionalisierungsprozess der Studierenden vor dem Hintergrund persönlicher Neigungen, Kompetenzen und schulischer Rahmenbedingungen konstruktiv zu gestalten.

Zur Bewältigung dieser beiden Aufgaben liegen die Vorteile des Forschenden Lernens auf der Hand: Indem die Studierenden am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess im Feld der Schule partizipieren und die Wissenschaft theoretische Grundlagen als Basis des beruflichen Handelns vorgibt, ist eine enge Verzahnung von theoretischer Fundierung und praktischem Lehrerhandeln vorgezeichnet. Damit impliziert Forschendes Lernen einen experimentellen Umgang mit Unterricht (vgl. Fichten, 2017, S. 157), den das von uns vorgestellte Konzept aufgreift. Forschen als Erkenntnisgewinn dient aber auch der Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Rolle. Diese Haltung ermöglicht es, in unvorhergesehenen und komplexen (unterrichtlichen) Situationen handlungsfähig zu bleiben. Zugleich werden Forschungsergebnisse nicht einfach hingenommen, sondern aktiv hinterfragt und im Sinne des lebenslangen Lernens eine Offenheit entwickelt, sich als „analytischer Experte eigenen Unterrichts“ zu sehen. Das Forschende Lernen unterstützt daher den individuellen Professionalisierungsprozess durch die Entwicklung einer kritisch-reflexiven, also forschenden Grundhaltung.

Das Konzept des Forschenden Lernens ist breit einsetzbar, und dies zeigt sich auch in der Vielfältigkeit der Projekte. Allerdings ist es wenig fachsensibel (Reinmann, 2017) und weist durch den vermehrten Einsatz sozialwissenschaftlich-empirischer Methoden eine Ausrichtung auf, die den naturwissenschaftlich sozialisierten Studierenden nicht so einfach zugänglich ist. Weder ist die Kristallisation eines spezifisch chemischen Ansatzes zum Forschenden Lernen zu erwarten, noch macht eine allzu scharfe Abgrenzung insbesondere von anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen Sinn. Trotzdem erscheint die Exploration geeigneter Strategien zur Umsetzung Forschenden Lernens im Kontext der Fachdisziplin für das chemiedidaktische Praxissemester sinnvoll. Wir schlagen einen Ansatz vor, der eine starke Parallelität des den Studierenden sehr vertrauten Experiments mit dem eigenen Lehrerhandeln aufzeigt: Mein Unterricht als Experiment.

2 Die Stellung des Experiments in der chemischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Das naturwissenschaftliche Experiment ist das zentrale Werkzeug im Repertoire aller Chemiker*innen und das Herzstück der fachwissenschaftlichen Forschung. Auf der handwerklich-zweckorientierten Ebene der „reinen Experimentierkunst“ (vgl. Reiners, 2017, S. 40) dient es der Herstellung neuer Stoffe bzw. der Veränderung materieller Eigenschaften, wie z.B. in der Medikamentenherstellung, Metallverarbeitung und Färberei. Auf der Forschungsebene determiniert das Wechselspiel zwischen Theorie und Experiment den naturwissenschaftlichen Erkenntnisgang im Sinne des kritischen Rationalismus Poppers (vgl. 1949): Während die Theorie überhaupt erst eine Deutung von Beobachtungen ermöglicht, dient das Experiment der kritischen Überprüfung einer Theorie. Die Kombination der handwerklichen und der forschenden Ebene ist für das

universitäre Chemiestudium prägend und äußert sich in einem ungewöhnlich hohen Anteil experimenteller Laborpraxis (bis zu 50% der Lehrveranstaltungen). Dementsprechend sind Vorbereitung, praktische Durchführung, Beobachtung, Analyse und Reflexion eines Experiments sozusagen der Chemiestudierenden „täglich Brot“. Diese handlungsorientierte Labortätigkeit trägt nach Klostermann, Höffler, Bernholt, Busker & Parchmann (vgl. 2014) stark zum Fachinteresse und damit zur Studienmotivation der Studierenden bei.

Auch aus fachdidaktischer Sicht ist das Experiment nicht einfach nur ein wichtiges Element zur Gestaltung des schulischen Unterrichts, sondern unterrichtstragend (vgl. Förster, 2010). Dabei ist die schulische Vermittlung des naturwissenschaftlich-experimentellen Erkenntnisgangs ein zentrales Anliegen (vgl. Ropohl, Rönnebeck & Scheuermann, 2015) und den Lehramtsstudierenden aus den fachdidaktischen Veranstaltungen vertraut.

Trotz dieser hohen Vertrautheit mit dem Prinzip des Erkenntnisgangs im Kontext chemischer Experimente tun sich Lehramtsstudierende erfahrungsgemäß schwer mit der Übertragung auf fachdidaktische Settings. Die Studierenden bekunden zwar ein großes Interesse an der Erprobung des praktischen Lehrerhandelns, bringen dies aber kaum in Verbindung mit didaktischen Theorien, geschweige denn mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisgang. So empfinden viele Studierende die Auseinandersetzung mit Bildungs-Forschung als irrelevant für die Unterrichtspraxis (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, 2016). Zudem führt die erschwerte Umsetzung vertrauter chemischer Qualitätsparadigma (kontrollierte Rahmenbedingungen, Quantifizierbarkeit von Messgrößen, Reproduzierbarkeit von Experimenten etc.) in der fachdidaktischen Forschung oft zu Zweifeln an der „Wissenschaftlichkeit“ von empirischer Sozialforschung im Allgemeinen und Unterrichtsforschung im speziellen. Die Annahme, optimal kontrollierte Rahmenbedingungen in studentischen Forschungsprojekten würden zu einer höheren Akzeptanz führen, ist aber ein Fehlschluss. Eine zu rigide Auslegung quantitativer Gütekriterien stärkt eher die Wahrnehmung, dass fachdidaktische Forschung nichts mehr mit der schulischen Praxis zu tun habe und deswegen nicht nur unwissenschaftlich, sondern auch noch unnützlich sei.

3 Das Konzept „Mein Unterricht als Experiment“

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. Dadurch wird die Phase des praktischen Handelns im bildungswissenschaftlich geprägten Lernzyklus (Wildt, 2009) betont und stärker in den eigentlichen Forschungsprozess integriert. Dieser Ansatz knüpft an die extensiven Vorerfahrungen der Studierenden mit dem Experiment im Erkenntnisgang an und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit für einen gelungenen Transfer ebenso wie für einen Abbau der Vorbehalte gegenüber fachdidaktischer Forschung.

In überwiegend qualitativ-konzeptionellen, quasi-experimentellen Studienprojekten werden theoretische Ansätze bzw. fachdidaktische Konzeptionen beleuchtet, praktisch ausgearbeitet, als Intervention eingesetzt und die Auswirkungen im Klassenzimmer wissenschaftlich untersucht. Primäres Ziel dieser Forschungsarbeiten ist nicht allein die Generierung allgemeingültiger Wissensfragmente für den bildungswissenschaftlichen Diskurs, sondern die Entwicklung einer explorativen, analytischen und reflexiven Haltung der Studierenden gegenüber dem eigenen Unterricht. Diese auf das eigene unterrichtliche Handeln fokussierten Forschungsarbeiten bedienen die Affinität der Studierenden zu einer handlungsorientierten Erarbeitung bzw. praktischen Anwendung von theoretischen Inhalten. Dadurch wird die forschende Grundhaltung gegenüber eigenem

Unterricht nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch exemplarisch in den Studienprojekten eingeübt und reflektiert.

Zudem verknüpft dieses Vorgehen das inhärente Bedürfnis der Studierenden nach der praktischen Erweiterung der eigenen Lehrkompetenz mit den Zielen des Forschenden Lernens. Daraus ergeben sich verschiedene Vorteile: Erstens wird die explorative, analytische und reflexive Professionalisierung der Studierenden im Kontext individueller Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale und unterrichtlicher Rahmenbedingungen durch die Forschungsprojekte angestoßen und begleitet. Dadurch wird zweitens das Studienprojekt von den Studierenden nicht mehr als unnötiges „Add-on“ zum praktischen Lehrerhandeln, sondern als fruchtbare, explorative Auseinandersetzung damit betrachtet. Und drittens können die Studierenden die quasi-experimentell erprobten (fach-)didaktischen Theorien und Konzepte als sinnstiftende, praxisrelevante und (im Optimalfall) wirkungsmächtige Unterstützungssysteme erleben. Daher erscheint die vorgestellte Strategie aus unserer Sicht besonders geeignet, um die studentische Professionalisierung im Kontext des Faches Chemie konstruktiv zu begleiten, innovative fachdidaktische Ansätze nachhaltig zu vermitteln und so in die spätere Schulpraxis zu implementieren.

Literatur und Internetquellen

- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Frankfurt a.M.: Campus.
- Förster, C. (2010). *Skript zum Modul 7 Fachdidaktik 2 – Methoden im Chemieunterricht*. Zugriff am 09.07.2018. Verfügbar unter: http://www.chemie.uni-mainz.de/LA/pdf/M7_3_Einsatz_Experiment.pdf.
- Klostermann, M., Höffler, T.N., Bernholt, A., Busker, M., & Parchmann, I. (2014). Erfassung und Charakterisierung kognitiver und affektiver Merkmale von Studienanfängern im Fach Chemie. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 101–113. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0011-7>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters. *Schule NRW, Beilage*. Zugriff am 09.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Abschlussbericht-Evaluation-Praxissemester.pdf>.
- Popper, K.R. (1949). Naturgesetze und theoretische Systeme. In S. Moser (Hrsg.), *Gesetz und Wirklichkeit. Internationale Hochschulwochen des österreichischen College Alpbach-Tirol 1948* (S. 43–60). Innsbruck: Tyrolia.
- Reiners, C.S. (2017). *Chemie vermitteln – Fachdidaktische Grundlagen und Implikationen*. Berlin & Heidelberg: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-52647-7>
- Reinmann, G. (2017). Lernen durch Forschung – aber welche? Keynote. In *Proceedings of the Conference “Forschendes Lernen – The Wider View” of the ZfL Münster*.
- Ropohl, M., Rönnebeck, S., & Scheuermann, H. (2015). Naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung im Chemieunterricht – Das Konzept des forschenden Lernens. *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule*, 64 (6), 5–8.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.

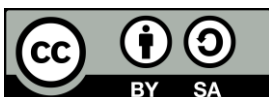
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schwedler, S., & Riewerts, K. (2019). Mein Unterricht als Experiment – ein quasi-experimenteller Ansatz zum Forschenden Lernen in der chemiedidaktischen Lehramtsausbildung. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 51–55. <https://doi.org/10.4119/pflb-1972>

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>

Forschendes Lernen in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften

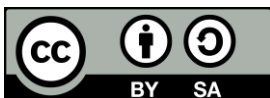
Volker Schwier^{1,*}, Bettina Zurstrassen¹ & Reinhold Hedtke¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
volker.schwier@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die grundsätzliche Bedeutung Forschenden Lernens für die Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität im Praxissemester heraus. Am Beispiel der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik konkretisiert sich Forschendes Lernen über dessen Verzahnung mit Fachdidaktischen Prinzipien und der Orientierung an den Qualitätskriterien der Wissenschaftlichkeit, der Gesellschaftlichkeit und der theorie- wie methodenbasierten (Selbst-) Reflexivität.

Schlagwörter: fachdidaktische Prinzipien, Forschendes Lernen, Kooperations-
schulen, (Fachdidaktik) Sozialwissenschaften, (sozialwissenschaftsdidaktische)
Professionalität



1 Einleitung: Besonderheiten und Ziele der Fachdidaktik Sozialwissenschaften

Sozialwissenschaftlicher Unterricht – über alle Jahrgangsstufen im Primar- und den Sekundarbereich hinweg – soll den „Erwerb gesellschaftlicher Sach-, Orientierungs- und Handlungskompetenz als Basis politischer, ökonomischer und sozialer Mündigkeit“ unterstützen, indem „Studierende und Lernende an Schulen die Fähigkeit erwerben, gesellschaftliche Probleme aus unterschiedlichen, kontroversen sozialwissenschaftlichen Perspektiven zu analysieren und die Ergebnisse ihrer Analyse miteinander in Beziehung zu setzen.“ (AB 9, o.J.). Anspruch und Zielperspektive aller Lehr-/Lernarrangements können als *Sozialwissenschaftliche Aufklärung* beschrieben werden. Maßgebliche Orientierungen für die Bildung in Universität und Schule bieten neben den fachwissenschaftlichen Inhalten der *Bezugsdisziplinen* (v.a. Soziologie, Ökonomie und Politikwissenschaft) der *Beutelsbacher Konsens* (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip, Interessenorientierung) und *Fachdidaktische Prinzipien* (Aktualitätsprinzip, Fallorientierung, Schülerorientierung und weitere).

2 Stellenwert Forschenden Lernens in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften

Bereits die anspruchsvolle Intention des Faches legt die These nahe, dass Forschendes Lernen als konstitutiv für die Ausbildung und Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität angesehen wird. Das Verständnis Forschenden Lernens im Fach Sozialwissenschaften hebt a) die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbasis der Professionalität hervor, betont b) eine Bezugnahme auf die Gesellschaftlichkeit der Lernenden und Lehrenden und schlussfolgert c) eine dauerhafte Notwendigkeit theorie- und methodenbasierter (Selbst-)Reflexion im Sinne einer forschend-reflexiven Grundhaltung der Studierenden (vgl. Zurstrassen, 2013).

Eine besondere Unterstützung Forschenden Lernens erfahren die Studierenden im Kontext des Praxissemesters. Forschendes Lernen im Fach Sozialwissenschaften folgt grundsätzlich dem Verständnis Forschenden Lernens, wie es im Bielefelder Leitkonzept zum Ausdruck kommt (vgl. Leitkonzept, 2011, S. 8). Doch um einerseits den Gefahren von Überkomplexität und Überforderung entgegenzuwirken und um dabei andererseits gemeinsame Bezüge für kollektive Lernprozesse zu stiften, erfolgt eine Fokussierung des Forschenden Lernens entlang eines fachdidaktischen Prinzips.

„Im Rahmen eines gemeinsam durchgeführten Forschungsprojekts reflektieren die Studierenden theorie- und methodengeleitet ihre Erfahrungen im schulischen Praxisfeld. Exemplarisch erarbeiten sie sich Erkenntnisse zu Ausprägungsformen fachdidaktischer Theorien in der schulischen Praxis einerseits sowie zum Interrelationsverhältnis von schulischer Praxis und fachdidaktischer Theorie andererseits.“ (Rettberg 2017, S. 330; vgl. auch Wittau, Gökbudak & Handelmann, 2018).

In dieser Perspektive umschreibt Forschendes Lernen einen Modus operandi zur Ausweitung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität.

3 Bedeutung der (Forschungs-)Methoden zur Unterstützung von Forschendem Lernen in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften

Im Vergleich zu allen anderen Unterrichtsfächern befinden sich die Sowi- und GL-Studierenden grundsätzlich in einer sehr privilegierten Situation, denn alle (qualitativen wie quantitativen) Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften und ihrer Bezugsdisziplinen stellen prinzipiell zugleich auch Ressourcen für Forschendes Lernen in der sozialwissenschaftlichen bzw. sachunterrichtlichen Fachdidaktik dar. So verwundert es kaum, dass Studierende der Sozialwissenschaften und des Sachunterrichts im Rahmen ihrer Studienprojekte neben den verbreiteten Methoden (Beobachtungen, Fragebögen, Interviews und explorative Studien) besonders auch auf voraussetzungsvolle Methoden (u.a. die Ethnographie) zurückgreifen.

Die Auswahl der Methoden und ihr Einsatz beschränken sich dabei nicht auf ihren instrumentellen Charakter und den Nutzen zur Generierung empirischer Daten, sondern die Methoden selbst und ihre je konkrete Ausgestaltung und Anwendung im Forschungsfeld bilden im Kontext Forschenden Lernens einen Gegenstand der (gemeinsamen) Reflexion. Als solche stellen die Methoden gleichsam die Voraussetzung wie auch die Folge einer immer auch metatheoretisch reflektierten Forschungspraxis dar. 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 stellen die Methoden zugleich bedeutsame Studien- und zukünftige Lehrinhalte dar.

4 Lehren und Lernen in den Sozialwissenschaften

Die Beschäftigung und Begegnung mit dem Handlungs- und Forschungsfeld Schule und den sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernformaten zielt insbesondere darauf ab, den Studierenden Erfahrungen zu eröffnen, die in den vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen zum Praxissemester zur Sprache kommen und so genutzt werden können, um eine reflexive Auseinandersetzung mit Ausmaß und Spezifik der (eigenen) sozialwissenschaftlicher Professionalität zu fördern. Während es einerseits darum geht, Irritationen und dissonante Erfahrungen zu stiften, soll andererseits auch Gestaltungssillusionen etwa im Hinblick auf die Resonanz von Lehrer*innen-Handeln sowie Plan- und Machbarkeitsphantasien im Zusammenhang mit vermeintlich erfolgreichen Bildungs- und Unterrichtsprozessen vorgebeugt werden (vgl. Schwier & Bulmahn, 2016). Neben individuellen Erfahrungen und deren Deutungen werden auch Ausschnitte aus Gruppendiskussionen (z.B. mit Sowi-Studierenden anderer Jahrgangskohorten, Sowi-Referendar*innen und Berufseinsteiger*innen) genutzt, die dazu dienen, eine Kontrastierung von Selbst- und Fremdbildern zu initiieren und damit zu einer weiteren Profilierung der eigenen Professionalität beizutragen.

Analog zu einem Vorschlag von Hedtke (2015) für den Bereich sozioökonomischer Bildung lassen sich die (Peer-)Reflexionen im Hinblick auf die drei Dimensionen *Bildungssubjekte*, *Gegenstandsbereiche* und *Wissenschaft* unterscheiden, denen wiederum elf zentrale Prinzipien (Subjektorientierung und Bildungsrelevanz, Problemorientierung, Einbettung, Wissenspluralität, Diversität, Kontroversität und Kritik; Wissenschaftsorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit und Multiparadigmatizität) zugeordnet werden (vgl. Hedtke, 2015, S. 26).

„Hierbei geht es weniger darum, den Studierenden [...] zu einer Zuordnung von situativ beobachteter sozialer Wirklichkeit und deren systematischer Beschreibung zu verhelfen, als vielmehr darum, ihnen einen Rahmen – in Form einer theoretisch validen Heuristik [...] – anzubieten, der genutzt werden kann, um Motive, Intentionen und Sinn-Zuschrei-

bungen der beteiligten Akteure und also auch ihre eigenen differenzierter kommunizierbar und für das (Selbst-)Verständnis der eigenen Professionsentwicklung nutzbar zu machen“ (Schwier, 2019, S. 117).

5 Überschneidungen zwischen den fachdidaktischen Ansätzen

Eine Anschlussfähigkeit der Überlegungen an die anderen im Cluster II vertretenen gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken (Philosophie und Geschichte), aber auch an weitere Fachdidaktiken erscheint zumindest partiell möglich und auch aussichtsreich, um sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen herauszuarbeiten und anschaulich werden zu lassen. Schon die Diskussionen im Rahmen der B₁^{professional}-Konferenzen und der Cluster-II-Fachtage offenbarten deutliche Parallelen (z.B. in dem fachspezifischen Professionsverständnis, den Grundüberzeugungen zum Forschenden Lernen, den Forschungsinteressen, -fragestellungen und -perspektiven) etwa mit den Fächern Sportwissenschaft und Germanistik. 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.

6 Perspektiven

Auch weil es erklärtes

„Ziel der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ ist [...], eine praxisorientierte Ausbildung zu fördern, die die Schulwirklichkeit einbezieht [...] [und darauf hinwirkt, dass] von Anfang an schulpraktische Elemente in der Lehrerausbildung verankert und die drei Ausbildungszeiten – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – eng miteinander verzahnt werden“ (BMBF),

bedarf es aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik:

- einer theoretisch validen Vergewisserung hinsichtlich zentraler Konzepte und Grundannahmen zur sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung und zu sozialwissenschaftlichem Unterricht,
- der kontinuierlichen wechselseitigen Kenntnis, Kooperation und Koordination der Akteure bei der Ausgestaltung, Evaluation und Weiterentwicklung domänenspezifischer Lehr-/Lernangebote über alle Phasen der Professionsentwicklung hinweg und
- innovativer, weil stärker auf Kontinuität, Kollegialität, Kooperation und Kollaboration hin ausgerichteter Lehr- und Forschungsformate.

Vor diesem Hintergrund lassen sich so – noch vorläufig – erste Schwerpunkte für das noch weiter zu konkretisierende Kompetenzzentrum Forschendes Lernen skizzieren:

(1) *Praxisorientierung*

Das Praxisverständnis erfordert eine sozialwissenschaftliche Differenzierung und Konkretisierung (vgl. Zurstrassen, 2013, 2018; Hedtke, 2000), die maßgeblich dazu beitragen kann, das professionelle Selbstverständnis der Sowi-Studierenden zu fundieren.

(2) *Forschendes Lernen*

Gegenstände sozialwissenschaftlicher Bildung im Allgemeinen wie des Forschenden Lernens im Besonderen entstammen der sozialen Wirklichkeit und wirken auf diese zurück. Sozialwissenschaftliche Forschungs- und Bildungsprozesse reflektieren diesen

Umstand im Hinblick auf die Ziele, Inhalte, Methoden, Lehr-/Lernprozesse und die beteiligten Akteure und tragen so zur Konturierung einer sozialwissenschaftlich spezifischen Professionalität bei.

(3) *Lehr-/Lernkonzepte im Praxissemester*

Die ausgehend von den Vorgaben für das Praxissemester von der Fachgruppe entwickelte fachspezifische Handreichung für die sozialwissenschaftlichen Lehr- und Lernformate des Praxissemesters wird unter Beteiligung der Akteure aus der Universität, den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld und Minden, der schulischen Vertreter*innen und insbesondere der Kooperationschulen kontinuierlich fort- und weiterentwickelt.

(4) *Kooperativ-kollaborative Lehr-/Lern- und Forschungsangebote*

Im Praxissemester „Sozialwissenschaften“ wird die Durchführung von Forschungsprojekten im Sinne des Forschenden Lernens unterstützt, da eine kooperative Diskussions- und Reflexionskultur über Lehrer*innenhandeln grundlegend ist für die Weiterentwicklung der Profession. Die Angebote reichen von Lehr-/Lern- und Forschungsmaterialien mit exemplarischem Charakter über digital vermittelte oder präsenzgebundene Diskursangebote für Gruppen, bis hin zu domänenspezifischen wie -übergreifenden Lehr-/Lern- und Forschungsbündnissen zwischen interessierten Akteuren.

Literatur und Internetquellen

- AB 9 (Arbeitsbereich 9, Fakultät für Soziologie) (o.J.). *Lehrprofil*. Zugriff am 20.08.2017. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/ab9/lehre.html>.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o.J.). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Zugriff am 20.08.2017. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>.
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Zugriff am 20.08.2017. Verfügbar unter: http://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *IGW-Unterricht*, 140 (4), 18–38. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i3.20689>
- Leitkonzept (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 20.08.2017. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/bielefelder_ausgestaltung/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/leitkonzept.pdf.
- Rettberg, G. (2017). Forschendes Lernen entlang fachdidaktischer Prinzipien im Fach Sozialwissenschaften. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 310–315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwier, V. (2019). Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 105–123. doi:10.4119/UNIBI/hlz-128
- Schwier, V., & Bulmahn, C. (2016). „Miniaturen sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität“ – Über Wissen und Können in unterrichtlichen Praxisphasen. In *zdg. zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, (2): Lehren, 32–53.
- Wittau, F., Gökbudak, M., & Handelmann, J. (2018). Schulen als Partner der fachlichen Umsetzung des Praxissemesters. *Politisches Lernen*, (3–4), 13–16.

- Zurstrassen, B. (2013). Wie Lehr-Lern-Forschung im Praxissemester gelingen kann. Lehr-Lern-Forschung entlang fachdidaktischen Prinzipien. *zdg. zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, (1): Symbole, 134–140.
- Zurstrassen, B. (2018). Das Praxissemester – eine skeptische Bilanz. *Politisches Lernen*, (3–4), 10–12.

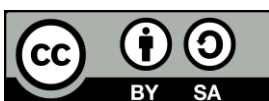
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Schwier, V., Zurstrassen, B., & Hedtke, R. (2019). Forschendes Lernen in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 56–61. <https://doi.org/10.4119/pflb-1973>

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>

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bj^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive 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 Autor*innen.

Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik – Bielefelder Perspektiven

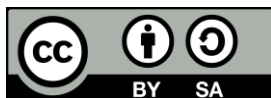
Sven Meinholz^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft/
AG 5 – Studienganggruppe Unterrichtsfach Pädagogik,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
sven.meinholz@web.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel setzt die Überlegungen von Hahn, Meinholz, Störtländer und Thomas aus dem Jahre 2017 fort, indem auf Erfahrungen aus der Planung, Durchführung und Reflexion von zweisemestrigen Lehrveranstaltungen im Unterrichtsfach Pädagogik zurückgegriffen wird. Hierbei wird insbesondere hinterfragt, inwieweit es im universitären Kontext gelingen kann, einen originären, domänenspezifischen Zugang zur Vermittlung pädagogischen Wissens in der Praxis des Pädagogikunterrichts zu bestimmen. Es wird dafür plädiert, den Stellenwert des Faches in der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe genauer in den Blick zu nehmen.

Schlagerwörter: Praxissemester, Distanzierung, Perspektivierung von Pädagogikunterricht, Vermittlung Forschenden Lernens, Eigen- und Fremdbeobachtungen, Pädagogisches Handeln gegenüber Mensch und Natur



1 Einleitung: Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik

Der Kernlehrplan (KLP) des Faches Erziehungswissenschaft in Nordrhein-Westfalen formuliert folgende Forderung an den Fachunterricht in der Schule:

„Zentrale Aufgaben des Unterrichts im Fach Erziehungswissenschaft sind der Aufbau und die Förderung einer reflektierten pädagogischen Kompetenz. Gegenstand des Fachunterrichts sind Erziehungs- und Bildungsprozesse im engeren und weiteren Sinne. Diese werden im Fachunterricht in die pädagogische Perspektive gerückt und aus dieser betrachtet.“ (MSW NRW, 2014, S. 11)

Dass diese anspruchsvolle Zielsetzung auch nach dem Absolvieren der schulischen Ausbildung, welche in diesem Wahlfach zumeist im Umfang von drei Schuljahren in der Gymnasialen Oberstufe erfolgt, fortbesteht, wird u.a. angesichts der ersten Ergebnisauswertung einer Studierendenbefragung (vgl. Heinrich, 2016) zur Umsetzung des Praxissemesters im Unterrichtsfach Pädagogik (UFP) deutlich (vgl. Farahat et al., 2014). Seitens der Studierenden – v.a. angesichts des umfassenden und komplexen (über-)fachlichen Qualifizierungsbedarfs – anzutreffende 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 Fächergrenzen hinweg begibt (vgl. Ellinger, 2014, S. 1). Professionalisierungsprozesse seitens der Studierenden des UFP müssen folglich „zunächst die Relationierung von Theorie und Praxis durch eine theoretische Auseinandersetzung mit Problemen der Praxis“ (Hahn, Meinholz, Störtländer & Thomas, 2017, S. 328) in den Blick nehmen.

2 Prämissen für Studienprojekte der Studierenden im Unterrichtsfach Pädagogik

Drei Prämissen sind für die Studienprojekte der Studierenden im Unterrichtsfach Pädagogik wesentlich:

- (1) Das Erkenntnisinteresse ergibt sich aus der (von Studierenden antizipierten) pädagogischen Praxis und richtet sich auf die eigene/fremde Lerngruppe, den eigenen/fremden Unterricht, dessen Ergebnis und die Schule als Begründungszusammenhang.
- (2) Eine durch eigene Unterrichtstätigkeit oder beobachtete Unterrichtspraxis generierte Forschungsfrage wird mit theoretischen Begriffen und Kategorien reformuliert, um Aspekte des Lehrens und Lernens im UFP kategorial und konzeptionell zu erfassen und geeignete (quantitative wie auch qualitative) Forschungsmethoden zur Untersuchung dieser Aspekte benennen zu können.
- (3) Die Ergebnisse der Forschung zielen insbesondere auf eine Überprüfung, Bewertung und Verbesserung der eigenen pädagogischen Arbeit (ergänzt nach Hahn et al., 2017, S. 328).

Die aktive Distanzierung von der – insbesondere aufgrund fehlender schulischer Praxiserfahrungen im Nebenfach UFP – vorherrschend rezeptiven Schüler*innen-/Student*innen-Perspektive auf den Fachunterricht ist zur „Entwicklung professioneller Kompetenz“ (vgl. Bonse, Hahn, Klausning, Störtländer & Thomas, o.J., S. 4) unabdingbar. 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).

3 Die Rolle Forschenden Lernens für die Genese empirischen Wissens

Die für das UFP besonders wichtigen Aspekte, die zur forschenden Auseinandersetzung anregen, umfassen zum Beispiel:

- die Grundlegung eigener/fremder Unterrichtsplanung entlang unterschiedlicher fachdidaktischer Modelle bzw. Konzeptionen,¹
- den Genderaspekt, u.a. auch in Bezug auf Kurszusammensetzungen,
- das Angebot pädagogischer Inhalte in der Sekundarstufe I (z.B. im Differenzierungsbereich),
- die Debatte um die grundbegrifflichen Leitperspektiven sowie die Notwendigkeit der pädagogischen Perspektivierung von Pädagogikunterricht,
- die Motive der Fachwahl seitens der Schüler*innen,
- die Nutzung fachspezifischer Methoden,
- die Chancen und Grenzen kompetenzorientierten Unterrichtens sowie dessen Thematisierung im UFP,
- die standortspezifische Ausgestaltung und Umsetzung schulinterner Lehrpläne (vgl. z.B. Klocke, 2015), und
- den Beitrag des Unterrichtsfaches zu einer Allgemeinbildung des Menschen und die alle Edukanden inkludierende Perspektive einer „Bildung für alle“.

Diese thematischen Ausrichtungen sind nicht als „Reinformen“ zu verstehen, sondern weisen in Teilen Überschneidungen auf, die produktiv nutzbar gemacht werden können. Insbesondere sind die verschiedenen fachdidaktischen Akzentuierungen geeignet, Fragestellungen zuzuspitzen.

4 Forschende Lehrende im Praxissemester, im Referendariat und im Schulalltag bzw. in der Schule

Eine weitere Herausforderung im UFP besteht in der Tatsache, dass Forschungsmethoden selbst Gegenstände des Fachunterrichts sind und dort vorgestellt, reflektiert und erprobt werden sollen. So unterscheidet der KLP NRW im Leistungskursbereich hinsichtlich der zu erwerbenden Methodenkompetenz zwischen „Verfahren der Informationsentnahme und -beschaffung“, „Verfahren der Aufbereitung, Strukturierung, Analyse und Interpretation“, „Verfahren der Darstellung und Präsentation“ sowie „Verfahren der Selbstevaluation“ (MSW NRW, 2014, S. 32–33). Hierzu zählen bspw. Expertenbefragungen/-interviews, Fallanalysen mittels hermeneutischer Methoden, der Umgang mit empirischen Daten unter Berücksichtigung von Gütekriterien, die Erstellung von Diagrammen und Schaubildern, die Reflexion eigener Erkenntnisgewinnung und Urteilsfindung (vgl. MSW NRW, 2014, S. 32–33). Somit liegt eine „Doppelfunktion“ (Qualifizierung für eigene unterrichtliche Vermittlung Forschenden Lernens an die Schüler*innen bei gleichzeitiger Auseinandersetzung mit schulischer Praxis im Sinne des Forschenden Lernens) vor, die verdeutlicht, dass Forschendes Lernen keineswegs nur (universitärer) „Selbstzweck“ der Arbeit im Vorbereitungs- und Begleitseminar des Praxissemesters ist, sondern einen substanziellen Beitrag zur Erschließung von Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit leistet (vgl. Hahn et al., 2017, S. 331). Nicht zuletzt benennt Stiller Dialogische Fachdidaktik (Stiller, 1997; Stiller & Dorlöchter, 2017) Forschendes Lernen als methodisches Prinzip des problemzentrierten Lernens, welches im Qualifikationsfeld „Erziehungstheorie“ des Pädagogikunterrichts angesiedelt ist. So muss die forschende Tätigkeit

¹ Auf eine Klassifikation fachdidaktischer Ansätze wird hier verzichtet. Eine Literaturliste ist auf Wunsch bei der Studienganggruppe Unterrichtsfach Pädagogik (AG 5) erhältlich.

der Studierenden gleichfalls als wichtiger Baustein des Einnehmens einer professionalisierungsförderlichen Haltung für die spätere Praxis angesehen werden. Das Selbstverständnis eines forschenden Lehrenden ist dabei im Referendariat und später im schulischen Alltag beizubehalten.

Insgesamt hat es sich in der Begleitung des Forschenden Lernens als gewinnbringend erwiesen, „Fälle“ (aus der Praxis), welche auf den Eigen- und Fremdbeobachtungen basieren, zu konstituieren und zu explizieren, um sie anschließend rekonstruieren und deuten zu können. So gewonnenes empirisches Wissen kann generell entlang des „gesamten Methodenkatalog[s] der empirischen Sozialforschung [bearbeitet werden] [...] ist allerdings in Hinblick auf die Machbarkeit (Zeit, Vorkenntnisse, materielle Ressourcen, notwendige Software etc.) zu prüfen“ (Bonse et al., o.J., S. 6).

5 Das Unterrichtsfach Pädagogik im Konzert der gesellschaftlichen Fächergruppe

Ob es sich angesichts der zuvor beschriebenen Herausforderungen und Besonderheiten beim UFP lediglich 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. Das Feststellen gemeinsamer wie auch differenter Auffassungen hinsichtlich der Beschreibung und Deutung vorgefundener (auch historischer) gesellschaftlicher Bedingungen, unter denen laut UFP-Anspruch *pädagogisches* Handeln resultieren soll bzw. kann, mit den an der Universität Bielefeld vertretenen Aufgabenfeld-II-Fächern Geschichte, Sozialwissenschaften und Philosophie stellt einen weiteren Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit dar.

Ein doppelter Nutzen dieser fächerübergreifenden Zusammenarbeit würde sich dann zeigen lassen. Das Schulfach Erziehungswissenschaft hat sich mit guten Gründen von Fächern wie Philosophie und Psychologie emanzipiert, und das Unterrichtsfach Pädagogik kann wieder seine ideengeschichtliche Verwurzelung und seinen Beitrag für eine demokratische Schule leisten.² Die Beschäftigung mit der Frage, wie sich das Handeln mit Mitmensch und Natur heute darstellt, kann am Beispiel der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (seit 2014 Thema in der Einführungsphase) nachvollzogen werden, indem fächerübergreifende Arrangements in Häusern des Lernens erprobt und ausgestaltet werden.

Literatur und Internetquellen

Bonse, M., Hahn, S., Klausling, S., Störländer, J., & Thomas, C. (o.J.). *Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters – UFP*. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: http://www.zfsl-minden.nrw.de/Praxissemester/Handreichung_Umsetzung_Praxissemester.pdf.

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

² Hinzuweisen wäre hier insbesondere auf die Themenhefte der Zeitschrift *Pädagogik/Unterricht*, u.a. „Pädagogische Grundbegriffe: Bildsamkeit und Mündigkeit“ (Heft 2–3/2009); „Jungen und PU“ (Heft 2–3/2012); „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Heft 2–3/2014); „Kompetenz oder Bildung?!“ (Heft 4/2015). Die jüngeren Hefte dieser Zeitschrift des Verbandes der Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer (VdP) finden sich in der Universitätsbibliothek. Ältere Ausgaben können bei der Studiengangsgruppe Unterrichtsfach Pädagogik (AG 5) eingesehen werden.

- Farahat, N., Höcker, C., Kakies, R., Thomas, C., Heinrich, M., Wischer, B., et al. (2014). *Antrag des Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Umsetzung des Praxissemesters im Unterrichtsfach Pädagogik*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Hahn, S., Meinholz, S., Störländer, J.-C., & Thomas, C. (2017). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 328–333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Klocke, D. (2015). Fachkonferenzarbeit und Pädagogikunterricht der gymnasialen Oberstufe in NRW im Spannungsfeld von Kernlehrplan, Zentralabiturvorgaben und schulinternen Lehrplänen – Eine Hilfestellung. *PädagogikUnterricht*, 35 (4), 28–33.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Erziehungswissenschaft*. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pa/KLP_GOSt_Erziehungswissenschaft.pdf.
- Stiller, E. (1997). *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Stiller, E., & Dorlöchter, H. (2017). *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik* (Neubearbeitung). Paderborn: Schöningh.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Meinholz, S. (2019). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik – Bielefelder Perspektiven. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 62–66. <https://doi.org/10.4119/pflb-1974>

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>

Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache

Anika Zörner^{1,*} & Udo Ohm¹

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,*

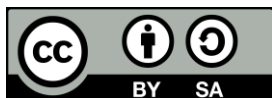
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

anika.zoerner@uni-bielefeld.de; udo.ohm@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Seit einigen Jahren nimmt das Forschende Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip in der Diskussion um die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften einen zentralen Stellenwert ein. Der Beitrag beschäftigt sich mit der spezifischen Ausgestaltung Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache am Universitätsstandort Bielefeld. Fokussiert werden insbesondere die fachspezifischen Voraussetzungen in Abgrenzung zu anderen an der Lehramtsausbildung beteiligten Fächern, die theoretische Verortung im Rahmen des soziokulturellen Paradigmas (u.a. Vygotskij, 2002/1934) sowie die theoretische Fundierung im pragmatistischen Forschungsbegriff nach Dewey (u.a. Dewey, 1991/1938). Des Weiteren werden didaktische Umsetzungen Forschenden Lernens im Rahmen des Moduls Deutsch als Zweitsprache in ihren Möglichkeiten und Grenzen diskutiert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Deutsch als Zweitsprache, Theorie Forschenden Lernens, soziokulturelle Theorie



1 Einleitung: Fachunterrichtsbezogene Kompetenz in Deutsch als Zweitsprache

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) kennt nicht die in den übrigen an der Lehramtsausbildung beteiligten Fächern anzutreffende strenge inhaltliche und strukturelle Unterscheidung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen. Da das Fach für die Sprach- und Kulturarbeit im Aus- und Inland qualifiziert und hierbei die Ausbildung von Lehrkräften für DaF/DaZ im Zentrum steht, ist die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte und Kompetenzen immer mehr oder weniger mit der Vermittlung fachdidaktischer Inhalte und Kompetenzen verbunden. Für das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird im vorliegenden Profil daher in Anlehnung an das empirisch fundierte DaZKom-Modell (Ohm, 2018) davon ausgegangen, dass fachunterrichtsbezogene DaZ-Kompetenz von Lehrkräften aus den folgenden drei nur analytisch zu trennenden Dimensionen besteht: Fachregister (Fokus auf Sprache), Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozesse) und Didaktik (Fokus auf Lehrprozesse).

2 Wie entsteht empirisches Wissen im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache?

Im Fach DaF/DaZ wird empirisches Wissen v.a. durch die überwiegend empirisch ausgerichteten Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses und im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung gewonnen. Neben qualitativen Methoden (u.a. Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit schulischen Akteuren, Analyse von Unterrichtsbeobachtungen, auch methoden- und datentriangulierend) kommen auch quantitative Methoden (z.B. testbasierte Analysen zur Wirksamkeit korrekativen Feedbacks, Testung von Lerngelegenheiten für Studierende) zur Anwendung.

3 Theoretische Fundierung Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache

Der im vorliegenden Profil vertretene Begriff Forschenden Lernens (FL) knüpft an den Lernbegriff der kulturhistorischen Schule der Psychologie (u.a. Vygotskij, 2002/1934; Leont'ev, 2012/1975) sowie an Dewey (1991/1938), der Forschung in Kontinuität mit alltäglichen Formen der Problembewältigung beschrieben hat, an. Forschung besteht für Dewey demnach in der Bestimmung einer unbestimmten Situation im Sinne einer Wiederherstellung der Integration von Organismus und Umwelt durch Operationen, die die gegenwärtige, unbestimmte Situation modifizieren (Dewey, 1991/1938, S. 110).¹

Zentral für Deweys Forschungsbegriff ist die symbolische Verkörperung von Bedeutung durch Sprache und andere Symbolsysteme, da eine mögliche Lösung für eine unbestimmte bzw. problematische Situation immer in symbolischer Form ausgeführt werden muss (Dewey, 1991/1938, S. 118). Demnach kontrollieren wir unser Denken und Handeln sowohl beim alltäglichen Problemlösen als auch bei wissenschaftlichen Untersuchungen mit Begriffssystemen, die Dewey Symbol-Bedeutungssysteme (*symbol-meaning systems*) nennt. Bei ersterem handelt es sich dabei eher um Systeme, die sich

¹ Die Bestimmung einer unbestimmten Situation beginnt bereits mit dem Aufwerfen von Fragen und dem Formulieren eines Problems. Es folgen die Operationalisierung von Tatsachen und Ideen des Falls sowie die symbolische Verkörperung der Bedeutungen, die die Basis für eine begriffliche Reflexion bildet und beim erfolgreichen Forschenden Lernen zur Ausbildung einer flexibleren Integration von Organismus-Umwelt-Verbindungen im Sinne kommunizierender *habits* führt (Ohm & Zörner, 2019). Auf diese in Dewey (1991/1938) entwickelte Struktur der Forschung kann im Rahmen des vorliegenden Profils nicht detailliert eingegangen werden. Für eine ausführliche Darstellung der theoretischen Modellierung des Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache auf Basis von Deweys Theorie der Forschung (1938) siehe Ohm und Zörner (2019).

durch Traditionen, Berufe, Verfahrensweisen, Interessen und etablierte Institutionen konstituiert haben. Die sie konstituierenden Bedeutungen sind demnach mit Tätigkeiten des Alltagslebens verbunden. Wissenschaftliche Begriffssysteme zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie von dem direkten Bezug zu den Tätigkeiten des Alltagslebens befreit sind und dass die sie konstituierenden Bedeutungen daher allein aufgrund ihrer Eigenschaft „Bedeutungen zu sein“ miteinander in Beziehung stehen. In ähnlicher Weise unterscheidet Vygotskij zwischen Alltagsbegriffen und wissenschaftlichen Begriffen. Mit Blick auf den kulturhistorischen Lernbegriff² hebt er hervor, dass Alltagsbegriffe durch persönliche Erfahrungen gesättigte Vorstellungen sind, die gerade kein begriffliches System bilden, während formal erworbene wissenschaftliche Begriffe über ihre Verbindungen und Beziehungen innerhalb eines Systems theoretischer Modellierung definiert seien (vgl. Vygotskij, 2002/1934).

Wissenschaftliche Begriffssysteme sind in Anknüpfung an Dewey und Vygotskij somit in besonderer Weise geeignet, neue Sichtweisen auf die Erfahrungswelt zu etablieren. 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. Ziel ist dabei die 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.

Auf die Professionalisierung von Fachlehrkräften übertragen heißt das, dass diese selbstverständlich schon vor der formalen Ausbildung im Fachgebiet DaZ Erfahrungen mit der Relevanz von Sprache für das Lernen im Fachunterricht gemacht haben. Allerdings ist das Ergebnis häufig ein alltagsbegriffliches Wissen, das sie lediglich in die Lage versetzt, einzelne DaZ-relevante Aspekte isoliert wahrzunehmen. So impliziert das Alltagsverständnis des Begriffs Fachwort, dass offenkundig fachspezifische Wörter „schwierig“ und daher didaktisch zu berücksichtigen sind (z.B. Fachwörter erklären, unbekannte Wörter in Texten unterstreichen lassen). Eine Lehrkraft mit hoher DaZ-Kompetenz, die etwa über den wissenschaftlichen Begriff des literaten Sprachausbaus verfügt, erkennt hingegen, dass die im Fachunterricht benötigten sprachlichen Strukturen vielfach durch Ausdifferenzierung von alltagssprachlichen Ressourcen entstanden sind. Dadurch wird deutlich, dass insbesondere für Schüler*innen (SuS) mit Zweitsprache Deutsch oftmals gerade die Wörter, die aus der Alltagssprache bekannt zu sein scheinen, schwierig sind (bspw. das Verb „übertragen“ im Geometrieunterricht; vgl. Ohm, 2018).

4 Forschendes Lernen im Modul Deutsch als Zweitsprache

Auf der Basis der bisherigen Überlegungen kann mit Dewey und Vygotskij argumentiert werden, dass zur Entwicklung der Fähigkeit zum begrifflichen Denken über zweitsprachendidaktische Aspekte unterrichtlicher Tätigkeit ein komplexes Zusammenspiel zwischen wissenschaftlichen Begriffen und Alltagsbegriffen notwendig ist: „Wissenschaftliche Begriffe wachsen durch die Alltagsbegriffe nach unten, Alltagsbegriffe durch die

² Der Lernbegriff der kulturhistorischen Schule besagt, dass ein Individuum lernt, indem es sich in sozialer Interaktion kulturelle Artefakte (Sprache, andere Symbolsysteme, aber auch Begriffe, Theorien, Methoden etc.) aneignet, die daraufhin eine psychologische Funktion übernehmen (vgl. Lantolf & Thorne, 2007, S. 207) und dem Individuum eine sich zunehmend ausdifferenzierende Kontrolle über seine angeborene physische und mentale Ausstattung ermöglichen.

wissenschaftlichen nach oben.“ (Vygotskij, 2002/1934, S. 347) Deweys Theorie der Forschung lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass wissenschaftliche Begriffe benötigt werden, um Fragen aufwerfen und Probleme formulieren zu können und von unmittelbaren Handlungszwängen befreite, fachlich-systematische Zugänge zur unterrichtlichen Tätigkeit zu erhalten. Mit Bezug auf Smagorinsky, Cook & Johnson (2003, S. 1401) kann formuliert werden, dass die Entwicklung eines eigenen Ansatzes unterrichtlichen Handelns in dialektischer Beziehung zur Entwicklung einer eigenen Konzeption unterrichtlichen Handelns steht. Die für eine solche Konzeption konstitutiven Begriffe, begrifflichen Relationen und Modelle können nicht direkt vermittelt werden, sondern entstehen durch systematische und ggf. methodisch kontrollierte Anwendung von Begriffen auf unterrichtliche Erfahrungen (z.B. auch durch Unterrichtsbeobachtung) bzw. eigene Unterrichtstätigkeit.

In den Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls werden begriffliche Grundlagen daher weitgehend anhand von Fallanalysen erarbeitet bzw. auf Fallbeispiele angewendet (Lernertexte zur Fehleranalyse, Sprachlernbiographien zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, Unterrichtsplanung für ausgewählte Lerngruppen etc.). Auf dieser Basis führen die Studierenden zum Abschluss des Moduls in Gruppen von drei bis fünf Personen ein Projekt zu einer ausgewählten fachunterrichtlichen bzw. schulentwicklungsbezogenen Fragestellung durch, das im Rahmen der Modulprüfung präsentiert wird. Zwar ist die Durchführung als Studienprojekt im Rahmen des Praxissemesters derzeit formal nicht möglich; vereinzelt wählen Studierende aber aus eigener Initiative eine DaZ-relevante Fragestellung mit Bezug zum Praxissemester.

5 Forschendes Lernen im Spannungsfeld konkurrierender Tätigkeitssysteme

Smagorinsky et al. (2003) zufolge wird in der Lehramtsausbildung häufig lediglich die Aneignung von Pseudobegriffen erreicht. Diese scheinen zwar untereinander verbunden zu sein und ein Begriffssystem zu bilden, das System weist aber Inkonsistenzen auf. Im DaZ-Modul können solche Inkonsistenzen nicht selten gerade bei solchen Projektarbeiten beobachtet werden, die sich wegen des Wunsches nach „Praxisbezug“ vorschnell und einseitig auf didaktische Umsetzung konzentrieren und dabei die Analyse der sprachlichen Anforderungen oder der Aspekte der Sprachentwicklung vernachlässigen. Dies geschieht etwa, wenn die Beherrschung von satzförmigen Einheiten der Zweitsprache Deutsch als grundlegend für fachliches Lernen erkannt, aber nicht mit der Unvermeidbarkeit von entwicklungsbedingten Fehlern bei der Erschließung des Satzmodells des Deutschen in Verbindung gebracht wird. Daher werden nicht selten gutgemeinte, aber reduktionistische und ggf. sogar lernbehindernde didaktische Entscheidungen getroffen („Der Schüler soll sich nicht in Nebensätzen verzetteln, sondern erstmal Hauptsätze richtig lernen.“ bzw. „Dem gebe ich einen vereinfachten Ausgangstext ohne Nebensätze.“). Solchen Inkonsistenzen soll der hier skizzierte Ansatz FLs entgegenwirken. Inkonsistenzen können allerdings auch durch unterschiedliche Anforderungen, Zielsetzungen und institutionelle Zwänge der Tätigkeitssysteme „Seminarveranstaltung“, „Praxissemester“, „(Fach-)Unterricht“ etc. induziert sein (vgl. Ohm & Zörner, 2018), weil angehende Fachlehrkräfte die universitär angeeigneten Begriffe angesichts des von Lehrplänen vorgegebenen Lernpensums, der in Fachkollegien anzutreffenden Furcht vor einer Gefährdung fachlicher Mindeststandards, der Heterogenität der Lerngruppe u.a.m. im Sinne der Theorie-Praxis-Dichotomie vielfach als nicht oder nur eingeschränkt auf die Unterrichtspraxis anwendbar erfahren.³ Angehende Lehrkräfte fühlen sich dann nicht selten zu begrifflichen Reduktionen genötigt, sodass beispielsweise das lerntheoretisch von Vygotskij

³ Dies zeigen auch erste Ergebnisse des Teilprojekts „Etablierung von Gelegenheiten Forschenden Lernens im Bereich des literaten Ausbaus der Zweitsprache Deutsch im Fachunterricht“ im Rahmen des Projekts

(2002/1934, S. 326ff.) *zone of proximal development* (ZPD) abgeleitete und didaktisch durch Gibbons' (2006) Modellierung gut begründete Prinzip des *scaffolding*, das begrifflich auf zahlreichen miteinander vernetzten Bedeutungskomponenten fußt,⁴ im fachunterrichtlichen Alltag auf den Einsatz von sprachlichen „*scaffolds*“ reduziert und damit auf jede beliebige Form sprachlicher Hilfen trivialisiert wird (vgl. Smagorinsky et al., 2003, S. 1404f.).

Literatur und Internetquellen

- 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.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster: Waxmann.
- Lantolf, J., & Thorne, S. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. van Patten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition* (S. 201–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leont'ev, A.N. (2012/1975). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* (International Cultural-Historical Human Sciences (ICHS), Bd. 40). Berlin: Lehmanns.
- Ohm, U. (2018). Das DaZKom-Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Ohm, U., & Zörner, A. (2018). Wobei ich muss sagen, was mir gerade auffällt, dass wir nirgendwo was mit DaZ gemacht haben – Forschendes Lernen in Deutsch als Zweitsprache im Spannungsfeld konkurrierender Tätigkeitssysteme. 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 (Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik, Bd. 3) (S. 387–390). Münster: WTM.
- Ohm, U., & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester – Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 124–154. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-134>
- Smagorinsky, P., Cook, L.S., & Johnson, T.S. (2003). The Twisting Path of Concept Development in Learning to Teach. *Teachers College Rec.* 105, (8), 1399–1436. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00296>
- Vygotskij, L.S. (2002/1934). *Denken und Sprechen*. Weinheim & Basel: Beltz.

Bⁱprofessional. Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben Bⁱprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive 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 Autor*innen.

⁴ Beispielsweise wie Sprachentwicklung abläuft und wie im Fachunterricht systematisch konzeptionell schriftliche Fähigkeiten entwickelt werden können, dass Lernende unterschiedliche sprachliche Ausgangsvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfe haben und wie man diese feststellt, dass Lernende unterschiedliche Unterstützungsbedürfnisse haben und dass Lehrende mit *scaffolding* Formen des Lernens vorgeben.

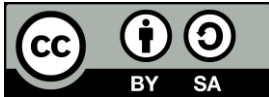
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zörner, A., & Ohm, U. (2019). Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 67–72. <https://doi.org/10.4119/pflb-1975>

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>

Inquiry-based Learning in Inclusive English Didactic

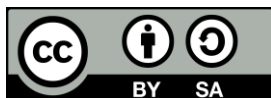
Bettina Amrhein^{1,*} & Run Tan¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
bettina.amrhein@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden auf Grundlage Deweys Überlegungen zum Forschenden Lernen (inquiry-based learning) in der Englischdidaktik dargelegt. Dabei wird die Wichtigkeit der Vorbereitung auf eine inklusive und demokratische Schulkultur hervorgehoben. Angehende Lehrende sollen darüber hinaus dazu befähigt werden, sprach- und inklusionssensiblen Fachunterricht in der Praxis umzusetzen. Mithilfe der erarbeiteten Methoden in der inklusiven Englischdidaktik sind angehende Lehrende in der Lage, ihre Unterrichtshandlungen zu reflektieren und – aufgrund von Feedbackprozessen – zu optimieren. Fremdsprachenunterricht kann besonderes Potenzial für inklusiven Unterricht zugeschrieben werden, da der Erwerb einer Fremdsprache kulturelle Offenheit fördert und so indirekt inklusives Denken angeregt werden kann. Forschendes Lernen ist als (Selbst-)Kontrollinstrument für inklusiven Englischunterricht zu sehen und leistet einen großen Beitrag zum Professionalisierungsprozess.

Schlagwörter: inquiry-based learning, inklusive Englischdidaktik, Fremdsprache, Forschendes Lernen, Praxissemester, Reflexion



1 How does empirical knowledge arise in English Didactic?

In the subject English, empirical knowledge is achieved through the predominantly empirically oriented qualification work of young scientists and within the scope of scientific accompanying research. During the scientific inquiry process, English student teachers have applied, apart from a wide application of qualitative research methods (case-study, qualitative interviews and group discussions, analysis of observations in teachers' classrooms), also a number of quantitative methods (quantitative observations, questionnaires for the students, systematic analysis of survey data).

2 Theoretical foundation of inquiry-based learning in inclusive English Didactic?

For Dewey (1938), inquiry is the basis both of discovery and learning. He defines it as "the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is as determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole" (p. 108). Here a situation is conceived as the set of interactions between an organism, an individual and its environment, and inquiry as a general process not reserved to scientific activity. He put more emphasis on the necessity to organize school activities around real-life situations and through these to link school and out-of-school activities. Such links are expected to increase students' motivation and to allow them to put their out-of-school experience and knowledge at the service of school experiences and inquiries.

They have also another essential purpose: the ambition of having education serving the cause of democracy, well explained in Dewey (1916). Lessons can become more democratic with the help of inquiry-based learning, by getting feedback from the students. Those feedbacks can help the teacher to attain a deeper understanding of teaching-learning-processes. This can favour a change of school and lessons, and teachers only investigate what they feel as important for their own lessons (Barbara Koch-Priewe: "Lehrerinnenfortbildung durch Forschendes Lernen"). This marks the importance of enabling the students to play an important role in deciding the teaching of teachers and the way they are educated, which will contribute to a more inclusive and democratic school culture. This resonates well with the basic philosophy of inclusive English Didactic. English is recognized as an essential part of the general education and no group of students will be excluded from receiving English education, as part of their rights to access good general education (Springob, 2017). Moreover, to have access to English classes from the school means that all students have the same chances to successfully accomplish their secondary school and potentially to reach a higher level of education (Stahl-Morabito, 2016). Moreover, learning a foreign language helps to open the mind and heart of people and enable them to accept differences and appreciate diversity, which all contribute to a more inclusive society (Terry Davis, 2004). It is this basically-shared ideology to create a democratic and inclusive school culture as well as a democratic and inclusive society that serves as the very foundation of our WM 9 project that targets at preparing English student teachers ready for inclusive English Didactic through the method of inquiry-based learning (*Forschendes Lernen*). This WM 9 project is a long-going strategic cooperation between Professor Bettina Amrhein and research faculty Run Tan who both are experts on inclusive didactic from the Education Department and researchers on English Didactic from the Language Department. It is agreed that through four phases of research process (namely: before the seminar; offer the seminar; testing in the praxis-semester; reflections), we are able to develop a strongly evidence-based teaching model that can contribute to more capable inclusive teaching in University English Didactic.

3 Inquiry-based learning in the model of inclusive English Didactic

Many literature studies have also showed that for children with special educational needs, “to participate in general education foreign classes allow them to be fully immersed in a language and its cultures and to receive the assistance and support of their peers who are also learning that new language” (Kleinert, Cloyd, Rego & Gibson, 2007). Some researchers also argued for the idea that it is beneficial not only to this group of children with special educational needs, but also to the whole class: “including children with disabilities in a foreign language learning class may seem overwhelming, but best practices for students with disabilities can also be best practices for all students” (Duvall, 2006); “best practices for students with learning disabilities are generally best practices for all students” (Landmark, Ju & Zhang, 1997, p. 1). After all, we all know that as a human being, one of the most key important life experiences is through communications with people, and language serves as the bridge for communications between two different cultures (Kleinert et al., 2007).

Even though we know that there are a great number of benefits when we argue for including everyone in English classrooms from various perspectives, 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 on a daily basis, which is one of the biggest challenges for teaching English inclusively. Therefore, it has become quite clear and urgent to us as to how we can enable those future English teachers with certain concrete tools that they can always apply on their daily practices. It is under this situation that we have constructed the basic goals of our WM 9 project, which is to apply the method of inquiry-based learning to enable our future teachers to research their practice by actively reflecting and critically examining their teaching activities. It enables our English student teachers to apply scientific research methods they have been taught to explore certain English teaching problems they have identified from their practices or to testify gained theoretical knowledge of inclusive English Didactic, which leads to a much better impact and more interesting and attractive acquisition of the knowledge themselves (Burns, 1997). 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. Specifically, during their teaching, they will encounter those following situations: what kind of problems they may have in designing specific learning tasks, e.g., past and present tense; whether they have evaluated each student’s vocabulary according to their ability. 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.

Apart from that, to apply inquiry-based learning (FL) also contributes to more effective inclusive English teaching results. According to McKay (2006), it is one of the most effective ways for professional development in practical English teaching. Specifically, conducting inquiry-based learning enables our English student teachers to testify what has been researched as scientific knowledge, they can see how the existing knowledge of English teaching really works in real classroom practices, and find out whether they are truly effective, if not, how to make adaptations to make it work. By conducting research themselves, teachers have gained potentially new perspectives or insights into English learning and teaching processes in order to become a more effective English teacher. Last but not the least, the knowledge created in the whole inquiry-based learning process can contribute more to the already existing research knowledge of inquiry-based learning in English Didactic and other relevant subject-related didactics (McKay, 2010).

4 Possible contributions to an online portal and a competence center for researching learning

For the online portal, our students' successful experiences of applying inquiry-based learning in accomplishing successful inclusive English teaching experiences will be widely shared in various digital formats (e.g., videos or digital documents). Moreover, we have designed the pre- (before their praxis semester) and post-interview (after their praxis semester) structure to compare the students' ideas about the concerned research questions, which will generate relevant new changes to the existing WM 9 seminar. Based on those changes and reflections, we will be able to develop a strong evidence-based teaching model that can contribute to a more capable inclusive teaching in University English Didactic, as potential reference to other inclusive subject didactics.

Regarding the competence center, first of all, we strive to provide a comprehensive two-layer of support for our potential audiences: the first layer of the support is to build thorough theoretical knowledge of the understanding of inquiry-based learning and inclusive English Didactic. Specifically, a complete list of key literature of the concepts of the two will be offered at the online-portal. Secondly, we would also offer guidance and support regarding strengthening English student teachers' specific inquiry skills and inquiry competences acquisitions in order to accomplish their research projects during praxis semester and even for future references during their teaching as an English teacher. Thirdly, we plan to invite seminar English teacher student back to share their experiences and make those sharing available online so that all other students can look it up for references.

Literatur und Internetquellen

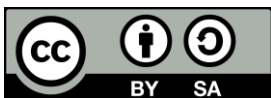
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Duvall, E. (2006). Including Students with Disabilities in a Foreign Language Classroom. *Teaching Exceptional Children*, 58, 42–48. <https://doi.org/10.1177/004005990603800606>
- Kleinert, H.L., Cloyd, E., Rego, M., & Gibson, J. (2007). Students with Disabilities: Yes, Foreign Language Instruction Is Important! *Teaching Exceptional Children*, 39 (3), 24–29. <https://doi.org/10.1177/004005990703900304>
- Landmark, L.J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated Best Practices in Transition: Fifteen Plus Years Later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33 (3), 165–176. <https://doi.org/10.1177/0885728810376410>
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- McKay, P. (2010). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge UP. LINGUIST List. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733093>
- Springob, J. (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium: Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbtheorie und Fremdsprachendidaktik (Inquiries in Language Learning, Vol. 19)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition. <https://doi.org/10.3726/b10965>

Beitragsinformationen¹**Zitationshinweis:**

Amrhein, B., & Tan, R. (2019). Inquiry-based Learning in Inclusive English Didactic. *PraxisForschung-Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 73–77. <https://doi.org/10.4119/pflb-1976>

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>

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben Bj^{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.

Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik

Jörg van Norden^{1,*} & Thomas Must¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Forschungseinrichtung der Fakultät für Geschichtswissenschaft,

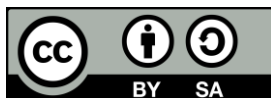
Philosophie und Theologie, Abteilung Geschichtswissenschaft,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

joerg.van.norden@uni-bielefeld.de, thomas.must@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Bielefelder Geschichtsdidaktik versteht das Forschende Lernen im Rahmen der Ausbildung von Lehramtsstudierenden als ein Mittel, die Umsetzbarkeit theoretischer Konzepte in der Praxis empirisch zu überprüfen und daraus Konsequenzen für die eigene Unterrichtsplanung und Kompetenzentwicklung abzuleiten. Der folgende Beitrag informiert über Grundlegung, Ziele, Methoden und fachdidaktische Reflexion des Bielefelder Konzepts im Fach Geschichte.

Schlagwörter: Empirie, Forschendes Lernen, Geschichtsdidaktik, historisches Denken, Kompetenzen



Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik

Forschendes Lernen soll das Wissen, was historisches Denken ist, mit seiner domänen-spezifischen Operationalisierung verbinden und sich im Feld Schule ein überprüfbares Bild von der Wirkung unterschiedlicher Interventionen machen. In der Schulpraxis gewachsene Alltagstheorien und Routinen können durch wissenschaftlich generierte Theorien relativiert und hinterfragt werden. Damit soll Forschendes Lernen einen Transfer aktueller geschichtsdidaktischer Konzepte und Theorien in die Praxis befördern sowie deren Weiterentwicklung im Kontext von Forschung und Schule ermöglichen. Denn soll „die Professionalisierung von Studierenden in dem Sinne erfolgen, dass sie ihre Alltagstheorien über wirksames Lehrer*innenhandeln theoretisch und empirisch in einem neuen Licht sehen“, ist es aufschlussreich, „welche Konsequenzen bestimmte Unterrichtsstile, -gegenstände, Sozialformen und Medien für historisches Lernen haben“ (van Norden, 2017). Im Praxissemester können sich Studierende dafür entscheiden, die Lernprogression der Schüler*innen in ihrem eigenen oder in fremdem Unterricht zu untersuchen, sodass sie ihre zum Teil noch aus der eigenen Schulzeit stammenden Überzeugungen, was Geschichte und guter Unterricht sei, evidenzbasiert reflektieren und für die zukünftige Unterrichtsplanung nutzbar machen können (vgl. van Norden, 2017). Ziel ist die Erkenntnis, dass Geschichte ein auf Kommunikation basiertes und perspektivisches Konstrukt ist, das durch eine jede Gegenwart und ihre Gesellschaft weiterentwickelt werden und sich ändern kann. Wünschenswert sind die Herausbildung einer kritisch-reflektierten Grundhaltung gegenüber dem Konstrukt Geschichte und eine Sensibilisierung für narrative und hermeneutische Kompetenzen im Unterricht sowie in der eigenen geschichtsdidaktischen Ausbildung. Um an empirische Daten zu gelangen, kommen unterschiedliche qualitative und quantitative Methoden aus den Bildungs- und Sozialwissenschaften in Frage, vornehmlich jedoch in Anlehnung an laufende Forschungsprojekte in der Bielefelder Geschichtsdidaktik (van Norden, 2014, 2016, 2018; Must, 2018a, 2018b) Pre-Post-Follow-up-Testverfahren (Testbögen und Bilderreihen), die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in deduktiver Form, also theoriebasiert, ausgewertet werden (Mayring, 2015). Die Rahmung leisten Narrativitäts-, Zeit- und Wissenstheorie geschichtsdidaktischer Prägung, die durch im Studium vermittelte didaktische Konzepte entsprechend begründet und in den Seminaren ausführlich und kontrovers erarbeitet werden. Hierfür stehen maßgeblich die Vorbereitungsseminare zur Verfügung, in denen außerdem geschichtsdidaktische Empirie diskutiert und auf ihre Umsetzung in Form studentischer Studienprojekte geprüft wird.

Regelmäßige Evaluationen überprüfen, inwieweit Art und Form der Studienprojekte zweckmäßig sind, besagte kritisch-reflektierte Grundhaltung zu fördern (van Norden, 2018; Must, 2018 a, 2018b), und wie die Projekte zielführender auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden ausgerichtet werden können. Was aktuell noch im Einzelnen geschieht, kann sich dabei künftig stärker modulartig etablieren: So werden die thematisch relevanten Blöcke in den Vorbereitungs- und Vertiefungsseminaren zum Praxissemester sukzessive angepasst und gegebenenfalls erweitert; ferner ist Beratung durch konkrete Ansprechpartner*innen denkbar. Dabei gilt es, einen möglichst großen Freiraum für die (Forschungs-)Interessen der Studierenden zu schaffen, um nicht Gefahr zu laufen, nur bestimmte Typen von Lehrer*innenhandeln zu priorisieren (van Norden, 2017).

Im Sinne einer wissenschaftlich offenen Herangehensweise werden auch interdisziplinäre Projekte motiviert, um Synergien zu nutzen. So gibt es u.a. mit DaZ (Lernprogression ein- und mehrsprachiger SuS; Operationalisierung von Arbeitsaufträgen) und der Soziologie (Historische und politische Bildung) gemeinsame Forschungsinteressen. Die Philosophiedidaktik verfolgt ähnliche Ansätze, was die Professionalisierung von Studierenden des Lehramts angeht. Ferner ließe sich Lernprogression in verschiedenen Fächern untersuchen, um sich ein Bild davon zu machen, ob sich kognitive Entwicklung domänenspezifisch unterscheidet oder nicht. Ergebnisse aus den Studienprojekten sowie Kon-

sequenzen aus der Beforschung des Forschenden Lernens werden in diversen Produktformaten – u.a. Arbeitshilfen und Angebote zu entsprechenden Workshops sowie Best-Practice-Beispiele der Studienprojekte – fachöffentlich zugänglich gemacht, Diese werden an entsprechender Stelle publiziert (vgl. Golus, Josting & v. Norden, 2017) beziehungsweise im digitalen Portal der Geschichte (https://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/empirische_forschung/) eingestellt sowie von Bi^{professional} mit Portable (<https://www.uni-bielefeld.de/biprofessional/portaBLE/>) und HLZ (<http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/about>) verlinkt oder dort eingestellt. Hier können Studierende Anregungen für eigene Studienprojekte bekommen oder an bestehende Forschung anknüpfen und diese weiterentwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Golus, K., Josting, P., & Norden, J. v. (2017). *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. Berlin: LIT.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Must, T. (2018a). Wie kritisch sehen Studierende Fakten, Quellen und Historiographie? – Versuche zur Messung der hermeneutischen Kompetenz von Studierenden des Fachs Geschichte im Praxissemester NRW. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 9 (1), 147–151.
- Must, T. (2018b). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 299–314. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-54>
- Norden, J. v. (2014). *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch* (Geschichte – Forschung und Wissenschaft, Bd. 49). Berlin: LIT.
- 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. (2018). Students and their “idea of history”: A theory based testing of hermeneutical and narrative competences. In F. Neumann & L. Shopkow (Hrsg.), *Teaching History, Learning History, Promoting History: Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education* (S. 163–192). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Norden, J. v., Neumann, V., und Schürenberg, W. (2016). Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 149–164. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2016.15.1.149>

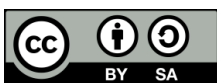
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Norden, J. v., & Must, T. (2019). Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 78–80. <https://doi.org/10.4119/pflb-1977>

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>

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive 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 Autoren.

Zum Profil Forschenden Lernens im Fach Kunst an der Universität Bielefeld

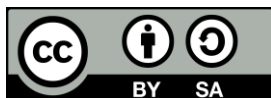
Petra Kathke^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und
Literaturwissenschaft, Kunst- und Musikpädagogik,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
petra.kathke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Unter Verweis auf die besondere Einbindung der vergleichsweise jungen kunstpädagogischen Forschung in den aktuellen Diskurs um die unterschiedlichen Erkenntnismodelle von Kunst und Wissenschaft thematisiert der Beitrag, in welcher Weise sich auch im engeren Feld kunstdidaktischer Forschung mit ihrer Fokussierung auf das Handlungsfeld Schule die praxeologischen Mittel der Kunst selbst einsetzen lassen. Zugleich werden Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die Studierende an der Schnittstelle universitärer und schulischer Ausbildung erfahren, in Rückbindung an das phänomenologische Erfahrungsmodell von Bernhard Waldenfels als wirksame Impulse für den forschenden Zugriff auf das Handlungsfeld Schule ausgewiesen. Anknüpfend an Überlegungen zum komplexen Verhältnis zwischen empirischer Forschung und kunstpädagogischer Theoriebildung verweist der Beitrag im dritten Teil auf theoretische Positionen der Fachdidaktik, die ein Forschen mit den Mitteln der Kunst ermöglichen. Als *Art-Based-Research* findet diese Schnittstelle zur Künstlerischen Forschung nicht zuletzt deshalb Beachtung, weil kunstpädagogische Konzepte, teils bereits ihrer Bezeichnung nach, den forschenden Zugriff implizieren. Für zwei von ihnen – *Ästhetische Forschung* und *Mapping* – wird exemplarisch dargelegt, wie sie die forschende Haltung der Studierenden fundieren und dazu anregen, das zukünftige Berufsfeld auch mit den Mitteln der Kunst zu beforschen.

Schlagwörter: kunstpädagogische Forschung, Forschendes Lernen, Ästhetische Forschung, Mapping



1 Empirische Forschung und kunstpädagogische Theoriebildung

Empirische Forschung, die kunstpädagogisches Wissen generiert und damit zur Theoriebildung beiträgt, wird durch Fragen angestoßen, die sich auf Intentionen, Inhalte und Methoden des Unterrichtens von Kunst im engeren und auf Kunstpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und pädagogisches Handlungsfeld im weiteren Sinn beziehen. In beiden Bereichen geht es letztlich darum, Potenziale der Kunst für Bildung freizusetzen. Eine diesbezügliche Forschung, wie sie sich erst in den letzten Jahrzehnten durch Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses und durch wissenschaftliche Begleitforschung an Hochschulen herausgebildet hat (Peez, 2001), ist den Paradigmen und Einflussfaktoren von Kunst und Pädagogik unterworfen und stellt wechselseitige Bezüge zwischen ihnen her (Meyer & Sabisch, 2009). Ihre Interessen- und Gegenstandsbereiche können stärker vom künstlerischen oder vom pädagogischen Selbstverständnis aus modelliert sein, stützen sich eher auf Fachtheorien oder auf Bildungspraxen. In jedem Fall setzt die Legitimation des Fachverständnisses von Seiten der Kunst es voraus, die ihr eigenen Erkenntnisfunktionen einschließlich ihrer Strategien und Handlungsmuster zu berücksichtigen. Empirische Forschung in der Kunstpädagogik bezieht sich folglich auf ein in weiten Teilen prozessuales und subjektgebundenes Handeln, das gestalterisch-künstlerische Zugänge zur Welt auszeichnet. Sie nimmt Produktions-, Reflexions- und Rezeptionsprozesse, materielle und imaginative Aspekte ästhetischer Erfahrungsbildung sowie Potenziale des Bildhaften und Medialen in den Blick und berücksichtigt das Spezifische ästhetischer Zeichensysteme einschließlich der Materialität dieser Zeichen. Der dem Bildhaften implizite Modus des Zeigens (Mersch, 2002) folgt dabei einer Logik des Nicht-Identischen und gründet über analoges Denken auf Ähnlichkeitsbeziehungen (Brandstätter, 2013).

Damit ist mit wenigen Worten die Komplexität der Kontexte kunstpädagogischer Forschung angedeutet und zugleich auf die Tatsache verwiesen, dass sie vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Denkmodelle von Kunst und Wissenschaft operiert (Mersch & Ott, 2007). Welchen Weg eine stärkere Verschränkung der Kunst mit der Forschung nehmen wird, wie sie in den letzten Jahrzehnten unter den Begriffen *Artistic Research* oder *Art-Based-Research* als ein Forschen in oder Forschen mit den Mitteln der Kunst angestoßen wurde (Dombois, 2006; Bippus, 2009, 2010; Caduff, Siegenthaler & Wälchli, 2010; Klein, 2010; Badura et al., 2015) und welche Konzepte und Lehr-/Lernformate dieser Diskurs über das Verhältnis von Forschung, Kunst und Wissenschaft in künstlerischen und kunstpädagogischen Studiengängen hervorbringen wird, ist noch nicht absehbar. Erste auf den Bereich des Lehrerhandelns bezogene Ansätze zeigen, dass die Aufarbeitung tradierter Polarisierungen zwischen *poiesis* und *epistémé*, Denken und Tun, Wissen und Können, auch kunstpädagogische Forschungen inspiriert (Putz-Plecko, 2011; Erni & Schürch, 2013; Mörsch, 2015; Bippus & Gaspar, 2017; Spelsberg-Papazoglou, Wildt & Wildt, 2018).¹

Weil künstlerisches Tun wesentlich durch aktives Handeln auf der Basis von Denkmodellen im Feld der Kunst geprägt ist und sich nicht ausschließlich auf kognitivem Weg vermitteln lässt,² sind im Studium der Kunstpädagogik fachpraktische Fähigkeiten und fachwissenschaftliche Inhalte eng miteinander verknüpft. Auch lassen sich Theorien und Praxen künstlerischen Handelns nicht von Fragen ihrer Vermittlung trennen, denn

¹ So wird in dem an der Zürcher Hochschule der Künste entwickelten Modell FLAKS (Forschungslabor für Künste an Schulen) Forschung als kunstbasiertes didaktisches Konzept zu schulischer Kunstpädagogik entwickelt. Vgl. Erni & Schürch, 2013.

² 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).

das fachdidaktische Selbstverständnis wurzelt zu einem nicht geringen Teil in den Erfahrungen eigenen künstlerischen Handelns (Buschkühle, 2017, S. 598–603).³ Diesen ästhetisch-künstlerischen Zugang zur Welt als unverzichtbaren Bestandteil von Bildungsprozessen zu begründen und das in Schulen selten ausgeschöpfte Bildungspotenzial der künstlerischen Fächer zu legitimieren, ist ein Anliegen kunstpädagogischer empirischer Forschung.

Während für den Wissenszuwachs in der Kunstpädagogik ein weites Forschungsfeld in den Blick zu nehmen ist, das neben kunst-, bild- und medienwissenschaftlichen Aspekten auch anthropologische, kultur- und bildungswissenschaftliche sowie wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Felder einschließt, zielt Forschung im engeren Bereich der Kunstdidaktik auf Gelingensbedingungen künstlerisch-ästhetischer Bildung im Handlungsfeld Schule. Auf dem Prüfstand stehen dabei nicht allein Inhalte und Methoden des Unterrichtens, die das Lehren und Lernen im Fach Kunst auszeichnen. Neben der Herleitung solcher Handlungsmodelle aus eigenen Fachtraditionen (Sabisch, 2009) und dem Abgleich curricularer Inhalte mit aktuellen künstlerischen, gesellschaftlich-kulturellen und bildungspolitischen Entwicklungen sind kunstdidaktische Forschungsfelder auf Seiten des Subjekts die anthropologisch verankerten Formen ästhetischer Praktiken und jene lebensweltliche Ausdifferenzierung, die sie im soziokulturellen Umfeld erfahren. Bezogen auf Kunstunterricht in der Grundschule wird einerseits nach dem bildhaften Ausdrucksbedürfnis und dem ästhetischen Verhalten der Kinder, nach altersspezifischen Lehr-/Lernsituationen und den Indizien ästhetischer Erfahrungsbildung vor dem Hintergrund individueller Weltaneignung und Wirklichkeitsverarbeitung gefragt.⁴ Gegenstand der Forschung ist andererseits aber auch, wie künstlerisches Handeln das ihm eigene schöpferische und kreativitätsfördernde Potenzial optimal entfalten und wie es im Verbund mit rezeptiven und reflektierenden Anteilen zum Aufbau jener Bildkompetenzen beitragen kann, die eine zunehmend bilddominierte und medial ausgerichtete Gesellschaft dem Einzelnen abverlangt. Auch diese Anpassung der Inhalte setzt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Bezugsfeldern und Realisierungsmöglichkeiten von Kunstunterricht voraus.

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 Beobachtungen und auslegende Interpretationen von Interaktions- und Gestaltungsvollzügen auf der Grundlage qualitativer empirischer Verfahren das methodische Rüstzeug, um Parameter des Kunstunterrichts in ihrer Wirksamkeit zu untersuchen. Zugleich regen die entstehenden Arbeiten als materielle Repräsentationen – sowohl von Vorstellungen und Fähigkeiten der Lernenden als auch von kunstpädagogischen Intentionen der Lehrenden – viele Fragen an. Mit Hilfe bildanalytischer Verfahren lassen sich an ihnen individuelle Vorgehensweisen in Abhängigkeit von prozessualen Abläufen und didaktischen Interventionen rekonstruieren (Kathke, 2018).

Forschungsvorhaben zu Prozessen und Produkten künstlerischen Lernens und Lehrens folgen einerseits den anerkannten Paradigmen qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung mit ihren den Sozialwissenschaften entlehnten Methoden und habitualisierten Verläufen, von der Fragestellung über die Erhebung und Aufbereitung des Materials bis zur Auswertung und Präsentation. Schwerpunkte bilden im Bereich der Datenerhebung

³ „Künstlerische Erfahrung ist ein aktiver, konstruktiver und ästhetischer Prozess, in dem Modus und Substanz untrennbar miteinander verschmolzen sind. Das unterscheidet künstlerische Erfahrungen von anderen impliziten Kenntnissen, die in der Regel von ihrem Erwerb getrennt gedacht und beschrieben werden können.“ (Klein, 2010, S. 26)

⁴ Einzelfallstudien liegen vor allem zum ästhetischen Verhalten und den Darstellungs-, Imaginations- und Ausdrucksfähigkeiten von Kindern einschließlich einer Rekonstruktion kindlicher Perspektiven wie zu ihrer Bildsprache und ihrem Rezeptionsvermögen vor. Vgl. u.a. G. Peez (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Vgl. auch den Tagungsband von F. Schulz & I. Seumel (Hrsg.). (2013). *U20. Kindheit Jugend Bildsprache*. München: kopaed.

Teilnehmende Beobachtung, Interview sowie die von den Kunst- und Bildwissenschaften entlehnten Verfahren der Foto- und Werkanalyse. Bezogen auf die Rekonstruktion von Prozessen nehmen audiovisuelle Aufzeichnungen einen immer größeren Stellenwert ein. Andererseits besteht die Möglichkeit, professionsrelevanten Fragen im Arbeitsfeld Schule mit künstlerischen Mitteln nachzugehen und dabei der wissenschaftlichen Forschung die gestalthaft-ästhetische Dimension mit ihrer methodischen Offenheit an die Seite zu stellen. In Phasen des Beobachtens, Auswertens und Interpretierens können bildhaftes Aufzeichnen, Markieren oder Kartografieren, können installierende, inszenierende oder performative Aktivitäten eine Vergegenwärtigung, die das subjektive Erleben berücksichtigt erzeugen. Als Transformation in den Modus bildhaften Zeigens ist eine solche Vergegenwärtigung den Sinnen direkt zugänglich (Brandstätter, 2009, S. 74–81) und führt über das erläuternde, teils schematische Visualisieren von Sachverhalten weit hinaus.

2 Forschendes Lernen an der Schnittstelle universitärer und schulischer Ausbildungsphasen im Fach Kunst

Die Nonkonformität des Faches Kunst bringt eine besondere Akzentuierung Forschenden Lernens mit sich, stoßen Studierende im Praxisfeld Schule doch zwangsläufig auf Widersprüche und Spannungsfelder. Dabei handelt es sich nicht nur um allgemeine Diskrepanzen zwischen kunstdidaktischer Theoriebildung auf der einen und den schulischen Realitäten auf der anderen Seite. Brüche treten vor allem zwischen dem bisher erworbenen fachpädagogischen Selbstverständnis und einem Kunstunterricht zutage, der mit den didaktischen Prämissen anderer Fächer überschrieben wurde und damit entscheidende Merkmale künstlerischen Lernens vermissen lässt.

Aktivitäten Forschenden Lernens eröffnen Studierenden die Möglichkeit, produktiv auf solche Irritationen, Widersprüche und Diskrepanzen zu reagieren. An ihnen können sie das Fragen im Sinn eines Identifizierens von Problemen (Münste-Goussar, 2009) sowie 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. Das Aufbrechen einer Erfahrung, das sich in der Theorie des Philosophen Bernhard Waldenfels durch Über- und Unterschreiten von Ordnungsgrenzen ereignet (Waldenfels, 2002), verlangt dem Einzelnen ab, dem Widerfahrnis, auf das er stößt, mit einer Reaktion zu begegnen. Mit anderen Worten wird, was sich den Erwartungen widersetzt, über das Erleiden der Fremderfahrung in ein Antworten überführt, das neue Erfahrungsbildungen auslöst.⁵ Als Reaktionen auf erlebte Widerfahrnisse im Feld professionsrelevanter fachdidaktischer Handlungsfelder 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,⁶ um es im zweiten Schritt über den forschenden Zugriff und im Abgleich mit fachtheoretischen Positionen besser zu verstehen.

Um solchen Widerfahrnissen durch „eine theoriegeleitete und forschungsmethodisch fundierte Reflexion von Schulpraxis“ (Bielefelder Leitkonzept zur Ausgestaltung des Praxissemesters, S. 8) fachkompetent fragend begegnen zu können, sind Studierende auf erste Gelingenserfahrungen angewiesen. Teils sammeln sie diese, dank der Kooperation des Faches Kunst- und Musikpädagogik mit Schulen, in universitären Praxisfeldern. Hier

⁵ Auf Grundlage der Theorie von B. Waldenfels hat A. Sabisch untersucht, wie sich eine ästhetische Erfahrung im Sichtbarwerden einer Aufzeichnung aufspüren lässt: A. Sabisch (2009). *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung* (Kunstpädagogische Positionen, 20). Hamburg University Press.

⁶ „[...] 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).

wird Wert darauf gelegt, inhaltliche und methodische Entscheidungen zu treffen, die mit den Prämissen künstlerischen Lernens und ästhetischen Sensibilisierens übereinstimmen. Es gilt, didaktische Entscheidungen auf den Prüfstand zu stellen, um eine kritische Distanz jenen fragwürdigen Routinen und Regelwerken gegenüber anzubahnen, die den ästhetisch-künstlerischen Bildungsauftrag der Schule häufig unterwandern. Dem Übergang von der Theorie zur Praxis wird jener von der Praxis zur Theorie an die Seite gestellt, da vor allem der situative Kontext Fragen herausfordert oder Widersprüche erkennbar macht. Die Ausbildung einer fragenden Haltung als Voraussetzung für praxisbezogenes Forschen geht deshalb – wann immer möglich – mit Erfahrungen in konkreten Unterrichtssituationen einher (Kathke, 2018). Dem Vermitteln methodischer Kenntnisse wird damit der Einstieg in gemeinsame Praxisreflexionen an die Seite gestellt.

3 Künstlerische Perspektiven auf Forschendes Lernen im fachdidaktischen Diskurs

Forschendes Lernen wird im Fach Kunst an der Universität Bielefeld auch von Seiten der Kunst her begründet und reflektiert. Abgesehen davon, dass sich künstlerische Praxis in ihrer intentionalen und teils konzeptuellen Ausrichtung durch ein erkundendes Vorgehen auszeichnet (Klein, 2010), haben bereits seit den Fünfzigerjahren des letzten Jahrhunderts Künstler*innen ihre Arbeit um einen dezidiert forschenden Zugriff erweitert. Ihre Herangehensweise im Bereich der *Spurensicherung*, *Feldforschung*, *Konzeptkunst* oder *Intermedialen Aktionskunst* ist durch ein forschendes Interesse fundiert und die fragende Haltung dem künstlerischen Tun in einem vorab definierten Aktionsrahmen damit implizit. Im Austausch mit solchen Vorgehensweisen haben Kunstpädagog*innen in den letzten Jahrzehnten eigene Konzepte entwickelt, um den problemorientierten schulischen Gestaltungsaufgaben zunehmend selbständige und erkundende Tätigkeiten der Schüler*innen an die Seite zu stellen. Unter ihnen regen *Ästhetische Forschung* (Helga Kämpf-Jansen), *Künstlerische Feldforschung* (Andreas Brenne), *Displacement* (Christiane Brohl), *Kartierung und Mapping* (Klaus-Peter Busse, Christine Heil) sowie *Biografieforschung* (Fritz Seydel, Andrea Sabisch) dazu an, das künstlerisch forschende Vorgehen mit der befragenden Erkundung des eigenen Berufsfelds zu verbinden, was hier am Beispiel *Ästhetische Forschung* und *Mapping* erläutert und begründet wird.

Das im Jahr 2000 von Helga Kämpf-Jansen veröffentlichte Konzept der *Ästhetischen Forschung* ist im Rahmen schulischer und hochschulischer Lehre inzwischen weit verbreitet (Kämpf-Jansen, 2001; Blohm, Heil, Peters, Seydel & Sabisch, 2006). Neben künstlerischen Verfahren treiben vorwissenschaftliche Strategien des Untersuchens und Recherchierens sowie Aktivitäten des Alltagshandelns den zunehmend selbstverantworteten Arbeitsprozess der Forschenden voran. Er zeichnet sich durch den Bezug auf Vorgehensweisen von Künstler*innen des 20. Jahrhunderts und das Führen eines Werkstattbuchs aus. Es gibt gute Gründe, Verbindungen zwischen dem fachdidaktischen Konzept und dem Forschenden Lernen im Praxissemester herzustellen: Beide Vorgehensweisen setzen ein Eigeninteresse der Lernenden voraus, das sich an einer selbst gewählten Fragestellung entzündet, der, unterstützt durch Lehrende, mit selbst gewählten Bearbeitungsmethoden nachgegangen wird. Studierende, die *Ästhetische Forschung* praktiziert haben, sind mit einer forschenden Grundhaltung auch im Hinblick auf ihre didaktische Relevanz vertraut. Initiieren sie solche Projekte im Unterricht, dann fordern sie Schüler*innen zu genau jener Haltung ausgewählten Themen gegenüber heraus, mit der sie selbst auf das Handlungsfeld Schule reagieren können, gegebenenfalls sogar mit den Mitteln der Kunst.

Auch das Konzept des *Mapping* (Busse, 2007) ermöglicht es Studierenden, sich ihrem Berufsfeld künstlerisch forschend zu nähern. *Mapping* beschreibt eine künstlerische Erkundung von Räumen und ihre Dokumentation, die mit Bezug auf den Kunsthistoriker

Aby Warburg als *Atlas* bezeichnet wird. *Mapping* ist in den Worten des Kunstvermittlers Paolo Bianchi, der den begrifflichen Zusammenhang von *Atlas* und *Mapping* herstellte (Bianchi, 1997), eine Handlung, „die Spaß findet am eigenen Fragen, Forschen, Suchen, Erkunden und Entfalten“, und „Ausdruck einer Mannigfaltigkeit des Lebens, einer sozialen, politischen, ökonomischen, ästhetischen, kulturellen, körperlichen und persönlichen Identität“ (Busse, 2007, S. 137). Es handelt sich um eine Recherchemethode, mit der man sich einem ausgewählten Ort fragend nähert, gestalterisch-reflexiv in seine Gegebenheiten eingreift, Material sammelt und es gegebenenfalls weiter bearbeitet. Klaus-Peter Busse nennt als wesentliche Merkmale von *Mapping*: Forschende Haltung, Intermedialität, Archivierung und Ortsspezifität. Ergebnis des Vorgehens ist eine Karte oder *Map*, hinter der sich die Wahrnehmung des vor Ort erkundeten Raumes (oder Geschehens) als Bild verbirgt. *Maps* machen forschende Erkundungen anschaulich und ermöglichen zugleich ihre Verortung. Als Prozess-Sicherung dokumentieren sie Stationen des Forschungsvorgangs, als Produkt-Sicherung tragen sie Ergebnisse zusammen, wobei Produkte und Prozesse in *Kartografien* münden. *Kartografieren* im Rahmen der Kunst setzt eine wahrnehmungsoffene Haltung gegenüber Räumen, Orten und Geschehnissen voraus, die dort stattfinden. Dabei ergänzt das *Kartografieren* von Bewegungen, Dialogen oder Handhabungen die ethnografische Methode der Feldforschung um den Aspekt der Aufzeichnung eines Beziehungsgefüges von Räumen, Menschen und Dingen im Verlauf der Zeit.⁷ Die entstehenden *Maps* von Situationen, die Ausschnitte der Wirklichkeit re- oder dekonstruieren, ermöglichen als subjektive Fokussierungen auf objektive Gegebenheiten neue Einsichten – vor allem durch Brüche zwischen erlebter Wirklichkeit und ihrer kartografierten Rekonstruktion.⁸

Beide kunstpädagogischen Konzepte, *Ästhetische Forschung* und *Mapping*, bieten sich an, um Wirklichkeitszusammenhänge im Praxisfeld Schule durch mediale Transformationen und Interventionen sinnlich zu vergegenwärtigen, zu reflektieren und dadurch besser zu verstehen. Indem Studierende den eigenen Widerfahrnissen mit künstlerischen Mitteln forschend nachgehen, agieren sie an Schnittstellen von Kunst, Pädagogik und Schule. Sie stellen die erkenntnisgenerierenden Möglichkeiten künstlerischer Dokumentations-, Inszenierungs- und Präsentationsformen den wissenschaftlichen Methoden an die Seite und nutzen Handlungsstrategien ihres Faches für die eigene Professionalisierung. Im forschenden Zugriff kann damit den Besonderheiten des Faches Rechnung getragen und eine Verknüpfung von künstlerischen und wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen erprobt werden.

Literatur und Internetquellen

- Badura, J., Dubach, S., Haarmann, A., Mersch, D., Rey, A., Schenker, C., et al. (2015). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich: Diaphanes.
- Bianchi, P. (1997). *Atlas Mapping. Künstler als Kartographen, Kartographie als Kultur*. Linz: Turia + Kant.
- Bippus, E. (2009). *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens* (2. Aufl.). Zürich: Diaphanes.
- Bippus, E. (2010). Zwischen Systematik und Neugierde. Die epistemische Praxis künstlerischer Forschung. In G. Stock (Hrsg.), *Gegenworte 23: Wissenschaft trifft Kunst* (S. 20–23). Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften & Akademie-Verlag.

⁷ Zur Verknüpfung feldspezifischer Erkenntnisstrategien der Ethnographie mit Kunst und Kunstunterricht vgl. Heil, 2012.

⁸ Ein Beitrag der Autorin zur Arbeit einer Studentin, die Kartografien von Handbewegungen ihrer Schüler*innen in Phasen bildnerischen Gestaltens angefertigt und ausgewertet hat, erscheint demnächst unter dem Titel „Vom Körper aus – Transformieren und Kartografieren in Feldern künstlerischen Lernens, Lehrens und Forschens“ in der Online-Zeitschrift für Ästhetische Bildung (ZAeB).

- Bippus, E., & Gaspar, M. (2017). Forschendes Lernen in der Kunst. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 259–268). Frankfurt a.M.: Campus.
- Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Seydel, F., & Sabisch, A. (2006). *Ästhetische Forschung: Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561>
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Busse, K.-P. (2007). *Vom Bild zum Ort: Mapping lernen* (Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 3). Norderstedt: Books on Demand.
- Caduff, C., Siegenthaler, F., & Wälchli T. (2010). *Art and Artistic Research / Kunst und Künstlerische Forschung* (Zürcher Jahrbuch der Künste, 6). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Erni, D., & Schürch, A. (2013). Forschendes Lernen und Forschen lernen in der Fachdidaktik (und darüber hinaus). Das Modell „Forschungspraktikum“ an der Zürcher Hochschule der Künste. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter: <http://zkmb.de/249>.
- Heil, C. (2012). Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnographie, Kunst und Schule. *Kunstpädagogische Positionen*, 25, 9–24.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Köln: Salon.
- 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>.
- 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.
- Mersch, D. (2002). *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Fink.
- Mersch, D., & Ott, M. (2007). Tektonische Verschiebungen zwischen Kunst und Wissenschaft. In D. Mersch & M. Ott, *Kunst und Wissenschaft* (S. 9–33). Paderborn: Fink.
- Meyer, T., & Sabisch, A. (2009). *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839410585>
- Mörsch, C. (2015). Undisziplinierte Forschung. In J. Badura et al. (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (S. 77–80). Zürich: Diaphanes.
- Münste-Goussar, S. (2009). Forschendes Lernen. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 149–164). Bielefeld: transcript.
- Peez, G. (2001). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte* (2. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Putz-Plecko, B. (2011). Tun ist Erkennen und Erkennen ist Tun. Die untrennbare Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis. Über Forschung und Theoriebildung im Feld von Kunstpädagogik, Kunstvermittlung und kultureller Bildung an der Universität für angewandte Kunst Wien. *Art Education Research*, 2 (4), 1–6.
- Sabisch, A. (2009). Historische Perspektiven zur Reflexion wissenschaftlicher Selbstverständnisse. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 35–49). Bielefeld: transcript.
- Spelsberg-Papazoglou, K., Wildt, B., & Wildt, J. (2018). Aspekte forschenden und reflexiven Lernens im Rahmen von Kunst und Wissenschaft. Überlegungen zu einem

Projekt an der Folkwang Universität der Künste. In M.E. Kaufmann, A. Satilmis & H.A. Miegl (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 229–252). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_12

Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kathke, P. (2019). Das Profil Forschenden Lernens im Fach Kunst an der Universität Bielefeld. *Praxis-Forschung/Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 81–88. <https://doi.org/10.4119/pflb-1978>

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>

Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Latein

Jochen Sauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und
Literaturwissenschaften, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Für die alten Sprachen stellt die empirische Forschung eine zentrale gegenwärtige Entwicklungsaufgabe dar. Gegenstände empirischer Forschung sind zunächst die facheigenen Ziele lateinischer Sprach-, Literatur- und Kulturkompetenz, die Sprachbildung im Deutschen und die historische Kommunikation. Zudem werden auch die Transferwirkungen des Lateinunterrichts auf Bildungsziele anderer Fächer, wie etwa die der neuen Fremdsprachen, Geschichte oder Philosophie, erforscht. Um diese Entwicklung voranzutreiben, kommt empirisch angelegten Studienprojekten, wie sie etwa im Bielefelder Praxissemester durchgeführt werden, eine wichtige Schrittmacherfunktion zu, da sie einen Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger empirischer Forscher*innen leisten. Forschendes Lernen in den alten Sprachen umfasst grundsätzlich jedoch auch den Bereich der Hermeneutik, in dem das Fach auf eine lange Tradition zurückblickt. Dem Forschenden Lernen im Bereich hermeneutischer Problemstellungen wird auch weiterhin eine große Bedeutung zukommen. Die Besonderheit des Faches (und gleichzeitig die Herausforderung für die Lehramtsausbildung in diesem Fach) liegt nicht zuletzt darin, sowohl hermeneutisch als auch empirisch angelegtes Forschendes Lernen zum Gegenstand universitärer Lehramtsausbildung zu machen.

Schlagwörter: Latein, alte Sprachen, Fachdidaktik, Forschendes Lernen



1 Bildungsziele modernen Lateinunterrichts und Gegenstände empirischer Forschung

Die lateinische Fachdidaktik sieht sich als integraler Bestandteil der Fremdsprachendidaktik mit weiteren engen Bezügen zu den Fächern Deutsch, Geschichte und Philosophie. Weitaus stärker als in den neuen Sprachen erfolgt der Zugang zu Sprache und Literatur im Fach Latein über die Schrift. Während somit der Bereich der aktiven Sprachpraxis weitgehend entfällt, liegt ein Schwerpunkt des Faches auf der Förderung von Sprachbewusstheit, Literaturkompetenz und Interkulturalität (in historischer Perspektive). Die fachspezifischen Basistechniken sind das genaue, analytische Lesen und Entschlüsseln des fremdsprachlichen Textes, der reflektierte Gebrauch der Erstsprache (Deutsch) bei der Übersetzung und Interpretation des lateinischen Textes sowie die historische Kommunikation im Rahmen der Auseinandersetzung mit der antiken Kultur und ihrer Nachwirkung. Somit werden im Lateinunterricht sowohl (sprach-)analytische als auch hermeneutisch-interpretative Kompetenzen gefördert. Mit der Sprachproduktion im Deutschen und durch produktionsorientierte Formen der Interpretation geht der Lateinunterricht über eine rein rezeptiv-reflektierende Sprachbetrachtung hinaus. Folgende Bildungsbereiche werden im Fach Latein unterschieden (Kuhlmann, 2009, S. 17):

- (1) Sprachliche Bildung
- (2) Literarische Bildung
- (3) Historisch-politische Bildung und historische Kommunikation
- (4) (Inter-)Kulturelle Kompetenz und Fähigkeit zum existentiellen Transfer

Den größten Anteil nimmt im Lateinunterricht der Bereich der sprachlichen Bildung (1) ein: Nicht unerwartet haben empirische Studien (z.B. Haag & Stern, 2000) gezeigt, dass sich die stärksten Transfereffekte des Lateinunterrichts im Fach Deutsch (Rechtschreibung, Grammatik, Formulieren) bzw. Deutsch als Zweitsprache (Große, 2017) zeigen. In dieser Hinsicht resultiert aus dem Lateinunterricht eine Förderwirkung für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (Jesper, 2016) sowie – unter bestimmten Umständen – mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (Friedrich, 2017).

Eine systematische Untersuchung der Transferwirkung auf die Kompetenzziele des Fachs Geschichte (3), moderner Interkulturalitätsdidaktik und Philosophie (4) steht aus, wobei Vorstudien (Krüger, 2017) eine positive Beeinflussung nahelegen. Hier setzt die empirische Forschung derzeit einen neuen Schwerpunkt (Kühne, 2018), in dem sich auch die Bielefelder Latinistik engagiert (Czaplinsky & Sauer, 2017, 2019).

Da die Ausbildung von Sprachbewusstheit und der Umgang mit Diversität als wichtige Gelingensbedingungen für Integration und Inklusion gelten, sieht sich das Fach in besonderer Weise den damit verbundenen gesellschaftlichen Anliegen verpflichtet.

2 Wie entsteht empirisches Wissen im Fachgebiet Latein?

Die meisten empirischen Studien im Fach Latein entstehen als Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses; hierzu zählen auch besonders gelungene Praxissemesterprojekte. Daneben gibt es wenige größere Studien, die von den Lehrstühlen für altsprachliche Fachdidaktik koordiniert werden. Es überwiegen derzeit noch eindeutig quantitative Methoden; in den letzten Jahren haben sich aber zunehmend qualitative Methoden (z.B. Inhaltsanalyse nach Mayring, 2010) etabliert. Auf Methoden- und Datentriangulationen wird zunehmend Wert gelegt. Für die Publikation einschlägiger Studien stehen Verlagsreihen sowie zwei fachspezifische wissenschaftliche Periodika (Forum Classicum; Pegasus) zur Verfügung. Einzelne Studien zum Unterrichtsfach Latein, insbesondere zu seinen Transferleistungen, werden auch von neusprachlichen Philologien durchgeführt (z.B. Haag & Stern, 2000). Die weitere Förderung empirischer Forschung stellt eine wichtige Entwicklungsrichtung des Fachs dar (Kipf, 2015).

3 Die Rolle Forschenden Lernens für die Genese empirischen Wissens

Das Forschungsfeld des altsprachlichen Unterrichts ist bislang wenig durch empirische Studien erschlossen. Empirische Studienprojekte, wie sie etwa im Rahmen des schulischen Praxissemesters im Lehramtsstudium durchgeführt werden, können im Fach Latein somit häufig Neuland erschließen und zumindest in heuristischer Hinsicht Perspektiven auf Methoden und Gegenstände des Fachs eröffnen, die größer angelegten Studien den Boden bereiten (Kipf, 2015). Immer wieder werden Studienprojekte in einschlägigen Fachjournalen publiziert (z.B. Sauer et al., 2016).

4 Theoretische Fundierung Forschenden Lernens

Die empirische Forschung im Fach Latein ist noch jung. Eine erste umfassende Studie zur Wirksamkeit einzelner Methoden des Lateinunterrichts erschien 1970 (Eickeboom, 1970); Nachfolgestudien entstanden seit den 1990er-Jahren. Die moderne Lateindidaktik schließt sich weitgehend der einschlägigen bildungswissenschaftlichen Konzeption Forschenden Lernens an, wie sie beispielsweise von Fichten (2010) für die Lehrerbildung formuliert wird.

Gleichwohl finden sich Präkonzepte Forschenden Lernens in der Geschichte der alten Sprachen, die Gegenstand des altsprachlichen Unterrichts werden können: In den Dialogen Platons bildet Sokrates junge Menschen, indem er diese mit ethischen Problemstellungen konfrontiert und sie durch kritisches Nachfragen zum eigenen Nachdenken und Entwickeln von abgesicherten Positionen anregt. Nach wie vor wird die „maieutische“ Methode des sokratischen Gesprächs in der Philosophie- (Draken, 2013), aber auch der Physikdidaktik (Labudde, 1996) rezipiert. Platon institutionalisiert dieses Verfahren in der von ihm gegründeten Schule der Akademie, welche die Tradition über mehrere Jahrhunderte pflegt und verfeinert. Cicero verfasst in dieser Tradition seine philosophischen Schriften in der Form von Dialogen, in denen die Gesprächspartner eine Sache von mehreren Standpunkten (*ab utraque parte*) diskutieren. Damit schafft er eine Basis, auf welcher die bzw. der Rezipient*in sich eine eigene Position bilden kann. Augustinus führt in seinen Cassiciacum-Dialogen seine Schüler durch Problemstellungen christlicher Philosophie, ohne ihnen eine Lösung an die Hand zu geben: Diese müssen sie selbst durch Hypothesenbildung und anschließende Verifizierung dieser Hypothesen erarbeiten. Im lateinischen Religionsdialog des Mittelalters begegnen sich Vertreter von Christentum, Judentum und Islam und erforschen zentrale Fragen des Glaubens.

Humboldt sieht ein Forschendes Lernen als Grundbedingung jeden anspruchsvollen Unterrichts an: „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben“ (Humboldt, 1956/1809–1810, S. 377), und sieht im Forschenden Lernen einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung: „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“ (ebd., S. 379).

Alle oben genannten „Klassiker“ von Sokrates bis Humboldt können Gegenstand der fachwissenschaftlichen Lehramtsausbildung im Fach Latein sein. Die Bielefelder Schwerpunkte liegen bei Platon, Cicero und Augustinus (vgl. Sauer, 2015; Herzig, 2017; Sauer, 2019). In der Auseinandersetzung mit zentralen Texten dieser Autoren werden Studierende an Grundsätze modernen Forschenden Lehrens und Lernens herangeführt.

Neben der Kenntnis dieser Präkonzepte ist es zentrales Ziel des Forschenden Lernens im Fach Latein, die Studierenden, die meist sprachlich-literaturwissenschaftlich sozialisiert sind, für empirische Forschung zu begeistern und für die spätere Lehramtstätigkeit den analytischen Blick auf Vorgänge des Lehrens und Lernens zu schärfen.

5 Forschendes Lernen in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen des Fachs Latein

Entsprechend dem weiten Feld empirischer Forschung im Fach Latein und in seinen Nachbardisziplinen können Studierende aus einer sehr breiten Palette von Methoden und Gegenständen wählen. Gerne werden interdisziplinäre Themen gewählt (z.B. mit DaZ, Geschichte). Für die intrinsische Motivation entscheidend ist, dass die Studierenden das eigenständig gewählte Thema als persönlich relevant empfinden. Das Thema soll daher aus der problemorientierten Beschäftigung mit den Gegenständen der Fachdidaktik oder -methodik erwachsen und nicht aus einer Liste gewählt werden. Bei der Erarbeitung einer Projektskizze halten sich die Studierenden eng an aktuelle Forschungsdiskurse in der altsprachlichen Fachdidaktik und ihren Nachbardidaktiken. Die Lehrveranstaltungen bieten den Studierenden nicht zuletzt ein Diskussionsforum, in dem Studienskizzen vor ihrer Umsetzung ausführlich besprochen und optimiert werden können.

6 Synergien zwischen den fachdidaktischen Ansätzen

Wesentlich zur Entwicklung und Vernetzung empirischen Wissens ist für das Fach Latein der Dialog mit den Fächern, mit denen es Kompetenzziele gemeinsam hat. An allererster Stelle sind hier die Fächer Deutsch, DaZ und die neuen Fremdsprachen (insb. im Bereich der Kulturdidaktik und der Sprachbewusstheit) zu nennen, außerdem die Fächer Geschichte und Philosophie. Empirische Studien im Fach Latein verfolgen neben dem Ziel, fachspezifische Methoden oder Konzepte der alten Sprachen zu evaluieren, auch das Anliegen, die Transferwirkung von Lateinunterricht auf andere Bildungsbereiche zu überprüfen. Hierbei rezipiert die Latinistik gängige Forschungsdesigns (vorwiegend aus den genannten Fächern) mit dem Ziel. Einzelne Studien, beispielsweise für den Bereich der Sprachbildung (Gödecke in Czaplinsky & Sauer, 2019, S. 91–93) oder für das Fach Geschichte (Krüger, 2017; zusammenfassend Czaplinsky & Sauer, 2019) sind jüngst an der Universität Bielefeld entstanden.

Literatur und Internetquellen

- Czaplinsky, W., & Sauer, J. (2017). Kompetenzorientierte Diagnose des Textverständnisses mittels freier Schülertexte. *Der altsprachliche Unterricht*, 60 (4/5), 81–87.
- Czaplinsky, W., & Sauer, J. (2019). Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der Alten Sprachen – Chancen und Grenzen. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (S. 79–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Draken, K. (2013). *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch-reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Münster: LIT.
- Eickeboom, R. (1970). *Rationales Lateinlernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS & GWV Fachverlage. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Friedrich, A. (2017). LRS und Lateinunterricht. *Pegasus Onlinezeitschrift*, 17, 14–75.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11739>

- Haag, L., & Stern, E. (2000). Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (2/3), 146–157. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.23.146>
- Herzig, N. (2017). Psychagogie in Ciceros erster Catilinaria? Vorschläge für eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung mit Cic. Cat. 1,32–33. In L. Benz & J. Sauer (Hrsg.), *Rhetorik Politik Propaganda. Cicero und die Macht des Wortes* (S. 69–100), Speyer: Kartoffeldruck.
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht – Latein unterrichten. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung*. Kiel: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH).
- Kipf, S. (2015). Forschungsaufgaben altsprachlicher Fachdidaktik. In S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013* (S. 48–55). Bamberg: C.C. Buchner.
- Krüger, K. (2017). *Historische Kommunikation und Textverständnis im Lateinunterricht*. Bielefeld: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Kühne, J. (2018). Kulturkompetenz. In M. Korn (Hrsg.), *Latein – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 79–87). Berlin: Cornelsen.
- Kuhlmann, P. (2009). *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Labudde, P. (1996). Genetisch-sokratisch-exemplarisches Lernen im Lichte der neueren Wissenschaftstheorie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14 (2), 170–174.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Sauer, J. (2015). Dialogform und Argument in den frühen Dialogen Ciceros. In G. Dam-schen & A.G. Vigo (Hrsg.), *Dialog und Verstehen. Klassische und moderne Perspektiven* (S. 37–58). Münster & Leiden: LIT.
- Sauer, J. (2017). Empirische Studienprojekte im Fach Latein. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen* (S. 286–291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauer, J. (2019). Philosophische Gesprächskreise und die Funktion der Konfrontation in Ciceros Philosophica und in Augustinus' Cassiciacum-Dialogen. In C. Müller & G. Förster (Hrsg.), *Dialog und Dialoge bei Augustinus* (S. 33–66), Würzburg: Echter.
- Sauer, J., et al. (2016). Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium. *Pegasus Onlinezeitschrift*, 16, 1–50.

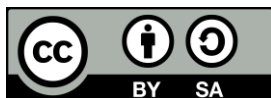
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sauer, J. (2019). Das Bielefelder Profil Forschenden Lernens im Fachgebiet Latein. *PraxisForschung-Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 89–93. <https://doi.org/10.4119/pflb-1979>

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>

Forschendes Lernen in der Mathematikdidaktik

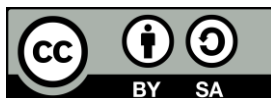
Rudolf vom Hofe^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Mathematik,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
vomhofe@math.uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im Gegensatz zur Mathematik liegt der Fokus von Forschung bei der Mathematikdidaktik nicht auf universeller Gültigkeit, sondern auf dem lernenden Individuum. Allgemeines theoretisches Wissen kann hierbei nicht einfach umgesetzt werden, sondern muss im Hinblick auf die jeweils konkret vorliegenden spezifischen Bedingungen angepasst und übertragen werden. Hierfür ist eine forschende Grundhaltung aufgrund der hohen subjektiven Situiertheit von Lernprozessen naheliegend und damit von zentraler Bedeutung für Theorie und Praxis der Mathematikdidaktik.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Mathematikdidaktik, empirisches Wissen, Grundvorstellungen, Übergeneralisierung



1 Forschung in Mathematik und Mathematikdidaktik

Gegenstand der mathematischen Forschung sind mathematische Inhalte, z.B. Zahlen, Funktionen, Sätze, Beweise. Ziel dieser Forschung ist die Weiterentwicklung mathematischer Theorien und ihrer Anwendungen. Der Fokus liegt dabei auf der universellen Gültigkeit der Ergebnisse.

Anders ist dies in der Mathematikdidaktik: Gegenstand der Forschung sind hier mathematische Lernprozesse. Ziel ist die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis des Lernens von Mathematik. Der Fokus liegt auf dem lernenden Individuum.

2 Wie entsteht empirisches Wissen in der Mathematikdidaktik?

Grundlage bilden theoretische Modelle zum Lehren und Lernen von Mathematik. Sie bilden die Basis für die Anwendung theoretischen Wissens in der Praxis: Überprüfen von Hypothesen, Exploration von Lernprozessen sowie Entwicklung und Evaluation neuer Konzepte. Dies führt wiederum zu einer Modifizierung und Weiterentwicklung der Theorie im Sinne eines zunehmend empirisch basierten Wissens.

Dies gilt sowohl für die didaktische Forschung als solche als auch – in entsprechend begrenztem Rahmen – für Projekte von Studierenden.

3 Welche Rolle spielt dabei Forschendes Lernen?

Während mathematische Forschung auf das Universum ausgerichtet ist, ist der Fokus der Mathematikdidaktik der Mikrokosmos des lernenden Individuums. Das Rekonstruieren und Verstehen individueller Lernprozesse ist daher eine Grundvoraussetzung für die Analyse und konstruktive Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, für die Vermittlung mathematischer Kompetenzen und die Behebung von Fehlkonzepten.

Allgemeines theoretisches Wissen kann hierbei nicht einfach umgesetzt werden, sondern muss im Hinblick auf die jeweils konkret vorliegenden spezifischen Gruppen oder Individuen angepasst und übertragen werden. Eine forschende Grundhaltung ist aufgrund der hohen subjektiven Situiertheit von Lernprozessen naheliegend und von zentraler Bedeutung (Kleine & Castelli, 2017; Roth & Weigand, 2011).

4 Wie kann Forschendes Lernen bei Studierenden angeregt und unterstützt werden?

Zunächst müssen theoretische Grundlagen und begriffliches Wissen in mathematikdidaktischen Lehrveranstaltungen vermittelt werden. Dann folgt die Anwendung dieses Wissens in konkreten individuellen Lernsituationen. Dies können z.B. Betreuungssituationen von einzelnen Lernenden, Förderarbeit in kleinen Gruppen oder Unterrichtsversuche in ganzen Klassen sein. Wichtig ist nun, dass es gelingt, die Arbeit in diesen Praxissituationen mit dem zuvor erworbenen didaktischen Wissen in Beziehung setzen zu können. Ziel ist dabei die Analyse und Gestaltung von Unterrichtsmaßnahmen auf der Grundlage theoriebasierter Reflexion.

5 Beispiel: Übergeneralisierung

Zum Grundlagenwissen in Mathematikdidaktik gehört die Theorie über mathematische Grundvorstellungen (GV). Dies sind mentale Modelle, die Lernende von mathematischen Inhalten entwickeln und beim Rechnen aktivieren; so ist z.B. „*Vervielfachen*“ eine GV der Multiplikation (vom Hofe & Blum, 2016). Bei der Genese von GV bilden sich

intuitive Annahmen – „tacit models“ (Fischbein, 1989) – aus, die das Rechnen z.T. unbewusst beeinflussen, z.B. „Multiplizieren vergrößert“. Diese Annahme ist richtig, solange man mit natürlichen Zahlen rechnet. Sie wird aber zum Problem, wenn sie auf Bereiche übertragen wird, in denen sie nicht mehr gilt, z.B. auf das Rechnen mit Brüchen. Hier kann Multiplizieren auch verkleinern (z.B. $200 \text{ €} \cdot \frac{1}{4} = 50 \text{ €}$).

Weil Fehlermuster hoch individuell sind und sich standardmäßig kaum erfassen lassen, ist die mathematische Fehleranalyse ein Feld, das in besonderer Weise eine forschende Grundhaltung erfordert. Bei der Analyse mathematischer Lernprozesse, insbesondere bei Fehleranalysen, tauchen häufig Fehlkonzepte auf, die auf der oben beschriebenen Art von Übergeneralisierung beruhen.

Forschendes Lernen lässt sich hier in drei Schritten unterstützen:

- (1) das Vermitteln von begrifflichem Wissen, hier über die GV-Theorie und Effekte der Übergeneralisierung;
- (2) die Möglichkeit, das Wissen in praktischen Lehr- bzw. Lernsituationen in einer forschenden Grundhaltung anzuwenden, hier das Entdecken und Identifizieren individueller Muster von Übergeneralisierung;
- (3) das theoriebasierte Reflektieren als Grundlage der Erweiterung der eigenen Professionskompetenzen.

Weitere Beispiele finden sich in den *Handreichungen zur Fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters – Mathematik* (Fachgruppe Mathematik IDM, 2014).

6 Wo gibt es Überschneidungen Synergien/Differenzen zwischen den fachdidaktischen Ansätzen?

Starke Ähnlichkeiten gibt es in diesen Fragen zwischen der Mathematikdidaktik und den Didaktiken der Naturwissenschaften, insbesondere der Physikdidaktik. Hier liegt eine ähnliche Situation hinsichtlich der Unterscheidung von Forschung im Fach und in der Didaktik vor. Ähnlich ist auch die Genese empirischen Wissens in diesen Fachdidaktiken.

Das oben angedeutete Beispiel der Übergeneralisierung als mentales, unbewusst wirksames Denkmuster spielt auch in den Didaktiken der Naturwissenschaften eine wichtige Rolle. In der Physik wird dieser Zusammenhang durch die *Conceptual-Change-Theory* beschrieben (Vosniadou & Verschaffel, 2004).

Sowohl der oben beschriebene Zugang in drei Schritten als auch das Beispiel der Übergeneralisierung lassen sich in ähnlicher Form auch in geistes- oder sprachwissenschaftlichen Fachdidaktiken wiederfinden; so ist Übergeneralisierung auch ein bekanntes Phänomen im Fach *Deutsch als Fremdsprache*.

7 Ideen für Beiträge zum Kompetenzzentrum Forschendes Lernen und zum Online-Portal

Zunächst ist die Formulierung von steckbriefartigen Beschreibungen des Verständnisses von Forschendem Lernen in den einzelnen Fachdidaktiken ein wichtiger Schritt zur allgemeinen Orientierung.

Weiterhin können die einzelnen Projekte Formate für Forschendes Lernen im Studium und Praxissemester entwickeln, die über den jeweiligen Projektzusammenhang hinausgehen und zur Anregung neuer Projekte dienen können.

Es gibt bereits eine ganze Reihe von Beispielen für Studienprojekte zum Forschenden Lernen. Auch diese sollten in diesem Zusammenhang aufgenommen werden.

Schließlich sollten auch bestehende Konzepte und Instrumente, die in besonderer Weise für die empirische Erfassung Forschenden Lernens geeignet sind bzw. dafür entwickelt wurden, aufgenommen und damit allgemein zugänglich gemacht werden.

Literatur und Internetquellen

- Fachgruppe Mathematik IDM (2014). *Handreichungen zur Fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters – Mathematik*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript
- Fischbein, E. (1989). Tacit Models and Mathematic Reasoning. *For the Learning of Mathematics*, 9, 9–14.
- Kleine, M., & Castelli, S. (2017). Perspektiven zum Forschenden Lernen im Fach Mathematik. In R. Schüssler, A. Schönig, V. Schwier, J. Gold & U. Weyland, (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 292–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, J., & Weigand, H.-G. (2011). Forschendes Lernen. *Mathematik Lehren*, 169, 2–9.
- vom Hofe, R., & Blum, W. (2016). „Grundvorstellungen“ as a Category of Subject-Matter Didactics. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37, 225–254. <https://doi.org/10.1007/s13138-016-0107-3>
- Vosniadou, S., & Verschaffel, L. (2004). Extending the Conceptual Change Approach to Mathematics Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 14, 445–451. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.014>

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

vom Hofe, R. (2019). Forschendes Lernen in der Mathematikdidaktik. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 94–97. <https://doi.org/10.4119/pflb-1980>

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>

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.

Forschendes Lernen im Praxissemester Philosophie

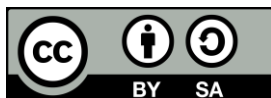
Kinga Golus^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft,
Philosophie und Theologie / Abteilung Philosophie,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
kinga.golus@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld wird mit dem Konzept der fachdidaktischen Transformation (Johannes Rohbeck) gearbeitet, um das Forschende Lernen bei Studierenden im Praxissemester anzuleiten. Der Grad an Professionalität als Philosophielehrkraft wird daran gemessen, wie gut die fachdidaktische Transformation gelingt. Studierende haben durch das Verfahren die Möglichkeit, an sich forschend zu erlernen, wie guter Philosophieunterricht bereits im Praxissemester gelingen kann.

Schlagwörter: fachdidaktische Transformation, Philosophiedidaktik, Professionalität, Forschendes Lernen



1 Einleitung: Forschendes Lernen im Praxissemester Philosophie

Forschendes Lernen ist derzeit in zahlreichen Bundesländern ein zentrales Konzept der universitären Lehrer*innenbildung. Es bildet die theoretische Grundlage für längere Praxisphasen, die während des Lehramtsstudiums absolviert werden, und ist inzwischen im deutschsprachigen Hochschulraum institutionell verankert. Trotz dessen ist inneruniversitär

„das Verständnis des forschenden Lernens nicht überall geklärt, es ist schulseitig (Schule und ZfsL [Zentren für schulpraktische Lehrerbildung]) als Zielstellung bisher kaum entwickelt, so dass die Ausbildungspartner den Praxissemesterstudierenden zu wenig Gelegenheit geben, den Sinn der forschenden Grundhaltung zu durchdringen.“ (MSW NRW, 2016, S. 9)

Zu dieser Einschätzung kam das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, nachdem die ersten drei Durchgänge des Praxissemesters absolviert worden waren. Das universitäre und schulische Verständnis von Forschendem Lernen und forschender Grundhaltung wurden als dominante Problemfelder identifiziert, insbesondere in Hinblick auf definitorische Defizite. Anknüpfend an dieses Ergebnis wird deutlich, dass eine systematisch-theoretische Fundierung der Schlüsselbegriffe seitens aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen nach wie vor notwendig ist.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, exemplarisch grundlegende Elemente des Konzepts des Forschenden Lernens vorzustellen, das im Rahmen der Lehramtsausbildung für die Unterrichtsfächer Praktische Philosophie/Philosophie an der Universität Bielefeld Anwendung findet.

2 Das Konzept des Forschenden Lernens an der Universität Bielefeld

Dabei nimmt vor allem das Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester eine exponierte Stellung ein, weil hier das theoretische Grundverständnis für die eigene philosophiedidaktische Forschung an Schulen gelegt wird. Es geht insbesondere darum, aus dem Fachverständnis heraus angehende Lehrkräfte philosophisch und philosophiedidaktisch anzuleiten, damit ihr Lernprozess und die damit verbundene Reflexion fruchtbar gemacht werden können für eine schulische Umsetzung. Wie diese in schulische Bildungsprozesse umgesetzt werden kann, ist zentral für das Grundverständnis Forschenden Lernens. Dieses ist zum einen in der Handreichung Philosophie, die von Vertreter*innen aller am Praxissemester beteiligten Institutionen konzipiert wurde, fixiert:

„Insbesondere geht es [...] um die Verbindung von fachdidaktischer und fachlicher Theorie und schulischer Praxis. Fachdidaktische Theorie und schulische Praxis werden etwa miteinander verbunden, wenn man aus verschiedenen Methoden des Unterrichtens von Philosophie eine auswählt, die für die Behandlung eines bestimmten Themas mit einer bestimmten Zielgruppe in besonderer Weise passend ist. Auch hierbei geht es um eine wechselseitige Verbindung: Die fachdidaktische Theorie wird für die Praxis genutzt, die Praxis aber auch als Ausgangspunkt für philosophiedidaktische Überlegungen genommen.“ (Universität Bielefeld, 2015, S. 4f.)

Rekurrierend auf diese Grundlage ist es den Studierenden möglich, Spezifika des Philosophierens als Basis und Bezugspunkt für die Planung und Durchführung ihres eigenen Philosophieunterrichts zu nutzen. Diese Spezifika wurden von Studierenden in einem akademischen Rahmen bisher ohne Praxisbezug kennengelernt.

„Im Praxissemester sollen die Studierenden lernen, dieses Verhältnis anders wahrzunehmen, indem sie die fachliche Theorie in den Schulalltag einbringen. Das betrifft sowohl philosophische Methoden als auch philosophische Themen. [...] Fachliche Theorie und schulische Praxis zu verbinden heißt aber darüber hinaus auch, mit akademischer Philosophie so weit vertraut zu sein, dass Studierende wissen, was in Bezug auf welche Themen der aktuelle Stand der Forschung ist bzw. wie sie ihn sich schnell und eigenständig aneignen können“ (Universität Bielefeld, 2015, S. 5).

Theorie und Praxis miteinander fachspezifisch zu verbinden, gelingt im Praxissemester, wenn auf die genannten Spezifika rekurriert wird, die in Form von bspw. philosophiedidaktischen Maximen, Methoden und Arbeitsweisen im Studium gelernt wurden. Somit leitet dieser Ansatz einen Beitrag zur *fachspezifischen* Expertiseforschung. Was es bedeutet, aus einer allgemeindidaktischen Perspektive eine gute Lehrkraft zu sein, ist in den letzten Jahren breit erforscht worden. Daran anschließend muss sich jede Fachdidaktik die berechnete Frage stellen lassen, was eine gute *Fach*lehrkraft ausmacht. Um dies zu leisten, ist zuerst die Frage zu beantworten, in welchen Bereichen des Berufs das Fach besonders zum Tragen kommt – es geht darum, den fachlichen Kernbereich zu identifizieren.

„Unabhängig davon, was Lehrer/-innen sonst zu tun haben mögen [...], stellt der *Unterricht* mit seiner Hauptfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung den zentralen Bereich ihres Handelns dar. Die Qualität ihres beruflichen Handelns hat sich zuallererst hier zu erweisen. Pointierter ausgedrückt: Ein Qualitätsausfall im Bereich des Unterrichts kann nicht durch noch so qualitätsvolle Arbeit in anderen Handlungsbereichen kompensiert werden.“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4)

Im Unterrichten, inklusive der notwendigen Unterrichtsplanung, zeigt sich die Fachexpertise von Lehrkräften. Um diese bei angehenden Philosophielehrkräften auszubilden, wird in der Bielefelder Fachdidaktik mit dem Verfahren der *didaktischen Transformation* nach Johannes Rohbeck gearbeitet (vgl. Rohbeck, 2003). Dieses ist für die Ausgestaltung des Forschenden Lernens im Praxissemester Philosophie grundlegend und wird in den universitären Vorbereitungsseminaren vermittelt. Wie didaktische Transformation in der Philosophiedidaktik definiert wird und inwiefern sich diese auf die Generierung einer fachdidaktischen Expertise auswirkt, soll im Folgenden ausgeführt werden.

3 Das Prinzip der fachdidaktischen Transformation

Um fachdidaktische Transformation erklären zu können, ist es sinnvoll, mit drei Kernfragen zu arbeiten:

- 1.) Was wird transformiert?
- 2.) Wie wird transformiert? Und:
- 3.) Wer transformiert?

Die Antwort auf die erste Frage ist zu verorten in der fachwissenschaftlichen Philosophie, denn sie bildet den Kern bzw. den Gehalt, der an der Universität gelehrt wird. Eine solide fachwissenschaftliche Ausbildung ermöglicht es Studierenden, zahlreiche philosophische Theorien, Denkrichtungen und Methoden systematisch kennenzulernen. Daran schließt sich die Beantwortung der zweiten Frage, nämlich nach dem *Wie*, an. Wie kann bspw. eine Methode des Philosophierens eine Methode des Philosophieunterrichts werden? Diese Frage ist deshalb berechnete, weil Methoden des Philosophierens sich zwangsläufig in der Schule mit allgemeindidaktischen Unterrichtsmethoden vermischen (vgl. Rohbeck, 2000, S. 147). Demzufolge liegt die Kernidee der didaktischen Transformation nach Johannes Rohbeck darin, philosophische Denkrichtungen und Methoden aus der Universität in den Philosophieunterricht zu übertragen. Er definiert Transfor-

mation als „Umformung dieser Richtungen in philosophische Praktiken, die von Schülerinnen und Schülern erlernt und selbstständig angewendet werden können.“ (Rohbeck, 2003, S. 7)

Es liegt an den Lehrkräften, die Transformation von fachwissenschaftlichem in fachdidaktisches Wissen zu vollziehen. Dementsprechend bezieht sich die 3. Frage nach dem *Wer?* auf ausgebildete und angehende Lehrkräfte. Der Grad an Professionalität als Philosophielehrkraft wird u.a. daran gemessen, wie gut das Verfahren der fachdidaktischen Transformation gelingt. 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. Dabei wird hier auf ein etabliertes Modell der Philosophiedidaktik rekuriert, das im Rahmen der Erforschung von Lernprozessen von Studierenden im Praxissemester eine neue Akzentuierung erfährt. Die Neukzentuierung besteht darin, den Professionalisierungsgrad von angehenden Lehrkräften durch das Transformieren des fachwissenschaftlichen Wissens in ein fachdidaktisches sichtbar zu machen.

Literatur und Internetquellen

- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/-innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, (3), 3–13. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.3>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters*. Zugriff am: 05.10.2016. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxissemester/Praxissemester/Abschlussbericht-Evaluation-Praxissemester.pdf>.
- Rohbeck, J. (2000). Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In J. Rohbeck, *Methoden des Philosophierens* (S. 146–174). Dresden: THELEM.
- Rohbeck, J. (2003). Einleitung. In J. Rohbeck (Hrsg.), *Didaktische Transformationen*. Dresden: THELEM.
- Universität Bielefeld (2015). *Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld, Fach: Philosophie*. Zugriff am 17.06.2015. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/philosophie/lehramt/material/Handreichung-Philosophie-Entwurf.pdf>.

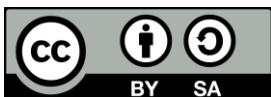
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Golus, K. (2019). Forschendes Lernen im Praxissemester Philosophie. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 98–101. <https://doi.org/10.4119/pflb-1981>

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>

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 bei der Autorin.

Forschendes Lernen im Fachgebiet Sachunterricht

Herausforderungen im Forschungsprozess

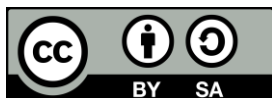
Anne Reh^{1,*} & Nina Dunker²

¹ Universität Bielefeld, ² Universität Rostock

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie /
Sachunterrichtsdidaktik / Schwerpunkt Naturwissenschaftliche Bildung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
anne.reh@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Praxissemester sollen auch im Fach Sachunterricht eine forschende Grundhaltung, Reflexionsvermögen und die Urteilsfähigkeit innerhalb der Disziplin gefördert werden (WR, 2001). In einem vielperspektivischen Fach wie dem Sachunterricht stellen sich hier besondere Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit der Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Sachunterricht, Vielperspektivität, Forschungsfrage



1 Einleitung: Die wissenschaftliche Disziplin Sachunterricht

Die Fachdidaktik Sachunterricht hat viele Bezugswissenschaften. Neben Chemie, Biologie, Physik, Technik und Geographie spielen auch geschichts- und sozialwissenschaftliche Inhalte eine Rolle. Der Sachunterricht ist jedoch nicht als eine einfache Addition dieser Inhalte zu sehen, sondern vielmehr als eine eigenständige, nicht ausschließlich auf die Fächer bezogene, wissenschaftlich fundierte Fachdidaktik mit einer eigenen Fachidentität. Auch wenn Fachinhalte sowie didaktische Momente aus den Bezugsdisziplinen entnommen werden, setzt sich der Sachunterricht auf seine eigene Art mit diesen Inhalten auseinander (Wiesemann & Wille, 2014).

Zum Umgang mit dieser Pluralität sind im Sachunterricht das *Vielperspektivische Denken* und die *Fähigkeit zum Perspektivwechsel* entscheidende Voraussetzungen (Lauterbach, 2017). Die fachdidaktischen Ansätze der Bezugsfächer sind zwar auch im Sachunterricht verankert; dennoch grenzt sich der Sachunterricht als integratives Fach und als einziges Fach mit ausschließlichem Grundschulbezug klar von seinen Bezugsfächern ab. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der wissenschaftlichen Disziplin Sachunterricht erfolgt unter anderem vielperspektivisch, forschend und verständnisfördernd. Dies kann für die Studierenden im Praxissemester durch das Prinzip des Forschenden Lernens umgesetzt werden.

Hierbei ergeben sich aus der sachunterrichtsdidaktischen Forschung verschiedene Zugänge zu empirischem Wissen, die immer im Spannungsverhältnis von Kind- und Wissenschaftsorientierung stehen. Jedoch ist zu beachten, dass der Sachunterricht eine sehr junge Fachdidaktik ist, welche sich in einem noch andauernden Findungsprozess befindet. So verwundert es nicht, dass der größte Anteil der gewählten empirischen Forschungsansätze in der sachunterrichtlichen Forschung theoretisch-konzeptionelle und weniger quantitative Zugänge aufweist (Barth, Bruhn, Bürgener, Edelhoff, Freund & Richter, 2017). 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 wider.

2 Umsetzung des Forschenden Lernens im Praxissemester

Nach Huber (2009) zeichnet sich das Forschende Lernen dadurch aus, dass die zentralen Phasen eines Forschungsprozesses in selbstständiger Arbeit von den Lernenden durchlaufen werden sollen. Zu diesen Prozessschritten zählen die Entwicklung einer Forschungsfrage, die Wahl entsprechender (Forschungs-)Methoden zur Beantwortung dieser Frage sowie die Überprüfung, Auswertung und Dokumentation der Ergebnisse. Speziell für den Sachunterricht gibt es zwar keine einheitliche Definition, wohl aber eine definierte Zielsetzung für das Forschende Lernen (Bertsch, 2016): „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)

Weiterhin ergeben sich aus dem schulischen Kontext des Sachunterrichts verschiedene Kriterien für ein erfolgreiches Forschendes Lernen. Diese lassen sich auf das Forschende Lernen in der akademischen Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen, beispielsweise in der Planung und Durchführung der Studienprojekte, übertragen. Dazu zählen:

- das Interesse des bzw. der Lernenden,
- die räumliche, zeitliche und materielle Flexibilität sowie
- der soziale Austausch (Bertsch, 2016; Soostmeyer, 2002).

Durch einen entsprechend gestalteten, forschenden Lernprozess sollen angehende Lehrkräfte dazu befähigt werden, theoretisches Wissen aus dem Studium „für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und so ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern mit einer forschenden Grundhaltung“ zu betreiben (WR, 2001, S. 41). Umgesetzt werden erste Schritte des Forschenden Lernens in den Vorbereitungsseminaren. Im Praxissemester werden die projektierten Studienprojekte auf die Praxis angepasst, oder – sollte sich ein neues Interesse aus der Praxis heraus ergeben, wie es ein eigentliches Forschendes Lernen nach Huber (2009) auch verlangen würde – es erfolgt eine flexible Anpassung des gesamten Forschungsvorhabens.

3 Ziele und Herausforderungen des Forschenden Lernens im Praxissemester

Ziel der Forderung nach Forschendem Lernen und der Erarbeitung einer forschenden Grundhaltung ist es, eine Reflexionskompetenz zum professionellen Handlungswissen sowie die Urteilsfähigkeit innerhalb der Disziplinen zu fördern (WR, 2001). Spezifisch für den Sachunterricht formuliert der *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht*, welche konkreten Aspekte hierzu in der Lehramtsausbildung im Sachunterricht von Nöten sind (GDSU, 2019). Das Forschende Lernen kann im Hinblick auf den Qualitätsrahmen vor allem die geforderte Verzahnung der einzelnen Qualifikationsbereiche des Modells leisten. Zu erreichende Ziele sind unter anderem:

- die Fachdidaktik des Sachunterrichts bildungstheoretisch und empirisch nachvollziehen zu können,
- aktuelle Forschungsinhalte und die methodischen Zugänge der Fachdisziplin zu kennen und diese in eigenen Forschungssettings anzuwenden,
- theoriegeleitete Unterrichtsplanung und Reflexion der Erfahrungen aus der Praxis in einer Fragestellung zu formulieren,
- Kenntnis forschungsmethodischer Zugänge und aktueller Themen im Sachunterricht,
- Kenntnis von Konzeptionen, Anforderungen und Positionen des Sachunterrichts
- sowie das Vermögen, die Inhalte des Sachunterrichts vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche zu reflektieren und beurteilen zu können. (GDSU & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“, 2019)

Diese Aspekte sollen dazu dienen, eine fundierte Fachidentität im Sachunterricht aufzubauen und diese nachvollziehbar und auf Grundlage empirischer Daten argumentieren zu können – so können Studierende zu einer professionellen Haltung und damit zum professionellen Handeln gelangen. Eine mögliche Umsetzung dieser Aspekte bietet das Forschende Lernen im Praxissemester, zum Beispiel in Form der zu bearbeitenden Studienprojekte. Dabei wird in der Planung bereits ein Fokus auf die sachunterrichtliche Argumentation und Legitimation des Forschungsvorhabens, ausgehend von sachunterrichtsdidaktischer Forschung, dem „Perspektivrahmen Sachunterricht“ und unter Einbezug des Lehrplans, gelegt.

3.1 Herausforderung durch die Pluralität des Sachunterrichts

Eine Hürde für das Forschende Lernen im Sachunterricht bereitet die konzeptionelle Aufstellung des Faches, da sich, wie bereits angesprochen, auf keine genuine Bezugswissenschaft bezogen wird. Der Sachunterricht ist aufgrund der Vielzahl seiner Bezugswissenschaften vielmehr ein Fach, das theoretisch „die ganze Welt vermitteln könnte“ – eine Vermittlung, die aber weder Universität noch Schule leisten können. Um dennoch eine vielperspektivische Betrachtung der sachunterrichtlichen Inhalte und deren Vorbereitung vollziehen zu können, ist es daher für die Studierenden besonders wichtig zu verstehen, wie die einzelnen Bezugswissenschaften agieren und interagieren. Dies soll

zusätzlich vor dem Hintergrund aktueller Forschung stattfinden. Somit ist auch für die Ausarbeitung und Formulierung einer sachunterrichtlichen Fragestellung für das Studienprojekt eine bereits existierende Kenntnis über die verschiedenen fachwissenschaftlichen und auch sachunterrichtsdidaktischen Zugänge grundlegend.

3.2 Herausforderung der konzeptionellen, empirischen Diskussion

Lehramtsanwärter*innen sollen unter anderem die Partizipation an und Kenntnis von fachlichen Diskursen zur Konzeption des Sachunterrichts verfolgen können (LKG, 2014; GDSU & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“, 2019). Da dieser Diskurs im Sachunterricht noch nicht gänzlich abgeschlossen ist, ist dieser für die angehenden Lehrkräfte einerseits besonders interessant, da sich die Möglichkeit zur Teilhabe an dieser leitenden Diskussion bietet. Andererseits ist dieser Diskurs im Forschenden Lernen des Praxissemesters eine große Herausforderung, die die Formulierung einer für den Sachunterricht geeigneten Forschungsfrage erschwert.

Durch die teilweise fehlenden empirischen Erkenntnisse in den verschiedensten Teilbereichen müssen die Studierenden folglich selber Grundlagenforschung betreiben und das Feld, in dem sie sich bewegen, erschließen. Die Möglichkeit, auf bereits vorgefertigte Settings zurückgreifen zu können, wie die Anwendung von Diagnoseverfahren in anderen Fächern, z.B. in der Mathematik oder in Deutsch, ist im Sachunterricht nicht oder nur selten gegeben. Dies stellt die Studierenden bereits in der Projektplanung vor eine große Herausforderung. Daher müssen hier die im Qualitätsrahmen geforderten aktuellen forschungsmethodischen Zugänge sowie Themen erarbeitet werden. Problematisch ist jedoch, dass diese sich grundsätzlich innerhalb der verschiedenen Bezugsdisziplinen in Quantität, methodischem Vorgehen und inhaltlichen Schwerpunkten unterscheiden können (Barth et al., 2017). Quantitativ lassen sich hier beispielsweise im Publikationsverhalten der Fachgesellschaft zwischen dem naturwissenschaftlich-technischen und dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts Differenzen in der Anzahl der Beiträge ausmachen. So entfällt ein Großteil der wissenschaftlichen Beiträge, die sich einer Bezugsdisziplin zuordnen lassen, auf den naturwissenschaftlich-technischen Bereich, während beispielsweise die geographische Perspektive kaum vertreten ist (Barth et al., 2017).

4 Fazit

Durch das Forschende Lernen im Praxissemester haben die Studierenden die Möglichkeit, sich zur Erweiterung ihres professionellen Fachverständnisses forschend mit ihren spezifischen Inhalten auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung erfolgt beispielsweise durch die Planung und Durchführung der Studienprojekte. Selbst wenn Studienprojekte nur geplant und nicht durchgeführt werden, sind zumindest für alle Studierenden Anteile des Prozesses des Forschenden Lernens durchlaufen worden. Diese Auseinandersetzung auf Grundlage der fachlichen Anforderungen und im Sinne eines Forschenden Lernens kann sich positiv auf ihren Professionalisierungsprozess auswirken.

Im Forschenden Lernen des Sachunterrichts ist aufgrund der Komplexität des Faches die Formulierung einer geeigneten Forschungsfrage der für die Studierenden herausforderndste Schritt und sollte entsprechend unterstützt werden. Die Frage muss darüber hinaus vor dem Hintergrund der Pluralität des Faches, der teils geringen empirischen Daten und des persönlichen Professionalisierungsprozesses formuliert werden. Daher ist es umso wichtiger, dass dieser Schritt von allen Studierenden durchlaufen wird und somit eine Auseinandersetzung mit der Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin vollzogen werden kann.

Literatur und Internetquellen

- 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. Tänzer (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.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“ (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. 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* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Lauterbach, R. (2017). Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LKG (Leitkonzeptgruppe Praxissemester) (2014). *Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters*. Bielefeld.
- Soostmeyer, M. (2002). *Genetischer Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiesemann, J., & Wille, F. (2014). Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. *www.widerstreit-sachunterricht.de* (20). 6 Seiten.
- WR (Wissenschaftsrat) (2001). *Empfehlung zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin.

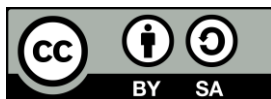
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Reh, A., & Dunker, N. (2019). Forschendes Lernen im Fachgebiet Sachunterricht. Herausforderungen im Forschungsprozess. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 102–106. <https://doi.org/10.4119/pflb-1982>

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>

Forschendes Lernen im Fach Sport

Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven

Nils Ukley^{1,*}, Bernd Gröben¹, Golo Faßbeck² & Valerie Kastrup¹

¹ Universität Bielefeld, ² Leuphana Universität Lüneburg

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abteilung Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nils.ukley@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von der Identifizierung fachlicher Gegenstände als Grundlage empirischer Erkenntnisgewinnung zeigt diese Standortbestimmung auf, welchen Beitrag der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens im Kontext selbstreflexiver studentischer Auseinandersetzungen mit den Antinomien und Widersprüchlichkeiten schulischer Praxis leisten kann. Dabei nimmt er fachspezifische Besonderheiten des Zugangs zum zukünftigen Berufsfeld in den Fokus und zeigt theoretische Reflexionsfolien hierfür auf. Aus vorliegenden empirisch gewonnenen Erkenntnissen werden letztlich Aufgaben und Arbeitsansätze für weiterführende wissenschaftliche Beschäftigung skizziert und Anschlussofferten für den Transfer auf andere Fächer und nachfolgende Aus- und Weiterbildungsformate formuliert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, doppelte Professionalisierung, Reflexivität, Selbstreflexion, Antinomien, Praxissemester, E-Learning



1 Wie entsteht empirisches Wissen in unseren Fachdidaktiken?

Sportpädagogische Forschung untersucht systematisch die Möglichkeiten von Bildung und Erziehung im Rahmen der Bewegungskultur. Als solche geht sie davon aus, dass Bildungspotenziale nicht nur über das Erlernen bewegungskultureller Praktiken, sondern – in gleichem Maße – über die individuellen Erfahrungen im Rahmen der jeweiligen Handlungskontexte zu bestimmen sind (vgl. Gröben, Kastrup & Müller, 2011). Demnach gibt es keinen Sportunterricht, der nicht zugleich erzieht – sei es nun zum Guten oder zum vermeintlich Schlechten. Als Wissenschaft fällt der Sportpädagogik mithin die Aufgabe zu, angemessene Bildungserwartungen an Bewegung, Spiel und Sport zu formulieren sowie diese für schulische wie auch außerschulische Vermittlungsfelder zu spezifizieren bzw. auf ihre tatsächlichen Wirkungen hin zu untersuchen. Hierbei soll die empirische Forschung ein Gegengewicht zu dem normativ gehaltenen Begründungsdiskurs schaffen und sicherstellen, dass die erwünschten Erziehungs- und Bildungsprozesse prinzipiell auch eingelöst werden können (vgl. Gröben, 2013). So liegen die fachspezifischen empirischen Fragen im Spannungsfeld von Bildungserwartungen und der Erziehungswirklichkeit und fokussieren unterrichtliche (methodisch-didaktische) Optionen, die zu einem selbstbestimmten, kompetenten und selbstverantworteten Handeln im Sport befähigen sollen (vgl. Klafki, 2001, S. 21) und so *Erziehung zum Sport* ebenso als Ziel des Sportunterrichts erkennbar machen wie *Erziehung durch Sport* (vgl. Kurz, 2000). In dieser *Orientierung auf den fachlichen Gegenstand* übernimmt die Sportpädagogik Verantwortung für die *wissenschaftliche Beratung* und nutzt – im Hinblick auf die Möglichkeiten pädagogisch orientierter Forschung – das gesamte *methodische Spektrum der empirischen Sozialforschung* mit Schwerpunkten auf Lehr-Lern- und vermittlungsbbezogener Wirkungsforschung (vgl. Prohl, 2013).

2 Welche Rolle kann dabei das Forschende Lernen haben?

Ein Sportunterricht, der die vielfältigen Möglichkeiten der Bewegungskultur in positiver Weise aufzeigen und erschließen soll, stellt hohe Anforderungen an die Lehrenden. 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). Bereits in einem oberflächlichen Strukturvergleich werden Brisanz und Tragweite dieses Perspektivenwechsels deutlich (vgl. Gröben, 2013):

Homogenität vs. Heterogenität: Während sich im außerschulischen Feld meist Gleichgesinnte in „ihrem Sport“ treffen, begegnen sich im schulischen Sportunterricht Lernende in der ganzen Bandbreite unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten. Die *Freiwilligkeit* des außerschulischen Sports führt dabei zu relativ homogenen Gruppen hinsichtlich des gemeinsamen Interesses, was sich – durch die Selektionsmechanismen des Sports – auch auf der Leistungsebene niederschlägt. Demgegenüber führt der *verpflichtende Charakter* des schulischen Sportunterrichts zu heterogenen Gruppen hinsichtlich möglicher Interessen wie auch des bewegungskulturellen Könnens.

Enger vs. weiter Kanon: Die (ideal-)typische Karriere im außerschulischen Sport basiert auf einem *langfristigen und vertieften Engagement* in einem einzelnen Praxisfeld oder in wenigen Praxisfeldern. Typischerweise sehen sich die Akteur*innen z.B. als Schwimmer*in, Fußballspieler*in oder Turner*in, was in ähnlicher Weise auch für weniger tradierte bzw. einschlägige bewegungskulturelle Aktivitäten wie z.B. das Skateboarden oder Slacklinen gilt. Demgegenüber ist der Sport im schulischen Unterricht von einem *sehr breiten inhaltlichen Kanon* und dementsprechend *häufigen thematischen Wechseln* geprägt.

Selbstzweck vs. Zweckbezug: Bewegungskulturelles Handeln ist primär auf seinen Selbstzweck und Eigenwert orientiert. Ausnahmen sind der Gesundheitssport (in Prävention und Rehabilitation), der Berufssport und der Schulsport. So ist der Pflichtcharakter des Sportunterrichts durch Schulnoten abgesichert und erfährt hierdurch seinen Wert im Zweckbezug der schulischen Selektionsmechanismen, wodurch die (mögliche) unmittelbare Freude am Tun konterkariert wird.

In Anbetracht dieser Differenzen ist der Wandel von Sportler*innen zu Sportlehrer*innen keineswegs trivial, aber unabdingbar und stellt eine nicht zu unterschätzende Hürde dar. Es gilt hierfür zu verstehen und anzuerkennen, dass der schulische Sportunterricht – mehr noch als andere Fächer – paradoxe Grundstrukturen aufweist (vgl. Scheid & Prohl, 2017), in denen das Handeln der Lehrkräfte stark von Antinomien geprägt und von Zukunftsoffenheit und Unsicherheit mitbestimmt ist (vgl. Helsper, 2002; vgl. auch Sieland, Heyse & Eckert, 2015). Insofern ist neben *fachlicher Expertise* der Aufbau von Erfahrungen, Methoden und Techniken einer *kritischen Reflexionsfähigkeit* ein zentrales Merkmal einer im Studium anzustrebenden „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7).¹ *Professionell* im Sinne einer Abgrenzung gegenüber alltäglichen Reflexionsnotwendigkeiten wird diese Fähigkeit aber erst durch den Rückbezug auf wissenschaftlich abgeleitete Wissensbestände, um in konkreten Entscheidungsfragen auch verantwortbar agieren zu können. Dementsprechend kommt der Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitsformen ebenfalls eine hohe Bedeutsamkeit zu (s. Kap. 4).

In Bezug auf beide Ansprüche – einerseits die Ausbildung von kritischer Reflexionsfähigkeit und andererseits die Vermittlung hierfür notwendiger methodischer Kompetenzen –, die im Rahmen von Lehrer*innenausbildung im Allgemeinen und von Praxisphasen im Speziellen formuliert werden, ist das Modell des Forschenden Lernens, das die Domänen Forschen, Lehren und Lernen auf integrative Weise liiert, zu einer hochschuldidaktischen Leitidee par excellence avanciert (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52f.).

In Anlehnung an Huber (2009) und Boelhaue (2009) definieren Fichten & Meyer (2014, S. 21) Forschendes Lernen als

„ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an authentischen Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen [...] einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen, (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden“.

In solch einem Verständnis sollen angehende Lehrkräfte im Fach Sport bereits in der Ausbildung dazu befähigt werden, die berufliche Praxis auf Grundlage eigener forschender Auseinandersetzung durch „theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung“ (Universität Bielefeld, 2011, S. 8) zu hinterfragen und letztlich besser zu verstehen. Aus den Ergebnissen dieser Selbstreflexion können sodann Schlüsse für das eigene (zukünftige) Handeln im Kontext Schule gezogen werden. In diesem „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154) werden also Lerngelegenheiten in Form von Forschungssituationen entlang der eigenen schulischen Lehrerfahrungen initiiert. Der *Lernprozess* im Ansatz des Forschenden Lernens ist hierbei stets in einen *Forschungsprozess* eingebettet. Charakteristisch für dieses Konzept ist somit die systematische Verzahnung von Lernen, Lehren und „Forschen im eigen(tlichen) Sinne“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 47).

¹ Eine ausführlichere Erörterung im Hinblick auf den strukturtheoretischen Ansatz der doppelten Professionalisierung von Lehrkräften findet sich bei Helsper (u.a. 2014); fachspezifisch ausgedeutet wird dies u.a. bei Ukley, Fast, Bergmann, Faßbeck, Gröben, Kastrup & Wegener (2019) sowie Ukley, Fast, Gröben & Kastrup (2019).

Bezogen auf die Generierung des beschriebenen wissenschaftlichen Wissens ermöglichen so auf situierte Weise vermittelte forschungsmethodische Kompetenzen eine kritische Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und befähigen – bezogen auf die Handlungsfelder Schule und Unterricht – dazu, die richtigen *Fragen* zu stellen, sie methodisch zu bearbeiten und den so identifizierten *Problemen* auf den Grund zu gehen. Letztlich können hieraus Schlüsse für die eigene pädagogische Praxis gezogen werden (vgl. Ukley, Fast, Bergmann et al., 2019).

3 Wie sehen die fachdidaktischen Perspektiven auf Forschendes Lernen aus? Wie werden diese begründet?

Dem bisher entfalteten Verständnis von Forschendem Lernen als didaktische Leitidee universitärer Ausbildung entsprechend können insbesondere die stetig an Bedeutung zunehmenden Praxisphasen im Lehramtsstudium den Studierenden dazu verhelfen, erlebte (zukünftige) schulische Realität nicht nur mittels der eigenen Erfahrung zu deuten, sondern diese auch mittels eines „exzentrischen Blick[s]“ zu betrachten, um diese Erfahrung „in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (Helsper, 2001, S. 12, Herv. i.O.; vgl. auch Ukley, 2018, S. 494f.). Studierenden sollte sich also die Gelegenheit bieten,

„das beobachtete Geschehen unter Berücksichtigung des eigenen Tuns mit den verfügbaren wissenschaftlich abgesicherten [...] und damit den in der ersten Phase der Lehrerbildung zu vermittelnden Reflexionsmöglichkeiten analysieren und interpretieren zu können“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 393).

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. Für das Fach Sport sieht Neuber (2018, S. 67; Herv. i.O.) zusätzlich die Chance, „das eigene Verständnis der Sache *Sport*“ durch eine „professionsorientierte Selbsterkundung“ so zu reflektieren, „dass man sie in pädagogisch angemessener Weise inszenieren kann“. Konkret bedeutet dies, dass Sport nicht nur unter der wettkampforientierten Leistungsperspektive, sondern auch unter anderen Perspektiven (Gesundheit, Ausdruck, Kooperation, Wagnis usw.) betrachtet sowie im Sportunterricht dementsprechend initiiert werden kann und soll (vgl. Kurz, 2000, 2004). Diese fachdidaktische Deutung fachlicher Bildungsansprüche als anerkanntes Ausbildungsziel des Sportstudiums sollte *auch* in der (forschenden) Reflexion handlungsleitend sein (vgl. Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019, S. 93f.).

Noch bevor diese Begründungszusammenhänge im Kontext von (Forschendem) Lernen im und für den Unterricht tragen können, stellt jedoch ein weiteres – vorgelagertes – Moment die fachlichen Möglichkeiten Forschenden Lernens in den Fokus.

Im Rahmen einer angestrebten Professionalitätsweltentwicklung von Studierenden bietet die frühzeitige Konfrontation mit der pädagogischen Praxis im Setting Schule, wie sie in Langzeitpraktika wie dem Praxissemester ermöglicht wird, sowohl Herausforderungen als auch die große Chance, (zunehmend bewusster) den Schritt von der rezeptiven *Aneignungs-Perspektive* von Lernenden zu einer didaktisch unterstützenden *Vermittlungsperspektive* von Lehrenden zu vollziehen (vgl. Ludwig, 2011, S. 11). 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).

Für Studierende des Lehramts im Fach Sport ist es essenziell, die Unterschiede zwischen (durch Erziehung und Bildung geprägten) schulischen und (durch Training bestimmten) außerschulischen Settings zu reflektieren. Wenn dieser (*sport-*)biografische Rollen- und Perspektivenwechsel nicht gelingt, bleiben die Betroffenen habituell *Sportler*innen* und laufen Gefahr,

„lediglich Handlungsmuster von Übungsleitern und Trainern zu imitieren, die sie in ihrer eigenen Sportbiographie als wirksam wahrgenommen haben. Solche Limitierungen erschweren eine sinnvolle fachdidaktische Kompetenzentwicklung. Demgegenüber zeichnen sich gelingende professionsbezogene Entwicklungsverläufe durch die Erarbeitung eines wissenschaftlich fundierten und variantenreichen didaktisch-methodischen Wissens aus, welches den vielfältigen Herausforderungen des Schulsports in Bezug auf seine Bildungsansprüche bzw. Erziehungsfunktion wie auch den komplexen Kontingenzenproblemen schulischen Sportunterrichts entspricht“ (Fast, Gröben, Kastrup, Kirchhoff, Ukley & Wegener, 2016, S. 223).

Um diesen Rollenwechsel zu ermöglichen, werden im Rahmen des Studiums auf der einen Seite primär pädagogische und didaktische Grundprinzipien des Sportunterrichts vermittelt und auf der anderen Seite – insbesondere durch Forschendes Lernen – verstärkt kritisch-reflexive Kompetenzen angebahnt. Vor dem Hintergrund sich bietender Ungewissheiten zukünftiger Handlungsfelder scheint dies dringend notwendig, damit Studierende unter den „Ernstbedingungen von Schule“ (Neuber, 2018, S. 72) bei empfundenen Kontrollverlusten nicht unreflektiert auf aus anderen Kontexten bekannte und bewährte Routinen zurückgreifen müssen.

4 Wie werden die eigenen Ansätze Forschenden Lernens theoretisch reflektiert bzw. gerahmt und unterfüttert?

Die hier angedeuteten Rollenfindungsproblematiken, die sich auch noch in den ersten Berufsjahren zeigen können (vgl. Schierz & Miethling, 2017, S. 26), treten typischerweise dann auf, wenn die angehenden Sportlehrkräfte nicht die Kompetenzen erworben haben, professionell mit den vielfältigen Ansprüchen der Realbedingungen von Schule und Schulsport umzugehen.

Diesem Anspruch an eine professionelle Sportlehrkraft wird eine Professionstheorie zugrunde gelegt, die von den angesprochenen unsicheren und krisenhaften Handlungszusammenhängen der Praxis ausgeht. Diese Anforderungen führen nach Helsper (2001, S. 7) zur „Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung“. Sie begründet sich darin, dass Lehrkräfte oftmals eine technokratische Vorstellung von Unterricht haben und die Ungewissheiten der beruflichen Praxis nicht akzeptieren wollen oder können (vgl. Helsper, 2001, 2014; vgl. auch Klewin & Koch, 2017). Ein professionelles Lehrer*innenhandeln zeichnet sich aber gerade dadurch aus, diese Ungewissheiten anzunehmen und in herausfordernden Situationen (wissenschaftlich) begründet handlungsfähig zu sein. Dies kann gelingen, wenn bereits in der Ausbildung neben den betreffenden Fähigkeiten auch die Einsicht vermittelt werden kann, dass es Teil des Lehrer*innenseins ist, die alltägliche schulische Praxis über die gesamte Berufslaufbahn zu reflektieren und die eigene Rolle darin fortlaufend und systematisch überprüfen zu können. So sollen die Voraussetzungen für eine *kritisch-reflexive Distanzierungsfähigkeit* geschaffen werden. Diese Fähigkeit, eine Außensicht der eigenen Praxis einnehmen und konstruktiv verarbeiten zu können, kann somit als ein zentrales Ziel einer im Studium anzustrebenden doppelten Professionalisierung gesehen werden (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52). Dafür sind neben fachlichen Kompetenzen im Sinne didaktischen Könnens auch forschungsmethodische Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten zu einer wissenschaftlichen, empiriebasierten Reflexion eigenen Unterrichts und weiterer schulischer Handlungsfelder notwendig. Durch das gekonnte Zusammenspiel beider Seiten der *doppelten Professionalität* können im Rahmen der (Selbst-)Reflexion unter anderem bewährte

(eigene wie fremde) Rezepte und sowohl implizite als auch explizite Entscheidungen der eigenen Unterrichtspraxis einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (vgl. Helsper, 2001, S. 12).

Hierzu gilt es, besonders den zweiten, oft vernachlässigten Kompetenzbereich bereits im Studium auszubilden, um die skizzierte wissenschaftsbezogene kritisch-reflexive Haltung zumindest zu veranlassen, damit sich schließlich aus reflektierenden Lernenden reflektierende Praktiker*innen entwickeln können (vgl. Ukley, 2018, S. 452; vgl. auch Belton, Gould & Scott, 2006, S. 150).

Sowohl im Rahmen des Bielefelder Verbundprojekts *Bi^{professional}*² als auch im fachlichen Begleitforschungsprojekt *ProFLiPS*³ wurden bereits diverse Evaluationsstudien durchgeführt. So liegen zu den Notwendigkeiten der hier aufgezeigten mehrdimensionalen Kompetenzerwerbe mit dem Ziel einer doppelten Professionalisierung ebenso empirische Belege vor (u.a. Wegener & Faßbeck, 2018; Ukley & Bergmann, 2018) wie für die Bewertung der daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen Forschenden Lernens (u.a. Ukley, Bayer & Gröben, 2017; Fast, 2018) und deren Professionalisierungspotenzialen (u.a. Ukley & Bergmann, 2018, 2019a, 2019b; Ukley & Menze-Sonneck, 2019). Standortübergreifende empirische Diskussionen, die sich ebenfalls schwerpunktmäßig mit Themenkomplexen der Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte und der dazu beitragenden Reflexionsfähigkeit befassen, finden sich zusammengestellt bei Ukley & Gröben (2018).

5 Wo gibt es Synergien und wo Differenzen zwischen den fachdidaktischen Ansätzen?

Trotz der beschriebenen Besonderheiten unseres Faches gilt eine gemeinsame Referenz auf den Anspruch einer doppelten Professionalisierung aller Fächer und mithin die These, dass sich grundsätzlich sowohl die aufgezeigten Zugänge zum Forschenden Lernen in der Ausbildung von Sportlehrkräften als auch die professionstheoretischen Begründungsmuster auf andere Fächer und ihre Didaktiken übertragen lassen.

Differierende Ausbildungswege wie auch Interpretationen Forschenden Lernens, die den Forschungsparadigmen der fachspezifischen Bezugsdisziplinen folgen, werden nicht als Hindernis gesehen. Sie bilden in unseren Augen eher das gemeinsame Fundament des inter- und transdisziplinären Diskurses, der am jeweiligen Standort und auch darüber hinaus Antrieb für eine konstruktive Weiterentwicklung moderner Lehrkräfteausbildung unter der didaktischen Leitidee des Forschenden Lernens sein kann.

Vor diesem Hintergrund sehen wir mögliche Synergien in der kollektiven Bearbeitung aktueller Themenfelder und Aufgaben wie etwa dem souveränen Umgang mit Heterogenität in Gesellschaft, Schule und Unterricht und den daraus resultierenden Implikationen für die Ausbildung professionell agierender Lehrkräfte. Dieser Umgang mit verschiedenen Anforderungen vollzieht sich dabei einerseits auf Ebene der Fachdidaktiken – etwa durch die gezielte Steuerung von Forschungsaktivitäten oder durch curriculare Schwerpunktsetzungen. Andererseits geschieht er ebenso auf Ebene des Individuums, nämlich dann, wenn im Rahmen Forschenden Lernens (wie oben beschrieben) eine Reflexion der eigenen Möglichkeiten des Umganges mit den Antinomien des zukünftigen Berufsfelds vorgenommen wird.

² 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 Autor*innen.

³ **Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Praxissemester Sport.**

Auf beiden skizzierten Ebenen sind aus unserer Sicht neben parallel stattfindenden Beschäftigungen immer auch integrierbare methodische und inhaltlich-thematische gemeinsame Perspektiven eines transdisziplinären und fächerverbindenden Austauschs eine lohnenswerte Zielperspektive.

6 Welche Ideen könnten auf der Basis dieser Ansätze für das Online-Portal und für ein Zentrum Forschendes Lernen in Praxisstudien formuliert werden?

Durch die vielfältigen Theorie-Praxis-Verknüpfungen in einem sportwissenschaftlichen Studium ergeben sich gute Ansatzpunkte, vom eigenen Erleben ausgehend Ziele und Vermittlungswege im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport forschend zu reflektieren. Darauf aufbauend können dann Normierungen hinterfragt und neu definiert sowie Verbindungen von Erkenntnissen erarbeitet werden, um Prototypen wissenschaftlicher Theorien zu erarbeiten. Schließlich könnten diese zu präskriptiven bzw. prognostischen Aussagen verdichtet und beispielsweise zum Gegenstand systematischer Beobachtung und Evaluation von Unterricht gemacht werden. Pragmatische Hürden für die Förderung reflexiv-forschender Auseinandersetzungen im Sinne einer doppelten Professionalisierung stellen jedoch die relativ hohe Distanz fachwissenschaftlicher Theoriebildung zur bewegungskulturellen Praxis sowie der hohe Abstraktionsgrad empirischer Verfahren dar. Vielfach fühlen sich Studierende in diesen Themenbereichen nicht angesprochen, was die Frage nach geeigneten Vermittlungsformen aufwirft. Hier sollen künftig verstärkt die Möglichkeiten des E-Learnings genutzt werden, um das Forschende Lernen der Studierenden (besonders im Praxissemester) effektiv anzubahnen und zu unterstützen.

Inhaltlich kann es in entsprechenden E-Learning-Contents als konkreten Bausteinen eines Online-Portals daher um die anschauliche Verzahnung eigener *methodisch-didaktischer Entscheidungen* mit eigenen *Fragen* gehen, die sich hinsichtlich der Wirksamkeit im Unterricht stellen. Das Praxissemester bietet hier vielerlei Möglichkeiten, da die Studierenden eigenen Unterricht planen, durchführen und – auch in Bezug auf fremden (lediglich beobachteten) Unterricht – reflektieren sollen. Evaluation von eigenem und fremdem Unterricht ist demnach ein vielversprechender Rahmen, der methodisch-didaktische und forschungsmethodische Fragen in einer Weise verbindet, die beide Aspekte einer doppelten Professionalisierung umfasst und zu geradezu prototypischem Forschenden Lernen einlädt. Aus den genannten Gründen basieren E-Learning-Angebote, die im Rahmen unserer Teilmaßnahme des Bielefelder Verbundprojekts *Bi^{professional}* entwickelt werden, auf einem Set an Fragen, die sich in der Planung und Auswertung eines erziehenden Sportunterrichts stellen und Ansatzpunkte für empirische Betrachtungen liefern. Sie orientieren sich inhaltlich vor allem an den aktuell gültigen Rahmenvorgaben für den Sportunterricht (MSW NRW, 2014) und ermöglichen – bezogen auf diesen normativen Kontext – eine Beurteilung der Unterrichtsqualität. Der Fokus liegt deshalb auf Fragen, weil sich die Entscheidungskompetenz nur im eigenen Umgang und der eigenen kritischen Auseinandersetzung mit den jeweils gegebenen Entscheidungsdimensionen schulen lässt (vgl. Gröben, Ukley, Lindemann, Faßbeck, Kara Fallah, Kastrup & Bergmann, 2019).

- a) *Thema*: Werden für das *Unterrichtsvorhaben* (UV) und seine einzelnen Stunden Themen festgelegt?
- b) *Perspektivität*: Fördert das UV, dass die Schüler*innen lernen, angemessen mit der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz des Sports umzugehen, ihre individuellen Deutungsmuster zu entwickeln und diese gegenüber anderen zu vertreten?
- c) *Reflektierte Praxis*: Verknüpft das UV thematisch sinnvoll Können und Wissen?
- d) *Lernaufgaben*: Ist der Unterricht als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung angelegt?

- e) *Lebensweltbezug*: Knüpft das UV an typische Erfahrungen bzw. Interessen der Lernenden an, die für ihr Leben bedeutsam sein können?
- f) *Selbstständiges Lernen*: Fördert der Unterricht selbstständiges Lernen?
- g) *Heterogenität*: Berücksichtigt das UV unterschiedliche Lernvoraussetzungen innerhalb der Lerngruppe und werden daraus Konsequenzen zur Umsetzung gezogen?
- h) *Verständigung*: Fordert und fördert das UV, dass die Schüler*innen lernen, sich im Unterricht untereinander und mit der Lehrkraft über Ziele und Abläufe zu verständigen?
- i) *Gegenwartserfüllung*: Können die Schüler*innen den Sinn, der unter der jeweiligen Pädagogischen Perspektive erschlossen werden soll, schon im Unterrichtsprozess als erfüllte Gegenwart erfahren?

Um die Fragen methodisch so zu nutzen, dass eine sachlich angemessene und methodisch tragfähige Analyse des jeweiligen Problemzusammenhangs sichergestellt wird, werden diesen passende Indikatoren zugeordnet, die auf eine Konkretion hinsichtlich eigener Erfahrungen und Planungen sowie auf eine empirische Erfassung in eigenem oder in fremdem Unterricht abzielen.

Alternativ könnten natürlich auch rekonstruktive Varianten des Forschens hergeleitet und diskutiert werden (vgl. Ukley, 2018; Ukley & Bergmann, 2018, 2019a). Die zunächst schwer fassbaren, aber unmittelbar präsenten Erfahrungen des forschend Lernenden können so abstrahiert und aus der Distanz wissenschaftlicher Erkenntnis reflektiert werden, um so ein *Forschen im eigen(tlich)en Sinne* zu ermöglichen (vgl. Gröben & Ukley, 2018).

Entsprechend der Ziele des Kompetenzzentrums Forschendes Lernen – Stärkung des interdisziplinären Zusammenwirkens von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, phasenübergreifende Zusammenarbeit mit Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Vernetzung und Kooperation mit anderen Hochschulstandorten (vgl. BiSEd, 2018, S. 1) – lassen sich die in diesem Kapitel beschriebenen inhaltlich-strukturellen Maßnahmen insbesondere auch für phasen- und standortübergreifende Kooperationen nutzen. Die gemeinsame Arbeit an Fragen an und aus dem Unterricht lässt in diesem Kontext Gewinne für alle Beteiligten in (fach-)didaktischer Forschung sowie in universitärer und schulischer Lehre und deren Begleitung erwarten. Auch eine Nutzung der Portal-Inhalte für Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften wäre denkbar und wünschenswert. Forschendes Lernen kann hierbei – systematisch betrieben und professionell angeleitet, evaluiert und weiterentwickelt – das zentrale verbindende Element sein.

Literatur und Internetquellen

- Belton, V., Gould, H.T., & Scott, J.L. (2006). Developing the Reflective Practitioner – Designing an Undergraduate Class. *Interfaces*, 36, 150–164. <https://doi.org/10.1287/inte.1050.0175>
- BiSEd (Bielefeld School of Education) (2018). *Rahmenkonzept des Zentrums Forschendes Lernen*. Zugriff am 06.05.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/forschendes_lernen/rahmenkonzeption.
- Boelhaue, U. (2009). Forschendes Lernen im Rahmen von Praxisstudien im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 37–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fachgruppe Praxissemester Sport Bielefeld (2013). *Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters im Fach Sport*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Fast, N. (2018). „Ich weiß also kann ich“ – Wie das Forschende Lernen gelingen und zur Professionalisierung von Sportstudierenden im Praxissemester beitragen kann. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 351–366) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_20
- Fast, N., Gröben, B., Kastrup, V., Kirchhoff, D., Ukley, N., & Wegener, M. (2016). Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sport. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 256) (S. 222–223). Hamburg: Feldhaus.
- Fast, N., Ukley, N., Kastrup, V., & Gröben, B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (1), 287–298. doi:10.4119/UNIBI/hlz-90
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster & New York: Waxmann.
- Gröben, B. (2013). Sportpädagogik. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & F. Stefan (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 249–253). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_38
- Gröben B., Kastrup V., & Müller A. (Hrsg.). (2011). *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.–5. Juni in Bielefeld* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 211). Hamburg: Feldhaus.
- Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_3
- Gröben, B., Ukley, N., Lindemann, U., Faßbeck, G., Kara Fallah, G., Kastrup, V., & Bergmann, F. (2019, in Vorbereitung). E-Learning-Angebote zur Unterstützung Forschenden Lernens im Sportstudium. In B. Fischer, D. Mausolf & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen in und mit digitalen Medien im Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 216–240). Münster & New York: Waxmann.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 117–130). 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: Universitätsverlag.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120) (S. 19–28). Hamburg: Czwalina.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.

- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9–55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht, Bd. 1: Orientierungen und Beispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 144) (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung* (Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik, 3). Potsdam: Universitätsverlag.
- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 27–46). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_2
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 06.01.2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf.
- Neuber, N. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Eine Chance für die professionsorientierte Selbsterkundung im Unterrichtsfach Sport? In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 65–82). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_4
- Prohl, R. (2013). Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin: Eine Standortbestimmung mit empirischem Ausblick. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1* (1), 5–30.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule, 106*, 386–397.
- Scheid, V., & Prohl, R. (2017). *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research, 47* (1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Schneider, R., & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sieland, B., Heyse, H., & Eckert, M. (2015). Erfolgreiches Scheitern. *Grundschule, 47*, 6–8.
- Ukley, N. (2018). Ein Blick (zurück) nach vorn – Theoriegeleitete Reflexion als Facette Forschenden Lernens. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 447–472). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_25
- Ukley, N., & Bayer, F. (2018). Forschendes Lernen konkret – Vom theoretischen Verständnis zur praktischen Umsetzung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 369–394). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_21

- Ukley, N., Bayer, F., & Gröben, B. (2017). *Elemente der Professionalisierung im Rahmen des Praxissemesters*. Vortrag im Rahmen des 2. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung (IGSP) „Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung“ in Bochum, 07.03.2017.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2018). *Wie können Lehrsituationen zu Lernsituationen werden? – Rekonstruktive Forschung am eigenen Fall als Ausgangspunkt für die Professionalisierung von Sportlehrkräften*. Posterpräsentation im Rahmen der DGfE-Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik „Lehr-Lern-Situationen als Ausgangspunkt sportpädagogischer Forschung“ in Hamburg, 07.12.2018.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2019a, in Vorbereitung). Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens – Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In M. Basten, E. Wolf & C. Mertens (Hrsg.), *Zur Erforschung Forschenden Lernens – Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster & New York: Waxmann.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2019b, in Vorbereitung). Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial – Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In M. Basten, E. Wolf & C. Mertens (Hrsg.) *Zur Erforschung Forschenden Lernens – Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster & New York: Waxmann.
- Ukley N., Fast, N., Bergmann, F., Faßbeck, G., Gröben, B., Kastrup, V., & Wegener, M. (2019). Doppelte Professionalisierung von Sportlehrkräften – ein theoretischer Anspruch im Praxis(semester)test. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (Bewegungspädagogik, 13) (S. 176–191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ukley, N., Fast, N., Gröben, B., & Kastrup, V. (2019). Doppelte Professionalität von (Sport-)Lehrkräften? – Wie Forschendes Lernen einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 88–104. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-44>
- Ukley, N., & Gröben, B. (2018.). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Ukley, N., & Menze-Sonneck, A. (2019). *Selbstreflexion in Praxisphasen als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte*. Posterpräsentation im Rahmen des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung „Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext schulpraktischer Studien in der LehrerInnenbildung“ in Graz, 25.04.2019.
- Universität Bielefeld (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 01.05.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Wegener, M., & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 251–266). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_15

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 107–118. <https://doi.org/10.4119/pflb-1983>

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>

Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung

Fachspezifische Reflexionsanlässe durch
ethnographische Unterrichtsbeobachtungen

Friederike Kern^{1,*} & Björn Stövesand¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und
Literaturwissenschaft / Studienfächer / Germanistik / Lehrende,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
friederike.kern@uni-bielefeld.de; stoesesand@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Zuge der Ausdifferenzierung und Konturierung von Konzepten Forschenden Lernens in den Fachdidaktiken soll in diesem Beitrag anhand eines Beispiels aus einer authentischen Seminarsituation der Sprachdidaktik gezeigt werden, welches Potenzial ethnographische Beobachtungen für fachspezifische Reflexionen haben können. Dabei wird das Ethnographische Beobachten als Ausdruck eines offenen Konzepts Forschenden Lernens verwendet, durch welches eine forschende Haltung gegenüber dem Deutschunterricht angeregt werden soll. Durch die Grundprinzipien der Verfremdung, Verschriftlichung und analytischen Bearbeitung sollen die Studierenden des Faches Deutsch habitualisierte Wahrnehmungsmuster systematisch hinterfragen und durchbrechen, um so als Forschende auf ihr späteres Berufsfeld zu schauen.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Sprachdidaktik, Linguistik, Ethnographie, Beobachtung, Reflexion



1 Einleitung: Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung

Die Frage nach einer für eine Fachdidaktik spezifischen Form Forschenden Lernens ist insofern problematisch, als dass sie einen Exklusivitätsanspruch an das Konzept des Forschenden Lernens impliziert, der vor dem Hintergrund einer interdisziplinär ausgerichteten Professionalisierungsidee für angehende Lehrkräfte nicht zielführend ist. Im Rahmen der Ausarbeitung eines Konzepts Forschenden Lernens in der Sprachdidaktik stellen wir daher primär Merkmale des Attributs „forschend“ ins Zentrum, da sie aus unserer Sicht für eine sinnvolle Umsetzung hochschuldidaktischer Formate Forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung wesentlich sind.

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. Demnach sei jeglicher Forschung gemein, dass sie auf zentralen wissenschaftlichen „Attitüden“ (Fichten, 2010) gründe, die sich in prinzipieller Offenheit, Neugier und Bereitschaft zum Fragenstellen manifestieren.

Ausgehend von dieser Konzeption Forschenden Lernens konzentrieren sich praxisbegleitende sprachdidaktische Lehrveranstaltungen zunächst auf die Vermittlung wissenschaftlicher Attitüden im Sinne einer „forschenden Grundhaltung“, an die sich dann systematische Irritationsarbeit (s.u.) anschließt. Daran anknüpfend verstehen wir in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung als Ziel Forschenden Lernens eine *Relationierung und Kalibrierung von theoretischem (fachdidaktischen) Wissen und unterrichtspraktischen Erfahrungen*.

Eine solche Relationierung und Kalibrierung kann aus unserer Sicht nur durch eine systematische *Irritationsarbeit* in Gang gebracht werden, die durch die Vermittlung oben genannter Forschungsattitüden hervorgerufen und auf beobachteten Unterricht angewendet wird (vgl. Kern & Stövesand, 2019). Eine durch Irritation hergestellte Konfrontation mit institutionellen Routinen und Logiken von Schule und Unterricht, wie sie in der Praxis erfahren werden, soll zu einem reflektierten und epistemisch relevanten Umgang mit Beobachtetem auf der Basis pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Wissens führen. Als Vehikel der für die Irritation nötigen Distanznahme dient insbesondere die zentrale ethnographische Erkenntnisstrategie des Verfremdens, bei der dem Schreiben eine wesentliche Rolle zukommt (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015; Hirschauer, 2001). Durch angeleitetes Verfremden von beobachtetem Unterricht soll in einem ersten Schritt ermöglicht werden, dass subjektive Vorannahmen über sprachliches 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).

Erst diese durch Verfremden ausgelöste und in Anlehnung an die oben erwähnten Attitüden durch eine „forschende Haltung“ gekennzeichnete Wahrnehmung gegenüber der inhaltlichen und gegenstandsorientierten Konstitution von Deutschunterricht in der Primarstufe ermöglicht als heuristische Distanznahme das Erzeugen von *Überraschungen* (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 121). Diese gelten als Voraussetzung für Lernprozesse, die nicht notwendigerweise in die Genese propositional neuen Wissens münden, sondern vor allem in reflexive Schleifen (vgl. Rabenstein & Strauss, 2017) zur Aktualisierung und Neujustierung bestehender Wissensressourcen in Relation zur erfahrenen Praxis führen sollen. So gestaltet sich am Beispiel von beobachtetem Unterricht eine Relationierung von Theorie und Praxis durch eine „calibration of knowledge and perception“ (vgl. Goodwin, 1994).

Das Erzeugen von Überraschungen im Rahmen von Irritationsarbeit gehört somit zum Kern Forschenden Lernens in der Sprachdidaktik. Im folgenden Abschnitt wollen wir an einem Beispiel demonstrieren, wie solche Überraschungen entstehen und welche Reflexionen seitens Studierender sich daran anschließen können.

2 Forschendes Lernen im unterrichtswissenschaftlichen Kolloquium des M.Ed. „Sprachliche Grundbildung“ – ein Beispiel

Im Rahmen eines Beobachtungsprojekts im Deutschunterricht einer Grundschule sollten zwei Studierende auf Basis von Feldnotizen ein gemeinsames Beobachtungsprotokoll erstellen. Darin formulierten sie folgenden Satz: „Nun hat die LK (Lehrkraft; Anm. BS) das nächste Wort als das schwierigste im Satz angekündigt.“ Was in der Chronologie der beobachteten Stunde so nicht weiter auffällt, wird in der gemeinsamen Schreibinteraktion qua kopräsenten „Auffallens“ zum bemerkenswerten Moment erklärt.

Zum Kontext des Transkriptauszugs: In der von den Studierenden beobachteten Stunde prozessiert die Lehrkraft anhand des an die Tafel geschriebenen Beispielsatzes *Die Polizei fängt den Dieb* die Regel des „Weiterschwingens“ für die richtige Schreibung am Wortende. Sie lässt dazu die Schüler*innen die Wörter nacheinander buchstabieren. Das finite Verb „fängt“ markiert sie mündlich als besonders schwierig. Den Studierenden fällt auf, dass sie sich beide diese Bemerkung der Lehrkraft notiert haben (vgl. zum Datenbeispiel ausführlich Kern & Stövesand, 2018).

E_R_4/E_R_6_061216_Protokoll

V DA;=
 =ich hab geSCHRIEBen,=
 =nächstes wort ist das SCHWIERigste im satz;
 S na SIEHSte,
 wenn man sich das doch?
 =wenn wir das !BEI!de a[ufgeschrie]ben haben,
 V [SPANnung;]
 S AH_wuh; (.)

Die von S eingeleitete Konditionalformulierung mit dem Akzent auf dem Pronomen „beide“ von S markiert im Kontext der gemeinsamen ethnographischen Fallrekonstruktion den besonderen Stellenwert dieser Lehrerinnenäußerung. Dieser begründet sich durch die voneinander unabhängige Konservierung als Notiz in der Beobachtungssituation. Damit rekurriert S direkt auf ein konkretes Moment forschender Wahrnehmung: Das Notieren der Lehrerinnenäußerung in der Beobachtungssituation impliziert eine basale Form der unbewussten Selektion (vgl. Reh, 2012, S. 120), welche in der Interaktion von S hervorgehoben und so als zweistufige Relevanzmarkierung expliziert wird. Im nachfolgenden Dialog ko-konstruieren die Akteurinnen dieses Überraschungsmoment weiter mit der Bezeichnung und gestischen Darstellung von „Spannung“. Der Bezug ist hier ambig: Der Spannungsfaktor könnte von den Interaktanten in der Lehrkraftäußerung oder der Tatsache des gemeinsamen Notierens gesehen werden. In beiden Fällen kennzeichnet diese Sequenz aber eine Form der Überraschung im Fluss der gemeinsamen Fallrekonstruktion.

Die Aufgabe einer forschenden (oder: datengenerierenden) Auseinandersetzung mit Deutschunterricht führt hier also im Modus einer rekonstruktiven Bearbeitung der Beobachtung zu der gemeinsamen Herstellung eines Überraschungs- bzw. Spannungsmoments, auf dessen Grundlage in einer darauffolgenden Interpretationssitzung epistemische Prozesse angeregt werden, in deren Verlauf fachdidaktisches Wissen aktualisiert und verhandelt wird:

E_R_4/E_R_6_A_131216_A

V aber bei VERben,
weiß ich nicht wie das IST;
vielleicht is das dann SO,
dass du die GRUNDform bildest,
S [dann müssen wir mal HIER
(*S schreibt*)
V also INfinitiv, (.)
und dann (.)dingens;
(*S schreibt*) (2.5)
S das WEIß ich nämlich grad [nicht mehr;]
V [müssen wir]
NACHgucken;
SPÄter;

Ausgehend von dem Überraschungsmoment aus der Beobachtung beginnen die Studierenden, die Unterrichtsrealität mit ihren eigenen fachdidaktischen Wissensbeständen abzugleichen. Dabei formulieren sie gemeinsam im Modus unsicheren Wissens („*vielleicht*“) mögliche fachdidaktische Erklärungen für die wahrgenommenen Prozesse und zudem potenzielle Leerstellen in den vorhandenen theoretischen Ressourcen.

Auch wenn an dieser Stelle die „calibration of knowledge“ im Format der Unsicherheit bleibt, kann auf Basis der oben skizzierten Idee von Forschendem Lernen hier ein Indikator für fachdidaktisches Lernen gesehen werden, indem eine Beobachtung zunächst eine Überraschung auslöst, die dann für fachdidaktische Reflexionen genutzt wird.

Die Ausführungen zeigen eine erste Annäherung an ein Modell Forschenden Lernens in der Sprachdidaktik. Als wahrnehmungsbezogenes Konzept mit dem Ziel der Aktivierung und (Neu-)Ausrichtung bestehender, fachdidaktischer Wissensbestände begründet es einen theoretisch inspirierten Umgang mit Praxiserfahrungen, welcher nicht auf die Sprachdidaktik begrenzt ist, sondern Anschluss an andere Fachdidaktiken bietet.

Literatur und Internetquellen

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz & München: UTB.
- 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/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen: zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (6), 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>
- 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.
- 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* (S. 161–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2018). Zur kooperativen Analysepraxis beim Forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In T. Taygunova (Hrsg.), *Stu-*

dentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung (S. 89–118). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_5

Kern, F., & Stövesand, B. (2019). Editorial. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), I–VII. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-226>

Rabenstein, K., & Strauß, S. (2017). Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der ethnographischen Forschungspraxis. Das Beispiel der Auswertung verschiedener Datensorten. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 101–118). Münster & New York: Waxmann.

Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In S. Reh & H. de Boer, *Beobachtungen in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–128). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Kern, F., & Stövesand, B. (2019). Forschendes Lernen in der sprachdidaktischen Lehramtsausbildung. Fachspezifische Reflexionsanlässe durch ethnographische Unterrichtsbeobachtungen. *PraxisForschung-Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 119–123. <https://doi.org/10.4119/pflb-1984>

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>

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 bei den Autor*innen.

Ein Leitbild, viele Konzepte?

Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens

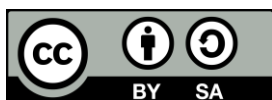
Claudia Mertens^{1,*}, Melanie Basten² & Beate Wischer²

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. Schiboletthfunktion; 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 naheliegend 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 Lehrerbildung 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 Neuakzentuierung 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 Profilautor*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.

Forschendes Lernen als kleinster gemeinsamer Nenner

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

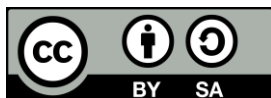
Eike Wolf^{1,*}

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.

Schlagerwörter: 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 Besonderen – 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 Isomorphismen 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.

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

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.

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 Profilzugänge 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 Profilpapieren 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 Profilpapieren 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 „Gestaltungsillusionen [...] 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 Lehramtsstudierende 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 & Kastrop, 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 Fächergrenzen 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*innenbildungsspezifischen 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 dazugehören 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 Primärbereich 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 Profildokumente 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>

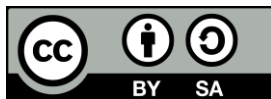
Beitragsinformationen

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>

„Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur?

Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschenden Lernens

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von der Frage nach den Ursachen für den derzeitigen Hype um das Konzept des Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung erfolgen im vorliegenden Beitrag aus Governance-Perspektive eine Analyse des Steuerungsimpulses im Land Nordrhein-Westfalen auf der Makroebene sowie eine Darstellung der parallel vom Bund zur Verfügung gestellten ressourciellen Gelegenheitsstruktur zur Ausgestaltung, um in diesem Zusammenspiel nachzuzeichnen, welche Effekte dies an der Universität Bielefeld in den einzelnen Fächern auf der Programmebene hatte. Abschließend wird die Frage gestellt, inwiefern diese Entwicklung mit Blick auf das Ziel der Implementierung des „Forschenden Lernens“ als Reaktion auf einen diffusen Steuerungsimpuls funktional ist. Hier wird argumentiert, dass die Verschiedenheit der disziplinären Zugänge und deren Referenzen auf unterschiedliche Paradigmen dann für das Forschende Lernen an der Universität produktiv werden können, wenn es jenseits der Paradigmenstreite im konstruktiven Interdependenzmanagement der Disziplinen zur produktiven Ausdifferenzierung anstatt zu nivellierender Entdifferenzierung der forschenden Zugänge kommt. Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Konstellation eines diffusen Steuerungsimpulses (Lehrerausbildungsgesetz), der auf eine günstige Gelegenheitsstruktur (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) traf, kann so als durchaus funktionale Kombination gelten.

Schlagwörter: Steuerung, Forschendes Lernen, Lehrer*innenbildung, Fachdidaktiken, Praxissemester



Nachdem der Begriff des Forschenden Lernens für viele Jahre ein Schattendasein geführt hat, vornehmlich in Insiderkreisen kursierte oder nur an wenigen innovativen Hochschulstandorten im Alltagssprachgebrauch Verwendung fand, erfährt der Begriff seit einigen Jahren nunmehr eine ungeahnte Renaissance (vgl. Weyland, 2019), die wahrscheinlich noch seine bildungspolitische Wirksamkeit zu seiner „Gründerzeit“ in den 1970er-Jahren (BAK, 1970) übertrifft.

Leider kann der vorliegende Beitrag nicht mit einer empirischen Diskursanalyse aufwarten, die entlang von Dokumentenanalysen, bildungspolitischen Verlautbarungen, Gesetzestexten und Prüfungsordnungen, schließlich auch Informationsseiten, Internet-Blogs und ähnlichem Datenmaterial empirisch umfassend nachzeichnen könnte, welches Ausmaß dieser Boom inzwischen erreicht hat und welche diskurstheoretischen Implikationen daraus resultieren würden (Sprecherpositionen, Machtfragen etc.).

Im vorliegenden Beitrag möchten wir in Ermangelung einer solchen Diskursanalyse, die ein mehrjähriges Forschungsprojekt darstellen würde, zunächst auf der programmatischen Ebene Überlegungen dazu anstellen, in welcher Konstellation dieser Hype um das Forschende Lernen entstanden ist und welche Implikationen dies aus governanceanalytischer Sicht für die Lehrer*innenbildung – insbesondere am Universitätsstandort Bielefeld – hat.

Die Governanceanalyse bietet sich unseres Erachtens hierfür an, da sie es erlaubt, einen Eindruck von der Komplexität der Zusammenhänge zu erlangen, die schließlich zu diesem bildungspolitischen Phänomen geführt haben. Zudem erscheint uns dies eine angemessene Perspektive für einen abschließenden Beitrag eines Themenheftes, innerhalb dessen auch weniger empirische Befunde als vielmehr ausdifferenzierte Programmatiken zum Forschenden Lernen aus den jeweiligen Fachdisziplinen versammelt sind. Der Mehrwert dieses Beitrags soll darin bestehen, aus einer gewissen Distanz heraus eben jene in diesem Themenheft versammelten „Programmbeiträge“ aus den jeweiligen Disziplinen in den bildungspolitischen Gesamtkontext zu stellen, um innerhalb dessen ihre möglichen Funktionen und die damit verbundenen Wirkungshoffnungen (vgl. Wolf, S. 146–160 in diesem Heft) einschätzen zu können. Mehr kann unseres Erachtens derzeit nicht geleistet werden, da erst eine empirische Überprüfung der Umsetzung der jeweiligen Programme in den jeweiligen Fachdidaktiken und den entsprechenden bildungswissenschaftlichen Seminaren aufzeigen könnte, welche Effekte von den in diesem Themenheft vorliegenden Steuerungsimpulsen, nämlich den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Programmatiken, im praktischen Feld der Lehrer*innenbildung ihren Niederschlag gefunden haben.¹

Mit dieser Perspektive auf die vorliegenden, in diesem Themenheft versammelten Beiträge ist zugleich eine spezifische Bestimmung des Gegenstands dieses Beitrags mit gesetzt. Wir begreifen die im vorliegenden Themenheft dokumentierten programmatischen, disziplintheoretisch ausdifferenzierten Beiträge als jeweils fachspezifische Impulse für den Diskurs um und über das Forschende Lernen, die selbst wiederum Reaktionen sowohl auf einen übergreifenden bildungspolitischen Steuerungsimpuls als auch auf eine darauf folgende Gelegenheitsstruktur darstellen: die in vielen Bundesländern vorgenommenen Änderungen der Ausbildungsordnungen für das Lehramtsstudium in Bezug auf längere Praxisphasen einerseits sowie das bundesweite Förderprogramm der Qualitätsoffensive Lehrerbildung andererseits. Bei der Analyse des Steuerungsimpulses konzentrieren wir uns auf das Land Nordrhein-Westfalen, da auch hier eine länderübergreifende und -vergleichende Darstellung selbst schon wieder ein eigenes kleines Forschungsprojekt darstellen würde.

¹ Erste Befunde liegen für einzelne Fächer sowie die Bildungswissenschaften vor (Sport: Ukley & Gröben, 2018; Theologie: Caruso & Woppowa, 2019; Bildungswissenschaften: z.B. Klewin, Köker & Störtländer, 2019; übergreifende Veröffentlichungen: Rothland & Schapers, 2018; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018).

Zudem sprechen zwei weitere Gründe für eine Konzentration auf die Regelungen im Land Nordrhein-Westfalen: Indem mit dem Topos der „forschenden Grundhaltung“ in Nordrhein-Westfalen zwar nicht auf der höchsten juristischen Kodifizierungsebene für das Lehramtsstudium, nämlich dem Lehrerausbildungsgesetz, wohl aber explizit in einem nachfolgenden Runderlass (s.u.) das „Forschende Lernen“ eingeführt wurde, erscheint dieses Bundesland erstens als besonders affin mit Blick auf den zuvor beschriebenen Boom. Hinzu kommt zweitens, dass alle hier im Themenheft versammelten Beiträge aus dem Kontext der Bielefelder Lehrer*innenbildung stammen und somit allesamt ebenfalls als Reaktion auf die nordrhein-westfälische Situation gedeutet werden können.

Um naive, technologische Vorstellungen der Wirksamkeit von Steuerungsimpulsen zu vermeiden, träumt die Governanceanalyse typischerweise den Traum der Komplexität (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007, S. 76), um zugleich aber immer wieder festzustellen, dass eben jene Analyseperspektive sie auch immer wieder an die Grenzen des an Komplexität noch Fassbaren treibt. Dementsprechend müssen wir im vorliegenden Beitrag ein leserfreundliches Kompromissangebot machen, indem wir einerseits immer wieder verdeutlichen, wie komplex der Gesamtzusammenhang zu denken ist, und andererseits bei einer notwendigerweise dann nur exemplarischen Darstellung eine Komplexitätsreduktion vornehmen müssen.

In der nachfolgenden Grafik haben wir versucht, den Interdependenzzusammenhang des genannten Steuerungsimpulses (Lehrerausbildungsgesetz bzw. Runderlass) und der darauf folgenden Gelegenheitsstruktur (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) einmal im Kontext darzustellen und die spezifische Zugriffsform, die mit dem vorliegenden Themenheft vorliegt, vermittelt hierüber darstellbar zu machen.

Hierbei wird deutlich, dass bezogen auf die Gelegenheitsstruktur der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im vorliegenden Themenheft nur einer von fast 50 Hochschulstandorten beschrieben wird und innerhalb dessen auch nur – ergänzt um weitere fachdidaktische Beiträge aus Bielefeld – die Impulse, die aus dem Cluster 2 des Projekts *Bi^{professional}*² zum Forschenden Lernen im Praxissemester hervorgegangen sind und die wiederum in den 8 der insgesamt 24 Wissenschaftlichen Maßnahmen (WM), den Einzelmaßnahmen WM 6–11, ausdifferenziert wurden. Die Beiträge der einzelnen Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft im vorliegenden Themenheft stellen die dementsprechenden Ausdifferenzierungen dar, ebenso wie die dieses Zusammenspiel systematisierenden Beiträge von Böhm-Kasper & Wischer (S. 1–9), von Ohm & vom Hofe (S. 37–40) sowie von Mertens, Basten & Wischer (S. 124–145) und von Wolf (S. 146–160). Insofern liegen Detailbeschreibungen für diese unterschiedlichen Ebenen bereits vor.

Bezogen auf das Lehrerausbildungsgesetz ist die standortspezifische Weiterverarbeitung dieses Impulses am Universitätsstandort Bielefeld, d.h. nur mit Blick auf diesen Hochschulstandort und nicht auf die elf weiteren lehrerbildenden Universitäten Nordrhein-Westfalens – vermittelt über die Arbeit der Steuergruppe, der Leitkonzeptgruppe und das daraus resultierende Leitkonzept sowie die Arbeit der Fachgruppen – ebenfalls bereits im Themenheft dokumentiert (vgl. Schöning, S. 10–17 in diesem Heft; Schicht, 2017). Die entsprechenden Details sind in dem genannten Beitrag dieses Themenheftes differenziert nachzulesen.

Im vorliegenden Beitrag wird dementsprechend – gleichsam als Rahmung – zunächst versucht, den Steuerungsimpuls auf der Makroebene, also im Land NRW (vgl. Kap. 1), und die vom Bund zur Verfügung gestellte ressourcielle Gelegenheitsstruktur zur Ausgestaltung (vgl. Kap. 2) zu beschreiben, um ausgehend davon in einem weiteren Kapitel (vgl. Kap. 3) nachzuzeichnen, welche Effekte dies an der Universität Bielefeld in den

² Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bi^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive 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 Autor*innen.

einzelnen Fächern auf der Programmebene hatte. Abschließend wird die Frage gestellt, ob es angesichts der Tatsache des „Forschenden Lernens“ als diffusem Steuerungsimpuls funktional ist (vgl. Kap. 4), derartige fachspezifisch-definitive Ausdifferenzierungen in der Lehrer*innenbildung vorzunehmen, wie sie mit dem vorliegenden Themenheft dokumentiert sind.

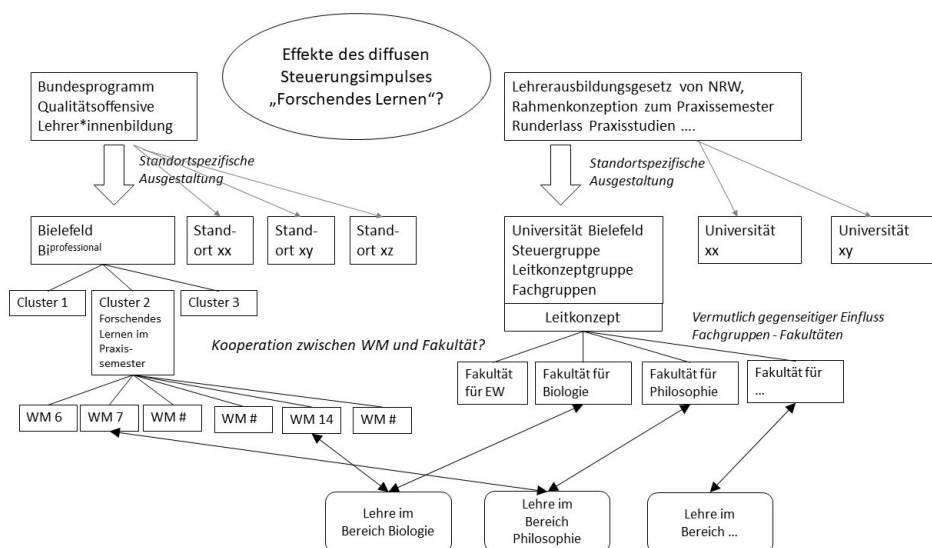


Abbildung 1: Diffuser Steuerungsimpuls „Forschendes Lernen“ in NRW

1 Lehrerausbildungsgesetz, Rahmenkonzeption und Runderlass als diffuser Steuerungsimpuls in NRW

Bemerkenswerterweise enthält das Lehrerausbildungsgesetz Nordrhein-Westfalens gar keinen expliziten Hinweis auf das Forschende Lernen. Wesentliche Grundlage für den Hype um das Forschende Lernen ist dieser Gesetzestext dennoch, da in diesem Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 2009 im Paragraph 12 zu den Praxisphasen die Einführung des Praxissemesters beschrieben ist.

Die Einführung eines solchen Studienelements erfordert in der Folge naturwüchsig konkretisierende Regularien, die steuerungspolitisch dann typischerweise auf Erlassenebene erfolgen, so auch hier: Drei Jahre später heißt es im Runderlass *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen* des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28.06.2012 (ABl. NRW, S. 433) an prominenter Stelle, nämlich in der Zielformulierung zu Beginn:

„Die Praxiselemente sollen die Studierenden anregen, ihr weiteres Studium zu akzentuieren und ihr Rollenverständnis und ihre Berufsperspektive zu reflektieren. In den Praxiselementen sollen die Studierenden theoretische Studien und praktische Erfahrungen (Praktika) in Schulen sowie in außerschulischen Bildungsbereichen systematisch miteinander verknüpfen. Die Praxiselemente ermöglichen, im Rahmen des forschenden Lernens alle dafür wesentlichen Aspekte von Unterricht und Schulleben zu beobachten, zu analysieren, zu reflektieren und zu erproben.“

Wie für Gesetzestexte bzw. Erlassprosa typisch verbleibt diese auf einem recht abstrakten Niveau, da die Tätigkeiten, die „im Rahmen des forschenden Lernens“ (s.o.) vollzogen werden sollen, in einem dafür wiederum sehr weit definierten Rahmen erfolgen sollen, nämlich als Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht und Schulleben (vgl. oben). Die Formulierung ist also in der semantischen Extension derart offen gehalten, dass sich mit ihr eigentlich alle bisherigen Praxen der Unterrichtsbeobachtung,

-analyse und -reflexion, wie sie auch schon in den 1990er-Jahren erfolgten, bruchlos hätten weiterführen lassen. Mit anderen Worten: Durch den Runderlass allein hätte sich keinerlei Zwang ergeben, die aus dem Referendariat bekannten Praktiken der Rückmeldegespräche – innerhalb derer selbstverständlich auch beobachtet, analysiert und reflektiert wird – für das Praxissemester durch irgendwelche anderen Verfahren zu ersetzen.

Damit ist aus governanceanalytischer Sicht eine doppelte Frage aufgeworfen, nämlich sowohl die Frage danach, wie ein solcher Begriff, wie der des Forschenden Lernens, der zunächst im Gesetzestext noch nicht vorhanden ist, doch in einen Runderlass Eingang findet, sowie zweitens die Frage danach, weshalb die Bezugnahme auf Forschendes Lernen dann auf einmal doch einen viel größeren Einfluss auf die weiteren Entwicklungen hatte, als allein durch diesen Erlasstext erzwungen oder sogar nur nahegelegt worden wäre.

Zunächst zur ersten Frage: Festzuhalten ist hier in jedem Falle, dass sich allein mit Rückgriff auf die Erlasslage keinerlei expliziter Anspruch darauf ableiten lässt, dass die Studienprojekte nunmehr auch ein Forschendes Lernen im Modus *empirischer* Forschung (s.u.) darstellen müssten. Dies lässt sich zumindest aus der weiten Definition des Erlasses – ganz zu schweigen von der Tatsache, dass der Begriff Forschendes Lernen im Gesetzestext selbst gar nicht auftaucht – in keiner Weise ableiten, denn auch die traditionelle, geisteswissenschaftliche Didaktik war natürlich mit ihrem Wissenschaftsanspruch stets – und dies schon seit Herbarts Formalstufenlehre und Systematik des Lehrens und Lernens (vgl. Tischer, 1995) – selbstverständlich an der Beobachtung, Analyse und Reflexion von Schule und Unterricht ausgerichtet. Dementsprechend wären Studienprojekte, die in Form eines traditionellen Praktikumsberichts, wie sie in den letzten Jahrzehnten üblich waren, verfasst worden wären, durchaus auch heute noch gesetzeskonform.

Jenseits der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs dann oftmals eher engeren Auslegung der Idee Forschenden Lernens in den Studienprojekten, wie es die Eingrenzung auf das rein empirische Vorgehen darstellt, ist zunächst aber zu klären, auf welchem Wege der Begriff des Forschenden Lernens innerhalb der drei Jahre zwischen der Verabschiedung des Gesetzes und dem Runderlass Eingang in den Erlasstext gefunden hat.

In diesem Zusammenhang gewinnt ein Dokument an Bedeutung, das ursprünglich einmal auf dem offiziellen Bildungsserver des Landes Nordrhein-Westfalen zu finden war, inzwischen dort aber nicht mehr verzeichnet ist: die *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang* aus dem Jahre 2010. Für die Frage nach dem gesetzlichen Steuerungsimpuls ist die Entstehungsgeschichte dieses offiziellen Dokumentes des Ministeriums von besonderer Bedeutung. Im Dokument selbst ist der Entstehungsprozess kurz beschrieben:

„Die Lehrer ausbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen und das Land haben am 16. September 2008 eine Gemischte Kommission aus Hochschul- und Schulvertretern beauftragt, eine von Schul- und Hochschuleseite akzeptierte Rahmenkonzeption des Praxissemesters insbesondere hinsichtlich des Beitrags der Schulen und der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung zu entwickeln.“ (MSW NRW, 2010, S. 2)

Die von allen zwölf lehrer*innenbildenden Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen unterzeichnete Rahmenkonzeption dürfte damit das Einfallstor für diesen bildungswissenschaftlichen Topos gewesen sein. Damit wird wahrscheinlich, dass er genuin weder aus dem rechtlichen Kontext noch aus dem bildungspolitischen Umfeld Eingang in die Erlasslage gefunden hat, sondern hier die Universitäten eine bedeutsame Rolle gespielt haben dürften.

Dies ist auch vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Gemengelage seinerzeit (Verkürzung des Referendariats um ein halbes Jahr bei fast zeitgleicher Einführung des Praxissemesters) äußerst verständlich, da die Verlegung einer gemeinsam verantwortete-

ten Ausbildungsphase mit so vielen Praxisanteilen in das universitäre Geschehen natürlich Kämpfe um Deutungshoheit erwarten ließ, für die man seitens der Hochschulen wohl am besten gerüstet ist, wenn man einen genuinen, für den Wissenschaftsbetrieb prominenten Begriff in den Erlass hineinbringt.

Es gibt nicht viele Begrifflichkeiten, die sich hierfür eignen, wenn mit ihnen eindeutig und kaum hinterfragbar die Deutungshoheit der Universitäten mit gesetzt sein soll. Selbst für den Begriff der „akademischen“ Lehrerausbildung wäre dies nicht hinreichend verbürgt, da auch die Studienseminare als Teile des tertiären Ausbildungssystems und damit als akademische Instanz gelten. Auch der Begriff einer „wissenschaftsorientierten“ Ausbildung wäre wahrscheinlich nicht hinreichend gewesen, da selbstverständlich auch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) – so die Bezeichnung der Studienseminare in Nordrhein-Westfalen – seit Jahrzehnten für sich die Wissenschaftsorientiertheit beanspruchen. Auch das Konstrukt des „Theorie-Praxis-Bezugs“ hätte damit seitens der Studienseminare vereinnahmt werden können, denn „a-theoretische“ Ausbildung findet dort selbstverständlich auch nicht statt. Dementsprechend hätte weder der Begriff des „Akademischen“ oder der des „Theorie-Praxis-Bezugs“ noch der des „Wissenschaftlichen“ oder der „Wissenschaftsorientierung“ ausreichend Schlagkraft besessen, um eindeutig die Deutungsansprüche der Universitäten für den Modus der universitären Ausbildung im Kontext einer Praxisphase beschreiben zu können.

Der einzige Begriff, für den dies nicht gilt, ist wohl der der „Forschung“, da weder Schule noch Studienseminar ernsthaft, d.h. mit Erfolgsaussichten im Sinne öffentlicher Legitimation, für sich den Begriff der „Forschung“ in ähnlicher Weise als ihr Proprium beanspruchen könnten wie die Universität. Selbst dann, wenn an Schulen oder Studienseminaren etwas im Modus der Forschung erfolgt, könnte immer noch die Universität relativ unbefragt für sich reklamieren, dass die Standards für Forschung aber von ihr zu setzen seien.

Nun könnte man meinen, dass dies gegebenenfalls eine Überinterpretation aus governanceanalytischer Sicht darstelle, da an den Universitäten das Forschende Lernen einfach eine akzeptierte Grundfigur bzw. ein lang gehegter Topos aus den 1970er-Jahren (vgl. BAK, 1970; Huber, 2009) sei, der hier nur einfach Anwendung gefunden habe. Gegen diese Lesart spricht allerdings, dass in der Rahmenkonzeption selbst in keiner Weise explizit auf diese erziehungswissenschaftliche Tradition Bezug genommen wird, sondern vielmehr der Forschungsbegriff als Statthalter für das Definitionsrecht der Universitäten erscheint. Hinzu kommt nämlich, dass die Wortverbindungen, innerhalb derer er dann im Dokument aufscheint, maximal diffus sind, sodass nicht nur wegen der fehlenden Verweise auf die hochschuldidaktische Tradition der 1970er-Jahre, sondern schon angesichts dieser begrifflichen Unschärfe nicht davon auszugehen ist, dass hier ein expliziter Bezug zur erziehungswissenschaftlichen Konzeption des Forschenden Lernens hergestellt wurde. Der Nestor des Forschenden Lernens in der Hochschuldidaktik, Ludwig Huber, konstatierte just im Jahr der Verabschiedung des Gesetzes eine „inflationäre“ Begriffsverwendung, in deren Folge „die Konturen des Begriffs [...] unscharf geworden“ (Huber, 2009, S. 9) seien. Diese Diagnose Hubers muss für die *Rahmenkonzeption* wohl in besonderer Form gelten, da der Begriff des Forschenden Lernens selbst in seiner Reinform in dieser *Rahmenkonzeption* gar nicht zu finden ist, sondern immer in alltagssprachlichen Verknüpfungen aufscheint, die aber wiederum deutlich auf den semantischen Hof verweisen. So heißt es hier im dafür zentralen Passus:

„Zur Begleitung der forschenden Lernprozesse in Studienprojekten werden während des Praxissemesters universitäre Begleitseminare von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken angeboten. In ihnen erfahren die Studierenden Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer theoriegeleiteten Studien- und Unterrichtsprojekte, bei der Entwicklung einer forschenden Lernhaltung und bei der Abfassung ihrer Berichte. In Abhängigkeit von den vorhandenen Ressourcen ist eine weitere Beratung der Studierenden zu ihren Projekten durch Dozentinnen und Dozenten der Universität nach Absprache auch an den jeweiligen Praktikumsschulen vor Ort möglich.“ (MSW NRW, 2010, S. 8)

Wenn hier von „forschenden Lernprozessen“ – also terminologisch auch nicht wörtlich vom Konzept „Forschenden Lernens“ – gesprochen wird, dann wird genau dieser Modus des Lernens explizit an die Begleitseminare der Universitäten bzw. die Universitätsdozent*innen gekoppelt, womit die obige Lesart noch einmal Bestätigung finden würde, dass es hier primär darum geht, für eben jenes Praxiselement, das nun so dominant in die universitäre Lehrer*innenbildung hineinragt, die Deutungshoheit der Institution der Wissenschaft sicherzustellen.

Bei der weiteren Lektüre dieses Passus fällt noch ein anderer Begriff besonders auf, nämlich der einer „forschenden Lernhaltung“ (s.o.), der lerntheoretisch zumindest explikationsbedürftig wäre, da Handlungsfragen typischerweise nicht über basale Lerntheorien allein geklärt werden können, sondern in einer solchen Formulierung auch Dimensionen eines Habitus aufscheinen, d.h. einer geronnenen Erfahrung, die sich als solche in der Persönlichkeit verdichtet hat und für ihre Handlungen vermittelt hierüber prägend wird. Tatsächlich wird im universitären Kontext auch gern vom Forschenden Habitus gesprochen, während eine „forschende Lernhaltung“ als Begrifflichkeit entweder einen subkutanen, nicht argumentierten Wechsel zu einer lerntheoretischen Bestimmung darstellt oder zunächst noch theoretisch unterbestimmt ist, da unklar ist, ob es sich hierbei nun um Formen der Persönlichkeitsbildung (Bildungstheorie), der Habitusbildung (Sozialisationsstheorie) oder der Lerntheorie (Psychologie oder Erziehungswissenschaft) im engeren Sinne handeln soll.

Erklärbar wird diese seltsame Begriffsverwirrung in diesem Passus, die startet von der Begleitung „forschender Lernprozesse“ und schließlich mündet in eine „forschende Lernhaltung“, durch ein drittes Begriffspaar, das an anderer Stelle des Dokuments auftaucht – die „forschende[] Grundhaltung“:

„Das Praxissemester ist integraler Bestandteil eines Professionalisierungsprozesses angehender Lehrerinnen und Lehrer, und zwar mit den Schwerpunkten der fachwissenschaftlichen sowie pädagogisch-fachdidaktischen Orientierung auf das Berufsfeld. Im Praxissemester werden berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft.“ (MSW NRW, 2010, S. 4)

An dieser Stelle wird noch einmal deutlich die Verknüpfung von Wissenschaftlichkeit und Forschungstätigkeit hergestellt, wobei über diese Verknüpfung mit dem umfassenden Professionalisierungsprozess der „forschenden Grundhaltung“ nunmehr eine Schlüsselstellung zukommt. Die *Rahmenkonzeption* kann damit als bedeutsames Dokument für die im vorliegenden Beitrag gegenständliche Analyse des Steuerungsimpulses betrachtet werden – und zwar in doppelter Hinsicht: Innerhalb der *Rahmenkonzeption* wird der Forschungsbegriff an zentralen Gelenkstellen prominent gemacht und mit dem Lernbegriff verknüpft, ohne allerdings explizit mit dem ausgearbeiteten und wesentlich engeren hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens verbunden zu werden. Auf diese Art und Weise ist die Doppelfunktion erfüllt, einerseits den Deutungsanspruch der Universitäten reklamiert zu haben (Forschung!), sich andererseits aber nicht allzu streng auf ein Konzept festgelegt zu haben, da dies hochschulpolitisch sicherlich zu Friktionen geführt hätte.

Letzteres lässt sich exemplarisch an der Kritik von Rothland und Boecker (heute Zorn) zeigen, die zwei Jahre nach Inkrafttreten des Runderlasses konstatieren:

„Im Kontext dieser Etablierung verlängerter Praxisphasen werden mit dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens als neuem sogenannten Ausbildungsparadigma der universitären Lehrerbildung höchste Erwartungen verbunden, die sich bis zu einer nunmehr möglich erscheinenden Lösung des unermüdlich beschworenen Theorie-Praxis-Problems steigern. Die Funktionszuweisungen, Hoffnungen und Wünsche, die sich mit dem Forschenden Lernen verbinden und in einer Vielzahl programmatischer Veröffentlichungen materialisieren, stehen jedoch in einem eklatanten Missverhältnis zu empirischen Befunden,

die ein gesichertes Wissen über die Wirkungen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung bereitstellen“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 387).

Bemerkenswert ist angesichts dieser sehr eindeutigen Defizit- und Diskrepanzdiagnose dann jedoch die im Folgenden dokumentierte argumentatorische Volte in diesem Beitrag:

„Die Bedeutung Forschenden Lernens im Praxissemester kann trotz des genannten Forschungsdesiderats gleichwohl in einem gewissen Sinne empirisch begründet werden. Denn Forschendes Lernen erscheint in Anbetracht der Forschungsbefunde zu den Wirkungen insbesondere verlängerter Praxisphasen in der Lehrerbildung geboten. Warum?“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 390)

Aufschlussreich im Sinne der zuvor genannten governanceanalytischen Rekonstruktion ist die Antwort des Autors und der Autorin im Beitrag auf die zuvor sich selbst gestellte rhetorische Frage:

„In Untersuchungen zu regulären, lediglich mehrwöchigen Praktikumsphasen in der Lehrerbildung wird wiederholt als Teil der Befundlage darauf hingewiesen, dass in den Schulpraktika vornehmlich die Praktikumslehrer und -lehrerinnen als Modelle und Vorbilder von den Studierenden akzeptiert werden, deren Erfahrungen – als Ausweis einer unreflektierten Haltung gegenüber diesem Erfahrungswissen – mit Expertise gleichgesetzt werden.“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 390f.)

An dieser Stelle zeigt sich erneut das Bedürfnis der universitären Lehrerbildung, ihre Standards zu reklamieren und gegenüber der Expertiselogik des schulischen Systems zu behaupten. Die Eigenlogik des Schulsystems muss hierfür als unzureichend, ja als im umfassenden Sinne defizitär beschrieben werden, um den legitimatorischen Mehrwert des Wissenschaftssystems deutlich zu machen.

An dieser Stelle vollzieht sich dann die bereits zuvor angedeutete so genannte „empirische Wende“ (Lange, 2008) im Diskurs um das Forschende Lernen:

„Werden die hier in den Vordergrund gestellten Reflexionsprozesse an wissenschaftlich gesicherte Wissensbestände über die Praxis und ihre Bedingungen sowie forschungsmethodisch fundierte Vorgehensweisen gebunden, so kann im Sinne des Forschenden Lernens als Zielperspektive ein tieferes Verstehen schulischer Praxis sowie der eigenen berufsbezogenen Deutungsmuster ermöglicht werden (vgl. Feindt 2007). Indes bleibt die Notwendigkeit, empirisch zu überprüfen, ob Forschendes Lernen mit Bezug auf die eigene Praxis im Praktikum ein unreflektiertes Lernen durch Adaption und Imitation verringern kann (die Unterstützung der Praktikumslehrer und -lehrerinnen vorausgesetzt) und ob dies unter den realen Bedingungen der Praxissemesterkonzeptionen, wie sie etwa für NRW vorliegen, überhaupt zu erwarten ist!“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 394)

Während Rothland und Boecker hier noch explizit und sehr differenziert zwischen dem Wissenschaftsbezug einerseits und der empirischen Prüfung andererseits unterscheiden, liegt im alltagspraktischen Diskurs von Prüfungskommissionen und anderen Gremien an der Universität der Kurzschluss nahe, dass der Erwerb einer „forschenden Grundhaltung“ bzw. Forschendes Lernen selbst nur im Medium einer empirischen Forschung möglich sei. Dies ist in mehrerlei Hinsicht ein – wie gesagt: von Rothland und Boecker selbst nicht begangener – Trugschluss, da er den Begriff der Forschung in unnötiger Weise auf das empirische Paradigma beschränken würde, womit weite Teile der Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität dann auch nicht mehr als Forschung gelten dürften.

Dementsprechend ist davon auszugehen, dass es im Diskurs durchaus Sinn macht, an einem breiten Begriff der Forschung festzuhalten, wenn man vom Forschenden Lernen oder einer forschenden Grundhaltung spricht. Dies erscheint auch aus bildungstheoretischer Perspektive notwendig, wenn (studentische) Forschung nicht nur Selbstzweck sein soll, sondern auch eingebunden in ein Lehrer*innenbildungscurriculum, worauf eine ak-

tuelle Publikation hinweist: „Damit werden bestimmte Professionalisierungserwartungen verknüpft, wobei ein intendierter, aber empirisch schwer messbarer Effekt insbesondere in der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung gesehen wird.“ (Weyland, 2019, S. 28) Auch Weyland (vgl. auch Heinrich, 2017, S. 163; Klewin, Schüssler & Schicht, 2014) betont die damit verbundenen weit reichenden Ansprüche:

„Eine einseitige Ausrichtung Forschenden Lernens auf das Durchlaufen eines Forschungsprozesses und eine fokussierte Zielperspektive, die nur den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen adressiert, würde eine theoretische Verkürzung Forschenden Lernens bedeuten.“ (Weyland, 2019, S. 41)

Zusammenfassend für dieses Kapitel zeigt sich insgesamt, dass im Diskurs um die Lehrerbildung der letzten Jahre der Begriff des Forschenden Lernens – wie schon Ludwig Huber mehrfach beklagte (s.o.; Huber, 2009, 2014) – hinreichend zu diffus geworden ist, um umstandslos als idealer Steuerungsimpuls eingesetzt werden zu können: Der Begriff kann damit gleichsam als Chiffre für einen Deutungsanspruch des universitären Terrains gelten, zugleich aber aufgrund seiner weiten Extension die unterschiedlichsten standortspezifischen Konzeptionalisierungen zulassen, wie schon an den Konzepten deutlich wurde, die zum Teil schon lange vor der Einführung des Praxissemesters in diesem Kontext anvisiert wurden (vgl. Bastian, 2011; Feindt, 2007; Fichten & Meyer, 2009; Klewin & Kneuper, 2009; Koch & Stiller, 2012; Röhner, Büker, Bunte, Miller, Velten & Wiesemann, 2014). Es stellt sich an dieser Stelle dann in der Folge die Frage, wie dieser diffuse Steuerungsimpuls im Feld der Lehrer*innenbildung an den jeweiligen Standorten wirkt.

2 Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Gelegenheitsstruktur auf Bund-Länder-Ebene

Forschendes Lernen kann innerhalb der Bielefelder Lehrer*innenbildung auf eine gewisse Tradition verweisen; neben den von Schöning beschriebenen Aspekten (vgl. Schöning, S. 10–17 in diesem Heft) gab es bereits 2009 eine Initiative, „Forschendes Lernen und Praxisforschung in der Lehrerausbildung“ stärker zu etablieren (Universität Bielefeld, Studienseminare für Lehrämter an Schulen Bielefeld I, Bielefeld II und Minden, 2009). Im Rahmen eines Antrags an den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft arbeiteten neun Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaft sowie die Studienseminare Bielefeld und Minden fachspezifische Projekte Forschenden Lernens aus.

Eine finanzielle Drittmittelförderung für Projekte Forschenden Lernens wurde allerdings erst einige Jahre später möglich. Ausgehend von der Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 12. April 2013 (BLV, 2013) startete im Jahr 2016 mit einem Volumen von 500.000.000 € eines der größten Förderprogramme im Bildungsbereich der letzten Jahre. Die Programmziele lauten entsprechend § 1 der Bund-Länder-Vereinbarung:

„(1) Ziele des Programms sind nachhaltige Verbesserungen vor allem in den folgenden Handlungsfeldern:

- Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen,
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung,
- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung,
- Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion,
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften und
- Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw.

die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern.

- (2) Bund und Länder streben mit dem Programm auf wettbewerblicher Grundlage eine möglichst breit wirksame Förderung von lehrausbildenden Hochschulen an, um diese in ihren eigenen Anstrengungen bei der Erreichung der genannten Ziele zu unterstützen und ihre Verbindungen zur Schulpraxis zu stärken.“ (BLV, 2013, S. 2)

Eine solche Zielbestimmung, die primär mit inhaltlichen Herausforderungen gefüllt ist (Beratung, Heterogenität und Inklusion, Fachlichkeit), bietet zunächst noch keine Steilvorlage für eine weit reichende Implementierung Forschenden Lernens. Zugleich sind solche Zielbestimmungen in politischer Programmatik immer recht breit gehalten, so dass es – mit Blick auf eine Antragstellung – immer viel bedeutsamer erscheint, wie die Rahmenbedingungen für die Förderung innerhalb der Programme konkret abgesteckt sind, da sich hieran dann oftmals viel Umfassenderes entscheidet als an der zuvor beschriebenen bildungspolitischen Prosa der Zielbestimmungen. So heißt es dann etwa im § 3 der Bund-Länder-Vereinbarung, innerhalb dessen der konkrete „Gegenstand der Förderung“ bestimmt wird, d.h. das, was letztlich vom Geldgeber als förderungswürdig angesehen wird:

„Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere

- a) die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, um eine stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen,
- b) die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen,
- c) das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen,
- d) eine Fachdidaktik fördern, die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht,
- e) schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integrieren,
- f) eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren,
- g) effizientere Strukturen der Lehreraus- und -weiterbildung in den Hochschulen so verankern, dass sie als profilbildendes Element der gesamten Hochschule wirken,
- h) die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken,
- i) Maßnahmen der berufsbiographischen Förderung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und der mit der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Beauftragten sowie von Lehrkräften im Schuldienst entwickeln,
- j) den Umgang mit Inklusion und Heterogenität in allen Phasen der Lehrerbildung verbessern,
- k) auch die Weiterbildung der Lehrenden an den Hochschulen und in den Studienseminaren fördern,
- l) geeignete Maßnahmen zur Förderung von Lehrkräften ohne Lehramtsabschluss („Quereinsteiger“) entwickeln,
- m) die Verstetigung und den Transfer der Ergebnisse gem. § 2 Absatz 2 dieser Vereinbarung auf andere Hochschulstandorte berücksichtigen,
- n) Verfahren zur gezielten Gewinnung geeigneter Studierender und deren kontinuierlicher Begleitung/Beratung entwickeln und

- o) neue Formen und Strukturen der Organisation von Lehrerbildung entwickeln (z.B. Verzahnung von Elementar- und Primärpädagogik oder grenzübergreifende Kooperationen).“ (BLV, 2013, S. 3–4)

Mit Blick auf die Verankerung von Forschendem Lernen in der Lehrer*innenbildung erscheinen aber auch diese konkreteren Bestimmungen zunächst noch als recht breiter Rahmen, der in seiner Unbestimmtheit ganz unterschiedliche Füllungen zulässt. Nimmt man dann aber sowohl die Antragslogik hinzu, die zur Fokussierung drängt, als auch die Tatsache, dass einige Aspekte aufgrund ihrer Spezifik für einige lehrerbildende Standorte wegfallen (bspw. die „Verzahnung von Elementar- und Primärpädagogik“ an einem Universitätsstandort ohne Grundschullehramt), so emergiert alltagspraktisch leicht eine Selektions- und Fokussierungslogik, die dann in vielen Anträgen auf eine Akzentsetzung auf 3 bis 5 Aspekte der insgesamt 15 genannten Bereiche hinausläuft. Wenn hierüber vermittelt die einzelnen Dimensionen doch wiederum erhöhte Bedeutsamkeit erlangen, dann fällt mit Blick auf den im vorliegenden Beitrag relevanten Gegenstand der achte Bereich ins Auge, also die Finanzierungsmöglichkeit für Projekte, „die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken“ (s.o.). Auch wenn die Ausführungen noch unbestimmt sein lassen, was „Forschungsorientierung“ im jeweiligen Einzelfall bedeuten könne, so stellt die Implementierung und die begleitende Beforschung der Prozesse Forschenden Lernens eine schlüssige Antwort auf diesen Anforderungskatalog dar.

Nimmt man noch die Tatsache hinzu, dass – wie Rothland und Boecker es auch beschreiben (s.o.) – im Forschenden Lernen eine Dominanz der Verfahren empirischer Bildungsforschung vorherrscht, dann ergibt sich noch eine weitere Verknüpfung zum Förderprogramm, wenn sich in diesem insgesamt eine Implementierungslogik gemäß der evidenzbasierten Strategien der empirischen Bildungsforschung abzeichnet, wie sich dies dann insbesondere am nächsten Konkretisierungsschritt, dem Ausschreibungstext des Förderprogramms, zeigt: „Voraussetzung einer Förderung ist eine evidenzbasierte und datengestützte Bestandsaufnahme der jeweiligen Hochschule über ihre Stärken und Schwächen in der Lehrerausbildung“ (BMBF, 2014). Die hiermit konsequent hergestellte Verknüpfung von evidenzbasierter und datengestützter Bestandsaufnahme der Hochschulen mit dem Bearbeitungsmodus von evaluativ fortgeschriebenen Stärken-Schwächen-Analysen verorten das Programm – wie an anderer Stelle argumentiert wurde (vgl. Heinrich & Streblov, 2019) – dann doch sehr eindeutig in den Bemühungen empirischer Bildungsforschung um eine evidenzbasierte Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenbildung in Deutschland.

Entsprechend dieser Passungen erschien eine Antragstellung mit einer Akzentsetzung im Bereich des Forschenden Lernens sowohl mit Blick auf die Zielsetzung des Programms und den Ausschreibungstext als auch mit Perspektive auf die bundesweiten Entwicklungen in den Praxisphasen – und hier insbesondere in NRW (s.o.) – aussichtsreich.

In der ersten Förderphase von Bi^{professional}, dem Großprojekt der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, innerhalb dessen über 70 Wissenschaftler*innen Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchführten, wurde neben zwei anderen thematischen Akzentsetzungen ein Forschungscluster zum Forschenden Lernen gebildet, in dem zahlreiche Fachdidaktiken der Universität Bielefeld von den insgesamt neun lehrerausbildenden Fakultäten forschen. Am Universitätsstandort Bielefeld wurde der Forschungs- und Entwicklungsprozess also insgesamt strukturiert über 24 Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FuE-Projekte), die in drei Clustern zur (1) kritisch-reflexiven Praxisorientierung, zum (2) Forschenden Lernen im Praxissemester und zur (3) inklusionssensiblen Diagnose, Förderung und Didaktik organisiert sind:

„Die Clustermaßnahmen [...] operieren auf unterschiedlichen Systemebenen (makrostrukturelle/mikrologische Prozesse) und forschungsmethodisch differenten Wirklichkeitsebenen bzw. divergierenden paradigmatischen Bezügen (Kompetenzorientierung/Strukturtheorien).

I.S. einer universellen Evidenzorientierung (Bromme/Prenzel, 2014) gelten jedoch folgende analyseleitende Topoi bzw. theoretische Grundannahmen: (1) In Bi^{professional} wird die Position einer prinzipiell möglichen und sinnvollen ‚Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung‘ (Cramer, 2014) vertreten. (2) Es wird zudem nicht vom Schisma kompetenzorientierter (Baumert/Kunter, 2006) und strukturtheoretischer Ansätze (Helsper, 2007) ausgegangen, sondern trotz methodologischer Differenzen angenommen, dass eine Ergebnistriangulation auch paradigmatisch divergierender Studien und Maßnahmen heuristisch aufschlussreich sein wird. (3) Die steuerungstheoretisch und organisationsentwicklerisch bedeutsame Frage der Implementierung von in FuE-Projekten generierten Wissensstrukturen (Heinrich 2012; Hahn et al. 2014) soll durch Governance-Analysen (Altrichter/Heinrich, 2007; Dietrich/Heinrich, 2014) begleitet werden.“ (Bi^{professional}, 2015, S.6)

Während in der Bund-Länder-Vereinbarung also noch weithin offen geblieben war, welches Forschungsverständnis der dort explizit geforderten „Forschungsorientierung“ zu Grunde liegen sollte, wurde im Forschungs- und Entwicklungsprojekt Bi^{professional} bereits in der ersten Förderphase (FKZ 01JA1608) von Anfang an mit einem multiparadigmatischen Design operiert, auch wenn diese Bezeichnung zu diesem Zeitpunkt so noch nicht existierte (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019). Die Bezugnahme auf ein solch breites Verständnis von „Forschung“ war notwendig, da angesichts der Tradition einer Reformuniversität ein monoparadigmatisches Programm zu großem Widerstand aufseiten der Hochschullehrenden geführt hätte. Das zur Verhinderung späterer Implementationsprobleme und damit der Sicherung der Nachhaltigkeit eingeführte multiparadigmatische Design (ausf. Heinrich & Streblov, 2019) wurde dann im erfolgreichen Antrag zur zweiten Förderphase auch entsprechend explizit als eines der zentralen Ziele des Projekts Bi^{professional} (FKZ 01JA1908) in die Zielbestimmung mit aufgenommen:

„Theoretisch – multiparadigmatisch: In Bi^{professional} bilden die Maßnahmen weiterhin systematisch die paradigmatische Vielfalt der deutschen Lehrerbildung ab, um damit à la longue diese curricular in der Bielefelder Lehrerbildung zu verankern und angesichts der pluralen Strukturen der Lehrerbildung in Deutschland zugleich ein nachweislich viables Meta-Konzept für andere Standorte anbieten zu können“ (Bi^{professional}, 2018, S. 8).

Das multiparadigmatische Design des Gesamtprojekts erscheint dabei insbesondere mit Blick auf die Studien zum Forschenden Lernen im Praxissemester geboten. Denn würden sich die fachdidaktisch immer variierenden Konzeptionen Forschenden Lernens (vgl. Katenbrink, Wischer & Nakamura, 2014) allein an den Methoden der empirischen Bildungsforschung orientieren und damit die jeweiligen kulturellen Fachspezifika nivellieren, würde es nicht zur „doppelten Professionalisierung“ (vgl. Helsper, 2001) kommen, innerhalb derer das jeweils Spezifische der Fachlichkeit (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482) sich auch im Forschungshabitus der angehenden Fachlehrer*innen niederschlagen müsste. Erwartbar war also, dass die fachspezifischen Adaptionen Forschenden Lernens auch eine fachspezifische Forschungshaltung im Lehramtsstudium erfordern würden (ausf. Heinrich, 2017).

3 Zum Niederschlag des diffusen Steuerungsimpulses in der Gelegenheitsstruktur am Universitätsstandort Bielefeld

In den ersten beiden Kapiteln dieses Beitrags wurden die Voraussetzungen für die Entstehung der Profile dieses Themenhefts beschrieben. Dabei kommen zwei Stränge zusammen: der Aufschwung des Forschenden Lernens durch die Implementation eines Praxissemesters in der Lehrer*innenausbildung (nicht nur) in NRW sowie das Programm der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, das in der Bielefelder Umsetzung Forschendes Lernen zu einem von drei Schwerpunkten der Arbeit machte. Die governanceanalytische Betrachtung des ersten Stranges hat zum einen gezeigt, dass das Konzept des Forschenden Lernens so offen gesehen wird, dass es zu einem übergreifenden Steuerungsimpuls

werden konnte. Dies wird nicht nur aus der Perspektive dieses Beitrags so postuliert; Böhm-Kasper und Wischer konstatieren in ihrem, in das Themenheft einführenden Beitrag Ähnliches, weisen aber darüber hinaus auch auf die Gefahren dieser geringen Bestimmtheit hin:

„Da Forschendes Lernen als ein hochschuldidaktisches Prinzip für unterschiedliche disziplinäre Zugänge und Forschungskulturen gedacht worden war und an der Lehrer*innenbildung bekanntlich zahlreiche Fächer beteiligt sind, erweist sich das Konzept hier als eine geradezu ideale, weil fächerübergreifende, Leitidee.“

Allerdings stecken in der hier nur angedeuteten Offenheit zugleich auch wesentliche Herausforderungen und Problemlagen des Konzepts. Offenheit lässt sich schon grundsätzlich als Vagheit, Diffusität oder auch Beliebigkeit deuten. Man kann aber noch zugespitzter fragen, ob der aktuelle Siegeszug des Konzepts nicht sogar vor allem darauf beruhen könnte, dass das Konzept so vielfältige Auslegungen erlaubt und sich überdies dann gut als ein Allheilmittel propagieren lässt, das die Lösung unterschiedlicher Probleme der universitären Lehrerbildung verspricht – und das auch die Bildungspolitik deshalb nur allzu gerne aufgreift.“ (Böhm-Kasper & Wischer, S. 3 in diesem Heft; vgl. auch Mertens, Basten & Wischer, S. 125 in diesem Heft)

Konsequent governanceanalytisch weiter gedacht müssten, da die Analyse in Kapitel 1 bei den landesspezifischen Dokumenten endet, weitere Dokumente in den Blick genommen werden, die die Bielefelder Ausgestaltung auf der Ebene der jeweiligen Fächer zeigen; das wären bspw. die Handreichungen zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters (z.B. Fachgruppe Bildungswissenschaften HRGe GymGe, 2014) oder konkrete Seminarbeschreibungen. Denn auch diese Dokumente gehören zu den Voraussetzungen, die für die Erarbeitung der Profile vorlagen. Damit könnte ein erster Schritt zur Untersuchung des Zusammenwirkens beider Stränge auf der Ebene der jeweiligen lehrerausbildenden Fakultäten in Bielefeld erfolgen. Genauer: Welche Konzepte lagen bereits vor der ersten Phase des Projektes *Bi^{professional}* vor, welche Aspekte wurden innerhalb der wissenschaftlichen Maßnahmen von *Bi^{professional}* erarbeitet und wie werden diese wiederum in der konkreten Lehre innerhalb der Fächer aufgegriffen? Das würde allerdings ebenso, wie schon an anderer Stelle dieses Beitrags beschrieben, ein eigenes Forschungsprojekt benötigen und kann an dieser Stelle deshalb nicht geleistet werden.

Eine zweite Herangehensweise wäre der Vergleich der Profile, um damit letztlich auch zu verfolgen, wie die oben beschriebene Offenheit des Konzeptes Forschendes Lernen in den jeweiligen fachspezifischen Ausgestaltungen ihren Niederschlag findet. Dies ist allerdings bereits in zwei Beiträgen dieses Themenheftes (Mertens, Basten & Wischer, S. 124–145, sowie Wolf, S. 146–160, in diesem Heft) auf unterschiedliche Weise geschehen. Und in dem Beitrag von Mertens, Basten & Wischer auch genau mit dieser Fragerichtung:

„Wenn es also für FL [Forschendes Lernen] 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“ (S. 125 in diesem Heft).

Interessanterweise können durchaus „Besonderheiten“ herausgearbeitet werden; diese liegen für die jeweiligen Fachdidaktiken zwar auf unterschiedlichen Aspekten, allerdings werden sie von nahezu allen Fachdidaktiken betont: „Man könnte also sagen, dass Konsens über die ‚Inanspruchnahme der Unterschiedlichkeit‘ besteht“ (Mertens, Basten & Wischer, S. 130 in diesem Heft). Eine auf Herzmann und Liegmann (2018) basierende Schwerpunktsetzung innerhalb des Konzeptes des Forschenden Lernens auf eher „Forschung“ oder eher „Lernen“ scheint unabhängig von der forschungsmethodischen Tradition der Fächer, sondern lässt sich für die Fachdidaktik Biologie sogar in beiden Ausprägungen finden (Mertens, Basten & Wischer, S. 137ff. in diesem Heft). Hier könnte

sich die bereits im Begriff „Forschendes Lernen“ angelegte doppelte Ausrichtung widerspiegeln (Heinrich, 2017), die sich unabhängig von disziplinären Erfordernissen ggf. je nach individueller Positionierung der Lehrenden (Mertens, Basten & Wischer, S. 140 in diesem Heft) stärker in Richtung Forschen oder in Richtung Lernen ausprägt. Als übergeordnete Zielsetzungen werden allerdings über „beide Umsetzungsmodi [...] jedoch die ‚Forschende Grundhaltung‘ und eine ‚Professionalisierung‘ der angehenden Lehrkräfte angestrebt – nur eben mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung“ (Mertens, Basten & Wischer, S. 138 in diesem Heft).

Hier trifft sich die Einschätzung von Mertens, Basten und Wischer, die sie mittels inhaltsanalytischem Vorgehen gewonnen haben, mit der von Wolf (in diesem Heft), der ebenfalls alle Profile in den Blick genommen hat, jedoch nicht empirisch vorgegangen ist, sondern theoretisch und dabei das „Konzept des institutionellen Isomorphismus“ (S. 138) nutzt:

„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).“ (Wolf, S. 148 in diesem Heft)

Während Mertens, Basten und Wischer die Unterschiede und die auf der Zielebene übergeordneten Gemeinsamkeiten konstatieren und nicht explizit bewerten, so arbeitet Wolf vor seinem theoretischen Hintergrund die These heraus, dass „Forschendes Lernen [von den Fachdidaktiken] [...] gewissermaßen als (hochschul-)didaktischer Kreuzbube zur Erlangung von (fach-)didaktischer Professionalität gespielt“ wird (S. 157).

Jenseits der damit angesprochenen programmatisch-theoretischen Ebene kann aus der Perspektive der Autor*innen dieses Beitrag an dieser Stelle keine evaluative Bewertung erfolgen, da die Prozesse der Etablierung Forschenden Lernens innerhalb der Lehrer*innenbildung der Universität aktuell nicht abschließend betrachtet werden können. Hinzu kommt, dass beide Autor*innen in die Prozesse aktiv eingebunden sind und so ihre eigene Arbeit in die Bewertung nehmen würden. Statt einer solchen Positionierung oder evaluativen Bewertung soll im abschließenden Kapitel jedoch noch einmal gefragt werden, ob und wie diffuse Steuerungsimpulse, wie hier der des „Forschenden Lernens“, funktional sein können.

4 Zur Funktionalität oder Dysfunktionalität diffuser Steuerungsimpulse

Alltagstheoretisch ist die Annahme verbreitet, dass möglichst klare und eindeutige Steuerungsimpulse für die Implementierung von Innovationen förderlich wären. Governanceanalytisch zeigt sich allerdings, dass diese Annahme oftmals nicht zutrifft (Dietrich & Heinrich, 2014; Heinrich & Lambrecht, 2018). Dies ist auch nicht verwunderlich, da eine derartige Steuerungsvorstellung sich aus einem technologischen Paradigma ableitet, während für soziale Systeme im Allgemeinen gilt, dass sie sich nicht kausal und linear steuern lassen, wie insbesondere für das Bildungssystem seit Luhmann und Schorr (1982) und ihrem Verdikt des Technologiedefizits weithin bekannt ist. In empirischen Studien konnten wir nunmehr nachweisen, dass Steuerungsimpulse im Rahmen der Bildungsreform durchaus dysfunktional sein können, gerade wenn sie im Gewand möglichst konkreter Operationalisierungen formuliert werden. So zeigte sich in Studien zur Schulinspektion, dass gerade die sozialtechnologieaffinen Varianten, die wenig Interpretationsspielraum für die Akteur*innen vor Ort zuließen, lokal eher zu Widerständen als

zur Implementierung des mit dem Instrument Intendierten führten (Lambrecht, 2016a). Demgegenüber zeigten Rekonstruktionen der Steuerungsimpulse zu zwei vergleichbar abstrakten Konzepten wie dem des Forschenden Lernens, nämlich zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Lambrecht, 2016b) und zur „Kulturellen Bildung“ (Bender & Lambrecht, 2020, im Druck), dass gerade das Unbestimmte dieser Begrifflichkeiten und der damit verbundenen Konzepte die Offenheit des Deutungshorizontes eröffnete, die vielfache Anschlussfähigkeiten im Feld erzeugte.

Allerdings lässt sich nunmehr nicht im Umkehrschluss daraus ableiten, dass Steuerungsimpulse in sozialen Systemen möglichst diffus und ambivalenzgesättigt sein sollten, um ihre Wirksamkeit zu entfalten; denn die entgegengesetzte Gefahr, dass diffuse Steuerungsimpulse zwar prinzipiell Anschlussmöglichkeiten eröffnen würden, insgesamt dann aber die Diffusität dazu führt, dass diese Impulse auch im Feld einfach diffundieren, ist groß.

Im vorliegenden Fall wird dieses Risiko nochmals dadurch gesteigert, dass nicht nur Forschendes Lernen als Konzept vielfältig und angesichts des inflationären Gebrauchs auch unterbestimmt ist (Huber, 2009), sondern dass es auch in einem Feld angewendet wird, das selbst noch einmal spezifische Spannungsverhältnisse in sich trägt, nämlich die einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (Heinrich et al., 2019). Die Tatsache, dass Lehramtsstudierende aufgrund ihres Ausbildungscurriculums systematisch immer mit mehreren Fachkulturen konfrontiert werden, sowie der Umstand, dass damit die Organisation, innerhalb derer das Forschende Lernen implementiert werden soll – die Universität –, strukturell von unterschiedlichen Fachkulturen geprägt ist, erzeugt – wie der neuere Diskurs um eine multiparadigmatische Lehrer*innenbildung zeigt – Referenzen auf Antinomien (Schlömerkemper, 2019), Spannungsfelder (Berkemeyer, 2019) und Differenzen (Cramer, 2019). Damit ist einmal mehr die Gefahr gegeben, dass ein diffuser Steuerungsimpuls zum wenig konturierten Forschenden Lernen dauerhaft unkonkret bzw. diffus bleibt, wenn dies zugleich in einem ambivalenten und spannungsreichen Feld einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung geschieht.

Umgekehrt gilt aber auch, dass eine Konkretisierung des Steuerungsimpulses im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrerinnenbildung viele Nachteile hätte, da er entweder systematisch in Ermangelung einer Anschlussfähigkeit der differenten Fachkulturen zur Abwehr führen würde oder aber zu einer Nivellierung von Differenzen, die im Modus der Entdifferenzierung insgesamt unproduktiv zu werden drohen. So besteht im Bereich der Adaption des Forschenden Lernens durch die Fachdidaktiken, die ohnehin immer zwischen mehreren Bezugsdisziplinen lavieren müssen, die Gefahr, durch eine Dominanz des primär bildungswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen empirischen Zugangs andere theoretische und fachspezifische Forschungszugänge zu verdrängen oder zumindest aber zu bedrohen. Stichweh (2017) hat dies für die interdisziplinäre Forschung charakterisiert, die auch nur dann produktiv ist, wenn die Differenzen der forschenden Zugänge in der Gesamtheit zu einer Ausdifferenzierung und nicht zu einer Entdifferenzierung führen. Ähnlich wurde dies auch schon vor einem Jahrzehnt in der Soziologie im Diskurs um die „multiparadigmatische Wissenschaft“ (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009) diskutiert.

Ob also die Verschiedenheit der disziplinären Zugänge und deren Referenzen auf unterschiedliche Paradigmen dann für das Forschende Lernen an der Universität produktiv werden, hängt vom konstruktiven Interdependenzmanagement der Disziplinen jenseits der Paradigmenstreite (Heinrich et al., 2019) ab. Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Konstellation eines diffusen Steuerungsimpulses (Lehrerausbildungsgesetz, s. Kap. 1), der auf eine günstige Gelegenheitsstruktur (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, s. Kap. 2) traf, mag damit als durchaus funktionale Kombination gelten, so wie auch Schulentwicklung in den letzten Jahren insgesamt als Zusammenspiel eines übergreifenden diffusen Steuerungsimpulses, der sogenannten Schulautonomie – je nach Bundesland und lokaler Konstellation sicherlich variierend und abweichend –, in Kombination

mit günstigen ressourciellen Gelegenheitsstrukturen die Lehrerprofessionalität stärken konnte bzw. prinzipiell könnte (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2014).

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, inwiefern am Universitätsstandort Bielefeld durch die Implementierung des Forschenden Lernens in den Fachdidaktiken, vermittelt über die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, dieser Impuls lediglich auf der programmatischen Ebene verhaften bleibt oder ob sich innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken lebendige Formen des Forschenden Lernens dynamisch weiterentwickeln und ausdifferenzieren. Vor dem Hintergrund einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung kann dies auch durchaus je nach Fachkultur in unterschiedlichem Maße erfolgen. Mit der Einrichtung eines fest an der Bielefeld School of Education institutionalisierten Forschungs- und Entwicklungszentrums für Forschendes Lernen in Praxisstudien³ wurde zumindest über die Projektlaufzeit hinaus ein Ort für die Weiterentwicklung dieses hochschuldidaktischen Konzepts in der Bielefelder Lehrer*innenbildung geschaffen. Allerdings wird erst die mehr oder weniger aktive Nutzung dieser Angebotsstruktur durch die Hochschullehrenden in den nächsten Jahren zeigen, ob durch die in Zeiten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung existierende Kombination aus diffusem Steuerungsimpuls und ressourcieller Gelegenheitsstruktur das Konzept Forschenden Lernens auch nachhaltig in der Struktur der Bielefelder Lehrerbildung verankert werden konnte.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–104). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Altrichter, M., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2014). School Decentralization as a Process of Differentiation, Hierarchization and Selection. *Journal of Education Policy*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954>
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK.
- Balog, A., & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Bastian, J. (2011). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 11 (2), 32–39.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bender, S., & Lambrecht, M. (2020, im Druck). Kulturelle Bildung als Projekt der Entpolitisierung. Rekonstruktionen zur Bezugnahme auf „Kulturelle Bildung“ im Kontext von Förderstrukturen. In A. Brenne, K. Brönnecke, & C. Roßkopf (Hrsg.), *Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung*. München: kopaed.

³ Vgl. http://www.bised.uni-bielefeld.de/forschendes_lernen.

- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Biprofessional (2015). *Biprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel*. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608). (Antrag: 15 S. & Anhang: 66 S.). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Biprofessional (2018). *Biprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel – phasenübergreifend*. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). (Antrag: 15 S. & Anhang: 10 S.). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- BLV (Bund-Länder-Vereinbarung) (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 10. Juli 2014*. Zugriff am 15.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951>.
- Böhm-Kasper, O., & Wischer, B. (2019). Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – eine einführende Einordnung. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 1–9. <https://doi.org/10.4119/pflb-1964>
- Caruso, C., & Woppowa, J. (Hrsg.). (2019). *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478 <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 26–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fachgruppe Bildungswissenschaften HRGe GymGe (2014). *Handreichung zur fächer-spezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters. Fachspezifische Teile Bildungswissenschaften HRGe und GymGe*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Fichten, W., & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik*. Festschrift für Ludwig Huber. (S. 161–175). Bielefeld: UVW.
- Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018). Schulinspektion. Externe Evaluation von Schulen aus programmimmanent-steuerungstheoretischer und governanceanalytischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 731–742). Münster: Waxmann/UTB.

- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019): Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: WBV.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*. 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- 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. (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: transcript.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Katenbrink, N., Wischer, B., & Nakamura, Y. (Hrsg.). (2014). *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 3). Münster: MV.
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters & R. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker, A., & Störländer, J.-C. (2019), Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 246–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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.
- Kneer, G., & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1
- Koch, B., & Stiller, K.-T. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung. Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. von Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94). Berlin: LIT.
- LABG: *Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz – LABG)* vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223).
- Lambrecht, M. (2016a). Die „Evolution“ der Evaluation. Reflexionen zum Transintentionalitätskonzept anhand der Entwicklung des Steuerungsimpulses Schulinspektion. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 149–192). Weinheim: Beltz Juventa.

- Lambrecht, M. (2016b). Kontingenz als latente Steuerungsstrategie des BNE-Transfers. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1>
- Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56 (1), 7–15.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mertens, C., Basten, M., & Wischer, B. (2019). Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 124–145. <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2012 (ABl. NRW. S. 433). Düsseldorf: MSW.
- Röhner, C., Büker, P., Bunte, N., Miller, S., Velten, K., & Wiesemann, J. (2014). Forschendes Lernen und Studieren in der neuen Grundschullehrerausbildung. Konzepte und Projekte aus NRW. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 67–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_5
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung).
- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn.: Klinkhardt.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465, <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Schneider, R., & Wildt, J. (2003). Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 165–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöning, A. (2019). Das Bielefelder Leitkonzept zum Forschenden Lernen im Praxissemester. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 10–17. <https://doi.org/10.4119/pflb-1966>
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9_14
- Tischer, M. (1995). Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht? Bericht über ein klassisches Beispiel, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Diskurs organisiert. *Pädagogische Korrespondenz*, 15, 22–47. urn:nbn:de:0111-opus-67629. Zugriff am

- 29.12.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/6762/pdf/PaedKorr_1995_15_Tischer_Was_hat_Herbart.pdf.
- Ukley, N., & Gröben, B. (Hrsg.). (2018), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Universität Bielefeld, Studienseminare für Lehrämter an Schulen Bielefeld I, Bielefeld II und Minden (2009). *Von der Hochschule in den Klassenraum Forschendes Lernen und Praxisforschung in der Lehrerbildung*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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), 146–161. <https://doi.org/10.4119/pflb-1986>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019) „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>

Online verfügbar: 31.12.2019

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>