

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>