

**Forschendes Lernen konkret –
Hochschuldidaktisches Material
zur Lehrer*innenbildung**

**Hrsg. von Tanja Freudenau,
Gabriele Klewin, Anne Reh, Volker Schwier,
Björn Stövesand & Nils Ukley**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang 3 | 2021, Heft 4

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 3 | Heft 4 | 2021

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
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).

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

*Gabriele Klewin, Nils Ukley, Anne Reh, Tanja Freudenau,
Volker Schwier & Björn Stövesand*
Forschendes Lernen konkret – Hochschuldidaktische Materialien
zur Lehrer*innenbildung. Editorial zum Themenheft 1

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Tanja Freudenau
Merkmale guten Unterrichts als Sprungbrett zum Forschenden Lernen im
Literaturunterricht. Unterstützung zur Themenfindung für Studienprojekte 8

Anne Reh
Forschendes Lernen im Sachunterricht. Eine Strukturierungshilfe zur
Formulierung einer sachunterrichtsdidaktischen Forschungsfrage 16

Peter Schildhauer
Building Bridges. Unterrichtsvideos als Bindeglied zwischen
Universität und Schule in der Anbahnung Forschenden Lernens
im Praxissemester im Fach Englisch 24

Nils Ukley
Anforderungen und Antinomien des Lehrer*innenberufs.
Forschendes Lernen als Instrument der professionellen Begegnung
im Rahmen der (Sport-)Lehrkräftebildung 32

Max Hettmann & Judith Huget
Multiperspektivität im Forschenden Lernen.
Reflexion einer mathematikdidaktischen Handlungssituation
mithilfe eines Gruppenpuzzles 40

Yannik Wilke
Ist mein Unterricht inklusiv? Vorstellung einer Reflexionshilfe zur Anregung
Forschenden Lernens im Praxissemester des Lehramtsstudiums
für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn 49

Gabriele Klewin

Mit Essen spielt man nicht! Material für ein spielerisches Herangehen an
die induktive Kategorienbildung im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse 57

Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Volker Schwier

Systematisch, praktisch, gut? Forschendes Lernen
im Gemenge der Praxen und des (Nicht-)Wissens 64

Björn Stövesand

Forschendes Lernen im Lehramtsstudium vor dem Hintergrund
unterschiedlicher Denkstile von Studierenden und Lehrenden.
Versuch einer Adaption der Terminologie Ludwik Flecks
auf die Lehrer*innenbildung und das Forschende Lernen 72

Editorial

Forschendes Lernen konkret – Hochschuldidaktische Materialien zur Lehrer*innenbildung

Editorial zum Themenheft

Gabriele Klewin^{1,*}, Nils Ukley¹, Anne Reh¹,
Tanja Freudenau¹, Volker Schwier¹ & Björn Stövesand¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Editorial zum Themenheft „Forschendes Lernen konkret“ wird zunächst die universitäre Ausgestaltung des Praxissemesters in Bielefeld erläutert. Da die meisten der in diesem Heft vorgestellten Materialien zum Forschenden Lernen im Bielefelder Kontext entstanden sind, soll dies externen Leser*innen bei der Einordnung der Beiträge helfen. Daran anschließend erfolgt ein Überblick über die im Themenheft befindlichen sieben Beiträge zu Materialien und die beiden Essays zum Forschenden Lernen.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Praxissemester, Lehrer*innenbildung, Hochschuldidaktik, hochschuldidaktisches Material



Forschendes Lernen ist spätestens seit der Einführung von Praxissemestern bzw. Langzeitpraktika in vielen Bundesländern von einem „Mauerblümchen“ zu einem weit verbreiteten Konzept in der Lehrer*innenbildung geworden (Weyland & Wittmann, 2017). Auch in diesem Heft beziehen wir uns auf die Variante des Forschenden Lernens, die im Praxissemester zu verorten ist. Entsprechend der Verbreitung des Konzepts sind in den letzten Jahren eine Reihe von Veröffentlichungen entstanden, die sich mit dem Forschenden Lernen bzw. mit der Frage der Professionalisierung im Praxissemester auseinandersetzen (Basten, Mertens, Schöning & Wolf, 2020; Huber & Reinmann, 2019; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; König, Rothland & Schaper, 2018; Ukley & Gröben, 2018). Und auch über die Ausgestaltung des Forschenden Lernens im Bielefelder Praxissemester, auf das sich die überwiegende Zahl der hier vorliegenden Beiträge bezieht, gibt es einige Publikationen (Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017; Basten, Mertens & Wolf, 2019).

Gemeinsam ist vielen der in den letzten Jahren entstandenen Veröffentlichungen, dass sie entweder Ergebnisse empirischer Studien berichten oder Konzeptionen darstellen. Kaum vorhanden sind jedoch konkrete Materialien zum Forschenden Lernen, die als Anregungen für die hochschulische Umsetzung dienen können. Hier setzt dieses Themenheft an. Es präsentiert konkretes Material aus Seminaren zum Forschenden Lernen im Praxissemester, das ausdrücklich dafür gedacht ist, von Kolleg*innen genutzt und weiterentwickelt zu werden. Hierbei werden allerdings nicht allein die Materialien vorgestellt, sondern sie werden – wie in der Konzeption dieser Zeitschrift beabsichtigt (Heinrich, Schweitzer & Streblov, 2019) – konzeptionell und/oder theoretisch gerahmt, didaktisch kommentiert, und es werden Ergebnisse aus Evaluation oder Erfahrungen zum Einsatz der Materialien berichtet. Diese Beiträge werden ergänzt durch zwei Essays, die zum Nachdenken über Forschendes Lernen anregen wollen.

Bereits ein erster Blick auf die Themen der Beiträge zeigt eine Vielfältigkeit, die sich nicht allein in den beteiligten Fächern ausdrückt, sondern auch in den inhaltlichen Aspekten. Diese erstrecken sich von den Merkmalen guten Unterrichts als Anregung für die Themenfindung über die Reflexion von Antinomien bis zu der Frage, wie inklusiv der eigene Unterricht ist. Bei genauerem Hinsehen wird auch eine Vielfalt hinsichtlich des Verständnisses von Forschendem Lernen deutlich. Um die angedeutete Vielfalt und damit auch die einzelnen Beiträge besser einordnen zu können, sollen vor dem Gang durch die Beiträge kurz die Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters und die Bedeutung des Forschenden Lernens darin skizziert werden.

Forschendes Lernen im Bielefelder Praxissemester

Das Bielefelder Praxissemester umfasst, wie an allen nordrhein-westfälischen lehrerbildenden Hochschulen (MSW NRW, 2010), eine fünfmonatige schulische Praxisphase, die universitär vorbereitet, begleitet und nachbereitet wird. Die Praxisphase ist so Bestandteil eines berufsfeldbezogenen Studienjahrs (BiSEd, 2021). Konkret bedeutet das für die Studierenden, dass sie im Vorbereitungssemester in zwei bzw. drei Fächern, je nach gewählter Schulform, sowie in den Bildungswissenschaften Seminare besuchen, in denen u.a. die Vorbereitung auf die beiden verpflichtenden Studienprojekte, d.h. die studentischen Forschungsprojekte während des Praxissemesters, im Zentrum steht. Diese Vorbereitungsseminare werden mit derselben Studierendengruppe während des Praxissemesters als Begleitseminare weitergeführt, und auch die Reflexion im Anschluss findet in der identischen Zusammensetzung statt.

Die Studienprojekte, in denen das Forschende Lernen insbesondere zum Tragen kommt, können in zwei Fächern oder in einem Fach und in den Bildungswissenschaften durchgeführt werden; darüber hinaus sind auch fächerverbindende Projekte möglich (Universität Bielefeld, o.J.: Modulbeschreibungen zum Praxissemester). Inhaltlich orientieren können sich die Studierenden an fünf Varianten:

- „Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit [...]
- Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht [...]
- Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen [...]
- Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung [...]
- Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess“ (Bielefelder Leitkonzept, 2011, S. 10ff.).

Die Betreuung der Studienprojekte findet nicht vorrangig in den Begleitseminaren statt, da die Studierenden ja nur in zwei von drei bzw. vier Fächern ein Studienprojekt anfertigen, sondern in Vertiefungsveranstaltungen, die in der Regel in Form von Einzelberatungen stattfinden. Idealerweise legen sich die Studierenden nach einer ersten Sondierungsphase in den Praktikumsschulen auf ihre Fragestellungen fest und erheben bis zum Ende der Praxisphase die für die Beantwortung der Fragestellungen notwendigen Daten. Nach Abschluss der Praxisphase haben sie noch drei Monate Zeit, die Daten auszuwerten und ihre Forschungsarbeit in Studienberichten zu verschriftlichen.

Ein grundlegender Baustein für das Forschende Lernen im Bielefelder Praxissemester ist das Leitkonzept (Bielefelder Leitkonzept, 2011), in dem fächerübergreifend konzeptionelle Leitlinien festgehalten sind. Hinzu kommen die strukturelle Umsetzung im Studienverlauf sowie die fächerspezifischen Ausgestaltungen. Im Leitkonzept wird mit Bezug auf Boelhaue, Frigge, Hilligus & von Olberg (2004) Forschendes Lernen verstanden als die

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

Forschendes Lernen wird im Leitkonzept jedoch nicht nur auf die Studienprojekte bezogen, sondern auch auf die Unterrichtsvorhaben, die die Studierenden durchführen (Bielefelder Leitkonzept, 2011, S. 7). Das zeigt sich deutlich bei dem fünften angeführten Punkt, da hier zwar für die Studienprojekte die Nutzung von Forschungsmethoden gefordert wird, aber auch eine darüber hinausgehende weitere Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis mittels „kriteriengeleiteten Vorgehens“ erfolgen kann.

Diese konzeptionell schon angelegte Breite im Verständnis Forschenden Lernens findet sich auch empirisch, wie Mertens, Basten & Wischer (2019) zeigen. Sie haben 17 konzeptionelle Beschreibungen aus fast allen Bielefelder Fächern, die an der Lehrer*innenbildung beteiligt sind, inhaltsanalytisch ausgewertet und dabei trotz vieler Gemeinsamkeiten auch Unterschiede herausgearbeitet. Diese sind nicht nur durch die jeweilige Fachspezifik begründet, sondern auch durch unterschiedliche Akzentuierungen des Forschenden Lernens. Steht eher das *Forschen* im Vordergrund, dann wird das Forschende Lernen betont, und Forschungsmethoden haben ein größeres Gewicht als bei der Schwerpunktsetzung auf *Lernen*. In diesem Fall werden durch das Forschende Lernen Reflexionsprozesse angestoßen, die der Professionalisierung in Hinblick auf das Lehrer*innenhandeln dienen sollen. Im vorliegenden Themenheft spiegelt sich dies ebenfalls wider: in Beiträgen, in denen es um Reflexion der unterrichtlichen Praxis und der Entwicklung einer entsprechenden forschenden Grundhaltung geht (Bezug: schulpraktischer Teil), und in solchen, in denen Themenfindung, Forschungsfrage und Forschungsmethode im Mittelpunkt stehen (Bezug: Schulforschungsteil). Dennoch ist dies nicht als Gegensatz zu verstehen, sondern eher als verschiedene Schwerpunkte, die zu unterschiedlichen Zeiten bei der Vorbereitung, Begleitung oder Reflexion des Praxissemesters wichtig sind.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Die Reihenfolge der Beiträge in der Rubrik „Zum Nacherfinden“ folgt grundsätzlich den möglichen Zeitpunkten des Einsatzes der Materialien. So thematisieren die ersten drei Beiträge die Themenfindung für die Studienprojekte und das Finden einer Forschungsfrage – eine Auseinandersetzung, die in den Vorbereitungsseminaren begonnen und während des Praxissemesters zumeist in Sprechstunden weiterverfolgt wird:

Tanja Freudenau setzt an den zehn Merkmalen guten Unterrichts von Hilbert Meyer (2004) an und lässt diese von den Studierenden zum einen für den Literatur- bzw. Deutschunterricht konkretisieren; zum anderen können daraus Fragen entwickelt werden, die bei der Themenfindung für die Studienprojekte helfen. Die so individuell erstellte Tabelle kann Studierende auch über das Vorbereitungsseminar hinaus bei der Arbeit am Studienprojekt unterstützen.

Die Themenfindung und insbesondere die Erstellung einer Fragestellung stehen auch beim Material von *Anne Reh* im Mittelpunkt. Die von ihr entwickelte Strukturierungshilfe soll insbesondere dazu beitragen, dass spezifische sachunterrichtsdidaktische Fragen formuliert werden, da dies vor dem Hintergrund der vielen Perspektiven im Sachunterricht eine besondere Herausforderung für die Studierenden darstellt.

Im dritten Beitrag zu diesem Themenkomplex bezieht sich *Peter Schildhauer* auf das Fach Englisch. Anhand von drei Unterrichtsvideos können Studierende sich Fragestellungen im Kontext von „Corrective Feedback“ (Fehlerkorrektur) im Englischunterricht annähern. Das Material enthält nicht nur die Arbeitsaufträge, die die Studierenden bearbeiten sollen, sondern auch einen um Zielsetzungen und Leistungsanforderungen erweiterten Seminarplan.

Drei weitere Beiträge stellen Material vor, das in den Begleitseminaren erprobt wurde und dementsprechend die Reflexion von Unterrichtserfahrungen fokussiert:

Nils Ukley präsentiert drei Materialien, anhand derer sich Studierende mit Antinomien (Helsper, 2004) im Schulalltag auseinandersetzen können. Diese Auseinandersetzung dient nicht nur der individuellen Reflexion der Studierenden, sondern kann ebenfalls Anregungen für Forschungsfragen in Studienprojekten sowie Themen für eine abschließende Reflexionsprüfung bieten. Das Material bezieht sich zwar auf den Sportunterricht, kann aber auch für andere Fächer genutzt werden.

Den Anstoß zur Reflexion gibt im Beitrag von *Max Hettmann* und *Judith Huget* eine schriftlich dargestellte Situation aus dem Mathematikunterricht der*des Dozierenden, die mit unterschiedlichen mathematikdidaktischen bzw. verwandten Theorieansätzen analysiert werden soll. Die Analyse findet im Rahmen eines Gruppenpuzzles statt, so dass die Studierenden die Situation nicht nur unter dem Gesichtspunkt der von ihnen erarbeiteten Theorie sehen, sondern auch unter der von den Kommiliton*innen vorbereiteten. Als Material werden ein Arbeitsblatt mit der Situation, der Reflexionskreislauf sowie eine mögliche Lösung bereitgestellt.

Der dritte Beitrag, in dem Reflexion in den Mittelpunkt gestellt wird, fokussiert den Bereich Inklusion. *Yannik Wilke* beschreibt den Einsatz einer Checkliste bzw. Reflexionshilfe für inklusiven Unterricht ebenfalls im Rahmen von Begleitseminaren zum Praxissemester. Die Reflexionshilfe kann sowohl für die Planung als auch für die Reflexion von Unterricht dienen. Allerdings können die sich daraus ergebenden Fragen auch Anregungen für die Studienprojekte bieten.

Nicht im Rahmen von Begleit-, sondern von Vorbereitungsseminaren ist das überfachliche Material einsetzbar, das *Gabriele Klewin* vorstellt. Sie präsentiert sowohl fiktives Interviewmaterial, das für erste Erfahrungen mit induktiver Kategorienbildung im Rahmen von inhaltsanalytischer Auswertung genutzt werden kann, als auch die dazugehörigen Arbeitsaufträge für die Studierenden.

Die letzten beiden Beiträge dieses Themenheftes gehören in die Rubrik „Zum Nachdenken“.

Im Essay von *Volker Schwier* wird Forschendes Lernen unter praxistheoretischer Perspektive betrachtet. Die häufig bemühte Theorie-Praxis-Differenz wird mit dem Verweis auf die Praxis in der Wissenschaft in Frage gestellt; stattdessen werden „Wissen“ und „Nichtwissen“ als relevante Begriffe ins Spiel gebracht.

Björn Stövesand betrachtet die unterschiedliche Relevanz, die Forschendem Lernen von Seiten der Lehrer*innenbildung und von Seiten der Studierenden für die Professionsentwicklung zuerkannt wird. Er stellt die Frage, ob Lehrerbildner*innen und Studierende nicht im Sinne Flecks (2019/1980) zwei verschiedenen Denkkollektiven zugehörig sind und ob nicht daraus resultierend ein breiter und bereits zu Beginn des Studiums ansetzender Diskurs über das Forschende Lernen geführt werden müsse, um die Relevanz des Forschenden Lernens deutlicher zu machen.

Damit Forschendes Lernen, gerade weil es aktuell so weit verbreitet ist, nicht an Konturen verliert (Huber, 2014), ist – wie in den letzten beiden Beiträgen geschehen – eine kritische Diskussion des Konzepts nötig. Notwendig sind aber auch weitere curriculare Überlegungen und förderliche Rahmenbedingungen (Feindt, Fichten, Klewin, Weyland & Winkel, 2020) und nicht zuletzt auch Materialien, mit denen eine hochschuldidaktisch gute Umsetzung gelingen kann. Wir hoffen, mit diesem Heft dazu beigetragen zu haben.

Literatur und Internetquellen

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A., & Wolf, E. (Hrsg.). (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Basten, M., Mertens, C., & Wolf, E. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 1* (2). Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/187/130>.
- Bielefelder Leitkonzept: Universität Bielefeld, ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/leitkonzept/>.
- BiEd (Bielefeld School of Education). (2021). *Praxissemester*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/praxissemester/uberblick/>.
- Boelhaue, U., Frigge, R., Hilligus, A., & von Olberg, H.-J. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U., & Winkel, J. (2020), für die Steuergruppe des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2* (1), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>

- Fleck, L. (2019/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heinrich, M., Schweitzer, J., & Streblow, L. (2019). Sedimentiertes Wissen über Lehre? Oder: Was alles im Material seinen lebendigen Ausdruck findet ... Editorial zur Erstausgabe der Zeitschrift: Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), V–XIII. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1536>
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Mertens, C., Basten, M., & Wischer, B. (2019). Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenbildung*, 1 (2: Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile, hrsg. von M. Basten, C. Mertens & E. Wolf), 124–145. <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- 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: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/rahmenkonzeption.pdf>.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2018). (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Universität Bielefeld. (o.J.). *Modulbeschreibungen zum Praxissemester: Grundschule*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346772>.
- Universität Bielefeld. (o.J.). *Modulbeschreibungen zum Praxissemester: Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/39160644>.
- Universität Bielefeld. (o.J.). *Modulbeschreibungen zum Praxissemester: Gymnasium/Gesamtschule*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346805>.
- Universität Bielefeld. (o.J.). *Modulbeschreibungen zum Praxissemester: Haupt-, Realschule und Gesamtschule*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346817>.

- Universität Bielefeld. (o.J.). *Modulbeschreibungen zum Praxissemester: Haupt-, Realschule und Gesamtschule mit integrierter Sonderpädagogik*. Zugriff am 30.07.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/42607748>.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G., Ukley, N., Reh, A., Freudenau, T., Schwier, V., & Stövesand, B. (2021). Forschendes Lernen konkret – Hochschuldidaktische Materialien zur Lehrer*innenbildung. Editorial zum Themenheft. *Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4599>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Merkmale guten Unterrichts als Sprungbrett zum Forschenden Lernen im Literaturunterricht

Unterstützung zur Themenfindung für Studienprojekte

Tanja Freudenau^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
tanja.freudenau@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Wenn Lehramtsstudierende sich im Masterstudium in den Vorbereitungsseminaren für das Praxissemester befinden, sind sie überwiegend bereits mit den Merkmalen guten Unterrichts nach Meyer (2004) in Berührung gekommen. In diesem Beitrag wird dargestellt, wie die Merkmale in deutsch- bzw. literaturdidaktischen Bezug gesetzt werden können, um sie schließlich für die Erarbeitung eines Forschungsanliegens für das Praxissemester nutzbar zu machen. So steht als Material eine Tabelle im Zentrum dieses Beitrags, die ausgehend von den Merkmalen guten Unterrichts die Themenfindung hinsichtlich des Forschenden Lernens unterstützen soll. Erprobt wurde die Tabelle mit Studierenden rund um das Praxissemester in der Sprachlichen Grundbildung mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik für die Grundschule. Vorrangiges Ziel war es, Ideen für Studienprojekte zu entwickeln und Anregungen in der Seminargruppe zu teilen. Weiterhin ist es möglich, die Tabelle im Begleitseminar einzusetzen, indem neue Erkenntnisse sukzessiv ergänzt werden, sowie sie neben der Themenfindung für Studienprojekte auch zur Unterstützung für die Unterrichtsplanung heranzuziehen.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Lehrer*innenausbildung, Merkmale guten Unterrichts, Praxisphase, Literaturunterricht



1 Einleitung

Die „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ (Meyer, 2004) begegnen einem Großteil der Lehramtsstudierenden im Verlauf ihres Studiums und dies zumeist in den Bildungswissenschaften. Indem die Merkmale fachbezogen in den Mittelpunkt gerückt werden, kann diese vertraute Grundlage als sinnvoller Transfer der Kenntnisse aus den Bildungswissenschaften zur Fachdidaktik Deutsch/Schwerpunkt Literaturdidaktik genutzt werden. Inhalte des Studiums und zugleich Bereiche des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts sollen mittels einer stichwortgebenden Tabelle, welche die Merkmale guten Unterrichts enthält, zusammengetragen werden. Ziel ist es, dadurch die Themenfindung für Studienprojekte in Bezug auf den Literaturunterricht zu unterstützen.

Das in diesem Beitrag dargestellte Material (siehe Online-Supplement) wird prozessbegleitend in Seminarveranstaltungen zum Praxissemester in der Sprachlichen Grundbildung mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik eingesetzt. Erstmals kommen die Studierenden mit dem Material – einer vorstrukturierten Tabelle – im Rahmen der auf die Praxisphase vorbereitenden Seminare in Berührung. In individuellen sowie kollaborativen Prozessen kann das Material bis zum Ende des Begleitseminars zur Praxisphase genutzt werden, bei Bedarf auch darüber hinaus.

Die Tabelle ermöglicht einen ersten Zugang zu Themen für Studienprojekte, vorrangig der Varianten 1 („Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit“), 2 („Forschung in fremdem Unterricht“) sowie bedingt auch 4 („Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung“) des Bielefelder Leitkonzepts (vgl. Universität Bielefeld & ZfsL Bielefeld, Minden und Paderborn, 2011, S. 10f.; vgl. auch Klewin, Schüssler & Schicht, 2017, S. 140ff.). Den Studierenden sollte die Tabelle als beschreibbares Dokument (z.B. als Word-Dokument) zur Verfügung gestellt werden, sodass sie eigene Ideen direkt einfügen können.

2 Didaktischer Kommentar

In der Themenfindungsphase für Studienprojekte ist eine große Offenheit wünschenswert. Eigenen Erfahrungen nach kann diese Offenheit aber auch dazu führen, dass es Studierenden schwer fällt, Ideen und Ansätze für ihr eigenes Studienprojekt zu entwickeln. Eine Unterstützung können hier die Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2004) geben. Die Verwendung von Texten, in denen die Merkmale nach Meyer stärker auf den Fachunterricht Deutsch bezogen sind, wird zu diesem Zeitpunkt noch nicht in Betracht gezogen. Gründe dafür sind, dass es zunächst um das Einbeziehen der Vorkenntnisse sowie um den Austausch darüber geht. Jedoch kann zu einem späteren Zeitpunkt die Auseinandersetzung mit Texten, in denen die Merkmale auf den Deutschunterricht bezogen werden (vgl. z.B. von Brand, 2013), zu weiteren Anregungen führen.

Neben der Aktivierung des Vorwissens, des Teilens und Wiederholens dessen sowie dem Kennenlernen neuer literatur- bzw. deutschdidaktisch bedeutsamer Aspekte dient die Tabelle auch dazu, dass der*die Dozent*in einen Überblick über die Vorkenntnisse der Studierenden erhält. Dementsprechend kann der*die Dozent*in gezielt Wissen aufbauen, indem er*sie zusätzliche Themen und Inhalte für die weiteren Seminarsitzungen wählt. Hervorgehoben werden muss an dieser Stelle, und auch gegenüber den Studierenden, dass die fachspezifischen Aspekte nicht als sekundär verstanden werden dürfen, die den Merkmalen guten Unterrichts zu- oder gar untergeordnet werden, sondern dass die Merkmale vielmehr als Sprungbrett zu sehen sind, um (Vor-)Wissen zu sammeln und zu teilen. Nachfolgend wird die konkret erprobte Umsetzung im Rahmen von Vorbereitungsseminaren skizziert.

In den ersten Seminarsitzungen werden die fünf möglichen Varianten Forschenden Lernens (vgl. Universität Bielefeld et al., 2011, S. 10f.; siehe auch das Editorial des vor-

liegenden Themenheftes) aufgezeigt sowie weitere denkbare Varianten erläutert und diskutiert. Im Zuge der anschließenden Erarbeitung sollte den Studierenden verdeutlicht werden, dass sich diese Herangehensweise unter Bezugnahme auf die Merkmale guten Unterrichts vorrangig auf die Erforschung unterrichtlicher Perspektiven fokussiert und Forschungsfragen beispielsweise mit Blick auf biografische Zugänge (Variante 5) auf diese Weise in den Hintergrund rücken/nicht generiert werden.¹

Da an der Universität Bielefeld bereits sehr früh im Semester in den auf das Praxissemester vorbereitenden Seminaren von den Studierenden eine Studienleistung (Leistungserbringung für Credit Points) abgegeben werden muss (vgl. z.B. Universität Bielefeld – Bielefeld School of Education, o.J.) und diese in vielen Seminaren, wie auch in dem hier beschriebenen, eine Studienprojektskizze darstellt, wird die Tabelle bereits in der dritten Seminarsitzung thematisiert. Beide Vorbereitungsseminare, in denen das Material erprobt wurde, haben einen eindeutig literaturdidaktischen Schwerpunkt; der Forderung nach einer Integration verschiedener Lernbereiche nachkommend (vgl. z.B. Düsing & Köller, 2016, S. 45f.) werden jedoch auch sprachdidaktisch verortete Themen zugelassen.

In der ersten Auseinandersetzung mit dem Material besteht die Aufgabe der Studierenden darin, in Einzelarbeit erste Assoziationen und Ideen hinsichtlich des Transfers der bildungswissenschaftlichen Merkmale auf den Literatur-/Deutschunterricht in die Tabelle (vgl. Abb. 1 und 2 auf der folgenden Seite – mittlere Spalte) einzutragen. Vorzugsweise nutzen sie hierfür selbst mitgebrachte Laptops oder Tablets. Des Weiteren werden erste mögliche anschließende Fragen notiert. Nachdem im Verlauf des Semesters das Formulieren von Forschungsfragen fokussiert worden ist, können die Studierenden gezielt prüfen, ob sich die formulierten Fragen als Forschungsfragen für ein Studienprojekt eignen, und diese bei Bedarf abwandeln.

Die Arbeitsergebnisse aus der mittleren Tabellenspalte (vgl. Abb. 1 und 2) werden anschließend in der Seminargruppe zusammengetragen und diskutiert, während die*der Lehrende die genannten Aspekte in die gleiche Datei einträgt und per Beamer für alle visualisiert. Die Datei mit den gesammelten Arbeitsergebnissen wird im digitalen Lernraum, auf den die Seminarteilnehmer*innen und die*der Lehrende Zugriff haben, zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus werden mögliche Forschungsfragen in der Gruppe besprochen und können individuell notiert werden. Zentral werden sie jedoch nicht in der Tabelle gesammelt. Dies liegt darin begründet, dass, wie oben erwähnt, die Thematik des Formulierens geeigneter Forschungsfragen zu einem späteren Zeitpunkt im Seminar erfolgt. Im Zuge dessen sollten die individuell notierten Fragen erneut aufgegriffen und gegebenenfalls überarbeitet werden.

Im Verlauf des Semesters wird die Tabelle immer wieder autonom oder innerhalb der Gruppe herangezogen, um sie als Gedächtnisstütze zu nutzen sowie um Ergänzungen vorzunehmen. So werden beispielsweise in mehreren der nachfolgenden Seminarsitzungen die letzten zehn Minuten genutzt, um die Tabelle durch neu gewonnene oder erinnerte Aspekte zu erweitern und diese in der Gruppe zu diskutieren. Hierdurch entsteht sukzessiv eine Sammlung verschiedenster deutschdidaktisch relevanter Themen, die auf einen Blick mit zur Reflexion anregenden Fragen in Verbindung stehen. Diese Zusammenstellung kann nicht nur als Anregung für mögliche Themenfelder für Studienprojekte genutzt werden, sondern sie vermag auch Ideen für den Unterricht im Praxissemester zu liefern.

Da die Merkmale weder auf eine bestimmte Schulform bezogen sind noch auf spezifische Fächer (vgl. Meyer, 2004, S. 11ff.), kann das in diesem Beitrag dargestellte Material prinzipiell auch für Seminare anderer Schulfächer und -formen genutzt werden.

¹ Da es sich in diesem Beitrag um eine didaktische Zuspitzung handelt, werden weitere Seminarinhalte, die zur Themenfindung zum Forschenden Lernen mit anderem Fokus anregen, nicht expliziert, wobei sie ebenso mit den Teilnehmenden behandelt wurden. Auch die weiteren Inhalte des Seminars werden in diesem Beitrag nicht näher genannt und ausgeführt.

3 Das Material

Das Material ist eine vorstrukturierte Tabelle, die den Studierenden digital und in veränder- bzw. beschreibbarer Version zur Verfügung gestellt werden sollte. Für diesen Beitrag ist sie als Word-Dokument abrufbar (Online-Supplement). Alternativ kann die Tabelle auch in ausgedruckter Form mit entsprechend größeren Zeilen genutzt werden, sodass handschriftliche Einträge vorgenommen werden können.

In der linken Spalte (vgl. Abb. 1) sind, mit geringfügigen Abwandlungen, die „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ nach Meyer (2004) aufgeführt. Grafisch abgesetzt sind zusätzliche Zeilen eingefügt, in die von den Studierenden weitere Merkmale eingetragen werden können (vgl. Abb. 2). Eine dieser Zeilen ist bereits exemplarisch um das Merkmal „Medien(-nutzung) und -passung“ ergänzt, wobei die „Passung“ die Studierenden darauf aufmerksam machen soll, dass die Medien der jeweiligen Lerngruppe und inhaltlichen Zielsetzung entsprechend eingesetzt werden müssen. Mit gleicher Absicht ist der Aspekt der „Passung“ auch bei dem Merkmal „Methodenvielfalt“ (Meyer, 2004) hinzugefügt.

Merkmale guten Unterrichts	Was verbinden Sie damit bzgl. des Literatur- bzw. Deutschunterrichts?	Gibt es Fragen, die sich hieraus für Sie ergeben? / Welche? Achten Sie hier bitte besonders auf den Bezug zum LU / DU ² .
Klare Strukturierung des Unterrichts		
Hoher Anteil echter Lernzeit		
Lernförderliches Klima	<ul style="list-style-type: none"> freiwilliges lautes Vorlesen / kein Zwang wie beim Reihumlesen (vgl. z.B. Rosebrock & Nix, 2017, S. 45) 	
Inhaltliche Klarheit		

Abbildung 1: In Tabelle eingefügte Merkmale guten Unterrichts (Auszug aus dem Material „Merkmale guten Unterrichts bezogen auf den Literatur- bzw. Deutschunterricht“; siehe Online-Supplement)

Medien(-nutzung) und -passung		
-------------------------------	--	--

Abbildung 2: Grafisch abgesetzte Zeilen für weitere Merkmale (Auszug aus dem Material „Merkmale guten Unterrichts bezogen auf den Literatur- bzw. Deutschunterricht“; siehe Online-Supplement)

Die mittlere Spalte (vgl. Abb. 1) bezieht sich auf konkrete Aspekte, welche die Seminarteilnehmer*innen mit dem jeweiligen Merkmal bezüglich des Literatur- bzw. Deutschunterrichts in Verbindung bringen. Ebenso ist es sinnvoll, dass sie auch überfachliche Aspekte in den Blick nehmen, die im Deutschunterricht relevant sind. So könnte z.B. bei „Individuelles Fördern“ (Meyer, 2004) der Aspekt „Diagnoseinstrumente nutzen“ angeführt werden; eine Spezifizierung auf bestimmte Instrumente kann – muss jedoch noch nicht – an dieser Stelle erfolgen. Das Hinzufügen von Literatur wäre in der mittleren Spalte ebenfalls denkbar. Als Anregung sind in dieser Tabellenspalte bereits vereinzelt Beispiele eingefügt (vgl. Abb. 1 sowie Abb. 3 auf der folgenden Seite).

Die Intention der rechten Spalte ist, erste Fragen zu den fachdidaktischen Ideen, die zuvor notiert wurden, zu evozieren. Beispielhaft sind bei dem Merkmal „Intelligentes Üben“ (Meyer, 2004) zu dem exemplarisch dargestellten fachdidaktischen Aspekt „Kurze Texte auswendig lernen und vortragen (z.B. Gedichte)“ bereits Fragen in die rechte Spalte eingefügt.

² LU = Literaturunterricht, DU = Deutschunterricht.

Intelligentes Üben	• kurze Texte auswendig lernen und vortragen (z.B. Gedichte) (MSW NRW ³ , 2008, S. 5, 32)	• Wofür ist das Auswendiglernen sinnvoll? / Was wird auswendig gelernt? / Wie gehen die Kinder damit um?
--------------------	--	--

Abbildung 3: Merkmal „Intelligentes Üben“ mit exemplarischen Einfügungen (Auszug aus dem Material „Merkmale guten Unterrichts bezogen auf den Literatur- bzw. Deutschunterricht“; siehe Online-Supplement)

Im Material wird weiterhin berücksichtigt, dass nicht alle Assoziationen grundsätzlich einem Merkmal guten Unterrichts zuzuordnen sind, sondern dass sie auch auf mehrere Merkmale zutreffen können. Grafisch wird dies durch gestrichelte Linien visualisiert. Zu betonen ist, dass es nicht um die korrekte Zuordnung geht, sondern, dass die Merkmale als impulsgebend verstanden werden sollten.

4 Theoretischer Hintergrund

Die „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ sind als Extrakt aus Ergebnissen mehrerer Studien zur empirischen Unterrichtsforschung zu verstehen, welche Merkmale guten Unterrichts benennen und teilweise auch in Gütekriterien übersetzen, die Meyer zunächst zu einem „Kriterien-Mischmodell“ zusammengefasst und schließlich auf zehn Merkmale reduziert hat (vgl. Meyer, 2004, S. 15ff., 155ff.). Diese Merkmale bezeichnet er als „Kriterienmix“, um zu verdeutlichen, dass sie durch die sich im Fluss befindende Forschung ergänzt und korrigiert werden können (Meyer, 2004, S. 17). Nachfolgend werden die Kriterien, die trotz der Nummerierung keiner hierarchischen Ordnung unterliegen (vgl. Meyer, 2004, S. 18), dargestellt:

- (1) Klare Strukturierung des Unterrichts
 - (2) Hoher Anteil echter Lernzeit
 - (3) Lernförderliches Klima
 - (4) Inhaltliche Klarheit
 - (5) Sinnstiftendes Kommunizieren
 - (6) Methodenvielfalt
 - (7) Individuelles Fördern
 - (8) Intelligentes Üben
 - (9) Transparente Leistungserwartungen
 - (10) Vorbereitete Umgebung
- (vgl. Meyer, 2004)

Die Abweichungen von der Formulierung Meyers wurden in Kapitel 3 bereits angedeutet und sollen hier noch einmal aufgegriffen werden. Da die Studierenden in Bezug auf Methoden (vgl. 6. Merkmal) grundsätzlich zunächst über die selbigen im Literatur- bzw. Deutschunterricht nachdenken sollen, wurde der Begriff „-vielfalt“ in Klammern gesetzt. Der Zusatz „-passung“ unterstreicht zudem, dass es nicht in erster Linie um die Vielfalt geht, sondern um die Abstimmung des Methodeneinsatzes hinsichtlich der Lerngruppe, des Unterrichtsgegenstandes und der Ziele. Da des Weiteren ein wesentlicher Bestandteil des Deutschunterrichts der Umgang mit Medien ist (vgl. z.B. Kepser & Abraham, 2016, S. 91ff., 122ff., 127; MSW NRW, 2008, S. 26f., 31ff.), muss sich dies auch im Material widerspiegeln. Deshalb wurde den zehn Merkmalen bereits das weitere Merkmal der „Medien(-nutzung) und -passung“ hinzugefügt. Auch hier geht es zunächst darum, über geeignete Medien nachzudenken und diese auf Inhalt, Lerngruppe und Zielsetzungen abzustimmen.

³ MSW NRW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Verschiedene Fachdidaktiker*innen beziehen die Merkmale explizit auf ihr Fach, so z.B. von Brand (2013) auf den Deutschunterricht, wobei von ihm keine konkreten Methoden, Medien oder Materialien für den Fachunterricht spezifiziert werden. Angemerkt werden muss an dieser Stelle auch, dass die Übertragung der überfachlich zu verortenden Merkmale auf die Fachdidaktik gleichfalls kritisch diskutiert werden kann.⁴

5 Erfahrungen

Die vorgestellte Tabelle wurde vornehmlich im Rahmen zweier auf das Praxissemester vorbereitender Seminare verwendet und evaluiert. Darüber hinaus wurde in zwei Begleitseminaren mit denselben Studierenden, die zuvor das Vorbereitungsseminar besucht hatten, eine kurze mündliche Feedbackrunde zu der Tabelle durchgeführt.

In den Vorbereitungsseminaren wurden das Material und das beschriebene Vorgehen nach Abgabe der ersten Studienprojektskizze anhand eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragestellungen bewertet. Die Ergebnisse können an dieser Stelle nicht detailliert dargestellt werden, jedoch werden Tendenzen aufgezeigt.

In den auf die Praxisphase vorbereitenden Seminaren wurde deutlich, dass 21 der insgesamt 23 Studierenden die Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2004) bekannt waren, sodass lediglich zwei Teilnehmer*innen noch nicht damit in Berührung gekommen waren. Für alle Studierenden war die Verbindung der Merkmale mit dem Deutschunterricht neu und sie äußerten sich ausnahmslos positiv zu der fachlichen Verknüpfung.

Von 16 Studierenden, also gut zwei Dritteln, wurde geäußert, dass sie mithilfe der Tabelle auf Forschungsthemen gekommen seien, die sie für ihre erste Studienprojektskizze genutzt hätten. Als hilfreich und unterstützend wurde mehrfach die „kleinschrittige Strukturierung“ der Tabelle bzw. die Tabelle als „strukturegebend“ hervorgehoben, sodass Impulse zur Themenfindung angeregt wurden. Als überaus konstruktiv wurde das Zusammentragen der Ergebnisse aus der Einzelarbeit im Plenum empfunden. Die sich jeweils anschließenden Erläuterungen und Diskussionen erwiesen sich für die Studierenden als sehr hilfreich. Durch den Austausch wurden teils bereits vergessene Studieninhalte wieder präsent und auch neue, z.B. bisher wenig bekannte Medien und Methoden, für alle verfügbar gemacht. Des Weiteren ergab sich eine Diskussion zu geeigneten Diagnose- und Forschungsinstrumenten, die zum einen durch das Merkmal „Individuelle Förderung“ und zum anderen durch die formulierten Fragen in der rechten Tabellenspalte hervorgerufen wurde.

Auch das Bereitstellen der Tabelle im digitalen Lernraum und das wiederholte Thematisieren und Ergänzen wurden durchweg positiv bewertet. Fünf Studierende gaben an, dass sie gerne im Seminar noch mehr Zeit auf die Tabelle und die sich daraus ergebenden Diskussionen verwendet hätten. Zwei weitere Studierende merkten an, dass sie gerne noch früher im Semester mit der Tabelle gearbeitet hätten, da ihre Themenfindung für die erste Studienprojektskizze zum Zeitpunkt des Materialeinsatzes annähernd abgeschlossen war. Dieses Ergebnis könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass der Großteil der Studierenden noch keine Ideen in Bezug auf Studienprojektt Themen hatte und die Herangehensweise daher für viele hilfreich war. Als Kritikpunkte wurden von drei Studierenden lediglich die Überschneidungen bzw. die doppelte Zugehörigkeit einiger Themen genannt.

Einige Aussagen auf die offene Frage des Fragebogens „Wie schätzen Sie die Vorgehensweise zur Themenfindung und Entwicklung einer Forschungsfrage ein (Einsatz und Umgang mit der Tabelle)?“ werden nachfolgend angeführt.

⁴ Das Verhältnis von Bildungswissenschaften und Fachdidaktik sowie ebenso unter Einbezug der Fachwissenschaften expliziert z.B. Rothgangel (2013) detailliert.

Die Unterstützung durch die Tabelle war sehr gut. Die möglichen Themen wurden hierdurch deutlich konkreter & es gab eine Strukturierung. Der Austausch in der Gruppe ergab zusätzliche Ideen.

Da wir die Merkmale bislang nie auf den DU [Deutschunterricht] angewendet haben, war ich zunächst überfordert u. wusste nicht, was ich in die Spalten füllen soll. Im Austausch mit den anderen wurde man jedoch angeregt.

Ich finde es sinnvoll, da man so vielleicht auch auf Themen kommt, auf die man alleine nicht gekommen wäre → guter Überblick!

Es gibt gute Impulse für Studienprojekte & strukturiert schon mal Themenbereiche vor.

Nachdem dieselben Studierenden rund vier Wochen im Praxissemester gewesen waren und sich im Begleitseminar befanden, wurde die Tabelle in der Seminargruppe erneut im Hinblick auf Einsatz und Nutzen thematisiert. Einige Studierende erklärten, dass sie sich während der bisherigen Praxisphase die Tabelleneintragungen im Lernraum angeschaut hatten, um nochmals Anregungen für Studienprojektthemen zu bekommen. Mehrere Studierende merkten an, dass sie die Tabelle ebenso hinsichtlich ihrer Unterrichtsplanung genutzt hatten und zu einzelnen verschriftlichten Aspekten vertiefend recherchiert hatten, um diese unterrichtlich umsetzen zu können.

Da das Material erstmals und lediglich bis zu dem Zeitpunkt erprobt wurde, zu dem sich die Studierenden nur wenige Wochen in der Praxisphase befanden, können keine Rückschlüsse gezogen werden, inwiefern sie Themen für Studienprojekte aufgrund des Materials generiert haben.

Aus Lehrendensicht führte der Einsatz der Tabelle im Vorbereitungsseminar dazu, dass das Vorwissen der Studierenden bezüglich der im Material thematisierten Bereiche sehr transparent wurde und daher gezielt neuer Input gegeben werden konnte. Dadurch, dass die Studierenden mittels Tabelle sehr konkrete Beispiele und Ideen benannten und mit der Gruppe teilten, ergaben sich darüber hinaus wertvolle Gespräche und Diskussionen, in denen einerseits einzelne Studierende aufgrund ihres Vorwissens quasi als jeweilige Expert*innen für bestimmte Themen fungierten sowie andererseits gezielter als bisher in Vorbereitungsseminaren Fragen an die Lehrende mit Blick auf Forschendes Lernen im Literatur- bzw. Sprachunterricht gestellt wurden.

Literatur und Internetquellen

- Düsing, E., & Köller, K. (2016). Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts. In C. Goer & K. Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (2., überarb. und aktual. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink utb.
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch – Eine Einführung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2017). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2. Aufl.) (S. 131–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8., korrig. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rothgangel, M. (2013). „In between“? – Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken. *Erziehungswissenschaft*, 24 (46), 65–72.
- Universität Bielefeld – Bielefeld School of Education. (o.J.). *Praxissemester – Termine und Fristen – Studienleistung in den Vorbereitungsseminaren (VPS)*. Zugriff am 27.03.2021. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester>.
- Universität Bielefeld & ZfsL (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung) Bielefeld, Minden und Paderborn (Hrsg.). (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Zugriff am 24.04.2020. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- von Brand, T. (2013). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (3. Aufl.). Seelze: Friedrich.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Freudenau, T. (2021). Merkmale guten Unterrichts als Sprungbrett zum Forschenden Lernen im Literaturunterricht. Unterstützung zur Themenfindung für Studienprojekte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 8–15. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4396>

Online-Supplement:

Tabelle mit Merkmalen guten Unterrichts, die auf den Literatur- bzw. Deutschunterricht bezogen werden

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Forschendes Lernen im Sachunterricht

Eine Strukturierungshilfe zur Formulierung einer sachunterrichtsdidaktischen Forschungsfrage

Anne Reh^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
anne.reh@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die vielperspektivische bzw. interdisziplinäre Konzeption des Sachunterrichts überfordert viele Studierende bei der Ausarbeitung einer geeigneten Forschungsfrage für Studienprojekte im Praxissemester. Denn neben der grundsätzlichen Schwierigkeit – der Durchführung eines bisher noch wenig eingeübten Forschungsprozesses – bereitet die besondere Offenheit des Sachunterrichts bzgl. der Perspektiven der Kinder in Kombination mit den vielen verschiedenen möglichen Themen und Unterrichtsgegenständen, die der Sachunterricht als vielperspektivisches Fach bietet, den Studierenden bei der Planung und Durchführung ihrer Studienprojekte große Schwierigkeiten. Das beiliegende Material kann durch mehrere Reflexions- und Austauschzyklen Abhilfe anbieten. Bei der Konzeption des Materials wurden verschiedene Bezüge einerseits zur Fachdidaktik, andererseits des Forschenden Lernens berücksichtigt.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Praxissemester, Sachunterricht, Interdisziplinarität, Forschungsfrage



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Das Forschungsinteresse und eine daraus resultierende angemessene Forschungsfrage stehen am Anfang vieler Forschungsprozesse (Kromrey, 2002; Sebe-Opfermann, 2016). Diese bestimmen nicht nur den inhaltlichen Fokus der Arbeit, sondern geben auch das methodische Verfahren der Arbeit vor. Eine gezielte Fragestellung, die fachlichen Anforderungen entspricht, ist somit auch die Grundvoraussetzung eines gelungenen Studienprojektes im Praxissemester. Im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Bielefeld wurde festgestellt, dass Studierende im Sachunterricht vielfach überlastet sind bei der Formulierung eines Forschungsanliegens. So fallen in Bezug auf die Planung und Durchführung eines sachunterrichtsdidaktischen Studienprojektes Aussagen wie „*ich konnte mich nicht entscheiden*“ oder „*mir ist nichts eingefallen*“. Insbesondere in einem vielperspektivischen Fach wie dem Sachunterricht (Thomas, 2015; Lauterbach, 2017; GDSU, 2013), in dem thematisch und methodisch viele Studienprojekte denkbar sind, irritiert die Aussage „*mir ist nichts eingefallen*“ besonders. Zugleich konnte bei der Betreuung von Studienprojekten im Sachunterricht immer wieder festgestellt werden, dass es den Studierenden ebenso schwerfällt, eine *fachdidaktische* Fragestellung zu formulieren. Diese Beobachtung konnte Goll (2019) innerhalb einer Erhebung zum Praxissemester an der TU Dortmund validieren. Die Überforderung, welche die Themenfindung und Ausarbeitung einer sachunterrichtsdidaktischen Fragestellung bieten, scheint damit nicht nur ein standortspezifisches Problem zu sein. Das folgende Material knüpft an die Anforderungen, die an Studierende im Sachunterricht gestellt werden, an, dient der Themenfindung und unterstützt bei der Ausformulierung einer fachdidaktischen Fragestellung für das Studienprojekt im Praxissemester – einerseits im Sinne des Forschenden Lernens, wie es im Fachbereich Sachunterricht in Bielefeld verstanden wird (Reh & Dunker, 2019), andererseits in Anlehnung an theoretische Begründungen nach Huber (2019). Konzeptionell bedient sich das Material der durch Reh und Tepe (2018) herausgearbeiteten Anforderungen an eine sachunterrichtsdidaktische Forschungsfrage.

2 Didaktischer Kommentar

Grundsätzlich eröffnen sich zwei verschiedene Möglichkeiten der Erarbeitung einer Forschungsfrage, die sich im Spannungsfeld von freier Themenwahl und Überforderung durch Offenheit positionieren müssen (Fichten, 2020). Der hier verfolgte Ansatz fokussiert die Umsetzung einer freien Themenwahl, um insbesondere die Individualität des Professionalisierungsprozesses sowie die Aushandlung und Begründungsnotwendigkeit eigener Entscheidungen zu stärken und lehnt sich weiterhin stark an die Forderungen Hubers (2009, 2019) an, die die Frage der Studierenden als Ausgangspunkt des forschenden Lernprozesses in den Vordergrund rücken.

Bei der Ausformulierung einer Forschungsfrage für das Praxissemester ist zudem die konzeptionelle Besonderheit der vielperspektivischen bzw. interdisziplinären Gestaltung des Sachunterrichts zu berücksichtigen. Denn die sieben Bezugswissenschaften (Chemie, Biologie, Physik, Technik, Geographie, Geschichte und Sozialwissenschaften) sind zwar grundlegende Größen, jedoch ist der Sachunterricht in seiner Konzeption mehr als nur eine Addition seiner Bezugsfächer und die angestrebte Perspektivvernetzung hat einen tieferen Sinn für das sachunterrichtsdidaktische Lernen (GDSU, 2013; GDSU & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“, 2019). Diese ist somit kein Selbstzweck und benötigt verschiedene habitualisierte Handlungsweisen seitens der Lehrkraft, um mit der Herausforderung der interdisziplinären Anordnung des Sachunterrichts umzugehen. Eine thematische Engführung auf eine Perspektive/Bezugswissenschaft oder ein einzelnes perspektivvernetzendes Thema, wie beispielsweise Bildung für nachhaltige Entwicklung, wird mit Rückbezug auf die vielperspektivische Anlage des Sachunterrichts daher in diesem Kontext nicht verfolgt.

Zur Bearbeitung der Herausforderungen durch die vielperspektivische Konzeption wird durch das Material ein metaperspektivischer Aushandlungsprozess angeleitet. Dieser wurde von Sachunterrichtsdidaktiker*innen als eine habitualisierte Handlungspraktik zum Umgang mit Kontingenzen des vielperspektivisch konzipierten Sachunterrichts identifiziert (Reh, 2020). Damit werden im Kontext der Erarbeitung des Forschungsprozesses nicht nur das Lernen durch Forschen, sondern ebenso fachdidaktische Handlungspraktiken eingeübt, die im späteren Alltag als Lehrkraft von besonderer Bedeutung sind (Reh, 2020). Insbesondere die Bearbeitung von Ungewissheitsdimensionen wird so gefördert und einer Überforderung entgegengewirkt.

Das vorliegende Material ist lediglich eine Strukturierungshilfe, ersetzt also nicht die gemeinsame Auseinandersetzung mit und Unterstützung von Studierenden im Kontext der Lehrveranstaltung. Insbesondere der fortwährende Austausch und die Unterstützung bei der fachdidaktischen Literaturrecherche fördern die Erarbeitung positiv, da die Studierenden noch keine ausreichenden Erfahrungen und lediglich einen groben Überblick über fachinterne Forschungen und Diskurse vorweisen können. Zudem ist die Anwendung auf mehrere Seminarsitzungen im Rahmen des Vorbereitungsseminars ausgelegt. Grob fächert sich der Ablauf in die Evaluation eines Forschungsinteresses (s. Kap. 2.1), die Schwerpunktwahl und Literaturrecherche (s. Kap. 2.2) sowie die darauf aufbauende fachdidaktische Konkretisierung des Schwerpunkts, an die sich die Formulierung der finalen Forschungsfrage anschließt (s. Kap. 2.3).

2.1 Ein Forschungsinteresse finden

Zur Ausarbeitung eines möglichen Forschungsinteresses wurden im Seminar verschiedene Einstiege evaluiert. Relevant ist es, die erste Suchbewegung möglichst offen zu gestalten und sie auch als eine solche zu kennzeichnen. Es wird nicht nach einer Frage, sondern nach Interessen, Themen und Inhalten gesucht. Eine Fokussierung auf die Suche nach der Fragestellung zu diesem Zeitpunkt provoziert bei den Studierenden die Formulierung oberflächlicher Fragen und verhindert eine konkrete Auseinandersetzung mit den eigenen individuellen Bedürfnissen und Interessen. Zur Unterstützung dieser Suchbewegung dient die vorgeschlagene Mindmap (vgl. Abb. 1 auf der übernächsten Seite). Der*die Lehrende ist dabei angehalten, entsprechende Literatur aus dem Sachunterricht bereitzustellen; aber es ist auch wichtig, Phasen nach dem Think-Pair-Share-Prinzip zu integrieren, sodass die Studierenden sich austauschen und ihre Themenauswahl vervollständigen können.

Ziel der individuellen interessen- wie bedürfnisorientierten Auseinandersetzung ist es, einen für die Studierenden positiven Zugang zu ihrem Studienprojekt zu gestalten. Die Förderung einer individuellen Bedeutsamkeit des Studienprojektes für den eigenen Professionalisierungsprozess zielt vor allem darauf, eine Motivation zur Durchführung des Studienprojektes zu schaffen. Dies ist nötig, da bezüglich „Forschendem Lernen [...] bei einem Teil der Studierenden eine Sinnhaftigkeitslücke“ (Fichten, 2017, S. 36) besteht, die durch ein Eigeninteresse und die Akzeptanz des Mehrwertes für den eigenen Professionalisierungsprozess überwunden werden soll. Durch die beiden Rubriken „Was ich zur Umsetzung eines guten Sachunterrichts noch benötige ...“ und „Was ich mit Blick auf den Sachunterricht noch genauer wissen möchte ...“ werden sowohl das persönliche Forschungsinteresse als auch ein sachunterrichtlicher Zugang miteinander verknüpft und dienen als Ausgangspunkte des weiteren Professionalisierungsprozesses.

2.2 Themenwahl und Literaturrecherche

Der Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und Interessen innerhalb der Themensuche folgen im weiteren Seminarverlauf eine Recherche und die Auswahl eines spezifischen Themenschwerpunktes. Vor allem sollte darauf geachtet werden, dass keine unreflektierte Nachahmung bestehender Studien geplant wird. Hier greift der Anspruch des Forschenden Lernens, Ergebnisse zu erzeugen, die auch für Dritte relevant sind (Huber, 2019). Denn bei der unreflektierten Durchführung einer Replikationsstudie ist der subjektive Erkenntnisgewinn durch das Nachahmen eines Forschungsprozesses nicht ausreichend für das Ziel, Lernen zu initiieren (Huber, 2019). Es geht also um eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik, um eine eigene Auseinandersetzung mit fachspezifischen Forschungsansätzen zu diesem Thema und um die Generierung eines eigenen Forschungsinteresses. Da die Recherche im Fokus steht, sollte der*die Lehrende einen Überblick über Recherchemöglichkeiten geben, insbesondere mit Fokus auf den Sachunterricht. Dazu zählen etwa die Bände der Schriftenreihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ (Klinkhardt), aber auch Onlineportale wie „Widerstreit Sachunterricht“ (<https://www.widerstreit-sachunterricht.de/>) und weitere fachdidaktische Literatur. Des Weiteren ist durch die Lehrenden unbedingt die Zirkularität dieser Phase zu betonen (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

Im Bielefelder Praxissemester können die Studierenden zwischen verschiedenen Varianten der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand wählen.¹ Da sich die Entscheidung für eine dieser Varianten auf die Recherche und die weitere Gestaltung des Studienprojektes auswirkt, sollte dies im Prozess ebenfalls berücksichtigt werden.

2.3 Konkretisierung des Schwerpunktes

Innerhalb der nächsten Phase geht es um eine Überprüfung und gegebenenfalls eine Überarbeitung der formulierten Forschungsfrage nach bestimmten Kriterien. Diese ergeben sich aus Ansprüchen an eine allgemeine Forschungsfrage (vgl. Reh & Tepe, 2018; Sebe-Opfermann, 2016) aber auch aus einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive. Die Auseinandersetzung mit den sachunterrichtsspezifischen Kriterien ist vor allem bei Fragen, die sich beispielsweise auf verschiedene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (GDSU, 2013) beziehen, relevant, da diese nicht aus einer allgemeinpädagogischen Sicht bearbeitet werden sollen. Die Überarbeitung wird über einen metaperspektivischen Reflexionsprozess angeleitet. Grundvoraussetzung ist, dass die Studierenden grundlegende Konzepte wie die Vielperspektivität, den genetischen, den sokratischen und den exemplarischen Sachunterricht oder auch Spannungsfelder wie Kind- und Wissenschaftsorientierung im Vorfeld kennengelernt haben (Reh & Tepe, 2018). Es wird so ein Entscheidungsprozess auf einer fachdidaktischen Metaebene angeregt. Dieser metaperspektivische Reflexions- und Auswahlprozess lässt sich auch bei Sachunterrichtsdidaktiker*innen im Kontext habitualisierter Handlungspraktiken zum Umgang mit den Anforderungen der vielperspektivischen Konzeption rekonstruieren (vgl. Reh, 2020). Beispielsweise ist die Einordnung von Inhaltsfeldern in den Sachunterricht lediglich aufgrund eines Lehrplanbezugs als Grundlage nicht unbedingt ausreichend, um diesen Gegenstand sachunterrichtsdidaktisch aufzubereiten. Denn durch die besondere Kompetenzorientierung unterscheidet sich der Lehrplan des Sachunterrichts an vielen Stellen von spiralförmig aufgebauten, primär inhaltsbezogenen Lehrplänen. Somit könnte jedes beliebige Thema aus einer der sieben Bezugswissenschaften gewählt werden. Für eine Sachunterrichtslehrkraft ist daher die reflektierte und begründete Themenwahl eine relevante Handlungskompetenz; nicht nur bei der Auswahl des Forschungsfokus, sondern

¹ Variante 1: Erforschung eigenen Unterrichts; Variante 2: Erforschung fremden Unterrichts; Variante 3: Erforschung von und Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen; Variante 4: Fallarbeit zu Diagnose und Förderung; Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess.

im Sinne der Lernprogression der Schüler*innen muss ebenso eine begründete sachunterrichtsdidaktische Auswahl getroffen werden (Reh, 2020). Daher ist die formulierte Forschungsfrage nochmals mit Hilfe der in Abbildung 3 auf der übernächsten Seite dargestellten Reflexionsfragen zu prüfen und gegebenenfalls in der Formulierung anzupassen.

3 Das Material



Abbildung 1: Mindmap zur Themenfindung (eigene Darstellung)

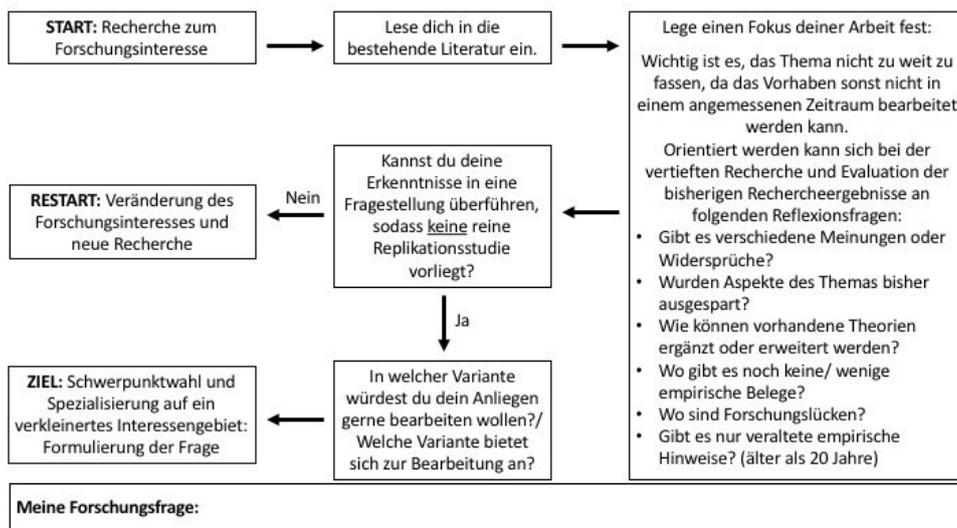


Abbildung 2: Arbeitsphasen im Recherche- und Spezialisierungsprozess (eigene Darstellung)



Abbildung 3: Abschließende Überarbeitung der Forschungsfrage (eigene Darstellung)

4 Theoretischer Hintergrund

Das Material basiert auf mehreren theoretischen Quellen. So wird der Prozess des Forschenden Lernens als solcher thematisiert. Hier wird sich vor allem auf Huber (2019) fokussiert, der zum Forschenden Lernen im Sachunterricht folgendes formuliert:

„Mit der Grundidee, dass Lernende Wissen und Kenntnisse durch eigene Forschungsaktivitäten selbst generieren, sollen sie zu Gestalterinnen und Gestaltern ihrer eigenen Lernprozesse werden. [...] Zielvorstellung, vor allem in der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist ein ‚forschender Habitus‘ von Lehrpersonen und damit ein kontinuierliches Hinterfragen und Prüfen der eigenen Professionalität.“ (Huber, 2019, S. 9)

Des Weiteren treten fachdidaktische Aspekte in Austausch mit denen des Forschenden Lernens. So wird sich zum einen auf den *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht* bezogen (GDSU & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“, 2019), zum anderen aber auch auf die weiteren, durch Reh und Tepe (2018) ausgearbeiteten Anforderungen. Ein weiterer Aspekt, der bei der Konzeption berücksichtigt wurde, ist die Entwicklung einer „berufsspezifischen, habitusbildenden Reflexivität“ (Kunze, 2020, S. 30) durch die Integration und Anleitung metaperspektivischer Aushandlungsprozesse, wie sie auch im späteren Berufsalltag für den Sachunterricht benötigt werden (Reh, 2020).

5 Erfahrungen

Das vorliegende Material bezieht sich explizit auf den Sachunterricht und ist ausdrücklich auf mehrere Seminareinheiten ausgelegt. Jedoch ist es nicht so konzipiert, dass es ohne Anleitung und Austausch von den Studierenden bearbeitet werden kann. Wie viel Strukturierung und Unterstützung jede*r einzelne benötigt, ist individuell unterschiedlich. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die Mehrheit einer Unterstützung bei der Formulierung der Forschungsfrage dringend bedarf, da sich häufig sehr oberflächliche oder auch keine spezifisch sachunterrichtsdidaktischen, sondern vielmehr allgemeindidaktische Fragestellungen ergeben. Das Material ist im Rahmen einer formativen Evaluation im Bielefelder Praxissemester entstanden. Insbesondere der Peer-Austausch zu Beginn des Prozesses wurde von den Studierenden als sehr hilfreich zurückgemeldet, um eigene Erkenntnislücken, Bedarfe und mögliche Themenfelder auszuloten.

Literatur und Internetquellen

- 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. (2020). Forschendes Lernen im Praxissemester der Europa-Universität Flensburg – grundlegende Überlegungen und Perspektiven zur weiteren Ausgestaltung. In J. Winkel, M. Busker, L. Schüler, H. Limberg & O. Jäkel (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. Erfahrungen – Empfehlungen – Perspektiven* (S. 209–226). Flensburg: Flensburg University Press.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“. (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goll, T. (2019). Forschendes Lernen im Praxissemester – Herausforderungen für das Fach Sachunterricht. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 225–231). 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: UVW.
- Huber, L. (2019). „Forschende Haltung“ und Reflexion: Forschendes Lernen als Thema, Ziel und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 19–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kromrey, H. (2002). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (10., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93463-5>
- Kunze, K.K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- 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.
- Reh, A. (2020). *Rekonstruktion professioneller Wahrnehmungs- und Handlungsweisen im Sachunterricht – Untersuchung über die Beschaffenheit des professionellen Habitus als Teil einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität*. Unveröff. Dissertation. Bielefeld: Universität.
- Reh, A., & Dunker, N. (2019). Forschendes Lernen im Fachgebiet Sachunterricht. Herausforderungen im Forschungsprozess. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2: Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile, hrsg. von M. Basten, C. Mertens & E. Wolf), 102–106. <https://doi.org/10.4119/pflb-1982>
- Reh, A., & Tepe, A. (2018). Anforderungen und Rahmenbedingungen der Entwicklung einer geeigneten Forschungsfrage für das Praxissemester im Sachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2: Studienprojekte im Praxissemester, hrsg. von P. Josting & K. Golus), 366–378. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-70>
- Sebe-Opfermann, A. (2016). Die Frage der Fragen – was ist eine gute Forschungsfrage? In N. Dunker, N.-K. Joyce-Finnern & I. Koppel (Hrsg.), *Wege durch den Forschungsdschungel. Ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12095-5_1

Thomas, B. (2015). Vielperspektivischer Sachunterricht. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 249–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Reh, A. (2021). Forschendes Lernen im Sachunterricht. Eine Strukturierungshilfe zur Formulierung einer sachunterrichtsdidaktischen Forschungsfrage. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 16–23. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4456>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Building Bridges

Unterrichtsvideos als Bindeglied zwischen Universität und Schule in der Anbahnung Forschenden Lernens im Praxissemester im Fach Englisch

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die auf das Praxissemester vorbereitenden Kurse (VPS) sollen sowohl eine möglichst fachspezifische Brücke zwischen Theorie und Praxis sein als auch das Forschende Lernen im Praxissemester vorbereiten, wozu auch das Identifizieren subjektiv bedeutsamer Forschungsfragen zählt. Gerade dieser Schritt fällt Studierenden schwer, da der schulische Kontext – insbesondere auch als *wissenschaftliches* Feld – im eigenen Erfahrungsraum (noch) nicht präsent ist. Dieser Beitrag beschreibt ein Arbeitspaket in einem VPS-Kurs der Englischdidaktik, das anhand der Analyse von Unterrichtsvideos zum Schwerpunkt *Corrective Feedback* versucht, diese Ansprüche miteinander zu vereinen. Der Beitrag stellt das Videomaterial vor und diskutiert insbesondere die begleitenden Arbeitsaufträge vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen zur Rolle von Beobachtungen im Kontext Forschenden Lernens und der Anbahnung fachspezifischer Kompetenz.

Schlagwörter: Videoanalyse, Beobachtung, Forschendes Lernen, Unterrichtsinteraktion, Englischunterricht



1 Einleitung

In den vorbereitenden Kursen zum Praxissemester für Lehramtsstudierende (kurz: VPS) treffen zahlreiche Ansprüche und Erwartungen aufeinander. Aus curricularer Sicht stellen sie eine Gelenkstelle zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis dar (Haupt, 2020), was sich auch in den Hoffnungen Studierender auf unterrichtspraktische Ausbildung spiegelt. Zugleich sollen sie auch das Forschende Lernen (FL), einen Kernbestandteil des Praxissemesters, anbahnen, was grundsätzliche Einblicke in Forschungsprozess und -methodik sowie in die Rolle Forschenden Lernens im Professionalisierungsprozess nötig macht. Die Tatsache, dass Studierende die VPS-Kurse parallel in den Bildungswissenschaften und ihren Unterrichtsfächern durchlaufen, begründet den Anspruch, dass diese abstrakten Bestandteile fachspezifisch konkretisiert werden. Das damit verbundene Ziel, erste, jeweils fachbezogene und subjektiv bedeutsame Forschungsfragen anzubahnen und zu konkretisieren, ist hoch gesteckt, wenn der Seminarraum zum Zeitpunkt der VPS-Kurse als Erfahrungsraum für Studierende viel präsenter als das Klassenzimmer ist (Schildhauer & Zehne, 2018).¹

Dieser Beitrag bespricht ein Materialpaket zum Thema *Corrective Feedback* (Fehlerkorrektur, im Folgenden *CF*). Es wird im VPS-Kurs der Englischdidaktik für weiterführende Schulen an der Universität Bielefeld eingesetzt, um diese gerade aus Studierendensicht verschiedenen Zielsetzungen so miteinander zu verknüpfen, dass FL als sinnhafter Bestandteil der Unterrichtspraxis erlebt wird und zugleich „typische“ unterrichtspraktische Kompetenzen angebahnt werden. Das Paket besteht aus Arbeitsaufträgen, die um drei Videoaufnahmen aus unterschiedlichen Englischstunden herum angeordnet sind. Die Videoaufnahmen fungieren dabei als Brücke zwischen den Lernorten Universität und Schule.

2 Didaktischer Kommentar

Das Material kam im Sommersemester 2020 im VPS-Kurs „Researching in the Foreign Language Classroom: Focus on Classroom Interaction“ zum Einsatz. Der Kurs war aufgrund der besonderen Ansprüche des Online-Semesters als Verknüpfung synchroner und asynchroner Phasen konzipiert, wobei die Studierenden in den asynchronen Anteilen jeweils eigenständig – optional in Gruppen – an einem Modul arbeiteten, dessen Ertrag in einer abschließenden digitalen Seminarsitzung reflektiert wurde (siehe Syllabus im Online-Supplement 1).

Die Analyse der Unterrichtsinteraktion in den bereitgestellten Videos wurde im ersten Modul des Kurses angebahnt, indem ausgehend von Devos (2014) verschiedene Modi des Beobachtens erarbeitet wurden (s.u. Kap. 4). Dabei war ein wesentliches Ziel, dass die Studierenden lernen, eine analytisch-*beschreibende* Beobachtungshaltung einzunehmen, anstatt – wie häufig zu Beginn des Kurses der Fall – Unterrichtsinteraktion bei der ersten Materialbegegnung auf der Grundlage normativer Maßstäbe zu *evaluieren*.

Im zweiten Modul des Kurses näherten sich die Studierenden verschiedenen Kernthemen der *Classroom Interaction* im Fach Englisch anhand der Analyse ausgewählter Videomaterials, z.B. zu *Rituals*, *Comprehensible Input* und *CF*. Mindestens eines der Themenfelder sollte bearbeitet werden, während die Bearbeitung weiterer optional war. Nachfolgend wird auf das Arbeitspaket zum Thema *CF* eingegangen.

Da im Englischunterricht die Unterrichtssprache zugleich Mittel und Gegenstand der Unterrichtsinteraktion ist, kommt der Korrektur sprachlicher Fehler eine besondere Bedeutung zu. Dies spiegelt sich auch in der umfangreichen Forschungsliteratur zu diesem

¹ Dabei spielt außerdem eine Rolle, dass der Anspruch eines wissenschaftlichen Blicks auf das Unterrichtsgeschehen eigenen Rollenvorstellungen von Englischlehrkräften als Praktiker*innen (nicht Forscher*innen) entgegensteht (Schildhauer & Zehne, 2018), was ein Sich-Einlassen auf mögliche Forschungsfragen zusätzlich erschwert.

Thema (zusammenfassend Nava & Pedrazzini, 2018, S. 120–128). Grundsätzlich werden verschiedene Feedbacktypen unterschieden (Lyster & Ranta, 1997):

Tabelle 1: Grundlegende CF-Typen im Überblick mit beispielhafter Replik zur Schüler*innenäußerung *I *goed to the cinema yesterday.*

Typ	Definition	Beispieläußerung
<i>Recast</i>	Wiederholung der fehlerhaften Äußerung mit korrigiertem Fehler	<i>Ah, you went to the cinema – which film did you watch?</i>
<i>Meta-linguistic Feedback</i>	Metasprachlicher Kommentar zum Fehler, ohne jedoch die korrekte Form zu benennen	<i>Remember: “go” is an irregular verb.</i>
<i>Elicitation</i>	Explizites Erfragen der korrekten Form	<i>What is the simple past of “go”?</i>
<i>Clarification Request</i>	Nachfragen nach dem Muster natürlicher Gespräche	<i>Sorry, what did you say?</i>
<i>Repetition</i>	Vollständige Wiederholung der fehlerhaften Äußerung, oft intonatorisch markiert	<i>You goed to the cinema yesterday?</i>
<i>Explicit Correction</i>	Explizites Benennen der korrekten Form	<i>That’s wrong, you have to say “I went”.</i>

Außerdem konzentriert sich die Forschung u.a. auf folgende Aspekte:

- Einerseits steht die Effektivität bestimmter Feedbacktypen im Vordergrund, z.B. in Abhängigkeit davon, ob Fehler im Bereich der Aussprache, Grammatik oder Lexik auftreten. Insbesondere der Feedbacktyp *Recast* wurde kontrovers diskutiert, u.a. hinsichtlich seiner Eignung für jüngere Lerner*innen, denen er weder Informationen zur Art des Fehlers noch überhaupt zum Vorliegen einer Korrektur liefert (vgl. bspw. Lyster, Saito & Sato, 2013).
- Andererseits geht es um Fragen des Timings: Soll(en) Lernende bei einem Fehler unterbrochen, das Ende eines Beitrags abgewartet oder Feedback gesammelt am Ende einer Stunde gegeben werden?
- Darüber hinaus kann auch diskutiert werden, welche Fehler überhaupt korrigiert werden sollten, wenn das Kernziel in einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz besteht (Zehne, 2019).

Die benannten Fragen sind insbesondere deshalb relevant, weil in der vorherrschenden kommunikativ orientierten Herangehensweise an den Englischunterricht möglichst authentische Interaktionen im Mittelpunkt stehen, mit denen der Fokus auf die sprachliche Form in den CF-Äußerungen konkurriert.

Das Videomaterial zum CF diene in diesem Kontext mehreren Zielen:

- dem vertieften Einüben beschreibender Beobachtung,
- der Formulierung subjektiv bedeutsamer Fragestellungen, erleichtert durch eine verringerte Distanz zum Lernort Schule,
- dem Anbahnen fachspezifischer Interaktionskompetenz (Walsh, 2013).

Um diese Zielsetzungen zu verfolgen, sind die Videos von entsprechenden Aufgabenstellungen flankiert; außerdem enthält das Arbeitspaket einen einführenden Text (Nava & Pedrazzini, 2018, S. 117–152), der u.a. einen Überblick über wesentliche Konzepte und den Stand der Forschung im Bereich des CF gibt (s.o.).

Es ist auch denkbar, dass die Videos in anderen Szenarien eingesetzt werden, z.B. illustrierend als Teil eines Inputs zu *CF* und auch in einer weniger komplexen Analyseaufgabe (z.B. arbeitsteilig und mit vorgegebenem Beobachtungsbogen).

3 Das Material

3.1 Sachanalyse: Das Videomaterial

Im Paket *CF* finden die Studierenden drei Ausschnitte verschiedener Unterrichtsstunden vor.² Zwei dieser Videos entstammen dem Projekt *Interaction in ELT Cooperative Learning Phases* (ICool)³ (Schildhauer, 2019); eines ist Teil einer Sammlung, die von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) zur Verfügung gestellt wird:

Tabelle 2: Videomaterial im Paket *CF*

Thema	Jahrgang	Korpus	Länge	<i>CF</i> -Typen
Datumsangabe und <i>Warm-up</i> mit Bildbeschreibung	5	ICool	5:40	<i>Recast, Explicit Correction</i>
Rückmeldungen zu Hausaufgaben und Bildbeschreibung zum Thema <i>Bullying</i>	6		10:00	<i>Recast, Elicitation, Metalinguistic Feedback</i>
<i>Collecting ideas: Camping in Scotland</i>	5	QUA-LiS	10:00	<i>Recast, Metalinguistic Feedback, Clarification Request, Repetition</i>

In den Mitschnitten sind in vergleichsweise hoher Dichte Situationen des *CF* zu sehen. Es finden sich Beispiele für verschiedene Feedbacktypen; insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Lehrkräfte

- bevorzugt *Recasts* (vgl. Kap. 2) verwenden, wenngleich dies für jüngere Lerner*innen in der Sekundärliteratur durchaus kritisch gesehen wird,
- nicht jede sprachlich fehlerhafte Äußerung korrigieren und
- fehlerhafte Äußerungen ebenfalls lobend bestärken.

Alle drei Beobachtungen können Anlass dazu bieten, eigene (mitunter noch implizite) Vorstellungen zum *CF* zu reflektieren.

3.2 Die Arbeitsaufträge

Die Arbeitsaufträge (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite sowie Online-Supplement 2) führen die Studierenden exemplarisch durch einen Forschungsprozess, bei dem auf Grundlage der Sichtung von ausgewählter Sekundärliteratur und einer gegebenen Forschungsfrage Datenmaterial analysiert und die Ergebnisse reflektiert werden. Die Aufträge gliedern sich deshalb in drei Sektionen:

² Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist kein öffentlicher Zugang zu den ICool-Videos möglich. Das QUA-LiS-Video ist frei verfügbar: <https://tinyurl.com/camping-scotland>; Zugriffsdatum: 30.03.2021.

³ In diesem Projekt wurden Englischstunden in verschiedenen heterogenen Lerngruppen videografiert, um interaktionale Muster im Kontext von Phasen kooperativen Lernens zu beschreiben. Das Material wurde für die Nutzung im Seminar aufbereitet (bspw. durch Untertitel).

Tabelle 3: Arbeitsaufträge im Paket CF

(1) <i>Preparatory Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Please read Nava & Pedrazzini (2018: ch. 5). You can focus on 5.3.1, but you are, of course, free to read the rest, too. • I suggest you create a concept map of those concepts from the text that will be important for our observation, for instance by creating a remake of this Padlet⁴ (NB: please work on your remake only, as others might use the parent-Padlet, too, as a starting point). Make sure that the concepts are all clear to you – otherwise feel free to ask!
(2) <i>Video Analysis</i>	<p>Please approach the following videos in the observation mode “understanding” (Devos, 2014) and choose one of the following perspectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What kinds of corrective feedback do the teachers use and when does the feedback move occur? If any, which examples do not easily fit the categories and how could these be described, then? • How do the students react (uptake)?
(3) <i>From Observation to Reflective Practice</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Please discuss whether (and how) you would have provided feedback in a different way in any of the cases you observed (ideally, refer back to the preparatory reading).

Schritt (3) überführt dabei die Beschreibung in einen Abgleich mit Aussagen der Forschungsliteratur und ggf. normativen Vorstellungen der Studierenden. Die abschließende digitale Seminarsitzung knüpfte unmittelbar an Schritt (3) an: Die Studierenden wurden aufgefordert, in Gruppen besonders auffällige oder auch irritierende Aspekte ihrer Beobachtungen zusammenzutragen und auf dieser Grundlage gemeinsam eine neue Forschungsfrage zu diesem Bereich zu entwerfen. In einer Arbeitsgruppe wurde bspw. aufgrund der unerwarteten Häufigkeit von *Recasts* (vgl. Kap. 2) die Frage formuliert: *How do students react to recasts, and what does it tell us about their processing of this type of error correction?* In dieser Reflexionsphase können außerdem Beobachtungen kontextualisiert (bspw. Stärken von *Recasts* in kommunikativen Stundenphasen) und die Konstruktion geeigneter Beobachtungsinstrumente diskutiert werden.

3. Theoretischer Hintergrund

Die von den Studierenden formulierte Forschungsfrage impliziert bereits den Wunsch, die Interaktion im Klassenraum unter einem spezifischen Aspekt genauer zu untersuchen. Dies zeigt, wie die dargestellte video-basierte Herangehensweise schrittweise zu einer Schärfung des Blicks auf fachspezifische Phänomene und Forschungsfragen (Reckermann, 2017) führt. Dieser genaue Blick auf Unterrichtsinteraktion kann als Voraussetzung für die Entwicklung von Interaktionskompetenz im Klassenraum, als „ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning“ (Walsh, 2013, S. 46) gesehen werden (Walsh, 2013; Devos, 2014). Entscheidend dafür sind nach Devos (2014) insbesondere zwei Beobachtungsmodi:

⁴ Im Original ist hier ein Link zu einer vorbereiteten Umgebung auf www.padlet.com hinterlegt, die ein gemeinsames Arbeiten trotz fehlender Ko-Präsenz ermöglicht.

- *Observation for Development*: Mit Hilfe von Beobachtungsbögen werden Aspekte des Verhaltens einer Lehrkraft aufgezeichnet mit dem Ziel, interaktionale Strategien in einem begrenzten Bereich (z.B. CF) kennenzulernen.
- *Observation for Understanding*: Anhand detaillierterer Aufzeichnungen werden Muster aufgedeckt, welche die Interaktion verstehen helfen (bspw. *Wann wird welchen Schüler*innen (kein) CF gegeben? Wie reagieren Schüler*innen auf CF?*).

Als dritten Modus benennt Devos (2014):

- *Observation for Evaluation*: Beobachtung mit dem Ziel, wertendes Feedback mit Blick auf zielführende Verhaltensweisen zu geben.

Im Arbeitspaket CF spielen die Modi *Development* und *Understanding* eine Rolle, wobei die Studierenden jedoch durch den Arbeitsauftrag (2) bereits in Richtung *Understanding* geleitet werden. Zentral sind dabei der deskriptive Zugriff und das Vermeiden einer evaluativen Herangehensweise, die einem Erkenntnisgewinn im Wege stehen sowie lediglich Interaktionsmuster und normative Vorstellungen aus der eigenen schulischen Sozialisation weiter zementieren würde (Schildhauer, 2019). Beide Modi beinhalten eine Reflexionsphase, in der die Beobachtenden ihre Ergebnisse theoriegeleitet interpretieren, Lerngewinne reflektieren und daraus neue Fragestellungen entwickeln. Im Arbeitspaket CF wird dieser Schritt durch Auftrag (3) und die sich anschließende Seminardiskussion vollzogen.

Auf abstrakterer Ebene wird durch diese Vorgehensweise eine forschende Haltung evoziert: Nach Fichten (2017) zielt FL auf die Herausbildung einer „fragend-entwickelnden Haltung“ (S. 30) und ist durch „Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion“ (S. 31) gekennzeichnet. Alle drei Merkmale sind im Arbeitspaket CF vereint.

4 Erfahrungen

Aus einer Befragung nach Abschluss der VPS-Kohorte im Juli 2020 (n=11;⁵ Items auf 4-Punkt-Likertskala; vgl. Tab. 4) können folgende Schlüsse gezogen werden:

Tabelle 4: Ausgewählte Ergebnisse der Lehrevaluation (Juli 2020)

	Item	MD	MW	S
1	<i>The course was clearly distinguishable from the other VPS courses I attended</i>	4	3.5	0.7
2	<i>I understand the use of conducting classroom research for my own development.</i>	4	3.6	0.7
3	<i>Working with the videos helped me imagine the ELT classroom as a research context.</i>	4	3.5	0.7
4	<i>Working with the videos helped me notice potential research areas in ELT classrooms.</i>	4	3.4	0.8

Anmerkung: ELT = English Language Teaching, MD = Modus, MW = Mittelwert, S = Standardabweichung; 1 = *fully disagree*, 4 = *fully agree*; Werte auf eine Dezimale gerundet.

⁵ Insgesamt wurden 22 Studierende in zwei Parallelkursen (n₁=9, n₂=13) befragt. Aufgrund des geringen Rücklaufs (50 %) wurden beide Stichproben hier zusammengefasst. Dies erscheint legitim, da die asynchronen Phasen identisch und die synchronen Phasen in hohem Maße vergleichbar gestaltet wurden. Über die Gründe für die niedrige Rücklaufquote lässt sich spekulieren. Möglicherweise empfanden die Studierenden kein Bedürfnis nach einer weiteren Rückmeldung, da jede Zoom-Sitzung informell für entsprechende Reflexionsphasen genutzt worden war, um das Kursdesign den aktuellen Bedürfnissen anpassen zu können.

Offenbar wurde das angestrebte Ziel der Fachspezifik aus Studierendensicht erreicht (Item 1). Die Ergebnisse deuten außerdem an, dass die von Fichten (2017, S. 37) angesprochene „Sinnhaftigkeitslücke“ in Bezug auf das FL geschlossen werden konnte (Item 2). Im Hinblick auf die Brückenfunktion der Videos weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Einsatz der Videos tatsächlich aus Sicht der Studierenden dazu beitragen konnte, sich besser in den Lernort Schule hineinzusetzen und mögliche Forschungsfelder zu identifizieren (Items 3 und 4).

Das abschließende Modul des Kurses (siehe Syllabus im Online-Supplement 1) bietet den Studierenden Gelegenheit, ihre forschungsmethodischen Kenntnisse im Bereich typischer Instrumente und Methoden der Unterrichtsforschung zu vertiefen. Da die aus den Beobachtungen entstandenen Fragestellungen (vgl. Kap. 3.2) mitunter analytische Zugriffe nötig machen, wie sie insbesondere die Konversationsanalyse bereithält (Kupetz, 2018; Schwab & Schramm, 2016; Walsh, 2013), sollte eine Einführung in diesen Bereich in einer Neuauflage des Kurses ebenfalls als Wahlmöglichkeit angelegt werden.

Literatur und Internetquellen

- Devos, N. (2014). A Framework for Classroom Observations in English as a Foreign Language (EFL) Teacher Education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (2), 17–28.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schichte, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haupt, S. (2020). Ist der Mensch nun gut oder schlecht? Zur Reflexion eigener Menschenbilder in der Lehrer*innenbildung anhand der Methode Positionslinie. *Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 41–48. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3547>
- Kupetz, M. (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In C.G. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde & K. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 49–67). Trier: WVT.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, 46 (1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Nava, A., & Pedrazzini, L. (2018). *Second Language Acquisition in Action: Principles from Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Reckermann, J. (2017). Forschendes Lernen rund um das Praxissemester Anglistik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 275–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schildhauer, P. (2019). Interaction in Heterogeneous EFL Classes. The Challenges of Cooperative Learning. In C. Blume, D. Gerlach, S. Eßer, B. Rotes, J. Springob et al. (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Zugriff am 28.03.2021. Verfügbar unter: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/interaction-in-heterogeneous-efl-classes/>.
- Schildhauer, P., & Zehne, C. (2018). Studienprojekte im Praxissemester Anglistik. Konzeption und Studierendenperspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2: Studienprojekte im Praxissemester. Empirische Beiträge zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen, hrsg. von P. Josting & K. Golus), 246–267. Zugriff am 28.03.2021. <https://doi.org/10.4119/hlz-2405>

- Schwab, G., & Schramm, K. (2016). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 280–297). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: EUP.
- Zehne, C. (2019). Inclusive English Teaching Practices and English as a Lingua Franca – Providing Another (Goal) Dimension. In C. Blume, D. Gerlach, S. Eßer, B. Rotters, J. Springob et al. (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Zugriff am 28.03.2021. Verfügbar unter: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/inclusive-english-teaching-practices-and-english-as-a-lingua/>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schildhauer, P. (2021). Building Bridges. Unterrichtsvideos als Bindeglied zwischen Universität und Schule in der Anbahnung Forschenden Lernens im Praxissemester im Fach Englisch. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 24–31. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4397>

Online-Supplements:

- 1) Syllabus
- 2) Arbeitsaufträge zur selbständigen Videoanalyse mit Fokus auf *Corrective Feedback*

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Anforderungen und Antinomien des Lehrer*innenberufs

Forschendes Lernen als Instrument der professionellen Begegnung
im Rahmen der (Sport-)Lehrkräftebildung

Nils Ukley^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

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

Zusammenfassung: Zum professionellen Handeln einer Lehrkraft gehört es, die immer wieder auftretenden, nicht aufhebbaren Widersprüche auszuhalten und/oder reflexiv zu bearbeiten und so zumindest erträglicher zu gestalten. Dieser Beitrag beschreibt vor dem Hintergrund strukturtheoretischer Betrachtungen typische, oft widersprüchliche Anforderungen an Lehrkräfte und entwirft in einem Online-Supplement Übungen, um ihnen durch Forschendes Lernen professionell reflexiv zu begegnen. Die für die Begleitung des Praxissemesters konzipierten Übungen werden größtenteils fachspezifisch für Situationen aus Schulsport und Sportunterricht formuliert, sind jedoch explizit so offen gedacht, dass sie für andere Fächer und Lernbereiche adaptiert werden können.

Schlagwörter: Antinomien, Forschendes Lernen, Reflexion, Praxissemester, Sportunterricht



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Entsprechend dem Anspruch einer sich sukzessive erweiternden professionsbezogenen Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handelns im Kontext Schule und Unterricht bietet das 14-tägig stattfindende Begleitseminar zum Praxissemester einen Rahmen für distanzierte Betrachtungen und theoretisch fundierte Einordnungen von subjektiv als bedeutsam wahrgenommenen Momenten. Das vorgestellte Material (**Anforderungen und Antinomien des (Sport-)Lehrer*innenberufs I–III**) soll dazu genutzt werden, in den ersten Sitzungen der Begleitveranstaltung für die Anforderungen und Widersprüchlichkeiten der pädagogischen Praxis im Handlungsfeld Schule zu sensibilisieren, die spezifischen Anforderungen des Fachs Sport zu reflektieren (Übungen I und II) und Anstöße zu geben, durch Reflexionen professionell damit umzugehen. Hierfür werden in Übung III verschiedene Formate Forschenden Lernens als Möglichkeiten für solche reflexiven Auseinandersetzungen aufgezeigt.

Die (struktur-)theoretische Rahmung der Übungen orientiert sich an den „pädagogischen Antinomien“ (Helsper, u.a. 2002, 2004, 2016a) und soll der Bewusstwerdung und Einordnung erster Kontingenzerfahrungen in der eigenen Schul(sport)praxis aus Lehrendensicht dienen. Da sich diese besonders für angehende Sportlehrkräfte im Spannungsfeld von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten machen lassen, beziehen die Übungen beide Seiten mit ein.

2 Didaktischer Kommentar

Die **Übungen I und II** kommen in der ersten und zweiten Sitzung der Begleitveranstaltung zum Praxissemester zum Einsatz. Die Studierenden sind zu diesem Zeitpunkt etwa sechs bis acht Wochen in ihrer Praktikumsschule. Neben einer anfänglichen Hospitationsphase haben sie in der Regel erste eigene Lehrerfahrungen gemacht. Somit sind ihnen bereits vielfältige – erwartete und unerwartete – Anforderungen begegnet.

Diesen Übungen liegt das Paradigma der Unauflösbarkeit pädagogischer Antinomien zugrunde. Sie sollen primär für die verschiedenen Bedürfnisse der jeweiligen Interaktionspartner*innen und deren konträre Gültigkeitsansprüche *sensibilisieren*. Dies geschieht immer auch im Vergleich allgemeiner und schulsportspezifischer Kontexte.

In **Übung I**¹ sollen dabei zunächst paarweise grundsätzliche Einschätzungen und Erfahrungen mit den verschiedenen Ansprüchen diverser Interaktionspartner*innen in der Schulpraxis ausgetauscht und danach in der Gruppe reflektiert werden (die in Abb. 1 im Online-Supplement getroffene Auswahl ist ersetz- und ergänzbar). Dabei können auf der einen Seite die fachspezifischen (z.T. unerwarteten) Besonderheiten der Ansprüche an Sportlehrkräfte thematisiert werden: Sport-Vereine/Verbände formulieren andere Wünsche an Sportlehrkräfte als etwa kulturelle Vereine an Lehrkräfte allgemein. Oft sind diese sehr spezifisch (z.B. Talentsichtung, Kooperation von Schul- und Vereinssport). Auf der anderen Seite treten in den antizipierten und bereits erlebten Ansprüchen im Rahmen der verschiedenen Rollenkontexte bereits konträre Positionen auf. Kirchen und andere Religionsgemeinschaften erwarten von Sportlehrkräften etwa maximale Toleranz bei der Glaubens-Ausübung – dies steht jedoch oft im Widerspruch zu Sicherheitserlassen der Schulaufsicht (z.B. Kontroverse um das Tragen von Kopftuch in der Sporthalle und Burkini im Schwimmunterricht). Die Übung soll diese Widersprüche offenlegen und dazu anregen, das Ausloten und Begründen der eigenen Rolle als notwendigen Bestandteil der Lehrkräfte-Profession zu verstehen.

¹ Dieser Teil dient im Rahmen des Beitrags nur der Einordnung in den Seminarkontext. Die in Übung 1 genutzte Methode ist in anderem Zusammenhang bereits ausführlich in der ersten Ausgabe der Zeitschrift *DiMawe* behandelt worden (vgl. Roth-Vormann & Klenner, 2019).

Während somit in Übung I eine große Breite an Antinomien in verschiedensten Rollenkontexten aufgezeigt wurde, wird **Übung II** dazu genutzt, um ganz spezifisch auf die Interaktion mit Schüler*innen einzugehen und *typische pädagogische Antinomien* im Handeln von Lehrkräften aufzuzeigen. Hierbei werden die *Antinomien zweiter Ordnung*² (u.a. Helsper, 2016a) thematisiert, und zwar in dieser Übung besonders solche, die sich aus den „emotional-diffusen Beziehungslogiken“ (Helsper, 2016a, S. 115) zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ergeben. Die Studierenden können zum Zeitpunkt der Bearbeitung in ihren Einschätzungen neben Beobachtungen in Hospitationen zunehmend auch auf eigene Unterrichtserfahrungen zurückgreifen.^{3,4} Die Übung zielt darauf ab, das Spannungsfeld aufzuzeigen, in dem sich das konkrete pädagogische Handeln in Bezug auf die verschiedenen Antinomien abspielen kann und muss.

Übung III schließt thematisch und zeitlich an die vorherigen an, ist jedoch nicht wie diese als Diskussionsgrundlage im Kurs gedacht, sondern bietet eine mögliche Orientierung bei der Identifikation von individuell erfahrenen Antinomie-Situationen, die sich durch verschiedene Varianten Forschenden Lernens bearbeiten lassen. Im Gegensatz zu den Übungen I und II, in denen (auch) der *Vergleich* mit erfahrenen schulischen Akteur*innen hergestellt werden kann und soll, ist somit in der dritten Übung der Fokus auf die (Weiter-)Entwicklung des *eigenen pädagogischen Handelns* gerichtet.

Hierbei wird der Versuch unternommen, aufzuzeigen, wie durch wissenschaftlich angelegte Reflexionen die Kontingenzen pädagogischer Praxis und die Ungewissheiten des Handelns und seiner Folgen als „konstitutive Strukturmomente“ (Helsper, 2004, S. 49) des Lehrer*innenberufs soweit zu bearbeiten sind, dass sie erträglich werden (vgl. Paseska & Hinzke, 2014). Zielperspektive kann dabei auch hier nicht die Auflösung der Antinomien sein. Vielmehr können sich aus der Bearbeitung begründbare und verantwortbare Handlungsideen für die Zukunft – oder mit Helsper (2016a, S. 111) „reflexive Handlungsrountinen im Umgang mit diesen Spannungen“ – entwickeln lassen. Bezugspunkte sind hierbei insbesondere die *Begründungs-* und *Praxisantinomie* als pädagogische *Antinomien erster Ordnung*.

Als ein möglicher didaktischer Ansatz für diese reflexive Auseinandersetzung wird das *Forschende Lernen* gewählt. Mit dem übergeordneten Ziel der Anbahnung einer *forschend-reflektierenden Haltung* verbinden sich in ihm die Schwerpunkte *Selbstständigkeit*, *Theoriebezug* und *Reflexion*. Die Verbindung dieser Teile in eigenen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen schafft dabei die Voraussetzung für die Einnahme einer *reflexiven Distanz* (vgl. Fichten, 2017). Diese Auseinandersetzung lässt sich in verschiedenen Formen realisieren:

Neben der *empirisch geleiteten* Reflexion in Form von Studienprojekten hat sich in der Bielefelder Lehrer*innenbildung (auch im Fach Sport) als Prüfungsformat zum Praxissemester eine Reflexion im Sinne rekonstruktiver Fallanalysen als Variante Forschenden Lernens etabliert (vgl. Ukley, 2018). Anhand eines Reflexionsmodells (z.B. ALACT; vgl. Korthagen & Kessels, 1999) werden hierbei Fälle aus der selbst erlebten

² Neben den im Material behandelten Formen der Nähe-, Sach-, Differenzierungs- und Autonomieantinomie zählt Helsper auch die Organisationsantinomie zur zweiten Ordnung. Da sie sich jedoch nicht auf die in der Übung adressierte Beziehungslogik bezieht, wird sie hier nicht berücksichtigt.

³ Der Arbeitsauftrag fordert bewusst die Reflexion von *erinnerten* Begebenheiten. Eine strukturierte Beobachtung und der dafür notwendige „professionelle Blick“ (u.a. bei Stövesand, 2020; in Bezug auf Sportlehrkräfte bei Reuker, 2012) wird ebenso zu einem späteren Zeitpunkt des Seminars thematisiert wie die Differenz von Deskription und Interpretation.

⁴ Die dem Aufbau der Übung inhärente Möglichkeit, die Differenzen zwischen dem Handeln von (erfahrenen) Lehrkräften und den eigenen ersten Reaktionen auf wahrgenommene Antinomien zu thematisieren, ist nicht im Fokus des Beitrags. Sie lässt sich vor dem Hintergrund unreflektierter Übernahmen (scheinbar) erfolgreicher Handlungsrountinen jedoch in anderen Kontexten der Lehrveranstaltung aufgreifen. Zunächst wird die Reflexion eigener *oder* fremder Reaktionen hier nur genutzt, um das Spektrum an möglichen (beobachteten) Handlungsweisen zu erweitern.

Praxis *theoriegeleitet* reflektiert und mittels Theorie-Praxis-Verknüpfung zur Entwicklung von Handlungsalternativen genutzt. Die Formate Forschenden Lernens sind den Studierenden zu diesem Zeitpunkt bekannt.

In beiden Formen lassen sich (auch!) beobachtete oder selbst erlebte Antinomien konstruktiv bearbeiten. Hierbei können Antinomien erster und zweiter Ordnung z.T. auch integrativ reflektiert und bearbeitet werden, wobei Begründungs- und Praxisantinomie stets *Ausgangspunkt* der (Notwendigkeit zur) Reflexion sind und sich die Antinomien zweiter Ordnung ggf. zur exemplarischen *Verdichtung* heranziehen lassen. Zur Verdeutlichung jeweils bereits realisierte Beispiele:

Empirisch geleitete Reflexionen (Studienprojekte im Praxissemester)⁵:

- „Wie wirkt sich die Gestaltung spontaner Bewegungspausen auf Konzentration und/oder Motivation von Schüler*innen aus?“ (Methode: Test/Fragebogen; mögliche Bezüge: Differenzierungsantinomie/Autonomieantinomie)
- „Wie wirken sich verschiedene Feedbackmethoden (Video/Tablet vs. mündliche Rückmeldung) auf bewegungsbezogene Ausführungsleistungen aus?“ (Methode: Fragebogen/Leistungsmessung; mögliche Bezüge: Differenzierungsantinomie/Autonomieantinomie)

Theoretisch geleitete Reflexionen (Reflexions-Prüfung zum Praxissemester):

- „Vom Dreier traue ich mich aber nicht – Entwicklung der individuellen Handlungskontrolle als Umgang mit Angst im Schwimmunterricht“ (Theorie: Handlungsmodelle der Volitionspsychologie; mögliche Bezüge: Näheantinomie/Differenzierungsantinomie/Autonomieantinomie)

Diese **Übung III** soll dazu dienen, die besondere Möglichkeit des Praxissemesters aufzuzeigen: Praxis- und Begründungsantinomien soll konstruktiv begegnet werden. Notwendig ist hierfür unbedingt eine zeitliche Entlastung (vgl. Helsper, 2001, 2016a), um eigenes situatives Handeln aus der Distanz reflektieren zu können.

Mit dem (Fern-)Ziel professionellen zukünftigen Handelns sollen in dieser Übung selbst wahrgenommene Antinomie-Momente und die Fragen, die sich daraufhin stellen, in Verbindung gebracht werden mit möglichen Formen forschend-lernender Auseinandersetzung. Sie stellt somit ein mögliches Grundgerüst für die Sammlung von Themen für Studienprojekte und Reflexionsprüfungen dar und ist damit als einer der ersten von vielen Anstößen zur Selbstreflexion im Rahmen des Praxissemesters zu sehen.

3 Das Material

Das Material ist als Online-Supplement zu diesem Beitrag verfügbar. Es besteht aus drei Arbeitsblättern, die jeweils einen kurzen, (theoretisch) einführenden Arbeitsauftrag sowie eine Übung zur reflexiven Begegnung mit typischen Anforderungen und Antinomien des (mit-)erlebten Lehrkräftealltags enthalten. Es ist zum Teil fachspezifisch in Bezug auf Schulsport und Sportunterricht ausdifferenziert, kann jedoch ohne großen Aufwand auch für jedes andere Fach genutzt werden.

⁵ Auch in Studienprojekten sind theoretische Einordnungen der Forschungsfragen verpflichtender Bestandteil. Im Gegensatz zu den rein theoretisch angelegten Reflexionsprüfungen bedienen sie sich allerdings gezielt empirischer Forschungsmethoden zur Bearbeitung der Phänomene.

4 Theoretischer Hintergrund

In der (struktur-)theoretischen Betrachtung des von Kontingenzen, Widersprüchen und Ungewissheiten geprägten Felds von Schule und Unterricht (vgl. Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018) zeigen sich paradoxe Grundstrukturen, in denen professionelles Lehrkräftehandeln fortwährend von verschiedenen Antinomien geprägt ist (vgl. Helsper, u.a. 2002, 2004, 2016a, 2016b). Diese pädagogischen Antinomien sind dadurch gekennzeichnet, dass „widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind“ und die letztlich in der Praxis zu „Handlungsverstrickungen“ führen können (Helsper, 2016a, S. 111).

Dabei werden Antinomien erster Ordnung, die grundsätzlicher Natur sind und für „jede Lebenspraxis gelten, für pädagogisch-professionelles Handeln [...] [jedoch] aufgrund der hohen Verantwortlichkeit eine gesteigerte Bedeutung besitzen“ (Helsper, 2016a, S. 111; Hervorh. i.O.) unterschieden von denen zweiter Ordnung, welche sich besonders in den Spannungen zwischen „der unpersönlichen und der emotional-diffusen Beziehungslogik“ (Helsper, 2016a, S. 115) zeigen.

Antinomien erster Ordnung:⁶ Die *Praxisantinomie* beschreibt den Widerspruch, dass Unterricht stets Entscheidungszwängen unterliegt, die eigentlich theoretisch reflektiert, zumindest aber überdacht werden sollten, denen in der Praxis jedoch stets situativ und somit unter Handlungs- und Zeitdruck begegnet werden muss. In engem Zusammenhang damit steht die *Begründungsantinomie*, die sich darin zeigt, dass professionelles Lehrkräftehandeln auch bedeutet, immer (und unter dem beschriebenen Druck) einer Legitimationspflicht nachkommen zu können – sei es Schüler*innen, Eltern oder anderen Interaktionspartner*innen gegenüber.

Antinomien zweiter Ordnung: Mit der *Näheantinomie* wird die Paradoxie beschrieben, die im Spannungsfeld zwischen individuellen emotionalen Anerkennungswünschen Einzelner und einer mit Distanz verbundenen Orientierung an der zu vermittelnden Sache besteht. Die *Autonomieantinomie* stellt die differierenden Ansprüche von Schüler*innen zwischen ihrem Streben nach Selbstständigkeit und der zugleich noch vorherrschenden Unterstützungsbedürftigkeit dar, aus denen als Folge (bei individuell weniger ausgeprägter Eigenständigkeit) eine Überforderung resultieren kann. In der *Differenzierungsantinomie* zeigt sich die Widersprüchlichkeit der Prämisse der Gleichbehandlung Aller und der gleichzeitigen Verpflichtung zur Orientierung an individuellen Voraussetzungen und Unterstützungsbedürfnissen Einzelner. Letztlich zeigt die *Sachantinomie* die Schwierigkeit, allgemeingültige, normativ gesetzte Inhalte lehren zu müssen und zugleich in der Vermittlung möglichst anschlussfähig an die Lebenswelt(en) von Lernenden zu agieren (vgl. Helsper, 2016a).

Von der Unauflösbarkeit dieser Antinomien ausgehend wird der Lehrer*innenbildung nun die Rolle beigemessen, vor dem Eintritt in die eigene Berufspraxis auf die zu erwartenden „Brüche und Spannungen“ aufmerksam zu machen und „einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten [...], um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper, 2016a, S. 104). Hierzu ist der Aufbau von Erfahrungen, Methoden und Techniken notwendig, die zu einer kritisch-reflexiven Distanzierungsfähigkeit beitragen (vgl. Gröben & Ukley, 2018). Diese Kompetenz ist jedoch voraussetzungsreich, und ihr Erwerb bedarf geeigneter „didaktische[r] Vehikel“ (Stövesand, 2020, S. 249). Als ein möglicher Ansatz, solch ein

„reflexives Denken im Kontext der Lehrer*innenbildung zu fördern und das Berufsfeld in seiner Mehrperspektivität, Simultanität und Komplexität [...] wahrzunehmen, ist [auch im

⁶ Sowohl die Antinomien erster als auch die durch die Verwendung im Material begründete Auswahl an Antinomien zweiter Ordnung sind hier stark verkürzt dargestellt. Zur ersten Ordnung zählen neben den beschriebenen noch die Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie- und Vertrauensantinomie. Ausführlich behandelt werden sie von Helsper (u.a. 2004, 2016a, 2016b).

Kontext von Kontingenzphänomenen und wahrgenommenen Antinomien] das forschende Lernen“ (Rosenberger, 2018, S. 297).

zu sehen. In diesem hochschuldidaktischen Zugang zur pädagogischen Berufspraxis werden die Bezugssysteme des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und des individuellen Lerngewinns verwoben, wobei der Schwerpunkt in diesem Fall zunächst auf dem individuellen Lerngewinn liegt. In individuell gestalteten forschenden Zugängen (etwa im Praxissemester) lassen sich durch theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzungen mit beobachteten und erlebten Widersprüchen und Brüchen in der schulischen Praxis die (Un-)Planbarkeiten pädagogischer Prozesse auf professionelle Weise kritisch hinterfragen und daraus Schlüsse für das eigene (zukünftige) Handeln im Kontext Schule ziehen (ausf. dazu vgl. Ukley & Gröben, 2020).

5 Erfahrungen

Das vorgestellte Material wurde im Rahmen der Begleitveranstaltung zum Praxissemester im Fach Sport bisher weniger systematisch und ohne die explizite Anbindung an die strukturtheoretische Modellierung pädagogischer Antinomien genutzt. Es lassen sich jedoch zu den einzelnen Übungen folgende Erfahrungen schildern:

Bei der Formulierung von Anforderungen beteiligter Interaktionspartner*innen (Übung I) fiel es Studierenden bisher oftmals leichter, die Bedürfnisse realer Personen (-kreise) wie z.B. Kolleg*innen oder Eltern wiederzugeben als die von abstrakten Gruppen wie z.B. Schulaufsicht oder Kirchen. Konfrontation mit möglichen Ansprüchen durch Lehrende führten dann vielfach zu kontroversen Diskussionen, bei denen Studierende selbst erlebte Widersprüchlichkeiten einbringen konnten.

In Bezug auf die Beobachtungen und Erfahrungen von Antinomien im Umgang mit Schüler*innen (Übung II) ließen sich Unterschiede zwischen den Schulformen – besonders zwischen Studierenden des Grundschullehramts und der weiterführenden Lehrämter – feststellen. Während im Primarstufenbereich viele Erlebnisse zur Näheantinomie geschildert wurden, wurden im Bereich der Sekundarstufen oftmals Differenzierungs- und Sachantinomie wahrgenommen. Hier sollen nun bewusst auch alle anderen Formen der Antinomien bearbeitet werden.

Die Nutzung verschiedener Varianten Forschenden Lernens als Instrument der Reflexion solcher irritierender Momente in der beobachteten und eigenen Praxis in Schulsport und Sportunterricht (Übung III) ist schon immer elementarer Baustein der Sportlehrkräftebildung in Bielefeld. Insbesondere die multiparadigmatische Interpretation Forschenden Lernens wurde in Evaluationen des Begleitforschungsprojekts ProFLiPS⁷ und der fachlichen Teilmaßnahme im Verbundprojekt Bi^{professional}⁸ erstens als sehr gewinnbringend für studentische Professionalisierungsbestrebungen bewertet und zweitens auch mit hohem Transferpotenzial für die professionelle (Weiter-)Entwicklung in der beruflichen Zukunft verbunden (vgl. Ukley & Bergmann, 2020a, 2020b).

⁷ Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Praxissemester Sport.

⁸ 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: 01JA1608 und 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Literatur und Internetquellen (für Beitrag & Online-Supplement)

- 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.
- 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, Bd. 13) (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_3
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofession als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016a). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2016b). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Hiebl, P., Schmidlein-Mauderer, C., & Seitz, S. (2014). *Fit für den Berufseinstieg: Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Frechen: Ritterbach.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Paseka, A., & Hinzke, J.H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 14–28. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15481>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Reuker, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. *Sportwissenschaft*, 42, 240–246. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0246-8>
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 30–38. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1539>
- Stövesand, B. (2020). Wahrnehmung und Forschendes Lernen. Die Rolle des professionellen Blicks im Kontext der Lehrerprofessionalität. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 247–256). Münster: Waxmann.
- 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, Bd. 13) (S. 445–470). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_25

- Ukley, N., & Bergmann, F. (2020a). Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens – Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 133–140). Münster: Waxmann.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2020b). Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial – Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 149–156) Münster: Waxmann.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ukley, N. (2021). Anforderungen und Antinomien des Lehrer*innenberufs. Forschendes Lernen als Instrument der professionellen Begegnung im Rahmen der (Sport-)Lehrkräftebildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 32–39. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4399>

Online-Supplement:

Drei Übungen zur Begegnung typischer Anforderungen und Antinomien

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Multiperspektivität im Forschenden Lernen

Reflexion einer mathematikdidaktischen Handlungssituation mithilfe eines Gruppenpuzzles

Maximilian Hettmann^{1,*} & Judith Huget¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Mathematik,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

maximilian.hettmann@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Ausbildung angehender Sekundarstufen-Mathematiklehrkräfte im Praxissemester zielt im Kontext Forschenden Lernens u.a. auf den Aufbau von Fähigkeiten zur Reflexion von Unterrichtspraxis. Dieser Beitrag skizziert eine Seminareinheit mit diesem Ziel. Zur Vorbereitung auf die Sitzung bearbeiten die Studierenden jeweils einen von vier bis sechs verschiedenen mathematikdidaktischen Theorieansätzen. In der Seminarsitzung selbst analysieren und reflektieren sie dann vor dem Hintergrund ihrer vorbereiteten Theorieansätze eine bereitgestellte protokollierte Situation aus der Praxis des Mathematikunterrichts. Im Rahmen eines Gruppenpuzzles werden daraufhin Gruppen mit verschiedenen theoretischen Ansätzen zusammengestellt. Der Austausch über die verschiedenen theoretischen Perspektiven wird durch den Einsatz von Leitfragen unterstützt. Ziel der multiperspektivischen Betrachtung ist es, Konsequenzen für die Beobachtung und Analyse von Praxissituationen im Praxissemester und mit Ausblick auf die folgenden Studienprojekte im Kontext des Forschenden Lernens zu erarbeiten.

Schlagerwörter: Praxissemester, Mathematik, Reflexion, Forschendes Lernen



1 Einleitung / Hinführung zum Material

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis fällt Studierenden in Praxisphasen erfahrungsgemäß schwer, insbesondere, wenn es dabei um die Reflexion eigener und fremder Praxis geht. Diese Seminareinheit stellt einen Ansatz vor, mit dem Studierende dabei unterstützt werden können, Fähigkeiten in diesem Bereich aufzubauen.

In der Seminareinheit wird die These vertreten, dass eine (Unterrichts-)Situation stets aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und mithilfe unterschiedlicher Theorieansätze beleuchtet werden kann. Dadurch kommt es je nach Perspektive und Theorieansatz zu unterschiedlichen angemessenen Handlungsalternativen, aber auch blinden Flecken. Das Expertenpuzzle zu einer Handlungssituation aus dem Mathematikunterricht greift diese These der Multiperspektivität in der Betrachtung von Praxis auf und ermöglicht die Reflexion von Handlungssituationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Das Material besteht aus einem Verlaufsplan zur Seminareinheit, einem Arbeitsblatt mit der Beschreibung einer zu analysierenden Handlungssituation und entsprechender Lösungsbeispiele im Online-Supplement 1.

2 Didaktischer Kommentar

Grundsätzliche Ziele der Ausbildung angehender Mathematiklehrkräfte im Rahmen des Praxissemesters in Bielefeld sind die Entwicklung einer „Forschende[n] Grundhaltung im Hinblick auf mathematische Lehr- und Lernprozesse“ (Kleine & Castelli, 2017, S. 292) und die „Ausbildung eines professionellen Selbstkonzepts, basierend auf einer intensiven Selbstreflexion“ (Wellensiek, Rottmann & Lüken, 2017, S. 298; vgl. auch Universität Bielefeld, 2011). Forschende Grundhaltung meint dabei, dass Studierende „Lehr- und Lernprozesse systematisch anhand zuvor entwickelter Fragestellungen verfolgen und diese mithilfe geeigneter und angemessener methodischer Werkzeuge analysieren und reflektieren“ (Kleine & Castelli, 2017, S. 292). Ein zentraler Aspekt der Forschenden Grundhaltung ist also die Fähigkeit zur zielgerichteten Reflexion eigener oder fremder Praxis. Forschendes Lernen wird in diesem Zusammenhang als Prozess des Erwerbens einer forschenden Grundhaltung verstanden. Die im Folgenden skizzierte Maßnahme fokussiert im Rahmen Forschenden Lernens auf den Aufbau (selbst-)reflexiver Fähigkeiten als Teilfacette einer Forschenden Grundhaltung.

Unter Reflexion im Kontext Forschenden Lernens verstehen wir das Anwenden von Theorie- und Forschungswissen der mathematikdidaktischen Bezugsdisziplinen (Mathematikdidaktik, Fachmathematik und Bildungswissenschaften) auf irritierende Phänomene eigener oder fremder Lehrpraxis zur Bewältigung von Herausforderungen schulischen Mathematiklehrens und -lernens (vgl. Hettmann, Castelli & Lüken, 2020). Phänomene dieser Art bezeichnen wir im Folgenden als Stolpersteine. Zur Veranschaulichung dieser Anwendung von Theorie- und Forschungswissen auf eine Praxissituation dient das Modell des ALACT-Reflexionskreislaufs nach Korthagen (2008; siehe Abb. 2; vgl. Kap. 4). Für ein Beispiel einer solchen Reflexion verweisen wir auf das Onlinematerial (Online-Supplement 1).

Der Aufbau von Fähigkeiten zur Reflexion ist voraussetzungsreich und kann sicherlich nicht innerhalb einer Seminarsitzung erarbeitet werden. Die Maßnahme ist daher eingebunden in das Konzept eines Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsseminars zum Praxissemester, in dem diese Kompetenzen ausgebaut werden sollen. Im Rahmen des Vorbereitungsseminars werden theoretische Ansätze und deren Verknüpfung mit Fallbeispielen und potenzieller eigener Praxis sowie Fähigkeiten zur Beobachtung von Unterrichtssituationen erarbeitet. Im Begleitseminar werden die in Kapitel 4 skizzierten Schritte des Reflexionskreislaufs sowohl an selbstgewählten Stolpersteinen als auch an

vorgegebenen Situationen erarbeitet. Im Reflexionsseminar präsentieren die Studierenden abschließend einen selbst erarbeiteten Durchlauf des Reflexionskreislaufs für einen selbst gewählten Stolperstein aus der eigenen Praxis.

Die hier skizzierte Seminarsitzung ist im Begleitseminar verortet und fokussiert auf die Analyse einer Handlungssituation (vgl. Abb. 1), die Erarbeitung von Handlungsalternativen und eine Prüfung der theoretischen Analysen und Handlungsalternativen auf Angemessenheit vor dem Hintergrund der Praxissituation (vgl. Kap. 4; *Awareness* und *Creating Alternatives*). Zur Vorbereitung auf die Sitzung bearbeiten die Studierenden jeweils einen von vier bis sechs verschiedenen vorausgewählten mathematikdidaktischen oder der Mathematikdidaktik nahen Theorieansätzen (aus der Fachmathematik, der Allgemeinen Didaktik oder der Psychologie) in Form eines Grundlagentextes (vgl. Tab. 1, Z. 1). Bei der Auswahl der Ansätze wurden besonders drei Kriterien herangezogen: die Passung zur und Anwendbarkeit auf die vorgegebene(n) und zu analysierende(n) Handlungssituation, die Möglichkeit, aus den Ansätzen Implikationen für die Praxis herauszuarbeiten, und die Relevanz der Ansätze für mathematikdidaktische Forschung und Praxis.

- Motivationstheorien: Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) oder Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 2002)
- Mathematisch-inhaltliche Perspektive auf negative Zahlen (Hattermann & vom Hofe, 2014)
- Differenzierung / Individualisierung im Mathematikunterricht (Hußmann & Prediger, 2007)
- Analyse und Bearbeitung von Schüler*innenfehlern (Prediger & Wittmann, 2009)
- Übergreifende prozessbezogene Kompetenzen, wie Problemlösen oder Darstellen und Kommunizieren (z.B. Heinrich, Bruder & Bauer, 2015; Jörissen & Schmidt-Thieme, 2015)
- Einstiege in den Mathematikunterricht (Meyer, 1987)
- Nutzung von Aufgaben, Medien, Material und Methoden im Mathematikunterricht (Barzel, Büchter & Leuders, 2011)

Der Kern der hier vorgestellten Seminarsitzung ist die Analyse der in Abbildung 1 dargestellten Handlungssituation vor dem Hintergrund der vorbereiteten Theorieansätze. Die Situation ist auf dem Arbeitsblatt (vgl. Abb. 1) bereits vorstrukturiert (im Vergleich zu einer Betrachtung eines Unterrichtsvideos, das deutlich komplexer wäre). Die Wahl dieses Formats hat zwei Vorteile: Zum einen sind die Studierenden von der Strukturierung und Schwerpunktsetzung beim Beobachten entlastet; zum anderen sind die Studierenden selbst nicht Betroffene der Situation, wodurch es ihnen leichter fallen sollte, die Situation auch kritisch zu analysieren. In diesem Fall wird die Authentizität der Situation dadurch hergestellt, dass sie aus der Praxis des*der Dozent*in stammt.

Da den Studierenden die Auswahl geeigneter theoretischer Ansätze erfahrungsgemäß schwerfällt, wird hier ein Format gewählt, bei dem die Studierenden von der Suche und Auswahl theoretischer Ansätze entlastet werden und gleichermaßen exemplarisch erfahren, wie theoretische Aspekte auf komplexe Handlungssituationen angewandt werden können. Ein mögliches Format aus einer anderen (hier nicht dargestellten) Sitzung unseres Begleitseminars, um die Auswahl angemessener theoretischer Ansätze zu erarbeiten, ist ein Rundgang durch die Mathematikdidaktik. Hier bringen die Studierenden eigene Handlungssituationen aus ihrer Praxis zur Seminarsitzung mit. Mit diesen gehen sie durch einen Museumsgang, in dem verschiedene kurz zusammengefasste mathematikdidaktische Theorien präsentiert werden. Dabei prüfen sie jeweils, inwieweit die jeweilige Theorie zu der eigenen Situation passen könnte und welche Implikationen sich daraus ergeben. Beispielsweise mag ein*e Studierende*r irritiert davon sein, dass ihre*seine Schüler*innen wiederholt danach fragen, wozu die behandelte Mathematik eigentlich gebraucht werde. Sie*er könnte beim Betrachten der Theorien dazu kommen,

dass eine mögliche Perspektive auf die Handlungssituation die Theorie der Authentizität von Mathematikaufgaben ist, und diese weiter fokussieren.

In der hier vorgestellten Seminarsitzung durchlaufen die Studierenden im Rahmen eines Gruppenpuzzles zunächst in den Expertengruppen (AAA, BBB, ...) zu ihrem theoretischen Ansatz den Reflexionskreislauf nach Korthagen, indem sie die Situation für sich strukturieren, wichtige Stellen für die Analyse markieren, die entsprechenden Stellen mit der Theorie verknüpfen und aus der Analyse Handlungsalternativen ableiten (vgl. Tab. 1, Z. 2). Im Folgeschritt durchmischen sich die Gruppen, sodass in jeder Gruppe zu jedem theoretischen Ansatz ein Experte bzw. eine Expertin vertreten ist (ABC, ABC, ...). Mithilfe von Leitfragen (s.u.) tauschen sich die Studierenden über die verschiedenen Analysen aus (vgl. Tab. 1, Z. 3). Dabei soll besonders auf den folgenden Aspekt fokussiert werden: Je nach theoretischer Perspektive und der Perspektive der Studierenden werden unterschiedliche Aspekte der Situation in den Blick genommen (Multiperspektivität) oder als irrelevant eingeschätzt. Jeder Ansatz hat seine blinden Flecken. Es gibt daher auch mehr als nur eine Lösung, um die Handlungssituation angemessen zu bearbeiten und zu Handlungsalternativen zu kommen (vgl. Online-Supplement 1).

Die verschiedenen erarbeiteten Lösungsansätze zu den theoretischen Ansätzen stehen so lange gleichwertig nebeneinander, bis ihre Angemessenheit durch die Studierenden überprüft wurde. Für diese Überprüfung sollen die Studierenden reflektieren, inwieweit die erarbeiteten Analysen und Handlungsalternativen zur Situation „passen“. Da hierfür klare Kriterien fehlen, können die Studierenden (Forschungs-)Fragen entwickeln, mit denen die Angemessenheit der Ansätze überprüft werden kann. Beispielsweise könnten an die Reflexion der Handlungssituation vor dem Hintergrund der mathematisch-inhaltlichen Perspektive (vgl. Hattermann & vom Hofe, 2014) Fragen nach der Untersuchung der empirisch erfassbaren (Grund-)Vorstellungen von Schüler*innen im beschriebenen Inhaltsbereich anschließen (vgl. Kap. 4 und Online-Supplement 1).

Zum Abschluss der Seminarsitzung werden im Rahmen eines Plenums die Ergebnisse der Gruppenphasen zusammengeführt und im Hinblick auf die Multiperspektivität reflektiert.

Mit dem im Folgenden dargestellten Material können die Studierenden darin unterstützt werden, Fähigkeiten der Reflexion aufzubauen.

3 Material

Das Material umfasst zum einen den Verlaufsplan für die Seminareinheit inklusive der Arbeitsaufträge (Tab. 1), zum anderen Arbeitsblatt mit der Beschreibung der Situation (Abb. 1 sowie Online-Supplement 2) sowie eine exemplarische Musterlösung (Online-Supplement 1).

Tabelle 1: Verlaufsplan der Seminareinheit

Inhalt / Aufgabenstellung	Sozialform	Material
<p>1. Bearbeite den Text von XY. Fasse ihn so zusammen, dass Du ihn deinen Kommiliton*innen vorstellen kannst</p>	Vorbereitende Hausaufgabe	Auswahl an Texten
<p>2. Arbeitsauftrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Versetzt euch in die Situation und stellt euch vor, ihr seid Lehrer*in in dieser Klasse. • Analysiert die Situation nach dem Korthagen-Kreislauf unter Zuhilfenahme eurer Bezugstheorie. • Markiert in der Fallbeschreibung die für euch wichtigen Stellen. • Welche Aspekte der Situation könnt ihr mit eurer Bezugstheorie erklären, welche nicht? • Entwickelt (theoriegeleitete) Handlungsalternativen aus der Sicht eurer Bezugstheorie. 	Gruppenpuzzle: Expertengruppen (AAA, BBB, CCC, ...)	Fall-Beispiel-Beschreibung
<p>3. Arbeitsauftrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stellt euch kurz eure theoretischen Ansätze vor. • Darstellung der Ergebnisse: Auf welche Stellen der geschilderten Situation habt ihr fokussiert? Welche Stellen habt ihr nicht beachtet? Wie analysiert ihr die Situation vor dem Hintergrund eurer Theorie, und zu welchen Handlungsalternativen kommt ihr? • Erstellt ein Poster, auf dem ihr in Form einer Tabelle für jeden Ansatz wichtige Passagen, die Analyse der Handlungssituation und Handlungsalternativen skizziert. • Überprüft eure Handlungsalternativen auf Passung zur Situation. Formuliert ggf. dabei auftretende offene (Forschungs-)Fragen. • Formuliert auf Basis eurer Analysen Konsequenzen für die Beobachtung und Analyse von Praxissituationen. 	Gruppenpuzzle: Gemischte Gruppen (ABC, ABC, ABC, ...)	Poster / Stifte
<p>4. Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse der Gruppenphasen zusammenführen und im Hinblick auf die Multiperspektivität reflektieren 		

Einstiegsaufgabe

Von Jans Konto werden vierteljährlich 7,50 € als Beitrag für den Sportverein abgebucht. Welcher Betrag wird insgesamt in einem Jahr abgebucht?

- Schreibe hierzu eine Additionsaufgabe mit negativen Zahlen.
- Wie könnte man dies auch kürzer als Multiplikation schreiben?

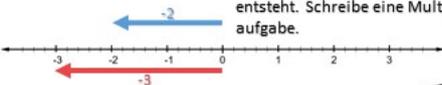
Mathematik heute 7, Schulheftband (2013), S. 188.

Arbeitsauftrag / Setting

Wir machen eine Freiarbeit: Bearbeitet die folgenden Kapitel zum Multiplizieren rationaler Zahlen auf den Seiten im Buch in eurem Tempo so, dass ihr die Aufgaben nachher einem Mitschüler erklären könnt! Bevor ihr in einen neuen Teil einsteigt, bekommt ihr eine Überprüfungsaufgabe von mir, um sicher zu gehen, dass ihr die Inhalte verstanden habt!

Beispielaufgaben:

a) $(-2) \cdot 6$



b) Der blaue Pfeil soll so gestreckt bzw. gestaucht werden, dass der rote Pfeil entsteht. Schreibe eine Multiplikationsaufgabe.

Situationsbeschreibung

Herr XY, können wir das auch ohne die Pfeile machen? Die Aufgaben mit den Pfeilen sind so kompliziert?

Herr XY, ich weiß nicht, was ich machen soll. Können Sie mir nicht sagen, welche Aufgaben ich bearbeiten muss?

Sina hat schon aufgegeben. Da sagt sie einfach „Ich verstehe die Aufgabe nicht, ich kann das nicht.“

Was machen nur Jonas und Frederik? Sie kommen gar nicht ohne mich zurecht!

Die Gruppe um Anna kommt gut voran und stellt mir viele Fragen...

Ergebnissicherung

Folgende Fehler tauchten unter anderem in der Arbeitsphase auf:

$$-\frac{4}{5} \cdot 3 = -\frac{4}{5} \cdot \frac{15}{5} = \frac{60}{5} = 12$$

$$-3 \cdot 2 = 6$$

Abbildung 1: Arbeitsblatt mit Situationsbeschreibung, das den Studierenden zur (Selbst-)Reflexionsübung ausgeteilt wird. Die vier Blöcke (Einstiegsaufgabe, Arbeitsauftrag / Setting, Situationsbeschreibung, Ergebnissicherung) beschreiben die relevanten, von der Lehrkraft erlebten Unterrichtsphasen.

4 Theoretischer Hintergrund

Der Reflexionskreislauf nach Korthagen (2008) (vgl. Abb. 2) beginnt mit der Wahrnehmung einer – die Lehrkraft irritierenden – Handlung aus eigener oder fremder Praxis (*Action*). Solche Stolpersteine bestehen oft in unerwartetem Schüler*innenverhalten, wie einer Störung des Unterrichts, fehlerhaften Lösungen oder Äußerungen von Unverständnis auf Seiten der Schüler*innen. In dem oben beschriebenen Beispiel könnte der Stolperstein darin bestehen, dass die Schüler*innen Unwillen und Unverständnis gegenüber dem angebotenen Rechenschema „Pfeilmodell“ äußern (vgl. ausführlicher Online-Supplement 1).

Auf diese Handlung folgt eine zeitlich und räumlich außerhalb der irritierenden Situation stattfindende Rückschau (*Looking Back*). Hier legt die*der Studierende Schwerpunkte und fokussiert auf subjektiv wichtig erachtete Aspekte der Situation. Außerdem werden erste Überlegungen über mögliche Ursachen und Wirkungszusammenhänge hinsichtlich des Stolpersteins angestellt. Beispielsweise legt die*der Studierende den Fokus auf die inhaltliche Gestaltung der Lernsituation und die Vorstellungen der Schüler*innen. Sie*er vernachlässigt dabei entsprechend Aspekte wie beispielsweise Classroom-Management oder Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen, die bei einer erneuten Reflexion der Handlungssituation in den Fokus genommen werden könnten.

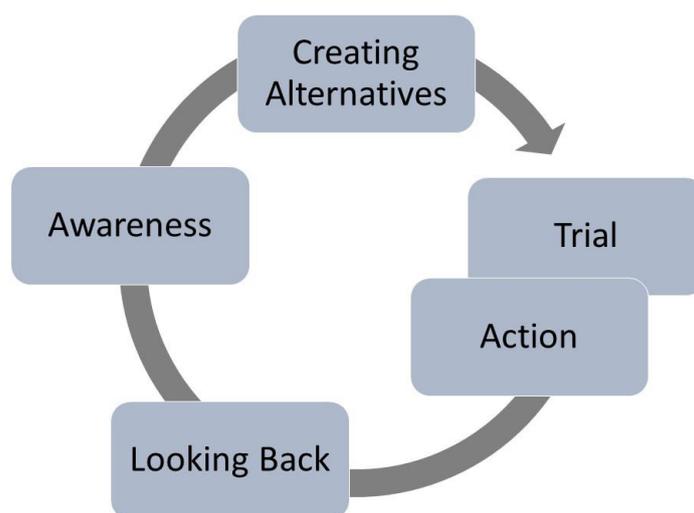


Abbildung 2: Reflexionskreislauf nach Korthagen (2008), adaptiert durch die Autor*innen

Im zentralen Schritt der Reflexion (*Awareness*) werden die im *Looking Back* als wichtig erachteten Aspekte der Handlungssituation auf der Grundlage theoretischen und empirischen Wissens analysiert. Dazu werden zur Bearbeitung der Stolpersteine hilfreiche theoretische Ansätze ausgewählt und mit der Handlungssituation verknüpft. In dem Beispiel wählt die*der Studierende das theoretische Konzept der Grundvorstellungen (Hattermann & vom Hofe, 2014) aus und findet bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis heraus, dass das gewählte Pfeilmodell eine tragfähige Verstehensgrundlage liefert, allerdings aus verschiedenen Gründen voraussetzungsreich ist. Der Versuch der Schüler*innen, ohne das Pfeilmodell zu rechnen, schätzt sie*er auf Basis der Theorie als problematisch ein.

Auf dieser Grundlage werden Handlungsalternativen entwickelt, um mit dieser Situation umzugehen (*Creating Alternatives*). Wichtig ist dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass vergleichbare Situationen zukünftig erneut auftreten können, beispielsweise, wenn im gleichen oder in anderen Inhaltsbereiche(n) Schüler*innen Probleme mit dem

Verständnis mathematischer Darstellungen zeigen oder Rechenrezepte fordern, statt sich mit der Verstehensgrundlage auseinanderzusetzen. Solche zukünftigen Situationen werden unter dem Punkt *Trial* gefasst. Dieser bildet gleichermaßen den Abschluss eines Reflexionskreislaufs und den Beginn eines nächsten (Überlappung mit *Action* in Abb. 2).

Wird der Kreislauf in der folgenden ähnlichen Situation erneut durchlaufen, entsteht eine Spirale, in der die Lehrkraft mit vergleichbaren Situationen immer professioneller umzugehen lernt. Abschließend wird die Angemessenheit des theoretischen Ansatzes und der entwickelten Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der Praxissituation reflektiert (vgl. Hettmann, Castelli & Lüken, 2020).

5 Erfahrungen

Die Erfahrungen der ersten vier Durchläufe zeigen, dass die Studierenden davon profitieren, in diesem komplexitätsreduzierten Setting mathematikdidaktische Theorien auf eine Praxissituation anzuwenden und zu sehen, dass es keine „richtigen“ und „falschen“ Theorien für Situationen gibt, sondern jeder Ansatz nur eine bestimmte Perspektive auf eine Situation wirft und unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden müssen (vgl. Online-Supplement 1).

Rückmeldungen der Studierenden, die in diesem Fall nicht systematisch erhoben worden sind, zeigen eine insgesamt positive Akzeptanz der Seminarsitzung. Den Studierenden kann dieser Ansatz im Sinne von Forschendem Lernen helfen, ihre eigenen Praxiserfahrungen zu reflektieren und zu bewerten, indem sie die durchgeführten Situationsanalysen auf ihre Praxis anwenden. Darüber hinaus haben Studierende die Gelegenheit, geforderte Inhalte ihrer Reflexionsprüfungen, in denen sie für eine selbst gewählte Situation und mit einem selbst gewählten Theorieansatz den Korthagen-Kreislauf durchlaufen, vorab zu erproben.

Literatur und Internetquellen

- Barzel, B., Büchter, A., & Leuders, T. (2011). *Mathematik-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Hattermann, M., & vom Hofe, R. (2014). Negative Zahlen. *mathematik lehren*, 183, 2–7.
- Heinrich, F., Bruder, R., & Bauer, C. (2015). Problemlösen lernen. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebecker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 279–301). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8_10
- Hettmann, M., Castelli, S., & Lüken, M. (2020). Forschendes Lernen im Fach Mathematik und Mathematischer Grundbildung – Rückblick, aktuelle Konzeption und Implikationen für die Zukunft. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung – Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Hußmann, S., & Prediger, S. (2007). Mit Unterschieden rechnen – Differenzieren und Individualisieren. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 49, 1–7.
- Jörissen, S., & Schmidt-Thieme, B. (2015). Darstellen und Kommunizieren. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebecker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 385–408). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8_14

- Kleine, M., & Castelli, S. (2017). Perspektiven zum Forschenden Lernen im Fach Mathematik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 292–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F.A.J. (2008). *Linking Practice and Theory*. New York, NY: Routledge.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden, Bd. 2: Praxisband*. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- Prediger, S., & Wittmann, G. (2009). Aus Fehlern lernen – (wie) ist das möglich? *Praxis der Mathematik in der Schule*, 51 (27), 1–8.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.
- Universität Bielefeld. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 26.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>.
- Wellensiek, N., Rottmann, T., & Lüken, M. (2017). Perspektiven zum Forschenden Lernen in Mathematischer Grundbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 298–303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hettmann, M., & Huget, J. (2021). Multiperspektivität im Forschenden Lernen. Reflexion einer mathematikdidaktischen Handlungssituation mithilfe eines Gruppenpuzzles. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 40–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4401>

Online-Supplements:

- 1) Musterlösung
- 2) Arbeitsblatt

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Ist mein Unterricht inklusiv?

**Vorstellung einer Reflexionshilfe zur Anregung Forschenden Lernens
im Praxissemester des Lehramtsstudiums
für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn**

Yannik Wilke^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung /
Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Lernen,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
yannik.wilke@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Die Ausbildung von Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung unterliegt zahlreichen Spannungen, die sich unter anderem durch unterschiedliche administrative Vorgaben ergeben. Zudem stehen sowohl Lehrende als auch Studierende vor der Herausforderung, dass administrative Vorgaben zueinander widersprüchlich sind, weshalb Spannungsfelder zwischen Vorgaben, pädagogischen Werthaltungen und institutionellen Rahmenbedingungen in der Schule fortlaufender Reflexion bedürfen. Im Folgenden sollen eine Reflexionshilfe für die Planung eines inklusiven Unterrichts und ihr Einsatz in den Begleitseminaren während des Praxissemesters vorgestellt werden. Das vorliegende Material ermöglicht das (gemeinsame) Lernen durch Forschen, indem die Studierenden sich mittels der Checkliste ihre Entscheidungen, Tätigkeiten und Erfahrungen im inklusiven Unterricht bewusst machen und diese kritisch hinterfragen.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Professionalisierung, Reflexion, inklusiver Unterricht, Praxissemester



1 Einleitung – Hinführung zum Material

Inklusion in einem segregativen Schulsystem umzusetzen ist paradox. Dies zeigt sich an verschiedenen Punkten im deutschen Schulsystem und insbesondere in Nordrhein-Westfalen durch die sogenannte „Neuorientierung der Inklusion“ (MSB NRW, 2018). Jedoch ist nicht nur die pädagogische Praxis der Professionellen innerhalb der pädagogischen Einrichtungen, sondern auch die Lehrer*innenausbildung an den Universitäten durch widersprüchliche Anforderungen zwischen administrativen Vorgaben und pädagogischen Erkenntnissen geprägt (Seitz, Hamisch, Kaiser, Slodczyk & Wilke, 2020).

Insbesondere im Praxissemester treten Spannungen dadurch auf, dass Studierende dieses an Schulen mit unterschiedlichen inklusiven Konzepten oder an exklusiven Förderschulen verschiedener sonderpädagogischer Ausrichtungen absolvieren. Somit ist die Basis für inklusiven Unterricht höchst unterschiedlich und teils nur bedingt anschlussfähig an die universitäre Lehre. Dies zeigt sich insbesondere in Diskussions- und Reflexionsbedarfen bei den Studierenden.

Im folgenden Beitrag wird eine Reflexionshilfe für die Planung inklusiven Unterrichts im Praxissemester vorgestellt, die die reflexive Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern ermöglicht und Anknüpfungspunkte zur Forschung im Praxissemester bietet.

2 Didaktischer Kommentar

An der Universität Paderborn werden im Studiengang *Lehramt für sonderpädagogische Förderung* Begleitseminare zum Praxissemester angeboten, die aus einer Begleitung des jeweiligen Förderschwerpunktes und einem Forschungsseminar bestehen (vgl. Präsidium der Universität Paderborn, 2017). Diese Aufteilung ermöglicht eine stärkere Fokussierung auf die jeweiligen inhaltlichen bzw. forschungsmethodischen Seminargegenstände. Das hier vorgestellte Material wurde im Begleitseminar „Lernen in der inklusiven Schule“ (Begleitung im Förderschwerpunkt) eingesetzt, um „vor dem Hintergrund relevanter didaktischer Modelle Unterrichtsvorhaben durchzuführen“ (Präsidium der Universität Paderborn, 2017, S. 15) und diese mit Bezug zu den Antinomien des Lehrer*innenhandelns zu reflektieren (Helsper, 2008, 2014). Insbesondere Reflexion und Reflexionskompetenz sind dabei tragende Elemente zur Umsetzung guten innovativen inklusiven Unterrichts und ebenso Voraussetzung für das Forschende Lernen bzw. Lernen durch Forschen (Riewerts, Rubel, Saunders & Wimmelmann, 2018) entlang eigener praktischer Erfahrungen. Dabei sollen die Studierenden – entsprechend der Vorgaben zum Praxissemester – folgende Schlüsselkompetenzen erwerben:

- eigene Ergebnisse und Problemlösungen darstellen,
 - eigene Lernprozesse selbstgesteuert und zielgerichtet vorantreiben,
 - eigene Lernwege und -haltungen darstellen und reflektieren,
 - Problemstellungen in Kleingruppen bearbeiten,
 - Zusammenhänge von Theorie und Praxis herstellen, darstellen und reflektieren,
 - das eigene professionelle Selbstkonzept und Rollenverständnis weiterentwickeln
- (Präsidium der Universität Paderborn, 2017, S. 15).

Diese Ziele zeigen sich dabei kongruent mit den Zielen des Forschenden Lernens im Praxissemester (Klewin, Schüssler & Schicht, 2014; Schöning & Schwier, 2014). Im Sinne Hubers, der für das Forschende Lernen eine individuelle Suchbewegung und eine selbstkritische Prüfung von Resultaten des eigenen Handelns fordert (Huber, 2009), dient die Checkliste nicht nur als Planungshilfe, sondern als Irritationsmoment für die

Entwicklung eigener Problemstellungen und Forschungsfragen innerhalb des Praxissemesters. Diese können dann wiederum im Begleitforschungsseminar aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

2.1 Konzeption des Seminars

Die Herausforderungen und Reflexionsbedarfe im Praxissemester sind zwar sowohl an Förder- als auch an Regelschulen gegeben. Dabei sind die Reflexion des eigenen Handelns und das andauernde Aushandeln von innersystemischen Widersprüchen sowie deren Rückbezug auf eigene Werthaltungen und Überzeugungen von zentraler Bedeutung in der fortlaufenden Ausgestaltung guter (inklusive) Schul- und Forschungspraxis.

Gemeinsamer Nenner bleibt die Gestaltung eines Unterrichts, an dem alle Schüler*innen teilhaben können, ohne dabei einzelne Lernende zu beschämen, zurückzulassen oder auszugrenzen und daran anschließend die personale Anerkennung von Unterschieden sowie eine individuelle Förderung mit hohen Leistungsanforderungen an alle Schüler*innen zu ermöglichen (Seitz, 2006; Seitz, Pfahl, Steinhaus, Rastede & Lassek, 2016; Seitz et al., 2020). Daher wurden im Seminar die Planung und Durchführung, sowie die Reflexion des eigenen inklusiven Unterrichts zu Beginn und am Ende der Begleitveranstaltung integriert (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Verlaufsplan für die Seminareinheit „Inklusive Unterrichtsplanung“ in drei Sitzungen (Schritt 3 findet in der jeweiligen Praxissemesterschule statt) (eigene Darstellung)

3 Das Material

Der inklusive Unterricht, verstanden als ein „guter“ Unterricht, ist nichts grundlegend Neues, sondern zuvorderst die Aufforderung, seinen eigenen Unterricht in der Art weiterzuentwickeln, dass alle Lernenden gemäß ihren verschiedenen Begabungen sowie ihren individuellen Schwierigkeiten daran teilhaben können. Dies ist jedoch nicht sofort klar, wenn man den öffentlichen Diskurs betrachtet. Dieser erweckt den Anschein, ein

inklusive Unterricht setze sich aus disjunkten Teilmengen an pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen sowie „neuen“ sonderpädagogischen Wissenskomponenten zusammen und werde somit ferner als (zusätzliche) Belastung wahrgenommen. Im Kern stammt die hier vorgestellte Reflexionshilfe aus dem Sachunterricht, der als gesamte Fachdidaktik auf eine bereits lange Entwicklung als inklusive Fachdidaktik zurückschauen kann (Seitz, 2006). Sie wurde in Anlehnung an die Dimensionen der inklusiven Didaktik nach Seitz (2020) unter besonderer Berücksichtigung der Ebenen der Persönlichkeit, der Sozialität und der Komplexität adaptiert, um an die Gestaltung und Reflexion eines inklusiven Unterrichts anschlussfähig zu sein, der sich an der Partizipation aller Lernenden ausrichtet und über den Sachunterricht hinausgeht. Die Reflexionshilfe (vgl. Tab. 1) zeigt die wesentlichen Komponenten einer „guten“ inklusiven Unterrichtsplanung auf und bildet damit das Kernelement zur Reflexion innerhalb der Seminarsitzung.

Tabelle 1: Reflexionshilfe: Ist mein Unterricht inklusiv? Zur Planung und Evaluation der durchgeführten Unterrichtsstunde (adaptiert in Anlehnung an Kaiser & Seitz, 2017)

<i>Frage</i>	<i>Erfüllt</i>	<i>Nicht erfüllt</i>	<i>Kommentar</i>
Knüpft die Stunde an die Fragen und Lebenswelten der Schüler*innen an?			
Sind Themenspeicher, Lernlandkarte oder andere Mittel zur Strukturierung des Verlaufs vorbereitet und transparent?			
Sind Situationen zur Beobachtung der verschiedenen Lernvoraussetzungen aller Schüler*innen zur Thematik eingeplant?			
Ist konkret-handelndes Lernen möglich?			
Sind kognitiv-anspruchsvolle abstrakte Aufgaben dabei?			
Wird die Weite des Lernspektrums und der Interessenvielfalt eröffnet? Ist interessengeleitetes Lernen berücksichtigt?			
Werden gemeinsam geteilte Erfahrungen der Schüler*innen zur Problemstellung des Unterrichts berücksichtigt?			
Werden fundamentale philosophische Fragen angeregt? Ist die Kernidee der Unterrichtsstunde berücksichtigt?			
Sind offene Aufträge dabei? Wird bei Schüler*innen Forschendes Lernen angeregt und ermöglicht?			
Sind Teilhabe und Mitbestimmung für alle Schüler*innen abgesichert?			
Sind Emotionen als Lernmedium und Lernanlass einbezogen?			

Werden verschiedene Handlungsanregungen angeboten? Werden multiple und bereichernde Differenzierungsformen angeboten?			
Gibt es Aufgaben, die das dialogische Lernen der Schüler*innen verlangen? Wird die soziale Strukturierung des Lernprozesses gestaltet?			
Ist die Reflexion über das eigene Lernen möglich?			
Ist die Erweiterung des Erfahrungs-, Deutungs- und Wissenshorizonts durch anregende Medien gewährleistet?			
Ist ein kommunikativer Austausch zur Problemstellung / Frage an allen Gelenkstellen des Unterrichtsverlaufs vorgesehen?			
Wird Freiraum für unterschiedliche Lerntempi eingeräumt?			
Werden Schüler*innen als Subjekte in ihrer aktuellen Lebenslage angesprochen und einbezogen?			
Werden individuelle Herausforderungen beim Lernen für alle bedacht?			
Wird die notwendige Unterstützung und Bestärkung für alle berücksichtigt?			
Sind Gemeinsamkeit und Vielfalt im Gleichgewicht?			

4 Theoretischer Hintergrund

Das Praxissemester stellt Studierende vor eine Vielzahl von neuen Herausforderungen, wobei die weitestgehend eigene Gestaltung von Unterricht und dessen Reflexion die offensichtlichsten sind. Den meisten Studierenden sind die gängigen Prinzipien der Planung guten Unterrichts theoretisch bekannt (u.a. Meyer, 2014), aber die Umsetzung von Unterrichtspraxis auf Basis des universitär erworbenen Professionswissens stellt eine besondere Herausforderung für die Studierenden dar. Dabei dient die Reflexionshilfe dazu, die eigene Unterrichtsplanung und die Umsetzung dieser anhand praxisnaher und zeitgleich theoretisch fundierter Fragen zu reflektieren und das eigene Handeln zu hinterfragen.

Die fortlaufende Weiterentwicklung und Reflexion von Unterricht sind notwendige Elemente für die bildungsbezogenen Reformimpulse, welche sich aufgrund der unterschiedlichsten Voraussetzungen der jeweiligen Schulen in spezifischer Weise in die Strukturen und Praktiken von Schule im Allgemeinen und von Unterricht im Spezifischen übersetzen (Fend, 2008). So kommt der Reflexion des Forschenden Lernens (Riewerts et al., 2018) – hier dem Erforschen und Reflektieren des eigenen Unterrichts – eine besondere Rolle in der Professionalitätsentwicklung zu. Dabei dient die Arbeit mit der

Checkliste dazu, eigene Entwicklungsbedarfe in der Unterrichtsplanung und -durchführung herauszuarbeiten und diese zu reflektieren. In der Begleitforschung können diese Bedarfe aufgegriffen und beispielsweise der Einfluss von anderen methodisch-didaktischen Entscheidungen, Materialien und Sozialformen in der Planung und Durchführung der Unterrichtsstunden evaluiert werden.

Dabei steht nicht nur die Kompetenz der Studierenden im Vordergrund, auf Basis von pädagogischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen (Baumert & Kunter, 2006) Unterricht zu planen und durchzuführen, sondern auch dessen Reflexion. Insbesondere bei der Planung inklusiven Unterrichts ist die Reflexion von antinomischen Spannungsfeldern von immenser Bedeutung, nicht weil Inklusion diese Spannungsfelder selbst erzeugt, sondern weil zahlreiche Widersprüche, zu denen es kommen muss, wenn man Inklusion in einem segregativen Setting umzusetzen versucht, erst bei der genaueren Betrachtung auffallen (Helsper, 2008; Seitz, 2020). Das Unterstützen dieser Reflexionen ist das Ziel der Reflexions- und Planungshilfe.

5 Erfahrungen

Das vorgestellte Material wurde bislang in zwei Begleitseminaren zum Praxissemester (à 25 Studierende des Lehramts sonderpädagogische Förderung) eingesetzt. Dabei waren die Teilnehmenden – wie oben beschrieben – in beiden Durchgängen sowohl an inklusiven Grundschulen als auch an Förderschulen mit unterschiedlichen Zuschnitten auf bestimmte Förderschwerpunkte tätig.

Das Ziel der Seminareinheit bestand darin, den Studierenden eine Möglichkeit zur Überprüfung und Reflexion ihrer eigenen Unterrichtsentwürfe und -durchführungen an die Hand zu geben. Im bisherigen Einsatz berichteten die Studierenden, dass die Reflexionshilfe bei der Planung von Unterrichtsstunden hilfreich war und auch bei der gemeinsamen Betrachtung der Unterrichtseinheiten gewinnbringend eingesetzt werden konnte. Insbesondere bei der Vorbereitung auf die Unterrichtsbesuche im Praxissemester seien die einzelnen Fragen sowohl bei der Vorbereitung der Stunden als auch bei den anschließenden Reflexionsgesprächen hilfreich gewesen, um einzelne Aspekte der Unterrichtsplanung genauer zu fokussieren und diese im Austausch mit anderen Seminarteilnehmer*innen, den betreuenden Lehrkräften und den Fachleitungen im Praxissemester pointierter zu reflektieren. Ebenso konnten anhand der Reflexionshilfe Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung konsequent bearbeitet werden; hierbei nannten die Studierenden beispielsweise den Umgang mit Differenzierung sowie das Ausbalancieren und Verzahnen von individuellem und gemeinsamem Lernen im jeweiligen Unterricht. Ferner lobten die Studierenden, dass Sach- und Differenzierungsantinomien in weiten Teilen leichter zu verhandeln waren, wenn sie den Unterricht anhand der Leitfragen reflektieren und umstrukturieren konnten. Kritisch wurde der Umfang der Reflexionshilfe angemerkt, da in vielen Unterrichtsstunden nicht alle Elemente berücksichtigt werden können und somit auch bei gelungenen Unterrichtsstunden der Eindruck entstehe, dass es sich bei den Stunden trotz aller Bemühungen nicht um einen „guten“ inklusiven Unterricht gehandelt habe.

Hier ist seitens der Dozierenden darauf zu achten, dass die Studierenden nicht durch den Umfang der Reflexionshilfe überfordert werden. Für die Umsetzung eines guten inklusiven Unterrichts müssen nicht zwangsweise alle Elemente der Checkliste in jeder Unterrichtsstunde vorhanden sein.

Insgesamt wurde die Reflexionshilfe als Anregung für das Lernen durch Forschen im Praxissemester von den Studierenden als gute Verzahnung zwischen den Begleit- und den Begleitforschungsseminaren beschrieben – insbesondere von den Studierenden, die ohne ein klares Forschungsinteresse ins Praxissemester eingetreten waren. Es bedarf jedoch einer Abstimmung der Lehrenden in beiden Seminaren, damit die Potenziale des Transfers vollständig genutzt werden können.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH.
- Helsper, W. (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240) (2., überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- 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: UniversitätsVerlagWebler.
- Kaiser, A., & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht: Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2018). *Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen*. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Runderlass_Neuausrichtung_Inklusion_oeffentliche_Schulen.pdf.
- Präsidium der Universität Paderborn. (2017). *Ordnung für das Praxissemester im Rahmen der Lehramtsstudiengänge mit dem Abschluss Master of Education an der Universität Paderborn vom 31. August 2017*. Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: <http://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/2563290?originalFilename=true>.
- Riewerts, K., Rubel, K., Saunders, C., & Wimmelmann, S. (2018). *Reflexion im Forschenden Lernen anregen – Ein Leitfaden für Selbststudium und Weiterbildung* (Working Paper No. 3 der AG Forschendes Lernen der dghd). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Schöning, A., & Schwier, V. (2014). Unterricht im Praxissemester – entwickeln, erproben, reflektieren. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 178–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion-online*, (1). Zugriff am 23.04.2021. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-seitz-didaktik.html>.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Zugriff am 23. 04.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>.
- Seitz, S., Hamisch, K., Kaiser, M., Slodczyk, N., & Wilke, Y. (2020). Inklusive Schulkulturen unter widersprüchlichen Vorzeichen. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer et al. (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 251–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S., Pfahl, L., Steinhaus, F., Rastede, M., & Lassek, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wilke, Y. (2021). Ist mein Unterricht inklusiv? Vorstellung einer Reflexionshilfe zur Anregung Forschenden Lernens im Praxissemester des Lehramtsstudiums für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 49–56. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4402>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Mit Essen spielt man nicht!

**Material für ein spielerisches Herangehen
an die induktive Kategorienbildung
im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse**

Gabriele Klewin^{1,*}

¹ Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden eine Arbeitsphase und das dazugehörige Material zur induktiven Kategorienbildung vorgestellt. Ziel ist es, durch ein zunächst eher spielerisches Herangehen den Studierenden erste Erfahrungen in der Kategorienbildung zu ermöglichen, die im weiteren Verlauf bei der Arbeit in eigenen studentischen Forschungsvorhaben noch vertieft werden müssen. Das Vorgehen wird in den Kontext der Nutzung von Forschungsmethoden innerhalb des Forschenden Lernens und in den der qualitativen Inhaltsanalyse eingeordnet. Es werden Erfahrungen mit der Arbeitsphase berichtet, aber auch Einschränkungen aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer möglichen Evaluation des Vorgehens.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Praxissemester, Inhaltsanalyse, Kategorienbildung, Vorbereitungsseminar Praxissemester



1 Einleitung

Die bildungswissenschaftlichen Seminare zur Vorbereitung auf das Praxissemester (VPS-Seminare) in Bielefeld sind geprägt durch die Thematisierung von Forschungsmethoden, die sich für den Einsatz in der studentischen Forschung – in den Studienprojekten – innerhalb der zukünftigen Praxissemesterschulen eignen. Fragen zum Unterricht und zu dessen Planung, zur „Interaktion und Kommunikation in der Schule“ oder zur Lehrerpersönlichkeit (siehe z.B. Modulbeschreibung GymGe, o.J.) werden in einem weiteren Seminar mit dem Titel „Lehrerhandeln“ bearbeitet, so dass im VPS-Seminar der Fokus auf dem Forschenden Lernen liegt und ausreichend Raum für die Vorbereitung auf die Studienprojekte bleibt. Dennoch kann im Rahmen dieser Seminare nur ein Überblick über verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden gegeben werden und keine vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Methoden erfolgen. Eine etwas ausführlichere Thematisierung erfahren diejenigen Methoden, die der Erfahrung nach häufiger in Studienprojekten genutzt werden. Hier sind auch kleinere praktische Arbeitsphasen möglich, in denen die Studierenden testweise erste Erfahrungen mit der jeweiligen Methode machen.

Zu den häufig genutzten Erhebungsmethoden gehört das Leitfadeninterview, für das die qualitative Inhaltsanalyse als eine mögliche Auswertungsmethode vorgestellt wird, die sich aber auch z.B. für Dokumente eignet. Andere Auswertungsmethoden wie die Grounded Theory, die Dokumentarische Methode sowie die objektive Hermeneutik werden als alternative Möglichkeiten genannt. Das hier gezeigte Material bildet den praktischen Teil der Seminarinhalte zu dieser Methode. Anhand von fiktivem Interview-Material zum Thema Ernährung wird die induktive Kategorienbildung erprobt. Das Interview-Material wurde von Dr. Monika Palowski-Göpfert erstellt.

2 Didaktischer Kommentar

Die Arbeitsphase zur induktiven Kategorienbildung ist der Abschluss mehrerer Seminarsitzungen, in denen zunächst qualitative Interviews und Gruppendiskussionen als Erhebungsmethoden thematisiert werden und die Studierenden eine Übung zum Erstellen von Leitfäden sowie zum Führen von entsprechenden Interviews absolvieren. Anschließend werden unterschiedliche Möglichkeiten der Transkription vorgestellt.

Die Auseinandersetzung mit der qualitativen Inhaltsanalyse beginnt mit einem Input durch die Dozentin. Innerhalb des Inputvortrags werden die grundsätzliche Funktion sowie unterschiedliche – quantitative und qualitative – Formen vorgestellt (Lamnek, 2010). Für die qualitative Inhaltsanalyse wird nicht nur das Vorgehen nach Mayring genannt,¹ sondern die Vielfältigkeit dieses Forschungsansatzes deutlich gemacht.² Denn: „Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier, 2014, S. 2).

Direkt vor der Arbeitsphase zur Kategorienbildung werden die deduktive und die induktive Herangehensweise verdeutlicht, und es wird sehr schematisch ein mögliches Vorgehen für die Kategorienbildung gezeigt, welches sich weniger an Mayring (2015) als an Kuckartz (2018) orientiert (s. Kap. 4.2).

Die Arbeitsphase selbst ist angelehnt an die Moderationsmethode „Schneeball“ (QUA-LiS NRW, o.J.). Sie besteht zunächst in der individuellen Bearbeitung der Aussagen zu Ernährung, so dass alle Studierenden aus ihrer Sicht passende Kategorien entwickeln. Wichtig für die Kategorienbildung ist, dass die Kategorien alle relevanten Aussagen umfassen und untereinander trennscharf sind. Anschließend finden sich jeweils

¹ Einige Autor*innen verorten das Vorgehen Mayrings als eine hybride Version zwischen quantitativem und qualitativem Vorgehen (Schreier, Stamann, Janssen, Dahl & Whittal, 2019).

² Für eine aktuelle Diskussion der qualitativen Inhaltsanalyse siehe Janssen, Stamann, Schreier, Whittal & Dahl (2019) sowie Stamann, Janssen, Schreier, Whittal & Dahl (2020).

zwei Studierende zusammen mit der Aufgabe, sich auf Kategorien zu einigen. Im dritten und letzten Schritt der Arbeitsphase arbeiten jeweils zwei Zweiergruppen ebenfalls an der Aufgabe, ein gemeinsames Kategoriensystem zu entwickeln. Durch die zweimalige Aufgabe, sich auf ein Kategoriensystem zu einigen, sollen die verschiedenen Perspektiven, die auf die Aussagen eingenommen werden können, gut sichtbar werden.

Nach der Arbeitsphase werden zwei der Kategoriensysteme präsentiert, und die Studierenden können über ihren Arbeitsprozess berichten. Die Arbeitsphase sowie die anschließende Besprechung sollen neben einem ersten Einstieg in die Kategorienbildung auch deutlich machen, dass sich ein Kategoriensystem nicht naturwüchsig aus dem Material ergibt, sondern aufgrund der Perspektive und der Entscheidungen der Forscher*innen bzw. in diesem Fall der Studierenden. Diese Entscheidungen, d.h. das Herausarbeiten von Kategorien aus den Aussagen und die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien, müssen für andere transparent gemacht werden, um den Gütekriterien qualitativer Arbeiten zu entsprechen.

Anschließend an die Arbeitsphase kann mit den Studierenden das Interview-Material selbst diskutiert werden. Der Entstehungskontext, d.h. die Tatsache, dass aus didaktischen Gründen bewusst Interview-Material zusammengesucht und erfunden wurde, sollte den Studierenden mitgeteilt und begründet werden (s. Kap. 5).

KATEGORIENBILDUNG AN EINEM KONKRETEM BEISPIEL: EINSTELLUNGEN ZU ERNÄHRUNG



Abbildung 1: Einstiegsfolie in die konkrete Übung zur Kategorienbildung.

Anmerkung: Alle Fotos von Pexels mit jeweils freier Nutzungslizenz.
Autor*innen: „Pixabay“ (links oben), „Ash“ (links unten), „Rajesh TP“ (rechts).

Als Ergänzung zum oben beschriebenen Ablauf können auch die Fotos auf der Vortragsfolie (s. Abb. 1 und Online-Supplement) dienen, die im Rahmen des Einstiegs ursprünglich nur zur Illustrierung gedacht waren. So kann nach der Arbeitsphase gemeinsam überlegt werden, ob die Fotos bereits Kategorien implizit vorgegeben haben, oder es können vor der Arbeitsphase anhand der Fotos Assoziationen gesammelt werden, um so die Vorerfahrungen bzw. die Einstellung der Studierenden deutlich zu machen. Ggf. könnten darauf aufbauend auch vor der Bearbeitung des Interview-Materials Kategorien

entwickelt werden, so dass auf diese Weise das deduktive Vorgehen erprobt werden könnte. Als weitere Ergänzung wäre es auch möglich, eine*n Studierende*n zu bitten, ihre*seine ursprünglichen Kategorien darzustellen sowie die jeweiligen Ergebnisse der Zweier- und der Vierergruppe, um daran den Prozess der Entwicklung nachvollziehbar zu machen.

3 Das Material

Das Material ist als Online-Supplement zu diesem Beitrag verfügbar. Es besteht aus PowerPoint-Folien mit den Arbeitsaufträgen (Online-Supplement 1) sowie den fiktiven Interviewaussagen zum Thema Ernährung (Online-Supplement 2).³ Die Aussagen sind aus didaktischen Gründen bewusst kurz gehalten und dennoch sehr unterschiedlich, so dass die Texte innerhalb kurzer Zeit gelesen werden können, aber trotzdem eine Vielfalt an Einstellungen sichtbar wird.

4 Theoretischer Hintergrund

Zwei theoretische Hintergründe können für das Material zugrunde gelegt werden: der hochschuldidaktische Hintergrund des Forschenden Lernens und der methodische der qualitativen Inhaltsanalyse.

4.1 Forschendes Lernen

Als hochschuldidaktischer Hintergrund liegt dem Material, wie allen Beiträgen in diesem Heft, das Forschende Lernen zugrunde (u.a. Huber, 2014), genauer: die spezifische Ausprägung im Rahmen des Praxissemesters (Klewin, 2021). Diese erfährt nicht nur an verschiedenen Universitäten eine unterschiedliche Konkretisierung (für Bielefeld siehe Leitkonzept, 2011), sondern jeweils auch fachspezifische und individuelle Ausgestaltungen durch die jeweiligen Dozent*innen (Mertens, Basten & Wischer, 2019). In diesem Kontext ist die Frage der Schwerpunktsetzung auf „Forschung“ oder „Lernen“ relevant (Mertens, Basten & Wischer, 2019). Auch wenn beide Zielsetzungen das hochschuldidaktische Format kennzeichnen (Heinrich, 2017), ist für die Entscheidung, welchen Umfang Forschungsmethoden im Seminar einnehmen und welche diesbezüglichen Ansprüche an die Studierenden gestellt werden, wichtig, worauf der Fokus gelegt wird.

Im Rahmen des Praxissemesters liegt für die Autorin der Fokus auf der individuellen Professionalisierung durch das Forschende Lernen:

„Forschendes Lernen im Lehramtsstudium zielt auf den Erwerb einer professionstheoretisch gerahmten forschenden Haltung sowie im Idealfall auf die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten für zukünftige Praxisforschung und nicht auf eine selbstbezügliche Methodenausbildung.“ (Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel, 2020, S. 2)

Der Aussage Fichtens ist generell zuzustimmen: „Um forschend *lernen* zu können, muss man *forschen* lernen; das Erlernen von Forschung und das Lernen von Forschung gehören zusammen“ (Fichten, 2017, S. 32; Hervorh. i.O.). Dennoch muss angesichts der vielfältigen Anforderungen innerhalb des Praxissemesters und der bereits genannten Schwerpunktsetzung auf Professionalisierung eine Balance zwischen forschungsmethodischem Anspruch und Praktikabilität gefunden werden. Das bedeutet nicht, dass auf forschungsmethodisch sauberes Arbeiten verzichtet wird, sondern dass bspw. die Umfänge von Stichproben geringer ausfallen dürfen als bei empirischen Abschlussarbeiten. Die forschungsmethodischen Kenntnisse der Studierenden müssen jedoch so umfang-

³ Bei Rückfragen zum Material können sich Leser*innen gern an die Autorin wenden.

reich sein, dass die Kennzeichen Forschenden Lernens – Durchlaufen des gesamten Forschungszyklus, Selbstständigkeit und für Dritte interessante Ergebnisse (Huber, 2009) – erfüllbar sind.

4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die ausführliche Thematisierung der qualitativen Inhaltsanalyse begründet sich zum einen in der häufigen Anwendung innerhalb der Sozialwissenschaften (Mayring, 2019; Kuckartz, 2019), zum anderen aber auch in der m.E. guten Umsetzbarkeit im Rahmen von Studienprojekten als einer Variante Forschenden Lernens.

Ebenfalls einer Begründung bedarf die Entscheidung, sich hinsichtlich der qualitativen Inhaltsanalyse nicht vorrangig an Mayring zu orientieren, obwohl dieser der bekannteste deutsche Vertreter ist und auch derjenige, der bereits seit mehr als 35 Jahren mit diesem Verfahren arbeitet (Mayring, 2019). Die bei Mayring immer wieder angesprochene Quantifizierung der Ergebnisse und die daraus auch von ihm so gesehene „Zwischenstellung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung“ (2019, Absatz 10) erscheint für den Kontext der Studienprojekte nicht sinnvoll. Denn mit diesem Ansatz wäre die Erhebung mit einer großen Zahl an Interviews verbunden, und dies ist im Kontext der Anforderungen an Studierende im Rahmen der Studienprojekte nicht leistbar.

„Aufgrund der Regelgeleitetheit und Systematik und auch wegen ihrer Herkunft aus den Kommunikationswissenschaften ist die qualitative Inhaltsanalyse eigentlich für größere Textmengen konzipiert. Eine Interviewstudie mit 30 Personen kann schnell zu Transkripten von tausend Seiten führen. Stichproben mit weniger als 30 Personen erlauben eigentlich keine Verallgemeinerungen über explorative, hypothesengenerierende Aussagen hinaus“ (Mayring, 2019, Absatz 16).

Gerade in qualitativen Studienprojekten kann es nicht um Verallgemeinerungen gehen, sondern um das bessere Verstehen der interviewten Akteure. Deshalb wird die qualitative Inhaltsanalyse hier als qualitative und nicht als hybride Methode verstanden. Kuckartz hält explizit ein „Plädoyer für eine stärker qualitative Analyse“ (2019, o.S.). Insbesondere das induktive Vorgehen, bei dem die Kategorien erst aus dem Material entwickelt werden, führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Interviewtranskripten, und so könnte es auch zu einem besseren Nachvollziehen der Perspektive der Befragten führen. Zudem kombiniert Kuckartz die vergleichende Sicht zwischen den einzelnen Fällen mit einer fallorientierten Auswertung. Gerade eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Fällen kann für das Verstehen der Interviewten und damit auch für die Perspektive einzelner Schüler*innen hilfreich sein, so dass eine Orientierung an Kuckartz (2019) gewählt wurde.

5 Erfahrungen

Die beschriebene Arbeitsphase zur induktiven Kategorienbildung wurde in mehreren Durchgängen von VPS-Seminaren eingesetzt, jedoch mit unterschiedlichen „echten“ Transkripten oder fiktivem Interview-Material. So wurden Ausschnitte aus Interviews mit Oberstufenschüler*innen zum Thema Bildungsbiographie, Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion mit Oberstufenschüler*innen zu Stundenanfängen und das hier vorgestellte fiktiv zusammengestellte Interview-Material genutzt. In allen Seminargruppen wurde die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden konzentriert am Material arbeiten und auch unterschiedliche Kategorien bilden, an denen die Entwicklung von Kategoriensystemen diskutiert werden kann. Allerdings konnte bei dem fiktiven Material ein stärker spielerisches Herangehen beobachtet werden, da die vermeintlichen Interviewaussagen z.T. recht überzeichnet sind. Die spielerische Beschäftigung hat aus motivationalen Gesichtspunkten vermutlich Vorteile. Durch die knappen Aussagen, die sehr auf das Thema zugespielt sind, kann das Material schnell bearbeitet werden; allerdings fehlen dadurch

auch Interviewpassagen, die nicht für die Kategorienbildung relevant sind, die jedoch in „echten“ Interviewtranskriptionen vorkommen und deren Streichung ebenfalls eine Entscheidung innerhalb der Auswertung notwendig macht.

Dadurch, dass es sich um fiktives Interview-Material handelt, muss bei der Bearbeitung nicht auf Fragen des Datenschutzes Rücksicht genommen werden; umgekehrt kann dieses wichtige Thema aber auch nicht ausgeschlossen werden.

In den Sommersemestern 2020 und 2021, die aufgrund der Corona-Pandemie als Online-Semester mit digitaler Lehre durchgeführt wurden, fand die Arbeitsphase jeweils innerhalb einer Online-Sitzung statt. Auch in diesem Kontext war das Material zur Erprobung des forschungsmethodischen Ansatzes der Qualitativen Inhaltsanalyse nutzbar.

Bei einer Evaluation der Arbeitsphase wäre nicht nur die Akzeptanz durch die Studierenden zu untersuchen, sondern auch die Frage, inwieweit den Studierenden deutlich ist, dass es sich lediglich um einen allerersten Einstieg in die Kategorienbildung handelt und für die Umsetzung in einem Studienprojekt eine vertiefte Einarbeitung notwendig ist. Dazu könnten die Studierenden nach der Verschriftlichung ihrer Studienprojekte und der Bewertung gebeten werden, zu explizieren, wie sie sich die forschungsmethodischen Kompetenzen angeeignet haben. Zusätzlich könnten die entsprechenden Arbeiten hinsichtlich des forschungsmethodischen Teils untersucht werden.

Literatur und Internetquellen

- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U., & Winkel, J. (für die Steuergruppe des Verbunds schulbezogener Praxisforschung). (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>
- 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.
- 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 UniversitätsVerlag Webler.
- 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 UniversitätsVerlag Webler.
- 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.
- Janssen, M., Stamann, C., Schreier, M., Whittal, A., & Dahl, T. (Hrsg.) (2019). Qualitative Content Analysis I. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3). Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/65>.
- Klewin, G. (2021, in Vorbereitung). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3), Art. 12. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3370/4461>.

- Lamnek, S. (2010). Inhaltsanalyse. In S. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.) (S. 434–497). Weinheim & Basel: Beltz.
- Leitkonzept (2011): Universität Bielefeld, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011), *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3), Art. 16. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4445>.
- Mertens, C., Basten, M., & Wischer, B. (2019). Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 124–145. Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- Modulbeschreibung für das Praxissemester an der Universität Bielefeld, GymGe* (o.J.). Zugriff am 30.08.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346805>.
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW). (o.J.). *Methodensammlung, Schneeball*. Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=086>.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1), Art. 18. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>.
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T., & Whittal, A. (2019). Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice – Introduction to the FQS Special Issue „Qualitative Content Analysis I“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3: Qualitative Content Analysis I, hrsg. v. M. Janssen, C. Stamann, M. Schreier, A. Whittal & T. Dahl). Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3393>.
- Stamann, C., Janssen, M., Schreier, M., Whittal, A., & Dahl, T. (Hrsg.) (2020). Qualitative Content Analysis II. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 21 (1). Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/66>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G. (2021). Mit Essen spielt man nicht! Material für ein spielerisches Herangehen an die induktive Kategorienbildung im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 57–63. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4730>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. 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>

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Systematisch, praktisch, gut?

Forschendes Lernen im Gemenge der Praxen und des (Nicht-)Wissens

Volker Schwier^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Soziologie,
Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
volker.schwier@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Professionalität von Lehramtsstudierenden soll sich im Praxissemester entwickeln, indem wissenschaftsbezogene Inhalte des Studiums mit berufsbezogenen Anforderungen der Schule vermittelt werden. Aber mit welcher Praxis bekommt es die universitäre Lehrer*innenbildung dabei zu tun? Während Praxis in Schule und Unterricht besondere Aufmerksamkeit erfährt, wird leicht übersehen, dass auch über das Format Forschendes Lernen eine spezifische (universitäre) Praxis beschrieben und eingefordert wird. In Abgrenzung zu verbreiteten, aber oft mehrdeutigen „Theorie-Praxis“-Problemen werden Erwartungen an „Forschendes Lernen“ aus einer praxistheoretischen Perspektive ausdifferenziert. Anschließend können relevante Praxen und die in ihnen verhandelten Wissenszüge in den Fokus der Beobachtung rücken. Es geht darum zu unterscheiden, welches Wissen im Lehramtsstudium generell und in den Praxisphasen im Besonderen adressiert sein kann. Womöglich können so einige ebenso beharrliche wie unangemessene Begehren nach „Praxis“ verunsichert werden.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, Lehr-/Lern-Praktiken, (Nicht-)Wissen, Praxistheoretische Forschung, Wissenschaftlichkeit



1 Praxissemester

Für alle Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen ist eine seit 2015 eingeführte Langzeitpraxisphase obligatorisch. Sie erstreckt sich in der Regel über zwei Semester. In den jeweiligen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften werden die Studierenden vorbereitet, ehe sie im nachfolgenden Semester an mehreren Tagen in der Woche und über einen Zeitraum von etwa fünf Monaten an einer Praktikumsschule der Region tätig sind, um zu hospitieren, Unterrichtsvorhaben zu erproben, Forschungsarbeiten (Studienprojekte) durchzuführen und so verschiedenen Aspekten schulischer Praxis zu begegnen. Von den begleitenden Akteur*innen aus Schule, Hochschule und Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (Studienseminar) werden kontinuierlich und abschließend Gelegenheiten für Reflexions- und Auswertungsphasen eröffnet. Die an das Praxissemester anschließenden Erwartungen offenbaren eine ebenso umfassende wie anspruchsvolle Zielsetzung:

„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).

Dieser Vorstellung nach bildet das Format des Praxissemesters eine Schnittstelle zwischen den wissenschaftsbezogenen Inhalten des Lehramtsstudiums und den berufsbezogenen Anforderungen an der Schule. Als verbindendes Scharnier zwischen beiden tritt die forschende Grundhaltung hinzu. Ihre handlungspraktische Entsprechung findet diese Haltung im Forschenden Lernen. Dem hochschuldidaktischen Leitbild folgend (vgl. MSW NRW, 2010, S. 4ff.) wird darüber die Entwicklung von Professionalität unterstützt, und zudem werden im Vollzug Forschenden Lernens die beiden vermeintlich disparaten Welten von Schule und Universität miteinander verbunden (z.B. Klewin, Schüssler & Schicht, 2017), repräsentieren sie doch die antagonistischen Pole von sogenannten Theorie-Praxis-Verhältnissen, die schon seit Jahrzehnten und bis in die Gegenwart hinein in Diskursen zur Lehrer*innenbildung fortlaufend problematisiert und perpetuiert werden (zur Übersicht z.B. Hedtke, 2000; Leonhard, 2020b). Das Praxissemester soll den Studierenden über das Forschende Lernen in Unterrichtsvorhaben und Forschungsprojekten also Möglichkeiten zur Transformation wissenschaftlichen Wissens eröffnen, indem dieses angewandt, ausprobiert und ausbildungswirksam wird. Was der Universität in irgendeiner Weise als „Theorie- und Reflexionswissen“ entstammt, soll in die Schule überführt werden, um auf verschiedenen Ebenen eingebracht und wirksam zu werden. Das kann geschehen, indem es dort z.B. auf seine Relevanz (etwa für inhaltlich-fachliches Lehren und Lernen) befragt, für den Unterricht und das Lernen adaptiert, als methodisches Arrangement im Forschungsfeld Schule genutzt oder auch grundsätzlich als Begründungs- und Argumentationshorizont in der Darstellung von Professionalität diskursiv wird. Eben dort – in der schulischen Praxis – soll sich erweisen, was einer berufspraktischen Tätigkeit mit professionellem Anspruch womöglich dienlich ist.

So weit, so ambitioniert, aber: Auf welchen Voraussetzungen ruht die Modellvorstellung? Warum muss eigens herausgestellt werden, dass die Entwicklung von Professionalität im Bereich der Lehrer*innenbildung grundsätzlich auf Wissenschaftlichkeit verwiesen ist und bleibt? Und überhaupt: Mit welcher Praxis bekommt es die universitäre Lehrer*innenbildung im Format Forschenden Lernens an den verschiedenen Lernorten des Praxissemesters zu tun?

Dieser Essay nimmt die Fragen auf, ohne jedoch Antworten jener Art zu versprechen, denen ein Etikett empirisch evidenzbasierter Qualität anhaften könnte. Stattdessen werden Erwartungen an Forschendes Lernen aus einer praxistheoretischen Perspektive ausdifferenziert und Unterscheidungen eingefordert, um die Akteur*innen im Praxissemester vor irrlichternden Versprechungen zu bewahren. Doch zunächst geht es darum, einen

in den Diskursen zur Lehrer*innenbildung beliebten und mutmaßlich funktionalen, aber besonders für die Selbstvergewisserung von Studierenden insgesamt unergiebigem Ballast aus fraglichen Theorie-Praxis-Zuschreibungen beiseitezuschieben. So kann anschließend das Gemenge der Praxen und der in ihnen verhandelten Wissensbezüge in den Fokus der Beobachtung rücken. Es geht darum zu unterscheiden, welches Wissen im Lehramtsstudium generell und in den Praxisphasen im Besonderen adressiert sein kann.

2 Forschendes Lernen

Längst gibt es eine breite, auch erfahrungsbasierte und datengestützte Debatte zum Forschenden Lernen im Praxissemester (z.B. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017), die an dieser Stelle nicht neuerlich referiert werden soll. Weil es sich beim Forschenden Lernen dennoch in mancher Hinsicht um eine „Black Box“ handelt, werden hier stattdessen Annäherungen aus praxistheoretischer Perspektive vorgeschlagen. Schon übertragen auf die eingangs zitierte Zielsetzung erweist sich etwa die Frage danach, um *welche* Praxis es denn gehe, als keineswegs trivial: Was soll dabei von den Studierenden wie und womit verknüpft werden, wenn dem Qualitätsanspruch einer „berufspraktischen Tätigkeit“ zu genügen ist – mithin einer Praxis, die gleichwohl selbst allenfalls vage erahnt werden kann?

Unabhängig von der Frage, ob es überhaupt gelingen kann, zwei disparate Praxen weitgehend synchron zu vollziehen, also etwas reflexiv zu erforschen, während es betrieben wird, lohnen genauere Blicke auf die als Studienelemente kontextualisierten schulischen Praxisphasen. Besonders die – auch von anderen – eingeforderte theoriebezogene Beobachtung, Beschreibung und Unterscheidung von Praxen (z.B. Kalthoff, Rieger-Ladich & Alkemeyer, 2015; Leonhard, 2020a; Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) verweist zunächst zurück auf eine als anhaltende Herausforderung markierte Argumentationsfigur. Sie begleitet die Lehrer*innenbildung längst und immer wieder: Die Klage über Transformationsprobleme in Theorie-Praxis-Verhältnissen ist ebenso flexibel wie unbestimmt und letztlich so unergiebig wie entbehrlich (z.B. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1990, S. 309ff.; Hedtke, 2020, S. 86; Leonhard, 2020b, S. 40ff.; Wenzl et al., 2018, S. 85ff.). Meist unklar bleibt eben, *welche* Theorie und – mehr noch – *welche* Praxis jeweils gemeint sind, wenn mutmaßlich eindeutige Zuordnungen erfolgen, indem der Universität mit ihrer vornehmlichen Orientierung an Wissenschaftlichkeit, Forschung und Entwicklung von Wissen die Domäne „Theorie“ und dem Kosmos der Schule mit der Ausrichtung auf Erziehung und Bildung die Domäne „Praxis“ zugeschrieben wird.

Übertragen auf das Lehr-/Lernformat Forschendes Lernen würde ein entsprechendes Ansinnen eindeutiger Zuordnungen die Konfusion zwar abermals potenzieren; weitergehende Einsichten (z.B. in Form transparenter Handlungserwartungen oder systematisierter Orientierungen für Studierende) werden darüber aber sicher nicht befördert. Immerhin – schon der Versuch offenbart ein hinreichendes Irritationspotenzial; daran kann und soll hier angeschlossen werden.

Zwar entstammen Konzepte Forschenden Lernens ursprünglich der Hochschule, aber erst mit zeitlicher Verzögerung haben sie auch die Lehrerbildung erreicht (vgl. Fichten, 2010). Obgleich die Facetten ihrer Ausgestaltung, ihr annoncierter wie effektiver Stellenwert oder die Wahrnehmung Forschenden Lernens durch die daran Beteiligten an dieser Stelle ausgespart bleiben müssen, lohnt doch ein Blick auf die Hochschule, genauer: die Kontexte der Lehrer*innenbildung, innerhalb derer Forschendes Lernen verortet wird: Wie ist es bestellt um Forschung – nein: nicht *über*, sondern – *als wichtiges Merkmal* im Verlauf der Lehrer*innenbildung?

3 Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium

Zumindest programmatisch nimmt Wissenschaft in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung eine zentrale Stellung ein; so soll

„die Ausbildung an und durch Wissenschaft [...] verhindern, dass Berufsneulinge unter dem Druck des Berufsalltags in die Routinen des je Vorhandenen eingegliedert werden. Zugleich soll aufgrund der akademischen Ausbildung auch die Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung mit Wissenschaft und für den eigenen Beruf wichtigen wissenschaftlichen Erkenntnissen gefördert werden. Oder anders ausgedrückt: Die Entscheidung für die wissenschaftliche Lehrerbildung ist zugleich eine Entscheidung für ein bestimmtes (zugegeben: anspruchsvolles) Leitbild des Lehrerberufs“ (Terhart, 2007, S. 49f.).

Fragen zum Stellenwert der Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium auch jenseits der Programmatik geht Hedtke nach. Dazu erörtert er, dass und inwieweit sich die *forme scolaire*¹ für Lehramtsstudierende biographisch fortsetzt und über die Verschulung des Studiums und erweiterte Schulpraxisbezüge noch verfestigt und verstetigt (vgl. Hedtke, 2020, S. 81–84). Beständig wird „Unterrichtspraxisbezug [...] als Argument gegen anspruchsvolle Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium angeführt“ (Hedtke, 2020, S. 83), und u.a. bleibt in der Folge „Wissenschaftlichkeit für die zukünftigen Lehrkräfte [...] eine eher marginale Erfahrung, die ihr schulzentriertes Selbstbild weder irritiert noch herausfordert“ (Hedtke, 2020, S. 84).

Praxistheoretisch gewendet ergibt sich für die Lehrer*innenbildung so insgesamt ein Gemenge aus maßgeblichen Praktiken (z.B. Lernen, Lehren, Forschen) an und zwischen den verschiedenen Lehr- und Lernorten. Zudem wird die gängige Zuordnung von Schulen zum Erziehungssystem bzw. Hochschulen zum Wissenschaftssystem durchbrochen und unscharf, denn im

„Bereich der Lehre unterscheidet sich die Hochschule phänomenisch, strukturell, organisatorisch und funktional nicht grundsätzlich von der Schule [...] [und] weitergedacht ist Lehrerbildung dann als Studium eine erziehungssystemspezifische Praktik in der Institution und Organisation Hochschule“ (Hedtke, 2020, S. 84; vgl. auch Wenzl et al., 2018, S. 87).

Insbesondere in der Form des Praxissemesters resultieren aus der Parallelität der Praktiken zusätzliche Uneindeutigkeiten; denn am Lernort Hochschule wie am Lernort Schule

„geht es um Wissensvermittlung, Wissensaneignung und Kompetenzerwerb, bei beiden werden dafür im Prinzip dieselben Verfahren angewendet, nämlich bestimmte Lehr-Lern-Formen, Lernmedien, Leistungsprüfungen und Zertifikate. Beide, Hochschule und Schule, haben eine Lehr-Lern-Praxis – mit dem Unterschied, dass Lehrerinnen im ersten Fall die zugewiesene Hauptrolle der Lernenden, im zweiten Fall die erworbene und zugeschriebene Hauptrolle der Lehrenden innehaben“ (Hedtke, 2020, S. 85).

¹ Zu ihren Merkmalen gehören „die bürokratische Organisation der Schule mit einer strikten personellen, räumlichen und zeitlichen Trennung von innen und außen (Abgeschlossenheit des Schullebens), hierarchische Ordnung und administrative Autorität, geordnete und progressive Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, die sich in unterschiedliche Fächer aufteilen, die Jahrgangsklasse mit einer gewissen Kontinuität ihrer Mitglieder, organisierte räumliche und zeitliche sowie körperliche und mentale Disziplin, Parzellierung des Lernens und Stundenrhythmus des Unterrichts, laufende und abschließende Prüfungen, vorgedachte Wege von Lernprogression innerhalb eines Faches, in unterrichtsspezifischen Handbüchern und Büchern gesammeltes Wissen, breit gebildete Lehrerinnen in der Grundschule, fachlich spezialisierte in den Sekundarstufen, Vorrang der Schriftlichkeit vor der Mündlichkeit. Man kann leicht sehen, dass auch das Studium wesentliche Merkmale der *forme scolaire* aufweist“ (Hedtke, 2020, S. 81f.).

4 Praxistheoretische Perspektiven

Um zu eruieren, inwieweit nun das Format Forschenden Lernens genutzt werden kann, um einer (weitgehenden) Wissenschaftsabstinenz der Lehrer*innenbildung entgegenzuwirken, wird die Orientierung an praxistheoretischen Forschungsansätzen vorgeschlagen. Damit verbunden ist die Hoffnung darauf, die beschriebene Gemengelage aus Lehr-, Lern- und Forschungspraxen, noch dazu an unterschiedlichen Lehr-/Lernorten, dezidiert als bislang zu systematisieren. Damit erhöht sich die Chance, gegenwärtig ungenutzte Innovationsfaktoren im Format Forschenden Lernens zu identifizieren. Zugleich soll so eine Verständigung darüber angebahnt werden, in welcher – womöglich forschungspraktischen – Weise das geschehen kann.

Mit dem Rückgriff auf praxistheoretische Forschungsansätze verbindet sich das Anliegen, „Professionalisierungsprozesse‘ als zentralen Gegenstand der Lehrpersonenbildung nicht *ex post* auf Basis von Befragungsdaten zu rekonstruieren, sondern *in situ* zu beobachten, zu dokumentieren und zu verstehen“ (Leonhard, 2018, S. 81; Hervorh. i.O.). In Anerkennung divergierender Schwerpunktsetzungen im Einzelnen hebt Leonhard drei wesentliche Elemente von praxistheoretischen Forschungsperspektiven heraus. Sie betreffen:

- (a) die Materialität der Praktiken (z.B. in der Nutzung von Whiteboard, Experimentierkoffer oder Schulhof),
- (b) das selbstverständliche, routinierte Tun, das meist implizites Situationsverstehen wie Antizipation voraussetzt und in dem sich (inkorporiertes) Wissen und Können verbinden, und
- (c) die Abhängigkeit der Praktiken von ihrem Vollzug und ihrer Anbindung an weitere Praktiken, die weitergehend zu Praktiken, Praxisformen und Praxisformationen systematisiert werden (vgl. Leonhard, 2018, S. 82f.).

An Beispielen zeigt sich, wie diese Systematik bereits eine differenziertere Aussicht auf schulische wie hochschulische Lehr-/Lern-Praktiken eröffnet (vgl. Leonhard, 2018, S. 83f.). Ein möglicher Gewinn mit Blick auf die Lehrer*innenbildung leitet sich aus den heuristischen und methodologischen Potenzialen praxistheoretischer Perspektiven ab. Insgesamt können sie u.a. dazu beitragen (vgl. auch Leonhard, 2018, S. 84–88),

- dichotome Wahrnehmungs- und Denkweisen (wie „Theorie“ vs. „Praxis“ oder Wissenschafts- vs. Berufspraxis) aufzubrechen,
- Stabilität und Wandel bzw. Reproduktion und Innovation im Zuge der Aneignung berufsspezifischer Praktiken zu verdeutlichen und,
- indem praxistheoretische Zugänge als methodologische Inspirationen aufgenommen werden, können sie helfen, die „Vollzugswirklichkeit“ der Lehrer*innenbildung eingehender zu untersuchen, um bspw. „das Verhältnis zwischen Hochschule und Berufsfeld situationsübergreifend zu rekonstruieren“ oder mögliche Effekte auf die normativen Orientierungen von Studierenden zu beobachten, die aus spezifischen Einbindungen und Abfolgen von Praktiken resultieren (Leonhard, 2018, S. 88).

Warum Leonhard an anderer Stelle vorschlägt, einer praxistheoretischen Rahmung gemäß Lehrer*innenbildung anders – aber eben weiterhin dichotomisch – „in zwei Praxen zu denken, der Praxis einer wissenschaftlichen Hochschule und der Praxis des Berufsfeldes“ (Leonhard, 2020a, S. 18; Hervorh. i.O.), ist nicht einsichtig, zumal die Diskussion (mit Verweis auf Hedtke, 2020, S. 84f.) aufgezeigt hat, dass sich sowohl vergleichbare als auch differente Praxen *innerhalb beider* Institutionen aktualisieren. Das wird nicht allein anhand des hier fokussierten (hochschulischen) Lehr-/Lernpraxis-Formats „Forschendes Lernen“ deutlich, sondern ebenso an den (berufsfeldbezogenen) Beispielen

len „wissenschaftspropädeutischer Unterricht“, „legitimationsbedürftige Schulentwicklungsprozesse“ und nicht zuletzt an der Leitorientierung einer „handlungs-, wissenschafts- und professionswissensbezogenen Lehrerprofessionalität“ (vgl. Dewe, Ferchhof & Radtke, 1992, S. 78ff.). Auch wenn den Ableitungen für die Lehrer*innenbildung (z.B. hinsichtlich der Systematik und einer „Instruierbarkeit“ verschiedener Reflexionsmodi; vgl. Leonhard, 2020a, S. 18ff.) nicht gefolgt wird, ist indes die grundsätzliche Forderung zu unterstreichen, wonach „es eine Aufgabe der Hochschulen und Universitäten sein [wird], Studierenden schon zu Beginn des Studiums deutlich zu machen, welchen Gewinn diese durch die Einlassung auf und die Teilnahme an Wissenschaftspraxis haben“ (Leonhard, 2020a, S. 24). Die dann naheliegende Erfahrung der Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Wissens in hochschulischer Forschung wie Lehre mag helfen, einer Lehrer*innenbildung entgegenzuwirken, in der weiterhin „doppelte Praxisborniertheit und defizitärer Wissenschaftsbezug“ (Hedtke, 2020, S. 83) Programm sind. Aber wie kann das in einem Lehr-/Lernformat „Forschenden Lernens“ gelingen, das in der Wahrnehmung vieler Studierender oft eher als lästiges Übel erscheint und bei dem dann zweifelhaft ist, ob es sich lohnt, mehr als strategisch motivierte Kraft und Ressourcen einzubringen?

5 Forschendes Lernen in praxistheoretischer Perspektive

In der Konsequenz kann das zunächst bedeuten, praxistheoretische Perspektiven nicht nur innerhalb der Lehrer*innenbildungsforschung für eine verfeinerte wissenschaftliche Beobachtung „Forschenden Lernens“ zu nutzen, sondern weitergehend Möglichkeiten in Form hochschul-*(fach-)*didaktischer Lehr-/Lern-Arrangements zu entwickeln, über die Studierende auch und besonders darin unterstützt werden, anspruchsvollere praxistheoretische Forschungsperspektiven aufzugreifen und diese in der (Selbst-)Beobachtung wie in den Unterrichtsvorhaben und Studienprojekten des Praxissemesters konstruktiv werden zu lassen.

In abgestimmten (Seminar-)Veranstaltungen können so verschiedene Praxen Forschenden Lernens selbst zum Thema werden. Es lassen sich praxistheoretische Forschungsansätze auf ihre methodologische Geltung hin befragen, adaptieren und nutzen. Ferner bieten deren Grundelemente (z.B. Materialitätsbezug, Situiertheit, Einbettung) systematisierte Zugänge an, um etwa im Zuge des Praxissemesters eigenen und fremden Unterricht, Schulentwicklungsprozesse, unterrichtliche Maßnahmen und Instrumente von Diagnose und Förderung oder den eigenen Professionalisierungsprozess (vgl. Universität Bielefeld, 2011, S. 10f.) zu erforschen. Ein solcherart praxistheoretisch inspiriertes „Forschendes Lernen“ „transportiert nebenbei soziale Praktiken der Wissenschaft in die Schule und konfrontiert Lehramtsstudierende intensiver mit Praktiken der Wissenschaft“ (Hedtke, 2020, S. 101).

Zu erwarten ist dann, dass sich die strapazierte „Theorie-Praxis-Dichotomie“ auch für manche Studierende als entbehrlich erweisen kann. Zusätzliche Entlastung erfahren Studierende, wenn dabei auch gleich weitere Transfer-Mythen in Bewegung geraten und die mutmaßliche Drohkulisse aus komplexem fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen zwar nicht obsolet, aber immerhin relativiert wird. Das ist überfällig, zumal ein solcherart gerahmtes Wissen schon jeweils für sich genommen unübersehbar, amorph, kontrovers und – wenn überhaupt – so doch nur ausnahmsweise unabhängig von den Bildungssubjekten wie den sozialen Kontexten in Form vermeintlicher Faktizität etikettiert und taxiert werden kann.

Das ist am Ende kein Plädoyer für Relativismus, Beliebigkeit und kreativen Dilettantismus, vielmehr die Anerkennung dessen, was ohnehin unauflösbar ist: Es geht um das Erfordernis, dem „Nichtwissen“ einen zumindest vergleichbaren Stellenwert wie dem im Eingangszitat beschriebenen „Wissen“ einzuräumen. Denn wohl weniger in kompetenztheoretischer, aber sicherlich in praxistheoretischer Perspektive gerahmt kann eine

andere Dichotomie, nämlich die von Wissens- und Nichtwissens-Verhältnissen, durchaus ergiebig werden (z.B. Wehling, 2015). Erst indem „Wissen“ und „Nichtwissen“ als komplementäre Pole eines für die Lehrer*innenprofessionalität konstitutiven Interrelationsverhältnisses anerkannt und als solche auch systematisch wie praktisch zum Bezugspunkt von „Forschendem Lernen“ werden, öffnet sich eine weitere und – aus meiner Sicht – gewinnbringende Perspektive für die Lehrer*innenbildung.

Literatur und Internetquellen

- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionstheorie. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 291–320). Braunschweig: Technische Universität Braunschweig, Fb. 9 – Abt. Sozialarbeitswiss. d. Seminars für Soziologie u. Sozialarbeitswiss.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- 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
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug: Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M., & Alkemeyer, T. (2015). Bildungspraxis – eine Einleitung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 9–34). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845277349-9>
- 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* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 131–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2020a). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T. (2020b). Verlängerte Praxisphasen und das „Theorie-Praxis-Problem“ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Hrsg. von RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen et al. Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 03.05.2021. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Praxissemester_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45–65). Wiesbaden: VS | GWV Verlage. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7_2
- Universität Bielefeld. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 04.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>.
- Wehling, P. (2015). Vom Nutzen des Nichtwissens, vom Nachteil des Wissens. Zur Einleitung. In P. Wehling (Hrsg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 9–50). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839426296>
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>

Beitragsinformationen²

Zitationshinweis:

Schwier, V. (2021). Systematisch, praktisch, gut? Forschendes Lernen im Gemenge der Praxen und des (Nicht-)Wissens. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 64–71. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4404>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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

² Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Zum Nachdenken.
Reflexionen über Konzepte, Material und Befunde

Forschendes Lernen im Lehramtsstudium vor dem Hintergrund unterschiedlicher Denkstile von Studierenden und Lehrenden

Versuch einer Adaption der Terminologie Ludwik Flecks
auf die Lehrer*innenbildung und das Forschende Lernen

Björn Stövesand^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
stoesesand@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Forschende Lernen wird in seiner Relevanz für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte unterschiedlich eingeschätzt: Akteure der Lehrer*innenbildung sehen wissenschaftliches Denken und Handeln als professionskonstitutiv für den Lehrberuf an; Studierende des Lehramts empfinden eigene Forschungstätigkeiten während universitärer Praxisphasen als zusätzliche Belastung. Diese Differenz scheint nur schwer auflösbar zu sein, da die jeweiligen Meinungen dazu sich stabilisieren. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen gehen aber von der Prämisse aus, dass das Durchlaufen von Forschungsstationen zum Erkennen der Relevanz einer forschenden Grundhaltung gegenüber Schule und Unterricht führt. Im Artikel wird eine theoretische Modellierung der Differenz als *Denkstilkonflikt* vorgeschlagen, auf dessen Basis erste, mögliche Lösungsansätze skizziert und Anschlussüberlegungen angeregt werden.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Denkstil, Lehrer*innenbildung, Praxissemester, Hochschulsozialisation, Wissenschaftliches Denken



1 Hochschulstudium als Einsozialisation in wissenschaftliche Denkkollektive

„Hochschullehre lässt sich, zusammenfassend, verstehen als die Begleitung des Prozesses des Einsozialisierens Studierender in Wissenschaft als einer spezifischen Form menschlicher Praxis“ (Rhein, 2010, S. 31).

Wissenschaftliche Praxis ist zunächst einmal das, was Wissenschaftler*innen tun. Mit Blick auf die Organisationsformen der Wissenschaft ist diese Aussage dahingehend zu spezifizieren, dass sich die „Wissenschaft“ nochmals in eine Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen und Fächer aufteilt, von denen jede/s eigene Praktiken und Verfahren vorzuweisen hat mit dem Ziel, einen Wirklichkeitsausschnitt zu beschreiben und zu verstehen. Ein kurzer Blick in die *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* offenbart folgende Definition für das Lemma „Wissenschaft“:

„Die Wissenschaft befriedigt ein menschliches Grundbedürfnis: Ordnung in die Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu bringen. Wissenschaft besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher, aber miteinander verbundener *Praktiken* oder Tätigkeitsformen, die alle dem gemeinsamen Ziel dienen, *allgemeine Merkmale und gesetzmäßige Beziehungen in einer Welt* zu benennen und zu erklären, die durch Veränderung, Entwicklung und Evolution gekennzeichnet ist.“ (Sandkühler, 1990, S. 911; Hervorh. B.S.)

Was hier anklingt, ist das spezifische Verhältnis von Disziplin und Wissenschaft: Wissenschaftliche Erkenntnis in Form von „etwas in eine Ordnung bringen“ ist letztlich das *Fernziel* jeder Disziplin, die jeweils eigene Praktiken dafür herausgebildet hat und sich auf „eine Welt“ konzentriert. Aus Perspektive der Hochschullehre hat Huber (1983) diese Heterogenität mit dem Begriff der „Fachkultur“ bezeichnet: Jedes Fach an der Universität hat seine eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster. Mit Schäfer und Schnelle (2019) und Fleck (2019/1980) kann hier auch von spezifischen Denkstilen gesprochen werden: „[...] die denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das [Denk-]Kollektiv [der Wissenschaftler*innen; B.S.] sein Wissensgebäude aufbaut“ (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXV).

Somit sind die unterschiedlichen Fächer Systeme aus Praktiken, Fragestellungen, Methoden und spezifischen Formen des Denkens – sie dienen dem Ziel, „allgemeine Merkmale und gesetzmäßige Beziehungen in einer Welt zu benennen und zu erklären“. Dieses „Erkennen“ ist aber im Sinne Flecks in jeder Hinsicht relativ zum Standpunkt des Erkennenden: „[V]oraussetzungsloses Betrachten und Beobachten [gibt] es überhaupt gar nicht“ (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXV). Das heißt, dass jedes Erkennen oder jede „Wahrheit“ immer auch vom jeweiligen Zweck und der jeweilig individuellen bzw. denkkollektiven Disposition abhängt. Erkennen, (wissenschaftliches) Denken und auch Wahrnehmen sind damit grundsätzlich als sozial geprägte Prozesse bzw. Operationen aufzufassen, die sich an den jeweilig im Kollektiv etablierten Konventionen orientieren.

Wenn Studierende nun also im Zuge ihres Studiums bei einem Einsozialisationsprozess in Wissenschaft und wissenschaftliches Denken begleitet werden sollen, so ist dies zunächst fächerübergreifend zu verstehen und auf das oben genannte *Fernziel* ausgerichtet: Studierende sollen die Praxis der Wissenschaft, also eine bestimmte Art und Weise des *Denkens über die Welt*, kennenlernen und internalisieren. Sie sollen also in ein übergreifendes Denkkollektiv eingeführt werden und dessen „stilvolles“ Denken kennenlernen: die „Wissenschaft“ als umfassende Form der Wirklichkeitsbetrachtung. Dieser – zugegeben aktuell etwas idealistisch anmutende – Ansatz rekurriert indirekt auf die von Humboldt (1809) skizzierte Grundausrichtung der „höheren wissenschaftlichen Anstalt“, also der Universität als Ort, an dem Studierende durch und mit Wissenschaft lernen, wo „objective Wissenschaft und subjective Bildung [...] verknüpft [werden]“ (Humboldt, 1956/1809, S. 229; vgl. auch Schwinges, Rosenberger & Jost, 2001).

Langemeyer (2019) beschreibt die eingangs genannte Aufgabe von Hochschullehre, das Vermitteln und Organisieren von Forschungspartizipation, als Form der „Enkulturation“: Kennenlernen und Erwerben einer „neuen theoretischen Organisation des Sehens und Denkens“, welche über die Alltagsheuristiken des Wirklichkeitsbezugs hinausgehen (Langemeyer, 2019, S. 68).¹ Diese Fähigkeit zur situativen Reorganisation korreliert an der Oberfläche mit den von Ludwig Huber (2003) im Rahmen einer bildungstheoretischen Begründung für Forschendes Lernen skizzierten wissenschaftsinhärenten Attitüden: „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (Huber, 2003, S. 18; vgl. auch Fichten, 2010; ähnlich auch in Hunter, Laursen & Seymour, 2006, S. 49). Es geht also bei der Hochschullehre darum, Studierende dazu anzuleiten, basale wissenschaftliche Denkmodi bzw. Denkstile zu internalisieren. Mit Blick auf das Eingangszitat entspricht dies der Forderung, die Studierenden dabei zu begleiten, sich in eine allgemeine wissenschaftliche Praxis einzusozialisieren bzw. zu „enkulturieren“, was dem genannten *Fernziel* zuarbeitet. Der vorherige Versuch einer Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Fach bzw. Disziplin lässt nun aber eine weitere, hochschuldidaktische Dimension zu: das Einsozialisieren in *eine* wissenschaftliche Praxis. Gemeint ist damit, dass die Studierenden sich notwendig in unterschiedlichen Fächern sozialisieren (sollen), die entsprechend eigene Methoden, Praktiken und eben auch Denkstile haben. Jedes Fach hat also wiederum eigene Formen der „theoretischen Organisation des Sehens und Denkens“, was Studierende des Faches erkennen, internalisieren und miteinander verhandeln müssen. Aus Perspektive der Hochschullehre bedeutet Einsozialisierung in Wissenschaft also zum einen die Vermittlung von bereichsspezifischen Kompetenzen und Handlungsressourcen, zum anderen die Unterstützung des Erwerbs einer „auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung“ (Boelhauve, Frigge, Hilligus & Olberg, 2004), wie sie Fichten (2010), Huber (2003) und Hunter et al. (2006) beschreiben. Für Studierende bedeutet das also das Internalisieren disziplinspezifischer Wahrnehmungs- und Denkmodi, welche eine Reorganisation des eigenen Wahrnehmungsfeldes ermöglichen – also das partielle Übernehmen spezifischer Denkstile.

2 Die Rolle wissenschaftlichen Denkens für den Lehrberuf

Es ist nun kein neuer Befund, dass die Lehrer*innenbildung an der Universität einen mitunter diffusen Stand hat bzw. ein „bunter Hund“ ist (Kraus, 2015). Vor allem die Frage nach dem Fernziel des Studiums zeigt hier ein nur schwer aufzulösendes Spannungsfeld: Wo, wie in den zitierten Arbeiten deutlich wurde, das Studium generell eine Enkulturation in Wissenschaft und wissenschaftliches Denken als „Denkkollektiv“ bzw. „Denkstil“ (Fleck, 2019/1953) als Fernziel ausflaggt, dort ist mit Blick auf die Lehrer*innenbildung ein Zielkonflikt unter den handelnden Akteursgruppen zu beobachten. Studierende des Lehramts möchten zunächst einmal Lehrkräfte werden und keine Wissenschaftler*innen! Aus Perspektive der Hochschuldidaktik der Lehrer*innenbildung ergibt sich hier allerdings kein Widerspruch: Wie Fichten (2010) konstatiert, bestehen offenkundige Strukturähnlichkeiten zwischen dem Lehrberuf und der wissenschaftlichen Tätigkeit, was eine Vermittlung wissenschaftlicher Denkweisen und Praktiken zu einem sinnvollen Inhalt bildungsbezogener Anstrengungen macht. Denn: Der Lehrberuf ist im Kern durch Kontingenzen und Antinomien gekennzeichnet. Die Praxis des Unterrichts und die Klientel pädagogisch-fachdidaktischer Überlegungen müssen situativ und kon-

¹ Vgl. hierzu auch Goodwin (1994): Das Konzept der Professional Vision bezeichnet die professionsspezifischen Praktiken der Wahrnehmungsselektion und kognitiven Verarbeitung anhand fachspezifischer Heuristiken. Ein ähnliches Konzept findet sich bei Bromme (1992), der dies für die Lehrer*innenbildung als „kategoriale Wahrnehmung“ versteht. Demnach unterscheiden sich Expert*innen vor allem darin, was sie im Unterricht wie selektiv und problembezogen wahrnehmen.

tinuierlich aufeinander bezogen werden. Ein einfaches Anwenden von Wissensbeständen ist demnach nicht möglich, sondern vielmehr besteht ein ressourcielles Verhältnis zum Wissen, dessen Konstruktionscharakteristik jederzeit reflexiv verfügbar sein muss (Stichwort „Technologiedefizit“; Luhmann & Schorr, 1979). Lehrkräfte haben es mit nicht standardisierbaren Situationen zu tun, deren Bearbeitung in kontinuierlicher, theoretischer Begründungspflicht steht. Das situative Kalibrieren von Wissen und Situation ist auch das, was für wissenschaftliche Beschäftigungen gilt: Auch hier sind ein „naives Verstehen“ (Fichten, 2010, S. 10) und die reine Anwendung technologischen Wissens nicht der maßgebliche Modus Operandi, sondern es besteht eine kontinuierliche Forderung nach reflexiver Praxis.

Ein in den 1970er-Jahren entwickelter und mittlerweile fest etablierter Ansatz, um den Anspruch auf eine Ausbildung in wissenschaftlichem Denken einzulösen, ist das Forschende Lernen (vgl. Huber, 1970). Für die Lehrer*innenbildung hat dieses hochschuldidaktische Konzept, welches als „Lernen im Format der Forschung“ (Wildt, 2009) gefasst wird, spätestens seit der Einführung obligatorischer Praxisphasen im Lehramtsstudium Hochkonjunktur (Fichten, 2010; Roters, 2009). Das Forschende Lernen wird dabei primär über eingegrenzte studentische Forschungsprojekte realisiert, welche zum Ziel haben (sollen), Unterricht und Schule als (fach-)wissenschaftlichen Gegenstand zu begreifen und damit seitens der angehenden Lehrkräfte eine kritisch-reflexive Distanz gegenüber dem späteren Handlungsfeld anzuregen. Am Beispiel der Universität Bielefeld wird exemplarisch deutlich: Studierende der Lehramter durchlaufen im Masterstudiengang eine einjährige Praxisphase, welche aus Vorbereitungs-, Begleitungs- und Reflexionsveranstaltungen an der Universität, Seminaren in den Zentren für Lehrer*innenbildung und dem Unterrichten (und Forschen) an einer Schule besteht. Sowohl das Unterrichten als auch das Forschen sollen dabei in einer „auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Grundhaltung“ durchgeführt werden (Universität Bielefeld, 2011; Boelhauve et al., 2004; Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014). Das Forschende Lernen gilt somit als „Dach“, unter welchem die unterrichts- und forschungspraktischen Tätigkeiten subsummiert werden. Die „Studienprojekte“ sind dabei Ausdruck des Forschungsanteils und werden durch die universitären Seminare in Hinblick auf Methodik und Durchführung angeleitet und begleitet. Ziel ist das selbsttätige Durchführen von Forschungstätigkeiten und das Erlernen wissenschaftlichen Denkens.

Wenn nun aber von Studierenden berichtet wird, dass diese eigenen Forschungsprojekte während des Praxissemesters aus ihrer Sicht als zu anspruchsvoll oder zeitintensiv eingeschätzt werden (MSW NRW, 2016; UDE ZLB, 2017), so liegt die Interpretation nahe, dass der Aufwand für diese Forschungsaktivitäten aus Sicht der Studierenden in keinem sinnvollen Zusammenhang zum angestrebten Professionalisierungsertrag gesehen wird. Die Studierenden bewerten ihre Unterrichtsaktivitäten im Praxissemester als durchweg positiver und relevanter, was auch den Berichten vieler Hochschullehrender entspricht.

3 Lehramtsstudium als Denkstilkonfrontation?

Wo liegt nun also das Problem, wenn doch in der Scientific Community breiter Konsens ist, dass wissenschaftliches Denken und damit auch wissenschaftliches Arbeiten unmittelbarer Professionsanteil des Lehrberufs sind? Einen möglichen Erklärungsansatz liefert hier die wissenschaftstheoretische Konzeption von Ludwik Fleck: Er konstatiert, dass jedes (wissenschaftliche) Betrachten und Beobachten auf Voraussetzungen fußt, die durch die Zugehörigkeit zu einem Denkkollektiv bedingt sind. Demnach ist ein Denkkollektiv eine Gruppe aus Personen, die sich einem Fach bzw. einer Disziplin zugehörig fühlen und historisch gewachsene gemeinsame Denkstrategien und Erkenntnispraktiken kultivieren, die jede Form der Erkenntnis innerhalb dieser Gruppe mitdefinieren (Fleck, 2019/1980, S. 54). Damit ist die Konstruktion von wissenschaftlichen Tatsachen und von

Wissen eine grundlegend soziale Aktivität, die eben auf denkstilmäßigen Zusammenstellungen basiert. Ein Denkstil wird also verstanden als „die denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das Kollektiv sein Wissensgebäude aufbaut“ (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXV). Auch wenn Fleck seine Überlegungen vor allem auf die Genese von wissenschaftlichem Wissen bezogen hat, so ist das heuristische Potenzial seiner Begriffe für die Frage nach gruppenbezogenen Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen offenkundig.² So lässt sich mit Blick auf die Frage nach der Enkulturation in Wissenschaft festhalten, dass Studierende in der Tradition Humboldts in das übergeordnete Denkkollektiv der Wissenschaftler*innen eingeführt werden sollen (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXXIX), um so deren Denkstile zu internalisieren. Darüber hinaus erfordert das Studium mehrerer Fächer im Lehramtsstudium, dass auch partikulare Denkstile fachspezifischer Denkkollektive angeeignet werden sollen, wodurch sich ein recht komplexes Anforderungsprofil bezüglich der zu erwerbenden Denkmuster ergibt.

An dieser Stelle noch einmal die triviale Feststellung: Angehende Lehrkräfte wollen zunächst einmal Lehrer*innen werden. Auch aus Perspektive der lehrer*innenbildenden Wissenschaften gilt diese Zielperspektive, allerdings konfliktieren hier entsprechend die Vorstellungen, was Lehrkräfte zu tun und wie sie zu arbeiten haben, kurz: Das Professionalitätsverständnis verläuft asymmetrisch bezüglich der Akteursgruppen. Wo die Vertreter*innen der Lehrer*innenbildung eine wissenschaftliche und disziplinäre Denkstiladaption für professionskonstitutiv halten, dort regiert auf Seiten der Lehramtsstudierenden das Primat der Praxis als systemischer Gegenentwurf.³

Der beschriebene Konflikt liegt möglicherweise in der Konfrontation von *Denkkollektiven*: Nimmt man für den Kollektivbegriff von Fleck nicht bloß das Wissenschaftssystem als Bezugsrahmen an, sondern auch andere Formen institutioneller oder alltäglicher Diskurs- und Austauschformen, so kann die Gruppe der Lehramtsstudierenden an den Universitäten qua organisationsstruktureller Distinktion als ein solches *Kollektiv* gefasst werden:⁴ Lehramtsstudierende werden als eigene Studierendengruppe definiert, deren Status sowohl durch exklusive institutionelle Strukturen bestätigt (vgl. beispielsweise für die Universität Bielefeld die „Bielefeld School of Education“) als auch curricular abgebildet wird durch eine eigene Studienstruktur und entsprechende Fachkombinationen. Das Lehramtsstudium ist also kein eigenes Studienfach, sondern vielmehr eine besondere Konfiguration fachlicher Angebote, die – so die Idee – auf die Ansprüche des späteren Berufsfeldes zugeschnitten werden. Daraus folgt, dass Lehramtsstudierende neben Studierenden der Fachwissenschaften teilweise an denselben Veranstaltungen teilnehmen, jedoch in ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der angehenden Lehrkräfte andere Erwartungen, Zielperspektiven und Voraussetzungen mitbringen. Neben der Zugehörigkeit zu weiteren Denkkollektiven kann diese strukturelle Sonderrolle mit Fleck als Voraussetzung für die Bildung eines eigenen *Denkkollektivs* der Lehramtsstudierenden verstanden werden, welches folgerichtig auch eigene *Denkstile* kultiviert. Eine solche Perspektive wirft ein etwas anderes Licht auf die Frage der Praxis als „argumentativem Dauerbrenner“ (Terhart, 2000) und der systematischen Schwierigkeit, das Forschende Lernen als Professionalisierungsgelegenheit zu etablieren. Fleck beschreibt anhand der epistemologischen Genese des Syphillis-Begriffs in der Bakteriologie, dass dem Erkenntnisprozess innerhalb von Denkkollektiven häufig Ur- oder Präideen zugrunde liegen (Fleck, 2019/1980, S. 36). Diese Ursprünge sind in der Regel vor- bzw.

² Katja Sabisch hat in ihren Arbeiten bereits vorgeschlagen, die Begriffe Flecks auch für andere Bereiche der empirischen Sozialforschung anzuwenden in Form einer „Denkstilanalyse“ (Sabisch, 2017).

³ Hier ist anzumerken, dass der Wunsch nach mehr Praxis im Studium natürlich nicht ausnahmslos für die Gruppe der Lehramtsstudierenden gilt und dieser „Wunsch“ sicherlich zu differenzieren ist. Dennoch zeigt sich insgesamt ein Diskurstrend, der hier als Ausgangspunkt für die theoretische Modellierung dienen soll.

⁴ Fleck macht deutlich, dass es sich bei solchen Kollektiven eben nicht zwingend um „fixe Gruppe[n] oder Gesellschaftsklasse[n]“ handeln muss, sondern auch temporäre Gemeinschaften, organisiert durch eine gemeinsame „Stimmung“, zu einem Denkkollektiv werden können (Fleck, 2019/1980, S. 135).

unwissenschaftlich und stellen den Ausgangspunkt einer zunehmenden (wissenschaftlichen) Ausdifferenzierung dar, welche über verschiedene Stadien der (innerkollektiven) Erkenntnis verläuft.

Mein Vorschlag ist, dass auch der hyperstabile Praxiswunsch bzw. die Annahme, dass nur die Praxis, also das Lernen vom und durch das unterrichtliche(n) Handeln, professionalisierend wirkt, eine solche Prä- bzw. Uridee darstellt: Sie ist häufig nur wenig differenziert und verläuft sich zumeist in etwas diffusen und inkohärenten Vorstellungen darüber, was Unterricht als sozial-interaktives Geschehen ist und welche Fähigkeiten und welches Wissen es erfordert, um in diesem Feld erfolgreich zu sein. Diese Beobachtung bestätigen Thomas Wenzl, Andreas Wernet und Imke Kollmer in ihrem Buch *Praxispa-rolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*: Durch eine objektiv-hermeneutische Analyse von Interviewäußerungen angehender Lehrkräfte zum Praxiswunsch während des Studiums haben die Autor*innen die latenten Sinnzusammenhänge und Hintergründe systematisch herausgearbeitet und kommen zu dem Ergebnis, dass „dem Praxiswunsch weder eine in sich stimmige noch eine realitätsstüchtige Vorstellungswelt einer alternativen universitären Lehre zu Grunde liegt“ (Wenzl, Kollmer & Wernet, 2018, S. 2). Es handelt sich also um eine per se unwissenschaftliche Idee, die in weiten Teilen der Lehrer*innenbildung bereits durch wissenschaftliche Erkenntnisse in Richtung eines Theorie-Praxis-Verhältnisses weitergedacht worden ist. Dennoch: Es bleibt das Problem der Stilkonfrontation. Wo auf Seiten des Lehrer*innenbildungskollektivs theoretisch-wissenschaftliches Denken stilgemäß ist und auch als maßgeblich für die Bildung angehender Lehrkräfte gilt, dort ist auf Seiten jener angehenden Lehrkräfte die Idee leitend, dass es vor allem das praktische Tun ist, welches Professionalität erzeugt. Dieses Spannungsfeld verstärkt sich mitunter dadurch, dass Studierende des Lehramts im Rahmen von Praxisphasen in ihrer Präferenz für praktisches Tun als Professionalisierungsinstrument bestärkt werden, da auch praktizierende Lehrkräfte häufig auf dieses Narrativ zurückgreifen.

4 Forschendes Lernen als Denkstilumwandlung?

Auch wenn das Primat der Praxis als Uridee und damit als vorwissenschaftlich bezeichnet werden kann, so ist diese Vorstellung dennoch stilgemäß und im jeweiligen Denkkollektiv Bestandteil eines sozialen Denksystems. Es hilft also nicht, diese Vorstellung systematisch und mithilfe wissenschaftlicher Methoden zu dekonstruieren – zumindest nicht als potenzielles Überzeugungsmoment.⁵ Denn dass bestimmte Ideen oder Erkenntnisse innerhalb eines Kollektivs mitunter trotz gegenläufiger Meinungen und Erkenntnisse stabil bleiben, merkt auch Fleck an, wenn er schreibt: „Ist ein ausgebautes, abgeschlossenes Meinungssystem, das aus vielen Einzelheiten und Beziehungen besteht, einmal geformt, so beharrt es beständig gegenüber allem Widersprechenden“ (Fleck, 2019/1980, S. 40). Auch wenn es sich dabei möglicherweise (noch) um Präideen handelt, so ist deren kollektivierendes Moment, also auch das identitätsstiftende Potenzial, ebenso stark, wie es eine wissenschaftlich fundierte Erkenntnis gelegentlich ist:

„Wenn eine Auffassung genug stark ein Denkkollektiv durchtränkt, wenn sie bis ins alltägliche Leben und bis in sprachliche Wendungen dringt, wenn sie im Sinne des Wortes zur Anschauung geworden ist, dann erscheint ein Widerspruch undenkbar, unvorstellbar“ (Fleck, 2019/1980, S. 41).

Ein Beispiel für den Einfluss bis in die „sprachlichen Wendungen“ hinein ist der Begriff der „Lehramtsausbildung“ (statt bspw. Lehrer*innenbildung): Die mit dem Präfix „aus“ evozierte Strukturanalogie legt nahe, dass es sich beim universitären Lehramtsstudium

⁵ Wohl aber als analytischer Fokus und zur Bewusstseinsbildung, um die „Erwartungshaltung, die an universitäre Lehre gerichtet wird, ernst zu nehmen“ (Wenzl et al., 2018, S. 2).

um eine genuine Ausbildung handelt – im deutlichen Unterschied zu einer Lehrer*innenbildung. Dass auch in wissenschaftlichen Kontexten mit diesem Begriff hantiert wird, verstärkt möglicherweise diese Assoziationen auf Seiten der Studierenden.⁶

Zurück zum Forschenden Lernen: Wenn wir nun annehmen, dass es sich bei den jeweils beteiligten Akteursgruppen der Lehrer*innenbildung, also den Studierenden und Lehrenden an der Universität, um verschiedene Denkkollektive mit entsprechend divergierenden Denkstilen handelt, so ist das Forschende Lernen im Praxissemester als Kulminationspunkt der Humboldt'schen Bildungsidee eben auch ein Treffpunkt dieser teils diametral organisierten Denkstile. Die Studierenden wollen zuvorderst Unterricht als praktisches Tun erfahren und darin eigene Fähigkeiten testen und weiterentwickeln; die Hochschuldidaktik möchte eine kritisch-reflexive Distanz qua wissenschaftlichen Denkens anleiten und als professionelle Leitkompetenz etablieren. Der wissenschaftliche Denkstil, die damit einhergehenden Wahrnehmungs- und Betrachtungspraktiken und der grundlegende Bildungsgedanke der Hochschule sind im Denkkollektiv angehender (und mitunter auch bereits praktizierender) Lehrkräfte jedoch als Idee bzw. Erkenntnis nicht in voller Breite verankert. Primär ist eine Ausbildungsidee maßgeblich, die eine gemeinsame Zielorientierung nur schwer umsetzbar macht. Denn die „Beharrungstendenz der Meinungssysteme“ (Fleck, 2019/1980, S. 40) gilt sowohl in Bezug auf das Denkkollektiv der Lehrer*innenbildung als auch auf das der angehenden Lehrkräfte. Daher ist auch das gebetsmühlenartige Insistieren auf einer Unzulänglichkeit der Praxis als Professionalisierungsinstanz – beispielsweise im Kontext des Forschenden Lernens – zum Scheitern verurteilt, da dieses Argument einem stilgemäßen Denken entspringt und entsprechend auf den Voraussetzungen eines bestimmten (wissenschaftlichen) Denkkollektivs fußt, wohingegen es in anderen Denkkollektiven keine anschlussfähige Entsprechung findet.

Der Anspruch des Forschenden Lernens ist also nicht bloß der Erwerb einer wissenschaftlichen Haltung und Kompetenz, ausgedrückt über das situative Anwenden perzeptiv-epistemischer Praktiken und Methoden, die in der Wissenschaft habitualisiert sind, sondern vielmehr eine fundamentale Denkstilbearbeitung: Studierende sollen den eigenen Denkstil dahingehend transformieren, dass er sich dem stilgemäßen Denken des Denkkollektivs der Wissenschaft annähert, und so das wissenschaftliche Denken als ebenfalls professionskonstitutiv erkennen (Universität Bielefeld, 2011; Friebertshäuser & Langer, 2010; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Wildt, 2009). Dass dies schwierig oder bisweilen sogar unmöglich ist, liegt vor allem an zwei Problemen, die sich aus den bisherigen Überlegungen ergeben: mangelnder Diskurs und der Faktor Zeit.

5 Wissenschaftliches Denken als Vermittlungsinhalt zu Studienbeginn

Wo zwei Denkstile aufeinanderprallen, da ist nicht automatisch damit zu rechnen, dass sich eine gemeinsame Mitte findet oder sich der eine Denkstil an den anderen anpasst. Dass bestimmte Denkkollektive allerdings in unterschiedlichen Feldern Diskursmacht besitzen und sich damit eine Art Hierarchisierung der Denkstile ausbildet, ist nicht von der Hand zu weisen. Im Kontext der Lehrer*innenbildung allerdings von einer solchen Hierarchisierung auszugehen, also die wissenschaftliche Beschäftigung mit Unterricht und Schule dem ausbildungslogischen Denken gegenüber als „besser“ oder „stichhaltiger“ zu klassifizieren, führt zwangsläufig zu verhärteten Fronten. Dieses Spannungsfeld

⁶ Auch wenn sich an den Begriff der Lehramtsausbildung verschiedene Begründungslinien anknüpfen, die mitunter die Analogie maßgeblich aufzulösen versuchen, so ist die sprachliche Sedimentierung der Grundidee einer zielgerichteten Berufsvorbereitung nicht von der Hand zu weisen und konfligiert mitunter mit dem Selbstverständnis einer Lehrer*innenbildung als wissenschaftlich ausgerichteter Bildungsweg. Für eine exemplarische Begriffsdiskussion zu Lehrer*innenbildung und Lehramtsausbildung siehe Brenner (2009, S. 135ff.).

verstärkt sich mitunter dadurch, dass Denkkollektive zugleich soziale Gebilde darstellen: Sie erzeugen eigene Denkwänge, die sich durch die Mitglieder des Kollektivs verstetigen und sich über die Zeit stabilisieren. Für die Idee des Forschenden Lernens hat dies zweierlei Konsequenzen: Es bedarf einer Revision der curricularen Verortung und, damit zusammenhängend, eines diskursiven Rahmens. Wenn die Beharrlichkeit von Denkkollektiven nicht zuletzt von der zeitlichen Dimension abhängt, so wäre zu überlegen, ob das Forschende Lernen nicht schon *zu Beginn* des Lehramtsstudiums verstärkt eingesetzt und explizit thematisiert werden sollte. Darin verbirgt sich, etwas salopp gesagt, ein invasives Moment: Wo ein Denkstil noch nicht durch soziale Verstärkungsanlässe zu einem stabilen Meinungssystem geworden ist, dort ist das persuasive Herausstellen von Relevanzen mitunter erfolgreicher (vgl. Reinmann, Lübke & Heudorfer, 2019). Da es bei jedem Bildungsprozess aber nicht nur darum geht, Dinge zu vermitteln, die ein Denkkollektiv für angemessen(er) hält, sondern vor allem um die gemeinsame Gestaltung von Erkenntnis- und Lernprozessen, ist die Etablierung von Gesprächsformen rund um das Thema das Forschende Lernens zu Beginn des Studiums von entscheidender Bedeutung. Dazu braucht es allerdings auch eine Reflexionsbereitschaft dem eigenen Denkstil gegenüber – auf beiden Seiten.

Das wäre ein Anlass zum Nachdenken.

Literatur und Internetquellen

- Boelhaue, U., Frigge, R., Hilligus, A., & Olberg, H.-J. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: MSJK.
- Brenner, P. (2009). *Wie Schule funktioniert: Schüler, Eltern, Lehrer im Lernprozess*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- 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
- Fleck, L. (2011/1953). *Denkstile und Tatsachen*. Berlin: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2019/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (12. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebersthäuser, B., & Langer, A. (2010). Forschung und Lehre als „forschendes Lernen“. In A. Langer, S. Richter & B. Friebersthäuser (Hrsg.), *(An)passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnografische Studien* (S. 229–235). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen: Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, 10 (3), 227–244.
- Huber, L. (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In L. Huber, E. Liebau, G. Portele & W. Schütte (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- 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 LehrerInnenbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Humboldt, W. v. (1956/1809). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung*

- durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hunter, A.-B., Laursen, S., & Seymour, E. (2006). Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal and Professional Development. *Science Education*, 91 (1), 36–74. <https://doi.org/10.1002/sce.20173>
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraus, A. (2015). *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung*. Münster & New York: Waxmann.
- Langemeyer, I. (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen. In M. Kaufmann & H. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 59–77). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_4
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage November). Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: https://broschuerenservice.nrw.de/default/shop/Das_Praxissemester_auf_dem_Pr%C3%BCfstand._Zur_Evaluation_des_Praxissemesters_in_Nordrhein-Westfalen.
- Reinmann, R., Lübke, E., & Heudorfer, A. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7>
- Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (3), 29–56. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-03/03>
- Roters, B. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sabisch, K. (2017). Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 18 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2710>
- Sandkühler, H.J. (1990). *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4: R–Z*. Hamburg: Meiner.
- Schäfer, L., & Schnelle, T. (2019). Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In L. Fleck (Hrsg.), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (12. Aufl.) (S. VII–XLIX). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwinges, R.C., Rosenberger, N., & Jost, K. (Hrsg.). (2001). *Humboldt international: Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel: Beltz.
- UDE ZLB (Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen). *Aufbereitung für die erste Sitzung der ständigen AG Lehrerbildung am 14.02.2017. Fassung vom 18.04.2017*. Duisburg & Essen: UDE.

- Universität Bielefeld. (2011). *Forschendes Lernen. Praxissemester der Universität Bielefeld*. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/praxissemester/forschendes-lernen/>.
- Wenzl, T., Kollmer, I., & Wernet, A. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2).

Beitragsinformationen⁷

Zitationshinweis:

Stövesand, B. (2021). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium vor dem Hintergrund unterschiedlicher Denkstile von Studierenden und Lehrenden. Versuch einer Adaption der Terminologie Ludwik Flecks auf die Lehrer*innenbildung und das Forschende Lernen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 72–81. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4405>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁷ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.