

die hochschullehre – Jahrgang 8-2022 (21)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2221W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Ein kritisch-multiperspektivischer Blick auf Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung

Fragen, Erwägungen und Rekonstruktionen

THIEMO BLOH & CARINA CARUSO

Zusammenfassung

Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung ist seit der Ausweitung schulpraktischer Anteile bzw. der Einführung des sogenannten *Praxissemesters* eng verwoben mit der Lehrer:innenausbildung. Gleichzeitig wird bisher weitestgehend different beantwortet, was Forschendes Lernen ist und sein kann sowie *warum* es *wie* hochschuldidaktisch gerahmt wird und werden sollte. Der Beitrag widmet sich dieser Frage. Dabei zeigt sich einerseits, dass hochschuldidaktische Zugänge zur Realisierung Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung erst vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen zur Entwicklung von Lehrpersonen und deren Professionalität sowie zur Gestalt – gemeint ist hier der Beitrag zu dieser Entwicklung sowie der Anteil an Professionalität – Forschenden Lernens entwickelt werden können, eine solche Fundierung aber oftmals ausbleibt. Andererseits wird herausgearbeitet, inwiefern eine Differenz zwischen wissenschaftlicher Forschung und Forschung im Forschenden Lernen besteht. Daran anschließend wird eine habitustheoretische Fundierung Forschenden Lernens vorgestellt und es werden exemplarisch deren Implikationen für die Gestaltung Forschenden Lernens benannt. Abschließend wird anhand empirischer Rekonstruktionen beispielhaft eine praktische Umsetzung diskutiert.

Schlüsselwörter: Forschendes Lernen; Lehrer:innenausbildung; Praxissemester; Professionalisierung

A critical-multi-perspective view on research-based learning

Questions, considerations, and reconstructions

Abstract

Research-based learning in teacher education has been closely interwoven with teacher education since the introduction of the so-called *Praxissemester*. Nonetheless research has so far largely answered differently what research-based learning is and how it should be framed in university learning opportunities. This article addresses the question. On the one hand, it shows that university learning opportunities which would realize research-based learning in teacher education can only be developed against the background of theoretical assumptions about teacher professionalism and its development as well as the form of research-based learning. On the other hand, it is worked out to what extent there is a difference between scientific research and research in research-based learning. Subsequently, a habitus-theoretical foundation of research-based learning will be pre-

sented and their implications for the design of research-based learning will be named as examples, and empirical reconstructions will be used to discuss a practical implementation as an example.

Keywords: Research-based learning; teacher education; internships; professionalization

1 Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung

Die Ausweitung von Praktika im Studium ist nicht losgelöst von dem Bologna-Prozess, mit dem wiederum der Begriff *Employability* eng verwoben ist. „Beschäftigungsbefähigung als Übersetzung von *Employability* – einem Leitziel des Bologna-Prozesses – zielt auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen bzw. aufrecht zu erhalten“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2016, S. 2).

Die universitäre Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland ist – wie auch andere Studiengänge nach der Bologna-Reform – von einer Ausweitung praktischer Anteile gekennzeichnet, die sich in der Einführung von Langzeitpraktika – häufig bezeichnet als Praxissemester – zeigt. Praxissemester sind mittlerweile Bestandteil der Lehramtsstudiengänge in nahezu allen Bundesländern (z. B. Weyland & Wittmann, 2015). Mit dieser Ausweitung bzw. Integration ist neben dem übergeordneten und insgesamt recht abstrakten Ziel der Beschäftigungsbefähigung der Anspruch verbunden, dass die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte positiv durch die schulpraktischen Erfahrungen im Studium beeinflusst wird. Dabei liegt der Fokus auf dem Erwerb der Fähigkeit, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, da die Theorie-Praxis-Relationierung in schulpädagogischen Diskursen konsensual als Teil der Professionalisierung Studierender sowie die Fähigkeit, diese Relationierung vorzunehmen, als Teil der Professionalität von Lehrpersonen angesehen wird (z. B. Košinár et al., 2019). Dazu aber, wie sich eine Relationierung von Theorie und Praxis konstituiert bzw. ob und wie der Erwerb dieser Fähigkeit überhaupt gelingen kann oder wie das Vorhandensein dieser Fähigkeit im Detail in der Performance von Lehrpersonen sichtbar wird, existieren verschiedene Ansätze (z. B. Neuweg, 2004), die vor allem allgemeindidaktisch bzw. bildungswissenschaftlich begründet sind.

In diesem Zusammenhang wird in Diskursen zum Praxissemester insbesondere auf das Konstrukt des *Forschenden Lernens* verwiesen (z. B. Herzig & Wiethoff, 2019), sodass auf Grundlage der weiten Verbreitung von Praxissemestern in Lehramtsstudiengängen Ansätze und Theorien zu „Forschendem Lernen“ derzeit eine „Blütezeit“ (Weyland, 2017, S. 79) erleben. Daraus resultiert jedoch – bleibt man in der Metapher –, dass viele Ansätze „sprießen“, es also viele unterschiedliche Ansichten dazu gibt, was Forschendes Lernen ist oder sein soll bzw. sollte. Inwiefern Forschendes Lernen und die Forderung nach *Employability* miteinander in Verbindung stehen, ist dabei nur eine bisher unbeantwortete Frage. „Die Sachlage hinsichtlich der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Praxisphasen verkompliziert sich darüber hinaus grundsätzlich durch die Problematik, dass die jeweils verschiedenen Auffassungen und Diskurse keinen expliziten lerntheoretischen Fundierungen folgen, sondern der Praxis stattdessen häufig ein diffuses, bisweilen überambitioniertes (rein berufspraktisches) Potenzial für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden zugeschrieben wird“ (Caruso et al., 2021, S. 444 f.).

In der Auseinandersetzung mit dem Vergleich der unterschiedlichen Ansätze *Forschenden Lernens* (Fichten, 2010; Fichten & Meyer, 2014; Paseka & Hinzke, 2018; Weyland, 2017) ist auffällig, dass sich diese u. a. darin unterscheiden, wie Lernen vordergründig verstanden wird (z. B. Wissenserweiterung, Kompetenzerwerb, Ausbildung eines Habitus etc.), wobei dies in der Regel implizit sichtbar und nicht explizit thematisiert wird. Was (*Forschendes*) Lernen genau bedeutet und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die berufliche Praxis sowie für hochschuldidaktische Konzeptionen ergeben, bleibt mitunter weitestgehend unbeantwortet (Fichten, 2017; Huber & Reinmann, 2019).

Vor dem Hintergrund der Popularität *Forschenden Lernens* in der Lehrer:innenbildung und der Vielzahl der Ansätze, die dazu existieren und in die Gestaltung universitärer Lerngelegenheiten – insbesondere im Zusammenhang mit dem Praxissemester – eingehen (sollen) und daher

sinnvoll hochschuldidaktisch gerahmt werden müssen, stellt sich entsprechend die Frage, was genau Forschendes Lernen ist bzw. sein kann und wie dies sowohl in der Ausbildung als auch im Beruf von (angehenden) Lehrkräften konzeptualisiert werden kann.

2 Zur Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung Forschenden Lernens

Der Begriff des Forschenden Lernens ist nicht neu, sondern bereits 1970 entstanden (Fichten, 2010; Weyland, 2017). Er verweist damals wie heute auf ein grundlegendes Problem: die „Relationalisierung“ von Theorie und Praxis im Lehrberuf. Ging es damals darum, dass Studierende an „Wissenschaft und Forschung teilhaben“, wodurch „ein zu sehr auf Rezeption ausgerichtetes Lehren und Lernen“ vermieden werden sollte (Weyland, 2017, S. 79), stehen heute mit Forschendem Lernen vermehrt die „Gestaltung praxisbezogener Elemente des Studiums“ (Weyland, 2017, S. 79) sowie eine konkrete Ausformung mit der beruflichen Praxis (z. B. Huber & Reinmann, 2019) in Verbindung.¹ Während sich die grundlegenden Ideen Forschenden Lernens abstrakt (und ggf. auch verhältnismäßig konsensual) formulieren lassen, bleiben die Ausführungen zur konkreten Ausgestaltung und auch die lehrer:innenbildungsdidaktischen Implikationen vielfältig.

Was Forschendes Lernen bedeutet, wie es gestaltet sein könnte oder soll(te), welche Konsequenzen sich daraus ergeben etc., sind derzeit also nicht per se unbehandelte, aber durchaus differenzbehaftete Fragen. Dass diese Fragen nicht deutlich beantwortet werden (können), liegt nicht nur daran, dass Forschendes Lernen als abstrakt-theoretisches Konstrukt praktisch mit Leben gefüllt werden muss, sondern auch daran, dass dies auf Basis unterschiedlicher theoretischer Konzeptionen, also aus unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen werden kann. Wenn jedoch, wie Paseka und Hinzke (2018, S. 191 f.) u. E. zu Recht konstatieren, „die meisten Studien“ zum Forschenden Lernen „eine theoretische Fundierung nicht immer klar erkennen“ lassen, ergibt sich das Problem, dass die unterschiedlichen Antworten auf die Frage nach Forschendem Lernen im besten Fall lediglich nicht nachvollziehbar, im schlimmsten Fall gar willkürlich sind. Eine theoretische Fundierung ist daher dringend geboten sowie zudem deswegen so bedeutsam, da gewisse Implikationen (sowohl in der Ausbildung als auch im Beruf) damit eng verbunden sind und somit die hochschuldidaktische Gestaltung universitärer Lerngelegenheiten sowie die Gestaltung beruflicher Entwicklungsprozesse maßgeblich rahmen.

Fragen wie „*Was bedeutet Lernen und Forschung in diesem Kontext?*“ oder „*Was und wie kann aus Forschung gelernt werden?*“ können nicht „einfach so“ beantwortet werden, sondern gewinnen erst vor spezifischen theoretischen Rahmungen an Kontur – und umso wichtiger ist es, diese Hintergründe zu beleuchten und deren Konsequenzen aufzuzeigen. Eine viel geforderte einheitliche „Theorie“ Forschenden Lernens (Fichten, 2017) kann also nicht mit einheitlichen konzeptionellen (hochschuldidaktischen) Umsetzungen beginnen, sondern liegt vielmehr in den (einheitlichen) theoretischen Fundamenten dieser Umsetzungen begründet.

3 Auf den Spuren der Bedeutung Forschenden Lernens

Bereits bei dem für das Forschende Lernen zentralen Konstrukt der „Forschung“ zeigen sich deutliche Differenzen im Begriffsverständnis. Während verschiedene Ansätze auf ein möglichst wissenschaftliches Vorgehen verweisen (z. B. Fichten & Meyer, 2014), stellen andere Ansätze dies infrage und lassen offen, ob es um den „vollständigen Forschungszyklus“ oder um „Teilaspekte“ (Weyland,

¹ Daran wird auch deutlich, dass Forschendes Lernen schon in der Zielsetzung bzw. im Anwendungsbezug durchaus differenzbehaftet ist. Es ist gerade nicht nur auf hochschuldidaktische Prozesse beschränkt, sondern zeigt sich auch in der beruflichen Ausgestaltung der späteren Praxis.

2017, S. 82) geht, und betonen, dass „Standards und Gütekriterien der empirischen Forschung“ lediglich „in eingeschränktem Maße“ gelten (Artmann & Herzmann, 2018, S. 57; Herzig & Wiethoff, 2019). Anders formuliert: Inwieweit sich Forschung im Forschenden Lernen an den Kriterien der Wissenschaft zu orientieren hat, ist durchaus unterschiedlich – und dabei sind andere Fragen, wie bspw. *welche* Forschungsmethoden eventuell besonders geeignet sind oder wie mit den Ergebnissen umgegangen werden soll, noch gar nicht behandelt. Fichten und Meyer (2014, S. 14) sprechen bspw. von der Notwendigkeit einer „methodisch kontrollierte[n] Datenerhebung“ und der „Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die ‚Beforschten‘“, welche „unverzichtbar“ sei. Hier wird nicht nur an den Forschungsprozess der Anspruch von Wissenschaftlichkeit herangetragen, sondern auch an den Umgang mit den Ergebnissen. „Wissenschaft“, so Fichten und Meyer (2014, S. 15), lebe von „Öffentlichkeit“, weshalb es wichtig sei, die forschenden Lehrkräfte „dazu anzuhalten, ihre Ergebnisse der Diskussion und Kritik auszusetzen“.

Betrachtet man Forschendes Lernen jedoch zunächst aus einer semantischen Logik heraus, dann wird hier bereits ein Verhältnis sichtbar. Forschung und Lernen fallen zusammen, was letztlich bedeutet – und sicherlich nichts Neues ist –, dass hier *durch* Forschung gelernt wird. Anders formuliert: Die Art und Weise des Lernens wird hier näher bestimmt (eben als ein *Forschendes Lernen*). Auch in den aktuellen „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der Kultusministerkonferenz [KMK] (2019, S. 6) wird forschendes Lernen als ein Mittel gesehen, die Entwicklung von Kompetenzen der Lehrkräfte zu fördern, also ein Mittel zum „Lernen“ (im weitesten Sinne).

Dies ist deshalb bedeutsam, da Forschung hier nun kein Selbstzweck ist, Forschung selbst ist nicht die Tätigkeit, um die es vornehmlich zu gehen scheint, Forschung dient hier entsprechend auch nicht dem „Erkenntnisgewinn“ im wissenschaftlichen Sinne, sondern Forschung dient dem Lernen der (angehenden) Lehrkraft und ist somit bereits ein konkreter Modus des individuellen *Lernens in Bezug auf den Forschungsgegenstand* – und damit genuin different zu wissenschaftlicher Forschung, in welcher individuelles „Lernen“ in Bezug auf den Forschungsgegenstand nicht das Ziel ist.²

Aus diesem Verständnis lässt sich ableiten, dass Konzeptionen, die eine starke Orientierung an wissenschaftlichen Forschungsstandards fordern, u. E. kritisch zu würdigen sind. Denn geht es hier (in der Wissenschaft) um allgemeine Erkenntnisgewinnung über einen Gegenstand (die dann eben auch möglichst methodisch kontrolliert stattfinden muss, da sie öffentlich gemacht werden und entsprechend nachvollziehbar sein sollte), also um Forschung als Forschung, geht es dort (im Lehrberuf) um individuelle Entwicklung in Bezug auf den Forschungsgegenstand, also darum, das eigene „schulische Berufsfeld zum Forschungsgegenstand“ (Artmann, 2020, S. 71) zu machen und somit im weitesten Sinne die *eigene* Praxis zu erforschen, *um diese konkrete Praxis besser zu verstehen und entsprechend daraus zu lernen*, also um *Forschung als Lernmodus*.

Dies steht dann nicht nur einer Verallgemeinerung, sondern auch einer Öffentlichkeit grundlegend entgegen. Denn die Verallgemeinerung erfolgt ja nicht in Bezug auf die Ergebnisse (die aus den individualisierten Befunden auch gar nicht erfolgen kann), sondern betrifft eher eine Verallgemeinerung auf der Ebene der Akteur:innen. Durch die Forschung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse könnten bspw. akteur:innenbezogene Schemata (Gruber, 2010) verändert, konstruiert und adaptiert werden (bspw. „So muss ich zukünftig mit Schüler:in XY umgehen“), die dann die akteur:innengebundene Konstruktion in Situationen leiten und somit in Bezug auf den/die Akteur:in und nicht in Bezug auf die Befunde selbst generalisiert bzw. verallgemeinert werden. Verallgemeinerung gewinnt damit eine Bedeutung auf *individueller* Ebene, und zwar *für die konkrete Praxis*. Das ist jedoch nicht dasselbe wie eine Verallgemeinerung im wissenschaftlichen Sinne, die sich gerade durch die Lösung von einer konkreten Praxis auszeichnet. Schon gar nicht lässt sich daraus die Notwendigkeit einer *Öffentlichkeit* ableiten – im Gegenteil. Öffentlichkeit kann

2 Erforscht ein:e Wissenschaftler:in einen Gegenstand (bspw. Digitalisierung), dann möchte er/sie etwas über diesen Gegenstand herausfinden. Er/Sie möchte aber vermutlich nicht – zumindest nicht genuin – die eigenen Kompetenzen in Bezug auf diesen Gegenstand (bspw. selbst digital gestützte Lehr-/Lerngelegenheiten konzipieren und für Schüler:innen bereitstellen können) voranbringen.

u. E. schon deshalb nicht gegeben sein, da die gewonnen Forschungsbefunde lediglich als individuelle Befunde für die individuelle Lehrkraft Bedeutsamkeit erlangen (und eben im wissenschaftlichen Sinne gerade nicht verallgemeinert werden können). Eine Veröffentlichung der Befunde hätte für Dritte letztlich dieselbe Bedeutung und denselben Nutzen wie bereits in großer Zahl vorhandene Forschungsbefunde aus dem Bereich der Schulpädagogik, eben Bedeutung *als Theorie*. Sich an einer Öffentlichkeit (und auch an einer Verallgemeinerung) zu orientieren, steht damit *Forschung als Lernmodus*, wie sie im Forschenden Lernen propagiert wird, entgegen.

Ein weiteres Argument, das sich gegen eine zu starke Fokussierung auf wissenschaftliche Standards in der Forschung richtet, ist ein simples Zeitproblem. So dürfte es Lehrkräften allein kapazitativ nicht gelingen, beides (qualitativ hochwertig) zu tun: Lehrkraft und Wissenschaftler:in zu sein. Lehrkräfte können nicht das, was „wir“ (wenn wir uns zu dem Kreis an Forscher:innen rechnen) in Vollzeit tun, nebenbei erledigen.³ Eine genuine Differenz zwischen wissenschaftlicher Forschung und Forschung im Forschenden Lernen ist also u. E. nicht nur per se gegeben (Verallgemeinerung, Lernmodus, Öffentlichkeit), sondern ökonomisch (Zeitaspekt) notwendig.

4 Zusammenfassende Erwägungen

Akzeptiert man die erste der beiden dargestellten Prämissen, dass die *theoretische Fundierung* von Forschendem Lernen entscheidend für die hochschuldidaktische und berufspraktische Konzeptualisierung ist, stellt sich in Bezug auf die durch „Forschung“ angestoßenen Lernprozesse die Frage, worauf diese zielen. Weitestgehend Konsens ist, dass (angehende) Lehrkräfte dadurch ihre Kompetenzen entwickeln oder aber ihre Professionalisierung vorantreiben sollen. Unsere hier absichtlich praktizierte Nachlässigkeit verdeutlicht nun auch das dahinterstehende Problem: Professionalisierung bspw. im Sinne von Bohnsack (2020) ist sicherlich nicht Kompetenzentwicklung bspw. im Sinne von Klieme und Hartig (2007). Die Fragen „Wozu Forschung?“ und „Was kann/soll aus der Forschung gelernt werden?“ würden also, je nach theoretischer Rahmung – und hier sind nur zwei (!) aus einer Fülle von möglichen Beispielen genannt –, anders beantwortet werden. Wenn sich „das“ Lernen auf die (angehende) Lehrkraft bezieht, diese ihre Kompetenz entwickelt oder sich professionalisieren soll, unterschiedliche Ansätze dies jedoch unterschiedlich verorten, dann wird nicht nur das, was gelernt werden muss und sollte, ggf. anders gerahmt, sondern damit verbunden auch die Frage nach Forschendem Lernen und danach, wie dies zu konzeptualisieren ist, anders beantwortet. So verweist bspw. Weyland (2017, S. 80) auf unterschiedliche Begründungen für Forschendes Lernen (bildungstheoretisch, lerntheoretisch und professionstheoretisch), die – und dies lässt Weyland (2017) dann offen⁴ – aber eben auch unterschiedliche Implikationen für hochschuldidaktische Konzeptionen und berufspraktische Ausformungen mit sich bringen. Erst vor klaren theoretischen Hintergründen lassen sich dann mögliche „Zieldimensionen“ (Weyland, 2017, S. 81), welche wiederum Bedingung für Wirkanalysen wären, formulieren. Denn erst vor dem jeweiligen Verständnis der beruflichen Entwicklung einer Lehrperson (bspw. Kompetenz/Professionalisierung) sowie der Idee von Forschung können Forschendes Lernen, die damit verbundenen Ziele, Wirkungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten überhaupt konzeptualisiert werden.

³ Auch die Vermittlung der Fähigkeit, Befunde der Forschung einschätzen und kritisieren zu können (z. B. Huber & Reinmann, 2019), halten wir für keine gewinnbringende Perspektive. Dafür gibt es im akademischen Feld das Peer-Review-Verfahren – wobei ein Review in der Regel durch entsprechende (meist mindestens promovierte) Expert:innen erfolgt, eine Expertise, die Lehrkräfte weder brauchen und vermutlich so auch nicht haben (können), da sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ganz anderen Gebieten erworben haben. Lehrkräfte müssen sich auf die von Forscher:innen veröffentlichten Befunde u. E. verlassen können und lediglich deren Adaptionsmöglichkeit für die eigene Praxis „überprüfen“.

⁴ Bspw. differenziert Weyland drei Bezugssysteme und damit verbunden drei Wissensformen. Wissenschaft (und Erkenntnis), Praxis (und Erfahrung) und Person (und Entwicklung). Da es im Studium um Wissenschaft (und damit Erkenntnis) sowie um Personen (und damit Entwicklung) geht, kann hier nicht das „handlungspraktische Einüben“ (Weyland, 2017, S. 80) der Schulpraxis Gegenstand bzw. Zielsetzung sein. Diese Differenz macht jedoch nur insofern Sinn, solange ich der Wissenschaft keine eigene Praxis zugestehende, die wiederum eingeübt werden kann – und zwar im Studium, nicht in/an der Schule. Aus einer solch praxeologischen Sichtweise stellt sich die Gegenüberstellung der Bezugssysteme kritisch dar.

Folgt man auch der zweiten Prämisse, dass Forschung im Forschenden Lernen eine genuine Differenz zu (allzu) wissenschaftlicher Forschung aufweist, lässt sich die Suche nach geeigneten⁵ Konzeptualisierungen (nach Zieldimensionen) an dieser Stelle in besonderer Weise schärfen. Ziel kann/sollte u. E. dann nicht sein, dass Studierende umfassende forschungsmethodische Kenntnisse (sowohl theoretisch als auch praktisch) erwerben und im Praxissemester anwenden. Ziel kann/sollte u. E. dann ebenfalls nicht sein, dass Lehrkräfte im Beruf „nebenberuflich“ an wissenschaftlichen Standards orientierte Forschung betreiben. Der Sinn bzw. das Ziel einer forschungsmethodischen Fundierung des Praxissemesters läge u. E. vielmehr darin, den Studierenden Heuristika mit auf den Weg zu geben, mit denen sie ihre Praxis erforschen können, nicht im Sinne einer wissenschaftlichen und methodisch umfassend nachvollziehbaren Forschung, sondern im Sinne eines *Genauer-Hinschauens*, sie also in einem forschenden Blick zu schulen, den sie (im Idealfall im Sinne einer forschenden Grundhaltung) verstetigen und in ihrer späteren beruflichen Praxis aufrechterhalten. Das Hinschauen scheint der Ausgangspunkt dafür zu sein, dass (angehende) Lehrpersonen in den Phasen der Lehrer:innenbildung trotz und in „sich verändernden Bedingungen“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2016, S. 2) solche Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben lernen, die sie zur Bewältigung der Anforderungen an den Lehrberuf benötigen. Ein so akzentuiertes Forschendes Lernen scheint daher auch der Forderung nach Employability gerecht werden zu können.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine habitustheoretische Fundierung, welche die dargestellten Überlegungen zumindest auf einen ersten Blick besonders gut zu fassen vermag – u. a. da es hier weniger um das (theoretische) „Können“ von Forschung geht, sondern eher um eine Art und Weise des Denkens, eben um jenen forschenden Blick –, vorgestellt und kritisch diskutiert und es werden exemplarisch deren Implikationen benannt.

5 Habitustheoretische Fundierung Forschenden Lernens

Als Beispiel dafür, wie die Implikationen einer theoretischen Fundierung in Ausbildung und Beruf sichtbar werden können – und auch welche starke Bedeutung die grundlagentheoretische Fundierung haben kann –, möchten wir eine der wenigen Ausnahmen im Kontext des Forschenden Lernens anführen, in welcher die Vorstellung von Professionalität/Kompetenz offengelegt wird und entsprechend Forschendes Lernen theoretisch fundiert wird. Dies tun wir an dieser Stelle nicht willkürlich, sondern auch deshalb, da diese Konzeption besonders gut die bisherigen Überlegungen aufgreifen lässt und damit u. E. besonders geeignet scheint, Forschendes Lernen in Studium und Beruf abzubilden.

In der Arbeit von Paseka und Hinzke (2018, S. 192) werden die (angehenden) Lehrkräfte im „strukturtheoretisch-rekonstruktiven professionstheoretischen Ansatz verortet“. Paseka und Hinzke (2018, S. 192) sehen die Praxis der Lehrkräfte – aufbauend auf Combe und Paseka (2012) – einerseits „hochgradig durch Ungewissheit gekennzeichnet“, andererseits müssen „Lehrpersonen einer Begründungsverpflichtung nachkommen“. Das Handeln der Lehrkräfte bewegt sich also zwischen einer konkreten, sich vollziehenden, stets ungewissen Praxis (z. B. Caruso et al., 2020) einerseits und dem theoretisch-reflektierten Begründen andererseits. Entsprechend – so Paseka und Hinzke (2018, S. 192) – liegt dem Handeln der Lehrkräfte ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ einerseits zugrunde und es baut andererseits auf einem „praktischen Habitus“ auf.

Vor dem Hintergrund eines so verorteten Professionsverständnisses können nun Forschendes Lernen und die damit verbundenen Ziele theoretisch tragfähig expliziert werden.⁶ Entsprechend diesem Verständnis wird in einigen Arbeiten stets auf einen „forschend-reflexiven Habitus“ (Artmann,

⁵ Der Begriff wirkt an dieser Stelle sicherlich ein wenig anmaßend, stellt er doch bestimmte Fundierungen über andere. Wir bewegen uns hier innerhalb unserer eigenen theoretischen Verortung (die man teilen kann, aber selbstredend nicht muss) und zu der bestimmte Konzeptionen besser passen als andere.

⁶ Auch wenn, darauf sei hier nochmals verwiesen, dieses Verständnis nicht allgemeine Gültigkeit beanspruchen soll. Andere Lesarten sind sicherlich gleichwertig, die Anforderung der Explikation des Professions-/Kompetenz-/Expertiseverständnisses bleibt jedoch unabhängig der je konkreten theoretischen Rahmung bestehen.

2020, S. 70; Weyland & Wittmann, 2015) verwiesen, der einerseits erworben (gelernt) werden muss, andererseits selbst das Lernen (eben das Forschende Lernen) in der Praxis strukturiert bzw. generiert, also letztlich bestimmt, wie auf die (eigene) Praxis „geblickt“ wird – ist dort bspw. alles schon „klar“ oder gibt es „Probleme“, die erforscht werden müssen (bspw. Die *Schüler:innen sind schlecht erzogen, darum scheitert mein Unterricht!* vs. *Was könnte ich tun, damit mein Unterricht nicht scheitert?*).

Damit ist nun auch genau die oben diskutierte praktische Differenz zwischen den Forschungsbegriffen angesprochen. Denn mit dem Bezug auf den Habitus geht die Idee eines impliziten, handlungsleitenden Wissens einher (Bloh, 2021). Habitus verweist in diesem Kontext nämlich nicht per se auf explizites forschungsmethodisches Fachwissen, sondern vor allem auf forschende „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu & Wacquant, 2013, S. 37), auf ein implizites Wissen, auf eine Art und Weise, die Welt zu sehen, auf einen „modus operandi“ (Bourdieu, 1987, S. 98) – auf einen „forschenden Blick“. Es geht also nicht darum, gut im Sinne wissenschaftlicher Kriterien forschen zu können, sondern es geht zunächst darum, eine forschende Haltung gegenüber der eigenen Praxis einzunehmen, Neugier in Bezug auf die eigene Praxis zu entwickeln, eine „Inquiry as Stance“ (Cochran-Smith & Lytle, 1999, S. 288) einzunehmen. Entsprechend verweisen Paseka und Hinzke (2018) weniger auf die Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung, sondern auf die in der und durch die Forschung stattfindenden Irritationen und die Verhandlung dieser Irritationen. Hier ist die Forschung vor allem als Lernauslöserin von Bedeutung, indem ein Problem *als Problem* gesehen bzw. konstruiert und mit forschungspraktischer Neugier nach Lösungen gesucht (geforscht) wird, weniger hinsichtlich ihrer (wissenschaftlichen) Gütekriterien, weniger also hinsichtlich der Forschung selbst.⁷ Forschung wird hier ein Modus des Lernens.⁸ Welche weiteren Konsequenzen eine habitustheoretische Fundierung jedoch impliziert, darauf wird eher selten verwiesen.

6 Lerntheoretische Implikationen eines forschend-reflexiven Habitus

Geht man von einem forschend-reflexiven Habitus als Folge, aber auch Bedingung Forschenden Lernens aus, dann verweist dies auf zwei mögliche Lernsituationen. Einerseits müssen die angehenden Lehrkräfte (die Studierenden) lernen, forschend lernen zu können (und nicht forschen zu können!), andererseits müssen die (ausgebildeten) Lehrkräfte forschend lernen (und nicht forschen!).

Eine wichtige Implikation des Habituskonzepts besteht jedoch darin, dass es hier zwar durchaus um individuelle Lernprozesse gehen kann, diese jedoch immer in einem kollektiven „Setting“ angelegt sind (Bloh, 2021). Das ist deshalb bedeutsam, da ab dem Moment, in dem sich auf das Habituskonzept bezogen wird, der Bezugspunkt des (möglichen) Lernens nicht mehr die Handlung bzw. der Gegenstand per se sein kann – also bspw. „das“ Forschen –, sondern die Praxis, die Community bzw. das Feld, in der/dem die Handlung verortet ist (Bloh, 2021) – also eher das angemessene Forschen.

Dies betrifft auch beide oben erwähnten Lernprozesse: Gelernt werden soll zweierlei, zum einen die forschende Grundhaltung, was gemeinhin im Praxissemester verortet wird, zum anderen mithilfe bzw. auf Basis dieser Grundhaltung, welche dann im Sinne einer individuell-kollektiven Kompetenz (Bloh, 2021) als generatives Prinzip wirkt und die Erkundung der eigenen Praxis bedingt.

Ersteres kann – habitustheoretisch – dann nicht mehr über die Durchführung eines Forschungsprojektes im Sinne einer individuellen Praxis, sondern nur über die Teilnahme an der kollektiven Forschungspraxis der – in diesem Fall – Forschungscommunity erfolgen. Das bringt aber

7 An einer solchen Konzeption wäre dann das Verhältnis zu anderen wissenschaftlichen Konstrukten (bspw. Reflexion) theoretisch stärker zu schärfen, um nicht nur „Forschendes Lernen“ präziser bestimmen zu können, sondern auch um die theoretische Ausformulierung nicht mit „Unschärfen“ zu anderen Konstrukten aufzuweichen.

8 Das bedeutet nicht, dass für die im Praxissemester durchgeführten Forschungsprojekte (Artmann, 2020; Paseka & Hinzke, 2018) die wissenschaftlichen Gütekriterien nicht gelten sollten, es bedeutet lediglich, dass das, was daraus (möglicherweise) gelernt wird, keine forschungsmethodische Expertise im wissenschaftlichen Sinne ist bzw. sein sollte.

das Problem mit sich, dass nicht nur nicht davon ausgegangen werden kann, „dass ein so verstandener forschender Habitus bei Studierenden bereits vorhanden ist und nur weiter (aus-)geformt werden muss“ (Paseka & Hinzke, 2018, S. 193), es muss zudem bedacht werden, dass Studierende „bereits einen Habitus inkorporiert haben, auf den die Forderung nach einem forschenden Habitus als normatives Ziel trifft“ (Paseka & Hinzke, 2018, S. 193), und damit auch denkbar ist, dass Studierende einen Habitus haben, der einem forschenden Habitus entgegensteht – was einem Lernprozess in Bezug auf einen entsprechenden Habitus polar entgegensteht (Bloh, 2021). Unklar ist zudem, wie der theoretische „Anspruch einer forschenden Grundhaltung in einem solchen forschungsorientierten Format tatsächlich eingelöst wird“ (Artmann, 2020, S. 71), da die Studierenden in der Regel nur sehr kurzen Kontakt zur Forschungscommunity (vertreten durch den Dozenten/die Dozentin) haben und nicht im klassischen Sinne enkulturiert werden (können) – zumindest nicht in derzeitigen Konzeptionen. Anders formuliert: Die Ausbildung eines forschend-reflexiven Habitus scheint – wenn der Gedanke des Forschenden Lernens im Studium auf das Praxissemester begrenzt bleibt – ein sehr ambitioniertes Unterfangen.

Geht man – ungeachtet dieser Probleme – davon aus, dass die Studierenden einen forschend-reflexiven Habitus im Praxissemester erworben oder verfestigt haben, kann dieser – so er im Schulalltag nicht erneut durch eine „vorschnelle Einsozialisierung in bestehende Schulpraxis“ (Artmann, 2020, S. 70) verändert wird, indem die neuen Lehrkräfte von den etablierten „aufgefordert“ werden, „das ganz graue Universitätswissen zu vergessen“ (Artmann, 2020, S. 71) – in der Praxis Lernsituationen generieren, er kann also zu Forschendem Lernen führen. Die Vorstellung dahinter ist häufig, dass „die angehenden Lehrer/innen befähigt“ sind „Gewissheiten der Schulpraxis – dem Modus von Wissenschaft entsprechend – immer wieder zur Disposition zu stellen und Orientierungen für ihr eigenes Lehrerhandeln zu gewinnen“ (Artmann, 2020, S. 70). Die Frage ist jedoch, ob hier der zuvor hinsichtlich Wissenschaftlichkeit kritisierte überhöhte Forschungsanspruch nicht auf anderer Ebene erneut vorkommt. So kann nicht die Idee gemeint sein – und ist es vermutlich auch nicht –, dass Lehrkräfte sämtliche Gewissheiten der Schulpraxis hinterfragen. Lehrkräfte müssen – dies gehört zu Professionalität (z. B. Combe & Kolbe, 2008) durchaus dazu –, sich auch auf Routinen stützen können. Allerdings kann ein forschend-reflexiver Habitus dazu führen – und darauf verweisen auch Paseka und Hinzke (2018) –, dass man sich eher irritieren lässt, dass bspw. eher problematisiert denn normalisiert wird und diese Irritationen nicht nur oberflächlich bearbeitet werden. Dass praktische Reflexionen (reflection in practice) eben auf eine gewisse Art und Weise (Bohnsack, 2020) stattfinden, hier dann eine forschende Art und Weise.

Die Frage an dieser Stelle ist jedoch, ob der Begriff des Habitus als ein umfänglich angelegter hier überhaupt passt, denn, wie erwähnt, kann nicht jede Gewissheit der Schulpraxis (wie dies eventuell ein:e Schulforscher:in tun würde) hinterfragt werden, da die Praxis selbst ja weiter ausgeführt werden, sprich funktional bleiben muss. Man forscht als Lehrkraft praxisimmanent und ein permanentes Infragestellen dieser Praxis würde die Praxis als praktisches Tun aufheben. Die forschende Haltung kann also nicht alles und jeden hinterfragen, sondern muss sich auf bestimmte Bereiche (bspw. Probleme) beschränken. In diesem Sinne kann auf den Begriff der „Handlungsorientierung“ (Nohl et al., 2015) verwiesen werden (z. B. Bloh, 2021), der ebenfalls habituell strukturiert ist, sich aber auf bestimmte Gegenstände von Welt bezieht, also unterhalb des Habitus angesiedelt ist. Unabhängig davon, welche Terminologie man hier bevorzugt, zeigen letztlich Ansätze, die von mehreren Habitus sprechen (z. B. Helsper, 2018), die Notwendigkeit, den Habitus und habituelle Handlungen weniger umfänglich, sondern „bereichsspezifischer“ zu denken.

Geht man davon aus, dass nicht die gesamte Praxis Gegenstand der Forschung ist, sondern nur ein Bereich, ist der Begriff der Handlungsorientierung auch deshalb sinnvoll, da dadurch die Lehrkräfte – um Baumert und Kunter (2006) hier zu de- und rekontextualisieren – von überhöhten Forschungsansprüchen befreit werden, indem das Forschende Lernen insgesamt gegenstandsbezogen konzeptualisiert wird. Zudem befreit die Perspektive auf Handlungsorientierungen ebenso von einem zu hohen, ggf. unrealistischen Anspruch an das Praxissemester (Caruso & Harteis, 2020), da Studierende nicht einen umfänglichen forschend-reflexiven Habitus erwerben müssen

und können, sondern lediglich bspw. eine habituelle Umgangsweise mit Problemen, also eine forschend-reflexive Handlungsorientierung – welche dann ggf. auch eher in der Praxis Bestand hat.

Schließt man sich dieser Deutung an, geht also von einer im Rahmen des Studiums erworbenen forschend-reflexiven Handlungsorientierung aus, welche Praxisprobleme nicht ignoriert oder übergeht, sondern als Irritation und als Auslöser für eine „forschende“ Erkundung und damit als Auslöser für (mögliches) Lernen konstruiert, dann stellt sich immer noch die Frage, wie genau eine solche forschende Erkundung in der Praxis aussehen könnte, was wir nun beispielhaft anhand einer Biologiestunde verdeutlichen.

7 Empirische Rekonstruktion

Die hier dargestellten Rekonstruktionen⁹ dienen – das sei in aller Deutlichkeit erwähnt – lediglich der Verdeutlichung der oben dargestellten Gedankengänge und beanspruchen in keinerlei Weise Verallgemeiner- oder auch Übertragbarkeit. Es geht darum, einen möglichen Modus, eine Praxis des Forschenden Lernens zu beschreiben und herauszudestillieren, wie diese gewinnbringend für die Lehrpraxis sein *könnte* – und in diesem Sinne eben darum, die theoretischen Gedankengänge beispielhaft zu illustrieren. Dabei steht vor allem das Prinzip der Indexikalität (Garfinkel, 2010, S. 4 ff.) im Fokus, das darauf verweist, dass wir im Alltag häufig vage bleiben und die Bedeutung dessen, was wir sagen, nicht (nur) in den Worten steckt, was im Gegenzug auch bedeutet, dass wir den Sinn, die Bedeutung, permanent in Äußerungen hineininterpretieren (müssen).¹⁰

In dem nun folgenden Beispiel, welches auf eine bereits von Gresch (2020) und Martens und Gresch (2018, S. 276) unter dem Fokus einer möglichen „Enkulturation“ der Schüler:innen in die „*scientific community*“, also das „Heranführen“ der Schüler:innen an „den naturwissenschaftlichen Sprachgebrauch“, analysierte Unterrichtsstunde verweist,¹¹ geht es um die Transkription einer Unterrichtsstunde im Fach Biologie mit dem Thema Evolution. Die Unterrichtsstunde findet zum Ende der Unterrichtsreihe statt, die Schüler:innen wissen also schon das ein oder andere in Bezug auf Evolution (oder sollten dies zumindest tun). Zu Beginn der Stunde schreibt der Lehrer den Satz „Evolution hat kein Ziel“ an die Tafel.¹² Die Schüler:innen bilden daraufhin Kleingruppen und diskutieren diesen Satz, zu dem sie sich nach der Gruppenarbeit im Plenum verhalten. Der Lehrer beendet nun die Arbeit in den Kleingruppen.

- 38 L: Ich sage jetzt mal ein Stopp (2) für alle, auch für die Gruppe (6) und wir sammeln mal (.)
 39 was ihr bisher diskutiert habt (4) Jm2, fang mal bitte an
 40 Jm2: Also wir haben das so gemacht, wir haben eine Tabelle gemacht, und dann was jeder ge-
 41 meint also was jeder dazu gesagt hat, ähm Lm1 meinte dass ähm dass nicht stimmt die
 42 Aussage, ähm (3) ähm weil Evolution hat ein Ziel weil ein Lebewesen auch sich fortentwi-
 43 ckelt um besser angepasst zu sein, hat Lm1 gesagt, (4) ähm (1) ähm Lm2 sagt, ähm dass es
 44 stimmt, (.) weil sich ein Lebewesen immer weiterentwickeln kann, (.) und Tm sagt er wäre

9 Wir orientieren uns dabei an den Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017).

10 Dazu ein Beispiel: Gehen Sie mit einem Freund zum Bäcker und sagen „Ich hätte gerne ein Kürbiskernbrot“, ergeben sich gänzlich andere Bedeutungen, je nachdem, an wen der Satz gerichtet ist (an den Freund oder an den Bäcker). Die Bedeutung steckt also weniger in dem, was gesagt wird, sondern in dem Unausgesprochenen, das sich aus dem Kontext ergibt. An den Bäcker erfolgt mit diesem Satz die Aufforderung, Ihnen ein Kürbiskernbrot zu verkaufen, was der Bäcker in der Regel weiß (was Sie wiederum wissen) und woraufhin er entsprechend handelt. An den Freund erfolgt eventuell die Aufforderung, dazu seine Meinung zu äußern, oder eine Aufforderung, das Brot für Sie zu kaufen. Die Bedeutung des Satzes, der jeweils exakt gleich ist, steckt nicht (nur) in den Wörtern, sondern im Unausgesprochenen, in der Historie, im Kontext, eben im Index. Wird dies nun von einem der Beteiligten ignoriert (indem bspw. der Bäcker, anstatt ein Brot zu verkaufen, seine Meinung dazu äußert, wie es eventuell der Freund hätte tun sollen, bspw. „Aber das hatten Sie doch letzte Woche erst“), können damit Krisen ausgelöst werden („Ich habe Sie nicht nach Ihrer Meinung gefragt“), worauf Garfinkels (2010) Krisenexperimente verweisen.

11 An dieser Stelle einen herzlichen Dank an Helge Gresch für die Zusendung des kompletten Transkripts sowie die Erlaubnis der (Weiter-)Benutzung.

12 Für alle Nicht-Biolog:innen: Der Satz ist korrekt und zielt auf eine teleologische Personifizierung von Evolution. Evolution ist eben keine intentional handelnde Akteurin, die Dinge anpasst, damit sie besser zur Umwelt passen, sondern ein zufälliger Prozess, der durch Variation der Erbanlagen (Mutation) entsteht.

- 45 sich nicht sicher, Evolution hat ja noch nicht aufgehört aber er hat keine Ahnung wie sich
 46 der Mensch entw- noch entwickelt
 47 L: Boar jetzt haben wir drei unterschiedliche (
 50 Jm2: Bei mir war ich noch nicht (.) ich hab keine Ahnung @(..)@
 51 L: Jetzt haben wir vier unterschiedliche Meinungen oder drei unterschiedliche Meinungen
 52 und einmal keine Meinung, wie gehen wir damit jetzt am besten um? Lm1 erklär mal deine
 53 Position bitte

Der Lehrer bittet einen Schüler (Jm2), die Ergebnisse der Gruppe vorzustellen. Jm2 schildert zunächst das Vorgehen der Gruppe und anschließend die unterschiedlichen Positionen. Lm1 ist der Meinung, dass die Aussage „Evolution hat kein Ziel“ nicht stimmt, da Lebewesen sich ja deshalb anpassen, „um besser angepasst zu sein“ (Z. 42 f.), Lm2 stimmt dem Satz „Evolution hat kein Ziel“ zu, da sich Lebewesen „immer weiterentwickeln“ (Z. 44), und Tm ist sich „nicht sicher“ (Z. 44 f.), da Evolution ja „noch nicht aufgehört“ hat, er aber „keine Ahnung“ hat, „wie sich der Mensch entw- noch entwickelt“ (Z. 45 f.). Der Lehrer reagiert auf diese erste Darstellung mit einem nicht näher zu bestimmenden „Boar“ (Z. 47) und verweist auf drei, nach Einwurf von Jm2 auf vier Meinungen bzw. drei Meinungen und eine Nicht-Meinung. Er bittet Lm1, seine Position genauer vorzustellen.

Deutlich wird an dieser Passage nun das Folgende: Der Lehrer greift die Darstellung der Schüler:innen auf und bezieht die Meinungen *nicht auf den Inhalt* der jeweiligen Aussagen, sondern auf die *explizite Positionierung* zu dem Satz „Evolution hat kein Ziel“ (nämlich Zustimmung, Ablehnung, Unsicherheit und keine Meinung). Vor diesem Hintergrund werden die Meinungen „eingeordnet“. Das zeigt sich auch darin, dass die *Anzahl der Meinungen* nicht mit der *Anzahl der geäußerten Inhalte* zusammenpasst, denn es zeigen sich *implizit* in den Äußerungen *bestimmte Zielvorstellungen* – jedoch nicht drei (klammert man die Nicht-Meinung aus), sondern lediglich zwei. Lm2 versteht den Satz als eine Vorstellung von Ende (wie in Start => Ziel). Evolution ist nie zu Ende. Somit ist der Satz abzulehnen. Das ist dann zwar eine explizit korrekte Positionierung zu dem ausgehenden Satz, allerdings aus den inhaltlich falschen Gründen. Dieselbe Zielvorstellung zeigt auch Tm, der sich zwar unsicher positioniert, was aus dem (theoretischen) Wissen, dass Evolution nie aufhört, aber der Schwierigkeit einer (praktischen) Vorstellung davon resultiert. Ignoriert man die „Nicht-Meinung“ von Jm2, bleibt noch Lm1, der den Satz ebenfalls ablehnt und letztlich auf einen Zweck („um“) verweist.

Hier findet sich nun auf expliziter Ebene ein gewisses teleologisches Bias, den der Lehrer gerade im Verständnis *nicht* möchte. Vermutlich wird Lm1 deshalb gebeten, seine Position auszuführen (als Beispiel für ein „Fehlverständnis“), was er auch tut:

- 50 Lm1: Ja also ich glaub ja dass das nicht stimmt, weil Lebewesen wa- entwickeln sich ja weiter,
 51 (1) weil zum Beispiel der Wal der hat sich ja auch nicht einfach so zum Wassertier entwi-
 52 ckelt, der hat das ja mit dem Ziel gemacht im Wasser überleben zu können
 53 L: Wollte er das von sich aus? (3) wie stellst du dir diesen Prozess denn vor?
 54 Lm1: Ja es wird ja vererbt wie er sich weiterentwickeln °sollte (2) ja::°
 55 L: Und woher kommt dieses Merkmal, was weitervererbt wurde?
 56 Lm1: Aus der DNA?
 57 L: Von der Erbinformation und wie kommt das dann in die Erbinformationen rein? Ist das
 58 dann so verbal wie du gesagt hast, wollte sich ins Wasser entwickelt und dann
 59 Lm1: Ja er konnte (.) auf dem Land nicht mehr so gut überleben, (1) und deswegen ist er zum
 60 Wassertier geworden
 61 L: Und dann kommt es zur DNA-Veränderung oder wie?
 62 Lm1: Nein, dann wurde das von dem einen Tier an die Nachkommen mit der DNA? (.) weiterge-
 leitet
 63 L: Weitervererbt, vollkommen korrekt, aber was passiert denn? Schaut euch das Tafelbild an,
 64 was passiert bei diesem Schritt vorher, wo (3) da- dass sich dieses Tier oder dieser (.) ge-

- 65 hende Wal dann plötzlich wieder ins Wasser entwickeln kann? (5) welche Tiere mit wel-
 66 chen Merkmalen können das vielleicht plötzlich dann wieder? (4) Ist ja nicht so dass er
 67 dann auf einmal wieder im Wasser schwimmen kann sondern das ist ja ein Prozess (8)
 68 Lm1, ich fand deinen Gedankengang sehr gut, daran können wir das vielleicht noch ein
 69 bisschen aufdröseln (.) ähm (1) ihr hattet vorhin hier mal sehr schön argumentiert dass die
 70 Tiere sich vermehrt haben und was haben wir dann?
 71 Lm1: Viele Nachkommen,
 72 L: Genau, und was haben wir unter diesen vielen Nachkommen.
 73 Lm1: Variation.
 74 L: Mh, jetzt guck mal zur Tafel, passt das dann? Haben wir, ist es das Ziel diese Variation
 75 oder ist das,
 76 Lm1: Das ist ja eher Zufall
 77 L: Wie können wir das jetzt damit in Einklang bringen was du (vielleicht vorhin) gesagt hast,
 (9)

In dieser Frage-Antwort-Passage versucht der Lehrer nun, Lm1 das „Fehlverständnis“ erkennen zu lassen, indem er ihn zur „richtigen“ Antwort leiten möchte. Deutlich wird an dieser Passage jedoch auch das Zielverständnis von Lm1, das, so unsere These, nicht dem teleologischen „Fehlverständnis“ entspricht, an welches der Lehrer denkt und dem er entgegenzuwirken versucht.

Lm1 verweist nämlich darauf, dass der Wal nicht „einfach so“ (Z. 51) zum Wassertier wurde, sondern um „im Wasser überleben zu können“ (Z. 52). Die Schritte, die der Lehrer daraufhin abfragt, die dazu führen, kann Lm1 alle korrekt nennen (Vererbung, DNA, Variation, Zufall). Auf die letzte Frage, die der Lehrer aufwirft, wie das nun mit Lm1s vorheriger (zielgerichteter) Äußerung zusammenpasst, hat Lm1 keine Antwort, worauf die neun Sekunden lange Pause (Z. 77) verweist. Dies könnte man nun so deuten, dass er den Inhalt nicht verstanden hat, man könnte aber auch vermuten, dass er das Problem des Zusammenpassens, welches der Lehrer hier aufwirft, nicht versteht – und das ist ein wichtiger Unterschied. In diesem Fall wären für Lm1 nämlich die „gezielte“ Weiterentwicklung und die zufällige Vererbung kein Widerspruch. Daraus ergibt sich dann ein differentes Zielverständnis. Denn hier scheint es nicht um Evolution als eine intentional handelnde Akteurin zu gehen (was fachlich falsch wäre und dem Zielverständnis des Lehrers entspricht), sondern um eine gewisse „Funktionalität“ im Prozess. Der Wal ist eben nicht „zufällig“ zum Wassertier geworden, lediglich die Voraussetzungen (DNA), ein Wassertier zu sein, haben sich zufällig entwickelt. Dass sich diese Voraussetzungen aber durchgesetzt haben, liegt daran, dass die Umstände „gepasst“ haben (es war also in diesem Sinne kein Zufall, es hatte einen Grund). Der Wal ist deshalb zum Wassertier geworden, weil es „funktional“ war, im Wasser zu leben, er ist es nicht „einfach so“ (Z. 51) geworden. Es geht uns hier nicht darum, biologisch korrekte Sachverhalte zu formulieren, sondern lediglich darum, zu zeigen, dass die Zielverständnisse des Lehrers und von Lm1 different sind. Innerhalb Lm1s Zielverständnisses wäre dann die zufällige Vererbung kein Widerspruch, weshalb einerseits die weiterführenden Fragen des Lehrers beantwortet werden können, andererseits die zuletzt aufgeworfene Frage des Zusammenpassens nicht verstanden wird.

Problematisch wird dies u. E. nun, da der Lehrer dies nicht weiter eruiert, er geht stattdessen zu einer anderen Schülerin über, nachdem Lm1 keine Antwort hat. Damit ist nicht gemeint, dass der Lehrer hier Lm1 weiter „in die Mangel“ nehmen sollte, sondern lediglich, dass es (in oder auch nach der Stunde) eventuell sinnvoll wäre, die Möglichkeit differenter Zielvorstellung(en) – die ja auch schon in Lm2s und Tms Äußerung sichtbar wird – thematisch aufzugreifen. Denn ohne dieses Aufgreifen kommt es zu einer Divergenz im Sinne einer Vereinnahmung von Zielvorstellungen. Der Lehrer geht von *seinem* Zielverständnis aus und konstruiert vor diesem Hintergrund die Antworten der Schüler:innen. Erst dadurch *wird* Lm1s Position fachlich falsch, sie *wird* es also erst *durch die Konstruktion* des Lehrers. Gleichzeitig aber wird der Lerngewinn von Lm1 geschmälert,

da er die fachlich korrekte Position in seiner Sichtweise nicht unterbringen kann (da die Differenzen nicht bearbeitet werden), denn es gibt für ihn ja keinen Widerspruch.

Dass der Lehrer die differenten Zielvorstellungen nicht aufgreift (ggf. nicht aufgreifen kann), zeigt sich auch in weiteren Stellen dieser Passage, in der weitere Zielvorstellungen vorkommen, auf welche der Lehrer nicht reagiert. Aber was bedeutet dies nun für Forschendes Lernen? Unsere These ist folgende: Hätte der Lehrer eine forschend-reflexive Handlungsorientierung (in der Lehrer:innenausbildung, d. h. u. a. im Praxissemester) erworben, würde er sich von der (auch) seines Erachtens (wie aus Z. 226 ff. deutlich wird) nicht gelungenen Unterrichtsstunde *irritieren lassen* und die möglichen Gründe dafür *erforschen*.¹³ Hätte er diese nicht, würde er die Ursachen pauschal bspw. der Unkenntnis der Schüler:innen zuschreiben. Bei der Erforschung könnte er im heuristischen Sinne ggf. auch auf methodisches Wissen aus dem Studium (z. B. aus dem Praxissemester) zurückgreifen – bspw. aus rekonstruktiver Forschung. Er würde dann erkennen, dass in dieser Stunde ggf. aneinander vorbeigeredet wurde, und könnte daraufhin seine zukünftigen Stunden (Verallgemeinerung auf individueller Ebene) anders gestalten, hätte also seine Praxis verbessert bzw. gelernt – in diesem Fall *forschend gelernt*.

8 Fazit und Ausblick

Nicht zuletzt seit der Ausweitung schulpraktischer Anteile bzw. der Einführung des Praxissemesters ist das Forschende Lernen prominentes Element der Lehrer:innenbildung in Deutschland. Dass hochschuldidaktische Zugänge zur Realisierung Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung theoretischer Annahmen zur Entwicklung von Lehrpersonen und deren Professionalität sowie zur Gestalt Forschenden Lernens bedürfen, einschlägige Beiträge diese aber oftmals vermessen lassen, wurde in diesem Beitrag dargestellt. Was auch dargestellt wurde: Inwiefern eine Differenz zwischen wissenschaftlicher Forschung und Forschung im Forschenden Lernen anzunehmen ist, wie eine habitustheoretische Fundierungen Forschenden Lernens konstituiert ist bzw. sein kann und welche Implikationen für die Gestaltung Forschenden Lernens mit dieser verbunden sind, und zwar in Ausbildung und im Beruf. In diesem Zusammenhang wurde erläutert, inwiefern es einen Mehrwert darstellen kann, Praxisprobleme als Irritation und Auslöser für eine „forschende“ Erkundung und damit als Auslöser für Lernen zu nutzen.

U. E. bedarf es zukünftig nicht genuin weiterer Ansätze Forschenden Lernens, sondern vielmehr einer theoretischen Fundierung bisheriger Konzepte, sodass davon ausgehend Ziele definiert, hochschuldidaktisch gerahmt und hinsichtlich ihres Beitrags zur professionellen Entwicklung auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden können. Diese Forderung steht nicht losgelöst von der Notwendigkeit, dass in Bezug auf die Lehrer:innenausbildung die Bedeutung von Praxiserfahrungen für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden systematisch beleuchtet werden muss. Denn gerade Praxiserfahrungen im Praxissemester sind in einem habitustheoretischen Kontext weniger dazu geeignet, die Praxis als solche kennenzulernen (man nimmt ja nicht als Lehrer:in teil) oder wissenschaftliche Techniken einzuüben, sondern eher einen forschenden Blick auf Praxis zu fördern, um letztlich zu lernen, *Fragen an die Praxis zu generieren*.

¹³ Letztlich kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass der Lehrer genau dies tut. Da es an dieser Stelle jedoch lediglich darum geht, wie Forschendes Lernen praktisch funktionieren *könnte*, ist es für das Beispiel egal, ob der Lehrer im Nachgang forschend lernt oder nicht.

Literatur

- Artmann, M. (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. *ZFHE*, 15(2), 69–88.
- Artmann, M. & Herzmann, P. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 56–73). Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bloh, T. (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich/UTB.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (2013). *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Caruso, C. & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 58–73). Klinkhardt.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 441–457). Springer.
- Caruso, C., Martin, A. & Woppowa, J. (2020). Auf dem Weg zum Lehrberuf. Studentische Erfahrungen als Ausgangspunkt der Relationierung von Theorie und Praxis. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3, 60–74. <https://doi.org/10.4119/hlz-2500>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 857–875). Springer VS.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 91–107. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Springer VS.
- 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). Klinkhardt.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Waxmann.
- Garfinkel, H. (2010). *Studies in Ethnomethodology*. Polity Press.
- Gresch, H. (2020). Teleological explanations in evolution classes: video-based analysis of teaching and learning processes across a seventh-grade teaching unit. *Evolution: Education and Outreach*, 13(10). <https://doi.org/10.1186/s12052-020-00125-9>
- Gruber, H. (2010). Expertise. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 183–189). Beltz.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Herzig, B. & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Universität Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>

- Hochschulrektorenkonferenz. (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(8), 11–29.
- Košinár, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (Hrsg.). (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Martens, M. & Gresch, H. (2018). Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 275–288). Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB* (S. 1–26). LIT.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Springer VS.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen?! Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Klinkhardt.
- Weyland, U. (2017). Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerausbildung? *PADUA*, 12(2), 79–86. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000360>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.

Autor:innen

Dr. Thiemo Bloh. Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Paderborn, Deutschland; Orchid-ID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-2924>; E-Mail: thiemo.bloh@uni-paderborn.de

Dr. Carina Caruso. Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Paderborn, Deutschland; Orchid-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0486-491X>; E-Mail: carina.caruso@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Bloh, Th. & Caruso, C. (2022). Ein kritisch-multiperspektivischer Blick auf Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung. Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2221W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!