

# Persönlichkeitsbildung per Praxissemester

## Zur Profilierung Forschenden Lernens im Fach Bildungswissenschaften

Anke Redecker<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bonn, Bonner Zentrum für Lehrerbildung*

\* *Kontakt: PD Dr. Anke Redecker, Universität Bonn  
anke.redecker@uni-bonn.de*

**Zusammenfassung:** Schul- und Lehrer\_innenbildung erschöpfen sich nicht in Ausbildung, sondern haben auch die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung. Hier fragen Lernende und Lehrende nach einem sinnvollen und verantwortlichen Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu anderen, anderem und sich selbst. Diese Fragestellung und die durch sie provozierte Diskussion können auch bei der Vorbereitung und Begleitung der Projekte zum Forschenden Lernen relevant werden, wenn dieses in seiner Bildungsrelevanz anhand ausgewählter Texte herausgestellt und diskutiert wird. Auf dieser Grundlage können Studierende die Bildungsrelevanz ihres geplanten Forschungsprojekts prüfen und erfahren, dass Forschendes Lernen mehr sein kann als die Internalisierung und Erprobung empirischer Forschungsmethoden. Die Vorbereitung der Praxisprojekte kann durch eine bildungstheoretische Fundierung erfolgen, indem z.B. nach einer sinnvollen Ausrichtung von Bildung, Erziehung und Lehr-Lern-Interaktion gefragt wird. So kann z.B. in konkreten Projekten untersucht werden, was ein gelungenes Classroom-Management ausmacht, wie Lehrende ihren Erziehungsauftrag verstehen oder wo Schüler\_innen ein bewusst selbsttätiges Lernen erleben und reflektieren. Schließlich können die angehenden Lehrer\_innen sich anhand ihrer Projekte selbst fragen, inwiefern sie eine kritisch wertende Haltung zu schulischen Realitätserfahrungen ausbilden und fortgesetzt überprüfen. Praxissemester-Projekte sollten dann nicht nur produkt-, sondern auch prozessorientiert betrachtet werden, wobei stets mit Rückschlägen und Ungewissheiten zu rechnen ist. Darum sollten Hochschullehrende eine ermutigende, aber auch irritierende Begleitung angehender Lehrer\_innen als unentbehrlich anerkennen, um Lerngelegenheiten zu provozieren und bei der dadurch bedingten Um- und Neuorientierung anhand fortgesetzter Forschungserfahrungen der Studierenden Hilfestellung zu bieten.

**Schlagwörter:** Forschendes Lernen, Bildung, Kreativität, Lehr-Lern-Interaktion, Selbstreflexion, Unterrichtsbeobachtung



## 1. Einführung

Forschendes Lernen hat in der Lehrer\_innenbildung eine prominente Stellung angenommen. Die folgenden Überlegungen schließen an Erfahrungen aus der Lehrerbildung an der Universität Bonn an. In den Fokus gerückt wird hier das Praxissemester im Masterstudium, flankiert durch universitäre Vorbereitungs- und Begleitseminare in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Hier werden Projekte Forschenden Lernens, die die Studierenden während ihrer Praxisphase an einer Ausbildungsschule durchführen, initiiert, vorbereitet und begleitet. Im Fach Bildungswissenschaften geht es im einsemestrigen Vorbereitungsseminar vor Beginn der Praxisphase nicht nur um allgemeindidaktische und unterrichtsmethodische Grundlagen, sondern auch um Methoden und Ziele Forschenden Lernens. Denn die Studierenden sollen ein Semester lang ihr Aktionsfeld Schule erkunden und hierzu ein konkretes bildungswissenschaftliches Forschungsprojekt verfolgen.

Hierzu entwickeln sie eigene Fragestellungen, überprüfen ihre Hypothesen in der Praxis und reflektieren ihre Ergebnisse vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theoriebildung. Sie sammeln, gliedern und beurteilen Informationen und kommen zu eigenen Schlüssen, gestalten ihre Auswertungen und stellen sie zur Diskussion. Auf diese Weise lassen sich z.B. in Forschungsprojekten Qualitätskriterien für die Unterrichtsführung überprüfen, Stundeneinstiege auswerten und vergleichen oder der Umgang mit Hausaufgaben untersuchen. Es ist davon auszugehen, dass uns auch zukünftig das Forschende Lernen in der Lehrerbildung begegnen wird, damit wir angehende Lehrer\_innen auf ihrem Weg zu neugierig nachfragenden, tiefblickenden und damit reflexiv professionellen Praktiker\_innen begleiten können. Dabei soll Forschendes Lernen nachhaltig sein, wird doch gern beklagt, dass das Referendariat wieder hinter das Forschungsniveau des Praxissemesters zurückfalle, da es nun nur noch um blanke Alltagsbewältigung und eng getaktetes „Stunde halten“ gehe (vgl. Fichten, 2017, S. 163). Wenn also für ein Forschendes Lernen plädiert wird, das nicht lediglich eine Episode im Master-Studium bleiben soll, gilt es, dieses Forschende Lernen profund zu profilieren.

Allerdings büßt das im Blick auf das lebenslange Lernen inflationär eingesetzte Forschende Lernen eine Konturschärfe ein, die für eine qualitativ hochwertige Lehrer\_innenbildung unentbehrlich ist. Beim Forschenden Lernen von Anfang an kann man sich an reformpädagogische Lobpreisungen des explorativ-kreativen Kleinkindes erinnern fühlen (vgl. Montessori, 2005). Ausgehend von der frühen Kindheit, lässt sich der forschende Impuls biografisch umfassend verfolgen. Auf dem Kurs des lebenslangen Lernens erfolgt Forschendes Lernen in der Schule, in der Aus- und Weiterbildung bis hin zur selbstgesteuerten Seniorenbildung (vgl. Kade, 2001, S. 382). Die Versprechungen des Forschenden Lernens drohen zu einer hohlen und damit verhängnisvollen Verheißungsformel zu werden. Noch im aktuellen Diskurs wird mehrfach beklagt, dass es immer noch keine einheitliche Definition für Forschendes Lernen gebe, dass dessen Methoden, Inhalte, Konzepte und Ziele nicht einheitlich festgelegt und der Forschungsertrag für die Lehrer\_innenbildung noch kaum abschätzbar seien. Beate Wischer, Nora Katenbrink und Yoshiro Nukamura (2014, S. 10) charakterisieren Forschendes Lernen als ein „catch-all-Konzept [...], mit dem sich vielfältige Probleme gleichzeitig lösen zu lassen scheinen“. Der Diskurs um das Forschende Lernen bleibt komplex, kontrovers und bisweilen diffus. Während es die einen als wissenschaftliche Kaschierung eines durch die Bologna-Reformen zur Verschulung gezwungenen Studienmarathons und als Lückenbüßer für eine diesen Reformen aufgeopferte Forschungsuniversität betrachten (vgl. Mieg, 2017, S. 17), rühmen andere die Entwicklung von Individualität, Neugier und Kreativität durch Forschendes Lernen (vgl. Welbers, 2011). Die konkrete Umsetzung in der Lehrer\_innenbildung verlangt, dass sich die hier engagierten Hochschullehrenden der Frage nach einer möglichst sinnvollen Ausrichtung Forschenden Lernens stellen.

Im Folgenden soll darum zunächst nach einer Konturierung Forschenden Lernens gefragt werden, das empirisch ansetzt, sich darin jedoch nicht erschöpfen, sondern nach einer methodologischen und bildungstheoretischen Fundierung fragen sollte (2.). Daran anknüpfend lässt sich ein so verstandenes Forschendes Lernen im Rekurs auf bildungstheoretische Überlegungen aus der Pädagogikgeschichte als ein historisch vielfältig problematisierbares Phänomen mit Tradition darstellen (3.), um schließlich konkret fragen zu können, wie Projekte Forschenden Lernens im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im Fach Bildungswissenschaften der Lehrer\_innenbildung profiliert und geplant werden können (4.), wie in der Vorbereitungs- und Umsetzungsphase mit Planungsgrenzen und Kreativitätspotenzialen umgegangen werden kann (5.) und was eine gezielte universitäre Begleitung des Planens und Forschens dazu leisten kann (6.).

## 2. Mehr als Empirie – Zur Konturierung Forschenden Lernens

Angesichts wissenschaftlicher und wissenschaftstheoretischer Dynamik sowie der faktischen Begrenzung des jeweiligen Forschungshorizonts mag es vermessen sein, einen letztgültig umfassenden Begriff des Forschenden Lernens liefern zu wollen. Schließlich – so betont Ludwig Huber (2013, S. 23) – seien sowohl in Bezug auf bildungswissenschaftliche Grundbegriffe wie „Lernen“, „Erziehung“ und „Bildung“ als auch hinsichtlich des „Forschenden Lernens“ „eindeutige Definitionen nicht durchsetzbar, Versuche dazu aber im Interesse des genaueren Denkens und der besseren Verständigung nicht überflüssig“. Forschendes Lernen – das ist – so ließe sich versuchsweise auf den Punkt bringen – ein evidenzbasiertes, methodisch orientiertes, vernünftig begründetes und damit bildungsrelevantes Lernen. Wer durch Forschendes Lernen mittels eigener Erfahrungen Schulwirklichkeit erkundet, arbeitet evidenzbasiert. Lehramtsanwärter\_innen werden zu pädagogischen Empiriker\_innen, die z.B. Daten zu Schüler\_innenhaltungen per Fragebogen erheben oder Interviews mit Lehrenden zu deren unterrichtsmethodischen Präferenzen führen. Besonders ökonomisch – weil unkompliziert vorzubereiten, rasch durchzuführen und bequem auszuwerten – sind quantitative Untersuchungen per Fragebogen. Doch gilt es der Gefahr zu entgehen, einem Aktionismus des Zählens und Messens zu verfallen, der die Frage nach einer Sinn dimension von Pädagogik und auch von Lehrer\_innenbildung in den Hintergrund rückt. In der Literatur zum Forschenden Lernen erscheint dieses dann auch besonders dynamisch, aktivitätsbetont und damit aktionismusverdächtig. Ludwig Huber unterstreicht dessen „produktive Seite“ (Huber, 2009, S. 15) und führt aus:

„Definitionsgemäß stellen sich im Prozess des Forschenden Lernens ja fortlaufend Aufgaben, in denen die Studierenden selbst handeln müssen – Probleme selbst finden, definieren, strukturieren; Hypothesen formulieren, Antworten suchen, Wissen recherchieren, Untersuchungen planen, durchführen, auswerten; Ergebnisse einordnen, berichten, präsentieren, diskutieren; im ganzen Prozess mit anderen kommunizieren, kooperieren, Rat suchen und geben; Zeit und Arbeit einteilen, Ressourcen ‚managen‘, Entscheidungen treffen, Ambiguität, Frustrationen und Kritik aushalten usw.“ (Huber, 2009, S. 15)

Forschendes Lernen erscheint hier als ein reichlich ambitioniertes Unterfangen, sollen doch nicht nur Wissenschaftlichkeit, sondern diverse Schlüsselkompetenzen und Handlungsanforderungen bedient werden – von A wie Ausdauer bis Z wie Zusammenarbeit. Dabei tut es Not, immer wieder zu betonen, dass Lehramtsstudierende im Praxissemester eben nicht zu professionellen Wissenschaftler\_innen, sondern zu kompetenten Schulpraktiker\_innen ausgebildet werden sollen und auch das Praxissemester nur eine Etappe auf diesem Weg bleibt. Diese Etappe kann jedoch nicht nur der Erhebung empirischer Daten, sondern auch der Persönlichkeitsbildung der forschend Lernenden dienen (vgl. Fichten, Gebken & Obolenski, 2002, S. 115). Das hier favorisierte Forschende Lernen fragt dann auch anhand konkreter Erfahrungen nach dem Sinn von Bildung und damit danach, wie sich Studierende im Praxissemester zu ihren Erfahrungen kri-

tisch ins Verhältnis setzen können. Indem sie Sinnkontexte im Lernfeld Schule nicht nur verstehen, sondern diese auch wertend problematisieren und beurteilen, fördern sie ihre eigene Persönlichkeitsbildung. Prozessorientierte Bildung ist hier weit mehr als produktorientierte Empirie. Entsprechend stellt Jürgen Mittelstraß der Empirie die Nachdenklichkeit entgegen:

„Instrumente, nämlich Empirie und Methode, setzen sich immer konsequenter an die Stelle des Denkens. *Nachdenklichkeit*, die zum Wesen des Verstandes und der Vernunft gehört [...] wird zunehmend entbehrlich. Außerdem fehlt für sie meist die Zeit“ (Mittelstraß, 1989, S. 51).

So erscheine Nachdenklichkeit „fast schon wie ein rührendes Relikt aus den Faust-Tagen der Forschung“ (Mittelstraß, 1989, S. 51). Bildung sei – „[...] hier als Bildung durch Wissenschaft verstanden – unversehens aus der Studierstube in die Rüstkammern von Empirie und Methode geraten“ (Mittelstraß, 1989, S. 51). Doch Bildung, so ließe sich hier weiterdenken, darf durchaus auch die Studierstube verlassen und sich in die Gefilde evidenzbasierter Forschung begeben. Zu fragen ist dann, wie ein Forschendes Lernen gelingen kann, das sich nicht im Dingfestmachen empirischer Daten erschöpft, sondern nach deren Bildungssinn fragt – erst recht in einem Studienfach, das sich *Bildungswissenschaften* nennt. Darzustellen ist, wie Forschendes Lernen dazu beitragen kann, sich sinn- und verantwortungsvoll zu anderen, anderem und sich selbst – speziell im Kontext Schule – ins Verhältnis zu setzen. Ein solches Forschendes Lernen ist letztlich nicht einem Medikament vergleichbar, dessen Wirksamkeit durch Testungen gemessen werden könnte, wie es einige empirische Ansätze gern nahelegen. Lehrer\_innenbildung ist keine Technologie, bei der durch ein quasi-mechanisches Steuern und Regulieren gewünschte Effekte herbeizuführen sind. *Wirkt Lehrerbildung?* lautet hingegen der Titel eines von Jürgen Abel und Gabriele Faust herausgegebenen Sammelbands aus dem Jahr 2010. Und als Untertitel wird gleich hinterhergeschickt: *Antworten aus der empirischen Forschung*. Hier wären vermeintlich gebrauchsfertig-empirische Antworten mithilfe von bildungstheoretischen Überlegungen in Frage zu stellen, ist doch vor einer Quantifizierung zu warnen, die an die Stelle des bildungstheoretischen Fragens und Suchens das in Diagramme und Tabellen gefasste Antworten setzt, um die begrenzten und immer nur relativen Untersuchungsergebnisse als allgemein wegweisend auszugeben, zumal es sich bei Studienprojekten Forschenden Lernens ohnehin um eng begrenzte Untersuchungen handelt, die keine weitreichende empirische Aussagekraft haben. Nicht zuletzt sind gerade Daten und Fakten leicht zu instrumentalisieren und zweckdienlich einzusetzen. Da Lehrerbildung immer im je konkreten Fall mit der Selbsttätigkeit der an ihr beteiligten Akteur\_innen zu rechnen hat, kann sie nicht „wirken“, sondern lediglich methodisch durchdacht und situationsrelevant-sinnvoll ansetzen. Es lassen sich keine „Antworten aus der empirischen Forschung“ aufzeigen, die ein für alle Mal richtungweisend wären.

Zu plädieren ist für eine Bildungstheorie des Forschenden Lernens, die von der Praxis lernen kann, ohne ihr hörig zu werden. Dies gilt dann nicht nur für den Ertrag des Praxissemesters schlechthin, sondern auch für jedes einzelne Forschungsprojekt der Studierenden. Die Praxis reflektiert anzugehen, fordert eine Reflexion auf bildungstheoretische Fundierungen des Forschenden Lernens, die bildungswissenschaftliche Grundbegriffe wie „Lehren“, „Lernen“, „Unterrichten“ und „Erziehen“ kritisch in den Blick nimmt. Im Rekurs auf die „bildungstheoretischen Implikationen des forschenden Lernens“ – so David Kergel und Rolf Hepp (2016, S. 37) – kann dieses „weniger als eine Lerntechnik im Sinne eines Instructional Designs und eher als eine Erkenntnisstrategie Lernender sowie als eine didaktische Bewusstseinshaltung Lehrender“ angesehen werden, wobei „die partizipativ-emanzipativen Implikationen des forschenden Lernens“ betont werden. Hier sind zugleich bildungsphilosophische Fragen angesprochen. Carl Friedrich Gethmann hielt im Jahr 2012 an der Universität Osnabrück eine öffentliche Vorlesung mit dem Titel „Forschendes Lernen und berufliche Qualifikation in der

universitären Bildung“ und kennzeichnete dort die Philosophie als „Leitwissenschaft“ des Forschenden Lernens:

„Mit dem Begriff ‚Leitwissenschaft‘ ist kein Machtanspruch, sondern ein wissenschaftsinternes Dienstleistungsangebot ausgedrückt, und zwar nicht bloß für eine Fakultät, die Philosophische. Die Philosophie als methodische Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit begründeten Erkennens und gerechtfertigten Strebens ist der Hausmeister (*operator*) des Hauses des Wissens. Der Hausmeister ist zwar häufig nicht der angesehenste Teilnehmer der Hausgemeinschaft, aber er wird ständig gebraucht“ (Gethmann, 2013, S. 16).

Im Rekurs auf den Hausmeister, so ließe sich Gethmanns metaphorischer Kontext weiterdenken, stellt sich zugleich die Frage nach dem Werkzeug einer kritischen Problematisierung des Forschenden Lernens, nach dessen Grundlagen und Grenzen, Motiven und Möglichkeiten. Die reflexionstheoretische Konturierung kann hier zugleich darauf aufmerksam machen, dass Forschendes Lernen immer nur relative Antworten geben kann, die neue Fragen anregen. In diesem Sinne kann mit Dieter Euler auch die Dynamik der theoretischen Grundierung Forschenden Lernens betont werden:

„Unter Bezugnahme auf konkrete Praxisfälle, die als Ausgangsproblem oder als Illustrationsbeispiel eingeführt werden, ist herauszuarbeiten, inwieweit wissenschaftliche Theorien hilfreiche Werkzeuge zur Erklärung und Gestaltung von Praxis darstellen, aber auch, welche Antworten die Theorien (noch) nicht geben können. Auf diese Weise können Studierende zu Reflexionen darüber angeregt werden, wie in der Praxis gedacht und gehandelt wird, nicht um dies kritiklos zu übernehmen, sondern um herauszufinden, was daran erhaltenswert und was veränderungswert sein könnte“ (Euler, 2005, S. 270).

So werde Forschung „zum Instrument für ein aufgeklärtes und verantwortliches praktisches Handeln“ (Euler, 2005, S. 270). Forschungsmethoden – ob quantitativ, qualitativ oder hermeneutisch – können dabei nur Vehikel sein, um im Praxissemester durch Forschendes Lernen einen reflexiven und damit kritisch prüfenden Habitus anzustreben, der im Kontext Schule unentbehrlich ist, um situationsangemessen sinnvoll und verantwortlich handeln zu können. Ohne diesen reflexiven Habitus wird es nicht möglich sein, Lernende individuell unterstützen und anregen, Lerninhalte mit didaktischem Geschick darstellen oder Lernergebnisse gerecht beurteilen zu können. Denn dieser Habitus ermöglicht es, Situationen im Kontext Schule begründet zu beurteilen. Lehrende, die diesen Habitus nicht aufbauen konnten, sind der Gefahr ausgesetzt, empirische Resultate unreflektiert auf zukünftige Planungs-, Entscheidungs- und Handlungssituationen zu übertragen, ohne den jeweils neuen situativen Herausforderungen gerecht werden zu können.

Es geht also nicht darum, im filigranen Vermessen des Schulalltags Forschungsmethoden zu internalisieren und exzessiv Daten und Diagramme anzuhäufen, um vermeintlich messen zu können, wie Schule funktioniert, sondern es geht darum zu fragen, wie Bildung, die letztlich mehr ist als Ausbildung, fruchtbar angeregt werden kann. Zu diesem Zweck sollten angehende Lehrpersonen lernen, sich methodisch, sinnvoll und verantwortlich zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis zu setzen, um ihre Schüler\_innen zu eben diesem Ins-Verhältnis-Setzen anregen zu können. Beim Forschenden Lernen wird nun der hierfür entscheidende Habitus an Inhalten ausgebildet, die wiederum ein gezielt fachliches Weiterlernen ermöglichen können. Es geht also auch um die Frage, welche Forschungsfelder und -gegenstände sinnvoll gewählt werden, damit ein bildungsrelevant forschender und in diesem Sinne reflexiver Habitus ausgebildet wird, der zugleich ein fortschreitendes Ergründen dieser für den zukünftigen Beruf und die Schulentwicklung relevanten Forschungsfelder und -gegenstände ermöglicht. Wer einen reflexiven Habitus bildungsrelevant ausbildet, hinterfragt Erfahrenes multiperspektivisch und fragt nach dessen Bedeutung für eine sinnvolle und verantwortliche Ausrichtung der eigenen Handlungen. Zukünftige Lehrende können auf diese Weise lernen, die Bildung Lernender methodisch und verantwortlich zu fördern.

### 3. Vernünftig forschen – Ein Trend mit Tradition

Evidenzbasiertes, vernünftig begründetes Erkunden – heute bekannt unter dem modischen Label „Forschendes Lernen“ – kennen wir seit der Antike. Darum gilt es, in die Tiefe zu gehen, nicht nur tief hinein in die Geistesgeschichte, um nach tragfähigen Ansätzen Forschenden Lernens zu fragen, sondern auch tief hinein in die Begründungsstrukturen, um nach begriffstheoretischen Grundlegungen Ausschau zu halten. Ein Blick in die Pädagogik- und Philosophiegeschichte ist hier lohnend, um ein wenig Struktur in die diskursive Gemengelage zu bringen. Wenn Sokrates nach Vorstellungen fragt, die durch begriffliche Begründung zu Erkenntnissen werden (vgl. Platon, 1988), wenn Comenius (1973/1657) ein vernunftbasiertes Lernen anstrebt, das unabhängig von Herkunft und Hintergrund prinzipiell allen auf alle Weise zugänglich sein soll, wenn darüber hinaus Wilhelm von Humboldt (1903/1793) den Wechselbezug von Mensch und Welt hervorkehrt, bei dem der Erfahrende (Mensch) und dessen Objekt (Welt) stets verändert aus einem fortgesetzten Verstehens- und Gestaltungsprozess hervorgehen, und wenn schließlich John Dewey (1980/1916) das vielzitierte aktivitätszentrierte „learning by doing“ problematisiert, was ist das dann anderes als evidenzbasiertes, selbstbegründetes und damit Forschendes Lernen? Hier geht es um ein Lernen, das nicht im schlichten Sammeln von Erfahrungen besteht, sondern nach Gründen fragt. Ein solches Lernen sollte auf seinen bildungsgeschichtlichen Kontext nicht verzichten, wo es mehr sein will als bloße Wissensanhäufung. Ulrich Welbers, der Forschendes Lernen als „Verfahren von Menschwerdung und Wissenschaft“ kennzeichnet, schreibt:

„Natürlich kann man *das* Bildungsideal der abendländischen Geistesgeschichte ignorieren und beschädigen, institutionell beiseiteschaffen oder schlichtweg ablehnen. Eine Alternative zu ihm hingegen existiert schon aus dem innersten Verständnis und Wesen der Sache heraus nicht. Wer etwas anderes will, will eben nicht eine andere Bildung, sondern will eben keine Bildung, stattdessen lieber Ausbildung, zuweilen Halbbildung, manchmal gar Unbildung, häufig aber noch schlimmer: im Grunde nur ‚Wissen‘“ (Welbers, 2011, S. 86).

Die historischen Schlaglichter – von Sokrates/Platon über Humboldt bis hin zu Dewey – ließen sich nicht nur zusätzlich wechselseitig erhellen, sondern ihr Lichtkegel lässt sich bis in die Gegenwart erweitern. Immanuel Kants Plädoyer für eine fragende und begründend urteilende Vernunft im Ausgang von Erfahrungen, bei denen Erkenntnisse anfangen, aber in denen sie nicht entspringen können, da Erfahrungen der methodisch-begrifflichen Fundierung bedürfen (vgl. Kant, 1971/1781), findet seinen aktuellen Wiedergänger in einer gemäßigt konstruktivistischen Lerntheorie, die den Lernenden als Subjekt des Erkundens und Begründens anerkennt (vgl. Reich, 2008). Schließlich kann nicht nur das Konzept evidenzbasierten und vernunftbegründeten Lernens durch Forschen, sondern auch dessen explizite Etikettierung als „Forschendes Lernen“ in einer Tradition verankert werden, die den bisher aufgezeigten historischen Kurs fortsetzt. Angesprochen ist der von der Bundesassistentenkonferenz im Jahr 1970 veröffentlichte Text *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Als 1968 gegründete hochschulpolitische Interessenvertretung des akademischen Mittelbaus legte die Bundesassistentenkonferenz damit ein Programm zum Forschenden Lernen vor, das eine gezielt bildungstheoretische Ausrichtung aufweist. Diese Schrift – so gibt Harald Miege noch im Jahr 2017 zu bedenken – sei „erhellend und etwas erschreckend zugleich: erhellend, weil mit großer Klarheit die Lehrproblematik und die Aufgabe dargestellt werden; erschreckend, weil die Probleme im Studium sich so wenig geändert zu haben scheinen“ (Miege, 2017, S. 180). Das gegenwärtig weitgehende Verschweigen einer Notwendigkeit kritischer Hochschulbildung, durch die Studierende nicht nur leistungstauglich gemacht, sondern zu einer begründeten Reflexion von Lehr-, Lern- und Ausbildungsprozessen angeregt werden sollten, unterläuft damit das Niveau der Urschrift der Bundesassistentenkonferenz zum Forschenden Lernen, während es hier noch ganz

gezielt als kritische Bildung ausgewiesen wurde. Mit dem Forschenden Lernen ist dann auch die Frage nach Wertsetzungen und Haltungen verbunden – im Sinne einer Anregung zur Selbstprüfung hinsichtlich des Verständnisses bildungstheoretischer Grundbegriffe wie „Unterricht“, „Erziehung“ oder „Lehr-Lern-Interaktion“ und deren Bewährung in der Praxis bei der Bearbeitung konkreter Forschungsprobleme. Im fächerübergreifenden Blick auf das Forschende Lernen fragt die Bundesassistentenkonferenz:

„Von welchen Werten geht die Wissenschaft bei der Lösung dieser Probleme aus? Wie weit faßt sie das Problem, mit welchen Begriffen von Krankheit, Erziehung, Recht, Zahl, Sprache begnügen sich die betreffenden Disziplinen?“ (BAK, 1970, S. 25)

Beim Forschenden Lernen im Fach Bildungswissenschaften kann dann z.B. gefragt werden: Wie definiere ich den Begriff „Unterricht“, wenn ich verschiedene Sozialformen in den Blick nehme? Oder: Welche Wertsetzungen berücksichtige ich zur Charakterisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, wenn ich ein Forschungsprojekt zum Classroom-Management angehe? Richten sich die Lernenden auf grundlegende Reflexionen, so können sie zugleich ihr Konzept des Forschenden Lernens reflektieren und hierfür Gütekriterien finden. So lässt sich der Hintergrund des eigenen Forschungsprojekts befragen: Handelt es sich hierbei um ein modisch hochgerüstetes Populärprojekt oder um eine Untersuchung, die nach dem Sinn guten Unterrichts fragt? Gerade ein kritisch forschendes Lernen wird von der Bundesassistentenkonferenz zudem als motivationsfördernd gekennzeichnet. Sie geht davon aus, dass

„die gegenüber anderen Lernverfahren im Forschenden Lernen stärker geforderte Selbständigkeit und Aktivität des Lernenden das Gelernte besser behalten läßt, intensivere, sachbezogene, intrinsische Motive (Neugier, Interessen) anregt und damit zu einer dauerhaften Lernbereitschaft führt“ (BAK, 1970, S. 29).

#### 4. Projekt Persönlichkeitsbildung – Zur universitären Vorbereitung der konkreten Herangehensweise im Praxissemester

Dass dem Praxissemester ein einsemestriges Vorbereitungsseminar nicht nur in den Fachdidaktiken, sondern auch in den Bildungswissenschaften vorgeschaltet ist, hat einen guten Sinn. Denn während die Studierenden in der Praxisphase am Lernort Schule mit vielfältigen didaktischen, planerischen und organisatorischen Aufgaben beschäftigt sind, haben sie vorab zunächst noch ein wenig Muße, sich nicht nur mit den Methoden Forschenden Lernens, sondern auch mit deren Grenzen und Chancen auseinanderzusetzen. Genau das kann ein Forschendes Lernen im Sinne einer Persönlichkeitsbildung begründen, die auf ein kritisches und verantwortliches Urteilsvermögen, dessen Ausbildung und situationsangemessene Anwendung setzt. Es ist darum ratsam, die Seminarlektüre im Vorbereitungsseminar nicht auf praxisnahe Leitfäden zur Bewältigung des Praxissemesters und das Vorstellen diverser Forschungsmethoden (vgl. Rübken, 2014; Jürgens 2016; Roos & Leutwyler, 2011; Altrichter & Posch, 2007; Helfferich, 2009; Schüssler & Schwier, 2014; König & Bentler, 2010) zu beschränken. Vielmehr lohnt ein hermeneutischer Blick auf Texte, die den Sinn Forschenden Lernens historisch-kritisch reflektieren helfen (Welbers, 2011; BAK, 1970) und die Seminargruppe zur Diskussion über mögliche Ziele Forschenden Lernens sowie deren Relevanz und Wertigkeit anregen können. Der Fokus auf das eigene Urteil bereitet zugleich auf das eigenständige Suchen und Finden des je individuellen Projektthemas vor, das dann im Praxissemester durch konkretes Forschendes Lernen anzugehen ist. So kann das eigene Forschungsprojekt als selbstgewählter Beitrag zur Persönlichkeitsbildung angesteuert werden, indem sich jede\_r Studierende fragt, was für sie oder ihn wichtig ist, um konkret im Schulalltag ergründet zu werden und dadurch die eigene Lehrer\_innenpersönlichkeit zu fördern. Beruht diese auf dem Bemühen, sich verantwortlich,

kritisch und lernförderlich zu anderen, anderem und sich selbst im Kontext Schule – vor, während und nach dem Praxissemester – ins Verhältnis zu setzen, so lässt sich z.B. fragen, wie ein Projekt angesteuert werden kann, um – je nach individueller Präferenzsetzung – Lernende eingehender verstehen, von erfahrenen Schulpraktiker\_innen lernen oder Unterrichtsinhalte besser strukturieren zu können.

Zur Findung des je eigenen Projektthemas sind vielfältige Übungen im Vorbereitungsseminar denkbar. Hierzu soll im Folgenden der Ansatz eines didaktischen Konzepts vorgestellt werden. Die Studierenden können frühzeitig mit diversen Forschungsfeldern am Lernort Schule bekannt gemacht werden, indem sie diese in der Semindiskussion selbst vorschlagen und diskutieren. Anschließend überlegen die Teilnehmer\_innen in einer Think-pair-share-Einheit zunächst in Einzelarbeit, welches Forschungsthema sie im Praxissemester angehen möchten, ohne sich zu diesem frühen Zeitpunkt schon verbindlich festlegen zu müssen. In Partnerarbeit lassen sich die eigenen Projektideen dann wechselseitig vorstellen und begründen, um anschließend in der Großgruppe präsentiert und diskutiert zu werden. Auch Forschungsmethoden lassen sich in der Gruppe ergründen und einüben, indem z.B. Interviews in Rollenspielen konzipiert, geprobt und schließlich in der Gesamtgruppe präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Die Interview-Übungen sensibilisieren für verschiedene Forschungsfragen. Wolfgang Fichten spricht hinsichtlich des Forschenden Lernens von einer „Vermittlung von Methoden- und Forschungskompetenz“ (Fichten, 2010, S. 278). Doch genau diese Methoden- und Forschungskompetenz lässt sich eben nicht vermitteln, sondern nur mühsam selbst erarbeiten. Sieht Fichten ebenfalls „ein Ziel professionorientierter Lehrerbildung darin, den abgehenden [sic!] Lehrerinnen und Lehrern einen forschend-entwickelnden Habitus zu vermitteln“, was er als „angestrebte[n] Effekt“ (Fichten, 2010, S. 278) bezeichnet, so gilt es hier einzuwenden, dass auch dieser Habitus nur vom Lernenden selbst erarbeitet werden kann. Hierzu aber bedarf es nicht eines Katalysators, der „wirkt“, sondern einer gezielt anregenden Begleitung, die die angehende Lehrperson als lernende in ihrer Eigentümlichkeit achtet und ihr damit vorlebt, wie sie selbst in ihrer Interaktion mit Schüler\_innen von Wirkmechanismen und Effekthascherei absehen kann. Ein forschender Habitus kann nicht in den Studierenden verankert, implementiert oder gar installiert werden. Analog zur paradoxen Aufforderung „Sei kreativ!“ und stelle damit eine anbefohlene und aufoktroierte Originalität zur Schau, erscheint die Aufforderung „Eigne dir einen kritisch-forschenden Habitus an!“ vergleichsweise paradox. So warnt die Bundesassistentenkonferenz: „Die – durchaus angestrebte – kritische Distanz zu der jeweiligen Wissenschaft könnte sehr schnell als äußerliches Verhaltensmuster, als ‚Masche‘ übernommen und damit zu einer Motivations- und Lernhemmung werden“ (BAK, 1970, S. 25), lauert doch „die Gefahr einer unreflektierten Übernahme beobachteter Praktiken“ (Fichten, 2017, S. 158).

Um dem zu entgegen, werden am Semesterende des Vorbereitungsseminars die Erarbeitung und Präsentation von Gruppenprojekten zu verschiedenen schulischen Themenfeldern durchgeführt. Hier haben die Studierenden nicht nur die Möglichkeit, sich gemeinsam in eine Projektkonzeption einzuüben, bevor sie im Blick auf das Praxissemester einzeln aktiv werden. Vielmehr finden die in der Wahl ihres Praxissemester-Projektkonzepts noch Unentschlossenen einen Rahmen, innerhalb dessen es ihnen leichter fällt, auch ein eigenes konkretes Projekt für die zukünftige Ausbildungsschule zu finden. Ein vorgegebenes Themenfeld erstreckt sich z.B. auf Unterrichtsqualität, deren Bedeutung und Förderung oder auf Interaktion im Kontext Schule. Eine dritte Möglichkeit zur Akzentuierung eines Themenfelds ist die Konzentration auf die Schüler\_innen, ihre Bedürfnisse und Lernmöglichkeiten. Eine vierte Möglichkeit stellt speziell die Selbstreflexionen der/des lernenden Praktiker\_in in den Fokus. Nachdem die Studierenden gemäß der vier Themenfelder vier Gruppen gebildet haben, wird in jeder Gruppe ein konkretes Projektthema im Rahmen des je vorgegebenen Themenfeldes gefunden, z.B. im Themenfeld „Interaktion“ das Thema „Sozialformen im Urteil von

Lehrenden“. Dieses Thema kann dann durch die Gruppe als Projekt konzipiert werden, indem z.B. auf der Grundlage fundierender Literatur zur Interaktion im Unterricht ein Lehrerinterview entworfen wird.

## 5. Kontrolle und Kontingenz – Von Planungsgrenzen und Kreativitätspotenzialen

Kann das Praxissemester-Projekt zum „Projekt Persönlichkeitsbildung“ werden, so ist zugleich vor einer beschönigenden Idealisierung zu warnen. Denn Persönlichkeitsbildung ist hier auch immer eine in reale Begrenzungen und Normierungen eingelagerte, lässt sich doch mit Ulrich Bröcklings (2007) Charakterisierung des „Projekt-Ich“, das sich in vermeintlich selbst gewählten, aber letztlich aufoktroierten Projekten in verschiedensten Lebenskontexten wettbewerbsstark zu bewähren hat, bereits die Planung des je eigenen Projekts Forschenden Lernens als ambivalent betrachten. Als selbstgewähltes ist es zugleich Ausbildungsbestandteil und damit aufoktroiert. Am Ende des Praxissemesters steht eine benotete Hausarbeit mit greifbaren Projektergebnissen. Auch diese Ambivalenzen zwischen Selbstbestimmung und Fremdkontrolle, freier Exploration und normierender Bewertung (vgl. Meyer, Mayrberger, Münte-Goussar & Schwalbe, 2011) gilt es zu berücksichtigen und möglichst in der Planungsphase des Vorbereitungsseminars im Sinne einer „Praxischock-Prävention“ zu diskutieren, damit die Studierenden lernen können, ihre Projektplanung zwischen Wunsch und Wirklichkeit angemessen auszubalancieren und dabei auch den Projektumfang realistisch zu planen.

Die zurzeit in der Soziologie und zunehmend auch in der Erziehungswissenschaft problematisierte Ambivalenz von Kreativität und Kontrolle (vgl. Bröckling, 2010, S. 96; Redecker, 2017) kann hier bezüglich des Forschenden Lernens ausgelegt werden. So haben sich Lernende kreativ selbst zu kontrollieren und zugleich eine kontrollierte und damit effiziente Kreativarbeit im Sinne einer überzeugenden Selbstperformance zu leisten. Die bereits bei der Planung der Praxissemester-Projekte zu beachtende Ambivalenz von Freiheit und Fremdbestimmung, explorativer Kreativität und einschränkender Kontrolle verweist auf ein Spannungsfeld des Forschenden Lernens, in dem sich Selbst- und Fremdbestimmung vielfältig durchkreuzen und durchmischen können. Diese Spannungen aushalten, aber auch sinnvoll gestalten zu können, ist eine Lernaufgabe im Sinne einer Persönlichkeitsbildung, die in Auseinandersetzung mit anderen und der eigenen Person immer wieder nach verantwortlichen Gestaltungsmöglichkeiten sucht und hierbei Ausdauer und Ungewissheitstoleranz unter Beweis zu stellen hat (vgl. Gess, Deicke & Wessels, 2017, S. 85; Brinker, 2015, S. 87; Huber, 2009, S. 15). Denn vieles bleibt nicht planbar und damit kontingent. So kann das Gelingen des Forschungsprojekts eine Sensibilität für besondere kommunikative Herausforderungen voraussetzen, in die es sich einzuüben gilt – z.B. wenn die Ausbildungsschule dem Projekt kritisch gegenübersteht oder Interviewpartner\_innen erst noch zur Unterstützung motiviert werden müssen. Hier ist oft die findige Kreativität der Studierenden gefordert. Das Spannungsfeld zwischen Kontingenz und Kontrolle, Widerfahrnis und methodischer Kreativität zeigt sich nicht zuletzt, wenn an der Ausbildungsschule das Projekt „aus dem Ruder läuft“, es sich z.B. aufwendiger darstellt als geplant und geschickte Improvisationen fordert. So können z.B. erwartungswidrige Daten zur Neuausrichtung des Forschungsprozesses führen und gerade aufgrund kontingenter Momente eine kreative Methodisierung fordern.

„Der per se bei Forschung ergebnisoffene Prozess führt nicht selten zu widersprüchlichen und komplizierten Ergebnissen oder Entscheidungssituationen, bei denen es keine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Entscheidung gibt. Dies kann abschreckend und demotivierend wirken, wenn Studierende nicht positiv selbstregulativ mit diesen Ungewissheiten umgehen können. Eine wichtige Rolle müsste demnach die *Ungewissheitstoleranz* im Forschungspro-

zess spielen. [...] Fehlende Ungewissheitstoleranz [...] müsste sich in Ängsten oder Unbehagen äußern. Von erfahrenden [sic!] Lehrenden wurden insbesondere Entscheidungsängste in kritischen Forschungssituationen benannt, die häufig dazu führen, dass Studierende eigentlich notwendige Entscheidungen nicht oder nicht persistent treffen“ (Gess et al., 2017, S. 85).

Hier gilt es Erfahrungen der Unsicherheit und des Scheiterns auszuhalten und für weiterführende sinnvolle Erfahrungen zu nutzen, ist doch

„jedes Stocken im Forschungsprozess eine Gelegenheit, Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand zu gewinnen. [...] Das Scheitern hat viele bedenkenswerte Aspekte, die wir auch in der Forschung kennen: Es kann sehr lehrreich sein, es kann spielerisch, lustvoll, tragisch sein, aber manchmal auch komisch und überraschend. All dies macht es wertvoll für kreativ-reflexive Prozesse“ (Muckel, 2016, S. 225).

So können forschend Lernende empfänglich werden für Alternativen und Ambivalenzen, vermeintliche Durchsichtigkeiten und verdeckte Diskrepanzen. Hier zeigt sich die Ambivalenz von Kreativität und Kontrolle als diejenige von Prozess- und Produktorientierung. Kann Forschung als eine grundsätzlich prozessorientierte, weil ständig überholbare, betrachtet werden, so sind durch die Bearbeitung des Praxissemester-Projekts zugleich greifbare Ergebnisse in einem festgesteckten zeitlichen Rahmen zu erbringen. In der Schrift der Bundesassistentenkonferenz tritt mit der Würdigung von Rückschlägen, Enttäuschungen und Umwegen die Produktorientierung zugunsten der Prozessorientierung in den Hintergrund (vgl. BAK, 1970, S. 13), doch Credit Points und Employability lassen sich letztlich nicht wegphilosophieren. Prozess- und Produktorientierung, Forschung und Verfügung treten in ein spannungsreiches Verhältnis, das anzuerkennen, auszuhalten, aber auch sinnvoll zu gestalten ist – z.B. durch zielorientierte Zeitplanung und methodische Fokussierung. Hier gilt es findig abzuwägen, damit Persönlichkeitsbildung und Performanz in ein sinnvolles Verhältnis gesetzt werden können, was unter oft widrigen Umständen vielleicht auch gar nicht immer gelingen kann.

Schließlich lässt sich die Ambivalenz von Kreativität und Kontrolle selbst zum Forschungsthema des Praxissemester-Projekts machen. „Wer zu gründlich plant“ – so lautet ein prägnantes Diktum Hilbert Meyers zur Unterrichtsführung –, „irrt nur präziser“ (Meyer, 2010, S. 36). Im Projekt kann diesbezüglich z.B. ein\_e Lehramtsanwärter\_in beobachten, wie Lehrende an der Ausbildungsschule konkret mit dieser Ambivalenz umgehen, wie sie Unvorhergesehenes meistern, lernförderliche Abweichungen von der Planung zulassen oder die abschweifenden Lernenden geschickt zum Stundenthema zurücklenken. Hier können Studierende – im Sinne der Persönlichkeitsbildung forschend – anhand von Unterrichtsbeobachtungen ein Gespür für Situationsangemessenheit und didaktisch-methodisches Geschick gewinnen. Zugleich lassen sich erfahrene Lehrende hinsichtlich ihrer konkreten Ausbalancierung von Theorie und Praxis im Berufsalltag befragen, um forschend einen Sinn für situative Herausforderungen zu entwickeln. Hier gilt es im Prozess des Forschenden Lernens das Vergleichen, Abwägen und Priorisieren zu üben. Dabei begibt sich der bildungsorientiert forschend Lernende nicht in vermeintliche Niederungen der Realität, sondern entdeckt die Realität als Explorationsfeld für die konkrete Anwendung von Bildungsprinzipien, die sich immer nur in der Praxis bewähren können. Dazu noch einmal Jürgen Mittelstraß:

„Insofern Bildung in erster Linie ein Können und eine Lebensform, kein Wissen im üblichen Sinne ist, verbindet sich der Begriff der Bildung mit dem Begriff der *Orientierung*. Orientierung ist [...] etwas *Konkretes*, nichts Abstraktes wie Theorien oder die Art und Weise, wie wir Theorien weitergeben. Die Heimat der Orientierung ist die Lebenswelt, nicht die begriffliche Welt. Nicht der Theoretiker, nicht der Vielwissende und nicht der Experte ist derjenige, der Orientierungsfragen beantwortet, sondern derjenige, der lebensformbezogen die geheimnisvolle Grenze zwischen Wissen und Können, Theorie und Pra-

xis [...] schon überschritten hat. Eben das gilt auch von Bildung. Bildung und Orientierung gehören strukturell zusammen“ (Mittelstraß, 1989, S. 55).

Die Erforschung der Praxis anhand von Theorie kann nun nicht nur dazu dienen, Praxis theoriegeleitet zu erschließen, sondern auch in durch Praxis herausgeforderten Entscheidungs- und Handlungssituationen nach einer situationsrelevant sinnvollen Anwendung, gegebenenfalls auch Abwandlung von Theorie zu fragen und hierbei sinn- und verantwortungsvoll zu urteilen. Forschendes Lernen wird zum Medium des Orientierens, indem die Relation von Theorie und Praxis fallbezogen auf die Probe gestellt und in verschiedenen Varianten durchgespielt wird, um zu einer begründeten Urteilsflexibilität gelangen zu können. Diese bereitet auf ein späteres berufliches Handeln vor, das diese Urteilsflexibilität immer wieder neu herausfordert. Zugleich kann das Verhältnis von Theorie und Praxis in seiner faszinierenden Vielgestaltigkeit untersucht und dabei erkannt werden: Theorie lässt sich nicht einfach bruchlos auf Praxis anwenden, wie es sich Studierende im Wunsch nach Rezeptologien und Handlungsschemata so gern ausmalen. Auch die eigenen empirischen Ergebnisse haben – wie empirische Ergebnisse überhaupt – immer nur einen relativen Geltungswert, der selbst wieder zu kontextualisieren ist – nicht normierend, sondern orientierend, nicht beweisend, sondern hinweisend. Empirische Ergebnisse können hier sinnvolle Hinweise für ein zukünftiges Handeln geben, denn zukünftige Entscheidungen sind zwar neu, aber häufig auch vergleichbar mit vergangenen Erfahrungen. Durch den reflexiven Habitus wird dann das situativ Sinnvolle im Spannungsfeld zwischen Vorgabe und Abwandlung, Herkömmlichem und Innovativem angestrebt.

So zeigt sich auch im Verhältnis von Theorie und Praxis die Ambivalenz von Kontrolle und Kreativität. Theorien normieren und lassen gleichzeitig Raum für einen Praxisbezug, der kreative Urteilskraft erfordert – aber auch für eine kreative Weiterentwicklung des Theoretischen selbst. Wer im Praxissemester-Projekt Hilbert Meyers Kriterien für guten Unterricht untersucht (vgl. Meyer, 2010), kommt u.U. zu einem Forschungsergebnis, das zu einer Neugruppierung der Kriterien oder deren Erweiterung führt. Da der zukünftige Schulalltag immer wieder neue Urteilsherausforderungen bringt, die nicht durch Routinen und Reglementierungen zu bewältigen sind, wird der reflexive Habitus zum Medium beruflichen Orientierens und Bewährens – nicht zuletzt in Bezug auf die Unterrichtsführung. Gethmann findet hier in seinem Vortrag zum Forschenden Lernen eine schöne Analogie zur Musik:

„Das bestehende Wissen verhält sich im übrigen zur unterrichtlichen Vermittlung wie die Partitur zu musikalischen Aufführung. Ob die Partitur gleich bleibt oder sich verändert (das gibt es auch!), alt ist oder neu: Die Aufführung ist ein immer wieder neu zu bewältigendes Ereignis“ (Gethmann, 2013, S. 38).

Forschendes Lernen sollte durch seine vielfältigen Theorie-Praxis-Relationen, durch Umgang mit Kontingenz und Kreativität, Fremdkontrolle und Selbstbestimmung – im übertragenen Sinne: durch das Stimmen und Erproben der Instrumente, durch Zusammenspiel und erste Versuche des Dirigierens – auf diese in verschiedenen schulischen Kontexten immer wieder herausgeforderte Urteilsversiertheit vorbereiten.

## 6. Dialogisch lernen – Universitäre Begleitung in Interaktion

Nicht nur die Vorbereitung, sondern auch die Begleitung des Praxissemesters fordert eine dialogisch ausgerichtete universitäre Unterfütterung durch Hochschullehrende, die sich immer wieder empathisch anregend und kritisch kommentierend auf den Forschungsprozess der Studierenden einlassen. Diese sollten von einer Begleitung profitieren können, die sich unter Anerkennung kontingenter Verlaufsmomente von quasi-mechanistischen Machbarkeitsphantasien gelöst hat. Austausch und wechselseitige Anregung gelten per se als Merkmale wissenschaftlichen Forschens. Gabi Reinmann

betont die „Tatsache, dass Kritik und Dialog im Prozess der theoretischen Argumentation ebenso wie im Prozess der empirischen Forschung Kennzeichen von wissenschaftlichem Denken und Handeln sind“ (Reinmann, 2009, S. 47). Damit übereinstimmend sprechen sich Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer für eine gezielte Stärkung reflexiver Prozesse aus, wenn sie schreiben:

„Forschendes Lernen trägt zur Herausbildung der Reflexionskompetenz bei – aber nicht automatisch, sondern nur dann, wenn die im Forschungsprozess angelegten reflexiven Momente bewusst wahrgenommen und wenn dabei wissenschaftliche Wissensbestände als Referenzpunkte einbezogen werden“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 26).

Der kritische Habitus kann dann auch dazu dienen, im praxisbegleitenden Diskurs mit Hochschullehrenden und Mitlernenden zu weiterführendem Verstehen zu gelangen. Studierende auf dem Weg des Forschenden Lernens zu begleiten, fordert, hilfreiche Irritationen und erkenntnisfördernde Diskrepanzen bei ihnen anzuregen und damit wie ein platonischer Zitterrochen zu agieren, der andere in Verwirrung erstarren lässt, damit sie anschließend noch fokussierter fragen und forschen können (vgl. Platon, 1988; Meyer-Drawe, 1996; Wiemer, 2017). Erstarrung aber braucht Ermutigung (vgl. Redecker, 2018), und auf eine Verwirrung lassen sich Studierende in der Regel nur durch Hochschullehrende ein, auf deren Wohlwollen und Versiertheit sie vertrauen können. Denn ein methodisches Suchen mit all seinen oft heilsamen Ab- und Umwegen fordert Mut, sind doch die Forschenden „beraten, aber nicht vor Fehlinterpretationen und Umwegen geschützt: das entsprechende unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse andererseits“ (BAK, 1970, S. 14) – all das gehört dazu: Zweifel und Zufallsfunde, fruchtbare und furchtbare Momente. In diesem Wechselbad der Gefühle sollten Studierende nicht allein gelassen werden, gilt es doch, einen souveränen Umgang mit unabdingbarer Ungewissheit im Lernprozess zu kultivieren – mit all seinen bedeutsam-menschlichen Begleiterscheinungen wie Ungeduld, Konfusion, Ratlosigkeit bis hin zu – hoffentlich nur zeitweiliger – Verzweiflung und Verweigerung.

Da Lernen und Forschen mit Irrtümern, Rückschlägen, Zweifeln und Kontingenzen verbunden sind, sollte auch über eine angemessene Fehlerkultur des Forschenden Lernens nachgedacht werden, denn Fehler werden nach wie vor oft eher als Versagen denn als Chance begriffen. Es lässt sich fragen: Wird unter expliziter Berücksichtigung von Fehlentscheidungen, Umwegen und Erfahrungen des Scheiterns eine meist aufgrund ihrer Krisenhaftigkeit nachhaltige Persönlichkeitsbildung angeregt? Oder gilt es, sich möglichst gut darzustellen und dabei lernförderliche Irrtümer und Inkonsistenzen zu kaschieren oder gar auszublenden? Soll Forschendes Lernen nachhaltig sein, so sind diese vermeintlichen Störungen eines eben nicht regulär reibungslosen Erkundungsprozesses in der universitären Begleitung auf- und ernst zu nehmen, ohne die Produktorientierung aus dem Blick zu verlieren. Damit verbunden ist zugleich die Ambivalenz von Anleiten und Gewährenlassen, befähigender Begleitung und fehleranfälliger Forschungsfreiheit – eine weitere Spielart der Ambivalenz von Fremd- und Selbstkontrolle. Hochschullehrende haben hier die Sensibilität für situative Herausforderungen bereits mitzubringen, die sie bei den Studierenden anregen sollten.

## 7. Resümee und Ausblick

Ein bildungsrelevantes Forschendes Lernen sollte über eine Empirie-Fixierung hinausgehen, bei der die Frage auf der Strecke bleibt, wie sich sowohl Lernende als auch Lehrende sinn- und verantwortlich zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis setzen. Hierzu ist es erforderlich, sich mit bildungstheoretischen Grundfragen – z.B. zur pädagogischen Interaktion oder zum Unterrichtsverständnis – auseinanderzusetzen und auch die Grenzen und Chancen des Forschenden Lernens kritisch zu reflektieren.

Im bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar zum Praxissemester kann für eine Reflexions- und Urteilsfähigkeit sensibilisiert werden, die sich in Auseinandersetzung mit Mitlernenden und Lehrenden vertiefen lässt. Sollen Studierende durch die eigenständige Wahl ihres Praxissemester-Projekts zu weitgehender Selbstbestimmung gelangen, so gilt es zugleich, die mit dem Forschenden Lernen verbundenen Ambivalenzen von Selbst- und Fremdbestimmung, Kreativität und Kontrolle, Prozess- und Produktorientierung, theoretischer Rahmung und praktischer Herausforderung anzuerkennen, auszuhalten und sowohl sinn- als auch verantwortungsvoll zu gestalten. Während des Praxissemesters haben Lehrende schließlich den Prozess des Forschenden Lernens im jeweils neu von ihnen geforderten Ausbalancieren von Anleitung und Gewährlassen dialogisch zu begleiten.

Zielt Forschendes Lernen in dieser Weise auf einen bildungsrelevant reflexiven Habitus, so erhalten Lehramtsanwärter\_innen die Möglichkeit, eine Urteilsflexibilität auszubilden, mit der sie ihre Handlungen im Kontext Schule situationsrelevant sinnvoll ausrichten können. Lehrende hingegen, die diesen Habitus nicht ausgebildet haben, drohen ihren Erfahrungen aus der Vergangenheit verhaftet zu bleiben, indem sie „Antworten aus der Empirie“ unzureichend geprüft auf neue und je individuelle Situationen übertragen. Schon aufgrund der Einzigartigkeit didaktischer Herausforderungen können dann zum Beispiel Schüler\_innen Lernmöglichkeiten verstellt werden, da die Lernenden nicht in ihrer je individuellen Herangehensweise an den Lerngegenstand gewürdigt werden. Lehrende, die frühzeitig in ihrer Ausbildung lernen, einem nicht hinreichend reflektierten, schematischen Verhalten zu entgehen, ermöglichen sowohl sich selbst als auch ihren Lernenden, in immer wieder neuen Reflexionssituationen an Lebenserfahrung zu gewinnen. Lehramtsanwärter\_innen, die im Rahmen ihrer Ausbildung durch Forschendes Lernen einen bildungsrelevant forschenden Habitus ausbilden, können das Praxissemester nutzen, um sich für die Ernstsituationen des beruflichen Urteilens zu sensibilisieren und sich in diesem Urteilen zu erproben. Es bleibt eine auch zukünftig herausfordernde Aufgabe, Forschendes Lernen bildungsrelevant zu gestalten, um Studierenden durch eine hochschulpädagogisch versierte Vorbereitung und Begleitung ihres Praxissemesters die Persönlichkeitsbildung zuzugestehen, die sie auch bei ihren Lernenden in der Praxisschule anregen können.

## Literatur und Internetquellen

- Abel, J., & Faust, G. (Hrsg.). (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (Hrsg.). (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, 5) (2. Aufl.). Bonn: BAK.
- Brinker, T. (2015). Schlüsselkompetenzen als Brücke zwischen Forschungsorientierung und Berufsbezug? In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschule als Ort der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 83–100). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2010). Über Kreativität. Ein Brainstorming. In C. Menke & J. Rebentisch (Hrsg.), *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (S. 89–97). Berlin: Kadmos.
- Comenius, J.A. (1973/1657). *Didactica Magna*. In J.A. Comenius, *Ausgewählte Werke, Bd. 1*. Hrsg. von K. Schaller. Hildesheim: Olms.

- Dewey, J. (1980/1916). *Democracy and Education*. In J. Dewey, *The Middle Works, 1899–1924, Bd. 9*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–271). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fichten, W. (2010). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fichten, W., Gebken, U., & Obolenski, A. (2002). Entwicklung und Perspektiven der Oldenburger Teamforschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 115–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 11–42). Münster et al.: Waxmann.
- Gess, C., Deicke, W., & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt a.M.: Campus.
- Gethmann, C.F. (2013). *Forschendes Lernen und berufliche Qualifikation in der universitären Bildung* (Osnabrücker Universitätsreden, Bd. 7). Göttingen: V&R.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-91858-7
- 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. (2013). Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen* (S. 21–36). Bielefeld: Webler.
- Humboldt, W. v. (1903/1793). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In W. v. Humboldt, *Werke und Tagebücher, Bd. I*. Hrsg. von A. Leitzmann (Gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften) (S. 282–287). Berlin: Behr's.
- Jürgens, E. (Hrsg.). (2016). *Erfolgreich durch das Praxissemester*. Berlin: Cornelsen.
- Kade, S. (2001). *Selbstorganisiertes Alter. Lernen in „reflexiven Milieus“*. Hrsg. v. Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kant, I. (1971/1781). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner.
- Kergel, D., & Hepp, R.D. (2016). Forschendes Lernen zwischen Postmoderne und Globalisierung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 19–43). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-11621-7
- König, E., & Bentler, A. (2010). Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 173–182). Weinheim & München: Beltz.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

- Meyer, T., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S., & Schwalbe, C. (Hrsg.). (2011). *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-92722-0
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II* (S. 85–98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mieg, H. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen – eine Bilanz. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15–31). Frankfurt a.M.: Campus.
- Mittelstraß, J. (1989). *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Montessori, M. (2005). *Grundlagen meiner Pädagogik: Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Muckel, P. (2016). Lernen zu forschen: Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbasierten Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 213–227). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-11621-7\_10
- Platon (1988). Menon. In Platon, *Sämtliche Werke, Bd. 1* (S. 8–42). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Redecker, A. (2017). Die ambivalente Kreativität des E-Learning. In *Medienimpulse*, (4). Zugriff am 23.10.2018. Verfügbar unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/1137>.
- Redecker, A. (2018). *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36–52). Bielefeld: UVW.
- Röbken, H. (2014). *Methoden angewandter Bildungsforschung*. Universität Oldenburg. Zugriff am 23.10.2018. Verfügbar unter: [http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement\\_-\\_studienmaterial\\_leseprobe\\_methoden\\_angewandter\\_bildungsforschung\\_roebken.pdf](http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_-_studienmaterial_leseprobe_methoden_angewandter_bildungsforschung_roebken.pdf).
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium*. Bern: Huber.
- Schüssler, R., & Schwier, V. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen. Unterrichten. Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Welbers, U. (2011). Forschendes Lernen als Verfahren von Menschwerdung und Wissenschaft. Eine Verzauberung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Engster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 77–91). Münster: Waxmann.
- Wiemer, M. (2017). Forschendes Lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt a.M.: Campus.
- Wischer, B., Katenbrink, N., & Nukamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 5–26). Münster: MV.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Redecker, A. (2018). Persönlichkeitsbildung per Praxissemester. Zur Profilierung Forschenden Lernens im Fach Bildungswissenschaften. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, Themenheft 1, 1–16.  
doi:10.4119/UNIBI/hlz-80

Eingereicht: 11.05.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2018. 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>

## English Information

**Title:** Personality Development before and during the Practical Semester. Profiling Research-based Learning in Educational Science

**Abstract:** Pupils' and teachers' education is more than training. It should be focused on personality development which can be accentuated as positioning oneself reasonably and responsibly to others, to the other one and to oneself. This can be discussed regarding the preparation and mentoring before and during the practical semester, especially the students' projects of research-based learning carried out during the practical semester. These projects can be planned and examined by asking how they are suitable to improve the students' personal development. For this purpose students interpret specialised literature concerning the aims and methods of research-based learning to find out that research-based learning is more than collecting data by empirical methods. Preparing the practical semester in this way, fundamental terms of education and educational theory like teaching or learning can be shaped to prove the educational value of each project. On this basis for example projects can be planned to find and use criteria to establish a successful classroom management, to ask teachers for their concept of education, or to find out how pupils reflect their learning processes. Student teacher candidates can also prove how their projects improve their own critical position towards school reality. Therefore projects should not only be regarded product-, but also process-oriented, taking into account the possibility of crisis situations and uncertainty. University teachers should support their students by encouragement as well as irritation to provoke learning experiences throughout students' process of constant relearning.

**Keywords:** research-based learning, education, creativity, interaction of teaching and learning, self-reflection