

Forschendes Lernen als Problemfeld des Praxissemesters in der Philosophiedidaktik

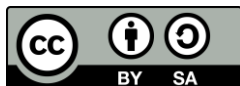
Kinga Golus^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Universität Bielefeld, Abteilung Philosophie,
Philosophiedidaktik, Postfach 100 131,
33501 Bielefeld
kinga.golus@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Das Forschende Lernen ist seit ca. vier Jahren in Nordrhein-Westfalen zu einem der zentralen Strukturelemente des Lehramtsstudiums avanciert. Die Lehramtsausbildung an Universitäten soll es angehenden Lehrkräften ermöglichen, durch das Erlernen und Erproben einer forschenden Grundhaltung und ein damit verbundenes Forschendes Lernen den Beruf differenzierter wahrnehmen zu können. Dies soll im Rahmen von Studienprojekten, die im Praxissemester durchgeführt werden, eine frühe Professionalisierung von angehenden Lehrkräften gewährleisten. In diesem Beitrag wird auf der Basis von Auswertungen zweier Studierendenperspektiven rekonstruiert, inwiefern das Forschende Lernen entweder keinen oder einen eingeschränkten subjektiv empfundenen Mehrwert für die eigene Professionalisierung hat. Die Rekonstruktion und Kategorisierung erfolgt basierend auf vorliegenden Studienprojekten, die Studierende im Praxissemester Philosophie ausgearbeitet haben. Die geäußerte Kritik ermöglicht vor allem Universitätslehrenden, die das Praxissemester vorbereiten und begleiten, diese zu nutzen, um die Konzeption und Durchführung eigener Seminare zum Praxissemester Philosophie kritisch zu prüfen und auf dieser Grundlage die eigene Seminarkonzeption weiter auszudifferenzieren.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Praxissemester, Professionalisierung, Philosophiedidaktik, Studierendenperspektive



1. Einleitung

Mit der Einführung des Praxissemesters gehört zum Berufsbild von (angehenden) Lehrkräften die Fähigkeit, sich Techniken eines Forschenden Lernens zu bedienen, um die eigene Professionalität basierend auf einer forschenden Haltung ausbilden zu können.¹ Dies wurde vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* in der 2010 veröffentlichten *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudien-gang* als innovatives und qualitätsverbesserndes Merkmal der Lehrer_innenausbildung festgehalten:

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

Nachdem die ersten drei Durchgänge des Praxissemesters absolviert worden waren, erfolgte eine erste landesweite Evaluation, die das universitäre und schulische Ver-ständnis von Forschendem Lernen und forschender Grundhaltung als dominante Prob-lemfelder identifizierte.

„Viele Evaluationsergebnisse weisen auf eine unzureichende Abstimmung der Institu-tionen hin. Dadurch kann die Zielerreichung des Praxissemesters erheblich gefährdet werden. Dies gilt insbesondere für die wechselseitige Unterstützung der forschenden Grundhaltung der Praxissemesterstudierenden: Inneruniversitär ist das Verständnis des forschenden Lernens nicht überall geklärt, es ist schulseitig (Schule und ZfsL) als Zielstellung bisher kaum entwickelt, so dass die Ausbildungspartner den Praxissemes-terstudierenden zu wenig Gelegenheit geben, den Sinn der forschenden Grundhaltung zu durchdringen.“ (Das Praxissemester, 2016, S. 9)

Anknüpfend an dieses Ergebnis wird deutlich, dass eine systematisch-theoretische Fundierung der Schlüsselbegriffe seitens aller an der Lehrerbildung beteiligten Insti-tutionen nach wie vor notwendig ist. Die Desiderate in Hinblick auf eine Begriffsdefi-nition der erwähnten Schlüsselbegriffe und die damit verbundene Anwendung auf Ausbildungsprozesse von Lehrkräften stehen im Fokus der aktuellen bildungswissen-schaftlichen und fachdidaktischen Forschung, vor allem an Universitäten. Parallel zu dieser Forschung werden Studierende gemäß der ministerialen Vorgaben bereits darauf vorbereitet, im Praxissemester forschend zu lernen und eine forschende Grundhaltung auszubilden. Welchen Zugang zum Forschenden Lernen finden Studierende unter die-sen Umständen während ihres Praxissemesters? Der vorliegende Beitrag widmet sich in erster Linie der Beantwortung dieser Frage. Es soll exemplarisch am Beispiel zweier Studierender gezeigt werden, unter welchen Bedingungen und in welcher Konstellation das Forschende Lernen entweder keinen oder einen eingeschränkten subjektiv empfun-denen Mehrwert für die eigene Professionalisierung hat. Die Rekonstruktion und Kate-gorisierung erfolgt basierend auf vorliegenden Studienprojekten, die Studierende im Praxissemester Philosophie ausgearbeitet haben. Eine abschließende Reflexion über das erlebte Forschende Lernen im Praxissemester war ein seitens der Universität vorgegebener Bestandteil des ausgearbeiteten Studienprojekts. Die im Folgenden ausge-wählten Zitate stammen ausschließlich von Studierenden der Philosophie. Die aus

¹ Die Forschung zur Professionalisierung und Deprofessionalisierung von angehenden Lehrer_innen der Philosophie wird im Rahmen des Vorhabens Bi^{professional} fortgeführt, das Teil der gemeinsamen Quali-tätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern ist und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bil-dung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen 01JA1608). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Projekttitle: „Du sollst nicht Gedanken, sondern denken lernen“ – Professionalisierung im Lehramtsstudium durch Forschendes Lernen zu Reflexionsprozessen im Philosophieunterricht; Projektleitung: Prof. Dr. Ralf Stoecker (Philosophie) und Prof. Dr. Martin Heinrich (Erziehungswissenschaft), Universität Bielefeld.

Studierendenperspektive geäußerte Kritik ermöglicht vor allem Universitätslehrenden, die das Praxissemester vorbereiten und begleiten, diese zu nutzen, um die Konzeption und Durchführung eigener Seminare zum Praxissemester Philosophie kritisch zu prüfen und auf dieser Grundlage die eigene Seminarkonzeption weiter auszudifferenzieren.

2. Forschendes Lernen im Praxissemester Philosophie

Um die Aussagen der Lehramtsstudierenden besser einordnen und interpretieren zu können, wird im Folgenden das Konzept des Forschenden Lernens vorgestellt, das seit dem Wintersemester 2014/15 an der Universität Bielefeld im Rahmen des Praxissemesters im Fach Philosophie umgesetzt wird. Dabei nimmt vor allem das Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester eine exponierte Stellung ein, weil hier das theoretische Grundverständnis für die eigene philosophiedidaktische Forschung an Schulen gelegt wird. Ein Schwerpunkt liegt darauf, Lernende perspektivisch zu Lehrenden der Philosophie auszubilden. Dieser Prozess wird im Vorbereitungsseminar initiiert und während der gesamten Praxisphase begleitet. Es geht insbesondere darum, aus dem Fachverständnis heraus angehende Lehrkräfte philosophisch und philosophiedidaktisch anzuleiten, damit ihr Lernprozess und die damit verbundene Reflexion fruchtbar gemacht werden können für eine schulische Umsetzung. Dementsprechend erfolgt die theoretische Herleitung des Forschenden Lernens in der Philosophie aus der universitären Fachkultur. Wie diese in schulische Bildungsprozesse umgesetzt werden kann, ist zentral für das Grundverständnis des Forschenden Lernens. Dieses ist u.a. in der Handreichung Philosophie, die von Vertreter_innen aller am Praxissemester beteiligten Institutionen konzipiert wurde, fixiert:

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

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

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

Theorie und Praxis miteinander fachspezifisch zu verbinden gelingt im Praxissemester, wenn auf die genannten Spezifika rekurriert wird, die in Form von bspw. philosophiedidaktischen Maximen, Methoden und Arbeitsweisen im Studium gelernt wurden. Zu den fachdidaktischen Maximen zählt z.B. das Verfahren der *didaktischen Transformation* nach Johannes Rohbeck (vgl. Rohbeck, 2015). Dieses ist für die Ausgestaltung des Forschenden Lernens im Bielefelder Praxissemester Philosophie grundlegend und wird in den universitären Vorbereitungsseminaren vermittelt. Wie didaktische Transforma-

tion in der Philosophiedidaktik definiert wird und inwiefern diese sich auf die Reflexion der Studienprojekte auswirkt, soll im Folgenden ausgeführt werden.

3. Das Prinzip der fachdidaktischen Transformation

Um fachdidaktische Transformation erklären zu können, ist es sinnvoll, mit drei Kernfragen zu arbeiten: 1.) Was wird transformiert? 2.) Wie wird transformiert? und 3.) Wer transformiert? Die Antwort auf die erste Frage ist in der fachwissenschaftlichen Philosophie zu verorten, denn sie bildet den Kern bzw. den Gehalt, der an der Universität gelehrt wird. Alle Studierenden der Philosophie in Bielefeld werden in erster Linie als Philosoph_innen ausgebildet, unabhängig davon, ob sie später Lehrkräfte an Schulen werden möchten oder einen anderen beruflichen Weg einschlagen. Eine solide fachwissenschaftliche Ausbildung ermöglicht es ihnen, zahlreiche philosophische Theorien, Denkrichtungen und Methoden systematisch kennenzulernen. Daran schließt sich die Beantwortung der zweiten Frage, nämlich nach dem *Wie*, an. Wie kann bspw. eine Methode des Philosophierens eine Methode des Philosophieunterrichts werden? Diese Frage ist deshalb berechtigt, weil Methoden des Philosophierens sich zwangsläufig in der Schule mit allgemein-didaktischen Unterrichtsmethoden vermischen (vgl. Rohbeck, 2000, S. 147). Demzufolge liegt die Kernidee der didaktischen Transformation nach Johannes Rohbeck darin, philosophische Denkrichtungen und Methoden aus der Universität in den Philosophieunterricht zu übertragen. Er definiert Transformation als „Umformung dieser Richtungen in philosophische Praktiken, die von Schülerinnen und Schülern erlernt und selbstständig angewendet werden können.“ (Rohbeck, 2003, S. 7)

Es liegt an den Lehrkräften, die Transformation von fachwissenschaftlichem in fachdidaktisches Wissen zu vollziehen. Dementsprechend bezieht sich die dritte Frage nach dem *Wer* auf ausgebildete und angehende Lehrkräfte. Der Grad an Professionalität als Philosophielehrkraft wird u.a. daran gemessen, wie gut das Verfahren der fachdidaktischen Transformation gelingt. Im Anschluss an dieses Professionalitätsverständnis bildet das Modell der fachdidaktischen Transformation das Leitprinzip des Forschenden Lernens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester Philosophie. Dabei wird hier auf ein etabliertes Modell der Philosophiedidaktik – nach Johannes Rohbeck – rekurriert, das im Rahmen der Erforschung von Lernprozessen von Studierenden im Praxissemester eine neue Akzentuierung erfährt. Die Neuakzentuierung besteht darin, nicht bereits im Beruf stehende Lehrkräfte als Transformator_innen heranzuziehen und zu untersuchen, wie sie diese Transformation an verschiedenen Beispielen vollziehen. Es geht darum, den Professionalisierungsgrad von angehenden Lehrkräften durch das Transformieren des fachwissenschaftlichen in ein fachdidaktisches Wissen sichtbar zu machen (vgl. Golus, 2017b).

4. Philosophiedidaktisches Forschungsprojekt im Praxissemester

4.1 Fallbeispiel 1

Rekurrierend auf das Konzept der fachdidaktischen Transformation hat der Studierende (Fallbeispiel 1) einen fachwissenschaftlichen Gegenstand aus dem Bereich der Tierethik gewählt. Die philosophiedidaktische Forschungsfrage, die im Forschungsprojekt untersucht wurde, lautete: *Verändern sich die Präkonzepte von Schüler_innen zum Unterrichtsgegenstand Tierethik im Verlauf einer Unterrichtsreihe?* Der Studierende konkretisiert im Laufe des Praxissemesters die Frage, indem er exemplarisch eine Unterrichtsreihe entwirft, die die übergeordnete Frage hat, ob man aus tierethischer Perspektive dazu verpflichtet sei, freilaufende Katzen kastrieren zu lassen. Inwiefern für bzw. gegen eine Kastrationspflicht argumentiert werden kann, wird im Laufe der Un-

terrichtsreihe basierend auf verschiedenen fachphilosophischen Positionen erarbeitet. Neben der Transformationsebene von fachwissenschaftlichen Texten ist ebenfalls zentral für das Forschungsprojekt, nicht nur verschiedene ethische Standpunkte erarbeiten zu lassen, sondern eine mögliche Veränderung von Präkonzepten von Schüler_innen im Hinblick auf die Fragestellung sichtbar zu machen. Präkonzepte werden in diesem Zusammenhang definiert als Annahmen und Schätzungen von Lernenden bezüglich der im Rahmen des Forschungsprojekts gestellten übergeordneten Frage zur Kastrationspflicht von Katzen. Die Einschätzungen der Schüler_innen werden sichtbar gemacht, bevor eine unterrichtliche tierethische Auseinandersetzung mit der Frage erfolgt. Im Rahmen des Forschungsprojekts hat sich der Studierende dazu entschlossen, Fragebögen zu verwenden, um die Präkonzepte der Lernenden vor der Durchführung der Unterrichtsreihe zu erfassen. Der Fragebogen besteht aus bis zu zehn offenen Fragen und wird vor und nach der Unterrichtsreihe anonym ausgefüllt. Damit eine Änderung von individuellen Präkonzepten bei einzelnen Schüler_innen sichtbar gemacht werden kann, wird mit einem Code auf den Fragebögen gearbeitet, der eine Anonymisierung und eine gleichzeitige Zuordnung gewährleistet.

Inwiefern der Studierende das Forschende Lernen, insbesondere im Unterrichtsfach Philosophie, als relevant für seinen eigenen Professionalisierungsprozess erlebt hat, wird in der folgenden Selbsteinschätzung erläutert.

4.1.1 Zur subjektiv empfundenen Irrelevanz des Forschenden Lernens im Praxissemester

Während ich das Praxissemester [...] als grundsätzlich hilfreich bewerten würde, empfinde ich das forschende Lernen in diesem Zusammenhang als irrelevant. (Fallbeispiel 1)

Die von dem Studierenden beschriebene Irrelevanz in Hinblick auf das Forschende Lernen scheint sich wie ein roter Faden durch das gesamte Praxissemester zu ziehen. Rückblickend wird beschrieben:

Vor Beginn des Praxissemesters wurde mir bereits nicht ersichtlich, welchen Zweck ein Forschungsprojekt innerhalb einer schulischen Tätigkeit erfüllt. Während des Praxissemesters hat mein Forschungsprojekt viel Zeit in Anspruch genommen, die ich durchaus lieber in didaktische Unterrichtsplanung investiert hätte. Auch heute kann ich nach wie vor die Verbindung von forschendem Lernen und dem eigentlichen Schwerpunkt, dem Unterrichten, nicht erkennen. (Fallbeispiel 1)

Der Studierende konnte in allen Phasen des Praxissemesters keinen persönlichen Zugang zum Forschenden Lernen finden, so dass dieses somit nicht als Teil einer ersten berufspraktischen Professionalisierung gedeutet wird. Die Selbsteinschätzung bestätigt die in der Einleitung des Beitrags zitierte Problematik aus Ministeriumsperspektive, dass Studierende gegebenenfalls den Sinn einer forschenden Grundhaltung nicht erkennen und dementsprechend mit dem Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers nicht in Verbindung bringen können. An dieser Stelle ist es lohnend zu fragen, was für eine implizite Vorstellung von Forschung dieser ablehnenden Haltung vermutlich zugrunde liegt.

Forschung steht für mich nach wie vor nicht in direkter Beziehung zu Unterricht und eine solche Struktur innerhalb des Praxissemesters erscheint mir sehr konstruiert. (Fallbeispiel 1)

In diesem Auszug wird eine grundsätzliche Differenz zwischen dem Unterrichten und der Unterrichtsplanung auf der einen Seite und einem Begriff von Forschung auf der anderen Seite deutlich, der in diesem Ausbildungskontext als konstruiert empfunden wird. Leider wird nicht spezifiziert, was in diesem Kontext als Forschung definiert wird. So kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass es ein Forschungsverständnis

ist, das ausschließlich mit der praktischen Durchführung des Studienprojekts verknüpft wird. Es ist an dieser Stelle eine Dichotomie zu diagnostizieren, in der Unterricht (Schulpraxis) und Forschung (Theorie) antagonistisch positioniert werden.

In Hinblick auf das Praxissemester Philosophie bleibt das antagonistische Verständnis erhalten, bekommt allerdings eine neue Akzentuierung.

Im Praxissemester Philosophie jedoch würde ich das forschende Lernen als weniger negativ bewerten, weil sich mir so die Möglichkeit eröffnet hat, einen klaren inhaltlichen Schwerpunkt zu legen, an dem ich mich orientieren konnte. [...] Weiterhin fand ich es sehr gut, dass das Forschungsprojekt direkt mit dem Unterrichtsgeschehen verknüpft war und nicht wie in vielen anderen Fächern unabhängig vom Unterricht behandelt wurde und somit eher eine Belastung dargestellt hat. (Fallbeispiel 1)

Die anfangs diagnostizierte Irrelevanz des Forschenden Lernens scheint in der unterrichtspraktischen Konkretisierung nicht diagnostiziert zu werden. Zwei Gründe werden dafür exponiert: zum einen der klare Orientierung gebende inhaltliche Schwerpunkt und zum anderen, dass die forschende Tätigkeit unmittelbar mit dem Unterrichten in Verbindung gebracht wurde. Für diesen Studierenden ist ein Forschendes Lernen in direkter Verbindung mit einer unterrichtspraktischen Umsetzung somit möglich. Rekurrierend auf das eingangs erläuterte theoretische Grundprinzip des Forschenden Lernens in der Philosophie – der didaktischen Transformation – wird an diesem Zitat deutlich, wie der Studierende dieses Grundprinzip für sich und sein Forschungsverständnis adaptiert hat. Transformation von fachwissenschaftlichem in ein fachdidaktisches Wissen wird vollzogen, wird allerdings nur als forschend gedeutet, wenn der konkrete unterrichtspraktische Bezug hergestellt werden kann. Eine weiterführende Deutung der didaktischen Transformation, die jenseits der konkreten unterrichtspraktischen Anwendung zu verorten ist, findet nicht statt, sondern wird tendenziell als Belastung gedeutet, so dass seitens des Studierenden ein Mehrwert für die eigene Professionalisierung nicht gesehen wird.

Die anfangs zitierte Stellungnahme des Studierenden: „Auch heute kann ich nach wie vor die Verbindung von forschendem Lernen und dem eigentlichen Schwerpunkt, dem Unterrichten, nicht erkennen“, steht in Kontrast zu der beschriebenen Erfahrung, durchaus im eigenen Philosophieunterricht forschend lernen zu können.

4.2 Fallbeispiel 2

Wie im Fallbeispiel 1 erhebt der Studierende im Fallbeispiel 2 ebenfalls Präkonzepte von Lernenden zu Beginn und am Ende einer Unterrichtsreihe. Als fachwissenschaftlichen Gegenstand, der fachdidaktisch transformiert wird, wählt er das Thema „Ethik am Lebensende“. Zur Sichtbarmachung der Präkonzepte wird kein Fragebogen gewählt. Die Schüler_innen sollen in Form von Essays ihre Präkonzepte zu einem Fall aus der klinischen Ethik beschreiben. Die fachphilosophischen Positionen, die während der Unterrichtsreihe durchgenommen werden, dienen dazu, bei den Lernenden eine ethische Expertise aufzubauen, die dazu dienen soll, als Mitglied einer klasseninternen Ethik-Kommission über folgenden Fall entscheiden zu können:

„Seit seinem 18. Lebensjahr lebt Jonas mit einer fortschreitenden Muskelschwäche. Seit seinem 25. Lebensjahr sitzt er im Rollstuhl, seit seinem 30. Lebensjahr ist er auf ein Beatmungsgerät angewiesen. Heute ist er 34 Jahre alt. Jonas leidet unter seiner Krankheit und möchte nicht mehr auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen sein, um grundlegende Dinge im Alltag bewältigen zu können. Er bittet daher seine Ärzt*innen, die künstliche Beatmung abzuschalten. Seine Eltern und Freund*innen verstehen seine Entscheidung, können ihn aber emotional nicht loslassen und versuchen, ihm neuen Lebensmut zu geben.“

Stell dir vor, du bist Mitglied einer Ethik-Kommission, die über Jonas' Antrag entscheiden muss. Welche Position vertrittst du? Begründe deine Entscheidung.“ (Fallbeispiel 2)

4.2.1 Methodische Starrheit und Enge des Forschenden Lernens

Entgegen der methodischen Starrheit, die mit dem Begriff des Forschenden Lernens suggeriert wird und die auf mich vor dem Praxissemester durchaus einschüchternd gewirkt hat, verstehe ich Forschendes Lernen in der Philosophie mittlerweile entschieden nicht als forschungsmethodisch einengendes Unternehmen, das durch seine wissenschaftliche Strenge jeden philosophischen Impuls durch formale Auflagen erstickt. (Fallbeispiel 2)

Was der Studierende unter der einschüchternden „methodischen Starrheit“ versteht, bleibt in seiner Reflexion ungeklärt. Deshalb kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass er sich auf empirische Forschungsmethoden, die in den Vorbereitungsseminaren der Bildungswissenschaften gelehrt werden, bezieht. Das „forschungsmethodisch einengende[] Unternehmen“ wird vom Standpunkt des angehenden Fachlehrers für Philosophie zurückgewiesen, da hier offenbar aus einer fachlich-philosophischen Perspektive die Befürchtung aufkommt, es könne durch ein als einengend empfundenen Vorgehen nicht philosophisch gearbeitet werden. An dieser Stelle kann erneut der Bezug zur fachdidaktischen Transformation hergestellt werden. Denn philosophisch zu arbeiten, bedeutet bspw., einen Gegenstand hermeneutisch, phänomenologisch oder analytisch für den Unterricht aufzuarbeiten (vgl. Schürmann, Spanknebel & Wittwer, 2017). Damit dies gelingt, bedarf es eines Rückgriffs auf Methoden der Philosophie, die Teil der entsprechenden Fachdidaktik sind. Danach nicht arbeiten zu können, bedeutet für diesen Studierenden, dass philosophische Impulse „erstickt“ würden – so scheint hier ein entsprechendes Arbeiten im Fachunterricht konträr zu seinem anfänglichen Verständnis von Forschendem Lernen zu stehen. Dieses divergierende Verständnis von Forschendem Lernen wird im Laufe des Vorbereitungsseminars und während der Praxisphase überdacht.

Es hat einige Sitzungen der Vorbereitungsveranstaltung und entsprechende Rückfragen bei meiner universitären Mentorin benötigt, um mich – zumindest in der Philosophie – von diesem [starrten] Verständnis des Konzepts zu distanzieren [...] (Fallbeispiel 2).

Im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester erfolgt somit eine Konzeptänderung von einem als methodisch starr antizipierten zu einem als methodisch freier empfundenen Forschenden Lernen. Allerdings wird seitens des Studierenden weder erläutert, was er in diesem Kontext unter methodischer Freiheit versteht, noch wird sein Methodenverständnis spezifiziert. Inwiefern der Studierende die beschriebene methodische Freiheit bezüglich eines forschenden Blicks auf den Philosophieunterricht nutzt, beschreibt er folgendermaßen:

*Ganz explizit habe ich vermieden, mich hierin methodisch einzuengen, um die Varietät der Schüler*innenpositionen und -argumentationen einzufangen und auf für die Philosophie typische Unberechenbarkeiten eingehen zu können [...].*

Dieser Forderung nach Reflexion, die vonseiten des Inhalts und des Unterrichts aufgeworfen wird, aber auch tatsächlich nachzukommen und sich damit philosophischen und fachdidaktischen Problemen auszusetzen, erfordert allerdings eine weitere Komponente Forschenden Lernens, die man als Einstellung oder Grundhaltung bezeichnen kann: Wie auch im Fach Philosophie nicht bloß Inhalte, sondern ebenso eine offene, kritische und fragende Grundhaltung vermittelt werden, erschöpft sich Forschendes Lernen und – so ließe sich hier ergänzen – Lehren nicht in einer bestimmten Praxis, sondern benötigt die dazu gehörige Einstellung, die diese Praxis antreibt, indem sie immer von Neuem Fragen zum eigenen Unterricht aufwirft und so letztlich

*die Zirkelbewegung von Praxis, Frage, Antwort und erneuter Praxis in Gang hält.
(Fallbeispiel 2)*

Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass der Studierende während der schulischen Phase des Praxissemesters eine Definition von Forschendem Lernen entwirft, die sich stark an der Fachkultur des zu unterrichtenden Faches orientiert. Hier gibt es durchaus Parallelen zu der Perspektive des anfangs zitierten Studierenden, da auch er in der fachdidaktischen Arbeit, dem Unterrichten des eigenen Faches, Potenziale für das Forschende Lernen erkennt, welche er allerdings anfangs ablehnte. Der hier zitierte Student geht noch einen Schritt weiter, da er durch seine Interpretation des Forschenden Lernens Perspektiven für seine eigene Professionalisierung sieht, die er verknüpft mit dem Prozess der Unterrichtsvorbereitung und dem anschließenden Lehren und darüber hinaus an sich die Adaption einer forschenden Grundhaltung beobachtet. Diese bezieht sich keinesfalls ausschließlich auf den Prozess der Unterrichtsvorbereitung und Materialgenese. Die Erfahrung des Lehrens und der anschließenden Reflexion ermöglicht es ihm, ein Bild von sich als Lehrkraft zu entwerfen, das geprägt ist von einer als konstruktiv empfundenen un abgeschlossenen Zirkelbewegung, die ihn zukünftig im Beruf antreibt. Diese Zirkelbewegung, die ihn „in Gang hält“, ist nach dem Praxissemester Teil seines eigenen Professionalitätsverständnisses als Philosophielehrkraft.² Insbesondere an dieser Stelle ist der Kontrast zum ersten Studierenden besonders hervorzuheben, der keine Änderung in seinem professionellen Selbstverständnis beschreibt. Das Forschende Lernen hat für den ersten Studierenden nur einen Mehrwert (und ist überhaupt nur möglich) im Kontext unterrichtspraktischer Erfahrungen. Einen Einfluss auf eine sich ausbildende „Grundhaltung“ durch das Forschende Lernen und das damit verbundene Selbstverständnis als Philosophielehrkraft beschreibt der erste Studierende nicht.

5. Schlussfolgerungen für die Vorbereitungs- und Begleitseminare zum Praxissemester

Die in diesem Beitrag besprochenen exemplarischen Perspektiven von Studierenden auf das Forschende Lernen können Lehrenden wichtige Impulse für die Konzeption der Vor- und Begleitveranstaltungen zum Praxissemester geben.

Bei dem ersten Studierenden ist eine grundsätzliche Abwehrhaltung gegenüber dem Forschenden Lernen im Praxissemester zu diagnostizieren. An dieser Stelle soll rückblickend auf die Wortwahl hingewiesen werden, die der Studierende in diesem Zusammenhang verwendet: „irrelevant“, „konstruiert“, „Belastung“. Eine grundsätzliche Ablehnung ist beim zweiten Studierenden nicht zu finden, sondern vor allem in der Vorbereitungsphase die Befürchtung, ein Konzept des Forschenden Lernens anwenden zu müssen, das nicht mit der Fachkultur des Unterrichtsfaches korrespondiert. An dieser Stelle soll ebenfalls auf die Wortwahl hingewiesen werden, die der Studierende in diesem Zusammenhang nutzt: „Starrheit“, „einschüchternd“, „einengend“, „wissenschaftliche Strenge“, „erstickt“. Beide Studierenden sehen allerdings in der fachspezifisch-unterrichtspraktischen Konkretisierung und Anwendung des Forschenden Lernens die Möglichkeit, die negative Konnotation entweder teilweise (Fallbeispiel 1) oder vollständig (Fallbeispiel 2) zu revidieren. Ausschlaggebend für dieses Umdenken ist, unterrichtspraktisch und fachspezifisch im Praxissemester forschen zu können. Aus Perspektive der Universitätslehrenden ist somit zu diagnostizieren, dass beide Studierenden durchaus einen fachspezifischen Zugang zum Forschenden Lernen gefunden haben. Allerdings sind die jeweiligen Adaptionen sehr verschieden, vor allem was die

² Inwiefern dieses Selbstverständnis, unabhängig vom Unterrichtsfach, sich als grundlegend für die Lehrerpersönlichkeit verfestigt bzw. verfestigen kann, sollte in der Zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, überprüft werden.

Durchdringungstiefe und Nachhaltigkeit in Hinblick auf das sich konstituierende Selbstverständnis als Lehrkraft betrifft. Dementsprechend kann exemplarisch an diesen beiden Fallbeispielen gezeigt werden, dass der zweite Studierende durchaus das universitäre „Lernziel“ erreicht hat, während der erste Studierende das eher nicht getan hat.

Diese exemplarische Auswertung einzelner Äußerungen von Studierenden, die das Praxissemester erfolgreich durchlaufen haben, kann erste Hinweise darauf geben, inwiefern die eingangs zitierte Problematik angegangen werden könnte.

Perspektivisch wird seitens der Universitätslehrenden, die das Praxissemester vorbereiten und betreuen, zu prüfen sein, inwiefern eine ablehnende Grundhaltung entweder nicht entsteht oder im Laufe des Praxissemesters abgebaut werden kann. Eine Möglichkeit besteht bspw. darin, an der Universität Bielefeld bereits im Bachelorstudium auf das fachspezifische Forschende Lernen vorzubereiten und nicht erst im Master damit zu beginnen, damit die Studierenden eine konkrete Vorstellung davon entwickeln können, was es heißt, in Philosophie forschend zu lernen. Dies sollte sowohl in fachwissenschaftlichen als auch in fachdidaktischen Seminaren erfolgen. Somit wäre diese spezielle Form des Lernens von Beginn des Studiums an ein selbstverständlicher Teil der universitären Fachsozialisation, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, Vorurteile, Befürchtungen oder gar eine grundsätzliche Ablehnung seitens der Studierenden zu minimieren.

Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, dass Lehrende aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken gemeinsam bspw. anhand von Best-Practice-Beispielen zeigen, wie mit empirischen Forschungsmethoden ein fachdidaktisch lohnendes Forschungsprojekt verwirklicht werden kann.

Allerdings sollen an dieser Stelle durchaus auch Einwände gegen ein solches Vorgehen diskutiert werden. Denn aus der Perspektive einer forschenden Fachdidaktik ist es durchaus berechtigt zu fragen, ob eine Fachdidaktik erst dann als forschend anerkannt wird, wenn sie sich qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden bedient. Philosophisch-fachdidaktische Forschung bspw. bezieht sich stets auf das Fach und dessen Forschungsmethoden. Diese Forschungsmethoden sind in ihrer Grundstruktur nicht vergleichbar mit jenen, die in den Bildungswissenschaften Anwendung finden. Wenn in der philosophischen Arbeit ein hermeneutischer, phänomenologischer oder analytischer Forschungsansatz gewählt wird, gibt es für diese Art der Forschung in den Bildungswissenschaften kein Pendant. Die Zitate der Studierenden verdeutlichen anschaulich den empfundenen Zwang, auf der einen Seite den empirischen Methoden der Bildungswissenschaften gerecht werden zu müssen und auf der anderen Seite nicht die eigene Fachkultur verleugnen zu wollen (insbesondere Fallbeispiel 2). Interessant für die Lehrerprofessionsforschung von Philosophielehrkräften ist, welche Strategien sich Studierende bedienen, um in diesem Zustand im Praxissemester handlungsfähig sein zu können. Der erste Studierende entwickelt eine fachbezogene Vorstellung von forschendem Lernen nur in Kombination mit Unterrichtspraxis, da Unterrichtspraxis und empirische Forschung hier anscheinend synonym gedacht werden. Eine Vorstellung von Forschendem Lernen aus dem Fach heraus entsteht bei dem ersten Studierenden nicht. Dementsprechend darf sich m.E. bei Studierenden, die ihre Forschungsprojekte im Unterrichtsfach Philosophie durchführen, nicht der Eindruck verfestigen, dass die Forschungsmethoden des Faches für sie keinen Erkenntnisgewinn für die Berufspersonalisierung als Lehrkraft haben.

Qualitative und quantitative Forschungsmethoden, die einen empirischen Zugang zum Fach ermöglichen, sind keine genuinen fachlichen oder fachdidaktischen Forschungsmethoden der Philosophie (vgl. Golus, 2017a, S. 40). Dies soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Wenn ein Studienprojekt im Unterrichtsfach Philosophie sich mit biographischen Zugängen der fachdidaktischen Professionalisierung von Philosophielehrkräften beschäftigt, werden bspw. Interviews geführt, um die Selbstpositi-

onierungen der Philosophielehrkräfte empirisch sichtbar zu machen und auszuwerten. Es wäre problematisch, wenn Studierende, die diese Befragungen durchführen, zu der Erkenntnis gelangten, sie würden durch dieses Vorgehen und die anschließende Auswertung philosophiedidaktisch empirisch forschen. Das ist keine philosophiedidaktische Forschung, sondern Bildungsforschung über Philosophielehrer_innen an Schulen. Diese Unterscheidung treffen zu können, gehört zur fachdidaktischen Professionalisierung an Universitäten im Praxissemester. Es ist

„wichtig, dass Fachdidaktiken, Theoretiker, Praktiker und Ausbilder, die sich ihrer Eigenprofilierung bewusst sind, essentielle Elemente der Identität ihrer Fächer nicht preisgeben. Mir scheint es manchmal so zu sein, als avanciere ein bestimmtes szientifisches Forschungsdesign, statt als Hilfsmittel seine Aufgaben zugewiesen zu bekommen, zur Vorstellung von Fachdidaktik überhaupt.“ (Steenblock, 2016, S. 26)

An dieser Stelle ist die Frage berechtigt, welche methodische Herangehensweise und damit verbundene Forschungspraxis in der empirischen Erforschung von philosophiedidaktischen Bildungs- und Ausbildungsprozessen zum Tragen kommen kann. Perspektivisch wird zu klären sein, wie empirische Forschungsergebnisse aus der Philosophiedidaktik anschlussfähig an philosophische Theorien und somit einen wissenschaftlichen Diskurs sein können bzw. inwiefern sich diese dazu eignen, Teil einer fachphilosophischen Reflexion zu werden. Dementsprechend ist es durchaus lohnend zu fragen, ob einige Fachdidaktiken gegebenenfalls auf empirische Methoden der Bildungsforschung in den Studienprojekten von Studierenden gänzlich verzichten sollten, um einen größeren fachlichen und fachdidaktischen Mehrwert zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund, dass Forschen in der Philosophie eben gerade nicht empirisch ist, sondern eigene Forschungsmethoden hat, verdeutlichen die Zitate der Studierenden, dass es ihnen zu Beginn des Praxissemesters nicht bzw. kaum gelingt, eine fachbezogene Vorstellung von Forschendem Lernen zu entwickeln.

Dies wird allerdings erst möglich sein, wenn aus den jeweiligen Fächern und Fachkulturen heraus eine klare Definition von – fachbezogenem – Forschendem Lernen erarbeitet wurde, damit diese sowohl eine fachwissenschaftliche als auch eine fachdidaktische Grundlage geben können. Auf dieser Ebene sind Desiderate klar zu identifizieren. Des Weiteren wird zu überprüfen sein, ob die Motivation und der subjektiv empfundene Mehrwert bei Studierenden steigen und Widerstände gegen das Forschende Lernen so eher abgebaut werden können.

Literatur und Internetquellen

Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters. Stand 05.10.2016. Zugriff am 02.07.2017. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtssstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Abschlussbericht-Evaluation-Praxissemester.pdf>.

Golus, K. (2017a). Inklusion als Gegenstand des Forschenden Lernens im Praxissemester Philosophie – ein Beitrag zur Lehrerprofessionsforschung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4, 35–41.

Golus, K. (2017b). Forschendes Lernen und Lehren im Praxissemester Philosophie. Zur Entstehung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und ihrer Forschungspraxen am Beispiel der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld. In M. Heinrich, C. Dempki & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 137–151). Münster et al.: Waxmann.

Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld, Fach: Philosophie. Stand 17.06.2015. Zugriff am 02.07. 2017. Ver-

fugbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/philosophie/lehramt/material/Handreichung-Philosophie-Entwurf.pdf>.

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*, 14.04.2010. Zugriff am 02.07.2017. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf.

Rohbeck, J. (2000). Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In J. Rohbeck (Hrsg.), *Methoden des Philosophierens* (S. 146–174). Dresden: Thelem.

Rohbeck, J. (2003). Einleitung. In J. Rohbeck et al. (Hrsg.), *Didaktische Transformationen* (S. 7–12). Dresden: Thelem.

Rohbeck, J. (2015). Didaktische Transformationen. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann, *Handbuch Philosophie und Ethik, Band 1: Didaktik und Methodik* (S. 48–56). Paderborn: UTB Schöningh.

Schürmann, E., Spanknebel, S., & Wittwer, H. (Hrsg.). (2017). *Formen und Felder des Philosophierens. Konzepte, Methoden, Disziplinen*. Freiburg i.Br. & München: Karl Alber.

Steenblock, V. (2016). Didaktik der Philosophie und Philosophie der Didaktik. *Seminar*, 22 (2), 25–39.

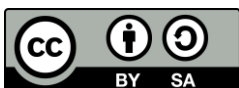
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Golus, K. (2019). Forschendes Lernen als Problemfeld des Praxissemesters in der Philosophiedidaktik. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 77–87. doi:10.4119/UNIBI/hlz-52

Eingereicht: 23.04.2018 / Angenommen: 24.05.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

English Information

Title: Research-based Learning as Problem Area in Philosophical Teacher Training at Schools

Abstract: Since 2014, research-based learning is a crucial part of teacher training in North Rhine-Westphalia (Germany). This new feature of university teacher training is assumed to facilitate future teachers' process of professionalization. It is the paper's objective to analyze two students' personal reports on research-based learning. The reports are based on the students' experiences concerning a small research project they had conducted while completing part of their assistant teacher training in philosophy at secondary schools. Their reports may assist university staff to improve preparation seminars for practical teacher training in order to help students to understand better the idea of research-based learning and how it can support their own professionalization. Finally, the paper suggests how research-based learning can be implemented more successfully in teacher training programs.

Keywords: research-based learning, practical teacher training, professionalization, teaching philosophy, student's perspective