



Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums

Ein Beitrag zur Entwicklung professioneller Überzeugungen

Mirja Beutel, Peter Floß, Carolin Kull und Aline Wigger-Ecke

Das an der Universität vermittelte Theoriewissen schätzen Lehramtsstudierende häufig als weniger relevant ein denn die in Schulpraktika erlangten Erfahrung. Professionelles Handeln erfordert jedoch eine kritisch-reflexive Haltung; dafür sollte das Theoriewissen mit Erfahrungen in der Praxis verknüpft werden. Forschendes Lernen kann für diese Verknüpfung einen wichtigen Beitrag leisten. Der Beitrag zeigt, welche Potenziale und Herausforderungen das Forschende Lernen in diesem Zusammenhang birgt und wie eine gewinnbringende Umsetzung gelingen kann.

1 Einleitung

Ein Ziel der (Aus-)Bildung von Lehrkräften ist die Entwicklung von Professionalität in Bezug auf das Berufsfeld Schule. Dazu tragen die beiden Phasen der (Aus-)Bildung in unterschiedlicher Weise bei: Die universitäre Phase steht für die Vermittlung berufsfeldbezogenen fachlichen Wissens und hat ihren Schwerpunkt in der Entfaltung eines konzeptuell-analytischen Verständnisses der Berufstätigkeit, während im Vorbereitungsdienst, der zweiten Phase, die Bildung reflexionsbezogener Handlungskompetenzen in den Fokus rückt (AQAS, 2007; KMK, 2014). Entsprechend ist es eine wesentliche Aufgabe der universitären fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung, die Studierenden zu befähigen,

grundlegende professionelle Überzeugungen in Bezug auf das System Schule und Unterricht zu entwickeln, das heißt Überzeugungen, die im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen und fundiert begründet werden können (Wilde & Kunter, 2016). Damit dies gelingen kann, müssen zum Teil intuitive Überzeugungen, die aus der eigenen individuellen (Schul-)Erfahrung stammen und in der Regel wenig differenziert und konkret begründbar sind, überwunden werden. Als Instrument kann hier, wie im Folgenden dargelegt wird, das Forschende Lernen genutzt werden. In der Lehrkräftebildung hat das Forschende Lernen in den letzten Jahren insbesondere im Zusammenhang mit Praxisphasen an Bedeutung gewonnen, da hierdurch eine „forschungsorientierte Formatierung von Lernprozessen ermöglicht“ wird und Studierende die Fähigkeit erlangen, „Praxis nicht nur aus der Perspektive des Handelns und Könnens, sondern auch aus einer methodisch abzusichernden Erkenntnishaltung zu begegnen“ (Schneider & Wildt, 2009, S. 8).

2 Perspektivwechsel in Schulpraxisphasen – von intuitiven zu professionellen Überzeugungen

Überzeugungen können sich bei Lehrkräften beispielsweise auf das Lern- und Sozialverhalten von Lernenden oder die Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsmethoden beziehen. Sie können sowohl explizit, das heißt bewusst, als auch implizit, das heißt unbewusst bzw. undifferenziert, sein. Unabhängig davon, ob es sich um implizite oder explizite Überzeugungen handelt, beeinflussen sie die Wahrnehmung dessen, was in einer bestimmten Situation relevant oder irrelevant ist, genauso wie die Einordnung und Bewertung gemachter Beobachtungen und schlussendlich das eigene Handeln (Oser & Blömeke, 2012; Wilde & Kunter, 2016).

Überzeugungen, die bereits vor dem Beginn einer professionellen Laufbahn entwickelt und geformt werden, werden als intuitive Überzeugungen bezeichnet. Aufgrund ihrer frühen Entstehung, die zumeist auf subjektiven individuellen Erfahrungen basiert, gelten sie zwar als fest verankert, sind jedoch häufig wenig differenziert und unzureichend begründbar oder können gar auf falschen Prämissen beruhen (Seiz et al., 2017). Im Vergleich zu anderen Studiengängen verfügen Studierende, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, bereits über weitreichende Erfahrungen in Bezug auf das System Schule sowie das Lernen und Lehren. Diese resultieren aus den eigenen persönlichen Erfahrungen und Kenntnissen, die aus der Perspektive von Lernenden gewonnen wurden. So entwickeln sich bereits während der eigenen Schulzeit Überzeugungen in Bezug auf Schule und Unterricht, die auf individuellen subjektiven und in der Regel unreflektierten Eindrücken basieren.

Eine zentrale Herausforderung der universitären Lehrkräftebildung besteht somit darin, diese intuitiven Überzeugungen systematisch zu hinterfragen und auf Basis wissenschaftlicher Theorien in professionelle Überzeugungen zu überführen. Als professionelle Überzeugungen werden solche bezeichnet, die durch eine differenzierte und reflektierte Sichtweise gebildet werden und im Konsens mit wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen. Im Anschluss an das Kompetenzmodell von COACTIV zählen professionelle Überzeugungen neben Professionswissen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011; Frey, 2014). Die Bildung professioneller Überzeugungen soll bereits im Studium durch ein In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis gefördert werden.

Ein wichtiger Bestandteil des Professionalisierungsprozesses ist deshalb die Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen und eine reflektierte Überprüfung dieser. Intuitive Überzeugungen gelten so lange als wirkmächtig, bis Studierende oder (angehende) Lehrpersonen deren Grenzen erfahren und die Möglichkeit haben, sich diese bewusst zu machen und zu differenzieren (Wilde & Kunter, 2016).

Im Studium gelten Schulpraxisphasen als Lerngelegenheiten im Sinne von Lernen als Wissenserwerb und Lernen als Verhaltensänderung (Arnold et al., 2011). Insbesondere sind sie aber Lerngelegenheiten, durch die intuitive Überzeugungen über einen Abgleich von Beobachtungen in der Schulpraxis mit wissenschaftlichen Theorien in professionelle Überzeugungen überführt werden können. Das besondere Potenzial der Praxisphasen ergibt sich unter anderem dadurch, dass schulische Phänomene erstmals nicht aus der Perspektive von Lernenden, sondern aus der von Lehrenden wahrgenommen werden können. Diese Verschiebung der Perspektive erzeugt in besonderem Maße eine Situation, in der als gegeben angenommene Überzeugungen hinterfragt werden können. In diesem Lernprozess steht der Lernende im Vordergrund; er orientiert sich an den Lernanlässen, die sich aus den konkreten Situationen im Praxisfeld Schule ergeben (Arnold et al., 2011). Damit Praxisphasen zu Lerngelegenheiten werden und nicht zu einer Praxis euphorie oder gar Theorieverdrossenheit – im Sinne des Eindrucks von Irrelevanz der bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studieninhalte – führen, bedarfes der systematischen Verknüpfung der Domänen Theorie und Praxis.

Theorie (hier in der Bedeutung von Wissenschaft) ist gekennzeichnet durch das (Durch-)Denken, während in der Praxis gehandelt wird (Heid, 2004). Dabei muss allerdings deutlich werden, dass auch in der Wissenschaft Praxis erzeugt wird und professionelles Handeln stets unter Rückbezug zur Theorie – das heißt differenziert, strukturiert und begründet – erfolgen sollte. Daraus ergibt sich ein wechselseitiges Verhältnis von Theorie und Praxis.

Der Lehrberuf erfordert in vielen Bereichen ein hohes Maß an professionellem Handeln: So sind Lehrkräfte Fachleute für Lehr-Lern-Prozesse, die sie an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert planen, organisieren und durchführen sollen. Von ihnen wird gefordert, sich regelmäßig fort- und weiterzubilden, sich an Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung zu beteiligen sowie Schulentwicklungsprozesse mitzugestalten (KMK, 2000). Entsprechend kommt aufgrund der Komplexität der Anforderungen im Lehrberuf imitatives Lernen im Sinne der Meisterlehre für pädagogisch-professionelles Handeln nicht infrage. Die hohe Verantwortung und die nicht durchgängige Planbarkeit professionellen pädagogischen Handelns erfordern einerseits ein hohes Maß an Flexibilität, andererseits die Fähigkeit, das eigene Handeln sinnvoll zu begründen (Rothland, 2016).

Der Ansatz des Forschenden Lernens wird in den aktuellen Diskursen rund um die Lehrkräftebildung als Instrument betrachtet, um Studierende auf diese Anforderungen vorzubereiten, da es eine Verknüpfung von Beobachtungen in der Praxis mit wissenschaftlicher Theorie initiiert. Im Folgenden werden die Potenziale, aber auch die Herausforderungen beleuchtet, die sich beim Einsatz des Forschenden Lernens im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte ergeben. Dazu wird zunächst eine Begriffsbestimmung anhand bereits vorhandener Definitionen vorgenommen, aus der Merkmale des Forschenden Lernens in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung abgeleitet werden. Danach werden Gelingensbedingungen formuliert und schlussendlich wird der mögliche Mehrwert des Forschenden Lernens im Fazit kritisch beleuchtet.

3 Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung – Begriffsbestimmung und Potenzial

3.1 Definition

Das Konzept des Forschenden Lernens ist ein hochschuldidaktischer Ansatz, der darauf abzielt, das Lernen der Studierenden mithilfe von eigenen, in das Studium integrierten Forschungsvorhaben anzuregen und einen entsprechenden Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens hat in der jüngsten Vergangenheit in viele universitäre Disziplinen und Studiengänge Einzug gehalten. In der Lehrkräftebildung nimmt das Forschende Lernen insbesondere bei der Ausgestaltung der universitär begleiteten schulischen Praxisphasen mittlerweile eine zentrale Position ein. Abhängig von der Akzentsetzung kann der Prozess des Forschenden Lernens unterschiedliche Schwerpunkte haben. Während

Huber mit seiner Definition den Aspekt „Forschung lernen“ hervorhebt (Huber, 2013), betonen Boelhaue et al. mit ihrer Begriffsdefinition in besonderem Maße den Lernprozess:

„Forschendes Lernen beschreibt einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen“ (Boelhaue et al. 2004, S. 7).

Ein offeneres Verständnis des Forschenden Lernens, in dem Inhalte, Prozesse, Praxisfelder und Akteure miteinbezogen werden, haben Fichten und Meyer. Forschendes Lernen zeichnet sich demzufolge durch eine problemorientierte Herangehensweise an fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Fragestellungen aus. Kern dieses Formats ist, dass Studierende an eigenen Fragestellungen und Problemen arbeiten. Dies setzt ein hohes Maß an Selbstorganisation und -regulation voraus und gibt gleichzeitig die Möglichkeit, die zukünftige Berufspraxis und das System Schule zu „erforschen“ (Fichten & Meyer, 2014). Entsprechend definieren sie Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung als:

„[...] ein offenes und teilnehmeraktivierendes Lehr-Lern-Konzept,
(1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird,
(2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbstständig arbeiten,
(3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen so gut es geht einbezogen wird,
(4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen
(5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden“
(Fichten & Meyer, 2014, S. 21).

In diesem Verständnis werden als bedeutsame Merkmale des Forschenden Lernens der Aspekt der Selbstständigkeit sowie die Ausbildung einer fragenden, kritisch-reflexiven Herangehensweise an das Berufsfeld Schule betont. Dabei geht es stärker um den Erkenntnis- und Lerngewinn aufseiten des Einzelnen als um – wie der Definition Hubers zufolge – für Dritte relevante Ergebnisse (vgl. Altrichter & Mayr, 2004). Forschendes Lernen kann durch die Arbeit an selbstformulierten Fragestellungen in Bezug auf Schule sowie Lernen und Lehren dazu beitragen, dass unkritisches Imitationslernen vermieden wird und sich subjektive Überzeugungen zum Praxisfeld Schule und zu den Agierenden nicht unreflektiert verfestigen. Ein zentraler Grundgedanke des Forschenden Lernens ist, Praxis und Theorie wechselseitig in

einen Bezug zu setzen und damit für den weiteren Lern- und Arbeitsprozess fruchtbar zu machen. Bereits vorhandene Forschung kann an der Praxis überprüft und nutzbar gemacht, aber auch Erkenntnislücken oder Differenzen können aufgedeckt werden. Orientiert ist das Forschende Lernen damit an der Idee, einen Lern- und Professionalisierungsprozess im Sinne des „reflektierenden Praktikers“ (Schön, 1983) bei (angehenden) Lehrkräften auszulösen. Im Kontext von Schulpraxisstudien und -phasen ermöglicht Forschendes Lernen einen „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154), indem eine kontinuierliche Reflexion des Praxisfelds Schule mittels wissenschaftlicher Theorien und Methoden ermöglicht und angeregt sowie hypothesenentwickelndes und -überprüfendes Herangehen an Schule und Lehr-Lern-Prozesse eingeübt wird. Dadurch wird eine problemorientierte Haltung gegenüber mutmaßlich sicheren Erkenntnissen, die Orientierung an Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie eine kritische Analyse von Überzeugungen und Einsichten angebahnt (Schneider & Wildt, 2004).

Zu den Definitionen des Forschenden Lernens kann demnach festgehalten werden, dass eine dem Ansatz zugehörige Theorie-Praxis-Relation zu einer weitergehenden, problemorientierten Wissensverarbeitung beitragen kann – wobei Forschendes Lernen zwar auch auf „Forschungsergebnisse“ abzielt, der Hauptaspekt aber vielmehr auf dem Lernen der Studierenden liegt. Das Konzept des Forschenden Lernens kann dabei in unterschiedlichen Varianten realisiert werden; dazu zählen unter anderem systematische Beobachtung, Fallarbeit, Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen oder Reflexion biografischer Zugänge zum Beruf als Lehrkraft (Koch-Priewe & Thiele, 2009). Allen Formaten gemeinsam ist aber das übergeordnete Ziel des Forschenden Lernens: die Entwicklung und der Aufbau einer forschenden (Grund-)Haltung bei angehenden Lehrpersonen. Diese angestrebte forschende Haltung in Bezug auf das Berufsfeld qualifiziert das Forschende Lernen als Teil des Professionalisierungsprozesses von zukünftigen Lehrkräften, die sich in diesem Rahmen intuitiver Überzeugungen bewusst werden und Haltungen reflektierend bearbeiten können.

3.2 Merkmale und Phasen des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung

Eine pädagogisch professionell handelnde Lehrkraft verfügt nicht nur über praktisches Handlungs- und Erfahrungswissen, sondern ist auch in der Lage, Handeln unter Rückbezug auf generalisierbares theoretisches Reflexionswissen zu begründen sowie sich selbst zu reflektieren. Der Ansatz des Forschenden Lernens im Kontext

von Schulpraxisphasen ermöglicht es, die drei Bezugsgrößen Wissenschaft (theoretisches Reflexionswissen), Praxis (praktisches Handlungswissen) und Person (selbstreflexives Wissen) (Weyland, 2010) in einen wechselseitigen Bezug zueinander zu setzen. Gerade das Bezugssystem Person (selbstreflexives Wissen und entwicklungsbezogene Perspektive) eröffnet im Rahmen dieser Konzeption die Gelegenheit des Bewusstmachens und einer Revision intuitiver Überzeugungen mit Blick auf Schulprozesse, Handeln im System Schule sowie Lehren und Lernen (Weyland & Wittmann, 2011). Dadurch wird unter Einbezug der Praxisperspektive sowie theoretischer und forschungsmethodischer Erkenntnisse (Wissenschaft) die Entwicklung professioneller Überzeugungen ermöglicht. Damit dieses Lernpotenzial im Prozess des Forschenden Lernens gezielt ausgeschöpft werden kann, ist es essenziell, dass die Studierenden als Ausgangspunkt eine eigene, subjektiv als relevant qualifizierte Fragestellung entwickeln. Dieser Ansatzpunkt kann sich aus einem Thema ergeben, das die Studierenden bereits seit Längerem im Zusammenhang mit Schule und Unterricht interessiert. Zu dieser Fragestellung können die Studierenden aber auch im Rahmen einer Lehrveranstaltung gelangen, durch die eine Praxisphase vorbereitet und begleitet wird. Damit die Praxisphase bereits in der Vorbereitungsveranstaltung als gewinnbringende Lerngelegenheit wahrgenommen werden kann, sollte problemorientiert an authentischen Fällen gearbeitet werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Fragestellung im Verlauf der Praxisphase im Kontext der Schul- und Unterrichtswirklichkeit reift.

Unabhängig von dem Zusammenhang, aus dem heraus der Ausgangspunkt zum Forschenden Lernen entwickelt wird, ist es entscheidend, dass die Studierenden die Fragestellung als „ihre“ und damit als relevante Fragestellung einschätzen und begründen können. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass der Prozess des Forschenden Lernens nicht nur als ein weiteres (rein theoretisches) Studienelement angesehen wird, sondern als Möglichkeit zur individuellen Professionalisierung wahrgenommen werden kann. Zudem wird dadurch die Selbsttätigkeit der Studierenden und das eigenständige Definieren von Fragen und Problemen gefördert (Huber, 2009; Schneider & Wildt, 2009).

Forschendes Lernen ist gekennzeichnet durch unterschiedliche Phasen (Hellmer, 2009; Schneider & Wildt, 2009), die zum Teil am Prozess wissenschaftlicher Forschungsarbeiten (Huber, 2006) orientiert sind. Zunächst bedarf es einer Einführung, die inhaltliche sowie forschungsmethodische Aspekte thematisiert. Im Rahmen einer bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch ausgerichteten Lehrveranstaltung, die eine Praxisphase vorbereitet, sollten vermittelte theoretische Wissensbestände auch zum Anlass genommen werden, intuitive Überzeugungen der Studierenden in Bezug auf Schule und Unterricht zu thematisieren. Dazu können zum Beispiel

epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien über das Lehren und Lernen zum Gegenstand des Diskurses werden.

Bevor in weiteren Schritten die Themenfindung erfolgt und eine Fragestellung oder These für das eigene Projekt konkretisiert wird, sollte ein „Eintauchen“ in die (Schul-)Praxis ermöglicht werden. Anschließend stehen die Informationserarbeitung und die Entwicklung eines geeigneten Forschungsdesigns im Fokus. Dabei sollen die Studierenden selbstständig theoretisches Hintergrundwissen entsprechend ihrem Interessengebiet vertiefend erarbeiten und das eigene Vorgehen sowie die Verwendung von Forschungsmethoden planen und festlegen. Es folgt die Durchführung des eigenen Projekts, das heißt die Untersuchung eines Gegenstandes in der Praxis, sowie die anschließende Auswertung und Ergebnissicherung. Wesentlich ist, dass die Erkenntnisse, die in der Praxis gewonnen wurden, mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen verknüpft werden. Abschließend sollte eine Reflexion sowohl hinsichtlich des eigenen „Forschungs“-Prozesses als auch in Bezug auf die eigene berufsbiografische Relevanz der Ergebnisse erfolgen, woraus sich gegebenenfalls Entwicklungsaufgaben ableiten lassen.

3.3 Gelingensbedingungen

Damit der dargestellte Prozess des Forschenden Lernens und die Bearbeitung intuitiver Überzeugungen gelingen können, sollte eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein: (1) die Klarheit und Verständlichkeit des Konzepts, (2) die Kooperation in der Schule, (3) die Herausarbeitung der Sinnhaftigkeit, (4) die an dem Format ausgerichtete Lehre mit der entsprechenden Unterstützung sowie (5) der Aspekt der Angemessenheit.

Mit Klarheit und Verständlichkeit des Konzeptes (1) ist gemeint, dass auch Agierende außerhalb des wissenschaftlichen Kontextes anhand entsprechender Informationen leicht einen Zugang zu dem verfolgten Ansatz und den damit verbundenen Handlungsschritten finden können. Dies ist deshalb notwendig, weil neben der Universität mit ihren Lehrenden und Studierenden auch Schulen, also Lehrkräfte sowie Lernende, involviert sind. Damit die Studierenden vor Ort die jeweils möglichen Freiräume für eigene Erkundungen erhalten, sollten die Schulen von der Universität über das Konzept des Forschenden Lernens informiert werden. Notwendig ist dies einerseits, um den Mehrwert des Forschenden Lernens zu verdeutlichen und somit Akzeptanz für den entstehenden Betreuungsaufwand und etwaige organisatorische Anpassungen zu schaffen, andererseits sollen so die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, die Studierenden bei ihren Projekten zu unterstützen und zu begleiten.

Für eine gelingende Kooperation mit dem Lernort Schule (2), der im Rahmen des Forschenden Lernens eine so wichtige Rolle spielt, ist es darüber hinaus bedeutsam, den jeweiligen Untersuchungsgegenstand für alle transparent darzustellen. Dabei ist es erfahrungsgemäß besonders wichtig, bei allen Handelnden ein gemeinsames Verständnis zu schaffen: Verdeutlicht werden muss, dass es nicht um eine Bewertung fremder Lehrkräfte oder Prozesse geht, sondern um die Beschreibung und Erläuterung konkreter Sachverhalte, die in Bezug zur eigenen berufsbiografischen Entwicklung zu setzen sind. Dieses Verständnis nimmt schulischerseits die Angst davor, die eigene Arbeit diskreditiert zu sehen, und bewahrt Studierende davor, aus einer Position vermeintlichen Expertentums das Handeln erfahrener Lehrkräfte bewerten zu wollen. Im Rahmen einer so verstandenen Kooperation liegt im Austauschprozess zwischen Studierenden und Lehrkräften auch eine potenzielle Bereicherung für die Lehrkräfte selbst: Studierende, die ihre intuitiven Überzeugungen in der Praxisphase bearbeiten, können ein Anlass für erfahrene Lehrkräfte sein, ihre eigenen expliziten und impliziten Überzeugungen zu reflektieren.

Die Sinnhaftigkeit des Forschenden Lernens (3) sollte sich den Studierenden unbedingt erschließen, da deren Sicheinlassen auf dieses Format eine wesentliche Bedingung für dessen Gelingen ist. Mit dem Eintauchen der Studierenden in die Praxis treten vielfach die universitäre Vorbereitung und die Relevanz der theoretischen Bezüge in den Hintergrund. Im Verlauf der Praxisphase stehen für die Studierenden häufig die Bewältigung der pädagogischen und fachlichen Herausforderungen des durchzuführenden Unterrichts sowie die Erprobung der eigenen persönlichen Fähigkeiten im Vordergrund (Arnold et al., 2011). Damit die Studierenden das Format des Forschenden Lernens nicht nur als ein von der Universität auferlegtes Studienelement wahrnehmen, das womöglich als praxisferne Verpflichtung eher negativ eingeschätzt wird, ist es wichtig, im Rahmen der universitären Lehre den möglichen Mehrwert dieses Zugangs herauszuarbeiten. Dieser kann zum Beispiel verdeutlicht werden, indem Good-Practice-Beispiele aus vorangegangenen Studierendenkohorten behandelt werden oder Studierende, die ein Projekt zum Forschenden Lernen erfolgreich abgeschlossen haben, dieses vorstellen und von ihren Erfahrungen berichten.

Eine am Format des Forschenden Lernens orientierte universitäre Lehre behandelt nicht nur grundlegende Aspekte von Schule und Unterricht vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Theorien, sondern vermittelt auch (empirische und nicht-empirische) Methodenkenntnisse, damit die für die Projekte des Forschenden Lernens notwendige Methodenkompetenz aufgebaut werden kann (vgl. dazu auch Arens et al., 2009). Hierzu zählt auch, dass die Studierenden an die Entwicklung einer eigenen Fragestellung und an deren Bearbeitung herangeführt werden. Außerdem bedarf es bei der Durchführung einer angemessenen, das heißt

spezifisch auf die jeweiligen Projekte zugeschnittenen Beratung und Begleitung des Forschenden Lernens (4) seitens der Universität. Abschließend sollten die von den Studierenden in der Dokumentation zum Forschenden Lernen benannten Entwicklungsaufgaben im Rahmen von Reflexionsgesprächen thematisiert werden. Durch eine solche Rahmung in der universitären Lehre, die hier auch Beratung und Begleitung umfasst, kann eine Umsetzung des Forschenden Lernens und das Ausschöpfen der Potenziale für den Professionalisierungsprozess gelingen.

Neben den bereits genannten Gelingensbedingungen ist schließlich der Aspekt der Angemessenheit (5) bedeutsam. Insbesondere bei der Bearbeitung intuitiver Überzeugungen kann angesichts der subjektiven Relevanz des gewählten Themas die angemessene Dimensionierung des Studienprojekts aus dem Blick geraten. Die von Studierenden gewählten Frage- bzw. Themenstellungen müssen im Rahmen der gegebenen Bedingungen (z. B. Workload oder Möglichkeiten der einzelnen Schule) bearbeitbar sein. Dementsprechend sollte die Komplexität des Vorhabens unter dem Aspekt der Angemessenheit die eigenen und die systemischen Möglichkeiten berücksichtigen. Bei der Entwicklung und Durchführung des Projekts ist deshalb die Unterstützung vonseiten der Verantwortlichen der Universität und der Schule zentral. Wenn es den Studierenden nämlich nicht gelingt, eine entsprechende Fokussierung vorzunehmen, können beispielsweise Arbeiten entstehen, die zunächst einen hohen Erkenntnisanspruch formulieren, diesen aber im Projekt nicht einlösen. Im besten Fall erkennen Studierende dann schlussendlich, dass eine stärkere Eingrenzung präzisere Aussagen ermöglicht hätte; im schlechteren Fall entsteht eine oberflächliche Arbeit, deren Schwächen in der Erkenntnisgewinnung nicht erkannt werden. Dadurch können Fehleinschätzungen entstehen, die den Verfassenden im schlimmsten Fall sogar noch als nunmehr objektiviert erscheinen. Aus diesem Grund ist eine kompetente Begleitung der Projekte absolut unabdingbar.

4 Fazit – Forschendes Lernen als Instrument zur Professionalisierung

Die Bearbeitung der eigenen Überzeugungen und deren Überprüfung mit dem Ziel, wahrnehmungs- und verhaltensbeeinflussende Einstellungen zu reflektieren und in der Folge professionelle Überzeugungen zu entwickeln, sind wichtige Bestandteile von Professionalität. Die Ausbildung und Weiterentwicklung solcher professionellen Überzeugungen kann nur gelingen, wenn angehende Lehrkräfte eine forschende Grundhaltung entwickeln, die sie in die Lage versetzt, ihre eigenen Einschätzungen und Handlungen immer wieder neu zu hinterfragen und gegebenenfalls zu modi-

fizieren. Zur Ausbildung dieser forschenden Grundhaltung bietet das Forschende Lernen im Rahmen der universitär verantworteten Praxisphasen aufgrund der möglichen Theorie-Praxis-Beziehung eine besonders wertvolle Lerngelegenheit.

Allerdings ist es wichtig, zu betonen, dass die Praxisphasen jeweils nur einzelne Bausteine im Professionalisierungsprozess sind. Die weitere auf dem Studium aufbauende Entwicklung von Professionalität findet im Vorbereitungsdienst und schließlich im Verlauf der Berufstätigkeit statt. Das Ziel dieser mit dem Studium beginnenden Professionalisierung sind ausgebildete Lehrpersonen, die ihren Beruf als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker ausüben. Allerdings kann jede Phase in der Lehrkräftebildung immer nur einen kleinen Beitrag zu dieser Zielstellung leisten. Somit ist es wichtig für Lehrende, jeweils im Blick zu behalten, dass sie einen Entwicklungsprozess anbahnen, der aber im Rahmen ihrer Begleitung unvollständig bleiben muss. Sie müssen sich darauf verlassen, dass es im weiteren Verlauf der Lehrkräftebildung gelingt, auf den gelegten Grundlagen sinnvoll aufzubauen und die Professionalisierung weiter voranzubringen. Ein limitierender Faktor ist an dieser Stelle insbesondere die Tatsache, dass zwischen den einzelnen Praxisphasen sowie zwischen Praxisphasen und Vorbereitungsdienst oft längere Zeiträume liegen. Somit ist es schwierig, eine Kontinuität in der professionellen Entwicklung zu gewährleisten.

Des Weiteren sind jeweils unterschiedliche Personen für die Ausgestaltung der verschiedenen Phasen zuständig, sodass kaum ein Transfer von Wissen über die jeweiligen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte stattfinden kann. Da das Forschende Lernen jedoch auf eine kritische Auseinandersetzung mit unreflektierten Überzeugungen abzielt, ist es unabdingbar für Lehrende, begleitende Lehrkräfte und weitere an der Lehrkräftebildung beteiligte Personen, Kenntnisse über den jeweiligen Stand im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte zu haben. Die Tatsache, dass es in der Regel höchstens punktuelle Austauschmöglichkeiten gibt, bewirkt, dass alle Handelnden sich wieder ein neues Bild dieses Standes machen müssen. Das minimiert einerseits die Gefahr, dass Studierende von einer verantwortlichen Person falsch eingeschätzt werden und diese Fehleinschätzung immer weiter fortgeschrieben wird, bringt aber auch die Schwierigkeit mit sich, dass alle Betreuenden viel Zeit investieren müssen, um festzustellen, auf welchen Lernvoraussetzungen sie aufbauen können. Dadurch wird das Forschende Lernen zu einem Format, das eine intensive individuelle Betreuung der Studierenden bedingt. Darüber hinaus müssen sich sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden auf die Situation einlassen, einen Prozess zu initiieren, in dem stark manifestierte Überzeugungen der Studierenden infrage gestellt werden. Dies bringt unvermeidlich auch Verunsicherung mit sich, diesen Prozess nicht im Rahmen eines einzelnen Moduls zu einem Abschluss bringen zu können. Auch dieser Aspekt zeigt, dass

eine Begleitung notwendig ist, die sich stark auf die individuellen Belange der Studierenden einlässt und die Verunsicherung durch infrage gestellte Überzeugungen aufgreift und konstruktiv bearbeitet.

Das Format des Forschenden Lernens stellt hohe Anforderungen an die Studierenden, da allein das Finden einer als relevant empfundenen Fragestellung, die zudem mit dem vorgegebenen Workload bearbeitet werden kann, eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Hier benötigen die Studierenden unbedingt Unterstützung und Rückmeldungen seitens der Lehrenden. Die Nutzung von Good-Practice-Beispielen kann hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Die Grundlegung der notwendigen methodischen Kenntnisse zur Bearbeitung der Forschungsfragen der Studierenden ist eine weitere Herausforderung für die universitäre Lehre. Vorbereitende Lehrveranstaltungen sind notwendig, um einen gewissen Grundstock an Vorwissen aufzubauen. Die konkrete methodische Ausgestaltung einzelner Projekte gelingt jedoch nur durch die individuelle Begleitung der Studierenden.

Das Forschende Lernen stellt in der Umsetzung hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Potenziale, die es für den Aufbau professioneller Überzeugungen und die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung birgt, den damit verbundenen Aufwand und auch die entstehenden Risiken rechtfertigen. Da das Forschende Lernen einen unverzichtbaren Beitrag zur Professionalisierung leistet, sollten sich die Bemühungen der an der Lehrkräftebildung Beteiligten darauf richten, bestehende Konzepte trotz aller Herausforderungen kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu optimieren.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung: Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-ausbildung* (S. 55–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- AQAS (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlung der Expertenkommission zur Ersten Phase. Verfügbar unter http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [30.10.2017].
- Arens, B., Blotzheim, D., Koch-Priewe, B., Roters, B., Schneider, R., Thiele, J. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 107–125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Boelhaue, U., Frigge, R., Hilligus, A., Olberg, H.-J. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung: Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (2004). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns: Beitrag zur Analyse der Realisierungsbedingungen eines Theorie-Praxis-Diskurses. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 37–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmer, J. (2009). Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 200–223). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2006). Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen: Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–38). Oldenburg: DIZ.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen möglich und nötig ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- KMK (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen* (2000). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf [30.10.2017].
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [25.07.2018].
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–422.
- Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf als Gegenstand der Lehrerbildung: Zur Einführung in das Studienbuch. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 7–15). Münster: UTB.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schneider, R. & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl., S. 53–68). Bielefeld: UVW.
- Seiz, J., Wilde, A., Decker, A.-T. & Kunter, M. (2017). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – Ein wichtiger Baustein für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Unterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern: Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 455–472). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: EUSL.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. (S. 49–60). Opladen: Barbara Budrich.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: UTB.

Zu den Autorinnen und zum Autor

Dr. Mirja Beutel ist stellvertretende Schulleitung des Ernst-Barlach Gymnasiums in Castrop-Rauxel. Von 2013 bis 2018 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften und der Didaktik des Englischen.

Dr. Carolin Kull ist seit 2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum, an der sie am Germanistischen Institut promovierte. Ihre Aufgaben und Interessen liegen insbesondere in der Ausgestaltung des Forschenden Lernens in den Schulpraxisstudien sowie in der Organisation und konzeptionellen Weiterentwicklung des Praxissemesters.

Peter Floß, Akademischer Oberrat, ist Leiter des Praktikumsbüros für Lehramtsstudierende der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Koordination, Ausgestaltung und konzeptionelle Weiterentwicklung der schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium (u. a. Implementation des Forschenden Lernens).

Aline Wigger-Eckei, Studienrätin, unterrichtet an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Castrop-Rauxel die Fächer Deutsch/Gesellschaftslehre und Geschichte (Sek. II). Sie promoviert im Bereich der Governance-Forschung und war als Abgeordnete Lehrkraft an der Professional School sowie in der AG Schulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum tätig.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

