



Forschendes Lernen

Dokumentation des Tages des Forschendes Lernens
am 05. Oktober 2018 an der Universität Rostock

IMPRESSUM

Herausgeber:
Universität Rostock

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB)
Doberaner Str. 115
18057 Rostock

Bild
Quelle: EasyDB der Universität Rostock

INHALT

1	BEGRÜSSUNG	05
2	EINFÜHRUNG	07
	Das Forschende Lernen als Thema des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung M-V (Claudia Zecher-Tatewosjan, Universität Rostock)	
3	KEYNOTE	11
	Forschendes Lernen im Lehramtsstudium und in der Schulpraxis: Impulse zur Anregung einer forschungsorientierten Lehrkräftebildung (Dr.in Constanze Saunders, Humboldt-Universität zu Berlin)	11
4	WORKSHOPS	21
	Double-Loop-Learning lernen. Forschendes Lernen in der Praxisphase des Bachelorstudiengangs Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik (Prof. Dr. Matthias Müller, Hochschule Neubrandenburg)	21
	BeobAchten – Fachdidaktische Gleitsicht durch Forschendes Lernen entwickeln (Daniel Rühlow und Dr.in Margitta Kutý, Universität Greifswald)	27
	Spurenlese in Leistungsmessungen zum Forschenden Lernen (Prof. Dr. Wolfgang von Gahlen-Hoops, Hochschule Neubrandenburg)	33
5	POSTERBEITRÄGE	40
	Partizipative Curriculum-Entwicklung als Format forschungsorientierten Lernens: Ein studentisches Projekt zur Prävention institutioneller sexualisierter Gewalt (Prof. Dr. Jens Brachmann, Elen Fübbeker, Steffen Hendrik Marseille und Bastian Schwennigcke, Universität Rostock)	41
	Forschendes Lernen in den Praxisphasen an der Universität Greifswald (Dr. Margitta Kutý und Annika Homfeld, Universität Greifswald)	45
	Placeboeinsatz im Krankenhaus (Prof. Dr. Wolfgang von Gahlen-Hoops und Antje Geisler, Hochschule Neubrandenburg)	47

1. BEGRÜSSUNG

Einführungsworte zur Tagung des ZLB zum Forschenden Lernen am 5. Oktober 2018

Prof. Dr. Wolfgang von Gahlen-Hoops (Hochschule Neubrandenburg)

Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung und sein Arbeitskreis zur Bildungsforschung haben sich seit ungefähr zwei Jahren mit dem Thema des Forschenden Lernens auseinandergesetzt. Konzepte, Umsetzungen und Möglichkeiten der Transformation in die Lehrerbildung in Mecklenburg - Vorpommern hat der Arbeitskreis ausgiebig diskutiert. Die Idee, eine Tagung zum Forschenden Lernen zu initiieren, entsprang aus der Überlegung, für mehr Transparenz und Transfer zu sorgen. Dafür wurden alle Fakultäten des Landes angeschrieben und es haben sich auch etliche Kollegen und Kolleginnen beteiligt und konstruktiv in die Tagung eingebracht.

Forschung spricht wie das Lehren eine Handlungsdimension an, eine Form der menschlichen Aktivität. Kuhn hat als Physiker in seiner Wissenschaftstheorie „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ deutlich gemacht, dass Forschung sehr viel mit Sozialisationserfahrungen an Hochschulen zu tun hat: Kolloquien, Laborgespräche, Meetings ... alles bildet uns und unsere Haltung, wie und womit man in der jeweiligen Disziplin forscht bzw. forschen sollte. Wir können demnach durch eine Hochschullehre, die es Studierenden ermöglicht, in eine forschende Lern- und Arbeitshaltung zu kommen, von einer ganz anderen Konsequenz und Nachhaltigkeit ausgehen.

Die Tagung zum Forschenden Lernen vom 5. Oktober 2018 hat meines Erachtens dafür gesorgt, dass die Dimensionen und die Komplexität des Forschenden Lernens (in Praxisphasen, in Prüfungsformen, in Seminargestaltung und Seminarbedingungen) sehr viel deutlicher geworden sind, und sie hat überdies eindrucksvoll aufgezeigt, welche breite Anwendung das Forschende Lernen bereits findet. In Best-Practice-Beispielen finden die Ergebnisse der Studierenden des gesamten Bundeslandes Anklang und Wertschätzung. In meinen Augen liegt das Wertvolle dieser Tagung in einer interdiskursiven Perspektive: das Verlassen des eigenen Diskursrahmens und dessen Spezifik und das Kennenlernen von Kollegen und Kolleginnen anderer Fakultäten mit anderem Fächerschwerpunkt gibt viel Energie und Schwung zurück, die eigenen Lehr-Lernformate zu überdenken und Möglichkeiten und Grenzen offen zu diskutieren.

In diesem Sinne möchte ich insbesondere dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, in persona Frau Driesner und Frau Zecher-Tatevosjan, sehr herzlich danken, ohne die diese Tagung nicht zustande gekommen wäre, aber auch allen Kollegen und Kolleginnen und allen Studierenden möchte ich von Herzen danken für die rege Beteiligung und die positiven und vielversprechenden Ergebnisse der Tagung zum Forschenden Lernen in Mecklenburg - Vorpommern!

Herzliche Grüße

Prof. Dr. Wolfgang von Gahlen-Hoops

Leiter des Arbeitskreises „Bildungsforschung“ im landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg - Vorpommern

2. EINFÜHRUNG

Das Forschende Lernen als Thema des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung- und Bildungsforschung Mecklenburg - Vorpommern

Claudia Zecher-Tatewosjan (Universität Rostock)

Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff des Forschenden Lernens bereits in den späten 1960er-Jahren insbesondere von Ludwig Huber im Zuge der Arbeit der Bundesassistentenkonferenz (BAK) geprägt (vgl. hierzu die 2009 neu aufgelegte Schrift der Bundesassistentenkonferenz »Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen« von 1970). Es handelt sich also keineswegs um ein ganz neues Thema, wenngleich man den Eindruck gewinnen könnte, da es aktuell in der Lehrer*innenbildung besondere Beachtung erfährt. Dies zeigt sich unter anderem in der zunehmenden Anzahl an Monographien, Beiträgen und Sammelbänden sowie den zahlreichen Fachtagungen.

Das zentrale Verständnis, welches dem viel zitierten Papier der BAK zu Grunde liegt, orientiert sich am Humboldt'schen Bildungsideal. Diesem folgend ist das Forschende Lernen ein hochschuldidaktisches Grundprinzip und umfasst die zwei wesentlichen Aufgabenbereiche die für Hochschulen gelten: das Forschen und das Lernen. Die universitäre Qualifizierung der angehenden Lehrer*innen ist somit institutionell eng mit der Forschung verbunden. Sie findet, systemisch betrachtet, am Ort der Wissenschaft und Forschung statt.

Der Wissenschaftsrat, welcher sich 2001 intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt und Empfehlungen zur strukturellen Gestaltung der Lehrer*innenbildung verfasst hat, spricht in diesem Zusammenhang von einem Systemvorteil, der in der Vergangenheit nicht ausreichend genutzt worden ist (Wissenschaftsrat 2001, S. 68 f.). Doch unumstritten ist, dass die Weiterentwicklung von Bildungssystemen nur forschungsbasiert möglich ist. Dies gilt eben auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrer*innenbildung selbst betreffen und keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug stehen.

Unter eben dieser Perspektive hat sich das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Thematik des Forschenden Lernens angenommen. Als Institution, welche die Lehrer*innenbildung als einen wissenschaftlich fundierten Professionalisierungsprozess begreift, hat es sich das ZLB nicht nur zur Aufgabe gemacht, Forschungsaktivitäten und (angehende) Forscher*innen im Bereich der Bildungsforschung zu unterstützen, sondern gleichfalls die Anbahnung einer wissenschaftsfundierten Professionalität der Lehramtsstudierenden zu fördern.

Verschiedene bildungspolitische Impulse, allgemeine Hochschulentwicklungsprozesse und Reformbestrebungen aus der Lehrer*innenbildung selbst haben bereits vor über 10 Jahren dazu geführt, dass bundesweit die Anzahl der Zentren für Lehrerbildung massiv angestiegen ist. Angloamerikanische Konzepte der „Professional Schools of Education“ wirkten für einige Zentren nicht nur namensgebend, sondern auch in die konzeptuelle Ausgestaltung hinein (Weiler 2006):

„Die Forschung zu zentralen Fragestellungen in ihrem Aufgabenbereich ist ein integrales und unverzichtbares Element der Professional School. Sie zeichnet sich darin einerseits durch die kompromisslose Qualität der wissenschaftlichen Arbeit und andererseits durch die Praxisbezogenheit ihrer wissenschaftlichen Fragestellungen aus. Sie sichert sich ihre wissenschaftliche Reputation durch die zwar von der

Praxis informierte, aber grundsätzlich unabhängige und selbstbestimmte Setzung ihrer Forschungsprioritäten sowie durch eine Qualitätskontrolle, die voll in die normalen Regelungen und Maßstäbe der Hochschule zur Evaluation wissenschaftlicher Arbeit im Rahmen von Zulassungs-, Prüfungs-, Akkreditierungs- und vor allem Berufungs- und Beförderungentscheidungen integriert ist“ (ebd., S. 14).

Feldmann und Mattiesson haben 2016 die bundesweiten Zentren in Hinblick auf ihre Forschungs- und Nachwuchsförderung anhand verschiedener Kategorien untersucht und vier verschiedenen Typen gegenübergestellt. Neben Professional Schools als reine Forschungsinstitutionen gibt es Einrichtungen ohne Forschungsprogramm, Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Praxisforschung (insbesondere Evaluation) und Zentren, die Forschung gar nicht bis wenig selbst durchführen, Forschung jedoch unterstützen und koordinieren (Feldmann & Mattiesson 2016, S. 34 ff.) Eine zentrale Aufgabe ist in jedem Fall die strukturierte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, welche bereits im Studium ansetzen muss.

Die Thematik der Nachwuchs- und Forschungsförderung wurde 2016 intensiv mit dem wissenschaftlichen Beirat des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg - Vorpommern diskutiert. Dieser sprach sich im Ergebnis in seinen Empfehlungen unter anderem dafür aus, den wissenschaftlichen Nachwuchs in den Bereichen der Lehrer*innenbildungs-, der Professionalisierungs- und der fachdidaktischen Forschung gezielter und maßnahmenorientiert zu fördern sowie das Forschende Lernen in allen Lehramtsstudiengängen zu stärken und an der Entwicklung eines reflexiven Habitus als Professionalisierungsperspektive für das Studium mitzuwirken.

An den einzelnen lehrer*innenbildenden Hochschulstandorten des Landes gab es bereits einige vereinzelte Projekte und Bemühungen zum Thema des Forschenden Lernens. So verfolgte das Projekt interStudies an der Universität Greifswald (Qualitätspakt Lehre) unter anderem das Ziel, die disziplin- und fächerübergreifende Unterstützung der Lehrenden bei der Entwicklung und Erprobung von Programmen zu unterstützen und die Elemente des Forschenden Lernens in allen Fakultäten erhöhen. Ebenso gab es einige Ansätze im Rahmen des Qualitätsdialogs Lehrerbildung (<https://www.uni-greifswald.de/studium/ansprechpartner/qualitaet-in-studium-und-lehre/projekt-interstudies/weiterentwicklung-von-ansetzen-forschenden-lernens/forschendes-lernen/>) der Universität Rostock.

Im Bereich der Lehrer*innenbildung wurde durch das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg - Vorpommern im Rahmen des Arbeitskreises Bildungsforschung erstmalig eine Vernetzungsstruktur geschaffen, die speziell das Forschende Lernen im Lehramtsstudium in den Blick nimmt. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema ging es hier vor allem darum, Lehrende zu vernetzen, die über Lehrerfahrungen im Bereich forschungsorientierter Lehre verfügen, beziehungsweise planen, entsprechende Lehrkonzepte umzusetzen.

Ein nächster Schritt war die Planung und Organisation eines Tages zum Forschenden Lernen mit dem Ziel, Gute Praxis des Forschenden Lernens an den lehrer*innenbildenden Hochschulen des Landes sowohl im Bereich der Fächer, der Fachdidaktiken als auch der Bildungswissenschaften darzustellen, die Akteur*innen miteinander zu vernetzen sowie in der Diskussion Perspektiven für eine weiterführende Etablierung des Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung in M-V zu entwickeln.

Im Rahmen vier verschiedener Panels wurden folgende Themen in den Workshops bearbeitet: Forschendes Lernen in Praxisphasen, Gestaltung von forschungsorientierten Lehr-Lernformaten, Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen sowie Forschendes Lernen **in Prüfungen** und Abschlussarbeiten.

Neben den einzelnen themenspezifischen Diskussionsergebnissen, die auf den folgenden Seiten dargestellt sind, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Veranstaltung sehr gut angenommen und positiv bewertet wurde, und so eine Motivation für uns als Bildungsforschungsbereich des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung ist, weiter an dem wichtigen und relevanten Thema zu arbeiten.

Ein konkreter nächster Arbeitsschritt besteht darin, die Kooperation mit dem „Forschungskolleg Lehrer*innenbildung“ der Humboldt Universität zu Berlin, insbesondere mit Frau Dr.in Constanze Saunders, zu vertiefen und ein Weiterbildungsangebot für interessierte Dozierende zu konzipieren und bereitzustellen.

Das Team Bildungsforschung des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg - Vorpommern möchte sich an dieser Stelle nochmal bei den vielen Mitwirkenden bedanken und steht weiterhin gerne für Nachfragen und Anregungen rund ums Thema des Forschenden Lernens zur Verfügung.

Herzlich,

Claudia Zecher-Tatewosjan

ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungsforschung/Doktorandin, Universität Rostock
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB)

LITERATUR

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2009 (Neudruck)

Huber, L. (2018): Ruhr-Universität Bochum - Downloadcenter für inspirierte Lehre. (Abgerufen am 31. August 2018 von <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begrueudungen-und-herausforderungen/>)

Reinmann, G. (2017): Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. Mieg, & J. Lehmann, Forschendes Lernen: Pragmatik und Praxis (S. 115-128). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

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 (S. 53-68). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

3. KEYNOTE

Forschendes Lernen im Lehramtsstudium und in der Schulpraxis: Impulse zur Anregung einer forschungsorientierten Lehrkräftebildung

Dr.in Constanze Saunders (Humboldt-Universität zu Berlin)

Die Diskussion zum Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung beschäftigt sich derzeit mit einer Reihe von Fragen, die es theoretisch und empirisch zu beantworten gilt. Hierzu zählen beispielsweise: Welche Art Forschungskompetenz benötigen Lehrer*innen in der schulischen Praxis? Welche forschungsbezogenen Fähigkeiten sollten die Studierenden über diese Bedarfe hinaus erwerben, und wie kann diese Studienaufgabe motivierend für sie gestaltet werden? Die Beantwortung der Fragen hat unmittelbaren Einfluss auf das Studierenerleben unserer zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, aber natürlich auch auf Schulen in der nahen Zukunft und das Lernen, das in ihnen stattfindet.

Der Beitrag gibt einen Überblick darüber, wie Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung umgesetzt werden kann, welche Wirkungen damit verbunden werden können und worauf bei der Umsetzung geachtet werden müsste. Die Ausführungen basieren auf Erkenntnissen aus einem Drittmittelforschungsprojekt (BMBF, Qualitätspakt Lehre), das derzeit an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wird. An der Humboldt-Universität sind sowohl im Bachelor als auch im Master in den bildungswissenschaftlichen und teilweise auch in den fachdidaktischen Bereichen forschungsorientierte Seminare curricular angelegt (Schaumburg & Saunders 2017), die im Rahmen einer empirischen Begleitforschung quantitativ und qualitativ erforscht werden (Saunders 2017).

1. Der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens

Forschungsorientierte Hochschullehre ist in den letzten Jahren in allen Studiengängen zum Thema geworden, historisch bedingt ist ihre konkrete Umsetzung mittels Forschenden Lernens besonders in der Lehrkräftebildung zu finden. Neben einer seit dem Bologna-Prozess auf normierten Inhalten und Strukturen basierenden Ausbildung (vgl. z. B. Tönjes 2009) sollen forschende Tätigkeiten im Studium dem Humboldt'schen Ideal entsprechend zu einer „Bildung durch Wissenschaft“ führen, die eine kritisch-reflexive Haltungsbildung ermöglicht (vgl. z. B. Altrichter & Mayr 2004, Fichten 2010). Studentische Forschung soll hier der Umsetzung dienen, in der es nicht zuletzt auch um die Verbindung von Theorie und Praxis geht, die in jeder berufsorientierenden akademischen Ausbildung geleistet werden muss. Gleichzeitig bietet sich für Dozierende eine Gelegenheit, Forschung und Lehre zu verbinden und die Studierenden für Wissenschaft zu begeistern.

Rueß, Gess & Deicke (2016) haben auf Grundlage einer curricularen Analyse verschiedener Studienfächer unterschiedliche Formen von forschungsorientiertem Handeln in einer Matrix beschrieben (Abb.1), die verschiedene Formate nach dem Aktivitätsniveau der Studierenden (rezeptiv – anwendend [üben und diskutieren] – forschend) und den inhaltlichen Schwerpunkten der Veranstaltungen (Forschungsergebnisse – Forschungsmethoden – Forschungsprozess) unterscheidet. Diese Matrix kann z.B. einzelnen Lehrenden oder Fachbereichen zur Analyse oder Planung curricularer Entscheidungen dienen; ebenso bietet sie sich für die Sichtbarmachung von bereits erfolgten oder noch zu erlernenden forschenden Handlungen im Studium für die Studierenden an:

Aktivitätsniveau der Studierenden		Inhaltlicher Schwerpunkt		
		Forschungsergebnisse	Forschungsmethoden	Forschungsprozess
forschend		... arbeiten selbständig Literatur zu einem Forschungsfeld auf	... wenden vorgegebene Methoden anhand einer Forschungsfrage an	... verfolgen eine Forschungsfrage und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess
	anwendend	... diskutieren Forschungsergebnisse	... diskutieren Vor- und Nachteile von Methoden	... diskutieren Forschungsvorhaben
			... üben Methoden	... üben die Planung von Forschungsvorhaben
rezeptiv		... bekommen Forschungsergebnisse vermittelt	... bekommen Forschungsmethoden vermittelt	... bekommen den Forschungsprozess vermittelt
				... bekommen Techniken wiss. Arbeitens vermittelt

Abb. 1: Formate forschungsorientierter Lehre nach Rueß, Gess & Deicke (2016)

Huber (2009, S. 11), einer der Gründungsväter dieses hochschuldidaktischen Ansatzes, definiert Forschendes Lernen über die selbstständige Durchführung des gesamten Forschungsprozesses hinaus speziell auf Reflexion fokussierend:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“

Dieses Verständnis von Forschendem Lernen ist in der Matrix von Rueß, Gess & Deicke (2016) im Bereich „forschend - Forschungsprozesse“ (Abb.1) situiert; die anderen Formate dienen u.a. der Vorbereitung auf diese selbstständige Forschungstätigkeit. Die Prozesse, die im Rahmen studentischer Forschung stattfinden, umfassen neben kognitiven auch soziale und affektive Aspekte, die ganzheitliche Lernerfahrungen zulassen:

„Denn das Wichtigste am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich von der Neugier oder dem Ausgangsinteresse aus, von den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung und deren Mitteilung spannt.“ (Huber 2009, S. 12)

Beim Forschenden Lernen geht es also um mehr als die Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auch um Fragen der Persönlichkeitsbildung. In der Lehrkräftebildung gibt es eine Vielzahl von konkreten Qualifikationszielen, die dem Forschenden Lernen (potenziell) zugeschrieben werden.

2. Begründungen für studentische Forschung im Lehramt

Warum sollen Lehramtsstudierende forschen? In ihrem späteren Berufsleben werden sie kaum empirische Bildungsforschung durchführen, auch wenn sie vielleicht gebeten werden, an Studien teilzunehmen bzw. Befragungsmöglichkeiten mit Schüler*innen zu schaffen. Wahrscheinlicher ist die Aussicht, Methoden der qualitativen oder quantitativen Forschung auf ihr Arbeitsumfeld modifiziert einsetzen zu müssen, z. B. im Rahmen der eigenen Unterrichtsentwicklung (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018) oder interner Evaluationen innerhalb von Schulentwicklung.

Altrichter und Mayr (2004, S. 170) versehen die Rolle von „Forschung“ in der Lehrkräftebildung zunächst noch mit Blick auf Studium und Schulpraxis, also phasenübergreifend, mit den Zielen und Ansätzen der „Wissensrezeption“, „Basalen Methodenkompetenz“, „Einübung in Fallverstehen“, „Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung“, „Praxisforschung“ und „Forschung mit der primären Zielgruppe *scientific community*“. Sie begründen die Notwendigkeit Forschenden Lernens mit der Ausbildung eines „forschenden Habitus“ (ebd., S. 164), der die Grundlage für professionelles Handeln in der Schule bildet.

In einer differenzierten Zieldefinition unterscheidet Fichten (2010, S. 130f.) drei Begründungsansätze für das Forschende Lernen im Lehramt:

- die bildungstheoretische Begründung der „Bildung durch Wissenschaft“, die Wissenschaftlichkeit als integralen Bestandteil des Lehrberufs sieht,
- die lerntheoretische Begründung, die auf Basis des Konstruktivismus dem studentischen Forschen aufgrund aktiver Tätigkeit und persönlicher Bedeutung entsprechende Wirkungen zuschreibt und
- die qualifikatorische Begründung, die auf den zukünftigen Beruf orientiert und die Ausbildung einer „fragend-entwickelnde(n) und kritisch-reflexive(n) Haltung“ sowie verschiedener Schlüsselkompetenzen aus der Forschungserfahrung ableitet.

Diese Ziele finden sich auch in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Kultusministerkonferenz 2019, S. 3):

„Ihre [der Lehrkräftebildung] Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation.“

Bearbeitet werden kann diese Aufgabe in der Lehrkräftebildung u. a. durch die Beschäftigung mit Forschung. So schreiben die Standards z. B. die Arbeit mit Zielen und Methoden der Bildungsforschung sowie die Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse vor; Beruf und Rolle von Lehrenden sollen in der Ausbildung hinsichtlich der Professionalisierung und dem Berufsfeld als Lernaufgabe thematisiert werden.

In der Praxis der Hochschullehre greifen diese teilweise abstrakten Argumente bei Studierenden nicht sofort, häufig bedarf es einer „Übersetzungsleistung“ durch die Dozierenden im Dialog, die konkrete gewinnbringende Aspekte für die spätere Praxis illustriert. Das beinhaltet jedoch auch, dass sich die Dozierenden ihre eigene Einstellung und Erfahrung mit empirischer Forschung und Forschung in der Schule verdeutlichen.

Das von den o. g. Bildungswissenschaftler*innen formulierte neue Rollenverständnis bringt nicht nur für die Studierenden die Prüfung eigener Vorstellungen vom Lehrberuf mit sich, sondern auch für die Lehrerbildner*innen an den Schulen und Universitäten. Insofern könnten folgende Fragen zur Selbstreflexion nützlich sein:

- Was verstehe ich unter Forschendem Lernen?
- Was ist für mich der Kern Forschenden Lernens? Was ist seine pädagogische Aufgabe? (Hierbei ist das jeweilige Verständnis von einer „modernen Lehrperson“ wichtig.)
- Wie stehe ich der Erforschung meiner eigenen Lehrtätigkeit gegenüber?
- Wie habe ich selbstständiges Forschen gelernt? Was waren dabei positive und negative Erfahrungen?
- Was sind meine hieraus folgenden hochschuldidaktischen Überzeugungen?

3. Varianten von (Lern-)Forschungsprojekten

Wie können solche studentischen Forschungsprojekte aussehen? An der Humboldt-Universität führt jede*r Student*in seit drei Jahren im Master-Praxissemester ein Lernforschungsprojekt in den Bildungswissenschaften durch, das meist einem der folgenden fünf Formate, die in der Lehrkräftebildung der Universität Bielefeld (2011) formuliert wurden, folgt:

- 1) Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit
- 2) Forschung in fremdem Unterricht
- 3) Forschung in Schulentwicklungsprozessen
- 4) Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung
- 5) Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder dem eigenen Professionalisierungsprozess

Hier bieten sich als forschungsmethodische Ansätze für 1) die Aktionsforschung, für 2) und 3) Methoden der empirischen Bildungsforschung, für 4) der fachspezifischen Fallarbeit sowie für 5) ethnographische Methoden an.

Beispielsweise wurde in einem studentischen Projekt der fachdidaktischen Frage nachgegangen, welche Rolle Spielfilme an der Schule im Englischunterricht spielten. Der Student befragte 30 Schüler*innen (Fragebögen) und 5 Lehrkräfte (Interviews) nach ihren Einstellungen hinsichtlich dieses Themas. Es zeigte sich in den Selbstaussagen, dass die Motivation bei den Schüler*innen steigen würde, wenn mehr Filme eingesetzt würden. Obwohl die Dozierenden sowohl Methodenwissen als auch Interesse am Einsatz hatten, fehlten ihnen die Zeit und das Material für die Umsetzung. Der Student empfand dieses Ergebnis zunächst als ernüchternd, schlug jedoch vor, dass der Fachbereich hieran weiterarbeiten könne. Das bestehende Interesse und das didaktisch-methodische Wissen der Lehrperson sowie die potenziell höhere Motivation der Schüler*innen seien Grundlagen für eine kollegiale Unterrichtsentwicklung, die zunächst durch das Anlegen eines Materialfundus initiiert werden könne.

Andere Projekte wurden zu Fragen des inklusiven Unterrichts, des Einsatzes digitaler Medien und zu Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache durchgeführt. Diese Projekte zeigten, dass individuelle Forschungsinteressen bei den Studierenden zu einem didaktischen Wissens- und einem forschungsmethodischen Kompetenzzuwachs sowie Impulsen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Institutionen beitragen können. Weiterhin ist festzuhalten, dass sie auch innerhalb der befragten Gruppen in den Schulen Wissensbestände und Überzeugungen aufdeckten, die Wirkungen bestimmter Unterrichtsmethoden beurteilen halfen und Motivation zu Unterrichts- und Schulentwicklung schaffen könnten.

Da diese vielfältigen Funktionen unterschiedliche Akteur*innen unterstützen, muss bei jedem Projekt von allen Beteiligten bedacht werden, dass den Studierenden zeitliche, inhaltliche

und forschungsmethodische Grenzen gesetzt sind. Sie sind keine externen Fachleute, sondern Studierende, die sich ihrer zukünftigen Berufspraxis forschend-reflexiv nähern und gemeinsam mit den Expert*innen an den Schulen lernen, um mit neuen Fragen und Ideen an die Universität zurückzukehren.

4. Wirkungen studentischer Forschung

Die oben dargestellten Begründungen für Forschendes Lernen werden derzeit in Studien u. a. zur Entwicklung von affektiv-motivationalen Aspekten der Forschungskompetenz untersucht (vgl. z. B. Wessels u. a. 2018); in der Hochschulpraxis können zunächst Studierendenselbstaussagen über Lernzuwächse, Reflexionstexte, entstandene Forschungsberichte und Befragungen Auskunft darüber geben, inwiefern das Forschen kognitive, soziale oder emotionale Erfahrungen und Veränderungen bewirkt hat. In Interviews haben sich Lehramtsstudierende der Humboldt-Universität zum Nutzen geäußert, den sie in den Forschungsprojekten sehen. Exemplarisch werden hier drei Studierendenmeinungen aufgeführt, die aus Interviews mit Bachelor-Studierenden nach dem forschungsorientierten Praktikum stammen.

Relativierte Wahrnehmung von Schulrealität

Studentische Forschung in der Schule kann dazu beitragen, Forschungsmethoden auszuprobieren und individuelle Annahmen über die Schulrealität zu revidieren:

„(Ich) konnte (...) Forschungsmethoden, von denen ich bislang nur in der Theorie wusste, praktisch anwenden und die gewonnenen Erkenntnisse für die Auswertung nutzen. In der Unterrichtspraxis hatte ich den Eindruck, dass theoretisches Wissen für die Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle spielt und viele Handlungen aus Routine erfolgen. Dieser Eindruck hat sich dann im Zuge des Lehrerinterviews aber nicht bestätigt, da theoretisches Wissen zur Binnendifferenzierung klar erkennbar war.“

Diese*r Student*in konnte neben einem Zuwachs an Forschungskompetenz eine realistischere Sicht auf die Kompetenz der Lehrkräfte entwickeln. Mittels Lehrenden-Interviews konnte er*sie bestehende Vorurteile (fehlendes theoretisches Wissen zu Binnendifferenzierung), die zunächst durch Beobachtung entstanden, hinterfragen und korrigieren und so eine genauere Einschätzung der Schulrealität vornehmen.

Zur Verbindung zwischen Theorie und Praxis in der Schule

Forschendes Lernen zielt unter anderem auf die Verbindung zwischen Theorie und Praxis und kann zum Nachdenken über die Rolle von Forschung in diesem Zusammenhang anregen:

„Na erst einmal würde ich mir wünschen, dass diese ganze Praxis mit Lehren, also Lehrer sein und die Forschung, die sind eigentlich sehr nah aneinander, sage ich mal, und Forschung hat ja nicht immer nur etwas mit Theorien zu tun, sondern Forschung hat ja auch irgendwo etwas mit einer Praxis zu tun. Ich muss ja auch nachher gucken, wie kann ich meine Theorien, die ich habe, in der Praxis überhaupt anwenden. Und funktioniert das überhaupt in der Praxis?“

In diesem Studierendenzitat zeigt sich ein Verständnis von Forschung als Verbindung von Theorie und Praxis, die auch in der Schule bei der Prüfung einer theoriebasierten Umsetzung eingesetzt werden kann. Hier wird eine Basis für eine forschend-reflexive Haltung gegenüber der späteren Lehrpraxis deutlich.

Verstehen und kritische Betrachtung von Forschung

Eigene Forschung durchzuführen kann dazu anregen, dass empirische Forschung allgemein kritisch hinterfragt wird:

„Ich habe gemerkt, dass ich auch mit einer wenig soliden Datenbasis eine Auswertung schaffen kann, die sich solide anhört. Das war forschungsmethodisch vielleicht etwas fraglich. Ich habe daraufhin überlegt, ob das bei großen Studien auch so funktioniert – das machte mich skeptisch gegenüber der allgemein anerkannten Wissenschaftlichkeit empirischer Studien.“

Dieses Zitat illustriert, wie wichtig die Reflexion über den individuellen Forschungsprozess, aber auch die Implikationen für die Rezeption von empirischer Forschung im unterrichtspraktischen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhang sind. Rückblickend auf die eigenen Entscheidungen im Forschungsprozess zeigt es sich hier, dass mit studentischer Forschung Vorlagen für die kritische Betrachtung, z.B. von *Large-Scale-Studies* im Bildungswesen oder gesellschaftspolitisch gestaltenden Studien, geschaffen werden. Die Begleitung dieses Reflexionsprozesses ist dabei eine wichtige Aufgabe der Dozierenden.

5. Gelingensbedingungen für studentische Forschungsprojekte in Praxisphasen

Auf Grundlage der o.g. theoretischen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen in der Hochschullehre und deren kollegialer, evidenz-basierter Weiterentwicklung, z. B. im Rahmen von *Design-Based Research* (vgl. Plomp 2013), sind m. E. folgende Fragen zu bedenken und zu besprechen, wenn institutionelle, curriculare und hochschuldidaktische Entscheidungen zum Forschenden Lernen im Lehramt anstehen:

- **Individueller Zugang:** Wie stehe ich zum Forschenden Lernen? Worin sehe ich dessen pädagogischen Wert? Wie ist mein hochschuldidaktisches Verständnis dazu?
- **Qualifikatorische Analyse und Evaluationsdesign:** Was sind die Zielsetzungen der geplanten Forschungsaktivitäten? Welche Rolle soll dabei Selbstständigkeit spielen? Wie können die Wirkungen der Qualifikationsziele erfasst werden?
- **Bedarfsanalyse:** Welche Voraussetzungen bringen die Teilnehmer*innen mit? Welches Wissen und welche Kompetenzen benötigen sie für die erfolgreiche Teilnahme? Sind diese bereits vorhanden oder müssen sie vermittelt werden?
- **Curriculare Analyse:** Welche forschungsorientierten Seminare sind im Studiengang bzw. im Studium allgemein vorgegeben? Welche Inhalte und Ziele verfolgen sie? Wie knüpft die betreffende Lehrveranstaltung daran an? Bildet sie die Basis für andere forschungsorientierte Lehrveranstaltungen?
- **Stakeholder-Analyse:** Welche Akteur*innen sind am Forschen direkt oder indirekt beteiligt? Inwiefern muss und kann man diese erreichen, einbinden und vernetzen?

Diese Fragen können von Entscheidungsträger*innen oder in kollegialen Gruppen im Rahmen von Entwicklungsprozessen diskutiert werden. Prinzipiell ist eine gemeinsame Findung von Konzepten und Formaten auf Grundlage von bestehenden Modellen zum Forschenden Lernen (nicht nur im Lehramt), die mittlerweile vielfach beschrieben sind (vgl. z. B. Mieg & Lehmann 2017, Schüssler u. a. 2017, Sonntag u. a. 2017), zu empfehlen. Im Folgenden sollen ausgewählte *Lessons Learned* aus der forschungsorientierten bildungswissenschaftlichen Lehre der Humboldt-Universität einige Hinweise zur Umsetzung Forschenden Lernens im Lehramt bieten.

Lesson Learned 1: Vernetzung der unterschiedlichen involvierten Akteur*innen in Schule und Universität

Verschiedene Vorstellungen der Mentor*innen, Schulleitungen und Hochschuldozierenden über die Ziele, methodischen Prinzipien und den zeitlichen Ablauf der Forschungsprojekte stellen für Studierende häufig eine Herausforderung dar, der sie selbst kommunikativ-verhandelnd entgegentreten müssen. Es ist zu bedenken, dass Studierenden Freiräume für ein erfolgreich durchgeführtes Projekt benötigen, d. h. zur Erreichung der vorgegebenen Qualifikationsziele und ihrer eigenen, möglicherweise davon abweichenden Ziele. Dafür ist es notwendig allen Beteiligten Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen (vgl. z. B. Klewin u. a. 2017). Diese beinhalten z. B. Ziele, Unterstützungsmöglichkeiten und genaue Angaben zum Zeitplan, inklusive „Meilensteinen“ innerhalb des Projekts. Auf dieser Basis können dann ggf. Anpassungen vorgenommen werden – Transparenz für alle ist jedoch zentral. Darüber hinaus könnten Foren zum Austausch von Fragen, Ideen und Bedenken für die Beteiligten ein wichtiges Instrument der Qualitätsentwicklung in der Zusammenarbeit sein.

Lesson Learned 2: Seminargestaltung

Studierende kommen häufig mit unterschiedlichen Interessen, Kenntnissen und Erfahrungen hinsichtlich eigener Forschung in die bildungswissenschaftlichen Projektseminare, was u. a. durch die Vielfalt der curricularen Unterschiede in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften bedingt ist. Diese Heterogenität gilt es zu berücksichtigen. Die Seminare sollten eine innere Differenzierung ermöglichen, die z. B. durch Peer-Gruppen-Arbeit, eine flexible Seminargestaltung aus Input, Anwendung und Diskussion sowie Präsentationen zum Stand der Arbeiten ermöglicht werden. Wenn möglich, könnten diese Seminare durch individuelle oder Peer-Beratungen ergänzt werden (vgl. z. B. Ladyshevsky 2013).

Weiterhin ist es wichtig darauf zu achten, dass sich der Arbeitsaufwand an den vergebenen Leistungspunkten im Modul bzw. Seminar orientiert. Studentische Forschung kann je nach Vorkenntnissen sehr zeitaufwändig werden. Das birgt die Gefahr, nicht nur zu Ungleichheiten bei der Erfüllung der Arbeitsleistungen, sondern auch zu Zeitproblemen, Frustration und einer negativen Forschungserfahrung bei den Studierenden zu führen.

Ein weiterer Fokus sollte auf der Förderung selbstständiger Forschungstätigkeit im Rahmen des Seminars liegen. Zur systematischen Anknüpfung an bestehende (heterogene) Forschungserfahrungen dienen einerseits eine systematische Strukturierung hinsichtlich Freiheiten und Vorgaben in der Projektdurchführung, sowie andererseits wiederholte Anlässe zum Reflektieren (vgl. Riewerts u. a. 2018). Ein für die forschungsorientierte Lehre entwickelter Ansatz ist das „Rad-Modell“ von Brew (2013), in dem unterschiedliche Grade an studentischer autonomer Entscheidungsfindung innerhalb eines Lehrformats definiert sind, die je nach Qualifikationszielen von der*dem Dozierenden ausgewählt werden können (Abb. 2).

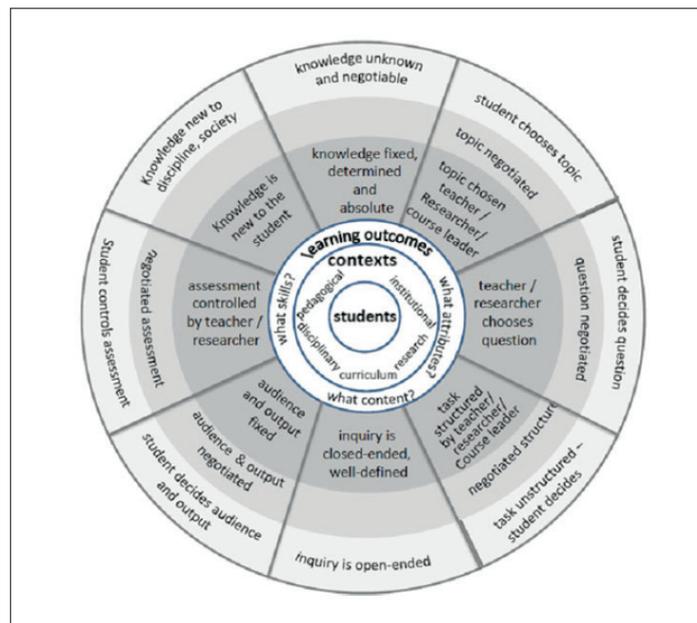


Abb. 2: Das „Rad-Modell“ der forschungsorientierten Lehre (Brew 2013, S. 613)

Ausgehend von den Studierenden (*students*) und den unterschiedlichen Rahmenbedingungen (*contexts*) werden zunächst Qualifikationsziele (*learning outcomes*) definiert. Beginnend oben rechts wird nun für jedes Segment, das jeweils einen Aspekt der Lehrplanung darstellt, der Grad an Vorgabe oder Entscheidungsfreiheit bestimmt. So könnte in einer Lehrveranstaltung z. B. das Thema frei wählbar sein, die Forschungsfrage mit der*dem Dozierenden ausgehandelt werden, jedoch die Prüfungsform vorgegeben sein. Das Modell könnte auch als Werkzeug bei der individuellen Differenzierung im Seminar dienen, indem je nach Bedarf und Möglichkeiten die einzelnen Studierenden Anleitungen bzw. Freiheiten integriert werden. Schließlich bietet es sich auch für die Analyse und Weiterentwicklung bestehender Lehre an.

Lesson Learned 3: Studierenden-Orientierung

Zentral ist aufgrund der kognitiven, sozialen und emotionalen Involviertheit innerhalb dieses komplexen Forschungsprozesses eine Ausrichtung an den Bedarfen der Studierenden. Diese nehmen innerhalb des Praxissemesters eine Diskrepanz zwischen dem Unterrichten und dem Forschen in der Schule wahr (vgl. auch Großmann, Bach & Winkel 2017). Hier gilt es den Nutzen der Projekte für die Studierenden zu bedenken und ihnen zu helfen, Themen und Fragen zu finden, die sie wirklich interessieren. Fragen der eigenen Unterrichtsgestaltung, z. B. in Form von Interventionsstudien, zu erforschen hat sich an der Humboldt-Universität als ein motivierender Zugang erwiesen, der die Funktion von Forschung in der zukünftigen Lehrpraxis verdeutlichen kann. Dennoch sollten den Studierenden unterschiedliche Varianten von Forschungsprojekten zur Auswahl stehen, soweit diese fachlich und methodisch betreut werden können. Der Nutzen des studentischen Projekts für die Schule oder für die Dozierenden (z. B. hinsichtlich eigener Forschungsinteressen) sollte dabei zunächst in den Hintergrund treten bzw. verhandelbar sein.

6. Ausblick

Grundsätzlich ist die hochschuldidaktische Auseinandersetzung mit dem Forschenden Lernen – wie bei jeder Innovation – ein Anlass, die eigenen Ziele und Ansprüche in der Hochschullehre zu reflektieren und das eigene Selbstverständnis als Dozent*in zu schärfen. Die Beantwortung der o. g. Fragen im Kollegium oder allein bietet hierzu einen ersten Zugang. Die Erforschung der eigenen Lehre z. B. mittels *Design-Based Research* (vgl. Reinmann, 2005) kann ebenfalls zur Seminarentwicklung beitragen. So kann das gemeinsame Unternehmen „Forschendes Lernen“ für alle Beteiligten – Studierende, schulische Akteure und Dozierende – bereichernd und motivierend sein: ein Unternehmen, in dem das Bestreben Neues auszuprobieren, dieses systematisch zu evaluieren und durch Neugier und Offenheit Veränderungen anzustreben, geteilt und weitergetragen wird.

LITERATUR

Altrichter, H. und Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki und J. Wildt (Hg.) Handbuch Lehrerbildung (S.164-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H., Posch, P. und Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brew, A. (2013): Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. In: Higher Education 66 (5), S. 603–618.

Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hg.) Neue Impulse in der Hochschuldidaktik (S. 127-182). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Großmann, K., Bach, A. und Winkel, J. (2017). Das Praxissemester in Flensburg. In: R. Schüssler; A. Schöning; V. Schwier; S. Schicht; J. Gold und U. Weyland (Hg.). Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen (S. 81-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer und F. Schneider (Hg.). Forschendes Lernen im Studium (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Klewin, G., Köker, A., Kästig, K. und Trenner, B. (2017). Kooperation der ausbildenden AkteurInnen um Bielefelder Praxissemester-Fachgruppe BiWi. In: R. Schüssler; A. Schöning; V. Schwier; S. Schicht; J. Gold und U. Weyland (Hg.). Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen (S. 267-272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. (Abgerufen am 15.08.2019: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

Ladyshevsky, R.K. (2013). The role of peers in feedback processes. In: D. Boud und E. Molloy (Hg.). Feedback in Higher and Professional Education. Understanding and doing it well (S. 174-189). New York: Routledge.

Mieg, H. und Lehmann, J. (Hg.) (2017). Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt: Campus.

Plomp, T. (2013): Educational Design Research. An Introduction. In: T. Plomp & N. Nieveen (Hg.). Educational Design Research. (S. 10-15). Enschede: Netherlands Institute for Curricular Development.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33(1), S. 52-69.

Riewerts, K., Rubel, K., Saunders, C. und Wimmelmann, S. (2018). Reflexion im Forschenden Lernen anregen – Ein Leitfaden für Selbststudium und Weiterbildung. Working Paper der AG Forschendes Lernen der dghd, Nr. 3. (Abgerufen am 15.08.2019: https://uol.de/fileadmin/user_upload/flif/Homepage_neu/Working_Paper/Riewerts_Rubel_Saunders_Wimmelmann_FINAL.pdf)

Rueß, J., Gess, C. und Deicke, W. (2016): Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre - empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE) 11 (2), S. 23–44.

Saunders, C. (2017). Research Based Learning in Teacher Education at Humboldt-Universität zu Berlin. Working Paper der AG Forschendes Lernen der dghd, Nr. 1. (Abgerufen am 15.08.2019: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/flif/Homepage_neu/Working_Paper/14-09_Online__Saunders_FL_im_LA_HU_Berlin_081117.pdf)

Schaumburg, H. und Saunders, C. (2017). Herausforderungen und Perspektiven. Forschendes Lernen im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. M. Gold und U. Weyland (Hg.). Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen (S. 119-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. und Weyland, U. (Hg.) (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L., Deicke, W. (2017): Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin; Bologna.lab.

Tönjes, A. (2009): Ausflug nach Formalistan: Ein Erfahrungsbericht aus der schönen neuen BA/MA-Welt. In: P. Kellermann, M. Boni, und E. Meyer-Renschhausen (Hg.), Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster (S. 125-146). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Universität Bielefeld u. a. (2011): Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2010. (Abgerufen am 15.8.2019: <https://praxissemester.uni-bielefeld.de>)

Wessels, I., Rueß, J., Jensen, L., Gess, C. und Deicke, W. (2018). Beyond Cognition: Experts' Views of Affective-Motivational Research Dispositions in the Social Sciences. In: *Frontiers in Psychology* (9), Article 1300, S. 1-10.

4. WORKSHOPS

Double-Loop-Learning lernen: Forschendes Lernen in der Praxisphase des Bachelorstudiengangs Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik

Prof. Dr. Matthias Müller (Hochschule Neubrandenburg)

1. Einführung in die Thematik

Die Hochschule Neubrandenburg bietet in Kooperation mit der Universität Rostock das Studium der *Berufspädagogik für Sozialberufe* an. Eine Besonderheit dieses Studiengangs ist, dass das Fachstudium mit einem kleinen berufspädagogischen Anteil über sieben Semester in Neubrandenburg abgeschlossen wird (1. Fach: Sozialwesen, 2. Fach: Pädagogik/Förderung spezifischer Bildungsbereiche). In dem dreisemestrigen Masterstudium in Rostock findet dann die explizite berufspädagogische Ausbildung der Studierenden statt und es tauchen keine fachwissenschaftlichen Anteile mehr im Studium auf. Voraussetzung für das Studium ist eine einschlägige Ausbildung (z.B. Sozialassistent*in, Erzieher*in) oder ein einjähriges Praktikum in einem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit/ Frühkindlichen Bildung (§ 7 LehbildG M-V).

Während des Fachstudiums an der Hochschule Neubrandenburg absolvieren die Studierenden eine supervisorisch begleitete *14-wöchige Praxisphase in einem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit/ Frühkindlichen Bildung* und lernen dort die jeweilige berufliche Praxis kennen. Diese Form des Praktikums ist in der berufspädagogischen Ausbildung eher ungewöhnlich, aber aus unserer Sicht für die spätere Arbeit unserer Studierenden an den berufsbildenden Schulen unerlässlich. Wir messen dem Praktikum eine hohe inhaltliche Bedeutung bei, weil wir davon ausgehen, dass die Studierenden in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit über ein Reflexionsniveau verfügen müssen, das ihnen in der zulassungsvoraussetzenden Praxis (einschlägige Ausbildung, einschlägiges Praktikum) bislang nicht vermittelt wurde. Ziel der Praxisphase ist somit neben der Weiterentwicklung der fachbezogenen Praxisexpertise die supervisorische Reflexion des Theorie-Praxis-Transfers und die Sozialisierung der Studierenden in einem Modus der Selbstreflexion. Auf die *Sozialisation in einen Modus der Selbstreflexion* bezieht sich das im Folgenden vorgestellte Modell des Forschenden Lernens, in dem die Studierenden selbst zu ihrem Forschungsobjekt werden.

2. Begründung des Lehr-Lernformats sowie fachlich konzeptionelle Grundlegung

Das Lehrkonzept begründet sich mit der Theorie der Reflexiven Moderne (Beck, Giddens & Lash 1996) und dem Konzept „The reflective practitioner: How professionals think in action“ (Schön 1982) auf zwei theoretische Ausgangspunkte. Die *reflexive Moderne* ist von dem Gedanken bestimmt, dass die moderne Gesellschaft das von ihr selbst hervorgebrachte Wissen auf sich selbst wieder anwendet (Beck, Giddens & Lash 1996). Insofern lernt die Moderne von sich selbst über sich selbst. Sie ist damit in reflexiver Weise in der Lage auf sich selbst zu blicken. „Mit der Charakterisierung als reflexive Moderne ist eine Gesellschaft gemeint, die sich durch die verbreitete Institutionalisierung von Selbstthematizierung auszeichnet, also wenn man so will, durch selbstkontrollierende Regelkreise“ (Seel 2013, S. 1654). Der reflexiven Moderne wohnt der Zweifel darüber inne, dass z.B. tradierte und verlässliche Werte und Verhältnisse bestehen. In der Folge muss der moderne Mensch

sein Leben selbst gestalten und kann sich nicht auf tradierte Sicherheiten verlassen (Beck 1996). Die dadurch hervorgebrachte Unsicherheit (Beck, Giddens & Lash 1996), zieht für die Menschen letztlich die paradoxe Situation nach sich, dass die Gesellschaft – nicht zuletzt durch Verberuflichung – in nahezu unendlicher Weise Wissen erzeugt, aber dieser Wissensoverflow nicht das Leben in den Mikrostrukturen orientieren kann (Beck 1996). Mehr-Wissen erschüttert somit das Gefühl, das Richtige zu wissen und auch das Gefühl, sich auf dem sicheren Boden eines gemeinsam geteilten Raums von Richtigem zu bewegen, schwindet. Der Wissensüberschuss, den moderne Gesellschaft erzeugt, nützt den Menschen in ihren Handlungsvollzügen so nicht automatisch – mehr noch, er kann sie handlungsunfähig machen. Eine Lösung dieses Problems ist es, dass die der Moderne innewohnende Reflexivität von den Menschen in Form reflexiver Kompetenz selbst angewendet wird. Dies geschieht, um sich selbst darüber im Klaren zu werden, was in dem Wissensoverflow moderner Gesellschaft für sie die richtige Entscheidung ist. Reflexivität wird damit zu einer Überlebenskompetenz hinsichtlich der Anwendung von Wissen.

Der zweite theoretische Ausgangspunkt ist der des *reflective practitioner* (Schön 1983). Das von Donald Schön (ebd.) entwickelte Modell beschäftigt sich mit der Frage, wie Praktiker*innen auf einem hohen Niveau professionelle reflektierte Praxen realisieren. Er beschreibt dafür zwei Modi der Reflexion und unterscheidet zwischen reflection on action (nachträgliche Reflexion) (ebd. S. 61f.) und reflection in action (Reflexion während eines Praxisvollzuges) (ebd. 54ff.). Je mehr reflection on action trainiert wird, desto besser gelingt schließlich reflection in action (Bräutigam und Müller 2014, S. 148). Nach Argyris und Schön (1999, S. 35ff.) kann ein Lernprozess in single loop learning (Einschleifenlernen) und *double loop learning* (Zweischleifenlernen) Prozesse differenziert werden. Im single loop learning handelt der/die Praktiker*in, ohne groß darüber zu reflektieren, in der immer selben Weise. Im double loop learning handelt der/die Praktiker*in, reflektiert ihr Handeln, verändert daraufhin sein/ihr Handeln, reflektiert dieses neue Handeln, verändert daraufhin sein/ihr Handeln usw. Handlungen in professioneller Praxis werden so zu reflektierten Handlungen, weil sie sich in einem stetigen Prozess der Reflexion inkl. der Handlungsveränderung realisieren.

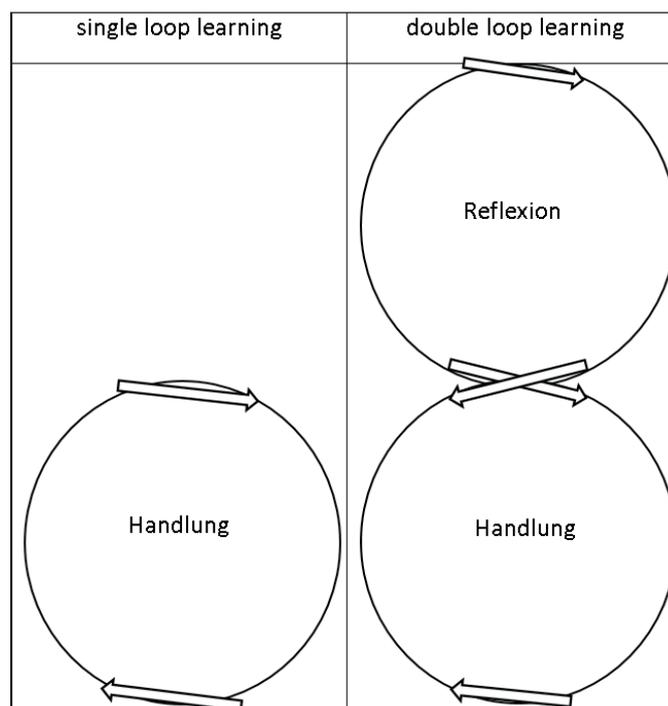


Abb. 1: single loop und double loop learning

Reflexion wird in diesen konzeptionellen Vorgehensgedanken gesellschaftlich und akteursbezogen thematisiert und soll von den Studierenden für ihre spätere berufliche Praxis gelernt werden. Im folgenden Lehrformat geht es darum, den double loop learning Prozess sowie reflection on und in action zu initiieren.

Die so initiierten Prozesse des forschenden Lernens sollen die Studierenden darin befähigen, sich zu reflective practitioners zu entwickeln. Damit wird ihnen eine Kompetenz vermittelt, die es ihnen ermöglicht, aus ihrem fachwissenschaftlichen, didaktischen und berufspädagogischen Wissen situationsgeeignete Wissensbestände reflexiv zu aktivieren. Die in der 14-wöchigen Praxisphase entwickelte reflexive Kompetenz wird somit ein Teil der professionellen Handlungsexpertise unserer Absolvent*innen.

3. Erläuterungen zur Umsetzung und zu den Lehrerfahrungen und ggf. Lernergebnissen

Die Studierenden entwickeln in der ersten der insgesamt sechs begleitenden Lehrveranstaltungen für die Praxisphase eine selbstreflexive Forschungsfrage über sich selbst, mit der sie sich selbst – in Sinne ethnographischer Forschung (z. B. Lüders 2012) – beforschen und zu der sie die über sich selbst generierte Empirie mit Hilfe basaler Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung auswerten. Über diesen Weg sollen die Studierenden reflexive Erkenntnisse über sich selbst gewinnen (reflection on action).

In einem *ersten Schritt* wird also mit den Studierenden eine *selbstreflexive Frage zur Praxisbegleitung* gesucht. Dies geschieht mit Hilfe einer Phantasiereise, in der sie Hilfesituationen erinnern sollen, in denen sie helfend aktiv waren. Das müssen keine beruflichen Hilfstätigkeiten sein und kann z. B. auch eine Hilfeaktivität aus dem Freundeskreis aufgreifen. Hier geht es erstmal darum, Erfahrungen mit Hilfstätigkeiten zu aktualisieren. Die Studierenden sollen sich dann bezogen auf diese Hilfeerfahrung fragen, was sie hinsichtlich ihres eigenen diesbezüglichen Tuns beschäftigt. Das kann z. B. sein: „Habe ich mich zu sehr eingemischt?“ oder: „Habe ich richtig gehandelt?“. Mit diesem Stimulus wird dann weitergearbeitet und eine selbstreflexive Frage für das Praktikum in der Sozialen Arbeit/ Frühkindlichen Bildung formuliert. Wichtig ist bei dieser Frage, dass sie sich auf die Studierenden selbst beziehen muss und dass die Frage die Studierenden beschäftigt. In dieser praktikumsbezogenen Präzisierung entstehen dann z. B. Fragen wie: „Wie gehe ich mit Nähe und Distanz um?“, „Wann erlebe ich mich als fachlich?“ usw.

Im *zweiten Schritt* werden den Studierenden dann *verschiedene Formate vorgestellt, in denen sie Erlebnisse, Gedanken, Gefühle, Erfahrungen usw. festhalten* können, die sie in der Praxis erlebt haben und die sich auf ihre selbstreflexive Frage beziehen. Hier geht es darum, dass die Selbstbeobachtung geschult und selbstgeneriertes empirisches Material erzeugt wird. In den meisten Fällen praktizieren die Studierenden bereits irgendeine Art von Informationssammlung. Diese kann i. d. R. beibehalten werden, zusätzlich werden aber noch die Formate Tagebuch, Forschungsjournal und offene – vertiefende – Interviews als Instrumente vorgestellt. Letzteres soll die Studierenden dazu motivieren, mit ihren Anleiter*innen darüber zu sprechen, wie diese mit der studentischen selbstreflexiven Frage in ihrer professionellen Praxis umgehen. Über diese Informationen können die Studierenden dann wieder reflektieren und sich fragen, was die Informationen für sie bedeuten. In diesem Schritt wird auch geklärt, dass es sich bei dem generierten empirischen Material um persönliche Notizen handelt, die privat bleiben und nicht veröffentlicht werden. Die Studierenden sollen das Material auswerten und ggf. kann – wenn sie das möchten – es mit kurzen Zitaten im Praxisbericht auftauchen, aber die Lehrenden haben grundsätzlich keinen Einblick in die Notizen.

Der *dritte Schritt* führt in basale *Grundideen der qualitativen Sozialforschung* ein (Moser 2012). Dabei geht es um die offene Themenfindung und um die Systematisierung und Hierarchisierung der Themen, die die Studierenden in ihrem empirischen Material zu ihrer selbstreflexiven Fragestellung finden. Am Ende des Auswertungsprozesses verfügen die Studierenden in der Regel über ausdifferenzierte Ergebnisse zu ihren Forschungsfragen. Der Vorteil der so generierten Ergebnisse ist, dass sie sehr persönlichkeitsnah sind und sie die Studierenden dennoch auf eine abstrahierte wissenschaftsnahe Weise über sich selbst informieren.

Im *vierten Schritt* haben die Studierenden die Aufgabe, die über sich selbst generierten *Ergebnisse mit wissenschaftlicher Literatur* zum Thema *abzugleichen*. Da es sich meistens um speziellere Themen handelt, schult die Literatursuche gewöhnlich die Kompetenzen in der Literaturrecherche und der mitunter verbreitete oberflächliche Google-Bibliothekskatalog-Recherchemodus muss erweitert werden. Die eigenen Ergebnisse müssen dann mit den Ergebnissen der Literaturrecherche abgeglichen und diskutiert werden. Dieser Prozess führt in der Regel dazu, dass die Studierenden die Sicht auf ihre Ergebnisse erweitern und feststellen, dass die sie beschäftigenden Praxisfragen in wissenschaftlicher Literatur thematisiert werden. So wird nicht nur das Reflexionswissen der Studierenden erweitert, sondern auch deutlich, dass wissenschaftliches Wissen für die Praxis wichtig und nützlich ist. Mit Ausnahme des vierten Schrittes werden alle Schritte mit den Studierenden gemeinsam in der ersten Sitzung der Praxisbegleitung durchgearbeitet und geübt. Den vierten Schritt müssen die Studierenden beim Erstellen des Praxisberichtes selbst bewältigen, allerdings besteht in den weiteren supervisorisch angelegten fünf Treffen zur Praxisbegleitung immer die Möglichkeit, sich Anregungen für geeignete Literatur zu holen. Die hier dargestellten Arbeitsschritte sind notwendige Vorarbeiten für den 15-seitigen Praxisbericht, der in der folgenden verbindlichen Gliederung zu erstellen ist:

- I. Motivationsschreiben: Persönliche Begründung und Darstellung, warum sich die Studierenden für die Praxisstelle Ihrer Wahl entschieden haben
- II. Selbstreflexive Frage(n) der Studierenden und Erhebungsmethode(n): Begründete Darstellung der Frage(n) zur Praxisbegleitung, die die Studierenden geklärt haben möchten und kurze Begründung der Erhebungsmethode
- III. Antworten zu der/den Frage(n): Informationsauswertung durch die Systematisierung der Antworten
- IV. Theoretische Reflexionen: Reflexion der gefundenen Antworten unter Verwendung wissenschaftlicher Literatur
- V. Auswertung – Erfahrungen – Erkenntnisse – Überraschungen: Abschließende Bewertung der gewonnenen Informationen aus der Feldstudienphase
- VI. Ausbildungsplan: Ziele des Ausbildungsplans und deren Erreichung

Neben der Bewertung des Praxisberichtes (bestanden/ nicht bestanden) werden 20-minütige Feedback-Gespräche mit den Studierenden zu den Praxisberichten durchgeführt. In den Feedback-Gesprächen geht es vor allem darum, den Reflexionsprozess und neue Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der Weiterentwicklung der fachlichen Expertise der Studierenden zu besprechen.

Die hier beschriebene Vorgehensweise ist im Wesentlichen eine reflection on action. Diese nehmen die Studierenden üblicherweise sehr gut an, weil sie in der Praxisphase ihre Praxiserlebnisse sowieso ständig gedanklich nachbearbeiten. Im Rahmen der Praxisbegleitung vollziehen sie ihre Nachbearbeitung systematisiert und im Kontrast zu ihren eigenen Nachbearbeitungsformen auf einem höheren Niveau nach. Des Weiteren stabilisieren sich die

Studierenden bestenfalls fachlich schneller. Dadurch verdeutlicht sich für die Studierenden der Nutzen systematischer Informationssammlung und wissenschaftlichen Wissens für die Praxis. Des Weiteren sind sie besser in der Lage, professionelle Entwicklungsnotwendigkeiten zu reflektieren und dies vermutlich in einem für ihre eigene Berufstätigkeit nachhaltigen Modus. Wichtig ist außerdem, dass die Studierenden durch den hier dargestellten Reflexionsprozess verstehen und lernen, dass sie selbst eine wichtige Verantwortung für ihre professionelle Entwicklung haben.

4. Förderliche und hinderliche Bedingungen zur Umsetzung des Lehr-Lernkonzepts

Förderlich für den Prozess ist, dass die Studierenden sechs Termine zur Praxisbegleitung haben, wovon fünf der Supervision von Praxiserfahrungen dienen. Dort können Schwierigkeiten, die die Studierenden in der Praxis haben, oder Fälle aus der Praxis supervidiert werden. Diese Supervisionstermine sind wichtig, weil hier in einem weiteren Format reflection on action praktiziert wird. Die Studierenden werden so in ein weiteres Praxisreflexionsmodell einsozialisiert. Lehrveranstaltungen dieser Art setzen bei den Lehrenden allerdings Supervisionskompetenzen voraus. Die Lehrenden werden so zu einem Rollenmodell und zeigen Praxiskompetenzen, die die Studierenden evtl. noch entwickeln müssen. In den supervisorischen Sitzungen kann nach der Reflexion geöffnet werden, warum die Lehrenden so vorgegangen sind, wie sie es sind. Damit zeigen die Lehrenden ihren reflection-in-action-Prozess, der dann wieder in der Gruppe nachbesprochen werden kann (reflection on action). Die Gruppen der Praxisbegleitung bestehen aus maximal 12 Studierenden. Ein Vorteil dieser Gruppengröße ist, dass die gegenseitige Verpflichtung füreinander hoch ist und es den Studierenden dadurch möglich ist, sich auch für sie belastende Situationen zu öffnen. Voraussetzung für ein solches verbindliches Gruppenklima ist, dass alle Gruppenteilnehmer*innen einer Schweigepflicht hinsichtlich der besprochenen Inhalte in den supervisorischen Sitzungen unterliegen – was aber auch letztlich ein üblicher beruflicher Standard ist. Die Bewertung des Praxisberichts in „bestanden/ nicht bestanden“ ermöglicht es den Studierenden, sich sehr auf ihren Prozess und ihr Thema einzulassen. Die Befreiung vom Notendruck zieht so äußerst intensive Arbeitsprozesse nach sich, die in benoteten Prüfungen für gewöhnlich nicht erreicht werden könnten.

Eine *hinderliche Bedingung* ist sicherlich, dass die Studierenden im Praxisbericht und in den supervisorischen Terminen sich in einer Weise öffnen, die im Hochschulkontext nicht selbstverständlich ist und die hinsichtlich der Asymmetrie zwischen Studierenden und später bewertenden Lehrenden kritisch gesehen werden kann. Dieser Sachverhalt sollte thematisiert und die Studierenden sollten darauf hingewiesen werden, auf ihre Grenzen zu achten. Gleichzeitig muss aber auch auf die Schwierigkeit hingewiesen werden, dass dieser Stoppmechanismus durch die bestehende Asymmetrie erschwert sein kann. Die Art der Bewertung des Praxisberichts (bestanden/ nicht bestanden) entschärft diese Situation etwas. Ein in den Praxisbegleitungen aus meiner Sicht stärker wahrzunehmendes Hindernis ist, dass das Lehrformat sich explizit auf die Reflexion bezieht, um einen guten Theorie-Praxistransfer zu ermöglichen. Da die Reflexionsprozesse gewöhnlich so persönlichkeitsnah sind, verzeichnen die Studierenden recht große an sich selbst wahrgenommene Lernerfolge. In Reflexionsprozessen zu lernen und sich so seine professionelle Handlungsfähigkeit zu erarbeiten, kann die Schwierigkeit nach sich ziehen, dass Fachwissen in seiner Bedeutung unterbewertet und Reflexionswissen überbewertet wird. Die elementare Bedeutung von Fachwissen muss daher in den supervisorischen Sitzungen immer wieder exponiert und aktiviert werden.

5. Fazit

Insgesamt hat sich die hier beschriebene Variante, die Studierenden hinsichtlich ihrer reflexiven Kompetenzen auszubilden, zumindest in der Selbstsicht der Studierenden bewährt. Dies zeigt sich vor allem an den Rückmeldungen, die die Studierenden in den Feedback-Gesprächen geben. Unbenommen der somit vorgenommenen kommunikativen Evaluation der studentischen Prozesse und des Konzeptes wäre es sicher sinnvoll und interessant, die hier beschriebenen vielfältigen Prozesse hinsichtlich der späteren Praxiskompetenzen der angehenden Fachkräfte systematisch zu beforschen. Die Ausbildung einer professionellen Praxis wird in dem hier beschriebenen Konzept als eine Verantwortung der Wissenschaft verstanden. Wissenschaft liefert damit also nicht nur berufsrelevantes Wissen, sondern durch die Didaktisierung von Wissenschaft wird Wissenschaft in eine Praxis transformiert. Somit wird eine transversale Wissensform (Welsch 1996, S. 542f.) zwischen Theorie und Praxis geschaffen, die in diesem Modell klar als Aufgabe der Wissenschaft interpretiert wird.

LITERATUR

- Argyris, C. und Schön, D. (1999): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beck, U., Giddens, A. und Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven „reflexiver Modernisierung“. In: Beck, U., Giddens, A. und Lash, S.: Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse. Frankfurt: Suhrkamp. S. 289–315.
- Bräutigam, B. und Müller, M. (2014): „Die Sehnsucht einen Pudding an die Wand zu nageln“ – vom Ertragen und dem produktiven Umgang mit Diffusität und Unsicherheit im Kontext niedrigschwelliger Beratung. *Journal für Psychologie*, 22. (2), 137–155.
- Lüders, C. (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., Kardorff von, E. und Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (9. Aufl.). 384–402.
- Moser, H. (2012): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung*. Freiburg: Lambertus.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seel, H.-J. (2013): Aufgaben und Probleme der Professionalisierung von Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.): *Handbuch der Beratung Bd.3, Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: dgvt-Verlag, 1646–1661.
- Welsch, W. (1996): *Vernunft – Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beobachten – Fachdidaktische Gleitsicht durch Forschendes Lernen entwickeln

Daniel Rühlow & Dr.in Margitta Kutý (Universität Greifswald)

„Auf den ersten Blick“ - eine Einführung in das gezielte Beobachten

Die Beobachtung ist gleichermaßen Forschungsmethode der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften (Bortz&Döring 2006). Auch wenn sich bestimmte Aspekte in den jeweiligen Fachdisziplinen unterscheiden, so zeigt sie sich im Kontext Schule generell am Schnittpunkt von Soziologie, Fachdidaktik, Erkenntnisphilosophie und Psychologie verortet. Aus diesem Wissenschaftskonnex geht die Beobachtung einerseits als grundlegende Fähigkeit hervor, die Umwelt über die Sinne selektiv wahrzunehmen, zu verarbeiten, aus dem Wahrgenommenen Wissen zu schöpfen, dieses wiederum umzuwälzen, für sich zu reflektieren und zu deuten. Andererseits ist sie Grundlage für das genaue und nachvollziehbare Beschreiben des erst rein subjektiv als Wirklichkeit Konstruierten (vgl. Die denkenden Statuen in Elias 2015), bevor es Gegenstand eines intersubjektiven und kritischen Austausches mit Erkenntnisgewinn werden kann (dazu und zur Verbindung von Lernen und Beobachtung siehe Schmidt 2003).

Beobachten heißt einerseits Beachten (Backes & Künkler 2015). In dieser Gleichsetzung von didaktisch orientierter Forschungsmethodik und ethisch-pädagogischer Grundhaltung zeigt sich die Bedeutung der Beobachtung für die Herausbildung einer professionellen, schülerzentrierten Wahrnehmungskompetenz für Lehramtsstudierende. Beobachten heißt aber auch Beschreiben (ebd.). Die Dokumentation in Form von strukturierten Beobachtungsprotokollen ist essentiell für die anschließende Auswertung und Interpretation. Sie erfordert jedoch eine gezielte Einführung und Begleitung des Prozesses und größtmögliche Transparenz für den Beobachtenden.

Im Kontext Schule ist die Beobachtung Lernender ein essentielles und alltägliches Instrument der Lehrkraft. Der darin anklingende Aspekt der Alltäglichkeit ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Forschungsmethodik des gezielten Beobachtens. Gerade das gezielte und strukturierte Wahrnehmen von Phänomenen bildet den Ausgangspunkt für eine bereichernde Beschreibung und Interpretation des Wahrgenommenen.

Der fachdidaktische, der pädagogische und der Expertenblick sind allesamt metaphorische Ausdrücke, die verdeutlichen, wie vielschichtig die Wahrnehmungskompetenzen einer Lehrkraft hinsichtlich der Lerngruppe(n) und der individuellen Lernenden sein sollten, um bestmöglich auf Wahrgenommenes reagieren zu können. Wie können Lehramtsstudierende auf diese bewusste und forschende Tätigkeit vorbereitet werden? Welche Materialien müssen Ihnen an die Hand gegeben werden? Und welches Potential birgt das oftmals zu Unrecht auf den ersten Blick als langweilig ‚abgestempelte‘ Beobachten im Hinblick auf universitäre Lehr- und Lernsettings, die konzeptionell das Forschende Lernen ins Zentrum rücken?

„Auf den zweiten Blick“ – heterogenitätssensible Beobachtung als Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

Im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2016-2019) bot sich im Projektbereich 3 („*Fach- und allgemeindidaktische Gestaltung von inklusiven Lern-Lehr-Prozessen in heterogenen Lerngruppen*“) innerhalb des Englischprojektes an der Universität Greifswald die Möglichkeit, Studierende vom Wintersemester 2017/2018 bis zum Ende des Sommersemesters 2018 gezielt in das Projekt einzubinden und sie von Anfang an für einen bewussten heterogenitätssensiblen Umgang mit Lernenden in den Versuchsklassen aufzuschließen. Zugleich nahmen sie eine ‚Forscherrolle‘ ein und erlebten forschendes Lernen sehr praxisnah und ergebnisorientiert, denn die Ergebnisse ihrer Arbeit flossen direkt in das Forschungsdesign des Projektes mit ein.

53 Studierende übernahmen innerhalb des Projektes unterschiedliche Aufgaben (siehe Abb. 1):

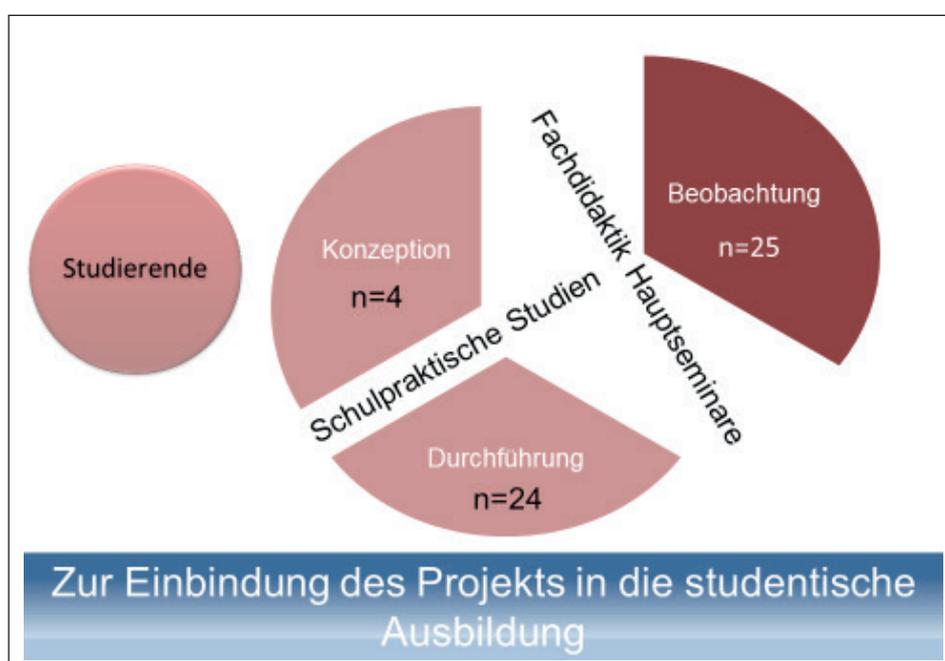


Abb. 1: Aufgabenteilung innerhalb des Projektes

Während 24 Studierende gemeinsam entwickelte Unterrichtseinheiten (im Umfang von ca. 10-12 Unterrichtsstunden) für einen heterogenitätssensiblen, inklusiven Englischunterricht an vier Schulen planten, durchführten und evaluierten, beobachteten 25 Studierende gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler (maximale Variationsbreite; zwei bis vier Schüler*innen je Lerngruppe). Vier weitere Studierende waren als Tutor*innen tätig und unterstützen die Studierenden konzeptionell.

(zur Anlage des Projektes siehe: <https://ifaa.uni-greifswald.de/forschung/forschungsprojekte/projekt-fach-und-allgemeindidaktische-gestaltung-von-inklusive-lern-lehr-prozessen-in-bezug-auf-das-fach-englisch/>).

„Vier Augen sehen mehr als zwei“ – die Umsetzung

Die gezielte Beobachtung eines*r Schülers*in übernahmen jeweils zwei Studierende, die je mindestens sechs Unterrichtsstunden innerhalb der Unterrichtseinheit zur Verfügung hatten. Sie nutzten für ihre Beobachtung vorgegebene Materialien mit dem Ziel, einen gemeinsamen Lernentwicklungsbericht zu ihrem*r Schüler*in zu verfassen:

Teil I Schülerprofil:

Wie lässt sich der Lernende einschätzen? Was macht ihn/sie aus?

Teil II Der Lernentwicklungsbericht:

Wie hat sich der Lernende während der Unterrichtseinheit entwickelt?

Teil III Fazit:

Was schlussfolgern wir aus der Entwicklung des Lernenden? Was nehmen wir für unsere weitere Arbeit mit? (u.a. Bewährung des Unterrichtssettings)

Dabei spielten u. a. verschiedene Aufgabenformate/Arbeitsphasen, Sozialformen/ Interaktionsarten oder Ergebnissicherungen hinsichtlich der beobachteten Einzelschüler*innen eine Rolle. Untersucht werden sollten Aspekte der schriftlichen und mündlichen Kompetenz (mit dem Schwerpunkt Wortschatzlernen und Sprechen) sowie der Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (mit den Schwerpunkten Prozess- und Produktorientierung sowohl beim individuellen als auch kooperativen Lernen).

Die Studierenden wurden im Zuge einer Seminarsitzung in die theoretischen Grundlagen der teilnehmenden Beobachtung und in den Umgang mit den Beobachtungsdokumenten eingeführt. Anhand praktischer Aufgaben (Fallvignetten) beschäftigten sie sich auch mit schwierigen Situationen, die beim Beobachten entstehen könnten. Ziel war es hierbei, die Studierenden für die Rolle als teilnehmende Beobachter*innen zu sensibilisieren sowie auch ein selbst erarbeitetes Handlungsrepertoire zu entwickeln, um ein didaktisch vertretbares Eingreifen im Kontext der Situation durchführen und reflektieren zu können.

Die in Abbildung 2 gezeigten Materialien sind sowohl Dokumentationsinstrument des beobachtbaren Verhaltens der Lernenden als auch Reflexionsinstrument für das durch die Fallvignetten vorgestellte mögliche Spektrum situationskonformen Eingreifens. Die Schwerpunkte bilden dabei einerseits der Wortschatz, andererseits das Themenfeld der Unterstützungssysteme. Gerade bei Letzterem verbinden sich die Beobachtung von Unterstützungsbedarf, tatsächliche Nutzung von Scaffolding-Instrumenten und Reflexion eines möglichen Eingreifens seitens der Beobachter*innen mit dem wichtigen Aspekt der beobachtbaren Nachhaltigkeit für den individuellen Lernenden. Durch dieses ergänzende Instrument wird die Verbindung zwischen Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen, die für den Lehrberuf von grundlegender Bedeutung sind, nicht nur begünstigt, sondern auch transparent. Ferner werden die Augen auf den Lernweg der Lernenden gelegt, was durch die Nutzung entsprechender Symbolik (z.B. Start, Ziel, Kompass, Brücke) in den Instrumenten deutlich wird.

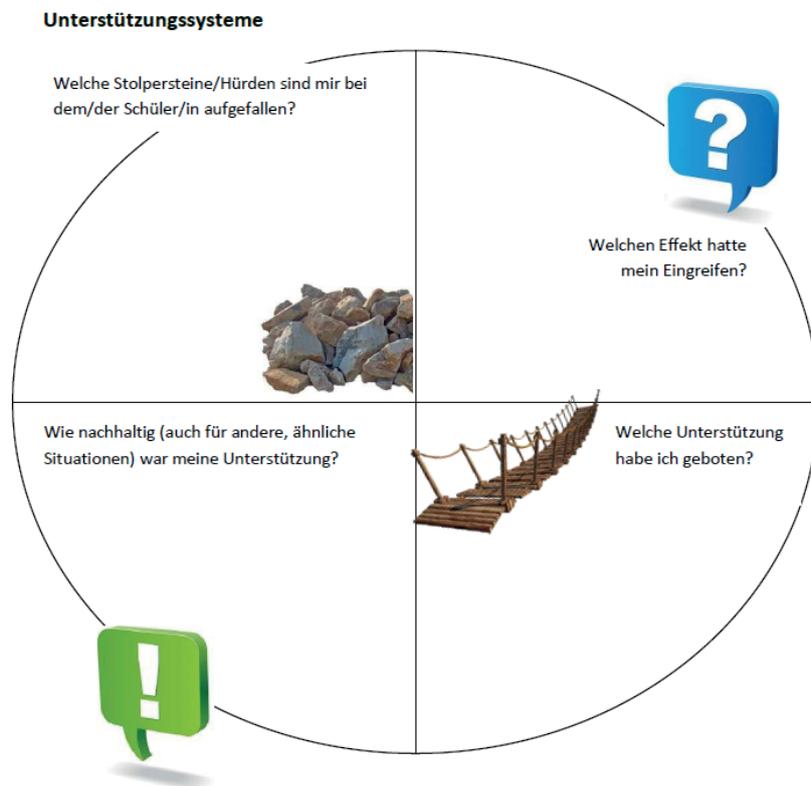
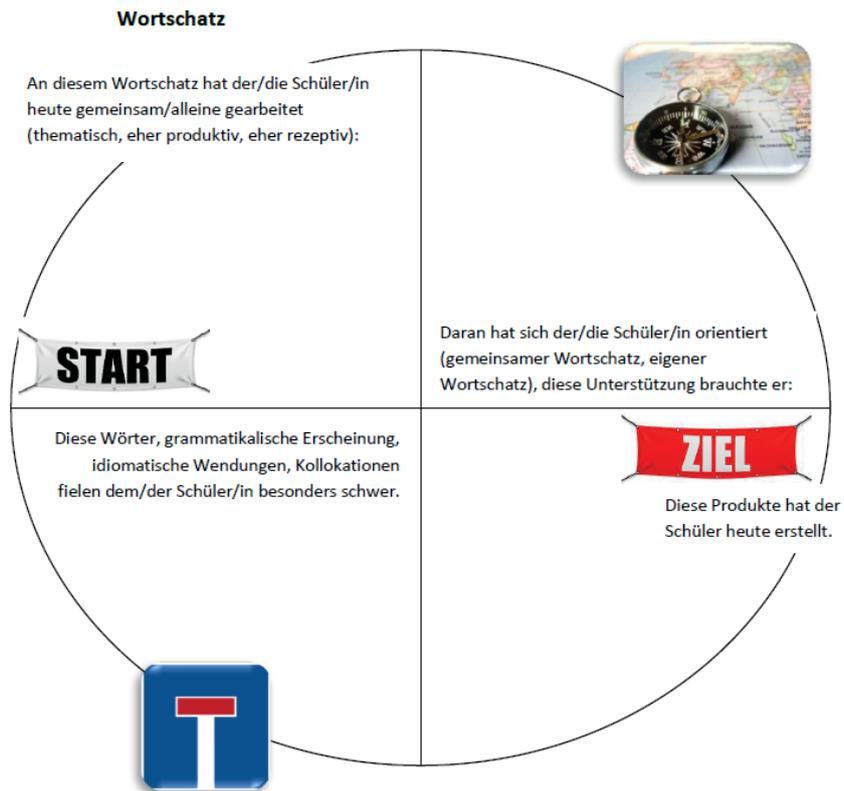


Abb. 2: Beispiele für Materialien, mit denen die Studierenden neben traditionellen Beobachtungsprotokollen arbeiteten

„BeAchtliches und zu BeAchtendes“ - Studierende zwischen den Rollen als subjektive*r Beobachter*in und beobachtende*r Lehramtsstudierende*r

Die überaus engagierten und motivierten Studierenden bemühten sich sehr um eine detailreiche Beobachtung und kamen zu für diese Ausbildungsphase zum Teil erstaunlichen Ergebnissen. Dabei ergaben sich für die Ausbildung fruchtbringende Spannungsfelder, in denen sich die Studierenden befanden. So spielte die Nähe-Distanz-Relation bei der Beobachtung eine dominierende Rolle. Damit einher gingen einige vertiefende Fragestellungen: Inwieweit kann die Interaktion zwischen Beobachter*innen und Beobachteten Auswirkungen auf das Forschungsergebnis haben? Welche Problemfelder sind mit der teilnehmenden Beobachtung verbunden? Wie wird Beobachtetes so dokumentiert, dass die Abgrenzung von Beobachtung und Deutung möglich wird? Inwieweit gelingt es, emotionale Färbungen und ggf. Vorurteile, die auch unter Studierenden vorhanden sind, bewusst(er) wahrzunehmen und diesen forschungsorientiert zu begegnen? Wie müssen Beobachtungsschwerpunkte strukturiert sein, damit sie für die Studierenden ausreichend Orientierung aber auch Freiraum ermöglichen? Welche Unterstützungssysteme benötigen Studierende, um die Beobachtung/Analyse von (Schüler-)Sprache und die Beschreibung dieser Sprache mittels Sprache auch auf der Metaebene und schlüssig umsetzen zu können?

In der Reflexion der eigenen Forscherrolle gingen die Studierenden auf die notwendige Vermeidung von Einseitigkeit ein, indem mehrere Personen einen Lernenden beobachteten. Die daraus gewonnene Multiperspektivität eröffnete den Rahmen für eine weitgehend objektive und unvoreingenommene Darstellung des*r Beobachteten. Die Studierenden erkannten zudem, dass rein subjektive Erkenntnisse aus momentanen Blicken auf individuelle Schüler*innen auch in der beobachtenden Lehrtätigkeit zugunsten einer länger andauernden Beobachtung vermieden und durch selbige spezifiziert und/oder revidiert werden können. Diese Erkenntnisse wurden als durch den intersubjektiven Austausch der Beobachtenden und die Zusammenführung ihrer jeweiligen Aufzeichnungen begünstigt dargestellt und in einen funktionalen Zusammenhang mit der eigenen zukünftigen Lehrtätigkeit gesetzt. Es wurde deutlich, dass sowohl der Blick *auf* die Schüler*innen als auch *mit* den Schüler*innen Hinweise darauf liefern, wie Lehr- und Lernsetting, die gestellten Aufgaben und benötigten Hilfestellungen als schülerzentrierte, wechselseitige Prozesse wirken. Ferner konnten die durch diese Art des forschenden Lernens gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage der eigenen Reflexion des Unterrichts und für die zukünftige modifizierende kontext- und heterogenitätssensible Planung konkreter Lehr- und Lernsettings dienen.

„AusBlick“ - Fruchtbarer Austausch mit Kolleg*innen unterschiedlicher Disziplinen

Das Forschungsprojekt mit Einbindung der Studierenden hat bzgl. der Beobachtung eine Reihe von ersten – zum Teil bereits bekannten aber nicht hinreichend erforschten – Impulsen geliefert, an denen im Folgeprojekt intensiver weiter gearbeitet werden soll. Zu diesen Aspekten gehören u. a.:

- die intensivere Nutzung inter- und transdisziplinärer Schnittstellen (Bilden multiprofessioneller Teams in der Schule) vor dem Hintergrund der (unterschiedlichen) Wahrnehmungskompetenz(en)
- die phasenübergreifende Stärkung der Beobachtung im Lehramtsstudium/Referendariat/Berufseinstieg (1. bis 3. Ausbildungsphase) durch eine curriculare Verankerung (modular oder zertifiziert), gerade vor dem Hintergrund der Heterogenitätssensibilität/Inklusion, um neben einer reinen Testdiagnostik (Prä-Posttest) vielfältige weitere Formen zu nutzen, die der Prozessorientierung dienen.
- die intensivere Nutzung von Kasuistik und Beobachtung in der Lehramtsausbildung als wichtige Impulse für praxis- und berufsorientierte Theoriesynthesen
- die Zusammenarbeit der Fachdidaktik und Bildungswissenschaft sowie ihrer jeweiligen Bezugswissenschaften auch bezüglich dieser Thematik als einem gemeinsamen universitären Diskurs- und Lerngegenstand.

LITERATUR

Backes, S. und Künkler, N. (2015): Kompetent beobachten: Sehen – Verstehen – Handeln. Dokumentationsmappe mit Beobachtungsbögen und umfassendem Leitfaden zur Bildungsdokumentation für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt.

Herder. Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin

Elias, N. (2015): Die Gesellschaft der Individuen. Suhrkamp, [v.a. S.130-166].

Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003(3): Gehirn und Lernen, S. 40-50, vollständig einsehbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/schmidt0304.pdf>.

Spurenlese in Leistungsmessungen zum Forschenden Lernen

Prof. Dr. Wolfgang von Gahlen-Hoops (Hochschule Neubrandenburg)

Einführung in die Thematik – Problemaufriss

Das Forschende Lernen gehört zu den Lehr-Lernformaten, die in der Regel einen sehr hohen Grad an Selbstorganisation voraussetzen. Aus Sicht der Lehrenden ergeben sich gewisse Probleme, die ähnlich wie bei einem handlungsorientierten oder projektartigen Setting auftreten. Das bedeutet, der Forschungsprozess, wie ihn beispielsweise Schneider & Wildt (2009, S. 58) als Format vorschlagen, ist nicht explizit sichtbar und transparent für den Prüfer. Meist geht das Forschende Lernen auch mit einer Enträumlichung einher, besonders im Kontext der sozialwissenschaftlichen Forschung. Hier findet Forschung größtenteils außerhalb des seminarüblichen Hochschulortes statt, nämlich direkt „im Feld“.

Auf der Tagung zur Thematik des Forschenden Lernens wurde im Workshop der Fokus auf die Leistungsmessung gelegt. Dort stellte sich die Frage: Wie kann man zunächst die Problematik der Leistungsmessung beim Forschenden Lernen genauer beschreiben und im Anschluss an diese Thematik disziplinübergreifend ins Gespräch kommen? Insgesamt zeigte sich ein hoher Bedarf und eine Vielfalt der Herangehensweisen in den einzelnen Disziplinen, die aber insgesamt dazu tendieren, nicht nur das Produkt, sondern auch den Prozess beim Forschenden Lernen zu bewerten.

Für die Problematisierung lassen sich verschiedene Ebenen unterscheiden:

Die Ebene Modulhandbuch/Curriculum: Das Forschende Lernen nach dem Bologna-Prozess, wie er an deutschen Hochschulen gelebt und umgesetzt wurde, anzubieten, ist sehr schwierig, weil diese Lernform in den Modulen meistens nicht explizit auftaucht und oftmals einiger hochschuldidaktischer Kunstgriffe bedarf, um realisierbar zu sein. Oft gelingt es (immer noch) nicht, das Forschende Lernen umzusetzen, besonders wenn Module innerhalb eines Semesters abgeschlossen werden müssen. Für eine einsemestrige Umsetzung, so das Urteil der meisten Kolleg*innen auf der Tagung, braucht es eine straffere Vorbereitung und möglicherweise auch Schwerpunktsetzungen. Ideal ist eine Deklaration im Modulhandbuch als Forschungsprojekt. An der Hochschule Neubrandenburg konnte im Zuge einer Curriculumreform seit zwei Jahren anstelle eines Fachmoduls ein zweisemestriges fachwissenschaftliches Forschungsprojekt im Lehramtsqualifizierenden Studiengang Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe implementiert werden. Die damit gemachten Erfahrungen werden in diesen Beitrag punktuell einfließen. Bei anderen Studiengängen wäre also zu prüfen, inwiefern Möglichkeiten für die Anwendung des Forschenden Lernens im Modulhandbuch gegeben sind und wo das Forschende Lernen sinnvoll implementiert werden könnte.

Die Ebene Gegenstand: Ein Forschungsprozess wird in der Literatur oftmals als gradliniger, mit Pfeilen markierter Prozess in idealisierter Weise beschrieben. In der Aus- und Durchführung von Forschung hat man es hingegen eher mit einem sortierten Durcheinander bzw. einem zickzackförmigen Kreisprozess, ähnlich einem hermeneutischen oder besser heuristischen Zirkel, zu tun. Daraus schließt sich, dass Forschung keinesfalls nur ein vorwärtstreibender Prozess ist, sondern auch mit Rückschritten einhergeht. Weiterhin bedeutet Forschen auch, viele Teilschritte zu machen, angefangen bei der Problem- und Fragestellung, der Hypothesenbildung und der Wahl des Forschungsdesigns bis hin zu Auswertungs- und Darstellungsfragen.

Die Ebene Lehrende: Im Forschungsprozess nähert man sich als Lehrende*r einer*m forschenden Studierenden oder einer Forschungsgruppe in beratenden und thematischen Gesprächen in einer besonderen Art und Weise an, die etwas Mimetisches hat. Man befindet sich in der Rolle des*r Beraters*in, aber auch in der eines sokratischen Geburtshelfers eines Noch-Nicht-Wissens und ist vom Grundsatz her Mäeut. Ist das Forschende Lernen beendet, findet ein Rollenwechsel hin zum*r Bewerter*in, Begutachter*in und objektiven Zensor*in statt. Dieser Wechsel von der affektiven und oftmals empathisch, manchmal auch sympathisch geleiteten Beteiligungsperspektive im Forschungsprozess hin zu der Bewertungsperspektive nach dem Forschungsprozess ist nicht leicht zu bewerkstelligen und kann von Lehrenden mit einem „so ist es halt“ schnell verdrängt werden.

An der Ruhr-Universität in Bochum (Huber, 2018) wurden zudem einige Punkte systematisch gesammelt, die Herausforderungen bei der Anwendung des Forschenden Lernens an Hochschulen abbilden. Diese wurden ebenfalls im Workshop thematisiert:

Demnach können Konflikte durch Abweichungen von Stoffplänen in Curricula und Prüfungen entstehen. Es treten Konflikte mit Vorgaben der Prüfungsordnungen für Formen und Durchführung von Prüfungen oder deren Benotung versus Notwendigkeit der Entwicklung bzw. Anerkennung geeigneter Prüfungsformen für Forschendes Lernen auf. Es kommt durch das Forschende Lernen zu einer Erhöhung des Zeit- und Arbeitsaufwandes für die Lehrenden und die Studierenden (z. B. durch erstmalige und neuartige Planung hochkomplexer Arbeitsformen; Pionierarbeit bei der Erschließung von und Kooperation mit neuen Praxisfeldern; hoher Bedarf an individueller Beratung). Zudem bestehen Koordinationsschwierigkeiten von Teams der Lehrenden, besonders bei interdisziplinären Organisationsformen (Mühe und Aufwand der Verständigung). Weiterhin bedarf es zusätzlicher Motivation der Studierenden, da häufig eine fehlende Überzeugung besteht, dass das Forschende Lernen ein lohnenswerter Prozess ist. Hinzu kommt die Notwendigkeit einer intensiven Vorbereitung der Studierenden und der Prüfung der vorhandenen Kenntnisse, vor allem der Methodenkenntnisse. Aber Organisationsfragen wie Zeitmanagement, Verbindlichkeit bzw. Disziplin in der Teamarbeit sind entscheidend und dürfen nicht vorausgesetzt werden. Nützlich und notwendig erscheint auch eine Vorbereitung der Lehrenden auf ihre veränderte Rolle im Forschenden Lernen, vor allem als Berater*innen.

Rolle des Lehrenden vs. Rolle des*r Bewerter*in

Bei der Begleitung des Forschenden Lernens sticht besonders die Plötzlichkeit und die Unvorhersehbarkeit ins Auge, mit der die Studierenden an die Lehrenden herantreten. Es werden zwar feste (Beratungs-)Termine getroffen und der Forschungsprozess schrittweise im Seminar besprochen, dennoch bleibt die Begleitung der Forscher*innen immer individuell.

Anhand folgender Mailanfrage wurde im Workshop diskutiert:

„Hallo Herr Professor,

ich habe einige Abfragen zu meinem Forschungsprojekt gemacht, haben Sie noch eine gute Idee oder denken Sie, dass ich aus den gewonnenen Daten was gutes Zaubern kann?

Ig [Name]

Aus dieser Anfrage ergab sich ein Rückruf mit einem Beratungsbedarf von ca. einer Stunde. Im Workshop wurde auch die in der Mail nachvollziehbare Unsicherheit des*r Studierenden zwischen der Generierung und der Auswertung der Daten zum einen genauer dahingehend

diskutiert, dass man die Methodik und die Auswertungstechniken genauer am Beginn der Veranstaltung limitiert. Zum anderen wurde auf die Prämisse verwiesen, dass die Forschungsinstrumente abhängig sind vom Forschungsgegenstand und demnach nicht am Beginn festgelegt werden dürfen.

Leistungsarten und Konzepte zur Leistungsmessung beim Forschenden Lernen

Blickt man auf die Schritte des Forschenden Lernens, so lassen sich mindestens folgende Teilschritte einer Bewertung unterziehen:

- Problemstellung und Forschungsfrage
- Recherche im Diskurs
- Hypothesenbildung
- Samplebildung
- Erhebung
- Auswertung
- Präsentation mündlich
- Präsentation schriftlich
- Reflexion/ Desiderate.
-

In ihrem Grundsatzbeitrag 2015 zu den Prüfungsformaten Forschenden Lernens unterscheidet Reinmann symbolische Prüfungsformen „on research“ von enaktiven Formen „in research“ (Abb. 1).

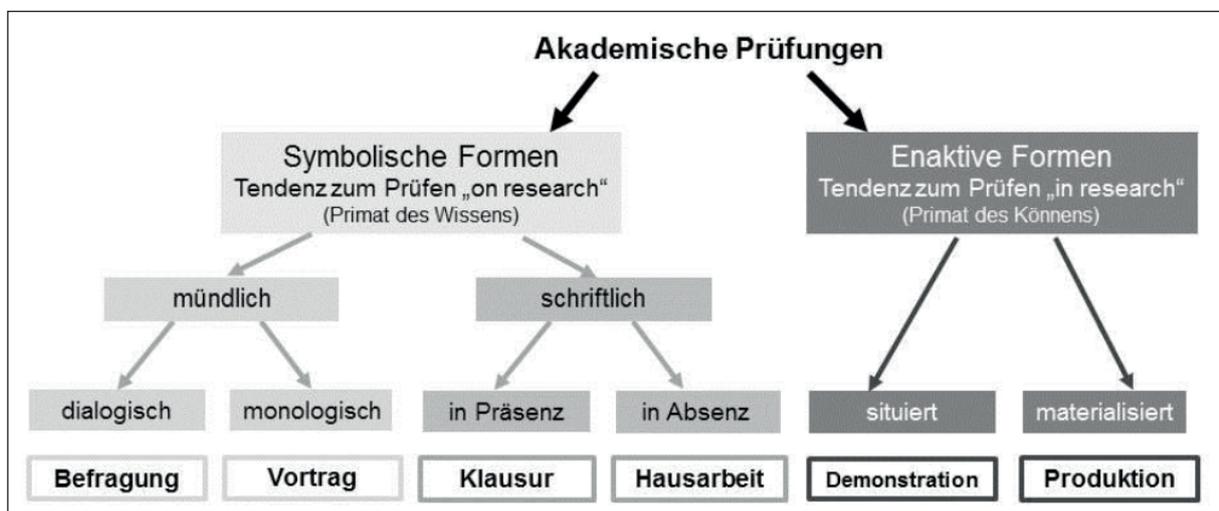


Abb. 1 nach Reinmann, 2015: Versuch einer Ordnung akademischer Prüfungsformen

Während die Prüfungen *in research* direkt beim Forschen ansetzen, vermitteln die symbolischen Formen eher den Forschungsprozess und theoretisieren sowie abstrahieren den Forschungsprozess und bringen Studierende in eine Perspektive „von außen“.

die die Kriterien guter Forschung implizit oder explizit vermitteln. In der jeweiligen Studienrichtung kann der Bezug deutlich anders ausfallen, zum Beispiel liegen zwischen sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bezügen grundsätzlich zentrale Unterschiede. Das heißt beispielsweise für die Studienrichtung der Berufspädagog*innen, dass die Disziplinen Pflege- und Gesundheitswissenschaft ausschlaggebend für ein fachwissenschaftliches Forschungsprojekt sind, aber in einem Forschungsprojekt, bedingt durch die Heterogenität, auch die Teildisziplinen der Physiotherapiewissenschaft oder Hebammenwissenschaft als Bezugsdisziplin wichtig werden können, da manche Studierende aus diesen Berufen kommen und dazu entsprechend forschen möchten. Eine wichtige Charakteristik Forschenden Lernens könnte demnach, in der Ergänzung der bisher üblichen Bezugsnormen, eine diskursive Bezugsnorm sein. Neben den üblichen Bezugsnormen – *individuelle, soziale und kriterienorientierte Bezugsnorm* – würde eine *diskursive Bezugsnorm* einen wichtigen Bezugspunkt bei der Bewertung bilden.

Gelingensbedingungen bei der Prüfung eines prozessualen Forschungsprojektes

Ausgehend von dem Beispiel eines Forschungsprojektes wurde aufgezeigt, dass die Prüfung zwei Dimensionen umfasst. Zum einen wurden das beispielhaft thematisierte Forschungsprojekt und der Forschungsprozess durch eine Posterpräsentation in research geprüft (nach dem Vorbild einer Forschungstagung) und als schriftliche Leistung sollte ein Fachartikel abgegeben werden (nach dem Vorbild eines kurzen Fachartikels statt der im Modul vorgesehenen „25 Seiten Forschungsbericht“). Bei letzterem sollten sich die Studierenden an einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift (z.B. an der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft) ihrer Wahl orientieren.

Performanzprüfungen besser zu zweit! In der Diskussion wurde deutlich, dass die meisten Kolleg*innen dafür plädieren, dass bei Präsentationsprüfungen möglichst zwei Personen prüfen sollten, um subjektive Färbungen zu minimieren.

Zwischenlösungen akzeptieren! Des Weiteren wurde dafür plädiert, dass man als Modulprüfungen auch Zwischenlösungen akzeptiert und dabei die Lust am Forschen fördert, statt anzunehmen, Studierende seien promovierte Wissenschaftler*innen, die zu eigenem Forschen befähigt wurden. Diese Zwischenlösungen können wiederum in andere Module produktiv eingebracht werden, sodass Erkenntnisse weiter vertieft werden können.

Blick für das Neue mehr werten als Rückführung auf etwas Etabliertes! Humboldt und vielen anderen Erziehungswissenschaftler*innen ging es seither zentral darum, eine forschende Grundhaltung bei Studierenden zu fördern. Das gelingt weniger durch die Vermittlung von Methoden und das Üben von Forschung durch das richtige Anwenden eines Forschungsdesigns als vielmehr durch die Förderung von Neugier, die Akzeptanz des möglichen Scheiterns und durch das Erkennen, dass Fragen schon einmal erforscht worden sind.

Angehende Lehrer*innen sollen eher wissen, wie Wissen (durch Forschung) konstruiert wird, als selber Forscher*innen zu werden! Wesentlich für die Lehrer*innenbildung ist auch die Erkenntnis, dass die hochschulische Lehrer*innenbildung primär nicht für eine Arbeit in einem Forschungsinstitut qualifiziert, sondern für das Arbeiten in einer Schule und die praktische Lerngestaltung mit Schüler*innen. Die Wissenskonstruktion ist für jeden Unterricht wesentlich und dient oft als didaktische Öse. Die Einsicht in Konstruktionstechniken von Wissen kann entscheidende Spielräume für die didaktische Reflexion bereithalten und bietet auch persönlich ganz andere Distanzierungsmöglichkeiten für die Lehrperson an, die wiederum für die Interaktions- und Beziehungsarbeit genutzt werden können.

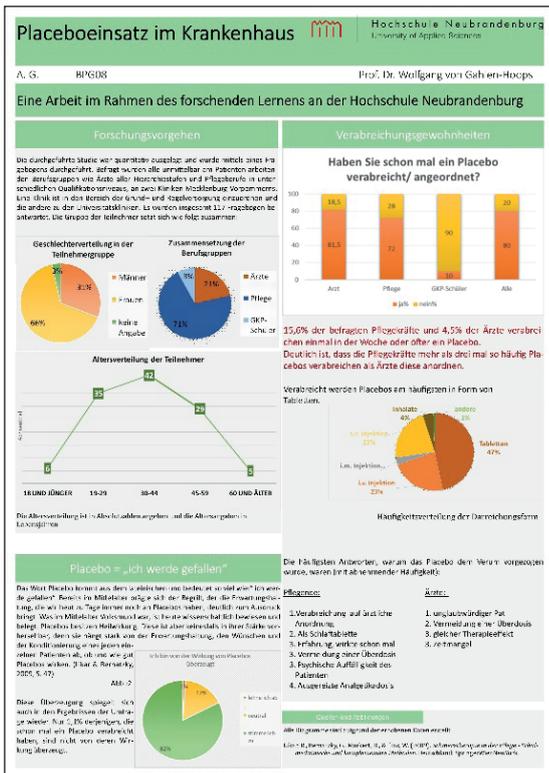


Abb. 4: Beispiele aus der Praxis: Forschungsposter und Deckblatt Fachartikel (siehe auch S. 46)

Feedback und Fazit

Befragt man Studierende am Ende des Forschenden Lernens, erhält man meistens das Feedback, dass es sehr viel Arbeit war und dass es etwas gedauert hat, bis man sich auf den Prozess des Forschens einlassen konnte. Oftmals wird aber der Freiraum, den man als Dozent lässt, positiv bewertet.

Ein Feedback zum Forschenden Lernen aus dem eigenen Seminarkontext war in etwa wie folgt:

„Ich kann jetzt die Ethik der Forschung besser nachvollziehen. Liest man jetzt Statistiken, die in beispielsweise Lehrbüchern der Schule stehen, sehe ich die jetzt kritischer, weil ich weiß, wie leicht man sich in SPSS vertippen kann (statt 0 ne 1) und dann die ganze Reihe korrigiert werden muss. Ich frage mich jetzt immer, ob die auch so sauber gearbeitet haben und sich diese Mühe wirklich gemacht haben oder einfach mit den Fehlern weitergearbeitet haben.“

Resümee des Workshops war, dass die Kolleg*innen es nicht als selbstverständlich und normal ansehen, sich interdisziplinär auszutauschen und über Fragen und Erfahrungen wie etwa die Leistungsmessung beim Forschenden Lernen zu sprechen. Oft schwimmt man in der eigenen Fachdidaktik und weniger mit der Fachdidaktik Chemie, allgemeine Erziehungswissenschaft oder Fachdidaktik einer Fremdsprache oder evangelische Religion zusammen. Der Workshop kann also als ein Gewinn und Beitrag verstanden werden, die Praxis aus einer interdisziplinären und landesweiten Perspektive weiter zu vertiefen und zu fördern.

LITERATUR

Huber, L. (2018): Ruhr Uni Bochum - Downloadcenter für inspirierte Lehre. Abgerufen am 31. August 2018 von <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begrundungen-und-herausforderungen/>

Reinmann, G. (2015): Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. Mieg, & J. Lehmann, Forschendes Lernen: Pragmatik und Praxis. Frankfurt am Main: Campus Verlag .

Schneider, R. und Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 53-68). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

5. POSTERBEITRÄGE

Partizipative Curriculum-Entwicklung als Format forschungsorientierten Lernens

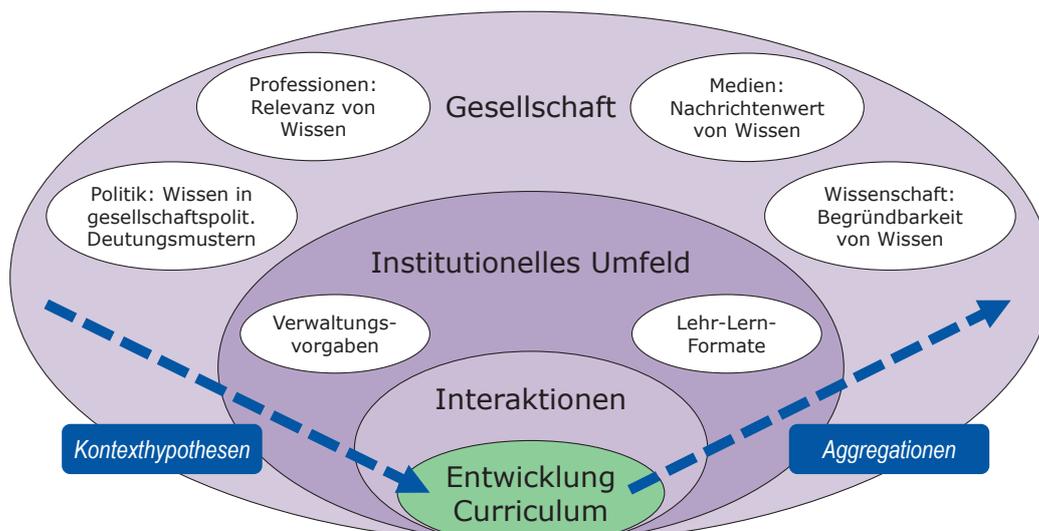
Prof. Dr. Jens Brachmann, Steffen Hendrik Marseille M.A., Elen Fübbecker B.A., Bastian Schwennigcke M.A.

Ein studentisches Projekt zur Prävention institutioneller sexualisierter Gewalt

1. Ebene des Nichtwissens

- Institutionelle Gewalt als Problem öffentlicher Deutungskämpfe
- Institutionelle Gewalt als Leerstelle professionellen Handlungswissens
- Institutionelle Gewalt als Forschungsgegenstand

2. Bearbeitung von Nichtwissen im gesellschaftlichen Kontext



Eigene Darstellung in Anlehnung an Bronfenbrenner 2012, Sorge 2012, Greve et al. 2008

3. Effekte

- Studierende entwickeln curriculare und Fachkompetenzen
- Studierende entwickeln forschungspraktische Kompetenzen
- Studierende ordnen Wissenschaft im gesellschaftlichen Kontext ein
- Weiterentwicklung/Evaluation von Lehrformaten, Lehr-Lern-Forschung
- Initiierung, Begleitung sachbezogener Forschung, z.B. im Rahmen von Qualifikationsarbeiten

4. Quellen

Baecker, D. (2011). Forschung, Lehre und Verwaltung. In Ders. (Hrsg.), Organisation und Slörung (S. 193-216). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung: Ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. H. Bittingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (S. 167-176). Wiesbaden: Springer VS.
Greve, J., Schnabel, A., & Schützeisel, R. (2008). Das Makro-Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung: Zur Einleitung. In J. Greve, A. Schnabel, & R. Schützeisel (Hrsg.), Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung: Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms (S. 7-17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Laurillard, D. (2012). Teaching as a design science. New York, London: Routledge.
Sorge, D. (2012). Rezeption von normativen Vorgaben im Gegenstandsbereich landwirtschaftlicher Berufsausbildung aus system- und akteurs-theoretischer Perspektive. Universität Rostock, Agrar- und Umweltwiss. Fakultät, Dissertation.

Partizipative Curriculum-Entwicklung als Format forschungsorientierten Lernens: Ein studentisches Projekt zur Prävention institutioneller sexualisierter Gewalt

Prof. Dr. Jens Brachmann, Elen Fübbeker, Steffen Hendrik Marseille, Bastian Schwennigcke
(Universität Rostock)

1. Problemstellung

Nachdem seit einigen Jahren immer mehr Fälle sexualisierter Gewalt gegen Heranwachsende in institutionellen pädagogischen Handlungsräumen wie Schulen, Kirchen, Heimen, Internaten oder Sportvereinen bekannt wurden, müssen eine Reihe wissenschaftlicher Disziplinen, allen voran die Erziehungswissenschaft, sowie die pädagogische Praxis ihr Verhältnis zur Entstehung und Prävention sexualisierter Gewalt und zum Schutz Minderjähriger neu ordnen.

Viel Beachtung findet dabei das Konzept der institutionellen Gewalt, bzw. des institutionellen Missbrauchs, wobei die Taten und die Dispositionen einzelner Täter*innen im Zusammenhang mit organisationalen, kulturellen und sozialökologischen Wirk- und Ermöglichungsbedingungen betrachtet werden und so ein Blick auf umfassendere Versäumnisse und Verantwortungsverhältnisse bei der Aufklärung und Prävention von Übergriffen möglich ist. Diese Betrachtungsweise ist gegenwärtig hoch umkämpft. Sie stellt nicht nur ein Forschungsdesiderat in den betroffenen Wissenschaftsdisziplinen dar, sie muss auch als Leerstelle im professionellen Handlungswissen z.B. von Pädagogen*innen gelten und sie ist nicht zuletzt auch Gegenstand gesellschaftspolitischer Deutungskämpfe (Brachmann, 2018; Görgen, Griemert, & Kessler, 2015; Wazlawik & Wolff, 2018; Wright, 2017).

Die pädagogische Ausbildung bildet die gegenwärtig weiter zunehmende Dynamik in Forschung und öffentlicher Debatte jedoch nicht ab (Allroggen u.a., 2017). Das hier vorgestellte Lehrprojekt ist ein Vorschlag, solche Entwicklungen durch kollaborative Formen der Curriculumentwicklung zu erschließen (Bubolz-Lutz & Steinfurt 2005).

2. Ansatz und Ergebnisse

2017 setzten sich Studierende am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik zunächst mit aktueller Forschung zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt auseinander¹. Eine als Blockkurs gestaltete Transformationsphase (Laurillard 2012, 2013) ermöglichte es den Studierenden, die gewonnenen Erkenntnisse in ein Modulhandbuch zum Studienschwerpunkt „Prävention sexualisierter Gewalt“ zu übertragen. In einer Evaluationsphase wurden Teile des Lehrkonzepts mit weiteren Studierenden umgesetzt und die Wirkung des durchgeführten Seminarangebots auf die Wahrnehmung des Themas Gewaltprävention bei den teilnehmenden Studierenden explorativ erhoben. Dabei standen 3 Aspekte im Vordergrund:

- a) Anwendung aktueller Forschungsergebnisse durch deren Übersetzung in ein kompetenzorientiertes Lehrkonzept
- b) selbständiges Herstellen des konstitutiven Zusammenhangs zwischen Forschung und Lehre
- c) Kritik und Weiterentwicklung von Lehrangeboten zum Themenfeld.

² Vgl. Forschungsprojekt „Aufarbeitung sexualisierter Gewalt – Tätersysteme und Täterstrategien“, <https://www.iasp.uni-rostock.de/forschung/aufarbeitung-sexualisierter-gewalt/aufarbeitung-sexualisierter-gewalt-taetersysteme-und-taeterstrategien/>

Das gewählte Format der Curriculumentwicklung durch Studierende kann als forschungsorientierte Lehre bezeichnet werden (Rueß, Gess, & Deicke, 2016), die eine wissenssoziologisch intensivierete Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen und -lücken ermöglicht (vgl. Abb. 1 sowie Baecker 2011; Bronfenbrenner 2012, Greve, Schnabel, & Schützeichel 2008, Sorge 2012, Sucharowski 2020). Denn die Studierenden mussten die disziplinären Wissensbestände, die im Zusammenhang mit der Analyse und Prävention sexualisierter Gewalt stehen, nicht nur erheben und aufbereiten, sondern die für das Curriculum in Frage kommenden Inhalte vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller und gesellschaftlicher Kontexte der Selektion, Interpretation und Ordnung von Themen bewerten und den Einfluss dieser Kontexte auf die Ausgestaltung des Curriculums diskutierten und gewichten. Außerdem mussten Hypothesen über Aggregationseffekte des curricularen Entwurfs entwickelt werden. Im Rahmen der explorativen Evaluation konnten erste noch vorläufige Abschätzungen darüber vorgenommen werden, ob einige der postulierten Wirkungen des Lehrkonzepts auch erzielt werden.

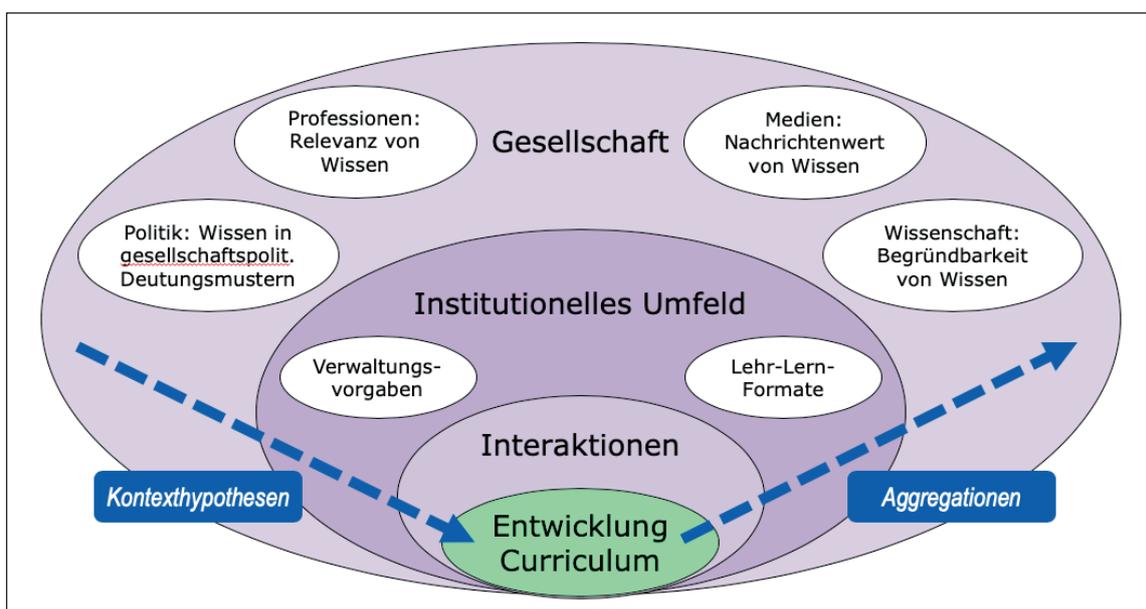


Abb. 1: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bronfenbrenner 2012, Sorge 2012, Greve et al. 2008

LITERATUR

Allroggen, M., Domann, S., Eßer, F., Fegert, J. M., Kampert, M., Rau, T. und Wolff, M. (2017): Einleitung: Schutzkonzepte zur Verbesserung des Kinderschutzes in Organisationen. In M. Wolff, W. Schröder, & J. M. Fegert (Hrsg.), *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis* (S. 10–13). Weinheim: Beltz.

Baecker, D. (2011): Forschung, Lehre und Verwaltung. In D. Baecker (Hrsg.), *Organisation und Störung: Aufsätze* (S. 193–216). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brachmann, J. (2018): Die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als gesellschaftliche Aufgabe. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidor (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (S. 804–813). Weinheim: Beltz Juventa.

Bronfenbrenner, U. (2012): Ökologische Sozialisationsforschung: Ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167–176). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von <http://gso.gbv.de/DB=2.2/PPNSET?PPN=718795059>

Görgen, A., Griemert, M. und Kessler, S. (2015): Sexueller Missbrauch und Kinderschutz – Perspektiven im Wandel. In J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues, & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 27–40). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-44244-9>

Greve, J., Schnabel, A., & Schützeichel, R. (2008). Das Makro-Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung: Zur Einleitung. In J. Greve, A. Schnabel, & R. Schützeichel (Hrsg.), *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung: Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms* (S. 7–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Laurillard, D. (2012): *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York, London: Routledge.

Laurillard, D. (2013): *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies* (2. Aufl.). New York, London: Routledge.

Rueß, J., Gess, C. und Deicke, W. (2016): Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – Empirisch begründete Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung* 11(2), 23–44.

Sorge, D. (2012). *Rezeption von normativen Vorgaben im Gegenstandsbereich landwirtschaftlicher Berufsausbildung aus system- und akteurstheoretischer Perspektive*. Universität Rostock, Agrar- und Umweltwiss. Fakultät, Dissertation. Abgerufen von <http://gso.gbv.de/DB=2.2/PPNSET?PPN=732397901>

Sucharowski, W. (2020). *Bildungskommunikation an Hochschulen* (im Erscheinen). In E. W. B. Hess-Lüttich (Hrsg.), *Handbuch Gesprächsrhetorik* (S. n.n.). Berlin u.a.: De Gruyter. Abgerufen von <https://www.degruyter.com/view/product/210855#>

Wazlawik, M. und Wolff, M. (2018): Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen und der Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-19096-9_12

Wright, K. (2017): Remaking collective knowledge: An analysis of the complex and multiple effects of inquiries into historical institutional child abuse. *Child Abuse and Neglect*, 74, 10–22.



Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums

Sozialpraktikum Kompetenzbereich Erziehen*

Das Sozialpraktikum ist das erste Pflichtpraktikum. Die Studierenden sammeln erste pädagogische Erfahrungen mit Heranwachsenden und überprüfen ihre pädagogische Eignung. Forschendes Lernen konzentriert sich auf pädagogische Angebote und den Aufbau von Kommunikation und Beziehung in Form von Beobachtungs- und Planungsprotokollen.

Master - Praktik-Erklärung

Praxisort: Beobachtung / Hospitation
 Durchföhrung

Welche Situation macht erzieherisches Handeln notwendig?

Zeit	Situation

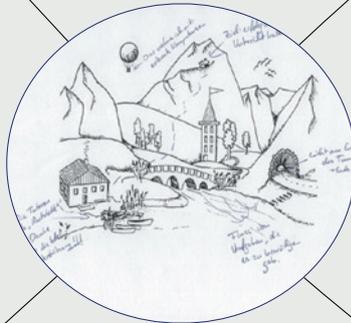
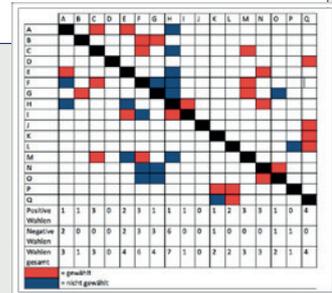
Wie wurde reagiert?
Welche Methoden wurden eingesetzt?
Wie hat der / die Erzieherin mit dem Kind kommuniziert?

Zeit	Erzieherisches Handeln

Schulpraktikum I Kompetenzbereich Innovieren*

Im vierwöchigen Schulpraktikum erkunden Studierende Schule als zukünftiges Berufsfeld und überprüfen ihre Berufswahlentscheidung einerseits mit einem Fokus auf die Lehrerpersönlichkeit und andererseits auf eine exemplarische Lerngruppe.

Die Studierenden reflektieren die beobachtete Praxis kritisch mithilfe einer Soziomatrix oder dem leitfadengeleiteten Lehrerinterview.



Fallstudie Kompetenzbereich Beurteilen*

Im Zuge des Lehramtsstudiums für die Regionale Schule führen Studierende eine sonderpädagogische Fragestellung mit empirischen Design durch. Sie setzen standardisierte Testverfahren wie den Prä- und Posttest ein, um den Förderbedarf im Bereich Rechtschreibung zu bestimmen, entwickeln eigenes Fördermaterial und nutzen Ergebnisse der Testdiagnostik, um die Wirksamkeit der eigenen Förderung zu bestimmen.

1) Das Ferben quitz ... schrock.

2) Es tröpfte ... aus der Maschine.

3) Neben dem hässlichen ... Wachse / Platz und Kränke.

Schulpraktische Studien Kompetenzbereich Unterrichten/Innovieren*

In dieser Praxisphase beobachten, dokumentieren und reflektieren die Studierenden Unterricht sowie planen, begründen, gestalten und reflektieren angeleitet Lehr-Lernprozesse wie die Storyline-Methode mittels strukturierter Planungshilfen.

Storyline-Episode	Key-Question	Activities	Organisation	Resources	Product	Task
0. Episode - Introduction	/	Begrüßung	Frontale Phase	Lehrervortrag	/	Listening
1. Episode - Meeting the Family	Why would you have liked to live during the time of the Romans?	Erstellung eines Familienschemas	Freie Wahl der Sozialform: EA, PA, GA	Texte über die Familie, Schemavordruck	Ausgefülltes Familienschema	Reading

Schulpraktikum II Kompetenzbereich Unterrichten*

Im achtwöchigen Schulpraktikum II planen, gestalten und reflektieren die Studierenden Unterrichtsprozesse sowie vertiefen und wenden die in den vorherigen Praxisphasen erworbenen pädagogischen und diagnostischen Kompetenzen an.

Sie erforschen exemplarisch Elemente des eigenen und des beobachteten Unterrichts und prüfen beispielsweise durch Selbstreflexion, Schüler- und Lehrerbefragung (Triangulation) inwiefern sich das Prinzip der Problemorientierung leistungs- und motivationsteigernd auswirkt.

7. Nenne die Stundenfrage:

Hat dir die Frage gefallen, die Inhalte der Stunde besser zu verstehen? Kreuz an.
 Ja Nein

Hat dir die Diskussion der Frage am Ende der Stunde gefallen, dir mehr zu merken? Kreuz an.
 Ja Nein

Wurde dir klar, warum die Frage am Ende der Stunde zu diskutieren? Kreuz an.
 Ja Nein

Forschendes Lernen in den Praxisphasen an der Universität Greifswald

Annika Homfeld und Dr.in Margitta Kutý (Universität Greifswald)

Im Laufe des fünfjährigen Lehramtsstudiums an der Universität Greifswald absolvieren die Studierenden ab dem 1. Semester vier, beziehungsweise fünf, Praxisphasen, in denen sie Aufgaben zum Forschenden Lernen mit unterschiedlichen Schwerpunkten bearbeiten.

Während der ersten Praxisphase sammeln die Studierenden in vier Wochen des **Sozialpraktikums** an einer außerschulischen Einrichtung erste pädagogische Erfahrungen mit Heranwachsenden. Der Schwerpunkt liegt auf den vorhandenen pädagogischen Angeboten der Einrichtung und auf dem Aufbau von Kommunikation und Beziehungen. Die Studierenden notieren mithilfe von Beobachtungsprotokollen pädagogisches Handeln, dessen Erfolge und Misserfolge und diskutieren Handlungsalternativen unter Zuhilfenahme von Fachliteratur. Im darauffolgenden vierwöchigen **Schulpraktikum I** erkunden sie Schule als zukünftiges Berufsfeld. Hier stehen u.a. die Lehrerpersönlichkeit und eine exemplarische Lerngruppe im Fokus. Mithilfe soziometrischer Methoden und Interviews können die in der Klasse getätigten Beobachtungen Auskunft über die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern geben.

Im Zuge der **Schulpraktischen Studien** beobachten und reflektieren die Studierenden ab dem 4. Fachsemester nicht nur Unterricht, sondern planen, begründen, gestalten und reflektieren angeleitet erste eigene Lehr- und Lernprozesse an Schulen der Region. Dabei werden die Studierenden u. a. mit ganz unterschiedlichen Unterrichtssituationen konfrontiert und führen beispielsweise reflektiert Methoden ein, die zu neuen Erkenntnissen, z. B. zum Umgang mit Heterogenität oder digitalen Medien in der Lerngruppe, führen.

Während des achtwöchigen **Schulpraktikums II** ab dem 7. Fachsemester planen, gestalten und reflektieren sie Unterrichtsprozesse zunehmend selbstständig und vertiefen die in den vorherigen Praxisphasen erworbenen pädagogischen und diagnostischen Kompetenzen. Sie wählen eigene Forschungsschwerpunkte (abgestimmt mit den jeweiligen Fachdidaktiken) sowohl für den beobachteten als auch den eigenen Unterricht. Als besonders erfolgversprechend erweisen sich dabei Elemente der Handlungs- und Aktionsforschung. Die fünfte Praxisphase ist bisher nur für Studierende des Lehramtes Regionale Schule vorgesehen. Hier gehen innerhalb der sonderpädagogischen Ausbildung die Studierenden einer Fragestellung nach und nutzen dazu die **Fallstudie**. Sie begleiten einen Schüler oder eine Schülerin über einen längeren Zeitraum und führen nach der Diagnose eine gezielte Förderung im Bereich der Rechtschreibung durch. Sie nutzen dafür standardisierte Testverfahren, um den Förderbedarf sowie die Wirksamkeit der eigenen Förderung zu bestimmen.

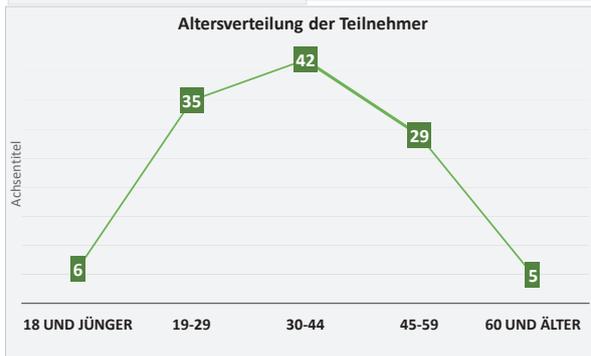
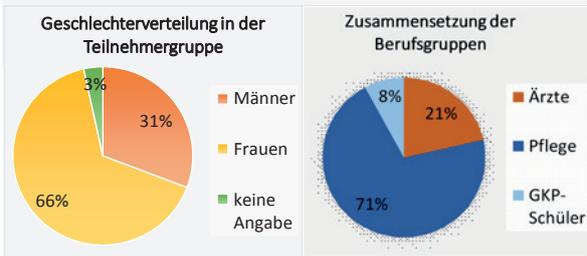
Obwohl in allen Praxisphasen unterschiedliche Aspekte des Lehrerberufs erforscht werden und die Aufgaben zum Forschenden Lernen variieren, verbindet alle Praxisphasen die ständige Selbstreflexion, wofür exemplarisch die Lernlandkarte in der Mitte des Posters steht. Dies soll in Zukunft weiter ausgebaut werden, indem alle Praxisphasen in einem Portfolio mit Aufgaben sowohl zum Forschenden Lernen als auch zur Selbstreflexion verbunden werden sollen.



Eine Arbeit im Rahmen des forschenden Lernens an der Hochschule Neubrandenburg

Forschungsvorgehen

Die durchgeführte Studie war quantitativ ausgelegt und wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt. Befragt wurden alle unmittelbar am Patienten arbeitenden Berufsgruppen wie Ärzte aller Hierarchiestufen und Pflegeberufe in unterschiedlichen Qualifikationsniveaus, an zwei Kliniken Mecklenburg-Vorpommerns. Eine Klinik ist in den Bereich der Grund- und Regelversorgung einzuordnen und die andere zu den Universitätskliniken. Es wurden insgesamt 117 Fragebögen beantwortet. Die Gruppe der Teilnehmer setzt sich wie folgt zusammen:



Die Altersverteilung ist in Absolutzahlen angegeben und die Altersangaben in Lebensjahren

Placebo = „ich werde gefallen“

Das Wort Placebo kommt aus dem lateinischen und bedeutet so viel wie: „ich werde gefallen“. Bereits im Mittelalter prägte sich der Begriff, der die Erwartungshaltung, die wir heute zu Tage immer noch an Placebos haben, deutlich zum Ausdruck bringt. Was im Mittelalter Volksmund war, ist heute wissenschaftlich bewiesen und belegt. Placebos besitzen Heilwirkung. Diese ist aber keinesfalls in ihrer Stärke vorhersehbar, denn sie hängt stark von der Erwartungshaltung, den Wünschen und der Konditionierung eines jeden einzelnen Patienten ab, ob und wie gut Placebos wirken. (Likar & Bernatzky, 2009, S. 47)

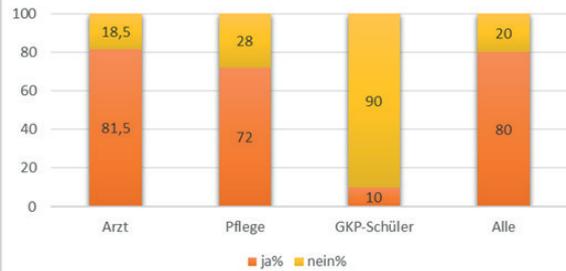
Abb.:2

Diese Überzeugung spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Umfrage wieder. Nur 1,1% derjenigen, die schon mal ein Placebo verabreicht haben, sind nicht von deren Wirkung überzeugt.



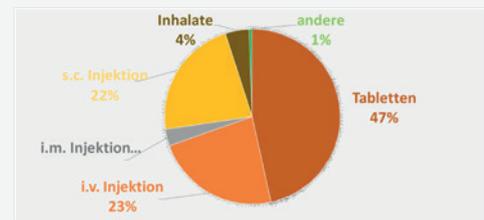
Verabreichungsgewohnheiten

Haben Sie schon mal ein Placebo verabreicht/ angeordnet?



15,6% der befragten Pflegekräfte und 4,5% der Ärzte verabreichen einmal in der Woche oder öfter ein Placebo. Deutlich ist, dass die Pflegekräfte mehr als drei mal so häufig Placebos verabreichen als Ärzte diese anordnen.

Verabreicht werden Placebos am häufigsten in Form von Tabletten.



Häufigkeitsverteilung der Darreichungsform

Die häufigsten Antworten, warum das Placebo dem Verum vorgezogen wurde, waren (mit abnehmender Häufigkeit):

Pflegende:

1. Verabreichung auf ärztliche Anordnung
2. Als Schlaftablette
3. Erfahrung, wirkte schon mal
3. Vermeidung einer Überdosis
3. Psychische Auffälligkeit des Patienten
4. Ausgereizte Analgetikadosis

Ärzte:

1. ungläubiger Patient
2. Vermeidung einer Überdosis
3. gleicher Therapieeffekt
3. Zeitmangel

Quellen und Abbildungen

Alle Diagramme sind aufgrund der erhobenen Daten erstellt

Likar, R., Bernatzky, G., Märkert, D., & Ilias, W. (2009). *Schmerztherapie in der Pflege - Schulmedizinische und komplementäre Methoden*. Deutschland: SpringerWienNewYork.

Placeboeinsatz im Krankenhaus

Prof. Dr. Wolfgang von Gahlen-Hoops und Antje Geisler (Hochschule Neubrandenburg)

Im Rahmen des Bachelorstudiengangs Berufsschulpädagogik für Gesundheitsberufe an der Fachhochschule Neubrandenburg wurde eine Umfrage über das Nutzungsverhalten von sog. reinen Placebo-Präparaten in der stationären Akutpflege durchgeführt. Die Umfrage wurde unter Verwendung eines standardisierten Multiple-Choice-Fragebogens sowie einer Freitext-Rubrik erstellt. Befragt wurden 117 medizinische Mitarbeiter*innen verschiedener Hierarchie- und Qualifikationsstufen aus zwei mecklenburgischen Krankenhäusern.

Ziel der Umfrage war die Identifikation von Gründen zur Verabreichung von Placebos in Abhängigkeit der Berufsgruppe, die generelle Einstellung der Befragten zu Einsatz und Wirkungsweise von Placebos, die Identifikation eventueller Einstellungsunterschiede in Abhängigkeit von der Berufserfahrung sowie die Identifikation von Gründen zur Bevorzugung von Placebos gegenüber herkömmlichen Vera.

Das Poster bildet die wichtigsten Ergebnisse der Umfrage anschaulich ab und vergleicht die Ergebnisse mit bestehenden Forschungsarbeiten. Wie bereits in anderen klinischen Studien bestätigt, (Fässler & Gnädinger, 2009) wurden Placebos am häufigsten in Form von Tabletten verabreicht. Als Gründe für den Vorzug eines Placebos gegenüber eines Verums wurden von Pflegenden am häufigsten die ärztliche Anordnung und der Gebrauch als Schlaftablette genannt. Von Ärzten kam das Argument des unglaubwürdigen Patienten am häufigsten, dicht gefolgt von dem Wunsch, eine eventuelle Überdosierung des eigentlichen Verums zu vermeiden.

Des Weiteren hat die Untersuchung gezeigt, dass sich bei Pflegenden durch Zunahme der Berufserfahrung eine moralische Desensibilisierung abzeichnet. In der Gruppe der Teilnehmer mit weniger als 3 Jahren Berufserfahrung haben nur 21% jemals ein Placebo verabreicht, mit zunehmender Tendenz bis hin zu 100% in der Gruppe der Teilnehmer mit über 40 Jahren Berufserfahrung. Bei den Fragen zur Positionierung im Hinblick auf Anwendung und ethischen Hintergrund gab es zwischen den Berufsgruppen keine gravierenden Unterschiede im Antwortverhalten.

Die Ergebnisse der Studie können als empirische Basis für weiterführende Diskussionen dienen, wie Placebos in ethisch angemessener Weise in der medizinischen Praxis eingesetzt werden können und ob sie in der Pflegeausbildung tiefgründiger thematisiert werden sollten, um zukünftigem Pflegepersonal die Handlungskompetenz für eine schwierige moralische Entscheidung zu geben.

LITERATUR

Fässler, M. und Gnädinger, M. E. (2009): Umfrage zum Thema Placebointerventionen in der medizinischen Praxis. Zürich: Institut für Biomedizinische Ethik und Institut für Hausarztmedizin und Versorgungsforschung, Universität und Universitätsspital Zürich.

Fent, R. E. (2011): Placebos in der Allgemeinmedizin. Kritisch Gelesen ; NNW-Fortschr.Med.(18), S. 16.

Likar, R., Bernatzky, G., Märkert, D. und Ilias, W. (2009): Schmerztherapie in der Pflege - Schulmedizinische und komplementäre Methoden. Wien, New York: Springer.

Meißner, K. (2010): brandenburgischer Rundfunk. Von www.br.de/themen/ratgeber/inhalt/gesundheit/placebo-placebos-gesetz100.html abgerufen



Universität Rostock

Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und
Bildungsforschung M-V (ZLB)

ARBEITSKREIS BILDUNGSFORSCHUNG

Doberaner Straße 115, 2.OG
D 18057 Rostock

Fon + 49 (0)381 498-2901
Fax + 49 (0)381 498-2902

www.zlb.uni-rostock.de