



Professional School of Education  
Schule | Universität | Wissenschaft | Praxis



## Symposium

### »Praxistheoretische Perspektiven auf Forschendes Lernen«

Allgemeine Erziehungswissenschaft | Institut für Erziehungswissenschaften

Professional School of Education

Humboldt Universität zu Berlin

Freitag, 25. Mai 2018

**Tagungsort:** Hausvogteiplatz 5 – 7 | 10117 Berlin | Raum 0202



#### Kontakt:

Prof. Dr. Malte Brinkmann

Tel.: 2093-4091/92

E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de

## Programm

- 09.00 Uhr     **Malte Brinkmann:** Kurze Einführung und Vorstellung
- 09.15 Uhr     **Georg Hans Neuweg** (Universität Linz):  
Können als Magd des Wissens? Skeptische Anmerkungen zur Lehrerkompetenzforschung aus der Perspektive des tacit knowing view  
*Vortrag und Diskussion*
- 10.30 Uhr             Pause
- 10.45 Uhr     **Johannes Bellmann** (Universität Münster):  
Teacher as Researcher?  
Überlegungen zu Gütekriterien für Forschendes Lernen im Praxissemester  
*Vortrag und Diskussion*
- 12.00 Uhr     **Malte Lehmann** (Professional School of Education):  
Theoretische Begründungen des Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung an der Humboldt-Universität zu Berlin  
*Vortrag und Diskussion*
- 13.00 Uhr             gemeinsames Mittagessen
- 14.00 Uhr     **Michael Schratz** (Universität Innsbruck,  
derzeit Fritz Karsen Chair, Humboldt-Universität zu Berlin):  
Den Musterwechsel anbahnen:  
Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden  
*Vortrag und Diskussion*
- 15.15 Uhr             Pause
- 15.30 Uhr     **Malte Brinkmann** (Humboldt-Universität zu Berlin):  
Zwischen Forschen und Lernen: Methodologische und didaktische Überlegungen zur Fallarbeit als Beispielverstehen und Beispielgeben  
*Vortrag und Diskussion*
- 16.45 Uhr     Abschlussdiskussion
- 17.00 Uhr     Ende

## Abstracts

**Georg Hans Neuweg**

*(Universität Linz)*

### **Können als Magd des Wissens? Skeptische Anmerkungen zur Lehrerkompetenzforschung aus der Perspektive des tacit knowing view**

In dem Maße, in dem das Können von Lehrerinnen und Lehrern als Anwendung von Wissen konzipiert wird, wird ebendieses Wissen zum Dreh- und Angelpunkt der Lehrerkompetenzforschung - zunächst in Form mentaler Inhalte und sodann in Form eines Ausbildungswissens, das es durch eine entsprechende Hochschuldidaktik in handlungswirksame mentale Strukturen zu transformieren gilt. Häufig werden Lehrerkompetenzen daher recht ausbildungsnah gemessen. Geraten die zentralen Merkmale reifer Könnerschaft dabei aber überhaupt in den Blick? Und wenn nicht: Welchen Herausforderungen wird sich eine anforderungsnähere Erfassung von Lehrerkönnen gegenübersehen?

**Johannes Bellmann**

*(Universität Münster)*

### **Teacher as Researcher?**

### **Überlegungen zu Gütekriterien für Forschendes Lernen im Praxissemester**

Das Konzept des „Forschenden Lernens“ hat in den letzten Jahren insbesondere im Praxissemester der ersten Phase der Lehrerbildung eine enorme Konjunktur erfahren. In der bereitwilligen und z. T. unkritischen Rezeption dieses Konzepts blieb oftmals unterbelichtet, inwiefern sich die Praxis von 'Forschung' von der Praxis professionellen Lernens angehender LehrerInnen unterscheidet. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass zwischen wissenschaftlicher Forschung im Rahmen der Wissenschaft und ‚Forschung‘ im Rahmen von Praxisphasen zu unterscheiden ist. Dies hat Folgen für die Gütekriterien für ‚Forschung‘ im Rahmen von Praxisphasen. Während Forschung im Rahmen von Wissenschaft auf die Generierung objektiv neuen Wissens gerichtet ist, das an Kriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität gemessen wird, muss ‚Forschung‘ im Rahmen von Praxisphasen vorrangig daran gemessen werden, inwiefern sie einen Beitrag zur Professionalisierung angehender LehrerInnen leistet. Der Beitrag knüpft an ein gemeinsam mit Ulrike Weyland an der Universität Münster entwickeltes "Rahmenpapier für Forschendes Lernen im Praxissemester" an und versucht, spezifische Gütekriterien für Forschendes Lernen näher zu bestimmen.

**Malte Lehmann**

*(Professional School of Education, Humboldt-Universität zu Berlin)*

### **Theoretische Begründungen des Forschenden Lernens**

### **in der Lehrkräftebildung an der Humboldt-Universität zu Berlin**

Der Forschungskolleg Lehrkräftebildung an der HU Berlin beschäftigt sich u. a. mit der Evaluation und Begleitforschung von Forschendem Lernen in der Lehrkräftebildung, mit einem

Schwerpunkt in den erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen. Im Zuge dieser Tätigkeit stützt sich die Forschungsarbeit auf bestehende hochschuldidaktische Konzepte, die sich auf bestimmte Annahmen über Lern- und Professionalisierungsprozesse gründen. Hierzu gehören bildungstheoretische, lerntheoretische und qualifikatorische Begründungen (vgl. Fichten 2010). Im Vortrag werden diese theoretischen Begründungen näher erläutert und ihre Bezüge zur Begleitforschung und der Gestaltung der Lehre dargestellt.

## **Michael Schratz**

*(Universität Innsbruck, derzeit Fritz Karsen Chair, Humboldt-Universität zu Berlin)*

### **Den Musterwechsel anbahnen:**

#### **Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden**

In der Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen an der Universität Innsbruck hat das „Forschende Lernen“ eine lange Tradition, die im Konzept des *teacher as researcher* (Stenhouse 1975) die Curriculumentwicklung in den 1970er Jahren beeinflusste und von einer starken Werteorientierung geprägt war. In Projekten der Handlungsforschung sollten jene gesellschaftlichen Verhältnisse durchschaubar gemacht werden, die selbstbestimmtes Handeln verhinderten. Über die Aktionsforschung erfolgte eine stärkere Fokussierung auf die eigene Unterrichtspraxis, in der Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht erforschen, um daraus Erkenntnisse für deren Entwicklung zu erhalten (Altrichter & Posch 2007).

Mein Vortrag geht der Frage nach, wie es gelingen kann, Studierende in der Ausbildung für Forschung im Praxisfeld Schule so nachhaltig zu interessieren, dass sie der eigenen Praxis in ihrem zukünftigen professionellen Tun als Lehrpersonen forschend begegnen. Studierende lernen neue Theorien zum Thema „Lernen“ kennen, scheitern aber oft daran, sie in der Praxis einzusetzen. Obwohl Studierende in den fachdidaktischen und schulpädagogischen Lehrveranstaltungen aktuelle Erkenntnisse über schülerorientierten Unterricht kennen lernen, unterrichten sie im „Modus des Lehrens“ (Mitgutsch 2008, 263). Hinter diesem Phänomen steht vielfach nicht die fehlende Kompetenz der Studierenden, die theoretischen Ansprüche in die Praxis umzusetzen, sondern es sind die strukturellen Bedingungen bzw. „Tiefenstrukturen“ (Tye 2000), die verhindern, dass Studierenden, den späteren Lehrenden, trotz gut gemeinter Bemühungen in der LehrerInnenbildung, der Musterwechsel von der Perspektive des Lehrens zu jener des Lernens in der eigenen Praxis gelingt.

Um einen Musterwechsel von der lehrseitigen zu einer lernseitigen Orientierung (Schratz im Druck) zu initiieren, kommt das „Descriptive Review Model“ (Kanevsky 1993; Himley & Carini 2000) zum Einsatz. Demnach sollen sich Studierende während ihrer Zeit an der Schule nur auf ein Kind konzentrieren, sein (Lern-)Verhalten beobachten und in vielfältiger Weise beschreiben. Die Erkenntnisse aus diesen Porträts zeigen ein vielschichtiges Bild an Transformationsimpulsen: die Intention adäquatere Lehr-Lernszenarien aufgrund des differenzierteren Blicks auf die Lernenden zu gestalten; die erhöhte Nachdenklichkeit darüber, wie sich unreflektierte Urteile und Zuschreibungen in Bildern über Lernende verfestigen; die Erkenntnis, irritierendes Verhalten differenzierter zu betrachten; die Einsicht, dass die SchülerInnen, deren Porträts sie erstellen, auf andere Lernende verweisen.

Das Ziel dieses Ansatzes ist es, ein nachhaltiges Konzept von Forschungsorientierung in der LehrerInnenbildung anzustreben, Lehramtsstudierende für die Bedürfnisse und Erwartungen von SchülerInnen zu sensibilisieren sowie Theorie und Praxis stärker zu vernetzen. Dadurch

soll eine Forschungshaltung initiiert werden, in der nicht nur aktuelle Forschungserkenntnisse sinnvoll mit der unterrichtlichen Erfahrung reflektiert, sondern auch praktizierende LehrerInnen dazu angeregt werden, ihren eigenen Unterricht zu erforschen und gemeinsam in sogenannten „Professionellen Lerngemeinschaften“ (Schratz 2015) weiterzuentwickeln.

**Malte Brinkmann**

*(Humboldt-Universität zu Berlin)*

### **Zwischen Forschen und Lernen: Methodologische und didaktische Überlegungen zur Fallarbeit als Beispielverstehen und Beispielgeben**

Fälle und Beispiele gelten als wichtige Zugänge zu Lehrerbildung und Professionalisierung. Mit der Fallarbeit erhofft man sich sowohl ein praxisrelevantes und problemorientiertes Umgangswissen für die Praktiker als auch erziehungswissenschaftliches Forschungswissen für Forschende zu produzieren. Fallarbeit gilt zudem als wichtiges Instrument in der Hochschullehre, mit denen wissenschaftliches Arbeiten und Methoden sowie eine wissenschaftlich-forschende „Haltung“ eingeübt werden können (Wernet 2007, Meseth 2014, Hummrich 2016, Pieper 2014). Im aktuellen Diskurs zum forschenden Lernen und zur Fallarbeit herrscht Unklarheit

1. über die bildende Funktion von Beispielen und deren Bezug zum „Pädagogischen“ sowie
2. über die konkreten hochschuldidaktischen Methoden und Verfahren, mit denen Beispiele als Medien forschenden Lernens thematisiert und operationalisiert werden können.

Ausgehend von konkreten Beispielen aus der Hochschullehre im Umgang mit Unterrichtsvideos werde ich erstens eine erfahrungstheoretische Perspektive auf das Beispiel mit Günther Buck vorstellen. Damit lässt sich die implizite Struktur des praktischen Wissens und Könnens von Beispielen vom theoretischen Wissen der empirischen Forschung in doppelter Weise abgrenzen: Zum einen vom subsumtionslogisch generierten Wissen quantitativer Forschung, zum anderen vom rekonstruktiv-generierten Wissen der qualitativen Forschung. In beiden werden Beispiele als Fälle behandelt und Regeln unterworfen. Damit aber, so meine These, kommt ihre produktive Funktion nicht in den Blick. Das kann erst gelingen, wenn der Erfahrungszusammenhang des Beispielverstehenden einbezogen wird. Die bildende und die produktive Funktion von Beispielen dann in den Blick, wenn der Erfahrungszusammenhang im Beispielverstehen und Beispielgeben sowohl die Einklammerung von subjektiven wie wissenschaftlichen Theorien und damit ein analogisierendes Fortschreiten vom Beispiel zum Beispiel ermöglicht.

In einem zweiten Teil werde ich mit der phänomenologischen Methodologie ein Verfahren vorstellen, wie Beispielverstehen möglich werden kann. Damit lässt sich das produktive Potential von Beispielen für eine handlungsorientierende und imaginativ-orientierende Funktion eröffnen. Ich gebe abschließend einen wissenschaftsdidaktisch-orientierten Ausblick auf eine interdisziplinäre, allgemeindidaktische Perspektive auf das Verhältnis von Theorie, Praxis und Empirie in der Pädagogik.