

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Anke Redecker: Forschendes Lernen als Erfahrungsreflexion: Ein bildungstheoretischer Blick auf Professionalisierung, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 69–75.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61911>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Forschendes Lernen als Erfahrungsreflexion

Ein bildungstheoretischer Blick auf Professionalisierung

Anke Redecker¹

¹ Universität Bonn, ☎ 0000-0002-8382-5475

ABSTRACT Der Beitrag fragt nach einer Bildungsrelevanz Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung und richtet diese auf ein sinn- und verantwortungsvolles Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu unterrichtsrelevanten Szenarien aus. Damit erschöpft sich Forschendes Lernen nicht in datenfokussierten Untersuchungen, sondern leistet einen Beitrag zum Aufbau einer Lehrer:innenpersönlichkeit, die sich in transformatorischen Bildungsprozessen dem Wagnis einer Konfrontation mit Kontingenz aussetzt und durch Irritation des Erfahrungshorizonts Unterrichtssituationen differenziert und nachhaltig reflektiert. Plädiert wird für eine Situationssensibilität jenseits des vermeintlichen In-den-Begriff-Bekommens durch Datafizierung und schematische Verhaltensmuster.

KEYWORDS Forschendes Lernen, Lehrkräftebildung, transformatorische Bildung, Erfahrungslernen, Situationsrelevanz

1 BILDUNGSHerausforderungen Forschenden Lernens: Eine Einführung

Forschendes Lernen ist inzwischen in der Lehrkräftebildung zu einem – oft vielfältig angepriesenen – Schlüsselkonzept geworden, das sich leicht als hochschuldidaktische Heilsformel instrumentalisieren lässt, um z. B. einer Empirisierung der Lehrkräftebildung Vorschub zu leisten, die im Sammeln und Auswerten von Erfahrungsdaten eine Plan- und Beherrschbarkeit des zukünftigen Berufsalltags suggeriert. Hinsichtlich des Forschenden Lernens ist dann auch zurecht von ei-

nem modischen Schlagwort (Huber, 2013) und einem „catch-all-Konzept“ die Rede, „mit dem sich vielfältige Probleme gleichzeitig zu lösen lassen scheinen“ (Wischer, Katenbrink & Nukamura, 2014, S. 10).

Im skeptischen Blick auf solch vage und vielschichtige Heilsversprechungen soll zunächst nach Aufgaben und Zielsetzungen Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung gefragt werden, weshalb dessen phänomenologische Grundlegung aufgegriffen wird (vgl. Kapitel 2). Geht es beim Forschenden Lernen im Sinne eines methodischen Erfahrungslernens (Brinkmann, 2010) nicht um eine Internalisierung im Sinne vermeintlicher Wissensbeherrschung, kann es in den Kontext einer problematisierenden Persönlichkeitsbildung gerückt werden, die mit Kontingenz und Ambivalenz, Unwägbarem und Unvorhersehbarem rechnet, weshalb Forschendes Lernen vor dem Hintergrund einer Phänomenologie der Fremdheit (Waldenfels, 1999) konturiert werden kann, die auf Lernprozesse schließen lässt, die durch Irritationen, Infragestellungen, Enttäuschungen und Umorientierungen hindurchgehen und sich gerade dadurch als bildungsrelevant zeigen (vgl. Kapitel 3).

Eine im solchen Sinne transformatorische Bildung (Koller, 2012) hinterfragt bestehende Annahmen und Erklärungskonzepte, Denkschemata und Stereotypisierungen, um sich für neue Erfahrungen zu öffnen, die sich nicht durch Datenhörigkeit und Handlungsrezeptologien bannen lassen, sondern den Mut erfordern, Ad-hoc-Erfahrungen reflektiert und kontingenzsensibel zugleich zu begegnen (vgl. Kapitel 4). Dies benötigt eine hochschuldidaktische Herangehensweise, die – gerade in der Vorbereitung und Begleitung schulpraktischer Studien – auf eine Selbsterprobung von Lehramtsstudierenden durch Irritation setzt. Im abschließenden Resümee mit Ausblick (vgl. Kapitel 5) wird für das hier angesprochene transformatorische Forschende Lernen als eine resilienzerprobende und -fördernde Form des Erfahrungslernens plädiert, die ebenfalls irritationsbereit begleitender Professioneller in Hochschule und Schule bedarf, um Lehrkräftebildung als professionsorientierte Persönlichkeitsbildung voranzubringen.

2 SELBSTERPROBUNG UND ERFAHRUNGSREFLEXION: ZUR BILDUNGSRELEVANZ FORSCHENDEN LERNENS

Forschendes Lernen ist als selbstgesteuertes Erfahrungslernen über die Lebensspanne hinweg durch eine reichhaltige Aufgabenvielfalt ausgezeichnet. Lernende suchen sich Forschungsfragen, denen sie realitätserkundend nachgehen wollen. Sie formulieren Hypothesen, wählen Forschungsmethoden und -ansätze, planen den Ablauf ihrer Forschungsprojekte, führen diese aus, sammeln Daten, bereiten sie auf und werten sie in Auseinandersetzung mit recherchierten Hinter-

grundinformationen aus, setzen sie zueinander und weiteren Sinnkontexten ins Verhältnis, ziehen Schlussfolgerungen und formulieren Anschlussfragen. Ergebnisse werden präsentiert, diskutiert und kommentiert (Fichten & Meyer, 2014; Redecker, 2018a).

Auf diese Weise haben angehende Lehrpersonen die Möglichkeit, in schulpraktischen Studien ihren zukünftigen Arbeitsplatz zu erkunden. Hierbei bietet sich vor allem als Kerngeschäft der Profession die Unterrichtsführung als Forschungsgegenstand an. So können Lehramtsstudierende z. B. durch Videografie Unterrichtsprozesse beobachten und reflektieren, Adressierungs- und Interaktionsprozesse in den Blick nehmen, anhand von Fallarbeit konkrete Unterrichtssituationen herausgreifen oder als selbstreflektierte Praktiker:innen die eigene Unterrichtsführung auswerten, indem sie z. B. einen Reflexionsbogen entwerfen und/oder die sie begleitende Lehrkraft per Fragebogen oder Interview hinzuziehen. Hierbei wählen sie Fragetypen und Interviewformen aus und entscheiden z. B., ob sie (teil-)strukturiert oder narrativ vorgehen wollen.

Damit sie hierbei nicht in erster Linie als Adressat:innen von pseudokybernetischen (Selbst-)Steuerungsprozessen fungieren, sollten sie als Bildungssubjekte ernst genommen werden, die sich in ihrem Forschungsprozess kritisch-konstruktiv, sinn- und verantwortungsvoll zu anderen, anderem und zu sich selbst ins Verhältnis setzen, um dies auch bei ihren Schülerinnen und Schülern fördern zu können. Solche Bildungsaspekte spielen im Schulalltag eine vielgestaltige Rolle und können von angehenden Lehrenden während ihrer schulpraktischen Studien aufgenommen werden, z. B. indem die Studierenden in ihren Projekten Forschenden Lernens bildungsrelevante Fragen stellen wie z. B.

- ◆ Wie will ich den Unterrichtsgegenstand problematisieren, damit die Lernenden ihn eigenständig erkunden können?
- ◆ Welche Sozialform(en) will ich in einer konkret geplanten Stunde wählen, damit die Schülerinnen und Schüler selbsterprobend von- und miteinander lernen können?
- ◆ Wie kann ich die Bildsamkeit jeder und jedes einzelnen Lernenden berücksichtigen, indem ich adressat:innen- und situationssensibel auf alle Lernenden eingehe?

Projekte Forschenden Lernens können auf diese Weise einer professionsorientierten Selbsterprobung dienen, um z. B. das Verhältnis zur Diversität der Lernenden und ihrem Bildungsanspruch zu reflektieren, indem sie von konkreten Unterrichtserfahrungen ausgehen. Deren methodische Betrachtung lässt sich phänomenologisch (Brinkmann, 2010) im reflektierten Einlassen auf die jeweils einzigartige Erfahrungssituation begründen, die für zukünftige Situationen nicht normierend, aber orientierend sein kann.

Absolvieren Lehramtsstudierende ein Praxissemester, so können sie ihre Unterrichtserfahrungen in Vorbereitungsseminaren anbahnen, indem sie zunächst theoretisch nicht nur mit Konzepten und Modalitäten Forschenden Lernens vertraut werden, sondern dieses anfangs realitätsentlastet – z. B. anhand von Fallbeispielen – erproben, bevor sie eigenen Unterricht planen und durchführen. Eine bildungsrelevante Vorbereitung und Begleitung von Schulpraxis setzt dabei auf anregende, auch kontroverse Auseinandersetzungen mit Hochschullehrenden und Mitlernenden (Redecker, 2019).

Sich bildend zu anderen ins Verhältnis zu setzen, richtet sich damit nicht nur auf Schülerinnen und Schüler, sondern alle relevanten Bezugspersonen inner- und außerhalb der Schule, nicht zuletzt Hochschullehrende und Mitstudierende. Wird neben den Anderen auch das Andere im Bildungsprozess relevant, so kann es sich in Projekten Forschenden Lernens am Praktikumsort Schule z. B. um Unterrichtsgegenstände und -methoden, Regeln des Classroom Managements und andere schulische Gegebenheiten und Praktiken handeln. Spielt schließlich das bildende Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu sich selbst eine Rolle, so können Studierende – etwa bildungsbiografisch – eigene Motive und Einstellungen, Machtmöglichkeiten und Handlungshürden in Bezug auf ihr Lehrverhalten reflektieren. Dabei stehen die Reflexionen auf andere, anderes und sich selbst im Wechselbezug zueinander, „trägt“ doch Forschendes Lernen „zur Herausbildung der Reflexionskompetenz bei – aber nicht automatisch, sondern nur dann, wenn die im Forschungsprozess angelegten reflexiven Momente bewusst wahrgenommen und wenn dabei wissenschaftliche Wissensbestände als Referenzpunkte einbezogen werden“ (Fichten & Meyer 2014, S. 26) und in Kooperation mit Mitlernenden, Hochschullehrenden und betreuenden Lehrpersonen gefunden und konturiert, erörtert, bewertet und zueinander sowie zu den Praxiserfahrungen ins Verhältnis gesetzt werden.

3 KONFRONTATION MIT KONTINGENZ: FREMDHEIT IM ERFAHRUNGSPROZESS

Begeben sich Studierende in den Prozess des Forschenden Lernens, so können sie erleben, dass Bildung gerade nicht auf ein reibungsloses Internalisieren und Funktionieren setzt, sondern durch Brüche und Inkonsistenzen ausgezeichnet ist, die es ermöglichen, etwas qualitativ Neues zuzulassen. Es bedarf negativer Erfahrungen, z. B. Enttäuschungen und Rückschläge, um nicht überkommenen Erfahrungsbahnen verhaftet zu bleiben (BAK, 1970). Das bedarf versiert begleitender, herausfordernder und ermutigender Hochschullehrender, „führt“ doch der „per se bei Forschung ergebnisoffene Prozess [...] nicht selten zu widersprüch-

lichen und komplizierten Ergebnissen oder Entscheidungssituationen, bei denen es keine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Entscheidung gibt. [...] Eine wichtige Rolle müsste demnach die *Ungewissheitstoleranz* im Forschungsprozess spielen“ (Gess, Deicke & Wessels, 2017, S. 85), die zu einer Phänomenologie der Fremdheit in Beziehung gesetzt werden kann – im Blick auf „die Einsicht, daß jeder Sinn und jede Form der Verständlichkeit an bestimmte Lebensformen und Weltordnungen gebunden bleibt, die sich ihrerseits als selektiv und exklusiv erweisen“ (Waldenfels, 1999, S. 81; vgl. Waldenfels 2010, Redecker, 2021) und von Fremdheits-erfahrungen durchzogen sein können. (Waldenfels, 1999).

Im Gegensatz zu einem datafizierenden Dingfestmachen handelt es sich um ein Forschendes Lernen jenseits von Gewissheitsambitionen und selbstherrlichen Machbarkeitsphantasien.

4 JENSEITS DER REZEPTOLOGIEEN: TRANSFORMATORISCHE BILDUNG DURCH IRRITATION

Bildungsrelevantes Lernen jenseits einer bloß kumulativen Aneignung kann die „Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in transformatorischen Bildungsprozessen [...] als ein kreatives Geschehen“ (Koller, 2012, S. 26) hervorkehren, wobei die „Parallele [...] zu künstlerischen Schaffensvorgängen [...] nahe[legt], dass solche innovativen Prozesse Spielräume benötigen“ (Koller, 2012, S. 26; vgl. Redecker, 2022) und Erprobungsszenarien bedürfen. Hier kann das Scheitern „sehr lehrreich sein, es kann spielerisch, lustvoll, tragisch sein, aber manchmal auch komisch und überraschend. All dies macht es wertvoll für kreativ-reflexive Prozesse“ (Muckel, 2016, S. 225), die sich von Rezeptologie-reglementierung und Stereotypisierungsstarre gelöst haben, geht es doch darum, Fremdheitserlebnisse zuzulassen, ohne sie dingfestmachend domestizieren zu wollen. So können angehende Lehrende z. B. lernen, beim Blick auf Schülerinnen und Schüler einengende und diskriminierende Stereotypisierungen und die eigenen Wahrnehmungs- und Beurteilungsgewohnheiten zu hinterfragen (Foitzik, Holland-Cunz & Riecke, 2019).

Ein sich hierauf ausrichtendes Forschendes Lernen kann helfen, sich auf Schulalltagssituationen einzustellen, in denen oft methodisch orientiert an der aktuellen Erfahrungssituation gegen den Strich gedacht und Ad-hoc-Entscheidungen getroffen werden müssen. Projekte Forschenden Lernens können darauf vorbereiten, angesichts von Verantwortlichkeit und Fragilität auch in undurchsichtigen Situationen sinnvoll zu handeln.

5 MÜHEN DES MEHRWERTS: RESÜMEE UND AUSBLICK

Jenseits von Empiriehörigkeit und Datensammelwut, eines kumulativ angeeigneten vermeintlichen Bescheidwissens und rigider Rezeptologiereglementierung lässt sich für ein resilienzerprobendes Forschendes Lernen plädieren, das ein vulnerables, transformatorisches Bildungssubjekt in den Blick nimmt. Interagierende fungieren dabei selbst als irritationsbereite – etwa ermutigend weiterfragende und kontrovers irritierende und auch selbst irritiert werdende – Beteiligte an Bildungsprozessen, in denen Projekte Forschenden Lernens angebahnt, durchgeführt und metareflexiv problematisiert werden. Auf diese Weise können Studierende lernen, Kontingenzerfahrungen auszuhalten und zu gestalten, angesichts von Unwägbarkeiten zu handeln und sich jenseits von Machbarkeitsambitionen als verantwortlich Agierende zu verstehen, um nicht zuletzt die eigene Lehrprofessionalität voranzubringen.

Literatur

- Brinkmann, M. (2010). Vorwort: Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (S. 7–19). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hrsg.). (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5* (2. Aufl.).
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster, New York: Waxmann.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gess, C., Deicke, W., & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Huber, L. (2013). Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In L. Huber, M. Kröger & H. Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität* (S. 21–36). Bielefeld: UVW Verlag.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Muckel, P. (2016). Lernen zu forschen: Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbierten Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 213–227). Wiesbaden: Springer.
- Redecker, A. (2018a). Persönlichkeitsbildung per Praxissemester. Zur Profilierung Forschenden Lernens im Fach Bildungswissenschaften. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 1/2018: *Studienprojekte im Praxissemester*, 1–16. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2394> [Letzter Abruf: 15. 08. 2023]
- Redecker, A. (2018b). *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Redecker, A. (2019). Selbsttätigkeit im Dialog. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen. In S. Stomporowski, A. Redecker & R. Kaenders (Hrsg.), *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?!* (S. 11–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Redecker, A. (2020a). Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 237–246). Münster, New York: Waxmann.
- Redecker, A. (2020b). Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation. In D. Fickermann, V. Manitus & M. Karcher (Hrsg.), *Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis; Beiheft 15*, 123–133.
- Redecker, A. (2021). Ungewissheit als Fremdheitserfahrung. Zum Umgang mit Diversität in der lernenden Organisation. *Gruppe – Interaktion – Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52, 613–623.
- Redecker, A. (2022). Subjektivierung in der Bildung. Fragestellungen – Fachbezüge – Forschungsthemen. In D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung* (S. 312–338). Weinheim und Basel: Beltz.
- Waldenfels, B. (1999). *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010). Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremddorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität. In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 21–35). Wiesbaden: Springer.
- Wischer, B., Katenbrink, N., & Nukamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 5–26). Münster: Monsenstein und Vannerdat.