

---

# Forschendes Lehren und Lernen

## Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen

Anke Karber, Cornelia Wustmann

**Zusammenfassung** Das Forschende Lernen ist ein hochschuldidaktisches Prinzip, welches in der universitären Landschaft bereits in den 1970er Jahren intensiv diskutiert wurde und im Rahmen des neu entfachten Diskurses um die Hochschuldidaktik neuen Aufschwung erfährt. Doch gilt es in der gegenwärtigen hochschulischen Situation nicht nur vielfältige Typen und Formen Forschenden Lehrens und Lernens, sondern auch die verschiedenen Perspektiven von Lehrenden und Studierenden zu hinterfragen. Denn nach wie vor steht die Frage im Raum, wie Lernsituationen im Sinne des Forschenden Lernen didaktisch arrangiert und die Studierenden in ihrem Lernprozess begleitet und unterstützt werden können. Fokussiert wird im Folgenden die Möglichkeit der Beratung und Begleitung in Form der Arbeit mit Forschungstagebüchern und -memos. Abschließend wird dargestellt, wie das Forschende Lehren und Lernen mit verschiedenen Akteur/innen in unterschiedlichen Ausbildungspraxen und in pädagogischen Settings erforscht werden kann.

---

### 1 Eine historische Skizze

Wurzeln Forschenden Lehrens und Lernens finden sich bereits 1970 in der Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“, herausgegeben von der Bundesassistentenkonferenz (eine gewählte Vertretung der wissenschaftlichen Assistent/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen auf bundesdeutscher Ebene) bzw. deren hochschuldidaktischen Ausschusses. Der Inhalt zielte auf die aktive Teilhabe der Studierenden an Forschungsprozessen und Wissenserwerb und auf eine Veränderung der Selbstorganisationsprozesse Studierender (vgl. Schneider und Wildt 2009, S. 10). Eingebettet war die Entstehung in die damalige Expansionsphase der Hochschulen bzw. in die Entwicklung sogenannter Massenuniversitäten in den 1970er Jahren in Deutschland und in die daraus resultierenden hochschuldidaktischen Bestrebungen. Nach einer Hochphase der Hochschul-

didaktik in den 1970er Jahren folgte eine Phase der relativen Abstinenz, bevor eine Wiederbelebung zu Beginn der 2000er Jahre zu konstatieren ist (vgl. Jahnke und Wildt 2011, S. 11). Entscheidende Einflüsse finden sich in der Einführung der Bologna-Reformen – insbesondere durch die Umstellung auf das Bachelor-/Master-System – oder der Implementierung von E-Learning-Angeboten, die den Fokus auf Hochschuldidaktik erneut herausforderten (vgl. Bachmann und Tesak 2006, S. 1; Jahnke und Wildt 2011, S. 11). Die Bologna-Reform, zuerst einmal verstanden als eine Organisations- und Strukturreform, fordert die Erforschung der in ihr stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse heraus (vgl. Berkemeyer und Schneider 2009, S. 139). Aus diesem Grund richtet die Hochschuldidaktik heute ihren Blick nicht nur auf die hochschulischen Lehr-Lern-Arrangements, sondern bettet diese in einen organisatorischen Rahmen von Personal- und Curriculumsentwicklung sowie hochschuldidaktischer Forschung ein (vgl. Schneider et al. 2009, S. 7 f.; Senger 2010, S. 168). Es lässt sich eine Entwicklung feststellen hin „zu allen auf die akademische Bildung bezogenen Fragen und Prozessen der Hochschulentwicklung“ (Bachmann und Tesak 2006, S. 1). Ralf Schneider et al. (2009) konkretisieren dieses breit angelegte hochschuldidaktische Verständnis anhand der Aspekte von Personalentwicklung im Sinne der hochschuldidaktischen Qualifizierung, in der die Lehrkompetenz eine höhere Wertschätzung erhält. Dazu zählen auch curriculare Reformen, die selbstorganisierte Lernprozesse und die Entwicklung sozial verantwortlicher Kompetenzen ermöglichen, sowie die hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung zur Erforschung eines wissenschaftlich begründetes Handeln in der Lehre (vgl. Schneider et al. 2009, S. 7).

Zeitgleich lassen sich gewaltige Herausforderungen hochschulischer Strukturen konstatieren. So unterliegen Hochschulen in Deutschland und Österreich einem immensen Veränderungsanspruch, besonders beeinflusst u. a. durch den Anstieg der Studierendenzahlen, einer andauernden Unterfinanzierung der Universitäten sowie der Normierung des europäischen Hochschulsystems durch den Bologna-Prozess. Zudem wird durch die Markt- und Wettbewerbsdependenz die Frage der „*employability*“ und Kompetenzorientierung immer lauter, nämlich Studierende zielgenau für den Arbeitsmarkt auszubilden (vgl. Hölscher und Kreckel 2006, S. 63). Innerhalb dieser ökonomischen Zwänge ist die Hochschuldidaktik gefordert, ihre inhaltlichen Argumentationen gegenüber dem von außen angetragenen ökonomischen Wettbewerbsdruck zu vertreten.

---

## 2 Begriffliche Annäherungen

Innerhalb dieser hochschuldidaktischen Gemengelage ist dementsprechend das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens verortet. Dieses hat, ähnlich wie

die Hochschuldidaktik, heterogene Weiterentwicklungen erfahren und heute bestehen unterschiedlichste Varianten Forschenden Lernens. Hier lassen sich primär verschiedene Begrifflichkeiten konstatieren wie u.a. forschungsgeleitet, forschungsorientiert, forschungsbasiert oder forschend – jeweils unterschiedlich kombiniert mit den Begriffen der Lehre und/oder des Lernens. Gleichzeitig mit den verschiedenen kombinierbaren Begrifflichkeiten ist die Frage verbunden, die auf das Lernverständnis zielt. Ausgehend vom hochschuldidaktischen Paradigma der vielzitierten Aussage „the shift from Teaching to Learning“ (vgl. u.a. Berke-meyer und Schneider 2009, S. 123; Schneider et al. 2009, S. 5), verschiebt sich das Verständnis von dozenten-zentrierten hin zu studierenden-zentrierten Lehr-Lern-Arrangements. Wobei diese Aussage nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass bereits mit der Schrift von 1970 ein solches Ziel verfolgt wurde. Jedoch wird mit dieser studierenden-zentrierten Sichtweise der Aspekt des Lernens stärker in den Fokus gerückt. Es stellt sich also die Frage, ob die Sprachwahl „forschungsgeleitete Lehre“ oder „Forschendes Lernen“ damit jeweilig zu kurz greift. Hier lässt sich entgegnen, dass natürlich beide Aspekte, Lehren und Lernen, sinnvollerweise Verwendung finden müssen. „Dazu gehört, dass Lehren Lernarrangements und Lernumgebungen schafft, Lernanlässe und -gelegenheiten organisiert, Lernen durch Feedback und Beratung unterstützt, Motivationen stärkt und Orientierung über Ziele gibt“ (Wildt 2011, S. 24). Damit werden nicht nur die Aspekte von Lehren und Lernen gleichermaßen in ihrer Bedeutung benannt, sondern zudem auf die Akteure in beiden Bereichen verwiesen, die mit diesen Anforderungen umgehen müssen/wollen. Insgesamt zeigt sich bei diesem begrifflichen Zusammen-treffen, dass es zwar mittlerweile eine erhöhte Aufmerksamkeit zum Thema des Forschenden Lernens und Lehrens gibt, jedoch nach mittlerweile 40-jähriger Entwicklung noch keine „einheitliche Theorie und keine darauf bezogene Didaktik des Forschenden Lernens“ (Koch-Priewe und Thiele 2009, S. 271) existiert. Brigitte Kossek (2009) konstatiert hingegen in ihrem Survey, dass es sich bei der von ihr untersuchten begrifflichen Vielfalt weniger um eine fehlende Definition handele, sondern vielmehr eine „Widerspiegelung der Komplexität und Mehrschichtigkeit, die die Auseinandersetzung mit den Beziehungen zwischen Lehre und Forschung mittlerweile erreicht hat“ (ebd., S. 2), darstelle.

Grundsätzlich zeigt sich hier eine strukturelle Herausforderung des In-Beziehung-Setzens von Forschung und Lehre, denn hinter diesen zwei Begrifflichkeiten verbergen sich Hinweise auf zwei Arbeitsgebiete der Universität – Lehre und Forschung (vgl. Bock 2005). Zwar werde auf das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre verwiesen, doch eigentlich sei diese aufgrund einer institutionellen Trennung in der Hochschule nicht per se gegeben (vgl. Wildt 2009, S. 4). Auch Wolfgang Fichten (2010) verweist auf die kritisch zu betrachtende scheinbare Einheit und auf die entgegengesetzten Anforderungen: „Betei-

ligung an dem internationalen Wettbewerb ausgesetzter Spitzenforschung auf der einen und Gegebenheiten einer Lehre unter den Bedingungen von Massenuniversitäten auf der anderen Seite“ (Fichten 2010, S. 128). An dieser Stelle gewinnen hochschuldidaktische Argumente an Bedeutung. Denn nur über den didaktischen Transfer universitärer Lern-Lehr-Arrangements lasse sich die Ausgestaltung des Forschenden Lernens argumentieren (vgl. Wildt 2009, S. 5).

Bevor auf mögliche didaktische Arrangements eingegangen wird, lohnt sich noch ein Blick in die Begründungszusammenhänge Forschenden Lernens und Lehrens. So lassen sich nach Wolfgang Fichten (2010) diese aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln finden. Zum einen ist eine bildungstheoretische Begründung zu nennen. Diese zielt mit Blick auf die Partizipation und Beteiligung von Studierenden an Wissenschaft bzw. auf den Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Unter Bezug auf Ariane Garlich (1996) argumentiert er, dass sich Bildung damit an der Teilnahme am wissenschaftlichen „Prozess der Erkenntnisgewinnung (...) nicht an in der Rezeption der Prozessergebnisse“ orientiere. Eine zweite Begründung verweist auf lerntheoretische Aspekte, nämlich auf die positive Unterstützung der Lernprozesse durch aktive Aneignungsprozesse. So verstanden sei Forschendes Lernen ein selbst gestalteter Problemlöseprozess, der mit konstruktivistisch begründetem Lernen verbunden sei (vgl. Fichten 2010, S. 130). Gleichzeitig verweisen Wolfgang Fichten (2010) als auch Ludwig Huber (2004) auf die noch zu geringe hochschuldidaktische Erforschung über Einsatz und Wirkung Forschenden Lernens gegenüber anderen hochschuldidaktischen Konzepten. Als dritte Argumentation wird eine qualifikatorische Begründung herangezogen, die sich auf die mögliche Entwicklung einer „wissenschaftlichen Haltung“ bzw. „fragend-entwickelnde[n] und kritische[n] reflexive[n] Haltung“ für die spätere Berufstätigkeit beziehe (Fichten 2010, S. 130).

Um Forschendes Lernen als biografisch relevant für die eigene Berufstätigkeit zu verstehen, bedarf es einer besonderen didaktischen Konkretisierungen im Rahmen des Studiums (vgl. Schneider 2009, S. 33). Denn es gilt, Pädagog/innen auf einen Alltag vorzubereiten, der durch Unsicherheiten bestimmt ist, dann kann Professionalität als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden, „die Ungewißheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewißheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 295). Damit müssen für erziehungswissenschaftliche Studiengänge fachwissenschaftlich-didaktische Überlegungen zugrunde gelegt werden, die Lernen als Prozess der (begleiteten) Selbstorganisation verstehen und Berufserfahrungen, die persönlichen Lerngeschichten und das subjektive sowie professionelle Selbstverständnis für Erziehungs- und Bildungsformen, am Lehr-Lern-Profil des Studienganges, den Lernorten und -situationen, den Kommuni-

kationsformen (Mertel 2002) und den Wissensarten (wissenschaftliches Wissen, praktisches Handlungswissen, Alltagswissen) ausrichten. Damit treten neben die Vermittlung von funktionalen Qualifikationen auch „reflexive Qualifikationen“ (Arnold und Schüßler 2002, S. 131), die den Umgang mit sich selbst und anderen in den Mittelpunkt stellen. Dieses integrative Kompetenzkonzept geht über Handlungserfordernisse (Kompetenz in Bezug auf die Gegenstände) hinaus und umfasst Handlungsdispositionen, Wissensformen, Denkmethoden und Fähigkeiten des Individuums (Hof 2002), was eine besondere Herausforderung für die didaktische Konkretisierung in einem Massenstudium darstellt und ausgestaltet werden muss. Deshalb wird im Folgenden zunächst die Ausformung des Forschenden Lehrens und Lernens herausgearbeitet, bevor dann Überlegungen für die Ausgestaltung beschrieben werden.

---

### 3 Formen und Typen Forschenden Lehrens und Lernens

Wie unterschiedlich die Verbindung von Forschen und Lernen gestaltet und verstanden werden kann, wird exemplarisch an zwei gewählten Systematisierungen ersichtlich. Eine erste bezieht sich auf einen internationalen Kontext, eine weitere auf eine Analyse von Lehramtsstudien im deutschsprachigen Raum. Zum einen kann eine Systematisierung herangezogen werden, auf die Brigitte Kossek (2009) in ihrem Survey internationaler Diskussionen zu forschungsgeleiteter Lehre verweist. Sie bezieht sich unter anderem auf die Untersuchung von Jenkins et al. (2007), welche unter Rückgriff auf Mick Healey (2005) vier verschiedene Typen Forschungsgeleiteter Lehre beschreiben. Die vier Typen verankern sich zwischen zwei Achsen. Eine pendelt zwischen den Polen der Betonung des Forschungsergebnisses auf der einen und der Orientierung am Forschungsprozess auf der anderen Seite. Auf der zweiten Achse sind einerseits Studierende als Produzent/innen und andererseits Studierende als Rezipient/innen verzeichnet. Zwischen diesen zwei Achsen lassen sich vier verschiedene Typen einordnen. Einen ersten Typ übersetzt Kossek mit „Forschungs-vermittelnde Lehre“ (2009, S. 9), wobei es sich dabei um die Weitergabe von Forschungsergebnissen, idealerweise von der/dem Lehrenden selbst, handelt. Ein zweiter Typ, benannt als „Forschungs-orientierte Lehre“ (ebd.) bezieht sich auf die Weitergabe üblicher Forschungsmethoden oder wissenschaftlicher Haltungen. Ein dritter Typ, die „Forschungs-begleitende Lehre“ (ebd.), begleitet und weist Studierende in je eigene Untersuchungen ein. Ein vierter Typ, genannt „Forschungs-basierte Lehre“ (ebd.), involviert Studierende aktiv in Forschungsprojekte.

Während diese Systematisierung eine sehr große Spannweite Forschungsgeleiteter Lehre vorsieht, wird in der zweiten Systematisierung ein etwas engerer Be-

griff deutlich. Diese Systematisierung bezieht sich auf die Lehrangebote ausgewählter Standorte der Lehramtsausbildung in Deutschland und Österreich. Hier kommen Barbara Koch-Priewe und Jörg Thiele (2009) zu einer ganz anderen Systematisierung Forschenden Lernens, die auch Mischtypen der erarbeiteten Typen zulässt.

- „Forschendes Lernen durch praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten [...]
- Forschendes Lernen als Orientierung an dem Paradigma der ‚Praxisforschung‘ und der ‚Aktionsforschung‘ [...]
- Forschendes Lernen als Fallarbeit [...]
- Forschendes Lernen im Rahmen der Reflexion eigener praktischer Erfahrungen inner- oder außerhalb von Unterricht, [...]
- Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der Reflexion biographischer Zugänge zum Lehrerberuf, [...]
- Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der interdisziplinären Integration von professionellen Lehrwissen und -können“ (Koch-Priewe und Thiele 2009, S. 276 ff.).

Barbara Koch-Priewe und Jörg Thiele (2009) kommen zu dem Schluss, dass insgesamt das Forschende Lernen auf Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und vor allem auf die reflexiven Kompetenzen zielt (ebd., S. 279). Auch nach der Einschätzung von Hannah Kiper und Wolfgang Mischke (2004) wird mit dem Forschenden Lernen wieder an die Aktionsforschung bzw. an deren Varianten angeknüpft, jedoch sehen sie den Mehrwert eher in einer Ausbildung einer forschenden Einstellung oder eines forschenden Habitus, denn als Beitrag zu einer konkreten Forschung innerhalb der Lehramtsausbildung (vgl. ebd., S. 173).

In diesem definierten Kontext verbleibend wird deutlich, dass Forschendes Lernen dann falsch verstanden werde, wenn „die Studierenden in Forschungsprojekten lediglich zu ausführenden Organen des Designs degradiert werden würden, ohne dass daraus für sie ein erkennbarer Lerngewinn entstünde“ (Wildt 2009, S. 5). Vielmehr steht der individuelle Reflexionsprozess im Vordergrund, der besonders in einem erziehungswissenschaftlichen Studium von besonderer Relevanz ist. So lassen sich in diesem Fall drei prägnante Merkmale nach Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer (2012) für die Konkretisierung Forschenden Lernens benennen: Zum einen ist es ein offenes Lehr-Lern-Arrangement, des Weiteren existiert eine thematische Fokussierung wie bspw. auf die eigene Berufspraxis und zudem sei das Lernen problemorientiert, wozu alte Handlungs- und Reflexionsroutinen durchbrochen werden müssen (ebd., S. 7). Noch konkreter werden einige Autorinnen und Autoren, wie bspw. Karin Bock (2005), Johannes Wildt (2009) oder

auch Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer (2012), wenn diese den Bezug zu üblichen Schritten in Forschungsverfahren betonen. Forschendes Lernen, so Johannes Wildt (2009), lehnt sich explizit an die Struktur bzw. Ablaufphasen von Forschung an. Damit stünden entsprechend für Forschendes Lernen typische Zyklen der Forschung zur Verfügung, die es im didaktischen Transfer auf den Lernzyklus der Lernenden abzustimmen gelte. Exemplarisch sei hier auf den Entwurf von Wildt verwiesen. Wenn auch die anderen Autor/innen teilweise andere Schritte einteilen oder betonen, so ist doch ein gemeinsamer Kern von der eigenen Themenfindung über Recherche/Erhebung bis hin zu Auswertung und Präsentation der Daten ähnlich. Da Forschung immer in Abhängigkeit zur jeweiligen Fachdisziplin gesetzt werden müsse, betont Wildt die Reichweite seiner Formulierung für die empirische Sozial- und Bildungsforschung (vgl. ebd., S. 5). Der Forschungszyklus umfasst die Punkte der Themenfindung und -aushandlung, Formulierung von Fragestellungen bzw. Hypothesen, Entwurf eines Forschungsdesigns, Durchführung, Auswertung, Vermittlung, Anwendung, Eintauchen in die Praxis (vgl. Wildt 2009, S. 5).

Insgesamt lassen auch diese konkret formulierten Forschungsschritte immer noch verschiedenste Lehrveranstaltungsformate zu. Forschendes Lernen inklusive der benannten Schritte kann für Praxisphasen, wie für Abschlussarbeiten, in Projektstudien und Theorie-Praxis-Seminaren genutzt werden. Die immer wieder aufgestellte Frage der konkreten didaktischen Durchführung ist damit noch nicht beantwortet. Hier müssen neben den eben benannten Rahmungen vielmehr die jeweiligen Akteure in den Blick genommen werden.

---

#### **4 Forschendes Lernen und die verschiedenen Akteure: Beratung innerhalb/außerhalb der Lehre**

Bereits zu Beginn der 1970er Jahre wurde auf die zurückzugewinnende Selbstorganisation der Studierenden verwiesen (vgl. Bundesassistentenschrift 1970/2009). Ulrike Eberhardt und Johannes Wildt (2010) konkretisieren dies aktuell mit der Frage nach der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess. Ihrer Ansicht nach liegt eine Antwort in dem Verständnis, wie Lehrangebote aufzubauen sind: „Lehrangebote werden als Interaktionssystem verstanden, in denen Thema, Situation, Lernumgebung, Lehrende, Studierende und das Curriculum in Beziehung zueinander stehen“ (ebd., S 17). Damit einher geht ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden und Lernenden, wobei sich die Rolle der Lehrenden hin zu Lernbegleiter/innen wandelt (vgl. ebd., S. 17 ff.). Es muss also deutlich werden, dass zwar einerseits die Selbstorganisation und die Verantwortung der Studierenden im Mittelpunkt stehen, dieses andererseits einen Ermöglichungsraum

und entsprechendes Verständnis seitens der Lehrenden bedarf. Ziel ist es, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, ihr Wissen und ihr Erleben aus der eigenen Biografie, in Praktika bzw. der eigenen Berufstätigkeit in Bezug auf fachliche, personelle und kommunikative Situationen wissenschaftlich fundiert zu reflektieren und Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit der potentiellen Bandbreite derzeitiger oder zukünftiger beruflicher Anforderungen zu entwickeln.

„Forschendes Lernen kann als didaktische Formatierung des Lernens durch Forschung aufgefasst werden, die vor allem durch die Bereitstellung geeigneter Lernarrangements gewährleistet wird“ (Eberhardt und Wildt 2010, S. 18). Daraus ergeben sich – nicht nur für die Bedingungen eines Massenstudiums – (mindestens) drei wesentliche didaktische Fragen der Ausbalancierung der Eigenaktivität der Lernenden und den notwendigen Unterstützungs- und Beratungsleistungen hinsichtlich inhaltlicher, forschungsmethodischer, motivationaler und/oder sozialemotionaler Bedürfnisse:

- 1) Wie kann ein solches Setting gestaltet werden, um vom instruktiven zu einem forschenden und damit eigenständigen Lernprozess zu kommen?
- 2) Wie können die Gedanken des konstruktivistischen Lernens realisiert werden?
- 3) In welcher Form und auf welchen Wegen ist eine Verständigung über den Forschungsprozess möglich und wie können diese die Arbeit am eigenen Forschungsprozess unterstützen?

Eine Variante, die erste Frage zu beantworten, wäre die Schaffung einer Lerngemeinschaft – einer learning community – der sowohl die Studierenden als auch die Leitung der Lehrveranstaltung angehören, wenn letztere auch auf anderer Ebene und unter Berücksichtigung der Leistungs- und Beurteilungsfunktion (vgl. u. a. dazu die Begründer/innen des didaktischen Ansatzes Bielaczyc und Collins 1999). Für diese Lerngemeinschaften bezeichnend ist eine gemeinschaftliche Wissenskonstruktion, die durch Zugehörigkeit, prinzipielle Selbstorganisation und gemeinschaftliche Praxis realisiert wird (vgl. Arnold 2003, S. 229 ff.) Grundlegend für diesen didaktischen Ansatz ist ebenso, dass es sich um offene und flexible Lernprozesse handelt, aus der eine Unsicherheit aufgrund der Offenheit resultieren kann, die es auf beiden Seiten auszuhalten gilt. Zu Beginn ist deshalb gemeinsam die Verständigung zur Lerngemeinschaft notwendig, in der jede/r Teilnehmende für den Lernerfolg relevant ist und Verantwortung dafür trägt. Um diese Form der Zusammenarbeit zu realisieren, müssen dazu zunächst Sinnhaftigkeit und Formen der Kooperationen sichtbar gemacht werden, indem gemeinsame Interessen ermittelt und gemeinsame Lernziele ausgehandelt werden. Ebenso braucht es die Verständigung zu wesentlichen Arbeitsweisen wie dem Zulassen metakognitiver Gruppenprozesse, der Ermöglichung des Aushandelns und Teil-



lens von Wissen, der Anerkennung unterschiedlicher Expertise sowie Lernen aus Erfahrungen, aber auch aus Fehlern, um nur einige zu benennen. Um die Lerngemeinschaft entwickeln zu können, braucht es ein gemeinsames Anliegen oder ein gemeinsames Interesse, welche die Teilnehmenden beschäftigen oder interessieren könnte (vgl. bspw. Arnold 2003 und 2005).

Folgt man den Grundgedanken des Konstruktivistischen Lernens – um auf die zweite didaktische Frage einzugehen – dann geht es um die Beachtung der subjektiven Verstehensprozessen, der Anerkennung und der Arbeit mit multiplen Perspektiven sowie der Anerkennung der Eigenaktivität und des Aufbaus des Wissens durch die Studierenden selbst (vgl. u. a. Siebert 2005 und 2012). Damit wird es möglich, die unterschiedlichen hochschulischen Zugänge der Studierenden zu berücksichtigen sowie die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Potentiale in den Blick zu nehmen und mit ihnen zu arbeiten. Das erscheint angesichts der pädagogischen Diskurse zur Beachtung der Individualität von Lernenden, egal in welchen pädagogischen Settings, zunächst recht simpel. Und doch zeigt sich in den pädagogischen Überlegungen zu einer Individualisierung von Lernprozessen eher, dass weniger die biografischen Zugänge zum Lernen in den Blick genommen werden und stattdessen über Formen der Motivation der Lernenden nachgedacht wird, dies jedoch nicht immer zu gelingen scheint. Deshalb sollte eine andere Form der Motivation – im Sprachgebrauch der pädagogischen Psychologie der intrinsischen Motivation – angestrebt werden, indem „das selbstgesteuerte Lernen der Individuen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit [gerückt wird]: Von der Wahl des Lerngegenstandes bis hin zur Konstruktion der Lernergebnisse sollen alle Aktivitäten in die Hand der Lernenden gelegt werden“ (de Haan und Rücker 2009, S. 179) und ihnen so ermöglicht wird zu lernen, „was sie aufgrund ihrer Interessenlage und Situation lernen möchten und wollen. Die so entstehende ‚Ermöglichungsdidaktik‘ setzt sich vor allem die Aufgabe, für die Lernenden vielseitige und differenzierte Lernumwelten zu schaffen, aus denen jeder die Perturbation entnehmen kann, die ihm auf dem jeweiligen Stand seiner Erkenntnis voranzubringen verspricht“ (ebd.). Durch den Einsatz methodischer Möglichkeiten des kooperativen Lernens, also des Lernens und Arbeitens gemeinsam mit anderen, können und sollen die Studierenden ihre individuellen Kompetenzen konstruktiv einbringen und diese dann auch de- und rekonstruierbar werden.

Um der dritten Frage nachzugehen, ist zunächst festzuhalten, dass sich die Zusammenarbeit innerhalb der Lerngemeinschaft nicht nur auf die Zeit im Seminar bezieht, sondern eine Verständigung über dieses Setting hinaus erforderlich ist, für die geeignete Wege gefunden und vereinbart werden. Um zwischen den Seminarterminen weiter in der Lerngemeinschaft kontinuierlich miteinander arbeiten und reflektieren zu können und sich immer mehr als Teil dieser Gemeinschaft zu erleben, wird von allen Teilnehmenden ein *Forschungstagebuch* geführt, aus

dem dann *Forschungsmemos* erstellt werden. „Die Idee des Forschungstagebuchs vertraut darauf, daß durch Aussprechen und Aufschreiben unübersichtliche und problematische Dynamiken transparenter oder kontrollierbarer werden. In einem Forschungsansatz, der eine Dynamik anerkennt, die beispielsweise auch in destruktiven Impulsen und ablehnenden Gefühlen den Beforschten gegenüber bestehen kann, müssen Organisations- und Umgehensformen gefunden werden, die für einen produktiven Forschungsprozeß wie für das seelische Gleichgewicht der Forscherin funktional sind. Das Forschungstagebuch kann ein Ort sein, an dem die Schattenseiten der Forschung und Dunkelpunkte der Forscherinnenperson unzensuriert zur Sprache kommen dürfen. So soll der Forscherin eine geschützte Gelegenheit gegeben werden, sich auch ihre problematischen, in öffentlichen Kontexten möglicherweise uneingestanden oder als unerlaubt angesehenen Gedanken und Gefühle bewußt zu machen und von der Seele zu schreiben“ (Muckel 1996, S. 74). Das Forschungstagebuch ist dabei die persönliche Variante, den eigenen Forschungsprozess festzuhalten, und ebenso individuell ist das Führen des Tagebuchs zu verstehen. Denn, so Franz Breuer, die „praktische Realisierung eines Forschungstagebuchs muß mit individuellen Gewohnheiten und Vorlieben abgestimmt werden. In welchem Medium beispielsweise wird das Tagebuch geführt: als Kladde, als Computerdatei, auf dem Diktiergerät, in verschiedenen Medien parallel? An welchen Orten kann man es benutzen? Kann man es mit sich herumtragen? Oder: Wie kann man ein Forschungstagebuch handhaben, wenn man gewohnt ist, ein privates Tagebuch zu führen? Wie kann die Aufteilung zwischen den beiden ‚Datenspeichern‘ sinnvoll aussehen? – Es stellt sich in diesem Zusammenhang aber auch die Frage: Will ich alle meine Lebensbereiche von der Arbeit an meinem Forschungsthema durchdringen lassen? Will ich die wissenschaftliche Arbeit bis in mein Schlafzimmer hinein mitnehmen?“ (Breuer 1996, S. 120).

Die Forschungsmemos hingegen bilden die Mitteilungen an die Lerngemeinschaft und beinhalten, welchen Stand die theoretische Analyse bislang erbracht hat, welche Literatur bislang unter der Fragestellung ausgewertet wurde, wie der Forschungsprozess verläuft und welche Erkenntnisse gewonnen wurden bzw. welche Problemen aufgetreten sind. Für diesen Austausch bieten sich alle gängigen Internetplattformen an (vgl. Beitrag Lackner und Ederer-Fick) und dienen als Kommunikationsgrundlage für alle Mitglieder der Lerngemeinschaft. Diese Memos werden dann von allen (kritisch) kommentiert, ergänzt und bieten somit eine gute Stütze für die Reflektion des ganz eigenen Forschungsprozesses und zugleich eine wichtige Kommunikationsmöglichkeit mit der Lerngemeinschaft. „Das Aufarbeiten von Forschungsnotizen der einzelnen Teammitglieder trägt zu einer Anreicherung der Forschung bei, und zwar in der Hinsicht, dass sich ein facettenreiches Bild vom Forschungsgegenstand ergibt oder dass verschiedene Deu-

Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium  
Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und  
Bildungswissenschaften

Egger, R.; Wustmann, C.; Karber, A. (Hrsg.)

2015, XVI, 285 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03230-2