

Workshop „Forschendes Lernen“

von

Monika E. Fuchs, Marlene Sinhuber & Linda Schwich

Abstract

Dieser Beitrag bietet einen knappen Überblick zum Konzept „Forschendes Lernen“. Davon ausgehend werden anhand von Praxiserfahrungen an den Standorten Göttingen und Hannover verschiedene Wege skizziert, wie Forschungsorientierung in der religionspädagogischen Lehre konkret umgesetzt werden kann, welche Chancen sich bieten und welche Grenzen zu markieren sind. Die Erfahrungen werden flankiert von persönlichen Erfahrungsberichten zweier ehemaliger Studentinnen, die an Formaten forschenden Lernens beteiligt waren und diese aus ihrer Perspektive als Lernende reflektieren.

1 Das didaktische Konzept „Forschendes Lernen“

1.1 Entwicklungslinien¹

Ein wesentlicher Auslöser für die Entwicklung des Konzeptes war vor mehr als vierzig Jahren das zentrale Dokument der Bundesassistentenkonferenz „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ (BAK 1970). Seitdem gehört forschendes Lernen zum Kanon der in der Hochschuldidaktik diskutierten und auch bildungspolitisch wiederholt thematisierten Konzepte. Zeitweilig war es ein wenig ruhiger geworden, bis das Konzept durch die 2001 erschienenen Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Struktur der Lehrerbildung seine Renaissance erfuhr. Darin heißt es: „Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben. Der Erwerb dieser Kompetenz zur Vermittlung aktuellen disziplinären Wissens verbunden mit reflexivem Berufswissen soll in fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Studien erreicht werden“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 41).

Hier wird eine „forschende Grundhaltung“ als Bestandteil professionellen Berufshandelns ausgewiesen. Forschendes Lernen wird damit „ein notwendiges Element komplexer Qualifizierung, das grundsätzlich (...) jedem berufsbezogenen Studium zu wünschen ist“ (Huber, 2003, S. 27). Von den Empfehlungen des Wissenschaftsrats ausgehend wurden in den Folgejahren an vielen Hochschulen Ansätze und Konzepte einer „forschungsorientierten Lehrerbildung“ entwickelt und umgesetzt (vgl. Roters et al., 2009).

1.2 Gründe und Erwartungshaltungen

Dreierlei Gründe werden ins Feld geführt, mit denen je eigene Erwartungen verknüpft sind (vgl. Fichten, 2010, S. 3-5): So geht die *bildungstheoretische Begründung* davon aus, dass ein wissenschaftliches Studium den Studierenden eine „Teilhabe an Wissenschaft“ ermöglichen muss (BAK, 1970, S. 9). Wissenschaft ist auf Erkenntnisgewinn angelegt; folglich müssen Studierende am Prozess der Erkenntnisgewinnung teilhaben können. Damit soll Studium mehr sein als die bloße Rezeption der Pro-

¹ Zusammengefasst nach Fichten, 2013 sowie Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009.

zessergebnisse, also der Theorien und Forschungsergebnisse. Das bildende Element einer solchen Partizipation an Wissenschaft besteht im Wesentlichen in Herausbildung und Aufbau jener forschenden Grundhaltung – jener „Attitüden“ (Fichten, 2010, S. 3) – also im „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, Untersuchen und Darstellen“ (Huber, 2003, S. 18). Die Entfaltung all dessen funktioniert über die aktive Auseinandersetzung.

Auch die *lerntheoretische Begründung* zielt auf aktive Partizipation statt passiver Rezeption: „Auf aktiven Aneignungsprozessen beruhendes Wissen wird tiefer verarbeitet, besser behalten und bekommt eine größere persönliche Bedeutung als Wissensbestände, die man passiv-rezeptiv aufnimmt. Die beim Forschenden Lernen geforderte Selbständigkeit und Aktivität geht zudem in der Regel mit einer intrinsischen Lernmotivation einher und kann (...) eine dauerhafte Lernbereitschaft begünstigen“ (Fichten, 2010, S. 3-4). Dass der Grad von Selbstständigkeit und Aktivität in der Tat ein entscheidender Faktor in Fragen der Ausdifferenzierung forschenden Lernens ist, bestätigt sich auch im internationalen hochschul-didaktischen Diskurs (s. 1.4, Abb. 2).

Auf die qualifizierenden und professionalisierenden Effekte einer Teilhabe an Wissenschaft verweist schließlich die *professionstheoretische Begründung*.² Im Vordergrund steht dabei kein elaboriertes deklaratives Wissen, sondern die Entwicklung und Etablierung wissenschaftsspezifischer Denk- und Vorgehens-Weisen, Dispositionen und Haltungen – eben jener wissenschaftlichen Attitüden. „Die Studierenden sollen aus den Erfahrungen mit Forschendem Lernen in die spätere Berufsausübung eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung mitnehmen.“ (Fichten, 2013, S. 4) Diese wird aktiv eingeübt und in Situationen, in denen man sie braucht, durch die konkrete Erfahrung gelernt. Folglich muss das Studium Lernsituationen bieten, „in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muss“ (Huber, 2003, S. 25).

1.3 Merkmale Forschenden Lernens

Eine klare Definition, was denn forschendes Lernen nun sei, findet sich weniger; stattdessen kristallisieren sich *sechs Merkmale* heraus (vgl. BAK 1970, S. 14f & Fichten, 2013, S. 6):

- (1) die „selbständige Wahl des Themas durch den Forschenden (Lernenden), gleichgültig ob ihm das Problem durch eigene Arbeit, Beratung, Diskussion oder Beobachtung bewusst geworden ist“,
- (2) die „selbständige Strategie, besonders in der Auswahl möglicher Methoden, Versuchsanordnungen, Recherchen usw.“,
- (3) das „unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse andererseits“,
- (4) die „Notwendigkeit, dem Anspruch der Wissenschaft zu genügen“,
- (5) die „Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden“,

² Fichten, 2010 spricht noch von einer „qualifikatorischen Begründung“, im Beitrag von 2013 ist dann die Rede von der „professionstheoretischen Begründung“.

- (6) die „Aufgabe, das Resultat so darzustellen, dass seine Bedeutung klar und der Weg zu ihm nachprüfbar ist“.

Zusammenfassend lässt sich mit Huber formulieren: „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“ (Huber, 2009, S. 11).

Damit das gelingt, bedarf es einer *doppelten Verzahnung*. Und wenn das gelingt, ergibt sich eine doppelte Verzahnung. Diese ist also zugleich Prämisse und Konsequenz. Konkret geht es um die Verzahnung von *Theorie und Praxis* einerseits und um die von *Wissenschaft und Lernen* andererseits.

Erstere dürfte vielen universitär Lehrenden geläufig sein. Beispielsweise ergab eine Befragung von Göttinger AbsolventInnen des Lehramtsstudiums, dass Studierende eine mangelnde bzw. mangelhafte Verknüpfung von Theorie und Praxis monieren und „zumindest implizit – auf eine mehr oder weniger grundlegende Reform des Lehramtsstudiums drängen, die den praktisch-beruflichen Anforderungen deutlicher Rechnung trägt“ (Schröder & Fuchs, 2014, S. 134). Dabei spiegeln diese Äußerungen „insgesamt ein Verständnis von Lehrerbildung, das eher an Ausbildung als an Wissenschaft (i.S. von aus Forschung gespeister und an ihr Anteil gebender Lehre) orientiert ist.“ (Ebd., S. 133). „Das didaktische Konzept ‚Forschendes Lernen‘ nimmt – so schreibt es Kalbheim (2013, S. 193) in seinem gleichnamigen Text über ‚Forschendes Lernen‘ im theologischen Studium“ – die Spannung von Theorie und Praxis auf und zeigt Studierenden Wege auf, produktiv mit dieser Spannung umzugehen.“ Es „verdeutlicht die Individualität und zugleich die Regelmäßigkeit“ von Lernen und Forschen (ebd., S. 199f).

Für die Verzahnung von Wissenschaft und Lernen gilt, dass universitäres Wissen „nicht mit Lernen bzw. Studieren als Typus des auf Wissenschaft bezogenen Lernens gleichzusetzen (ist). Lernen folgt einer eigenen Gesetzmäßigkeit. Wissenschaft und Lernen muss deshalb in didaktischer Perspektive erst zusammengebracht werden.“ (Wildt, 2005, S. 187)

1.4 Konkretion

So verstandenes Lernen wird durch Forschung formatiert. Ziel ist die „didaktische Transformation durch Bereitstellung von Lernarrangements“ (vgl. Abb. 1): „Aus dieser Zusammenführung wird durch didaktische Transformation idealtypisch das, was seit Zeiten der Bundesassistentenkonferenz (1970) als Hochform wissenschaftlichen Lernens mit ‚Forschendem Lernen‘ bezeichnet wird“ (Wildt, 2005, S. 187).

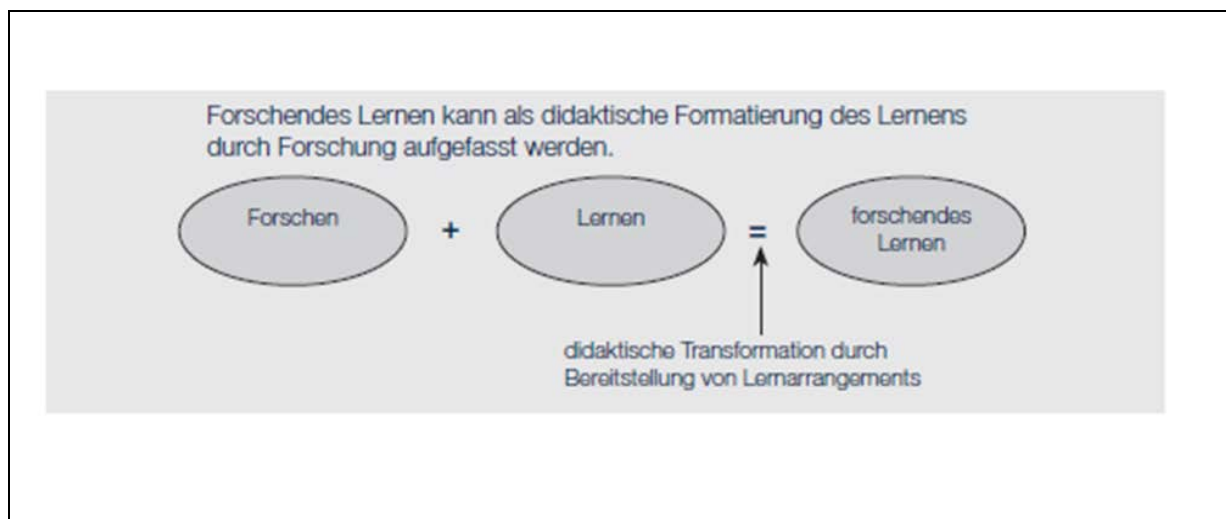


Abb. 1: Formatierung des Lernens durch Forschung (Wild, 2005, S. 187)

An dieser Stelle ist nun zu prüfen, wie jene „didaktische Transformation“ konkret werden kann, oder anders gefragt, wie sich Studierende tatsächlich und faktisch einbinden lassen. Wesentliche Impulse in dieser Hinsicht eröffnen Healey & Jenkins (2009) in ihrem Beitrag „Developing undergraduate research and inquiry“; ihre Matrix (Abb. 2) definiert vier Möglichkeiten der Einbindung.

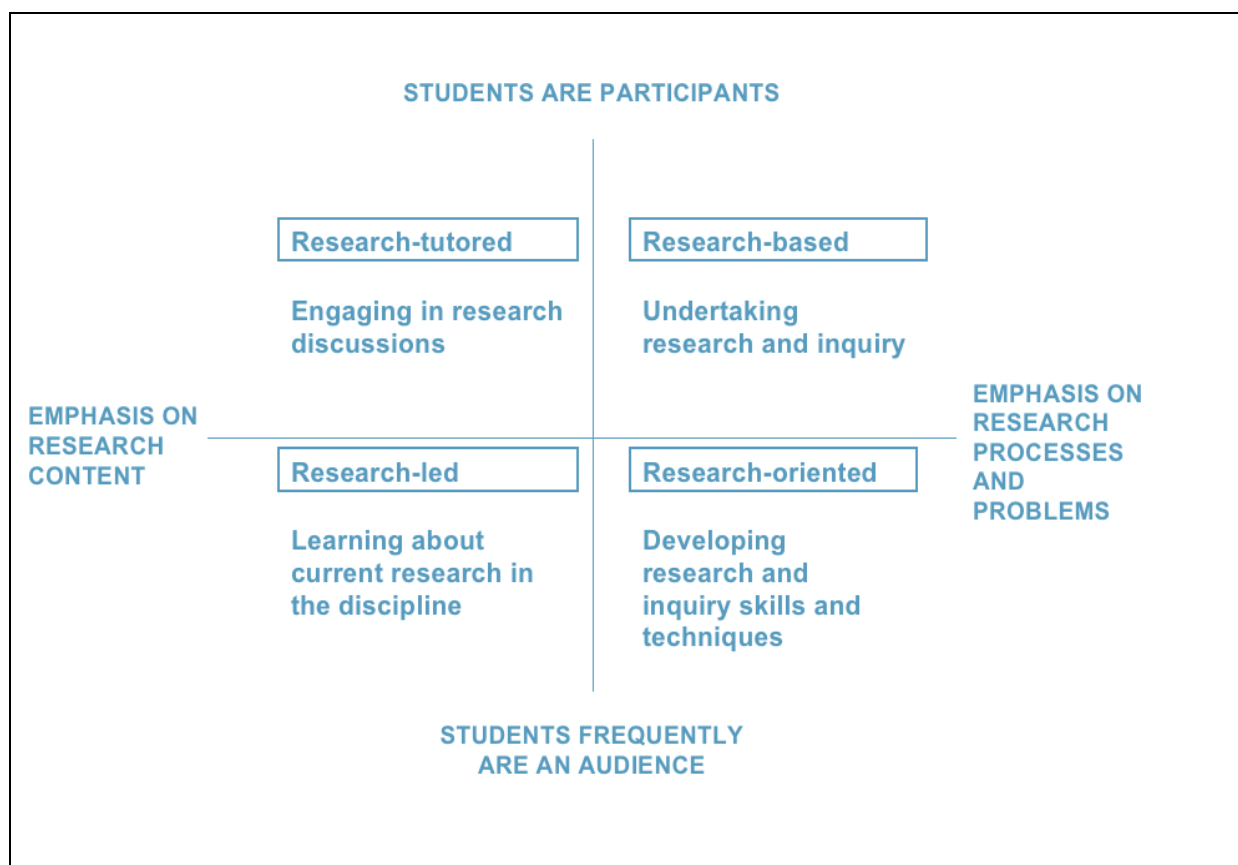


Abb. 2: The nature of undergraduate research and inquiry (Healey & Jenkins, 2009, S. 7)

Die im Rahmen des Workshops vorgestellten Formate und insbesondere die Voten der beiden studentischen Teilnehmerinnen Linda Schwich und Marlene Sinhuber bestätigen dabei die Einschätzung der Autoren, was die jeweilige Effektivität anbelangt: „All four ways of engaging students with research and inquiry are valid and valuable, and we think curricula should contain elements of all of them. Our general view is that

in much of higher education relatively too much teaching and learning is in the bottom half of the model, and that most students would benefit from spending more time in the top half.” (Healey & Jenkins, 2009, S. 7).

2 „Forschendes Lernen“ in seiner Ausdifferenzierung als „Forschungsorientiertes Lehren und Lernen“ – Beispiele aus der Praxis

Fortfolgend und in Rückbindung zu dieser Matrix wurden im Tagungsworkshop vier an den Standorten Göttingen und Hannover erprobte Formate vorgestellt (Abb. 3), wobei die Teilnehmenden in Kleingruppen an wechselnden Stationen Praxiserfahrungen und/oder konkrete Einblicke in Seminarplanung und -evaluation erhalten haben. Alle vier Formate bzw. Stationen werden hier kurz skizziert. Die Rede ist dabei von „Forschungsorientierter Lehre“, weil nicht alle Formate vollumfänglich der o.g. Definition forschenden Lernens entsprechen.³

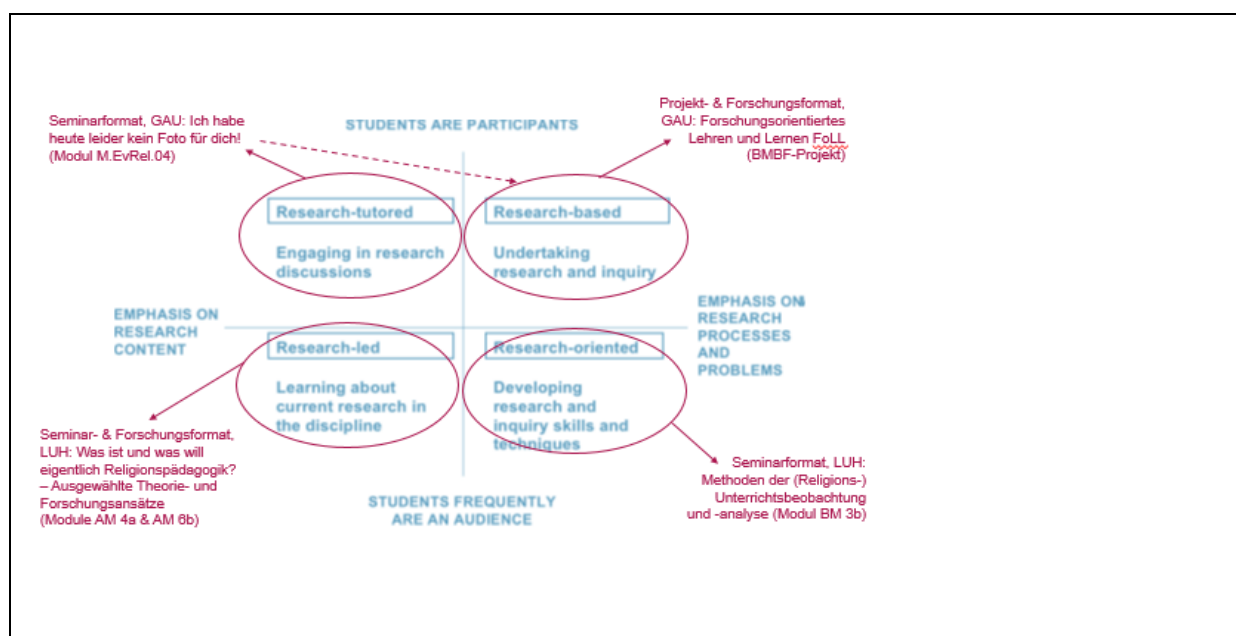


Abb. 3: Studentische Einbindung innerhalb der im Workshop vorgestellten Formate

2.1 Seminar- & Forschungsformat Uni Hannover: Was ist und was will eigentlich Religionspädagogik? – Ausgewählte Theorie- und Forschungsansätze (Module AM4a & AM6b)

Die im Sommersemester 2015 für Master-Studierende angebotene Lehrveranstaltung führte in historische, systematische, handlungsorientierte und empirische Ansätze der Religionspädagogik ein, wobei letztere den Schwerpunkt bildeten. Das Seminar war dem forschenden Lernen verpflichtet und darin zugleich angelegt als Vorbereitung für empirische Masterarbeiten mit religionspädagogischem Interesse. Als Studienleistung galt die Entwicklung einer eigenen Fragestellung, die in einem 5-seitigen Kurzexposee inklusive Design, Arbeits- und Zeitplan entfaltet werden sollte.

Die einzelnen Ansätze wurden in der Veranstaltung theoretisch eingeführt und diskutiert und daran anschließend von je aktuellen Studien und Forschungsergebnissen

³ Dessen ungeachtet sind diverse Begriffe auf dem Markt, weshalb die Klärung und Präzisierung zu den derzeit anstehenden Aufgaben gehört (vgl. Huber, 2013, S. 22); S. 4.

flankiert, weshalb quantitativ deutlich mehr Literatur verarbeitet werden musste als gemeinhin in Lehrveranstaltungen. Mehrfach wurde zudem die Aufgabe eingespeist, zu verschiedenen Aspekten der Ansätze Forschungsdesiderata auszumachen und Forschungsfragen zu formulieren. Aus Lehrendenperspektive zeigten sich hier zunächst die größten Schwierigkeiten, wobei die Sichtung der eingereichten Studienleistungen deutliche Lernfortschritte hinsichtlich der Formulierung, Präzisierung und Strukturierung von Forschungsideen aufwies. Auch ergaben sich sehr konkrete Gespräche hinsichtlich des Aufbaus und der Gestaltung potentieller Abschlussarbeiten.

Am Ende des Seminars wurden die Studierenden um eine schriftliche Rückmeldung gebeten, wie sie die an der LUH verankerte Einbindung von Veranstaltungen forschenden Lernens in Pflichtmodule einschätzen und an welchen Stellen sie selbst von der Veranstaltung profitiert haben. In der Workshop-Kleingruppe wurden diese schriftlichen Statements gesichtet und diskutiert.

Zur ersten Frage waren die studentischen Voten zwar weitgehend positiv, jedoch wurden Anzahl bzw. Umfang solcher Seminare unterschiedlich eingeschätzt. Die Notwendigkeit einer forschungsorientierten Lehre wurde zu Teilen gesehen und anerkannt; die Wertschätzung galt dabei insbesondere der Blickrichtung, dass man ja auch als Lehrkraft Forschungsergebnisse rezipieren können sollte. Als schwierig erwies sich hingegen der Berufsbezug, der nur bedingt (an-)erkannt wurde. Schließlich gab es Einzelstimmen, die Veranstaltungen dergestalt für unnötig erachteten und weder Sinn noch Lernzuwachs für sich in ihrem Selbstverständnis als angehende Lehrkräfte markieren mochten.

2.2 Seminarformat Uni Göttingen, Linda Schwich: Das Seminar „Ich habe heute leider kein Foto für dich!“ (Modul M.EvRel.04) aus studentischer Perspektive

Unter dem Titel „Ich habe heute leider kein Foto für dich! – Körperkult und Castingwahn als religionspädagogische Herausforderung“ habe ich im Wintersemester 2012/13 an einem Seminar⁴ des Mastermoduls „Analyse und Entwicklung von religiösen Bildungsprozessen im Kontext einer pluralen Gesellschaft“ an der Universität Göttingen teilgenommen und konnte erste Erfahrungen mit „forschendem Lernen“ sammeln. Dieses Seminar stellte für uns Studierende eine Besonderheit dar, denn es wurde bereits in der Seminarankündigung sowie zu Beginn der Veranstaltung bekanntgegeben, dass neben gewohnter Text- und Theoriearbeit qualitativ empirisch geforscht werden würde.⁵ Was haben wir konkret gemacht?

Anhand von Alltagsbeobachtungen ebenso wie theoriegeleiteten Medienanalysen wurden im ersten Seminarteil zunächst Konzepte und Formate von Körper- und Menschenbildung eruiert und analysiert. Nach jedem Schritt folgten die Klärung religionspädagogischer Herausforderungen und die Prüfung der Konsequenzen für die geplanten Interviews. Der zweite Seminarteil lieferte das empirische Know-how im Blick auf die konkrete Erarbeitung eines Interviewleitfadens, die Erstellung der Gesprächstranskripte und schließlich die Vorgehensweise bei der Datenauswertung mithilfe der Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Im drit-

⁴ URL der Lehrveranstaltung: <https://univz.uni-goettingen.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=107068&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung> [Zugriff: 18.09.2015].

⁵ „Die Lehrveranstaltung ist dem forschenden Lernen verpflichtet. Kern der empirisch angelegten Hausarbeiten sind Interviews mit Schüler/innen und deren Auswertung unter religionspädagogischer Fragestellung. Die Erarbeitung des Interviewleitfadens sowie die Diskussion der Befunde sind fester Bestandteil des Seminars.“ Siehe URL in Anm. 4.

ten Teil folgten die tatsächliche Durchführung der Datenerhebung und -auswertung sowie die Besprechung der Forschungsergebnisse.

Am Ende des Seminars und des Forschungsprozesses standen mehrere Hausarbeiten und in meinem Fall ein Gefühl des „Noch-nicht-fertig-Seins“, das sich heute besser beschreiben lässt mit der Tatsache, dass Forschung immer auch Forschung generiert. Ausgehend von diesem Seminar habe ich inhaltlich wie forschungsmethodisch den Faden anderthalb Jahre später in meiner Masterarbeit (Schwich, 2014) wieder aufgegriffen. Neben dem hier beschriebenen Workshop bot sich zudem die Gelegenheit zu Tagungsteilnahmen, bei denen es galt, den Prozess forschenden Lernens zu reflektieren und die Forschungsergebnisse selbst für andere aufzubereiten.⁶

Ich habe in diesem Seminar gelernt, wie spannend Forschung sein kann und dass – mit zugegeben erhöhtem Arbeitsaufwand – auch ‚Novizen‘ in die Lage versetzt werden können, qualitativ empirisch zu arbeiten. Der Forschungsprozess selbst und insbesondere die Datenauswertung hatten für alle Beteiligten ein offenes Ende, sodass alle „im selben Boot“ saßen. Dies führte auch dazu, dass die Asymmetrie in der Dozent-Student-Relation aufgebrochen wurde und der Arbeitsweg gemeinsam nahezu auf Augenhöhe beschritten wurde. Jene Aspekte würde ich als Chancen des forschenden Lernens betrachten; allerdings sehe ich auch Herausforderungen und Grenzen wie bspw. die der Gruppengröße. In unserer Seminargruppe mit fünf Studentinnen plus Dozentin konnte sehr konstruktiv gearbeitet werden. Ob dies auch mit 30 oder 40 Studierenden möglich ist, müsste überprüft werden. Zudem lag das Arbeitspensum auf einem deutlich höheren Niveau als das anderer Seminare. Dennoch würde ich mich jederzeit noch einmal für das Seminar entscheiden, da der (Erfahrungs-)Mehrwert und der Spaß am Forschen im religionspädagogischen Feld für mich persönlich überwogen haben. Nicht ohne Grund arbeite ich mittlerweile an einem empirisch-qualitativ angelegten Promotionsvorhaben in diesem Themenfeld!

2.3 Projekt- & Forschungsformat Uni Göttingen, Marlene Sinhuber: Das Projekt „Forschungsorientiertes Lehren und Lernen FoLL“ (BMBF-Projekt) aus studentischer Perspektive

Im Rahmen des an der Georg-August-Universität Göttingen angesiedelten Projekts zum forschungsorientierten Lehren und Lernen (FoLL)⁷ untersuchte ein kleines Team von Studierenden der Religionspädagogik im Wintersemester 2012/2013 Entscheidungsfindungsprozesse von Schülerinnen und Schülern bei interdisziplinären ethischen Dilemmata. Hierfür wurden bereits erhobene Interviews mittels der Methode der Grounded Theory ausgewertet. Anhand der Verortung des Projektes an der Universität, seiner Organisation, der angewandten Forschungsmethode sowie der Möglichkeit zu einer anschließenden Fragestellung, wird im Folgenden den Erfahrungen mit diesem Projekt nachgegangen.

Eine Anbindung erhielt die Arbeit der Projektgruppe einerseits durch das von der Hochschuldidaktik begleitete, nicht modularisierte FoLL-Programm. Angeboten wur-

⁶ Die Teilnahme erfolgte zum einen beim Forum Hochschuldidaktik der Uni Göttingen am 17.10.2013 im Panel „Wie kommt Forschung in die Lehre?“ (URL: <http://www.uni-goettingen.de/de/forum-hochschuldidaktik-2013/445729.html> [Zugriff: 09.11.2015]) und zum anderen bei der Tagung „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“ des Projekts nexus der HRK und des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung am 13.11.2013 in Hannover, s. Fuchs, Hieret & Schwich 2013.

⁷ URL: <http://www.uni-goettingen.de/de/projektgruppen-und-forschungsfragen/416059.html> [Zugriff: 09.11.2015].

den ergänzende Workshops und eine hochschulöffentliche Posterpräsentation zum Projektende.⁸ Andererseits war unser Vorhaben an eine bestehende Forschungsoperation des Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) zum Thema „Interdisziplinäre Dilemmata“ angegliedert. Die Motivation zur aktiven Mitarbeit wurde durch das Interesse an den Ergebnissen und die damit einhergehende wissenschaftliche Relevanz des Vorhabens gestärkt. (An dieser Stelle wäre sicherlich auch eine Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse im Gespräch mit der ZeUS-Gruppe gewinnbringend gewesen.)

Als sehr förderlich stellte sich die Organisation der Arbeit in einem Semesterübergreifenden interdisziplinären Team von sechs Studierenden heraus. Die Treffen fanden regelmäßig statt, aber in unterschiedlichen Intensitäten, wodurch das selbstständige Arbeiten gefördert wurde. Die Arbeitszeiten und -formen variierten und bestanden aus Lesephasen, Partnerarbeiten, Gruppentreffen, mehrstündigen Forscherwerkstätten und einem produktiven Blockseminar. Diese unterschiedlichen Arrangements waren dem Gegenstand unserer Forschung sehr viel angemessener als etwa eine wöchentliche Seminarsitzung.

Das Projekt ermöglichte darüber hinaus ein theoriegeleitetes und anwendungsorientiertes Lernen einer Methode der qualitativen Sozialforschung. Die intensive Auseinandersetzung mit der Grounded Theory und mit den erhobenen Daten geht über die Möglichkeiten, die die Modulstruktur des Bachelor- und Mastersystems bietet, hinaus. Sehr positiv und produktiv war die klare Zielsetzung der Konzeptionalisierung und Kategorisierung der Daten und die Untergliederung des Forschungsprozesses in einzelne Teilschritte. Unser Arbeiten war hierdurch strukturiert und ergebnisorientiert. Gleichzeitig bestand die besondere Herausforderung in der Ergebnisoffenheit.

Die Teilnahme an dem FoLL-Projekt hat mir nicht zuletzt die Chance gegeben, im Anschluss eine eigene Fragestellung zu entwickeln und in meiner Masterarbeit (Sinhuber 2013) eine eigene kleine qualitative Studie durchzuführen, durch die das ermittelte Kategoriensystem angepasst und erweitert werden konnte.

2.4 Seminarformat Uni Hannover: Methoden der (Religions-) Unterrichtsbeobachtung und -analyse (Modul BM3b)

Die im Sommersemester 2015 für BA-Studierende angebotene Lehrveranstaltung führte in die Verfahren der systematisch geleiteten Unterrichtsbeobachtung ein und fragte nach deren Ertrag für die religionsunterrichtliche Arbeit. Im Wechsel von Theorie- und Praxisbausteinen wurden die erlernten Verfahren angewendet und einer kritischen Reflexion unterzogen. Als äußerst hilfreiche Grundlagenliteratur hat sich dabei de Boer & Reh 2012 erwiesen. In organisatorischer Hinsicht sollten sich die Studierenden zur Durchführung der Praxis-Bausteine möglichst vor Beginn der ersten Sitzung eine Schule suchen, (möglich waren alle Schulformen/-arten), an der sie während des Semesters an drei bis fünf Tagen für jeweils eine Unterrichtsstunde ihre Beobachtungsverfahren erproben konnten. Als Studienleistung galt ein Lerntagebuch, das den Lernprozess, persönliche Fortschritte und den Erkenntnisgewinn in methodischer wie inhaltlicher Hinsicht reflektierte. Die erste Beobachtungs-Praxisphase wurde je Fall im Plenum besprochen, die zweite Phase anhand eines Selbstreflexionsbogens und eines Peer-Feedbacks zum jeweiligen Beobachtungsprotokoll.

⁸ URL: <http://www.uni-goettingen.de/de/forschungsorientiertes-lehren-und-lernen/57658.html> [Zugriff: 09.11.2015].

Auch hier zeigte sich – nicht zuletzt auch, weil es sich um BA-Studierende handelte – eine große Schwierigkeit hinsichtlich der Formulierung von konkreten Fragestellungen, mit denen in die Unterrichtsbeobachtung gegangen werden sollte. Umso ergiebiger waren die Praxisphasen selbst! In der ersten Phase war die zentrale Erkenntnis aller, wie schwer es tatsächlich ist, Unterricht konkret zu beobachten und das Beobachtete dann auch noch angemessen festzuhalten. Aus dieser Schwierigkeit des Verfassens von Beobachtungsprotokollen wurde die Notwendigkeit abgeleitet, dies angeleitet und methodisch kontrolliert zu tun. Hinzu kam die Problematik der Überlappung von Beobachtung und Bewertung. Die Peer-Feedbacks nach der zweiten Phase zeigten klar, wo Protokolle dennoch unverständlich blieben, unangemessen wertend waren und wo nachgebessert werden musste.

In der zweiten Phase wurden die anfangs häufig zu groß angelegten Forschungsfragen präzisiert und konkretisiert. Auch wurde methodisch analytischer gedacht: Wann eignet sich eine kodierende, wann eine ethnografische und wann eine pädagogische Beobachtung? Inwiefern hat das Unterrichtsfach Einfluss auf die Vorgehensweise? Ohne jegliches Einspeisen von entsprechender Forschungsliteratur stellten sich jetzt auch Fragen der Forschungsethik: „Ist es in Ordnung, der Lehrkraft nicht zu sagen, dass ich eigentlich *sie* und gar nicht die Schüler beobachte?“

Im Ergebnis konstatierten die Studierenden für sich generellen Lernzuwachs im Blick auf methodisch kontrolliertes Beobachten und auf die Sensibilisierung ihrer Wahrnehmung und hier speziell hinsichtlich der stattfindenden Interaktionsprozesse und der Anwesenheit von Beobachtern im Klassenzimmer. Einzelne Seminarteilnehmer/innen absolvieren im jetzigen Folgesemester freiwillig ein zusätzliches Fachpraktikum. Als Grenze dieses Formats musste indes auf Lehrendenseite festgehalten werden, dass die Fachspezifik – die Beobachtung von *Religions*unterricht – bei der Anlage über nur ein Semester angesichts der notwendigen sozialwissenschaftlich-methodischen Grundlegungen eher unterbelichtet blieb.

3 Chancen und Grenzen einer forschungsorientierten religionspädagogischen Lehre – Eindrücke und Perspektiven

In der abschließend im Workshop-Plenum diskutierten Frage, welche Herausforderungen forschungsorientierte religionspädagogische Lehre für die unterschiedlichen Beteiligten birgt, wurden mit Blick auf die vorgestellten, empirisch angelegten Formate die nachstehenden Chancen und Grenzen markiert:

<i>Chancen</i>	<i>Grenzen</i>
• <i>Freude an der Forschung</i>	• <i>Gruppengröße</i>
• <i>Relevanz des forschenden Zugriffs</i>	• <i>hoher Aufwand</i>
• <i>Sensibilisierung</i>	• <i>Workload stößt an die durch die Modul-struktur vorgegebenen Grenzen => braucht mehr Raum</i>
• <i>Kompetenz erwerben und erleben</i>	• <i>mangelndes studentisches Interesse, Spannung zur Berufsfeldorientierung</i>
• <i>Struktur und Anleitung zu forschungsorientiertem Lernen</i>	• <i>Formalisierung der Lernprozesse</i>
• <i>Verknüpfung methodischen und inhaltlichen Lernens mit einem Lebensweltbezug</i>	• <i>Fachlogik nicht immer erkennbar</i>
• <i>Forschung als Weltzugang von Schülern</i>	

Abb. 4: Chancen und Grenzen forschungsorientierter Lehre

An dieser Stelle ist freilich festzuhalten, dass forschungsorientierte Lehre weder auf empirische (Unterrichts-)Forschung zu beschränken ist bzw. darauf beschränkt bleibt noch sich ausschließlich auf Lehramtsstudierende beziehen muss!⁹ Dennoch – das zeigen die Ergebnisse des Workshops – liegt in dieser Kombination dahingehend eine zentrale Chance, dass sich bei Lehramtsstudierenden *im Kontext ihres je individuellen forschenden Lernens* eine unmittelbare Verständigung auf das spätere Handlungsfeld einstellen kann.

4 Ausblick: Forschendes Lernen – Aufgaben zur Weiterentwicklung

Abschließend seien einige Aufgaben skizziert, die sich für das didaktische Konzept „Forschendes Lernen“ gegenwärtig stellen (Huber, 2013): Grundsätzlich wäre eine politisch unterstützte Kontinuität anstelle kurzfristig geförderter Projekte wünschenswert, denn für die Verankerung forschenden Lernens braucht es „viele Versuche auch über längere Zeit hinweg“ (Huber, 2013, S. 22). Im Einzelnen gilt die Arbeit einerseits der Klärung verwendeter und im Umlauf befindlicher Begriffe (forschendes Lernen, forschungsbasiertes Lernen, forschungsorientiertes Lernen,...) und andererseits der Klärung adäquater Lehr-Lern-Formen (Recherche und Essay, Erkundungen, Fallstudien, Simulationsspiele, Projektstudien,...). Zu prüfen ist des Weiteren, wie eine Einbindung in bestehende Studiengänge aussehen kann und ob bzw. wenn ja welche Prüfungsformen sich für Formate forschenden Lernens eignen könnten. Zu guter Letzt bedarf es der Forschung über forschendes Lernen.

⁹ Hiervon legen beispielsweise die im FoLL-Projekt teilnehmenden Studierendengruppen ein beredetes Zeugnis ab, siehe <http://www.uni-goettingen.de/de/forschungsorientiertes-lehren-und-lernen-foll/198183.html> [Zugriff: 09.11.2015].

Literaturverzeichnis

- BAK – Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2009 (Neudruck).
- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.) (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Springer.
- Fichten, W. (2013). *Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium*. URL: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publicationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf [Zugriff: 10.09.2015].
- Fuchs, M., Hieret, J. & Schwich, L. (2013). „Ich habe heute leider kein Foto für Dich!“ – Körperkult und Castingwahn als religionspädagogische Herausforderung; *Posterveröffentlichung zur Tagung „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“ des Projekts nexus der HRK und des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung* am 13.11.2013 in Hannover. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-29-Forschendes-Lernen-in-der-Lehrerbildung/Poster/Goettingen-Poster_Mesoebene.pdf [Zugriff 09.11.2015].
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Hestington/York (UK): The higher education academy. URL: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf [Zugriff 07.09.2015].
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-36). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- 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 Bremen* (S. 21-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Kalbheim, B. (2013). Zwischen akademischer Höhe und beruflicher Tiefe. Das didaktische Konzept „Forschendes Lernen“ im theologischen Studium. *Pastoral-theologische Informationen* (33) 2013, H.1, S. 193-206.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, B. & Fuchs, M. (2014). Religionslehrausbildung an der Universität Göttingen – aufs Neue betrachtet. *ZPT Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (2014), H. 2, 126-134.
- Schwich, L. (2014). Jugend und Körper – Empirische Erkundungen und religionspädagogische Konsequenzen, Masterarbeit im Studiengang „Master of Education“ für das Lehramt an Gymnasien. Göttingen: unveröffentlicht.

- Sinhuber M. (2013). Religiöse Orientierungsmuster von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf interdisziplinär-ethische Dilemmata – aufgezeigt an Fragen der Präimplantationsdiagnostik, Masterarbeit im Studiengang „Master of Education“ für das Lehramt an Gymnasien. Göttingen: unveröffentlicht.
- Strauss A. L. & Corbin J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (2), 2005, 183-190.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin; URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> [Zugriff: 10.09.2015].

Marlene Sinhuber, Studienrätin, St. Viti Gymnasium Zeven.

Linda Schwich, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Leibniz-Universität Hannover.

Dr. Monika E. Fuchs, Professorin für Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Leibniz-Universität Hannover.