

Zum Nachdenken.
Reflexionen über Konzepte, Material und Befunde

Forschendes Lernen im Lehramtsstudium vor dem Hintergrund unterschiedlicher Denkstile von Studierenden und Lehrenden

Versuch einer Adaption der Terminologie Ludwik Flecks
auf die Lehrer*innenbildung und das Forschende Lernen

Björn Stövesand^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
stoesesand@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Forschende Lernen wird in seiner Relevanz für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte unterschiedlich eingeschätzt: Akteure der Lehrer*innenbildung sehen wissenschaftliches Denken und Handeln als professionskonstitutiv für den Lehrberuf an; Studierende des Lehramts empfinden eigene Forschungstätigkeiten während universitärer Praxisphasen als zusätzliche Belastung. Diese Differenz scheint nur schwer auflösbar zu sein, da die jeweiligen Meinungen dazu sich stabilisieren. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen gehen aber von der Prämisse aus, dass das Durchlaufen von Forschungsstationen zum Erkennen der Relevanz einer forschenden Grundhaltung gegenüber Schule und Unterricht führt. Im Artikel wird eine theoretische Modellierung der Differenz als *Denkstilkonflikt* vorgeschlagen, auf dessen Basis erste, mögliche Lösungsansätze skizziert und Anschlussüberlegungen angeregt werden.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Denkstil, Lehrer*innenbildung, Praxissemester, Hochschulsozialisation, Wissenschaftliches Denken



1 Hochschulstudium als Einsozialisation in wissenschaftliche Denkkollektive

„Hochschullehre lässt sich, zusammenfassend, verstehen als die Begleitung des Prozesses des Einsozialisierens Studierender in Wissenschaft als einer spezifischen Form menschlicher Praxis“ (Rhein, 2010, S. 31).

Wissenschaftliche Praxis ist zunächst einmal das, was Wissenschaftler*innen tun. Mit Blick auf die Organisationsformen der Wissenschaft ist diese Aussage dahingehend zu spezifizieren, dass sich die „Wissenschaft“ nochmals in eine Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen und Fächer aufteilt, von denen jede/s eigene Praktiken und Verfahren vorzuweisen hat mit dem Ziel, einen Wirklichkeitsausschnitt zu beschreiben und zu verstehen. Ein kurzer Blick in die *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* offenbart folgende Definition für das Lemma „Wissenschaft“:

„Die Wissenschaft befriedigt ein menschliches Grundbedürfnis: Ordnung in die Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu bringen. Wissenschaft besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher, aber miteinander verbundener *Praktiken* oder Tätigkeitsformen, die alle dem gemeinsamen Ziel dienen, *allgemeine Merkmale und gesetzmäßige Beziehungen in einer Welt* zu benennen und zu erklären, die durch Veränderung, Entwicklung und Evolution gekennzeichnet ist.“ (Sandkühler, 1990, S. 911; Hervorh. B.S.)

Was hier anklingt, ist das spezifische Verhältnis von Disziplin und Wissenschaft: Wissenschaftliche Erkenntnis in Form von „etwas in eine Ordnung bringen“ ist letztlich das *Fernziel* jeder Disziplin, die jeweils eigene Praktiken dafür herausgebildet hat und sich auf „eine Welt“ konzentriert. Aus Perspektive der Hochschullehre hat Huber (1983) diese Heterogenität mit dem Begriff der „Fachkultur“ bezeichnet: Jedes Fach an der Universität hat seine eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster. Mit Schäfer und Schnelle (2019) und Fleck (2019/1980) kann hier auch von spezifischen Denkstilen gesprochen werden: „[...] die denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das [Denk-]Kollektiv [der Wissenschaftler*innen; B.S.] sein Wissensgebäude aufbaut“ (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXV).

Somit sind die unterschiedlichen Fächer Systeme aus Praktiken, Fragestellungen, Methoden und spezifischen Formen des Denkens – sie dienen dem Ziel, „allgemeine Merkmale und gesetzmäßige Beziehungen in einer Welt zu benennen und zu erklären“. Dieses „Erkennen“ ist aber im Sinne Flecks in jeder Hinsicht relativ zum Standpunkt des Erkennenden: „[V]oraussetzungsloses Betrachten und Beobachten [gibt] es überhaupt gar nicht“ (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXV). Das heißt, dass jedes Erkennen oder jede „Wahrheit“ immer auch vom jeweiligen Zweck und der jeweilig individuellen bzw. denkkollektiven Disposition abhängt. Erkennen, (wissenschaftliches) Denken und auch Wahrnehmen sind damit grundsätzlich als sozial geprägte Prozesse bzw. Operationen aufzufassen, die sich an den jeweilig im Kollektiv etablierten Konventionen orientieren.

Wenn Studierende nun also im Zuge ihres Studiums bei einem Einsozialisationsprozess in Wissenschaft und wissenschaftliches Denken begleitet werden sollen, so ist dies zunächst fächerübergreifend zu verstehen und auf das oben genannte *Fernziel* ausgerichtet: Studierende sollen die Praxis der Wissenschaft, also eine bestimmte Art und Weise des *Denkens über die Welt*, kennenlernen und internalisieren. Sie sollen also in ein übergreifendes Denkkollektiv eingeführt werden und dessen „stilvolles“ Denken kennenlernen: die „Wissenschaft“ als umfassende Form der Wirklichkeitsbetrachtung. Dieser – zugegeben aktuell etwas idealistisch anmutende – Ansatz rekurriert indirekt auf die von Humboldt (1809) skizzierte Grundausrichtung der „höheren wissenschaftlichen Anstalt“, also der Universität als Ort, an dem Studierende durch und mit Wissenschaft lernen, wo „objective Wissenschaft und subjective Bildung [...] verknüpft [werden]“ (Humboldt, 1956/1809, S. 229; vgl. auch Schwinges, Rosenberger & Jost, 2001).

Langemeyer (2019) beschreibt die eingangs genannte Aufgabe von Hochschullehre, das Vermitteln und Organisieren von Forschungspartizipation, als Form der „Enkulturation“: Kennenlernen und Erwerben einer „neuen theoretischen Organisation des Sehens und Denkens“, welche über die Alltagsheuristiken des Wirklichkeitsbezugs hinausgehen (Langemeyer, 2019, S. 68).¹ Diese Fähigkeit zur situativen Reorganisation korreliert an der Oberfläche mit den von Ludwig Huber (2003) im Rahmen einer bildungstheoretischen Begründung für Forschendes Lernen skizzierten wissenschaftsinhärenten Attitüden: „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (Huber, 2003, S. 18; vgl. auch Fichten, 2010; ähnlich auch in Hunter, Laursen & Seymour, 2006, S. 49). Es geht also bei der Hochschullehre darum, Studierende dazu anzuleiten, basale wissenschaftliche Denkmodi bzw. Denkstile zu internalisieren. Mit Blick auf das Eingangszitat entspricht dies der Forderung, die Studierenden dabei zu begleiten, sich in eine allgemeine wissenschaftliche Praxis einzusozialisieren bzw. zu „enkulturieren“, was dem genannten *Fernziel* zuarbeitet. Der vorherige Versuch einer Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Fach bzw. Disziplin lässt nun aber eine weitere, hochschuldidaktische Dimension zu: das Einsozialisieren in *eine* wissenschaftliche Praxis. Gemeint ist damit, dass die Studierenden sich notwendig in unterschiedlichen Fächern sozialisieren (sollen), die entsprechend eigene Methoden, Praktiken und eben auch Denkstile haben. Jedes Fach hat also wiederum eigene Formen der „theoretischen Organisation des Sehens und Denkens“, was Studierende des Faches erkennen, internalisieren und miteinander verhandeln müssen. Aus Perspektive der Hochschullehre bedeutet Einsozialisierung in Wissenschaft also zum einen die Vermittlung von bereichsspezifischen Kompetenzen und Handlungsressourcen, zum anderen die Unterstützung des Erwerbs einer „auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung“ (Boelhauve, Frigge, Hilligus & Olberg, 2004), wie sie Fichten (2010), Huber (2003) und Hunter et al. (2006) beschreiben. Für Studierende bedeutet das also das Internalisieren disziplinspezifischer Wahrnehmungs- und Denkmodi, welche eine Reorganisation des eigenen Wahrnehmungsfeldes ermöglichen – also das partielle Übernehmen spezifischer Denkstile.

2 Die Rolle wissenschaftlichen Denkens für den Lehrberuf

Es ist nun kein neuer Befund, dass die Lehrer*innenbildung an der Universität einen mitunter diffusen Stand hat bzw. ein „bunter Hund“ ist (Kraus, 2015). Vor allem die Frage nach dem Fernziel des Studiums zeigt hier ein nur schwer aufzulösendes Spannungsfeld: Wo, wie in den zitierten Arbeiten deutlich wurde, das Studium generell eine Enkulturation in Wissenschaft und wissenschaftliches Denken als „Denkkollektiv“ bzw. „Denkstil“ (Fleck, 2019/1953) als Fernziel ausflaggt, dort ist mit Blick auf die Lehrer*innenbildung ein Zielkonflikt unter den handelnden Akteursgruppen zu beobachten. Studierende des Lehramts möchten zunächst einmal Lehrkräfte werden und keine Wissenschaftler*innen! Aus Perspektive der Hochschuldidaktik der Lehrer*innenbildung ergibt sich hier allerdings kein Widerspruch: Wie Fichten (2010) konstatiert, bestehen offenkundige Strukturähnlichkeiten zwischen dem Lehrberuf und der wissenschaftlichen Tätigkeit, was eine Vermittlung wissenschaftlicher Denkweisen und Praktiken zu einem sinnvollen Inhalt bildungsbezogener Anstrengungen macht. Denn: Der Lehrberuf ist im Kern durch Kontingenzen und Antinomien gekennzeichnet. Die Praxis des Unterrichts und die Klientel pädagogisch-fachdidaktischer Überlegungen müssen situativ und kon-

¹ Vgl. hierzu auch Goodwin (1994): Das Konzept der Professional Vision bezeichnet die professionsspezifischen Praktiken der Wahrnehmungsselektion und kognitiven Verarbeitung anhand fachspezifischer Heuristiken. Ein ähnliches Konzept findet sich bei Bromme (1992), der dies für die Lehrer*innenbildung als „kategoriale Wahrnehmung“ versteht. Demnach unterscheiden sich Expert*innen vor allem darin, was sie im Unterricht wie selektiv und problembezogen wahrnehmen.

tinuierlich aufeinander bezogen werden. Ein einfaches Anwenden von Wissensbeständen ist demnach nicht möglich, sondern vielmehr besteht ein ressourcielles Verhältnis zum Wissen, dessen Konstruktionscharakteristik jederzeit reflexiv verfügbar sein muss (Stichwort „Technologiedefizit“; Luhmann & Schorr, 1979). Lehrkräfte haben es mit nicht standardisierbaren Situationen zu tun, deren Bearbeitung in kontinuierlicher, theoretischer Begründungspflicht steht. Das situative Kalibrieren von Wissen und Situation ist auch das, was für wissenschaftliche Beschäftigungen gilt: Auch hier sind ein „naives Verstehen“ (Fichten, 2010, S. 10) und die reine Anwendung technologischen Wissens nicht der maßgebliche Modus Operandi, sondern es besteht eine kontinuierliche Forderung nach reflexiver Praxis.

Ein in den 1970er-Jahren entwickelter und mittlerweile fest etablierter Ansatz, um den Anspruch auf eine Ausbildung in wissenschaftlichem Denken einzulösen, ist das Forschende Lernen (vgl. Huber, 1970). Für die Lehrer*innenbildung hat dieses hochschuldidaktische Konzept, welches als „Lernen im Format der Forschung“ (Wildt, 2009) gefasst wird, spätestens seit der Einführung obligatorischer Praxisphasen im Lehramtsstudium Hochkonjunktur (Fichten, 2010; Roters, 2009). Das Forschende Lernen wird dabei primär über eingegrenzte studentische Forschungsprojekte realisiert, welche zum Ziel haben (sollen), Unterricht und Schule als (fach-)wissenschaftlichen Gegenstand zu begreifen und damit seitens der angehenden Lehrkräfte eine kritisch-reflexive Distanz gegenüber dem späteren Handlungsfeld anzuregen. Am Beispiel der Universität Bielefeld wird exemplarisch deutlich: Studierende der Lehramter durchlaufen im Masterstudiengang eine einjährige Praxisphase, welche aus Vorbereitungs-, Begleitungs- und Reflexionsveranstaltungen an der Universität, Seminaren in den Zentren für Lehrer*innenbildung und dem Unterrichten (und Forschen) an einer Schule besteht. Sowohl das Unterrichten als auch das Forschen sollen dabei in einer „auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Grundhaltung“ durchgeführt werden (Universität Bielefeld, 2011; Boelhauve et al., 2004; Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014). Das Forschende Lernen gilt somit als „Dach“, unter welchem die unterrichts- und forschungspraktischen Tätigkeiten subsumiert werden. Die „Studienprojekte“ sind dabei Ausdruck des Forschungsanteils und werden durch die universitären Seminare in Hinblick auf Methodik und Durchführung angeleitet und begleitet. Ziel ist das selbsttätige Durchführen von Forschungstätigkeiten und das Erlernen wissenschaftlichen Denkens.

Wenn nun aber von Studierenden berichtet wird, dass diese eigenen Forschungsprojekte während des Praxissemesters aus ihrer Sicht als zu anspruchsvoll oder zeitintensiv eingeschätzt werden (MSW NRW, 2016; UDE ZLB, 2017), so liegt die Interpretation nahe, dass der Aufwand für diese Forschungsaktivitäten aus Sicht der Studierenden in keinem sinnvollen Zusammenhang zum angestrebten Professionalisierungsertrag gesehen wird. Die Studierenden bewerten ihre Unterrichtsaktivitäten im Praxissemester als durchweg positiver und relevanter, was auch den Berichten vieler Hochschullehrender entspricht.

3 Lehramtsstudium als Denkstilkonfrontation?

Wo liegt nun also das Problem, wenn doch in der Scientific Community breiter Konsens ist, dass wissenschaftliches Denken und damit auch wissenschaftliches Arbeiten unmittelbarer Professionsanteil des Lehrberufs sind? Einen möglichen Erklärungsansatz liefert hier die wissenschaftstheoretische Konzeption von Ludwik Fleck: Er konstatiert, dass jedes (wissenschaftliche) Betrachten und Beobachten auf Voraussetzungen fußt, die durch die Zugehörigkeit zu einem Denkkollektiv bedingt sind. Demnach ist ein Denkkollektiv eine Gruppe aus Personen, die sich einem Fach bzw. einer Disziplin zugehörig fühlen und historisch gewachsene gemeinsame Denkstrategien und Erkenntnispraktiken kultivieren, die jede Form der Erkenntnis innerhalb dieser Gruppe mitdefinieren (Fleck, 2019/1980, S. 54). Damit ist die Konstruktion von wissenschaftlichen Tatsachen und von

Wissen eine grundlegend soziale Aktivität, die eben auf denkstilmäßigen Zusammenstellungen basiert. Ein Denkstil wird also verstanden als „die denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das Kollektiv sein Wissensgebäude aufbaut“ (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXV). Auch wenn Fleck seine Überlegungen vor allem auf die Genese von wissenschaftlichem Wissen bezogen hat, so ist das heuristische Potenzial seiner Begriffe für die Frage nach gruppenbezogenen Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen offenkundig.² So lässt sich mit Blick auf die Frage nach der Enkulturation in Wissenschaft festhalten, dass Studierende in der Tradition Humboldts in das übergeordnete Denkkollektiv der Wissenschaftler*innen eingeführt werden sollen (Schäfer & Schnelle, 2019, S. XXXIX), um so deren Denkstile zu internalisieren. Darüber hinaus erfordert das Studium mehrerer Fächer im Lehramtsstudium, dass auch partikulare Denkstile fachspezifischer Denkkollektive angeeignet werden sollen, wodurch sich ein recht komplexes Anforderungsprofil bezüglich der zu erwerbenden Denkmuster ergibt.

An dieser Stelle noch einmal die triviale Feststellung: Angehende Lehrkräfte wollen zunächst einmal Lehrer*innen werden. Auch aus Perspektive der lehrer*innenbildenden Wissenschaften gilt diese Zielperspektive, allerdings konfliktieren hier entsprechend die Vorstellungen, was Lehrkräfte zu tun und wie sie zu arbeiten haben, kurz: Das Professionalitätsverständnis verläuft asymmetrisch bezüglich der Akteursgruppen. Wo die Vertreter*innen der Lehrer*innenbildung eine wissenschaftliche und disziplinäre Denkstiladaption für professionskonstitutiv halten, dort regiert auf Seiten der Lehramtsstudierenden das Primat der Praxis als systemischer Gegenentwurf.³

Der beschriebene Konflikt liegt möglicherweise in der Konfrontation von *Denkkollektiven*: Nimmt man für den Kollektivbegriff von Fleck nicht bloß das Wissenschaftssystem als Bezugsrahmen an, sondern auch andere Formen institutioneller oder alltäglicher Diskurs- und Austauschformen, so kann die Gruppe der Lehramtsstudierenden an den Universitäten qua organisationsstruktureller Distinktion als ein solches *Kollektiv* gefasst werden:⁴ Lehramtsstudierende werden als eigene Studierendengruppe definiert, deren Status sowohl durch exklusive institutionelle Strukturen bestätigt (vgl. beispielsweise für die Universität Bielefeld die „Bielefeld School of Education“) als auch curricular abgebildet wird durch eine eigene Studienstruktur und entsprechende Fachkombinationen. Das Lehramtsstudium ist also kein eigenes Studienfach, sondern vielmehr eine besondere Konfiguration fachlicher Angebote, die – so die Idee – auf die Ansprüche des späteren Berufsfeldes zugeschnitten werden. Daraus folgt, dass Lehramtsstudierende neben Studierenden der Fachwissenschaften teilweise an denselben Veranstaltungen teilnehmen, jedoch in ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der angehenden Lehrkräfte andere Erwartungen, Zielperspektiven und Voraussetzungen mitbringen. Neben der Zugehörigkeit zu weiteren Denkkollektiven kann diese strukturelle Sonderrolle mit Fleck als Voraussetzung für die Bildung eines eigenen *Denkkollektivs* der Lehramtsstudierenden verstanden werden, welches folgerichtig auch eigene *Denkstile* kultiviert. Eine solche Perspektive wirft ein etwas anderes Licht auf die Frage der Praxis als „argumentativem Dauerbrenner“ (Terhart, 2000) und der systematischen Schwierigkeit, das Forschende Lernen als Professionalisierungsgelegenheit zu etablieren. Fleck beschreibt anhand der epistemologischen Genese des Syphillis-Begriffs in der Bakteriologie, dass dem Erkenntnisprozess innerhalb von Denkkollektiven häufig Ur- oder Präideen zugrunde liegen (Fleck, 2019/1980, S. 36). Diese Ursprünge sind in der Regel vor- bzw.

² Katja Sabisch hat in ihren Arbeiten bereits vorgeschlagen, die Begriffe Flecks auch für andere Bereiche der empirischen Sozialforschung anzuwenden in Form einer „Denkstilanalyse“ (Sabisch, 2017).

³ Hier ist anzumerken, dass der Wunsch nach mehr Praxis im Studium natürlich nicht ausnahmslos für die Gruppe der Lehramtsstudierenden gilt und dieser „Wunsch“ sicherlich zu differenzieren ist. Dennoch zeigt sich insgesamt ein Diskurstrend, der hier als Ausgangspunkt für die theoretische Modellierung dienen soll.

⁴ Fleck macht deutlich, dass es sich bei solchen Kollektiven eben nicht zwingend um „fixe Gruppe[n] oder Gesellschaftsklasse[n]“ handeln muss, sondern auch temporäre Gemeinschaften, organisiert durch eine gemeinsame „Stimmung“, zu einem Denkkollektiv werden können (Fleck, 2019/1980, S. 135).

unwissenschaftlich und stellen den Ausgangspunkt einer zunehmenden (wissenschaftlichen) Ausdifferenzierung dar, welche über verschiedene Stadien der (innerkollektiven) Erkenntnis verläuft.

Mein Vorschlag ist, dass auch der hyperstabile Praxiswunsch bzw. die Annahme, dass nur die Praxis, also das Lernen vom und durch das unterrichtliche(n) Handeln, professionalisierend wirkt, eine solche Prä- bzw. Uridee darstellt: Sie ist häufig nur wenig differenziert und verläuft sich zumeist in etwas diffusen und inkohärenten Vorstellungen darüber, was Unterricht als sozial-interaktives Geschehen ist und welche Fähigkeiten und welches Wissen es erfordert, um in diesem Feld erfolgreich zu sein. Diese Beobachtung bestätigen Thomas Wenzl, Andreas Wernet und Imke Kollmer in ihrem Buch *Praxispa-rolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*: Durch eine objektiv-hermeneutische Analyse von Interviewäußerungen angehender Lehrkräfte zum Praxiswunsch während des Studiums haben die Autor*innen die latenten Sinnzusammenhänge und Hintergründe systematisch herausgearbeitet und kommen zu dem Ergebnis, dass „dem Praxiswunsch weder eine in sich stimmige noch eine realitätsstüchtige Vorstellungswelt einer alternativen universitären Lehre zu Grunde liegt“ (Wenzl, Kollmer & Wernet, 2018, S. 2). Es handelt sich also um eine per se unwissenschaftliche Idee, die in weiten Teilen der Lehrer*innenbildung bereits durch wissenschaftliche Erkenntnisse in Richtung eines Theorie-Praxis-Verhältnisses weitergedacht worden ist. Dennoch: Es bleibt das Problem der Stilkonfrontation. Wo auf Seiten des Lehrer*innenbildungskollektivs theoretisch-wissenschaftliches Denken stilgemäß ist und auch als maßgeblich für die Bildung angehender Lehrkräfte gilt, dort ist auf Seiten jener angehenden Lehrkräfte die Idee leitend, dass es vor allem das praktische Tun ist, welches Professionalität erzeugt. Dieses Spannungsfeld verstärkt sich mitunter dadurch, dass Studierende des Lehramts im Rahmen von Praxisphasen in ihrer Präferenz für praktisches Tun als Professionalisierungsinstrument bestärkt werden, da auch praktizierende Lehrkräfte häufig auf dieses Narrativ zurückgreifen.

4 Forschendes Lernen als Denkstilumwandlung?

Auch wenn das Primat der Praxis als Uridee und damit als vorwissenschaftlich bezeichnet werden kann, so ist diese Vorstellung dennoch stilgemäß und im jeweiligen Denkkollektiv Bestandteil eines sozialen Denksystems. Es hilft also nicht, diese Vorstellung systematisch und mithilfe wissenschaftlicher Methoden zu dekonstruieren – zumindest nicht als potenzielles Überzeugungsmoment.⁵ Denn dass bestimmte Ideen oder Erkenntnisse innerhalb eines Kollektivs mitunter trotz gegenläufiger Meinungen und Erkenntnisse stabil bleiben, merkt auch Fleck an, wenn er schreibt: „Ist ein ausgebautes, abgeschlossenes Meinungssystem, das aus vielen Einzelheiten und Beziehungen besteht, einmal geformt, so beharrt es beständig gegenüber allem Widersprechenden“ (Fleck, 2019/1980, S. 40). Auch wenn es sich dabei möglicherweise (noch) um Präideen handelt, so ist deren kollektivierendes Moment, also auch das identitätsstiftende Potenzial, ebenso stark, wie es eine wissenschaftlich fundierte Erkenntnis gelegentlich ist:

„Wenn eine Auffassung genug stark ein Denkkollektiv durchtränkt, wenn sie bis ins alltägliche Leben und bis in sprachliche Wendungen dringt, wenn sie im Sinne des Wortes zur Anschauung geworden ist, dann erscheint ein Widerspruch undenkbar, unvorstellbar“ (Fleck, 2019/1980, S. 41).

Ein Beispiel für den Einfluss bis in die „sprachlichen Wendungen“ hinein ist der Begriff der „Lehramtsausbildung“ (statt bspw. Lehrer*innenbildung): Die mit dem Präfix „aus“ evozierte Strukturanalogie legt nahe, dass es sich beim universitären Lehramtsstudium

⁵ Wohl aber als analytischer Fokus und zur Bewusstseinsbildung, um die „Erwartungshaltung, die an universitäre Lehre gerichtet wird, ernst zu nehmen“ (Wenzl et al., 2018, S. 2).

um eine genuine Ausbildung handelt – im deutlichen Unterschied zu einer Lehrer*innenbildung. Dass auch in wissenschaftlichen Kontexten mit diesem Begriff hantiert wird, verstärkt möglicherweise diese Assoziationen auf Seiten der Studierenden.⁶

Zurück zum Forschenden Lernen: Wenn wir nun annehmen, dass es sich bei den jeweils beteiligten Akteursgruppen der Lehrer*innenbildung, also den Studierenden und Lehrenden an der Universität, um verschiedene Denkkollektive mit entsprechend divergierenden Denkstilen handelt, so ist das Forschende Lernen im Praxissemester als Kulminationspunkt der Humboldt'schen Bildungsidee eben auch ein Treffpunkt dieser teils diametral organisierten Denkstile. Die Studierenden wollen zuvorderst Unterricht als praktisches Tun erfahren und darin eigene Fähigkeiten testen und weiterentwickeln; die Hochschuldidaktik möchte eine kritisch-reflexive Distanz qua wissenschaftlichen Denkens anleiten und als professionelle Leitkompetenz etablieren. Der wissenschaftliche Denkstil, die damit einhergehenden Wahrnehmungs- und Betrachtungspraktiken und der grundlegende Bildungsgedanke der Hochschule sind im Denkkollektiv angehender (und mitunter auch bereits praktizierender) Lehrkräfte jedoch als Idee bzw. Erkenntnis nicht in voller Breite verankert. Primär ist eine Ausbildungsidee maßgeblich, die eine gemeinsame Zielorientierung nur schwer umsetzbar macht. Denn die „Beharrungstendenz der Meinungssysteme“ (Fleck, 2019/1980, S. 40) gilt sowohl in Bezug auf das Denkkollektiv der Lehrer*innenbildung als auch auf das der angehenden Lehrkräfte. Daher ist auch das gebetsmühlenartige Insistieren auf einer Unzulänglichkeit der Praxis als Professionalisierungsinstanz – beispielsweise im Kontext des Forschenden Lernens – zum Scheitern verurteilt, da dieses Argument einem stilgemäßen Denken entspringt und entsprechend auf den Voraussetzungen eines bestimmten (wissenschaftlichen) Denkkollektivs fußt, wohingegen es in anderen Denkkollektiven keine anschlussfähige Entsprechung findet.

Der Anspruch des Forschenden Lernens ist also nicht bloß der Erwerb einer wissenschaftlichen Haltung und Kompetenz, ausgedrückt über das situative Anwenden perzeptiv-epistemischer Praktiken und Methoden, die in der Wissenschaft habitualisiert sind, sondern vielmehr eine fundamentale Denkstilbearbeitung: Studierende sollen den eigenen Denkstil dahingehend transformieren, dass er sich dem stilgemäßen Denken des Denkkollektivs der Wissenschaft annähert, und so das wissenschaftliche Denken als ebenfalls professionskonstitutiv erkennen (Universität Bielefeld, 2011; Friebertshäuser & Langer, 2010; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Wildt, 2009). Dass dies schwierig oder bisweilen sogar unmöglich ist, liegt vor allem an zwei Problemen, die sich aus den bisherigen Überlegungen ergeben: mangelnder Diskurs und der Faktor Zeit.

5 Wissenschaftliches Denken als Vermittlungsinhalt zu Studienbeginn

Wo zwei Denkstile aufeinanderprallen, da ist nicht automatisch damit zu rechnen, dass sich eine gemeinsame Mitte findet oder sich der eine Denkstil an den anderen anpasst. Dass bestimmte Denkkollektive allerdings in unterschiedlichen Feldern Diskursmacht besitzen und sich damit eine Art Hierarchisierung der Denkstile ausbildet, ist nicht von der Hand zu weisen. Im Kontext der Lehrer*innenbildung allerdings von einer solchen Hierarchisierung auszugehen, also die wissenschaftliche Beschäftigung mit Unterricht und Schule dem ausbildungslogischen Denken gegenüber als „besser“ oder „stichhaltiger“ zu klassifizieren, führt zwangsläufig zu verhärteten Fronten. Dieses Spannungsfeld

⁶ Auch wenn sich an den Begriff der Lehramtsausbildung verschiedene Begründungslinien anknüpfen, die mitunter die Analogie maßgeblich aufzulösen versuchen, so ist die sprachliche Sedimentierung der Grundidee einer zielgerichteten Berufsvorbereitung nicht von der Hand zu weisen und konfligiert mitunter mit dem Selbstverständnis einer Lehrer*innenbildung als wissenschaftlich ausgerichteten Bildungsweg. Für eine exemplarische Begriffsdiskussion zu Lehrer*innenbildung und Lehramtsausbildung siehe Brenner (2009, S. 135ff.).

verstärkt sich mitunter dadurch, dass Denkkollektive zugleich soziale Gebilde darstellen: Sie erzeugen eigene Denkwänge, die sich durch die Mitglieder des Kollektivs verstetigen und sich über die Zeit stabilisieren. Für die Idee des Forschenden Lernens hat dies zweierlei Konsequenzen: Es bedarf einer Revision der curricularen Verortung und, damit zusammenhängend, eines diskursiven Rahmens. Wenn die Beharrlichkeit von Denkkollektiven nicht zuletzt von der zeitlichen Dimension abhängt, so wäre zu überlegen, ob das Forschende Lernen nicht schon *zu Beginn* des Lehramtsstudiums verstärkt eingesetzt und explizit thematisiert werden sollte. Darin verbirgt sich, etwas salopp gesagt, ein invasives Moment: Wo ein Denkstil noch nicht durch soziale Verstärkungsanlässe zu einem stabilen Meinungssystem geworden ist, dort ist das persuasive Herausstellen von Relevanzen mitunter erfolgreicher (vgl. Reinmann, Lübke & Heudorfer, 2019). Da es bei jedem Bildungsprozess aber nicht nur darum geht, Dinge zu vermitteln, die ein Denkkollektiv für angemessen(er) hält, sondern vor allem um die gemeinsame Gestaltung von Erkenntnis- und Lernprozessen, ist die Etablierung von Gesprächsformen rund um das Thema das Forschende Lernens zu Beginn des Studiums von entscheidender Bedeutung. Dazu braucht es allerdings auch eine Reflexionsbereitschaft dem eigenen Denkstil gegenüber – auf beiden Seiten.

Das wäre ein Anlass zum Nachdenken.

Literatur und Internetquellen

- Boelhaue, U., Frigge, R., Hilligus, A., & Olberg, H.-J. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: MSJK.
- Brenner, P. (2009). *Wie Schule funktioniert: Schüler, Eltern, Lehrer im Lernprozess*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fleck, L. (2011/1953). *Denkstile und Tatsachen*. Berlin: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2019/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (12. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebersthäuser, B., & Langer, A. (2010). Forschung und Lehre als „forschendes Lernen“. In A. Langer, S. Richter & B. Friebersthäuser (Hrsg.), *(An)passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnografische Studien* (S. 229–235). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen: Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, 10 (3), 227–244.
- Huber, L. (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In L. Huber, E. Liebau, G. Portele & W. Schütte (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Humboldt, W. v. (1956/1809). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung*

- durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hunter, A.-B., Laursen, S., & Seymour, E. (2006). Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal and Professional Development. *Science Education*, 91 (1), 36–74. <https://doi.org/10.1002/sce.20173>
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraus, A. (2015). *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung*. Münster & New York: Waxmann.
- Langemeyer, I. (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen. In M. Kaufmann & H. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 59–77). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_4
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Beilage November). Düsseldorf: MSW NRW. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: https://broschuerenservice.nrw.de/default/shop/Das_Praxissemester_auf_dem_Pr%C3%BCfstand._Zur_Evaluation_des_Praxissemesters_in_Nordrhein-Westfalen.
- Reinmann, R., Lübke, E., & Heudorfer, A. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7>
- Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (3), 29–56. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-03/03>
- Roters, B. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sabisch, K. (2017). Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 18 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2710>
- Sandkühler, H.J. (1990). *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4: R–Z*. Hamburg: Meiner.
- Schäfer, L., & Schnelle, T. (2019). Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In L. Fleck (Hrsg.), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (12. Aufl.) (S. VII–XLIX). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwinges, R.C., Rosenberger, N., & Jost, K. (Hrsg.). (2001). *Humboldt international: Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel: Beltz.
- UDE ZLB (Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen). *Aufbereitung für die erste Sitzung der ständigen AG Lehrerbildung am 14.02.2017. Fassung vom 18.04.2017*. Duisburg & Essen: UDE.

- Universität Bielefeld. (2011). *Forschendes Lernen. Praxissemester der Universität Bielefeld*. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/praxissemester/forschendes-lernen/>.
- Wenzl, T., Kollmer, I., & Wernet, A. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2).

Beitragsinformationen⁷

Zitationshinweis:

Stövesand, B. (2021). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium vor dem Hintergrund unterschiedlicher Denkstile von Studierenden und Lehrenden. Versuch einer Adaption der Terminologie Ludwik Flecks auf die Lehrer*innenbildung und das Forschende Lernen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 72–81. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4405>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁷ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.