

Forschend lernen ohne Geländer

Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen

Wenn Lehramtsstudierende zum ersten Mal mit forschendem Lernen konfrontiert werden, sind sie in doppelter Hinsicht Anfänger: als ‚Forschende‘ und als Auszubildende. Forschendes Lernen bedeutet für Studierende, die Dinge vom Anfang her zu denken. Die menschliche Chance, Anfänger zu sein, sich Dinge anzueignen, als ob sie sich zum ersten Mal ereignen, - das ist das Denken, was man mit Hannah Arendt als eines ohne Geländer bezeichnen könnte.¹ Beim forschenden Lernen trifft dies ebenso auf den handelnden Prozess des Entdeckens in der Praxis zu.

Stützen, Wegweiser und Richtlinien zur Orientierung werden zunehmend Bestandteil des Lehramtsstudiums. Sorgfältig vorbereitete und von DozentInnen vorgedachte Wissenspakete stellen Geländer für das Denken dar, ebenso wie die oftmals von Studierenden eingeforderte Praxisbezogenheit universitärer Ausbildung in Form methodischer Fertigerichte. Es ist nachvollziehbar, dass Studierende, die in pädagogischen Handlungsfelder arbeiten wollen, ein instrumentelles Interesse mit ihrem Studium verfolgen und in der Ausbildung einen Ersatz für fehlendes Routinehandeln in der Berufseinstiegsphase erwerben wollen.

Auf den ersten Blick scheint forschendes Lernen durch seine Ausrichtung auf methodisches Handwerkszeug diesem Wunsch zu entsprechen. Erst bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass es einem rezeptorientierten Lernen diametral entgegen steht. Es macht Studierende zu Suchenden und Fragenden, statt ihnen Antworten und Lösungen zu präsentieren. Sie werden mit einer Art des Lernens konfrontiert, bei dem es weniger auf das Ergebnis, als vielmehr auf den dort hin führenden Prozess ankommt.

Forschen wird hier mit Erfahrungen verknüpft und in Anlehnung an den amerikanischen Pragmatisten John Dewey verstanden: „Wir drücken uns oft so aus, als ob eigenes Forschen ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.“² An anderer Stelle schreibt er: „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung.“³ Darauf zielt das forschende Handeln von Studierenden im Unterricht ab.

Hier geht es nicht um Wissensaneignung im üblichen Sinne, sondern um eine erfahrungsorientierte, forschende Grundhaltung dem Lernen gegenüber. Pädagogisches Handeln und seine Verallgemeinerung entwickelt sich nicht durch theoretisch angeeignetes Wissen, sondern durch Reflexion von Erfahrungen, ein Vorgang, den Dewey ‚bildende Erfahrung‘ nennt. Diesem Prozess geht das Tätigsein und das Erleben voraus, z.B. die Auseinandersetzung mit lernenden Kindern und mit schulischen Arbeitsbedingungen, an Hand derer die eigenen Denkkonzepte sowie die von anderen zur Verfügung gestellten problembezogenen Erklärungsmodelle und Alltagstheorien neu durchdacht werden.

Wer als Studentin Neues wagt, sich selbst forschend auf eine Sache einlässt, sich in z.B. in unvorhersehbare Alltagssituationen in einer Schulklasse begibt, muss sich auch eingestehen, Fehler machen zu dürfen. Fehlertoleranz widerstrebt dem auf Perfektion und theoretisches Wissen ausgerichteten Lernen an Universitäten. Fehler stellen Annäherungsversuche dar, kosten Lernumwege, die Zeit und Arbeitseinsatz erfordern.

In der Forschungswerkstatt LehrerInnenbildung an der Universität Bremen wird ‚Unfertiges‘ und noch ‚Fehlerhaftes‘ bearbeitet. Dazu wird an studentischen ‚Werken in Arbeit‘ und an sogenannten ‚WerkstattPapieren‘ zur Arbeitsweise in der Forschungswerkstatt gefeilt. Schwachstellen werden immer wieder neu überarbeitet und verbessert. Dazu müssen die Lernenden sich auf das Wagnis einlassen, Anfänger zu sein, Fehler zu machen und nicht genau zu wissen, welches Ergebnis am Ende ihres Lern- und Forschungsprozesses heraus kommt. Sie lernen dabei etwas über ihren Umgang mit Unsi-

¹ Dank an die Studentin Karin Gartelmann aus der Forschungswerkstatt für den Hinweis auf: Kahl, Reinhard: 1998: Über den Anfang, die Anfänge und wie Neues auf die Welt kam; Radio-Essay in der Reihe Kranich 15/19, Radiozeit für Literatur

² Dewey, John: 1993: Demokratie und Erziehung; Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; Nachdruck der 3. Aufl. bei Beltz: Weinheim/ Basel; S. 198

³ Dewey, John: 1993: a.a.O., S. 22f

cherheiten, sie üben für den ‚freien Fall‘ und die unwägbare Praxis, statt weiterhin nach Geländern und Halt bietenden Rezepten Ausschau zu halten.

Was ist die Forschungswerkstatt?

Die Forschungswerkstatt LehrerInnenbildung an der Universität Bremen ist ein Austauschforum für Studierende, die ein oben umschriebenes forschendes Lernen im Rahmen ihres Studiums erproben. Gemeinsam ist ihnen das Interesse, sich qualitativ-empirische Methoden anzueignen und sie direkt in der Praxis anzuwenden. Über die Seminarstruktur der Forschungswerkstatt erfahren sie, was es heißt, auf eine werkstattorientierte selbstbestimmte Weise zu studieren und sich dabei nicht an vorgegebenen Themen zu orientieren, sondern sich wirklich mit persönlich bedeutsamen Fragestellungen auseinander zu setzen.

Die Forschungswerkstatt ist durch Heterogenität geprägt. Die meisten der Teilnehmenden studieren das Lehramt für die Primarstufe mit unterschiedlichen Fächerkombinationen, andere kommen aus dem Schwerpunkt Behindertenpädagogik, Pflegewissenschaften oder vom Lehramt für die Sekundarstufe. Die – bislang ausschließlich weiblichen – Studierenden unterscheiden sich zudem durch die Anzahl bisher studierter Semester, ihre Methodenkenntnis, die Wahl des Praxisfeldes, die fachliche Zuordnung ihres Themas, das Entwicklungsstadium der Forschungsprojekte. Die wenigsten von ihnen haben Vorerfahrungen mit Werkstatt-Arbeitsweisen und lernbiografisch orientiertem Studieren.

Einmal wöchentlich treffen sich diese ‚studentischen Forscherinnen‘ für einen Nachmittag in der Forschungswerkstatt, um gemeinsam an selbstgewählten Fragestellungen zu arbeiten, ihre Forschungsdesigns zu entwickeln bzw. ihre erhobenen Datenmaterialien aus der Praxis zu analysieren. Im Mittelpunkt stehen ihre jeweiligen Forschungsprojekte und die damit verbundenen Studienleistungen (Examensarbeiten, Hausarbeiten, Diagnostische Gutachten).

Das mikrodidaktische Reformkonzept der Forschungswerkstatt setzt auf erfahrungsorientiertes, interessenorientiertes, vertieftes Studieren und entspricht damit jenen Lehrerbildungskonzepten, die auf die Überwindung der Anhäufung trägen Wissens zugunsten der Entwicklung einer Basis für lebenslanges Lernen setzen.

Ein so verstandenes forschendes Lernen fordert es gerade zu heraus, andere Lernformen zu erproben, als sie in universitären Seminaren üblich sind. Die Forschungswerkstatt LehrerInnenbildung an der Universität Bremen nennt sich ‚Werkstatt‘, weil sie „Pädagogische Werkstattarbeit“¹ betreibt. Freinetpädagogische Arbeitstechniken bieten dafür eine dem Ansatz des „inquiry“ gegenstandsadäquate Lernform an. Charakteristika einer so verstandenen Pädagogischen Werkstattarbeit sind Lehr-Lern-Szenarien,

- in denen eine suchende, forschende fragende Lernkultur gefördert wird („to inquire“ nach Dewey)
- in denen selbstorganisiertes Arbeiten stattfindet (Selbstverwaltung nach Freinet)
- die ein gegenseitiges Lernen und Lehren in Kontinuität anstreben (Tutorinnenprinzip)
- die einen geschützten Rahmen wider die alltägliche Ellbogenmentalität darstellen
- die biografisch orientiertes und dialogisches Lernen möglich machen
- die die Freude am Selbstlernen und an Lernreflexion fördern.²

Die Arbeit der Forschungswerkstatt LehrerInnenbildung an der Universität Bremen begann als zusätzliches Lehrangebot im WS 1996/97 und war zunächst als dreijähriges Modellprojekt für die Studienendphase im Kernbereich Primarstufe angelegt. Inzwischen kann auf eine vierjährige Entwicklungsarbeit zurückgeblückt werden.³ Die finanziellen Ressourcen und die Ausstattung des Modellprojekts sind minimal. Nach einer Anschubfinanzierung in Form einer 0,5 BAT Ila-Stelle für die Projektleitung von seiten des Rektorats ist inzwischen ein fachbereichsinternes Finanzierungsmodell im Fachbereich Erziehungswissenschaften für den Erhalt der Forschungswerkstatt erarbeitet worden. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt wurde mit einer durchschnittlichen Teilnehmerinnenzahl von 23 Studentinnen durchgeführt. Im Rahmen ihres Hauptstudiums haben die Studentinnen im Durchschnitt drei bis fünf Semester an der Forschungswerkstatt teilgenommen. Um einen erfolgreichen Abschluss eines

¹ Näheres in: Pallasch/Reimers: 1990: Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Juventa: Weinheim/ München und in: Ernst, Karin/ Wedekind, Hartmut (Hrsg.): 1993: Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 91, Arbeitskreis Grundschule: Der Grundschulverband e.V., Frankfurt/M

² Bolland, Angela: 1996: Lernen erleben, um lehren zu können. Lernwerkstätten und Freinet-Pädagogik. in: Hering, Jochen/ Hövel, Walter (Hrsg.): Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik; Reihe Moderne Schule, Pädagogik-Kooperative Bremen, S. 181-208

³ vgl. Bolland, Angela: 2001: Abschlussbericht über die Arbeit des Modellprojekts Forschungswerkstatt, unv. Ms., Universität Bremen

„Examensarbeitsprojekts mit Praxiserforschungscharakter“ zu erzielen waren mindestens drei Semester vonnöten.

Im Sommersemester 2000 wurde die Forschungswerkstatt mit dem „Berninghausen-Preis“, einem von der Universität Bremen einmal jährlich zu vergebenden Preis für Innovationen in der universitären Lehre ausgezeichnet.

Ziel des mikrodidaktischen Reformkonzepts der Forschungswerkstatt ist es, eine hochschuldidaktisch innovative, selbstständigkeitsfördernde Seminarstruktur mit dem Konzept studentischen forschenden Lernens zu verknüpfen, um auf diese Weise eine selbstbestimmte, lernbiografisch orientierte und mit praktischer studentischer Forschungstätigkeit in Schulen verbundene Studienendphase nach dem Prinzip pädagogischer Werkstattarbeit zu erproben.¹

Folgende konzeptionelle Qualitätsmerkmale kennzeichnen das Modellprojekt Forschungswerkstatt:

- ein praxiswissenschaftlicher Berufsfeldbezug
 - der Erwerb von Lern- und Reflexionskompetenz
 - studentische Mitbestimmung und Selbstverwaltung
 - der Erwerb von kollegialer und dialogischer Kompetenz
- eine lern- und berufsbiografisch geprägte Persönlichkeitsbildung.²

Vorerfahrungen der Studierenden aus ihrer eigenen Schulzeit enthalten wenig Bezüge zu werkstattorientierten Lern- und Lehrformen. Die Beziehung der Studierenden zu solchen Neuerungen sind daher lern- und berufsbiografisch bislang nicht als Erfahrungen gespeichert. Das weist auf die in der Forschungswerkstatt berücksichtigte Notwendigkeit berufsbiografischer Persönlichkeitsbildung hin, dem biografiethoretisch begründeten Mittelpunkt des Angebots.³ Die gesellschaftliche Aktualität der Auseinandersetzung mit den oben angeführten Aspekten des Lehrberufs im LehrerInnenstudium ist inzwischen in anerkannten Konzeptionen dokumentiert.⁴

Im folgenden werden ausgewählte Aspekte aus der Praxis der Forschungswerkstatt sowie ein Überblick über wesentliche Erfolge dargestellt. Im Blickpunkt soll dabei zum einen forschendes Lernen als praxiswissenschaftliche und berufsbezogene universitäre Lernform stehen sowie zum anderen die werkstattorientierte Arbeitsweise als didaktischer Ansatz der Forschungswerkstatt, der Studierenden die Erfahrung eines selbstorganisierten Lernens ermöglichen. Abschließend werden ungelöste Problemstellen des durchgeführten Modellprojekts Forschungswerkstatt diskutiert.

1. „Berufsorientierte Wissenschaftlichkeit“⁵ durch forschendes Lernen

¹ vgl. Bolland, Angela: 1999: Forschungswerkstatt – Lernen zwischen praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Reflexion; in: Firscher, Dietlind/ Friebertshäuser, Barbara/ Kleinau, Elke (Hrsg.): Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke. Beltz, Deutscher Studienverlag, S. 215-227

² vgl. Bolland, Angela: 1996: Konzept für das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der LehrerInnenbildung; unv. Ms, Fachbereich 12, Universität Bremen

³ Näheres hierzu u.a. in: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): 1996: Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biografischen Lernprozessen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler sowie in: Gudjons, Herbert/ Pieper, Marianne/ Wagener, Birgit: 1996: Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg

⁴ Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich; Kommission Lehrerbildung, herausgegeben von Ewald Terhart, 2000, a.a.O.; Kommissionen Schulpädagogik/Lehrerausbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (1997): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Einbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 16, 82-111; sowie in: Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Priewe, Barbara; Wildt, Johannes (Hrsg.)(2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-50

⁵ vgl. Terhart, Ewald (Hrsg.): 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission 'Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland'. Weinheim: Beltz, S. 87ff

Sichtbare Ergebnisse der Arbeit der Forschungswerkstatt sind abgeschlossene Haus- und Examensarbeiten sowie in Arbeit befindliche Forschungsprojekte in unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Daneben gibt es 'WerkstattPapiere' zu forschungspraktischen Themen. Die thematisch breit gestreuten studentischen Forschungsprojekte sind verschiedenen Fachgebieten zuzuordnen. Der installierte forschungsmethodische Rahmen und der fachlich interdisziplinäre Charakter der Forschungswerkstatt erlauben diesen Spielraum für persönlich bedeutsame Fragestellungen. Es gibt u.a. Arbeiten zu folgenden Themen:

- Freie Texte und Schreibkonferenzen
- Englisch in der Grundschule
- Selbstorganisiertes Lernen in einer Freien Schule
- Rechtschreibkarteien auf dem Prüfstand
- Kindlicher Umgang mit Abschied und Tod
- Der Erfahrungsraum Schulddruckerei

Der praxiswissenschaftliche Berufsfeldbezug - realisiert über forschendes Lernen am eigenen schulbezogenen Forschungsprojekt - ist tragend, denn die Forschungswerkstatt verfolgt das Ziel, Lehramtsstudierende angemessen auf sich wandelnde Anforderungen im späteren Berufsfeld vorzubereiten. Dabei wird nicht etwa die schulpraktische Ausbildung ersetzt oder vorweggenommen. Vielmehr geht es um einen originär universitären, nämlich forschenden Zugang zu den zentralen Bereichen des Lehrberufs mit dem Ziel:

- Kompetenzen in Organisation, Schulmanagement und Selbstverwaltung zu erwerben
- sich zur Mitwirkung an der Profilentwicklung von Einzelschulen zu befähigen
- Grundlegende Kenntnisse für die Evaluation der eigenen Unterrichtspraxis zu erwerben
- offenere Unterrichtsformen modellhaft zu entwickeln
- ein neues Lehrerrollen-Selbstbild aufzubauen.

1.1 Methodisch-kontrollierter praxiswissenschaftlicher Berufsfeldbezug

Die im Rahmen forschenden Lernens gemachten Erfahrungen im schulischen Alltag sind nicht beliebig, sondern methodisch kontrolliert. Anders als bei ersten Unterrichtshospitationen ist hier eine wissenschaftlich und methodisch begründete Qualität von Praxiskontakten wesentlich. Die Forschungswerkstatt stellt dazu eine Auswahl an Forschungsmethoden aus der empirischen Unterrichtsforschung bereit, die zur direkten Anwendung durch Studentinnen geeignet sind und die sich für die spätere Evaluation eigenen unterrichtlichen Handelns ebenso eignen, wie für Examensarbeiten mit Praxisforschungsanteilen. Im methodischen - pragmatistisch begründeten - Mittelpunkt des Angebots stehen Methoden der unterrichtsbezogenen Handlungsforschung.¹ Sie zu erlernen erfordert zwingend praktische Forschungszusammenhänge, denn Methoden kann man sich nicht ohne Anwendungsbezug aneignen.

Forschendes Lernen benötigt also ein intensives Methodenstudium² und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Theorien, - für Lehramtsstudierende eine besondere Herausforderung. Diese ist jedoch durch den praktischen Nutzen sinnbehaftet und motiviert, denn es geht um eine anwendungsorientierte Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. Die Kenntnisse über qualitative Methoden stellen gleichzeitig ‚basic skills‘ für pädagogische Situationen dar und bereiten Lehramtsstudierende auf die methodische Überprüfung und Evaluation eigener zukünftiger Schulpraxis vor.

Forschendes Lernen wird aus studentischer Perspektive als Praxis erlebt und hat einen erkennbaren praktischen Nutzen. Es fördert eine kontrollierte Wahrnehmung, sensibles Beobachten von Detailsituationen, ein genaues Zuhören, schult das Beobachten mit ‚gleichschwebender Aufmerksamkeit‘ und den Blick für verschüttete Ressourcen. Ähnlich wie alltägliche Handlungsprozesse erfordern scheinbar vertraute Forschungslandschaften den Umgang mit ungeahnten Situationen. Sie üben ein in den Umgang mit Unvorhergesehenem.

Über den Weg des forschenden Denkens und Handelns von Studierenden in der Schulpraxis ist es gelungen, fachliches Wissen aus dem Studium mit methodisch-kontrolliertem Forschungsvorgehen

¹ Vgl. z.B. Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore: (Hrsg.): 1997: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Juventa Verlag

² u.a. Beobachtungsverfahren, Aktionsforschung und Auswertungsverfahren nach der Grounded Theory; vgl. hierzu z.B. Sanger, Jack/ Kroath, Franz: 1996: Der vollkommene Beobachter, Innsbruck sowie Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold: 1995: Beobachten im Schulalltag, Frankfurt/M

und eigenem Erfahrungswissen zu verbinden und auf diesem Weg einen neuen Zugang zum Verstehen und zu wissenschaftlicher Erkenntnis zu ermöglichen.

Die berufswissenschaftliche Orientierung intendiert eine besondere Qualifizierung im methodischen Know-how. Ohne Erhöhung des methodischen Könnens ist Schulentwicklung heute nicht mehr denkbar.¹ Die Erweiterung der Methodenkompetenzen der beteiligten Studierenden zeigt die besondere Qualität der entstandenen Examensarbeiten mit Praxisforschungscharakter sowie das gestiegene Interesse der Studentinnen an forschungsmethodischen Grundlagen und an Studien zur Schulforschung. Ihre Kritikfähigkeit gegenüber den in der Fachliteratur veröffentlichten Forschungsergebnissen ist durch die eigene Forschungstätigkeit und die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden beträchtlich gestiegen.

Studentischen Selbsteinschätzungen ist deutlich zu entnehmen, dass die Einübung in forschendes Denken und Handeln weitreichende positive Auswirkungen auch auf andere Gebiete ihres Studiums und der Prüfungsvorbereitungen zeigt. Ihr Lernerfolg lässt sich weiterhin ablesen an Kontakten zu Schulen, an zunehmenden Besuchen von Lehrerinnen und Lehrern in der Forschungswerkstatt, an der wachsenden Akzeptanz und dem gestiegenen Interesse der Lehrerinnen und Lehrer an Forschungsergebnissen der Studierenden.

1.2 Forschendes Handeln in der Schule

Einem intensiven Studium in der Forschungswerkstatt folgt ein persönlich bedeutsamer Abschluss durch berufsrelevante Arbeiten, was die berufliche Bezogenheit des Studiums unterstreicht. In der Forschungswerkstatt ist Studierenden die Möglichkeit gegeben, Prüfungsrelevantes mit interessanter Lern- und Forschungsaktivität zu verbinden. Bei dieser Möglichkeit geht es konzeptionell u.a. darum, Studierenden neue Wege zum Abschluss ihres Studiums aufzuzeigen und sie diesbezüglich auch mit höheren Ansprüchen an die Qualität von Abschlussarbeiten vertraut zu machen. Studentinnen, die eine Examensarbeit oder ein Forschungsprojekt begonnen oder abgeschlossen haben, berichten von den für sie daraus erwachsenden persönlichen Lernerfolgen.

Eine Studentin beschreibt für neue Interessentinnen, dass der Kosten-Nutzen-Faktor der Forschungswerkstatt ein anderer sei als in anderen Seminaren: sie gibt hier viel mehr rein, aber sie holt auch viel mehr raus. Sie hat erfahren, dass es Spaß machen kann, Arbeit zu investieren.

Studierende sind Anfänger. Ihre Handlungsmöglichkeiten entbehren entlastende Routinen.

Die Gefahr ist groß, dass sie alle Theorie beiseite lassen, um sich mit altbekannten Verhaltensweisen im Handlungsstrom des Unterrichts "über Wasser" zu halten, selbst dann, wenn sie zufällig ein reformiertes Unterrichtsmodell vorfinden. Dabei hilft ihnen die einstudierte Theorie über Offenen Unterricht nur bedingt weiter, denn Erfahrungen sind nur durch neue Erfahrungen und nicht durch angelesenes Wissen zu ergänzen.

Studierende wollen vor allem lernen, wie man Unterricht macht. Der brennende Wunsch, endlich selbst unterrichten zu dürfen, bringt sie immer wieder dazu, unreflektiert nach Rezepten zu suchen. Dies mag ein Grund dafür sein, dass sich überkommene Routinen im Lehrerberuf so hartnäckig tradieren. Den Studentinnen der Forschungswerkstatt ist es im Laufe ihres Lern- und Forschungsprozesses gelungen, sich von dieser einseitigen Fixiertheit auf die künftige Rolle als Unterricht ausführende Lehrerin zu befreien und ihren Blick weg vom alleinigen "ich will unterrichten" hin zum Beobachten und sensibilisierten Wahrnehmen zu lenken. Genau das zeichnet aber die neue, professionelle LehrerInnentätigkeit aus, dass Lehrende in der Lage sind, ihre Arbeit selbst kritisch im Sinne eines lebenslangen ständigen Verbesserungsprozesses zu reflektieren und zu verändern. Noch einen weiteren Vorteil hat diese Vorgehensweise: Studierende können zunächst die Komplexität der Anforderungen eine Unterrichtsklasse zu managen noch nicht vollständig überblicken. Selbst routinierten Lehrerinnen entgeht teilweise die Arbeit einzelner Schülerinnen und Schüler. Grundschullehrerinnen konzentrieren sich im Wesentlichen – wie Ursula Carle in ihrer Habilitationsschrift ausführt – auf das Unterrichtsgeschehen als Ganzes – mit allen negativen Konsequenzen für die Unterstützung des unterrichtlichen Kernprozesses, das Lernen der Kinder.² In der privilegierten Situation als forschende Studentinnen können sie sich im eigenen Tempo an komplexe Zusammenhänge herantasten. Das forschende Arbeiten ermöglicht eine Konzentration auf überschaubare Details und deren Bedeutung, z.B. auf Zu-

¹ vgl. Carle, Ursula: 2000: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz – Praktische Erfahrungen – neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung; Band 34 Grundlagen der Schulpädagogik; Schneider Verlag Hohengehren

² Carle, Ursula: 2000: Was bewegt die Schule; a.a.O.

sammenarbeitsformen unter Schülern, die die Lehrerinnen nicht wahrnehmen konnten. Andere forschende Studentinnen betreiben Fallarbeit¹, betrachten eingehend Einzelsituationen ihres späteren Berufsfeldes, wie z.B. Kinder mit spezifischen Lernschwierigkeiten und entwickeln Lösungsvorschläge oder Förderungsprogramme.

1.3 Beispiele gelungener Forschungspraxis

In der Forschungswerkstatt geht es in Anlehnung an die Richtlinien einer Aktionsforschung für LehrerInnen² u.a. um die forschende Auseinandersetzung mit Praxisproblemen zum Zwecke ihrer Auflösung bzw. Verbesserung. Alle der bisher fertiggestellten und auch einige der abgebrochenen Examensforschungsprojekte haben mehr oder weniger große Veränderungen im schulischen Alltag auslösen können. Als Beispiele sind zu nennen:

- Die Erprobung eines neuen Arbeitsmaterials für das Kollegium einer Schule: Über die Beobachtung von Kindern bei der Karteiarbeit im Rechtschreibunterricht entwickelte die Studentin Susanne eine kritische Stellungnahme zu diesem Arbeitsmaterial, präsentierte sie auf einer Gesamtkonferenz, erarbeitete und erprobte eine alternative Kartei, die inzwischen von mehreren Lehrerinnen aus dem Kollegium angewendet wird.
- Ein Lernerfolg im Einzelfall: Die Studentin Barbara erarbeitete nach Beobachtungen in einer 2. Klasse in Absprache mit der Lehrerin ein Trainingsprogramm zur Schreibrasschriftentwicklung für einen neunjährigen Schüler, dessen Versetzung gefährdet war. Der Junge schaffte durch die Einzelförderung den Übergang in die 3. Klasse.
- Eine Lehrerin wird zur Forscherin: Nach teilnehmender Beobachtung entwickelte die Studentin Jana Materialien für ein erfahrungsbezogenes Unterrichtsprojekt zum Thema Abschied und Sterben und führte dies in der Klasse durch, während die Lehrerin in die Rolle der Beobachterin schlüpfte. Das Material wird inzwischen in LehrerInnenfortbildungen und Lernwerkstätten verwendet.
- Erweiterungen durch den „fremden Blick“ studentischer Forscherinnen: ‚Ich sehe was, was du nicht siehst‘: Über das Sichtbarmachen von Gruppenstrukturen bei der selbstverwalteten Arbeit von Kindern in der Schuldruckerei gelang es der Studentin Grit, die Lehrerin auf die sozialen Kompetenzen einzelner Kinder und andererseits auf diesbezügliche Mängel im Umgang der Kinder miteinander aufmerksam zu machen.
- Zur Diskrepanz von theoretischem Konzept und praktischer Durchführung von ‚Schreibkonferenzen‘³: Nach der Überarbeitung ihres Datenmaterials auf der Basis des theoretischen Konzepts für Schreibkonferenzen kritisierte die Studentin Tina die praktische Vorgehensweise der Lehrerin, da sie nicht in allen Punkten dem Konzept entsprach. Die Lehrerin hat ihr Vorgehen daraufhin überdacht und die Regeln für die Durchführung von Schreibkonferenzen verändert.

1.4 Professionalisierter Praxisbezug durch Lernreflexion und Analysetätigkeit

Ziel der Forschungswerkstatt ist nicht nur die Berufsorientierung in Form von schulpraktischen Bezügen, sondern ein professionalisiertes Handeln in der Praxis. Charakteristikum forschenden Handelns ist, dass Studentinnen als Forscherinnen lernen, sich Rechenschaft über ihr Vorgehen abzugeben und ihren Forschungsprozess transparent zu machen. Dies geht notwendigerweise einher mit der Entwicklung von Reflexionskompetenz. Sie wird als Bestandteil forschenden Lernens erworben und beinhaltet forschungsbezogene, lernprozessbezogene, methodisch-didaktische und berufsbezogene Reflexionsdimensionen, die ineinandergreifen:

¹ Näheres u.a. in: Beck, Christian u.a. 2000: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Leske + Budrich: Opladen

² Vgl. Altrichter, Herbert: 1994: Lehrer erforschen ihren Unterricht; Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung; 2. Aufl., Klinkhardt, Bad Heilbrunn; sowie Altrichter, Herbert/ Lobenwein, Waltraud/ Welte, Heike: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, 1997, a.a.O. S. 640-695;

³ Zur Methode der Schreibkonferenzen vgl. Spitta, Gudrun: Schreibkonferenzen in Klasse 3-4, Cornelsen/ Scriptor

- Reflexion des eigenen Forschungsprojekts, seines Verlaufs und seiner Ergebnisse in der Praxis
- Reflexion des individuellen Lernprozesses, ausgelöst durch das forschende Denken und Handeln
- Methodisch-didaktische Reflexion des Arbeitens in der Forschungswerkstatt (Selbstevaluation)
- berufsbezogene Reflexion der Forscherinnenrolle im Vergleich zur Lehrerinnenrolle

Durch die Anwendung des Aktions-Reflexions-Zirkels auf ihren eigenen Lern- und Forschungsprozess werden Studierende im Sinne von Donald Schön zum „reflective practitioner“.¹ Hinzu kommen neue Arbeitsformen mit sozialwissenschaftlichem Forschungsanspruch, wie z.B. die Verschriftlichung 'analytischer Memos' zu relevanten Teilaspekten und Ergebnissen studentischer Forschung. Über abduktive Verfahren und die „Grounded Theory“² lernen Studentinnen die Unplanbarkeit des forschenden Geschehens kennen, z.B. dass unvorhergesehene Bezüge auftauchen, dass Vorannahmen sich verändern können oder Forschungsergebnisse überraschend sein können. Bisherige Einstellungen und Haltungen, die den professionellen Habitus prägen, werden aufgeweicht und veränderbar.

Die Zusammenarbeit in einer kontinuierlich arbeitenden Forscherinnengruppe, wie es die Forschungswerkstatt ermöglicht, vermittelt die Möglichkeit einer „Kommunikativen Validierung“³ und verhindert eine vorschnelle subjektive Interpretation der Daten. Statt dessen werden Komplexitäten erfahrbar. Die über das Forschen und Analysieren initiierte Reflexionsleistung führt zu einer Erweiterung des eigenen Denk- und Erfahrungsraums. Dies führt dazu, Mehrdeutigkeiten zuzulassen und eigene Umgangsweisen damit zu finden.

Der Erwerb von Reflexionskompetenz und Analysefähigkeit, ausgelöst durch die Forschungstätigkeit zeigt sich bei den forschenden Studentinnen an der Art, wie diskutiert wird. Sie lernen, Position zu beziehen und können sich praktisch im sozialen Zusammenhang der Forschungswerkstatt mit Meinungsäußerung vertraut machen.

Beispiele von Lernreflexionen und Analyseschritten sind in den ‚Forschungs- und Lernjournalen‘ der Studentinnen enthalten, in denen die stetig wachsenden Kompetenzen zu Lernreflexion, Kritischem Diskurs und wissenschaftlicher Analyse nachzuvollziehen sind.

Um der Komplexität schulischer Anforderungen im zukünftigen Berufsfeld gerecht werden zu können, brauchen Lehramtsstudierende die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Reflexion auf hohem Niveau. Eine Verallgemeinerung der schulpraktischen Erkenntnisse durch Routinisierung und Materialisierung reicht heute alleine nicht mehr aus. An den Schulen entwickelt sich allmählich eine höhere Qualität pädagogischen Handelns. Nur durch eine reflektierte Gestaltung ihres Entwicklungsprozesses kann die Schule den beschleunigten Entwicklungsbedarf bewältigen.⁴

2. Der werkstattorientierte Ansatz der Forschungswerkstatt

Viele Studentinnen sind durch Lehr-Lernsituationen in Schule und Hochschule daran gewöhnt, die Verantwortung für das, was sie lernen und wie sie es lernen, an die Dozentin, das Lehrbuch, die Veranstaltung abzugeben. Lernen im Studium wird zu einem passiven, von außen organisierten und fremdgesteuerten Wissenskonsument. Lehrende klagen darüber, dass sie große Anstrengungen unternehmen müssen, um das Interesse der Studierenden zu wecken, sich vertieft mit dem notwendigen Fachwissen auseinanderzusetzen.

Ziel der Forschungswerkstatt ist es, Studierenden wieder selbst die Verantwortung für ihr Lernen in die Hand zu geben und dafür stützende Organisationsformen zu erproben, z.B. durch die Art der inhaltlichen Mitgestaltung und der organisationalen Selbstbestimmung in der Forschungswerkstatt.

¹ Altrichter, Herbert/ Lobenwein, Waltraud/ Welte, Heike: 1997: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, 1997, a.a.O. S. 640-695; hier S. 641

Altrichter, Herbert: 1990: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung, München, Profil Verlag, S.68ff

² Glaser, Barney G. 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Verlag Hans Huber sowie Strauss, Anselm/ Glaser, Barney: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, dtv

³ vgl. u.a. Lechler, Peter: 1994: Kommunikative Validierung; in: Huber/ Mandl: 1994: Verbale Daten – Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung; 2. Aufl. Beltz, Psychologie-Verlags-Union; S. 243-253

⁴ vgl. Carle, Ursula: 2000: Was bewegt die Schule? Neue Zugänge zur Integration von äußerer und innerer Schulreform, zur Verbindung von individuellen und institutionellen Entwicklungsperspektiven. Habilitationsschrift, Universität Osnabrück

Im Unterschied zu anderen Disziplinen ist der Lehr-Lern-Zusammenhang in der LehrerInnenbildung Gegenstand und Tätigkeit zugleich. Reformistische Ideen eines selbstbestimmten, jahrgangsübergreifenden und Voneinander-Lernens werden deshalb in der Forschungswerkstatt nicht theoretisch erläutert, sondern erfahrbar. Der Lern-Lehr-Zusammenhang, in welchem Studierende das forschende Lernen lernen, wird zum Gegenstand von Reflexion und Metakommunikation.

Studierende erwerben über freinetpädagogische Arbeitstechniken ‚basic skills‘, die für ihre spätere Berufstätigkeit relevant sind.

Zur Persönlichkeitsbildung und zur Vorbereitung auf spätere berufliche Anforderungen im Lehrberuf tragen bei:

- die selbstständigkeitsfördernde Seminarstruktur und Mitgestaltung des Projekts
- die verantwortungsvolle Übernahme von Lehr- und Leitungsfunktionen
- die Öffentlichkeitsarbeit des Modellprojekts Forschungswerkstatt mit den Studierenden

Forschendes Lernen von Studierenden lässt sich besonders gut mit der Erfahrung von selbstbestimmten und offenen Arbeits- und Sozialformen verknüpfen, denn:

Das „zum Forscher werden“ ist ein sozialer Prozess.¹ Er benötigt ein Gegenüber und lebt von der Reziprozität, z.B. beim Zusammenwirken von AnfängerInnen und Fortgeschrittenen. Dieser Prozess braucht Zeit; fruchtbar wird er nach Erfahrungen mit der Erprobung im Rahmen der Forschungswerkstatt nur langfristig.

Rückblickend sind zwei konträre Umgangsformen bei den Studierenden zu unterscheiden, die sich auf forschendes Lernen in der Werkstatt und das Angebot des selbstbestimmten Arbeitens eingelassen haben:

- Die meisten der neu hinzukommenden Studierenden nehmen das Angebot der Mitbestimmung in der Forschungswerkstatt zögerlich auf bzw. wehren sich zunächst dagegen. Selbstbestimmt zu studieren ist für sie zunächst unbequem, erfordert Mehrarbeit und Nachdenken über eigene Ziele und Intentionen.
- Einige wenige Studentinnen fühlen sich gerade durch den selbstbestimmten Charakter des Arbeitens in der Forschungswerkstatt angezogen. Sie nutzen das Angebot der Forschungswerkstatt als willkommene Nische im Uni-Alltag, gerade deshalb, weil sie hier selbst entscheiden können.

2.1 Strukturen der studentischen Selbstverwaltung und Selbstorganisation

Für das Einüben studentischer Selbstverwaltung ist ein stabilisierendes System hilfreich, so dass die organisatorische Gestaltung der Sitzungen, diverse Organisations- und Verwaltungsaufgaben sowie die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Seminare fast automatisch von den Studentinnen in Angriff genommen werden können.

Ein Spezifikum der Forschungswerkstatt sind die nach dem Werkstattprinzip eingeführten ‚Kleinen Institutionen‘: die Einstiegsrunde mit erkenntnisaktivierenden Fragen, Gesprächs- und Arbeitsregeln, eine aktive Materialsammlung, der ‚Plan de Travail‘ (Semesterarbeitsplan), ein rotierendes Chef-System, eine Projekt-Zeitleiste, eine Galerie der großen Gedanken (eine Zitatesammlung), die Info-Börse, die aktive Pause (d.h. Bewegungs- und Entspannungsangebote), Protokollführung, Redeleitung.² Die von Studierenden für Studierende vorbereitete Einführung in die ‚Kleinen Institutionen‘ erleichtern die Eingewöhnung für neue Forscherinnen.

In studentischer Eigenregie entstand eine Kartei mit Tipps für Forscherinnen, kontinuierlich zu überarbeitende ‚WerkstattPapiere‘ zum forschenden Lernen, eine Datensammlung der Beobachtungsprotokolle, Kopien von forschungsmethodisch relevanter Literatur, Listen mit Büchertipps sowie eine Sammlung der fertiggestellten Examens- und Hausarbeiten, deponiert und einsehbar im Arbeitsapparat der Forschungswerkstatt in der Grundschulwerkstatt.

Vereinbarungen für ein Lernen im Dialog

Erfahrungen in Teamarbeit und kritischen Diskursen gelingt nur mit einer intensiven Kommunikation in einer von Anerkennung und gemeinsamer Zielsetzung geprägten Kultur des Entwickelns. Die Studierenden lernen in der Forschungswerkstatt

¹ Reim, Thomas/ Riemann, Gerhard: 1997: Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik und der Supervision; in: Jacob, Gisela/ Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik, Juventa Weinheim, S. 223-238

² Näheres hierzu in: Rugen, Sylvia/ Berbüsse, Pit/ Stegemann, Christina u.a.: 2000: Antrag zur Verleihung des Berninghausen-Preises 2000 für ausgezeichnete Lehre und ihre Innovation, unv. Ms., Universität Bremen

- Arbeitsvereinbarungen und „Règles de Vie“ für die Forschungswerkstatt im Sinne von Kontrakten auszuhandeln
- ‚Commitments‘ einzuhalten und Gesprächs- und Konfliktverhaltensregeln anzuwenden
- in die Rolle der „Kritischen Freundinnen“¹ zu schlüpfen, wertschätzend zu kritisieren und selbst solche Kritik anzunehmen
- gegenseitige selbstgewählte Kontrolle
- die Grundlagen ‚Kollegialer Beratung‘²
- die Selbstverwaltung der ‚Aktiven Sammlung von Arbeitsmaterialien‘
- die Beteiligung an der Überarbeitung der ‚WerkstattPapiere‘
- die eigenständige Nutzung der ‚Arbeitskartei Forschungswerkstatt‘

2.2 Learning by teaching

Als eine kontinuierliche Forschungsinstitution geplant, hat die Forschungswerkstatt einen semesterübergreifenden Charakter, was für Seminare an der Universität eher unüblich ist: Der TeilnehmerInnenkreis bleibt weitgehend stabil und verändert sich nur teilweise durch neue Teilnehmerinnen und durch das Ausscheiden examinierter Studentinnen. In einem reziproken Prozess arbeiten die eingearbeiteten Forscherinnen wechselseitig an den ‚unfertigen Werken‘ anderer. Dies ist abhängig von der Heterogenität und der Kontinuität der Gruppenzusammensetzung. In den Semesterübergangssituationen ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Anzahl der neuen Teilnehmenden und der Anzahl der Multiplikatorinnen ausschlaggebend dafür, dass ein Learning by teaching überhaupt funktionieren kann.

Studierende übernehmen in Anlehnung an das freinetpädagogische Prinzip der ‚Autodidactine‘ z.B. Lehrfunktionen bei der Einführung neuer Teilnehmerinnen in die Arbeitsweise der Forschungswerkstatt oder bei der Leitung von Forschungsdiskursen. Dabei geht es um echte Befugnisse, nicht um Pseudo-Lehrtätigkeit. Aus der Arbeit mit Tutoren in jahrgangsübergreifenden Schulklassen ist bekannt, dass Mitschüler besser erläutern können, was sie selbst gerade gelernt haben, als eine Lehrerin, - und darüber das Wissen für sich selbst auf eingehendere Weise vertiefen.³ Die Erfahrung eines Learning by teaching konfrontiert Lehramtsstudierende mit einem wechselseitigen Lern-Lehrverhalten und irritiert das klassische Lehrrollenverständnis. Die Vorstellung vom ‚Teacher as an expert‘ wird aufgebrochen, wenn die Lernenden sich gegenseitig als Expertinnen ihrer Forschungsprojekte erfahren.

Insbesondere bei außerordentlichen Terminen, z.B. in der vorlesungsfreien Zeit, organisieren die Studentinnen zusätzliche Sitzungen der Forschungswerkstatt, um an ihren Examensprojekten weiter zu arbeiten. Diese Treffen werden als Studienkollektiv ohne die Projektleiterin durchgeführt. Studentinnen übernehmen rotierend Lehr- und Leitungsfunktionen. Das Mit- und Voneinanderlernen nach dem TutorInnenmodell bestimmt die Lernatmosphäre.

Auch außerhalb der Forschungswerkstatt greift das Tutorinnenmodell: Derzeit bietet eine erfahrungsgewohnte Studentin aus der Forschungswerkstatt ein Tutorium für Studierende aus einem Forschungsprojekt zur Rechtschreibung an, um sie auf die Beobachtung im Unterricht vorzubereiten.

Konzeptionelle Mitgestaltung und Selbstevaluation

Die Forschungswerkstatt würde ihrem eigenen Anspruch untreu, wäre sie nicht in ständiger konzeptioneller Entwicklung. Das Konzept forschenden Lernens und die Konkretisierung des Werkstattmodells befand sich in kontinuierlicher Weiterentwicklung unter Mitarbeit der jeweils beteiligten Studierenden. Mindestens einmal pro Semester werden dazu die mikrodidaktischen Strukturvorgaben mit den beteiligten Studentinnen reflektiert und auf Effektivität überprüft. Diese Selbst-Evaluation der Forschungswerkstatt ist Anlass für intensive Neustrukturierungsdiskussionen, bei denen es nötig wird, sich der Tragfähigkeit und Angemessenheit der Konzeption zu vergewissern. Während dieser Prozesse verändern sich auch Selbstdarstellungspapiere, die dann für die Öffentlichkeit umformuliert werden müssen, z.B. für Tagungen und Schulen, bei der Teilnehmerinnen-Werbung, beim Aufstellen neuer Spielregeln, bei der Auswahl von Inhalten, beim Ausarbeiten der Arbeitspläne.

Die Konzeptionsidee einer prozessbegleitenden Weiterentwicklung der Forschungswerkstatt durch die Beteiligung der Studierenden erforderte es, die Unwägbarkeiten und die Nichtplanbarkeit von Entwick-

¹ vgl. Altrichter, 1994, a.a.O.; S. 72, S. 112f, S.146f; Die Studentinnen des Sommersemesters 2001 entwickelten in Anlehnung an Altrichter den Begriff des ‚Kritischen Forums‘.

² Vgl. u.a. Rahm, Dorothea: 1990: Gestaltberatung; Grundlagen und Praxis integrativer Beratungsarbeit; Junfermann Verlag Paderborn

³ Hagstedt:1995: Kinder mit Lehrfunktionen; in: Die Grundschulzeitschrift Nr. 84, S.16-19, hier S. 17

lungsverläufen anzuerkennen und neue Planungsweisen zu finden, die mit diesen Unsicherheiten arbeiten.

2.3 Kollegiale und prozessbegleitende Lernberatung

Das Lernbegleitungskonzept der Forschungswerkstatt hat verschiedene sich ergänzende Dimensionen: die in Anlehnung an gestaltpädagogische Elemente entwickelte studentische kollegiale Beratung, individuelle Lernstrukturierungshilfen für die Arbeit am häuslichen Schreibtisch, offene Lernberatung der Projektleiterin in der Gruppe, individuelle Lernbegleitung der einzelnen Forschungsprozesse von seiten der Projektleiterin in Einzelgesprächen.

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz, die Studentinnen z.B. während kollegialer Beratung und mit Hilfe der forschungsbegleitenden Reflexion im Forschungs- und Lernjournal einüben, trägt wesentlich zu ihrer Professionalisierung bei. Für die Studentinnen werden das Gegenseitigkeitsprinzip kollegialer Beratung sowie die individuellen Unterschiede im Lernverhalten erfahrbar, z.B. bei der Verwendung von Lernstrukturierungshilfen. Dazu zählen das Führen eines Forschungs- und Lernjournals, das Abschließen von Lernverträgen, die erkenntnisaktivierenden Einstiegsfragen, individuelle Zeitleisten, das Anfertigen eigener Lernentwicklungsberichte und ein von der Forschungswerkstatt verliehenes ‚Forscherinnen-Diplom‘. Diese Lernstrukturierungshilfen sind optional und wirken sich je nach lernbiografischer Entwicklung der Studentinnen unterschiedlich stabilisierend, strukturierend und motivierend auf den Verlauf ihres Forschungsprozesses aus. Die Studentinnen erfahren Unterstützung bei ganz individuellen Lernschwierigkeiten, was zu einer Effektivierung ihres Lern- und Arbeitsverhaltens beiträgt. Zudem erleben sie in der Forscherinnengruppe, dass Lernwege immer unterschiedlich sind, wenn sie auch zu vergleichbaren Ergebnissen führen, - eine Erfahrung, die sie auf kindliches Lernen und ihre spätere Lernbegleitungstätigkeit übertragen können.

Die Aufgaben der Projektleiterin der Forschungswerkstatt sind vorrangig auf den forschungsbezogenen Anteil studentischer Lernprozesse ausgerichtet. Dazu zählen die erleichternde Vorauswahl und Initiierung erkenntnisgenerierender forschungsmethodischer Verfahren, die Schaffung und Sicherung eines kontinuierlich sichernden sozialen Kommunikationszusammenhangs sowie adäquate prozessorientierte Lernberatung und individuelle Lernbegleitung.

Expertenwissen auf fachlicher Ebene, welches insbesondere bei Examensforschungsprojekten relevant wird, wird durch das Betreuungsmodell der Forschungswerkstatt in Form einer inhaltlichen Kooperation mit ProfessorInnen und GutachterInnen der Examensarbeiten abgedeckt. Diese Kombination von forschungsmethodischer und fachlicher Betreuung ist bei Examensforschungsprojekten notwendig und gleichzeitig aus hochschuldidaktisch-innovativer Perspektive beabsichtigt:

Es gab inhaltlich fruchtbare Auseinandersetzungen um das Forschungsvorgehen, gemeinsame Begutachtungen der Arbeiten, weg vom klassischen Prinzip der Bewertung allein durch den Professor hin zu lernprodukt- und lernprozessorientierter kooperativer Bewertung. Bezogen auf die Begleitung des studentischen Forschungsprozesses - so die Arbeitsvereinbarung - konnte die Projektleiterin der Forschungswerkstatt ihre Bewertung mit einbringen. Die meisten Examens- und Hausarbeiten wurden auf diese Weise erfolgreich betreut.

2.4 Externe Aktivitäten des Modellprojekts Forschungswerkstatt

Ein Projekt dieser Art benötigt Öffentlichkeitsarbeit in die Universität hinein und nach außen zu Schulen und Institutionen, die sich für den Aufbau eines phasenübergreifenden Netzwerks in der LehrerInnenbildung anbieten. Alle öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten wurden von den Studentinnen der Forschungswerkstatt mitgestaltet, - ein zusätzliches Element für ihre berufsbezogene Professionalisierung z.B. im Hinblick auf spätere Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der Profilentwicklung von Einzelschulen.¹

Der Kontakt zu Schulen und LehrerInnen durch die Forschungstätigkeit der Studentinnen ermöglicht eine inhaltsbezogene Kooperation von Lehrenden und Studierenden. Nicht nur von Studierenden, auch von seiten der Lehrenden besteht ein großes Interesse an Austausch und an den Ergebnissen studentischer Forschung in ihren Klassen. An der Nahtstelle zwischen den Phasen der LehrerInnenbildung wirkt die Forschungswerkstatt integrierend und netzwerkbildend:

¹ Homepage der Forschungswerkstatt LehrerInnenbildung an der Universität Bremen: <http://www.user.uni-bremen.de/~forwerk>

1. Studierende in der Examensarbeitsphase sind durch die Forschungswerkstatt nicht mehr auf das Arbeiten am häuslichen Schreibtisch verwiesen und damit zugleich vom wissenschaftenden universitären Alltag isoliert, sondern in sinnbringender Weise integriert. Dies spielt u.a. eine wesentliche Rolle für die Wiedereingliederung in den Studienbetrieb nach Beendigung der Examensarbeit zur Vorbereitung der mündlichen Prüfungen.
2. Die Studentinnen finden durch die Forschungswerkstatt eine Anbindung in der Universität, die auch über die 1. Phase der LehrerInnenausbildung hinaus Bestand haben kann. Zur Zeit wird ein „Forscherinnen-Aktionstag“ geplant, zu welchem alle bisherigen TeilnehmerInnen der Forschungswerkstatt eingeladen werden sollen, um von ihren Erfahrungen im weiteren Verlauf ihrer beruflichen Entwicklung zu berichten. Die Forschungswerkstatt zu einem Ort für den Austausch mit Studienabsolventinnen und Referendarinnen.
3. Die Forschungswerkstatt wird durch die Lehrerinnen-Forscherinnen-Diskurse zur Anlaufstelle für Lehrerinnen und Lehrer aus der Region. Die an der Forschungswerkstatt beteiligten Lehrerinnen sprechen von ersten Schritten zurück in die Universität und bereichern die Diskussionen um den Blick aus der Praxis. Die Basis für weitere Kooperationen ist geschaffen.

Die Funktion inneruniversitärer Öffentlichkeitsarbeit ist entscheidend für die Akzeptanz des Projektes. Gelingt sie nicht, so würde eine Abkapselung - wie sie aus Schulentwicklungsprojekten wohlbekannt ist - nicht ausbleiben. Regelmäßig wurden deshalb Präsentationen in Sitzung der Studiengangskommission Primarstufe, des Fachbereichsrats, in der AG Werkstattarbeit vorgestellt. Der Kontakt zu außeruniversitären Institutionen ist ein Ziel des Modellprojekts Forschungswerkstatt. Im Rahmen von Tagungen am Bremer „Landesinstitut für Schule“ sowie an anderen Universitäten (Siegen, Oldenburg, Heidelberg, Bielefeld) haben Studierende der Forschungswerkstatt u.a. das Projekt vorgestellt, Workshops zum forschenden Lernen durchgeführt, eine „begehbare Forschungslandschaft“ aufgebaut und ihre eigenen Examensforschungsprojekte präsentiert.

3. Kritische Punkte und ungelöste Herausforderungen

Folgende Probleme, die es bei der Umsetzung des Konzepts gab, wie z.B. der zögerliche Zulauf von Studierenden sowie die zeitliche Dauer der Studienendphase sollen aufgeführt werden, um eine realistische Einschätzung für einen erfolgreichen Transfer auf andere Projekte zu gewährleisten:

- Die Arbeit der Forschungswerkstatt ist deutlich dienstleistungsintensiver als andere Lehrformen und damit auch personalaufwendiger. Hauptgrund hierfür ist ein extremer Lernberatungsaufwand für die individualisierte Forschungstätigkeit von Studierenden.
- Es wirkte sich verschärfend aus, dass Studierende ein Manko an wissenschaftlichen Arbeitstechniken mitbringen, was durch die Konzeption der Forschungswerkstatt plötzlich zutage tritt und überwunden werden muss. Einführungen in wissenschaftliches Arbeiten mussten daher mit abgedeckt werden.
- Die Forschungswerkstatt kollidiert mit etablierten universitären Studienstrukturen. Das Projekt steht partiell im Widerspruch zu neu eingeführten Studienstrukturen an der Universität Bremen, die im Lehramtsstudium - statt auf Eigeninitiative und Eigenverantwortung zu setzen - einen erheblich größeren Teil an zu absolvierenden Veranstaltungen vorschreiben als bisher.
- ‚Werke in Arbeit‘ und ‚WerkstattPapiere‘ etablieren neue Arbeitsformen und benötigen Zeit und Vertrauen (sind auch nicht unbedingt auf alle anderen Hochschulzusammenhänge übertragbar). Als entscheidendes Problem stellt sich für eine Übertragbarkeit vor allem heraus, dass die Kontinuität des Arbeitszusammenhangs und die zeitliche Intensität der notwendigen Beratung zu der zerphaserten Angebotsstruktur universitärer Lehre im Lehramtsstudium nicht ohne weiteres passen.
- Das hohe studentische Engagement kann nicht als generelle Einstellung dem gesamten Studium gegenüber vorausgesetzt werden. Dies ist im Zuge der wachsenden Studien- und Prüfungsanforderungen nicht leistbar. Solche intensiven und auf Eigeninitiative basierenden Arbeitszusammenhänge erfordern die Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzung und sind z.B. in Studienabschlussphasen möglich, wo die Konzentration auf der Examensarbeit liegt.
- Eine zögerliche Inanspruchnahme der Forschungswerkstatt ist aus studentischer Sicht verständlich, da sie sich in der Studienendphase auf prüfungsberechtigte DozentInnen konzentrieren. Das Betreuungskonzept ist hinsichtlich seines Nutzens von außen nicht so leicht zu durchschauen, denn es bricht mit den herkömmlichen Strukturen: mit der Anonymität des Seminarangebots, der

Dominanz des Wissenskonsums, dem Zweistudentakt, dem Grad der Verantwortlichkeit für ein eigenes Arbeitsvorhaben, der Strukturierungsweise mit „Kleinen Institutionen“, den Anforderungen an Verbindlichkeit, an Kommunikation und Kooperation.

- Die Anhebung des wissenschaftlichen Niveaus durch methodisch fundierte Forschungstätigkeit im späteren Berufsfeld Schule stellt für viele Studierende des Lehramts Primarstufe offensichtlich einen bislang ungewöhnlich hohen Anspruch dar. Beobachtungen in Schulen u.a. empirische Forschungstätigkeiten sind zeit- und arbeitsaufwendig und widersprechen nicht nur der Jagd nach „Scheinen“, sondern auch dem Teilzeitstudium vieler Studierender.
- Die Examensprojekte mit Praxisforschungscharakter erfordern von den Studierenden ein lernwilliges, zeitsystematisches und engagiertes Herangehen an die Endphase des Studiums. Viele lernen erst dann Grundlagen des Projektmanagements und des ökonomischen und systematischen Arbeitens. Nicht nur Forschungsmethoden, auch einfache Arbeitstechniken sind den Studierenden bislang nicht abverlangt worden.
- Die Forschungstätigkeit erfordert eine Bereitschaft zum Neu- bzw. Umdenken und eine Erweiterung bzw. praktische Überprüfung ihres bisher erworbenen, meist theoretischen Wissens. Eine regelgeleitete Anwendung von Forschungsmethoden im Forschungsfeld geht einher mit grundlegenden Einstellungsänderungen zum Studium.

Der Faktor Zeit beim forschenden Lernen

Die Einarbeitung in forschendes Denken und Forschungsmethoden sowie die Durchführung, Auswertung und Veröffentlichung eines eigenen Mini-Forschungsprojekts beansprucht einen größeren zeitlichen Rahmen, als eine auf Literatur basierende Examensarbeit. Trotz eindeutigem Interesse an forschendem Lernen stellt sich für jede Studentin die Frage, ob sie sich berufsbiografisch betrachtet diese Zeit zugestehen kann. Hinzu kommen die intensiven Kontakte zur Schulpraxis und zu einzelnen Kindern, die sich oftmals über die reine Zeit der Datenerhebung hinaus ausweiten und zusätzliche verantwortungsvolle Aufgaben in der beobachteten Klasse nach sich ziehen. Insbesondere die ‚kleinen Reformierungen des Alltags‘, für deren weitere Entwicklung die Studentinnen Verantwortung tragen, sind eben nicht in den Zweistudentakt der Seminare einzubauen.

Hinzu kommt die zeitliche Inanspruchnahme durch die Mitwirkung in der Forschungswerkstatt: Die mitbestimmende selbstverwaltete Seminarstruktur, öffentlichkeitswirksame Aktivitäten sowie das Mit- und Voneinander lernen in einer Forscherinnen-Gruppe verlangt allen Studierenden ein zusätzliches Zeitbudget ab. Die studentische Einführung für neue TeilnehmerInnen, der kritische Forscherinnen-Diskurs und die gegenseitige kollegiale Beratung, kostet Zeit, die die Studentinnen zur Verfügung stellen, wengleich es im Gegenzug auch ihren eigenen Forschungsprojekten zu gute kommt.

Betrachtet man diese zusätzlichen Zeitkapazitäten, die die forschenden Studentinnen aufgebracht haben, so kann davon ausgegangen werden, dass sich parallel dazu ein Zeitfaktor tatsächlich verringert hat, nämlich die üblicherweise „vergeudete“ Zeit, die durch zögerliches und ineffektives Verfassen von Abschlussarbeiten entsteht bzw. durch Unwissenheit/ Uninformiertheit und die unzureichenden Betreuungskapazitäten für ExamenskandidatInnen.

Effektiv ließe sich die zeitliche Dauer der Studienendphase nur verkürzen wenn man sie - so paradox das klingt - verlängerte. Das forschende Studieren ist derzeit weitgehend ein Additum, weil es nicht angemessen als offizielle Studienleistung bewertet wird. Studierende suchen sich aber ihre Veranstaltungen überwiegend nach dem Gesichtspunkt der prüfungsordnungsgemäßen Verwertbarkeit. Die Teilnahme an der Forschungswerkstatt ersetzt durch ihre Intensität und zeitliche Aufwendigkeit im Professionalisierungsprozess weit mehr als eine Seminarveranstaltung, wird aber häufig nur mit dem Credit-Point-Äquivalent von einer Veranstaltung entlohnt. Oftmals können Studierende gar nicht mehrere Leistungsnachweise dieser Art gebrauchen. Das bedeutet, es geht nicht nur um zugestandene Zeitressourcen für forschendes Lernen, sondern auch um deren offizielle Anerkennung.

4. Fazit

Das Konzept studentisch selbstforschenden Denkens und Handelns hat sich als tragfähig, sinnvoll und qualitätssteigernd erwiesen. Es ermöglicht einen wissenschaftsorientierten, methodisch kontrollierten Berufsfeldbezug und fördert grundlegende Kompetenzen für den Weg einer reflektierten Selbstentwicklung und einer positiven Einstellung zum lebenslangen beruflichen Lernen.

Forschendes Lernen selbst ist kein linearer Prozess, sondern spiralförmig und wechselwirkend zwischen theoretisch und methodisch angeleitetem Praxiskontakt und wissenschaftlicher Reflexion. Indem es die Fähigkeit schult, mit Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten umzugehen, beinhaltet forschendes Lernen eine professionelle Vorbereitung auf die Instabilität, Komplexität und Unplanbarkeit pädagogischer Handlungssituationen.

Perspektivisch ist bei Studierenden und auch bei den Lehrenden ein Umdenken und ein Sich-Einlassen auf selbstbestimmte Arbeitsformen erforderlich. Dies muss in der universitären Lehre strukturell verankert, d.h. institutionalisiert werden. Dazu ist das - quasi der Aufspaltung in Grund- und Hauptstudium entgegenlaufende - semesterübergreifende Prinzip hilfreich, welches neue Teilnehmerinnen mit den erfahrenen und eingeübten studentischen Forscherinnen zusammenbringt.

Das Konzept sollte daher nicht auf die Studienendphase beschränkt werden, sondern könnten bereits im Grundstudium gewinnbringend angeboten werden. Forschungsinteressierte Studierende sollten die Möglichkeit haben, sich für Kontakte zur Schulpraxis in geeignete Forschungsmethoden einzuarbeiten. Die Auswahl dieser Methoden sollte sich an dem Nutzen für die spätere berufliche Praxis orientieren.

Die frühe Platzierung der Forschungswerkstatt im Studienkatalog für das Grundstudium brächte durch ihren Effekt des Studierenlernens für die nachfolgenden Veranstaltungen eine Grundlage an Methodenkenntnissen, an Arbeitshaltung und Selbstverantwortung, die Etablierung von Arbeitsgruppen und vieles mehr, was eine Steigerung der Effektivität des Studiums erwarten lässt.

Für die Integration forschenden Lernens wären Studienstrukturen mit stärkeren Modularisierungen denkbar sowie ein Lehrveranstaltungsangebot, das eine Kombination aus theoretisch orientierten Vorlesungen und forschungs- und erfahrungsorientierter, auf innovative Lehr- und Lernformen ausgerichteter pädagogischer Werkstattarbeit darstellt. ‚Module der Wahl‘ würden den Studierenden eine individuelle Zusammenstellung und Schwerpunktsetzung in Bezug auf forschendes Lernen als optionalem Bestandteil ihres Studiums ermöglichen.

Die o.g. Probleme, die sich bei der Durchführung des Modellprojekts Forschungswerkstatt in der LehrerInnenbildung ergaben, sind im wesentlichen auf bestehende universitäre Lehr-Lernstrukturen zurückzuführen, die ein selbstbestimmtes forschendes Lernen nur in ungenügendem Maße zulassen. Mikrodidaktische Reformansätze wie sie in der Forschungswerkstatt umgesetzt werden, können diese Strukturen punktuell aufbrechen.

Aus der Perspektive eines in Richtung forschendes Lernen veränderten Lernverständnisses kann der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis in der universitären LehrerInnenbildung partiell aufgelöst werden. Insbesondere pädagogische Studiengänge, wo Lernen und Lehren zugleich Inhalt und Form darstellen, benötigen ein dem Gegenstand der LehrerInnenbildung angemesseneres Wissenschaftsverständnis sowie eine Passung von Inhalt und Form akademischer Lehre. Die durchaus vorhandenen innovativen Inhalte des Studiums müssen in der Form ihrer Vermittlung eine Entsprechung finden, um für die auszubildende zukünftige LehrerInnen-Generation glaubwürdig und damit wirksam zu sein.
