

die Überprüfung, ob eine solche stattgefunden hat, gefragt. Dies stellt auch die Hochschuldidaktik und die hochschuldidaktische Forschung vor neue Herausforderungen. Zum einen wächst die Nachfrage nach Veranstaltungen, die speziell auf die Bedarfe der verschiedenen Fachdisziplinen ausgerichtet sind. Zum anderen müssen Instrumente entwickelt werden, die eine Überprüfung der Wirksamkeit von Lehr-/Lernformaten ermöglichen, die die Vermittlung von soft skills explizit integrieren.

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, wie die Hochschulen diese Herausforderung annehmen und den Blick für Exzellenzinitiativen in der Lehre schärfen.

Anmerkungen:

¹ <http://www.vdi.de/imperia/md/content/hg/25.pdf>

² http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/2004/download/universitaere_ingenieurausbildung.pdf

³ „Fachnahe studentische Erwerbsarbeit in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen und ihre Bedeutung für den Arbeitsmarkt“ – JobIng, detaillierte Informationen zum Projekt können unter www.hdz.uni-dortmund.de/jobing abgerufen werden, siehe auch HDJournal, September 2006

Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung

Ralf Schneider, Johannes Wildt

Einleitung

Die Diskussion über die Entwicklung von „Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung“ ist mit der Veröffentlichung von Oser (1997) und der nachfolgenden Expertise von Terhart (2002) zu einem der zentralen Themen im Reformprozess der Lehrerbildung geworden. Die Diskussion findet sich mit unterschiedlichen Bezügen auch in den Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums (MSWWF 1997), dem Rahmenkonzept für die standortspezifische Entwicklung von Basiscurricula (MSWWF 2000), dem Rahmenkonzept für die Neuordnung der Praxisstudien in der universitären Lehrerbildung (MSWF 2002), der Lehramtsprüfungsordnung (LPO 2003) und in den Rahmenvorgaben zur Entwicklung von Kerncurricula (MSJK 2004) wieder. Im Mittelpunkt dieses Diskurses über Standards und Kompetenzen stehen u.a. Fragen nach einer klaren Begriffsbestimmung, einer Definition der Zielsetzungen, der Bildung geeigneter Kategorien und Niveaustufen, weniger aber die Frage nach einer hochschuldidaktischen Umsetzungsstrategie.

In der Allianz aus Wissenschaft und Bildungspolitik kam es im Dezember 2004 zur Verabschiedung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ durch die KMK, die einen weiteren Reformprozess in Gang gesetzt hat, in dem unterschiedliche Modelle und Ausgestaltungsvarianten, Möglichkeiten

der Implementation in fachlichen Lehr-Lernprozessen und in pädagogischen Handlungsfeldern sowie Fragen der empirischen Prüfbarkeit diskutiert und erarbeitet werden.

Als hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept ist Forschendes Lernen seit in Kraft treten der LPO 2003 in Nordrhein-Westfalen Bestandteil der Studien- bzw. Praktikumsordnungen Lehrer ausbildender Hochschulstandorte und löst mit dieser Praxisstudienkonzeption und der neuen Formatierung hochschulischen Lernens alte Formen von Blockpraktika und schulpraktischen Studien ab (vgl. Schneider/Wildt 2003). An der Universität Dortmund bildet dieses Konzept die tragende Figur in einem zurzeit durchgeführten Modellversuch. Vor dem Hintergrund der zukünftigen Gestaltung einer Masterphase ist hier für das Hauptstudium ein entsprechendes Theorie-Praxis-Modul (TPM) entwickelt worden.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag Forschendes Lernen in Praxisstudien innerhalb einer auf Professionalisierung hin ausgerichteten Lehrerbildung im Hinblick auf Kompetenzentwicklung leisten kann. Dazu wird zunächst das Spannungsfeld bestimmt, in dem sich die universitäre Lehrerbildung durch die Verortung im Wissenschaftssystem in Relation zur

pädagogischen Verortung bewegt, um abschließend der Frage nachzugehen, welches Lernformat Forschendes Lernen für Studierende aufspannt und welche Kompetenzen daraus hervorgehen können.

Zur Anschlussfähigkeit der Lehrerbildung an Wissenschaft und Praxis

Mindestens seit Lehrerbildung als wissenschaftliche Veranstaltung betrieben wird, bewegt sie sich im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft einerseits und pädagogischer Praxis andererseits. Ihre Geschichte lässt sich beschreiben als immer neue Versuche, ihre Anschlussfähigkeit an die Entwicklungen in beiden Bezugssystemen herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten. Der Spagat, den sie dabei aushalten muss, betrifft die Kernfrage danach, wie es gelingen kann, die Anschlussfähigkeit so zu gewährleisten, dass in der Lehrerbildung der Zusammenhang zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis hergestellt wird und in Richtung auf eine professionsorientierte Lehramtsausbildung von Studierenden gewendet werden kann.

Für die Lehrerausbildung muss zum einen gefragt werden, ob sie überhaupt in der Lage ist, auf eine professionelle Berufstätigkeit vorzubereiten und damit die Voraussetzung dafür schafft, dass der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern überhaupt den Professionen (vgl. zur Einordnung Wildt 1998; Schützenmeister 2002) zugeordnet werden kann. Zum anderen muss danach gefragt werden, wie es möglich ist, in lehrerbildenden Studiengängen Zugänge zur Praxis zu gestalten, die über die herkömmlichen Berufspraxen von Lehrerinnen und Lehrern in Schule und Unterricht hinausgehen und an professionalisierender Qualität gewinnen. Diese Fragen stellen sich in jedem Falle vor dem Hintergrund, dass Lehrerinnen und Lehrer die Anforderungen und Aufgaben der pädagogischen Praxis professionell kompetent, d.h. mit einem wissenschaftlich elaborierten Wissen und Können und gegenüber gesellschaftlichen Standards angemessenen zu bewältigen in der Lage sind.

Bei allen Differenzen im Einzelnen besteht wohl in den gängigen Ansätzen zur Professionalisierung der Lehrerbildung dahingehend Übereinstimmung, dass es für die Entwicklung professioneller Kompetenz sowohl der Aneignung theoretischen und methodischen Wissens durch wissenschaftliches Lernen wie auch der Einübung in praktische Handlungsrountinen durch praktisches Lernen bedarf. Als entscheidendes Merkmal der Profession wird dabei die Fähigkeit zur Distanznahme zum Klienten, zu den angewandten Methoden, zu sich selbst sowie zur das professionelle Handeln umgebenden Umwelt angenommen. Dieser für Professionen

entscheidende Prozess oszilliert im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis und erfordert Relationierungsleistungen, die durch eine experimentell forschende Haltung begünstigt werden.

Strittig bleibt allerdings, wie der Prozess der Professionalisierung entsprechend anzulegen ist, durch institutionell organisierte Bildungsgänge unterstützt werden kann und wie wissenschaftliches und praktisches Lernen aufeinander zu beziehen sind. Die unzähligen Reformkonzepte, die die Geschichte der Lehrerbildung hervorgebracht hat, lassen sich als Versuche beschreiben, diesen Zusammenhang gewöhnlich als Problem des Theorie-Praxis-Bezuges ventiliert zu organisieren und didaktisch auszugestalten - bisher oft nur zu Gunsten eines quantitativen ‚Mehr‘ an Praxis (vgl. Oelkers 1999). Vereinfacht gesagt lassen sich zwei Argumentationsmuster unterscheiden, mit denen dieses Problem zumeist bearbeitet wird.

Das erste Argumentationsmuster plädiert für eine strikte Aufteilung in die Bereiche wissenschaftliches und praktisches Lernen (vgl. Radtke 2004). Die Bildungsgänge, die in den Lehrerberuf führen, werden dann in entsprechende Phasen aufgeteilt, die darauf spezialisierten Bildungsinstitutionen zugewiesen werden (vgl. zuletzt die von MIWFT/MSW 2007 eingesetzte Expertenkommission). Das Grundmuster der Phasierung ist konsekutiver Art, bei der einer ersten wissenschaftlich akzentuierten Phase in den wissenschaftlichen Hochschulen bzw. Universitäten eine zweite auf die Praxiseinübung bezogene Phase folgt, wie sie in Deutschland in darauf spezialisierten Institutionen des Referendariats angeboten wird.

Das zweite Argumentationsmuster basiert auf einer engen Verkoppelung zwischen wissenschaftlichem und praktischem Lernen in der Organisation des Bildungsgangs und der didaktischen Konzeptualisierung (vgl. Schneider/Wildt 2003, 2004). Zwar lässt sich dann der Bildungsgang auch durchaus in zwei oder mehr Phasen aufgliedern, im Prinzip jedoch wird von Anfang an eine mehr oder weniger enge Verknüpfung beider Seiten des Professionalisierungsprozesses angestrebt. Entgegen dieser polaren Diskussion wird mit dem hochschuldidaktischen Konzept „Forschendes Lernen“ ein integrationistisches Ausbildungsmodell verfolgt, das in den Entwürfen Wildts (1998) durch ein intermediäres Verhältnis zwischen den Wissenskulturen sowohl Lern- als auch Anschlussmöglichkeiten eröffnet. Damit wird versucht, die sich ergebenden Probleme eines konsequent konsekutiven Modells (Wissen auf Vorrat) zu umgehen.

Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?

Welchen Beitrag die universitäre Lehrerbildung innerhalb eines übergreifenden Professionalisierungsprozesses leisten könnte, wird im Folgenden an einer Dortmunder Ausgestaltungsvariante des hochschuldidaktischen Konzepts „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ aufgezeigt. Dabei soll herausgearbeitet werden, welchen Beitrag Forschendes Lernen zur Kompetenzentwicklung gemessen am „Learning Outcome“ studentischer Arbeiten leisten kann, und wie ein Kompetenzstufenmodell aussehen könnte, das diese Lernleistungen adäquat abbildet. Im Reformprozess der Lehrerbildung wird mit dieser hochschuldidaktischen Konzeption die begründete Hoffnung verbunden, methoden- und theoriegeleitet Wissen über das (spätere) Berufsfeld zu erzeugen, das sowohl Anschlussfähigkeit zu wie auch zwischen den Bezugssystemen herzustellen vermag.

Im Rahmen des Dortmunder Modellprojekts Berufspraktisches Halbjahr/BPH sind bereits Untersuchungen über Vorbereitung, Initiierung und Umsetzung forschender Lernprozesse durchgeführt worden (vgl. Schneider/Wildt 2001, 2002, 2003, 2004). Im nachfolgenden Modellversuch Theorie-Praxis-Modul/TPM, das auf Grundlage der LPO 2003 für alle Lehramtsstudiengänge der Universität Dortmund entwickelt worden ist (vgl. Arens u.a. 2006), steht eine qualitative Vergleichsstudie studentischer Arbeiten noch aus. An dieser Stelle soll ein ausgewähltes Beispiel einer studentischen Forschungsarbeit genügen.

In diesem Beispiel für eine studentische Untersuchung wird das Phänomen ‚Linkshändigkeit‘ thematisiert. Das Interesse an diesem Thema wurde entfaltet, indem ein Zusammenhang zwischen universitären Lehrveranstaltungen, Recherchen über entwicklungspsychologische Bedeutsamkeit und über den Umgang mit Linkshändigkeit in pädagogischen Alltags- bzw. Unterrichtssituationen hergestellt wurde. Aus dieser Verknüpfung und der theoretischen Aufarbeitung wurde die Forschungsfrage „Wie unterstützen und fördern Lehrkräfte linkshändige Schüler und Schülerinnen im Unterricht?“ entwickelt. Welche Relevanz die Fragestellung hat, wird unmittelbar aus der lernförderlichen Gestaltung von Lernumgebungen gewonnen. Bei ‚Linkshändigkeit‘ liegt sie insbesondere in der Inanspruchnahme von Hilfsmitteln, einer bestimmten Ausrichtung und Anordnung von Sitzplätzen und Schreibmöglichkeiten. Unter dem Aspekt der Operationalisierung wird der Begriff der Förderung durch die Lehrkraft im Hinblick auf Wahl und Angebot adäquater Hilfsmittel konkretisiert. Daraus unmittelbar folgernd wird die Untersuchungsmethode

der nicht-teilnehmenden und verdeckten Beobachtung gewählt und begründet und alternativ dazu eine Lehrkräftebefragung als weniger zielführende und eindeutige Methodenwahl diskutiert. Für die Beobachtung wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, der – entsprechend der Unterrichtssituationen – sowohl mögliche Hilfsmittel vorstellte, als auch prüfte, ob sie tatsächlich Verwendung fanden und ob die Lehrkräfte auf die Hilfsmittel hinwiesen bzw. halfen die Hilfen nutzbar zu machen. Innerhalb eines aufgestellten Zeitplanes konnten die entsprechenden Beobachtungen durchgeführt, Daten ermittelt, Ergebnisse dargestellt und eine Interpretation dieser Ergebnisse vorgenommen werden. Die Untersuchung endete mit einer kritischen Reflexion der Untersuchungsergebnisse und des gesamten Forschungsprozesses. Mit einer abschließenden Frage an die Lehrkräfte, ob Linkshändigkeit besondere Förderung erfährt, sollte der Sinn der Untersuchung unterstrichen werden. Die Antwort war eindeutig und blieb unkommentiert: „Die Schüler haben doch einen Linkshänderfüller.“

Studentische Arbeiten wie diese liegen bereits in großem Umfang vor und können evaluiert werden. Bislang standen zur Auswertung dieser Arbeiten im Hinblick auf eine Beschreibung von Kompetenzen keine gemeinsamen Vergleichskriterien zur Verfügung. Diese Diskussion hat dazu geführt ein Kompetenzprofil zu entwickeln, das wir hier im Folgenden als Kompetenzstufenmodell für Forschendes Lernen vorstellen. Wir verbinden damit einerseits das Ziel Aufschlüsse darüber geben zu können, welche Niveaus und damit verbundene Qualitäten von diesem Lernprozess zu erwarten sind, andererseits das Ziel zu prüfen, in wie weit dieses Schema als Vorlage zur Beurteilung der Qualität studentischer Arbeiten herangezogen werden kann (vgl. Tabelle „Kompetenzstufen Forschenden Lernens“ im Anhang).

Kompetenzstufen Forschenden Lernens

Die zentrale Frage, welchen Beitrag die universitäre Lehrerbildung mit der didaktischen Inszenierung Forschenden Lernens im Hinblick auf Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung leisten kann, wird allein mit Rückgriff auf dieses Stufenmodell vorerst nur begrenzt beantwortbar sein. Beschränkt man sich für den Augenblick darauf, die studentischen Arbeiten entlang dem Forschungszyklus inhaltsanalytisch zu untersuchen (vgl. Anm.), erhalten die einzelnen Kompetenzstufen in mehrfacher Hinsicht Plausibilität:

- Sie gewähren Einblick in die Motiv- und Interessenslagen und entsprechende Themenselektionsprozesse von Studierenden.

- Sie geben an ob der Forschungsverlauf formal eingehalten wurde.
- Sie geben Auskunft über das Reflexionsniveau in allen Phasen des Forschungsprozesses und dokumentieren damit das Zusammenspiel von Wissen und Können.
- Die Differenzstufen und operationalisierten Qualitätsmerkmale stellen eine relative Vergleichbarkeit her.
- Sie ermöglichen dadurch gleichzeitig Selbst- und Fremdeinschätzung.

Hochschuldidaktisch sind zwei zentrale Aspekte mit diesem Kompetenzstufenmodell erfüllt: Zum einen erhält man – und das gilt gleichermaßen für Studierende wie Lehrende – mit dieser formalen Matrix einen Überblick über die Anforderungen an Prozesse Forschenden Lernens sowohl im Hinblick auf die (idealtypische) Phasierung als auch auf die zu Grunde liegenden Standards und die zu erreichenden Fertigkeiten und Fähigkeiten. Zum anderen gewinnt man durch die qualitative Stufung entlang dem Forschungszyklus Transparenz über die zugrunde liegenden Beurteilungskriterien als Anlass für Reflexionen über den Lern- und Arbeitsprozess.

Anmerkung:

Dabei sind Leistungen der Distanznahme von der eigenen Person, den ausgeübten Rollen etc. noch gar nicht als Gegenstand der Reflexion berücksichtigt.

Literatur:

Arens, Barbara; Kovermann, Brigitta; Schneider, Ralf; Sommerfeld, Dagmar (2006): Das Theorie-Praxis-Modul in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik. Studieren in Modulen. 17. Jg., Nr. 1, Dortmund, S. 10-14

Berkemeyer, Nils; Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2007): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis. In: Popp, Ulrike; Tischler, Kornelia (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen. München: Profil (im Druck)

LPO (2003): Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen, Lehramtsprüfungsordnung LPO des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27. März 2003. Düsseldorf

MIWFT/MSW (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf

MSJK (2004): Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben, 28.5.2004. Düsseldorf

MSWF (2002): Rahmenkonzept für die Neuordnung der Praxisstudien in der universitären Lehrerbildung (NRW); Abschlussbericht der vom MSWF eingesetzten Kommission, August 2002

MSWWF (1997): Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW). Düsseldorf

MSWWF (2000): Rahmenkonzept für die standortspezifische Entwicklung von Basiscurricula für das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerbildung (NRW), Abschlussbericht der Kommission. Düsseldorf

Oelkers, Jürgen (1999): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft). Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, S. 66-81

Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 15 Jg., H. 1, S. 26-37, 210-228

Radtke, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.U.; Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.99-149

Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2001): Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Innsbruck, Wien, München, Heft 2, S. 20-27

Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerbildung. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Griffmarke G 3.1

Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-183

Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.U.; Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.151-175

Schützenmeister, Jörn (2002). Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung. Marburg: Tecctum

Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Universität Münster

Wildt, Johannes (1998): Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung. In: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung 8, Dortmund, S. 121-142

	Stufe I	Stufe II	Stufe III	Stufe IV
	Naive Einstellung	Im Fokus eigenen Handelns	Mit der Absicht der Verbesserung konkreter Praxis	Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren
Vorüberlegungen Persönliche Referenzrahmen, Formulieren eines Interessenschwerpunktes	Fehlzanzeige <i>Bezugspunkt ist eigenes unterrichtliches Handeln</i>	wird ausgeführt	wird ausgeführt und aus praktischen Erwägungen heraus begründet	dto und theoretisch gehaltvolle Begründung
Phase I Darstellung und Analyse des Kontextes	findet nicht statt <i>Bewältigungsfragen, Suche nach Handlungsmustern</i>	Feldbeschreibung rein deskriptiv, auf eigenes Handeln in Praxis orientiert	Feldbeschreibung wird auf praktische Belange hin reflektiert	Das Feld wird unter Einschluss theoretischer gehaltvoller Unterscheidungen sondiert
Phase II Formulieren einer Untersuchungsabsicht Bilden von Arbeitshypothesen	findet nicht statt <i>Adaption der Lehrer/-innenperspektive, Antizipation von Routinehandlungen</i>	Thema wird formuliert Aber: diffus und auf eigenes Handeln hin orientiert	wird formuliert und in praktischer Absicht begründet	dto und wird in einen theoretischen Kontext gestellt
Phase III Präzisieren der Forschungsfragestellung Theoretische Einbettung	keine explizite Hypothese/Fragestellung zu erkennen <i>Unterrichtsgeschehen als Handlungsanforderung</i>	wird formuliert, aber nicht präzisiert	wird formuliert und auf praktische Institution hin reflektiert	dto und in einem theoretischen Bezugsrahmen reflektiert
Phase IV Entwicklung eines Forschungsdesigns Methodenwahl begründen und entscheiden	kein Design erkennbar <i>Suche nach Praxishilfen zur Unterrichtsgestaltung</i>	Design wird formuliert Orientiert an praktischen Handlungsmöglichkeiten	wird formuliert und in den praktischen Handlungskontext eingebettet	dto und methodologisch begründet und ausgearbeitet
Phase V Durchführung	Durchführung fehlt <i>Eigener bzw. angeleiteter Unterricht</i>	Unreflektiertes "muddeling through"	Reflexion auf die praktischen Handlungsbedingungen	theoretische Reflexion des Kontextes der Forschungspraxis
Phase VI Auswertung	keine Auswertung <i>Globale Eindrücke, Schematisierung nach gelungen/misslungen</i>	Ergebnis deskriptiv Sinn des Prozesses wird in Frage gestellt	auf praktisches Handeln ausgerichtete Auswertung	methoden- und erkenntnistheoretische Auswertung
Phase VII Interpretation 1. der Daten 2. des Forschungsprozesses (Reflexion)	Fehlzanzeige <i>Unreflektierte Annahmen: -unsystematisch -partiell -deskriptiv</i> <i>Nachsteuerung des Unterrichtsverlauf</i>	Interpretationen ohne Begründung	Interpretationen mit Bezug auf praktische Handlungsabsichten	theoretisch reflektierte Interpretation
Phase VIII Präsentation/ Anwendung	Fehlzanzeige <i>Schematisch skizzierte Unterrichtsverlaufsplanung</i>	pure Darstellung	auf Vermittlungskontext reflektierte Präsentationen	theoretische Reflexion des Vermittlungskontextes

Abb. 1: Kompetenzstufen Forschenden Lernens (formuliert entlang des „Forschungszyklus“) (vgl. Berkemeyer/Schneider/Wildt 2007)