

Studieren durch Forschen in der Lehrerbildung

Gerold Scholz

Review Essay:

Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.) (2004). Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung

(Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Band 17).

Herbolzheim: Centaurus Verlag, 231 Seiten, ISBN 3-8255-0519-7, EUR 20,50

Keywords:

Lehrerbildung,
Fallstudien,
Hochschuldidaktik,
qualitative
Methoden, Inter-
pretationswerkstatt

Zusammenfassung: Das Buch enthält einerseits eine Reihe von Fallstudien zu unterschiedlichen pädagogischen Fragen. Gemeinsam ist ihnen, dass qualitative Methoden angewandt werden, die Studierenden ermöglichen, eine "forschende Haltung" zu entwickeln. Andere Beiträge beschreiben die Bedingungen für eine Integration von wissenschaftlichen Methoden im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Das Buch arbeitet keine Theorie auf, sondern zeigt, wie die Analyse empirisch erhobener Daten sinnvoll in der ersten Phase der Lehrerbildung zur Selbstreflexion der Studierenden beitragen kann. Die praktische Philosophie des Freiburger Verständnisses einer Interpretationswerkstatt kann Lehrende zur Arbeit mit Fallstudien ermuntern und Studierenden einen Einblick in die Möglichkeiten von Fallstudien bieten.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Übersicht über das Buch](#)
- [2. Fallbeispiele](#)
- [3. Der Kontext: Die Strategien der Interpretationswerkstatt](#)
- [4. Epilog/Nachtrag: Das Problem, für das die Interpretationswerkstatt eine Antwort darstellt](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Übersicht über das Buch

Das Buch enthält Arbeitsbeispiele und Reflexionen aus der fünfjährigen Geschichte des Arbeitskreises Interpretationswerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Die Autoren und Autorinnen sind neben dem Hochschullehrer Hans-Werner KUHN Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ehemalige Studierende, die jetzt überwiegend als LehrerInnen tätig sind. [1]

Der Sammelband gliedert seine Beiträge in vier Überschriften: "Der Arbeitskreis", "Methodisch kontrolliertes Interpretieren", "Forschen in der Fachdidaktik", "Perspektiven". Ich benutze für die Rezension eine andere Gliederung. Das Buch enthält zum einen Beispiele hermeneutischer Interpretationen und deren Funktion und Bedeutung im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Phase ihres Studiums an einer Hochschule. Methodisch geht es dabei um Gruppendiskussion, Experteninterview und Interaktionsstudien. Themen sind:

"Doing Gender", Beurteilung von Schülerleistungen, Umgang mit Schülerleistungen, Praxiskonzepte von Studierenden, Deutungsmuster von LehrerInnen über ihren Unterricht. Diese Beispiele stehen zum anderen in einem Kontext, der die Geschichte der Interpretationswerkstatt, ihre Kernidee und die Regeln des Umganges miteinander darstellt. Das Buch beschreibt insgesamt den hochschuldidaktischen Versuch, in einer Interpretationswerkstatt mit Studierenden für ein Lehramt Kompetenzen zu entwickeln, die für den Beruf als Lehrerin oder Lehrer für wichtig erachtet werden. Es wird gezeigt, mit welchen Ideen, Regeln und Verfahren an der PH Freiburg versucht wird, Studierenden die Entwicklung eines "forschenden Habitus" zu ermöglichen. Ich bespreche im ersten Teil der Rezension einige Fallbeispiele und im zweiten Teil den Kontext. [2]

2. Fallbeispiele

Zwei Beiträge beziehen sich auf Doing-Gender-Prozesse. Ruth MICHALEK ("Jungen sprechen über Schule. Analyse von Interaktionsstrukturen und doing gender-Prozessen in Gruppendiskussionen mit Grundschulern") analysiert, wie Jungen in der Grundschule über Schule sprechen. Die Methode ist die Gruppendiskussion mit Grundschulern einer dritten Klasse. Die Diskussion wird mit einem offenen Anfang initiiert: "So wisst ihr was als nächstes wollt ich mal über die Schule mit euch reden" (S.91). Da für die Kinder Schule konkret mit bestimmten Personen und Unterscheidungen verbunden ist, lassen sich aus ihren Beiträgen zu zwei Themen kollektive Erzählmuster generieren, die MICHALEK im Anschluss an MANNHEIM als "dokumentarischen Sinngehalt" fasst. Es gibt Erzählmuster zur Schule und zu dem Verhältnis von Jungen und Mädchen in der Schule. Beide werden als interaktiv hergestellt aufgefasst. Die Jungen aktualisieren Geschlecht als Strukturkategorie und "geben andererseits Beispiele für die 'Arbeit an der Geschlechtergrenze'" (S.91). [3]

Schule wird vor allem als sozialer Ort strukturiert. Die handelnden Personen werden als positiv oder negativ dargestellt, also mit emotionalen Wertungen versehen. Ein weiterer Orientierungsrahmen ist die Beziehung von Schule und außerschulischem Leben. Schule erscheint als Instanz, die auf Freizeit und Alltag Einfluss ausübt. Drittens werden die Regeln der Schule thematisiert. [4]

Die Interaktionsstrukturen der Jungen sind geprägt von Übertrumpfungsstrategien. Damit ist ein Wettbewerb zwischen den selbstbewussten Erzählern gemeint und ebenso die Abgrenzung der Drittklässler von den Erstklässlern. Das Gespräch ist von einem hohen Tempo gekennzeichnet und es wird deutlich, dass sich die Gesprächsteilnehmer durchaus auf einander beziehen. [5]

Die Kernaussage über Mädchen lautet, dass sie "nerven" (S.109). MICHALEK arbeitet aber heraus, dass nicht eigentlich die Mädchen "nerven", sondern die LehrerInnen. Das Spiel zwischen Jungen und Mädchen wird von den Jungen als gleichberechtigt interpretiert, im Konfliktfall aber würden sie – die Jungen – von den LehrerInnen benachteiligt. Die Jungen kritisieren damit eine geschlechtsspezifische Täter-Opfer-Konstruktion durch die Lehrenden. [6]

Mit einer anderen Methode und einer anderen Frage geht Elke GRAMESPACHER Doing Gender-Prozessen in der Schule nach (ExpertInneninterview im Kontext von Gender Mainstreaming). Sie interpretiert ein ExpertInneninterview mit einer Schulleiterin. Die Fragestellung kreist um die Bedeutung einer Geschlechterdemokratie in der Organisationsstruktur einer Schule und spricht damit die Schulleiterin als mit verantwortlich für die Kultur des Umgangs in ihrer Schule an. Deutlich wird u.a. das vorhandene Wissen über die Notwendigkeit, sich der Bedeutung von Geschlecht als Strukturkategorie zu vergewissern und im organisatorischen Handeln zu berücksichtigen. Deutlich wird aber auch, dass dieses Wissen nur zum Teil handlungsleitend ist, sei es, weil es vage formuliert ist, sei es, weil die Zusammenführung von "Personal, Wissen und pädagogische[m] Anliegen" (S.135) als notwendige Bedingung für ein pädagogisches Konzept noch nicht ausreichend reflektiert ist. [7]

Beide Autorinnen begründen jeweils am Ende ihrer Beiträge die Bedeutung von Gruppendiskussionen bzw. Experteninterviews für die erste Phase der Ausbildung. Die Gruppendiskussion ist für Studierende eine einfache Methode, um

"Kompetenzen zu entwickeln, Geschlechterinszenierungen in Interaktionssituationen aufzuspüren und ihren Blick auf das Individuelle in 'dem Jungen' ('dem Mädchen') zu schärfen. Gleichzeitig werden sie angeregt, ihre eigenen Vorstellungen von der Kategorie 'Geschlecht' mit Hilfe der Daten aus Fallstudien immer wieder neu zu überdenken". (MICHALEK; S.117) [8]

Elke GRAMESPACHER verweist auf die Eignung der Methode des Experteninterviews für die Ausbildung im Studium. Das von den ExpertInnen dargelegte Wissen könne leicht systematisch interpretiert werden. Zudem sind Experteninterviews weitgehend selbständig von den Studierenden durchführbar. [9]

Silke SPITZ interpretiert Ausschnitte eines Interviews mit einer Grundschullehrerin ("Professionalisierungsprozesse einer Grundschullehrerin. Rekonstruktion, Einordnung und Reflexion"). Auf der methodischen Grundlage eines narrativen Interviews werden das unterrichtliche Handeln und das berufliche Selbstverständnis auf der Folie ihres beruflichen Entwicklungsverlaufs genauer betrachtet (S.141). Die Lehrerin ist in ihrem dritten Berufsjahr. Ihre bisherige Entwicklung wird deutlich gemacht als gelungener Versuch, in der Erstausbildung vermittelte reformpädagogische Konzepte in den Schulalltag zu integrieren. Die Autorin stellt die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis während des Studiums als eine der wichtigen positiven Bedingungen für die gelungene Professionalisierung heraus. [10]

Thomas ECKERT beschäftigt sich mit der "Diagnosekompetenz einer Grundschullehrerin" – so auch der Titel seines Beitrages. Gemeint sind die Fähigkeiten der Lehrerin, orthographische Fehler von Schülerinnen und Schülern zu analysieren. Er kommt zu dem Ergebnis: "Fehlschreibungen werden von der Lehrerin nicht linguistisch begründet, sondern sie argumentiert primär psychologisch, pädagogisch oder methodisch" (S.207). Die Gründe für diese eher problematische Haltung sieht ECKERT darin, dass sich die Lehrerin an einer Reihe von

Konstrukten orientiert, die eher hinderlich als förderlich für einen angemessenen Rechtschreibunterricht angesehen werden können. Er nennt als wesentliche Konstrukte: "Das Kind als 'black box'" und "das Konzept der 'Reife'". [11]

Wenn in dem Beitrag von ECKERT das Problem der Verbindung von Person und fachdidaktischem Wissen auch als Problem der Beziehung von Theorie und Praxis behandelt wird, so geht Ute BENDER den Praxiskonzepten von Studierenden nach ("Ich würd's praxisbezogener machen'. Praxiskonzepte von Studierenden des Lehramts Haushaltslehre"). Haushaltslehre verlangt einerseits praktische Kompetenzen und andererseits die Fähigkeit, über die Praxis zu reflektieren. Methodisch wurden Studierende gebeten, sich schriftlich zu ihren Unterrichtszielen im Bereich "Haushalt" zu äußern und sie wurden in fokussierten Interviews befragt. Deutlich wird, dass der "Praxisbegriff" von den Studierenden unterschiedlich konnotiert wird: als Praxisbezug für die spätere Unterrichtspraxis, als praktische Nützlichkeit des Wissens für den Alltag, als Fachpraxis im Rahmen des Haushaltslehre-Unterrichts und schließlich als fachpraktische Studien im Studium (S.202). Der Autor sieht vor allem in fachpraktischen Studien eine Möglichkeit der Verbindung von Theorie und Praxis im Studium. [12]

Die beiden zuletzt besprochenen Beiträge stehen ebenso wie der folgende unter der Kapitelüberschrift "Forschen in der Fachdidaktik". Bei allen dreien, besonders aber in dem Beitrag von Stephanie SCHULER ("Wann ist ein mathematisches Gespräch erfolgreich? Wie Einstellungen von Studierenden in Bewertungen eingehen") ist der Fokus aber m.E. nicht die Fachdidaktik, sondern die Konstruktion von Unterricht als soziales Geschehen. In einem kleinen Projekt wurden Studierende im Rahmen eines Seminars zum mathematischen Anfangsunterricht aufgefordert, mit den Kindern mathematische Gespräche zu führen und zu kommentieren. SCHULER kommt zu einem Ergebnis, das sich auch in dem Beitrag von ECKERT andeutet:

"Fehler und Unlust des Kindes werden als persönlicher Misserfolg gewertet, wohingegen eine problemlose Aufgabenbearbeitung und Spaß an der Aufgabenstellung zentrale Erfolgskriterien für die Studierenden sind. Die rekonstruierten Kriterien der Studierenden für Erfolg bzw. Misserfolg verweisen auf problematische Vorstellungen von Unterricht und der Lehrerinnenrolle". (S.159) [13]

3. Der Kontext: Die Strategien der Interpretationswerkstatt

Man kann die Interpretationswerkstatt als Arbeit "an der Lehrerrolle" bereits während des Studiums verstehen. Entscheidend für den Ansatz der Interpretationswerkstatt in Freiburg ist die Verknüpfung einer Reihe hochschuldidaktischer Strategien. Als eine der wichtigsten scheint mir die Grundentscheidung, Dokumente über Unterricht zum Gegenstand der Interpretation zu machen; also Dokumente und nicht zum Beispiel Interpretationen oder die "Realität eines Unterrichts". Die Dokumentsorte ist dabei offen. Es können Protokolle sein, Interviews, Transkriptionen oder Filme etc. Dokumente sind bei aller Komplexität endlich. Sie zwingen dazu, eine Unterscheidung vorzunehmen zwischen dem, was man ihnen entnehmen kann

und was nicht. Sie legen zumindest nahe, erst zu lesen, zu analysieren und erst dann eine Bewertung abzugeben. Die Reduktion von Komplexität auf Dokumente ist die eine Voraussetzung für eine wissenschaftliche Haltung. [14]

Die zweite wichtige Grundentscheidung sehe ich in dem Verzicht auf die Einübung und Anwendung einer einzigen Methode. Was als "hermeneutische Kompetenz" beschrieben wird, ist die Fähigkeit, sich auf eine fragende Haltung einzulassen. Hans Werner KUHN bezeichnet eine Wirkung qualitativer Methoden als "Verfremdung" (S.71). Man kann aber auch umgekehrt argumentieren: Die Dokumente bewirken eine Verfremdung, und es sind die in den qualitativen, d.h. hermeneutischen Methoden liegenden Möglichkeiten, sich einem Text zu nähern unter Beibehaltung von Distanz. "Hermeneutische Kompetenz" wird als Basiskompetenz bezeichnet, die mehrere Fähigkeiten einschließt. Genannt werden u.a.:

- die Unterscheidung von manifesten und latenten Inhalten,
- das Erkennen relevanter Konzepte, fachdidaktischer Perspektiven, offener Fragen,
- das Erkennen und Infragestellen von Vorurteilen und Stereotypen,
- die Anbahnung von Fähigkeiten, die eigenen Interpretationen kategorial zu analysieren (vgl. KUHN, S.70). [15]

Diese und andere Fähigkeiten werden nicht isoliert geübt, sondern in einem Setting als Anforderung an die Studierenden gestellt. Entscheidend für das Setting scheint mir die Heterogenität der Teilnehmenden. Dies betrifft den Status (ProfessorInnen, Angehörige des Mittelbaus und Studierende), die Fächer (Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik) und die schon erwähnte Heterogenität der Methoden. Grundlage des Umgangs miteinander ist die Gleichberechtigung all dieser Personen und Perspektiven. Diese Rahmung ermöglicht eine offene Interpretation, in der es im Kern um zweierlei geht: sich für alternative Lesarten eines Textes zu öffnen und zu lernen, dass es alternative Lesarten gibt. [16]

Diese Rahmung der Interpretationswerkstatt enthält wichtige Spielregeln. Ruth MICHALEK und Silke SPITZ bezeichnen das Setting als "radikaldemokratisch" ("Arbeitszusammenhang und 'radikaldemokratisches Setting'. Die Interpretationswerkstatt stellt sich vor"). Wichtig ist den Autorinnen "Respekt und Wertschätzung im Umgang miteinander und mit dem eingebrachten Material" (S.10). Als positiv für die Entwicklung dieser Offenheit wird von MICHALEK und SPITZ die Entstehungsgeschichte der Interpretationswerkstatt herausgestellt. Es begann als Initiative von Studierenden, die Antworten auf Fragen suchten, die sich aus methodischen Problemen ihrer qualitativen Forschungsarbeiten ergaben. Betont wird auch die Bedeutung des Zusammenhanges von "Beziehungsebene" und "Inhaltsebene" (S.10). [17]

Aus meinen Erfahrungen kann ich sagen, dass die Entwicklung einer von gegenseitigem Vertrauen geprägten Diskussionskultur notwendig ist für eine fruchtbare Diskussion qualitativer Methodenprobleme, weil ein forschender

Umgang mit Texten verunsichert, Ambivalenzen deutlich werden lässt und zu Blockaden führen kann. Die Aufforderung an die Teilnehmenden der Interpretationswerkstatt, unterschiedliche Lesarten zu entwickeln und nicht in erster Linie eine Lesart zu kritisieren, ist wohl auch der Berücksichtigung dieser Verunsicherung geschuldet. Die Beiträge zeigen, dass es gelungen ist, unterschiedlichen Perspektiven Raum zu geben und damit auch Perspektivwechsel zu ermöglichen, ohne eine eingenommene Perspektive intensiv kritisch zu analysieren. [18]

Eine weitere Grundentscheidung betrifft die Beziehung von Text und Komplexität. Unterricht und das Reden über Unterricht ist überkomplex. Texte sind demgegenüber immer nur ein kleiner Ausschnitt. Die Interpretationswerkstatt hat drei Strategien für die Beziehung von Text und Komplexität entwickelt. Sie werden exemplarisch sichtbar in dem Beitrag von Hans-Werner KUHN ("Basiskompetenz: Unterricht interpretieren"). [19]

Die erste Strategie bezieht sich auf die Frage der Auswahl der Texte aus der Komplexität von Unterricht. KUHN geht von Handlungsmustern aus, die sich als geschlossene Einheiten im Unterricht identifizieren lassen. Diese haben eine formale Struktur, einen Anfang und ein Ende, und sie lassen sich als "Szenen" in den Texten fassen. Deren Interpretation ermöglicht einen Einblick in Tiefenstrukturen. KUHN veranschaulicht dies an einer ganz kurzen Szene aus einer mehrstündigen Unterrichtseinheit über Geschlechterrollen. Ein Junge erzählt, dass der Vater kocht, wenn die Mutter nicht zu Hause ist. Die Lehrerin fragt ihn, ob er es später eben so machen würde. Seine Antwort ist: "Nö". Ein anderes Kind schließt sich ihm an. Die Lehrerin fragt: "Aber du hast bei deinem Papa gesehen, dass er es *macht, ne?* Hm ...". Ein weiteres Kind sagt: "Ich würde das machen" (S.82). KUHN beschreibt anschließend fünf Lesarten, die sich als unterschiedliche Perspektiven auf die kurze Szene entwickeln lassen. Danach geht es hier um (1) widersprüchliche Normen, (2) um das Verhalten einer Lehrerin, die die Meinung eines Schülers akzeptiert, obwohl sie ihrer Intention widerspricht, (3) um einen Mangel an Möglichkeiten der Lehrerin, stellvertretende Deutungen so einzubringen, dass sie die Diskussion befördern, (4) die Möglichkeit des Jungen, seine eigene Gender-Definition im Kontext einer angstfreien Lernatmosphäre einbringen zu können und sich damit gegen die im Unterricht vorgeführten Werte zu wehren, (5) als ein Beispiel für einen schülerorientierten Unterricht. [20]

Die zweite Strategie beschäftigt sich mit der Frage, woher die genannten Perspektiven kommen können. KUHN betrachtet dafür die Kenntnis didaktischen Wissens für unhintergebar. Dabei versteht er unter Didaktik eine Verknüpfung der Dimensionen von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Fachmethodik, wendet sich also gegen eine ältere Aufteilung der drei genannten Perspektiven. Man kann es auch so beschreiben: Was als Unterricht sichtbar wird ist ein Ineinander von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Fachmethodik. [21]

Zu ergänzen wäre dies aus meiner Sicht um eine Dimension, die die drei Diskurse wiederum in einen historisch-gesellschaftlichen oder historisch-kulturellen

Zusammenhang stellt. Denn alle drei von KUHN genannten Diskurse sind nicht zufällig und sind nicht nur, wie KUHN schreibt (S.86), an die Referenzsysteme Wissenschaft bzw. Schule und Unterricht gekoppelt. [22]

Die dritte Strategie beschreibt den Status der Interpretationen. KUHN unterscheidet zwischen Definitionen und Charakterisierungen und stellt an die Lesarten den Anspruch, dass sie als Charakterisierungen und nicht als Definitionen verstanden werden sollen. Charakterisierungen finden sich z.B. in etymologischen Wörterbüchern. Dies macht deutlich, dass es darum geht, vorhandenes Wissen zu aktivieren, um – so ein zentraler Begriff des Buches – "Wahrnehmung" zu entwickeln. Gelehrt, gelernt und geübt wird so zweierlei: einmal, dass Wahrnehmungen mit Einstellungen zusammen hängen und zum zweiten eine andere Wahrnehmung durch die Entwicklung einer anderen Einstellung. [23]

Der Aufsatz von Sabine STEIN, der im übrigen die Interpretationswerkstatt systematisch darstellt und in bisherige Versuche der Aktionsforschung einbettet, enthält eine weitere Dimension. Sie nennt dies "Forschendes Lernen als Metareflexion" (S.58f.). In der Interpretationswerkstatt werden die Themen und Fragen behandelt, die durch das Material der Studierenden in den Raum gestellt werden. Die Fragen werden nicht von außen herangetragen, die Studierenden sind gewissermaßen deren Besitzer. Damit stellen sich auch die Personen der Diskussion. Die Themen und die Erfahrungen durch die Interpretation lassen sich auch biographisch verorten. Die Metareflexion regt nun dazu an, sich darüber bewusst zu werden, "wie sich eigene Perspektiven durch die Forschungsprozesse verändern oder ausdifferenzieren" (S.59). [24]

Die Beispiele in dem Band zeigen, dass dies offenbar gelungen ist. So beschreibt die (ehemalige) Studentin Andrea WAGNER die Spuren, die die Interpretationswerkstatt bei ihr hinterlassen hat unter der Überschrift: "Den Blick schärfen für die Praxis". Gemeint ist nicht eine Ansammlung von Wissen über Praxis, sondern eine Kompetenz, unter Handlungsdruck und nicht mehr handlungsentlastet wie im Studium handeln zu können. Als das Wichtigste, was sie gelernt habe, nennt Andrea WAGNER u.a.: "Vertrauen zu entwickeln, meine Lesart eines Textes mit anderen Perspektiven zu verknüpfen ... das eigene Verstehens- und Handlungspotential zu erweitern" (S.229). Angedeutet wird hier auch die Bedeutung des längeren Zusammenhaltes kleiner Arbeitsgruppen. Das Vertrauen in die eigene Interpretationsfähigkeit wird durch den gemeinsamen Lernprozess in der Gruppe gestützt. [25]

Mich hat das vorgestellte Setting überzeugt. Als erstes: Es ist im Studium praktisch umsetzbar. Sabine STEIN ("Interpretieren mit Methode. Eine empirische Annäherung an 'forschendes Lernen'") zeigt Möglichkeiten für Studierende auf, im zeitlich begrenzten Rahmen eines Lehramtsstudiums eigene qualitative Forschungsprojekte durchzuführen, sei es der Mitschnitt von Unterricht oder Interviews. Es gibt eine Gratwanderung zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse der Fälle. Entschieden wird – wie ich finde zu Recht – jeweils pragmatisch: "Was auf den ersten Blick unseriös scheint, lehnt an die

Widerwärtigkeiten und Paradoxien des schulischen Praxisfeldes an und kann so authentisches und lokales Wissen produzieren" (S.44). Die Beteiligung von Studierenden an Forschung kann nur als Lernprozess, d.h. als biographischer Prozess, möglich werden. Studierende, die ein Lehramt anstreben, wollen selbst nicht Forscherinnen oder Forscher werden. Den Beruf auszuüben ohne gelernt zu haben, sich selbst zu beobachten, ist nicht verantwortbar. Ebenso halte ich für zutreffend, dass das Studium nicht allein durch "forschendes Lernen" bestritten werden kann. Begleitende Voraussetzung dafür ist der Erwerb wissenschaftlich formulierten Wissens und praktischer Erfahrungen. Dies setzt Studierende voraus, die Wissen erwerben wollen. In einer Anmerkung formuliert hier KUHN ein Bedenken, das ich teile. Er bezieht sich auf die Differenz zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft einerseits und Schule und Unterricht andererseits und schreibt: "Die Differenz lässt sich weder aufheben noch durch terminologische Innovationen auflösen. Hinweise auf 'theoriegeleitete Praxis' und 'praxisorientierte Theorie' sind zunächst einmal Metaphern ohne reale Konsequenzen" (S.86). Die vielfältigen Versuche, diese Differenz zwischen diskursorientiertem und wissensbasiertem System zumindest metaphorisch aufzulösen, spiegeln sich nun aber in der Praxis der Lehrerbildung wider. Sie generieren einen nicht einlösbaren Anspruch und häufig – in der Rückerinnerung an das Studium – das Einklagen der Einlösung des Anspruches. Weil häufig der Eindruck vermittelt wird, die Erziehungswissenschaft stelle eine Repertoire theoretisch begründeter Handlungsanweisungen deshalb dar, weil sie ihre Theorie aus der Praxis entnehme, wird Studierenden sowohl die Chance vorenthalten, eigene Praxiserfahrungen als wertvolle wahrzunehmen, wie auch die, die Möglichkeiten und Grenzen von Wissenschaft nutzen zu können. [26]

Mir gefällt auch die Bodenhaftung oder die eigene Grenzen und Möglichkeiten akzeptierende Bescheidenheit des Ansatzes. Wer sich in dem Minenfeld Lehrerbildung auskennt, weiß wie kompliziert es zum Beispiel ist, Forschereitelkeiten zugunsten einer Kooperation zurückzustellen, die den Studierenden nützt. Die Beiträge enthalten sich dem, was man "Wortgeklingel" nennen kann zugunsten einer Skepsis gegenüber einer Entwicklung, die behauptet messen zu können, was kaum messbar ist. Inwieweit solche hochschuldidaktischen Experimente wie eine Interpretationswerkstatt Moden überstehen werden, wie sie sich zur Zeit abzeichnen, bleibt abzuwarten. Gemeint ist die gerade auch in Baden-Württemberg propagierte Umsteuerung des Bildungssystems von der traditionellen Vorgabensteuerung hin zu einer Ergebnis- und Wirksamkeitssteuerung. Wie die Lernprozesse der Studierenden gemessen werden sollen, die an der Interpretationswerkstatt teilnahmen, ist mir schleierhaft. Die Gefahr einer an Standards, Zielen und der Messbarkeit erreichter Ergebnisse orientierten Hochschulpolitik liegt darin, Lernen als biographischen Prozess aus dem Auge zu verlieren und solche Projekte, wie die Interpretationswerkstatt, zu erschweren oder gar unmöglich zu machen. Vertrauen oder Selbstvertrauen kann man nicht in einer Klausur prüfen. [27]

Die Bescheidenheit des Ansatzes, d.h. die Orientierung an den Bedingungen und Möglichkeiten eines Studiums für ein Lehramt, ist auch kein Grund für die Behauptung, die Lehrerausbildung sei nicht wissenschaftlich. Das Buch ist eher

ein Beweis dafür, dass Lehrerbildung nur in einem wissenschaftlichen Rahmen stattfinden kann. Nur dort ist das Spannungsverhältnis zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und Praxis vorhanden. Die wissenschaftlichen Hochschulen werden jenseits aller Organisationsreformen zur Integration der Lehrerbildung in die Hochschulen damit leben müssen, dass sie dieses Spannungsverhältnis aufrecht erhalten. Alle Versuche, es zugunsten einer Seite aufzulösen, scheinen mir zum Scheitern verurteilt. [28]

4. Epilog/Nachtrag: Das Problem, für das die Interpretationswerkstatt eine Antwort darstellt

Die Lehrerbildung ist – insofern sie sich auf den alten "Volksschullehrer" bezieht, also die Lehrämter für die Grundschule, Hauptschule und Realschule – gekennzeichnet von Zerstückelung. Studierende müssen eine größere Zahl von Fächern absolvieren und dies in einem kurzen Studium. Unabhängig davon, ob sie an einer Universität studieren oder an einer Pädagogischen Hochschule, ist es ihre Aufgabe und nicht die der lehrenden Institution, zwischen den Aussagen der unterschiedlichen Fächer und Fachbereiche eine Verbindung herzustellen. Unterricht als komplexe Situation gerät so kaum oder nur aus der jeweiligen fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive in den Blick. Eine auf den Gegenstand Unterricht bezogene Kooperation zwischen den Lehrenden ist selten. Die Fragmentierung des Studiums erlaubt auch kaum eine Begegnung der Studierenden mit Forschungen und Forschungsfragen der beteiligten Wissenschaften. Aus einer historisch überkommenen Vorstellung von "Vermittlung" als Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin im Sinne eines "Beibringens" und nicht eines "Aushandelns" ist ein größerer Teil der Lehre und der Erwartungen der Studierenden geprägt von dem, was sich als "Rezeptologie" bezeichnen lässt. Wissenschaft wird als eine Instanz gesehen, die "richtige" und damit legitimierte Handlungsmuster zur Verfügung stellt. Wissenschaft als eine Instanz zu sehen, die Praxis rekonstruiert und reflektiert, gelingt den meisten Studierenden für eines der genannten Lehrämter nur schwer. Dazu beigetragen hat auch eine wissenschaftsinterne Entwicklung, die zu relativ abstrakten und methodisch anspruchsvollen Debatten geführt hat, seit das Paradigma der Abbildtheorie nicht mehr zu halten war. Eine Vielzahl unterschiedlicher methodischer Ansätze sowohl in hypothesenprüfenden Verfahren wie in rekonstruktiven setzt vor der Anwendung dieser Verfahren eigentlich eine Einübung in die Methode und deren Begründung voraus. Dies gelingt angesichts der angedeuteten Umstände in der Lehrerbildung kaum. Forschendes Studieren im Sinne einer Teilhabe an realer Forschung ist nach meiner Erfahrung für die Lehramtsstudierenden kaum zu realisieren. [29]

Dieser Beschreibung steht die Notwendigkeit gegenüber, dass Studierende im Laufe ihres Studiums einen wissenschaftlichen oder forschenden Habitus entwickeln. Die Aufgabe ergibt sich daraus, dass zu den wichtigen Kompetenzen einer Berufspraxis eines Lehrers oder eine Lehrerin gehört, die selbst durch Unterricht in Gang gesetzten Prozesse auch beobachten zu können. Gelernt werden muss – und dies kann nur an der Hochschule geschehen – Unterricht als

einen Text wahrzunehmen, der mit wissenschaftlich begründbaren Methoden analysierbar und interpretierbar ist. [30]

Eine weitere Frage lässt sich anschließen: Sind Methoden wissenschaftlichen Forschens im Studium lehrbar? WOLFF-MICHAEL ROTH (2006) beschreibt in "Textbooks on Qualitative Research and Method/Methodology" die Differenz zwischen der Anleitung zu einer qualitativen Forschung und den Erfahrungen seiner StudentInnen beim Durchführen dieser Forschung. Die Frage, die ihn beschäftigt ist, ob – und wenn ja, auf welche Weise – man Methoden qualitativer Forschung lehren kann. Das rezensierte Buch scheint mir ein Beleg dafür, dass dies im Rahmen der Lehrerbildung nicht möglich ist. Möglich ist die Vermittlung einer forschenden Haltung. Das Folgende soll nicht als Kritik an dem Buch verstanden werden, sondern als Beschreibung einer Gegebenheit, die der Band nicht verschweigt. Es gibt zehn AutorInnen. Davon sind zwei Studentinnen und eine Lehrerin. Sechs der Beiträge sind von WissenschaftlerInnen der PH Freiburg geschrieben; eine Autorin ist Seminarschulrätin. [31]

Bei Studierenden eine "forschende Haltung" anzubahnen scheint mir ein Gewinn des Projektes gewesen zu sein. Die Anwendung von Forschungsmethoden im Sinne einer plausiblen Passung von Methode und Fragestellung beschreibt auch die Grenze des Möglichen, wenn, wie in dem Projekt notwendig und sinnvoll unternommen, von Beobachtungen ausgegangen wird und nicht von Theorien, Methoden oder Konzepten. Das Verständnis der Möglichkeiten und Grenzen bestimmter wissenschaftlicher Methoden, die Erkenntnis der Differenz zwischen wissenschaftlichen und anderen Erkenntnisweisen, ist Folge eines langfristigen, zeit- und arbeitsaufwändigen Lernprozesses und damit im Studium m.E. nicht vermittelbar. Jedenfalls in den Studiengängen nicht, in denen der Forschungsprozess abhängt von dem Lernprozess der Forschenden. Aber auch in den Studiengängen, die gewissermaßen standardisiert Forschungsmethoden vermitteln, stellt sich die Frage, ob es gelingen kann, den Zusammenhang zwischen Modell, Konzept, Theorie, Hypothesen, Methodologie und Methoden zu lehren. Die Einführung in Forschungsmethoden unterliegt der Paradoxie jeder Propädeutik in zugespitzter Form. Die Propädeutik unterstellt notwendig, dass der Lernende schon kann, was erst lernen soll. In den Worten von Wolff-Michael ROTH (2006, Abs.7): "The upshot of these considerations is that we cannot understand explanations of research (methods, methodology) until we have already developed an understanding of research". [32]

Nun kann man sagen, dass den Studierenden in Freiburg so etwas ermöglicht wurde wie ein "understanding of research"; man kann aber auch wohl ausschließen, dass sie gelernt haben, sich mit Erklärungen über Forschung zu beschäftigen. Es gibt einen Unterschied zwischen Lernen und Forschen, und Forschen lernt man nur durch Forschung. Und das meint – zum Beispiel beim Schreiben einer Dissertation – sich darüber Rechenschaft abzulegen, warum in Kenntnis unterschiedlicher Forschungsmethoden die selbst gewählte eher geeignet erscheint die gestellte Frage zu beantworten als andere. Aus meiner Praxis mit DoktorandInnen weiß ich, dass dies ein großer Anspruch ist, der auch häufig zu Krisen führt. Die Differenz zwischen "forschender Haltung" und

Forschung lässt sich an dem Buchtitel "Lehrer erforschen ihren Unterricht" verdeutlichen. Wozu ALTRICHTER und POSCH LehrerInnen auffordern und was sie lehren ist, ihren Unterricht zu erkunden; d.h. auf Zusammenhänge aufmerksam zu werden, die ohne forschende Haltung nicht in ihren Wahrnehmungshorizont geraten wären. Wozu sie nicht auffordern ist, zu begründen, warum die eine Theorie besser geeignet ist als eine andere, die Beobachtung zu erklären. Zu unterscheiden ist zwischen Deskription und wissenschaftlicher Erklärung. Die forschende Haltung führt zu vom übrigen Alltagsverständnis unterscheidbaren Deskriptionen, sie verlangt keine Erklärung für den Unterschied von Alltags- und Wissenschaftsverständnis. [33]

Heißt dies, dass man Forschen nicht lehren kann? Im Zuge eines Studiums, erst Recht unter den Bedingungen eines Lehramtsstudiums, ist Forschung m.E. nicht lehrbar. Sie wird lernbar dann, wenn jemand selbständig mit einer Forschungsaufgabe beschäftigt ist. Selbstständig meint hier, über die Eingrenzung der Frage, die Wahl der Methode und die Passung von Frage und Methode nicht allgemein, sondern in Bezug auf die Forschungsaufgabe zu einem konkreten – und in diesem Sinne einmaligen – Ergebnis kommen zu müssen. Erst dann, so meine Erfahrung, können Aussagen über Forschung als Begriffe mit den bereits gewussten Begriffen so verbunden werden, dass diese Aussagen auch wieder konkret und praktisch werden. [34]

Literatur

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (2. durchges. u. bearb. Aufl.). Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

[Roth, Wolff-Michael](#) (2006). Textbooks on Qualitative Research and Method/Methodology: Toward a Praxis of Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 7(1), Art. 11. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-11-e.htm> [Datum des Zugriffs: 12.02.2006].

Zum Autor

Gerold SCHOLZ, Professor für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Didaktik des Sachunterrichts, Kindheitsforschung, qualitative Methoden. In FQS hat Gerold SCHOLZ das Handbuch [Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte](#) (hrsg. von BEHNKEN & ZINNECKER 2001) rezensiert.

Kontakt:

Prof. Dr. Gerold Scholz

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Senckenberganlage 13-17
D-60054 Frankfurt am Main

E-Mail: gerold.scholz@t-online.de

URL: <http://www.grundschulforschung.de/>

Zitation

Scholz, Gerold (2005). Studieren durch Forschen in der Lehrerbildung. Review Essay: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.) (2004). Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(2), Art. 31, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0602319>.