

Rüdiger RHEIN¹ (Hannover)

Pädagogische Kasuistik – Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

Zusammenfassung

Ein Kernproblem universitärer Lehrerbildung besteht in der Vermittlung zwischen engagierter Pädagogik und distanziert-objektiverer Erziehungswissenschaft. Pädagogische Kasuistik als fallrekonstruktive Analyse der in pädagogischen Handlungsfeldern jeweils anzutreffenden Problemstrukturen lässt sich unmittelbar als Forschendes Lernen in der Lehrerbildung veranschlagen.

Schlüsselwörter

Pädagogische Kasuistik, Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

¹ E-Mail: ruediger.rhein@iew.uni-hannover.de

Case Studies in Education – Research-orientated Learning in Teacher Education

Abstract

A fundamental problem in teacher education at universities relates to the fact of mediating between the dualism of two approaches: a humanities-orientated and an empirical educational science.

Case-based educational science as a method of reconstructing the latent sense structures of cases in pedagogical working fields can be understood as a research-orientated learning in teacher education.

Keywords

Case studies in education, research-orientated learning in teacher education

1 Hochschulische Lehrerbildung zwischen Disziplin und Profession

Hochschulische Lehrerbildung beansprucht, durch ein akademisch-wissenschaftliches Studium zur Vorbereitung auf ein professionelles Praxisfeld beizutragen. Wie aber kann sich ein wissenschaftlich orientiertes Studium auf Tätigkeiten in einem professionellen Feld beziehen?

1.1 Analytische Klärungen zum Verhältnis zwischen Disziplin und Profession

Ein Strukturproblem hochschulischer Lehrerbildung ist das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession. Dieses Verhältnis lässt sich allerdings nicht durch die Figur der *Anwendung* erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischer Praxis charakterisieren, zumal „nach den

Erkenntnissen der Wissensverwendungsforschung [...] zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen eine strukturelle Differenz [besteht]“ (SCHNEIDER & WILDT, 2009, S. 12). Das Verhältnis zwischen Disziplin und Profession kann vielmehr in der Figur der *Vermittlung* erfasst werden.

1.1.1 Vermittlung

Der Begriff der Vermittlung lässt sich aufklären „als Charakteristikum bestimmter Verhältnisse. Der zentrale Bedeutungsgehalt vom Vermittlung im Sinne von ‚Vermitteltheit‘ liegt darin, eine ‚Mitte‘ zwischen sonst Unvermitteltem zu bilden: Ein Verhältnis ist ein vermitteltes, wenn eine andere, eine dritte, eine mittlere Größe zwischen die beiden Bezogenen tritt.“ (SCHÜRMAN, 2010, S. 2886).

Im Hinblick auf diese dritte, mittlere Größe besteht „ein wichtiger [...] Unterschied im Status jener dritten vermittelnden Größe, der hier terminologisch als der Unterschied von Mittel und Medium gefasst wird. Jene dritte vermittelnde Größe kann den Status eines eigenständigen dritten Etwas annehmen, das als das Mittel oder Instrument dient, die Beziehung zwischen zwei Größen herzustellen. [...] Zur Bedeutung von ‚Mittel‘ in diesem Sinne gehört, dass Mittel optional sind: Sie können jene Beziehung vermitteln und tun das faktisch im Normalfall auch, aber keine noch so eindruckliche Macht des Faktischen setzt außer Kraft, dass das Mittel dort nicht notwendig ist. [...] Davon ist grundlegend der Fall medialer Vermittlung zu unterscheiden. [...] Vermitteltheit durch ein Medium in diesem Sinne ist nicht optional, sondern (bedeutungs-)notwendig. Wenn wir sagen (wollen), ein bestimmtes Verhältnis oder ein Prozess sei medial vermittelt, dann ist das nicht direkt, sondern allenfalls vermittelt eine Aussage zu Faktizitäten; es ist eine Aussage zur Bedeutung eines solchen Verhältnisses oder eines solchen Prozesses.“ (SCHÜRMAN, 2010, S. 2886).

1.1.2 Theorie-Praxis-Verhältnisse und die Vermittlung zwischen Disziplin und Profession

Die Vermittlung von Disziplin und Profession darf nicht mit dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis konfundiert werden: ‚Theorie‘ ist nicht gleichbedeutend

mit der Disziplin Erziehungswissenschaft, und ‚Praxis‘ nicht mit der Profession Pädagogik.

Eine Vermittlung zwischen Theorie und pädagogischer Praxis kann sowohl durch die Disziplin als auch durch die Profession geleistet werden.

Theorie meint dabei stets eine „bestimmt situierte Form der Wahrnehmung von etwas [...], wobei die Wahrnehmungssituation vor allem durch eine gewisse Unbetroffenheit gekennzeichnet ist“ (LEMBECK, 2011, S. 2180) – mit dem Ziel des „Gewinns eines Überblicks über komplexe Situationen und Sachverhalte aus der Distanz, der zum Zwecke praktischer Orientierung gesucht wird“, (ebenda) bzw. mit dem Ziel des Gewinnens eines spezifischen Wissens, das durch seine explizite Begründbarkeit ausgezeichnet ist (vgl. ebenda).²

Unter Praxis soll menschliche Lebenstätigkeit im Allgemeinen, als tätiger Umgang bzw. als tätige Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn (für die jeweils spezifische Praxis einschlägigen) umgebenden Wirklichkeit und mit sich selbst verstanden werden (vgl. DEMMERLING, 1995, S. 336); Praxis wird instantiiert durch Praktiken als modifizierbaren und tradierbaren Verhaltensregularitäten.

Das *disziplinäre* Theorie-Praxis-Verhältnis zielt auf wissenschaftliches Wissen *über* pädagogische Praxis aus einer distanzierten Beobachterperspektive. Erziehungswissenschaft analysiert sine ira et studio ihren Gegenstand und führt ihn begrifflich gefasster Erkenntnis zu (vgl. LOER, 1999, S. 58).

Das *professionelle* Theorie-Praxis-Verhältnis zielt auf handlungsorientierendes Wissen³ *für* Akteurinnen/Akteure im Feld aus ihrer Teilnehmerperspektive. Dieses schließt nüchternes Begreifen der einschlägigen Sachverhalte keineswegs aus, es

² Diese Begründbarkeit zeichnet sich aus durch „methodologisch gesicherte Herleitbarkeit“ oder durch „philosophische Rechtfertigung“ (LEMBECK, 2011, S. 2180).

³ Dieses darf nicht mit handlungsleitendem, i. e. programmatischem oder moralischem, bzw. mit handlungsanleitendem, i. e. instrumentellem, Wissen verwechselt werden!

sieht sich aber ausdrücklich an ein engagiertes Verstehen gebunden (vgl. ILIEN, 2008, S. 20).

Die *disziplinäre* Vermittlung zwischen erziehungswissenschaftlichen Theorien und pädagogischer Praxis erfolgt im Medium der Rekonstruktion (vgl. Abschnitt 2), die *professionelle* Vermittlung zwischen Theorien der Profession (genitivus subjectivus) und pädagogischer Praxis erfolgt im Medium der Reflexion (vgl. Abschnitt 3).

Die Vermittlung zwischen Disziplin und Profession ist dann eine Vermittlung von zwei verschiedenen Theorie-Praxis-Verhältnissen, nämlich die Vermittlung zwischen (disziplinärer) Rekonstruktion und (professioneller) Reflexion. Die Vermittlung von Disziplin und Profession erfolgt dabei nicht in einem bestimmten Medium, sondern durch bestimmte Mittel – die als Konstituenzien eines Lehramtsstudiums angesehen werden können.⁴

Im Hinblick auf die hochschulische Lehrerbildung – als Vermittlungsinstanz zwischen Disziplin und Profession – lautet die Ausgangsfrage nunmehr: Welchen Beitrag kann erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion für professionelle Reflexion leisten? Und inwiefern hilft der distanzierte disziplinäre Habitus bei der Herausbildung eines empathischen und zugleich nicht emphatischen professionellen Habitus?

⁴ In dieser Hinsicht ist dann ein Lehramtsstudium kategorial von einem erziehungswissenschaftlichen Studium zu unterscheiden.

2 Disziplin Erziehungswissenschaft

2.1 Rekonstruktion – methodologische Aspekte erziehungswissenschaftlicher Forschung

Das Ziel von Wissenschaft als epistemischem Projekt ist Erkenntnis. Fasst man die soziale Welt (zu der auch pädagogische Tatsachen zählen) als sinnstrukturierte Welt auf, dann dokumentieren sich in der empirischen Erfassung dieser Welt sinnhafte Zusammenhänge. Der Zweck wissenschaftlicher Beforschung pädagogischer Praxis wäre dann Sinnerschließung und Sinnrekonstruktion im Hinblick auf diejenige soziale Praxis, die sich als pädagogische versteht.

Ein Format dieser Forschung ist pädagogische Kasuistik – verstanden als hermeneutisch-fallrekonstruktive Forschung (vgl. OHLHAVER & WERNET, 1999; WERNET, 2006). Dabei ist Hermeneutik nicht als Texthermeneutik zu verstehen, sondern im Sinne einer Wirklichkeitswissenschaft, deren Untersuchungsgegenstand (Interaktions-)Protokolle einer sinnstrukturierten Welt sind (im Falle erziehungswissenschaftlicher Forschung: textliche Niederschläge der pädagogischen Wirklichkeit; vgl. WERNET, 2006, S. 175). Und Kasuistik bedeutet hier nicht die präparierte Illustration einer wünschenswerten Praxis oder die segregierende Fokussierung von Bemerkenswertem oder Irritierendem, sondern die rekonstruktive Identifikation der sinnhaften Eigenstrukturen eines fokussierten Sachverhaltes: Im gegebenen (alltäglichen, ggf. sogar beiläufigen) Sachverhalt wird – als Fall – die Problemstruktur pädagogischen Handelns rekonstruiert, die sich hier als Konkrektion äußert (vgl. WERNET, 2006, S. 175).

Paradigmatisch kann sich eine solche Erziehungswissenschaft als rekonstruktiv-hermeneutische Wirklichkeitswissenschaft verstehen.⁵

⁵ Vgl. zu dieser Auffassung WERNET (2006). Natürlich kann sich Erziehungswissenschaft paradigmatisch auch anders verstehen. Das szientifische Missverständnis positivistischer erziehungswissenschaftlicher Forschung würde aber darin bestehen, durch exakte Be-

2.2 Strukturprobleme des Lehrerhandelns – ein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

In einem analytischen – nicht in einem empirischen – Sinne ist „Lehren [...] die von einem Akteur ausgehende absichtsvolle Haltung der Vermittlung irgendeiner Sache gegenüber einem Adressaten, der dieser Sache nicht oder ungenügend mächtig ist, mit dem Ziel, diesem deren Aneignung zu eröffnen, wobei die Akte des Lehrens selbst – das mehr oder weniger methodisiert sein kann – noch nichts über dessen Erfolg aussagen, darüber, ob die Sache auch gelernt wird. Lehren ist somit durch die Vermittlungsabsicht und nicht durch den Aneignungserfolg gekennzeichnet.“ (HELSPER, 2011, S. 125).

Für die Strukturlogik von Lehr-Lern-Situationen ist dabei charakteristisch, dass sich Vermittlung und Aneignung nicht komplementär zueinander verhalten. Zwischen der Vermittlungsabsicht und dem Vermittlungshandeln der Lehrenden einerseits und dem Aneignungshandeln der Lernenden andererseits besteht eine lediglich kontingente Koppelung. Das Vermittlungshandeln induziert nicht notwendigerweise einen Aneignungserfolg. Lehre kann, trotz bester Absicht und trotz besten Bemühens, aus strukturlogischen Gründen scheitern. Lehre erfolgt – unhintergebar – unter unsicheren, kontingenten Gelingensbedingungen, die in der Eigen-Sinnigkeit der Lernenden, in der Eigenlogik des Lernens und in der Eigenlogik der Lehr-Lern-Situation gründen. Insofern ist Lehre strukturell krisenanfällig, denn sie kann zwar eine Vermittlungsabsicht reklamieren, nicht aber zwangsläufig mit Aneignungserfolg rechnen. Lehren kann Lernen lediglich ausreichend wahrscheinlich werden lassen, indem es auf adäquate Weise versucht, geeignete Bedingungen für das intendierte Gelingen von Lernen zu schaffen; dabei sind die Gelingensbedingungen von Lernen aber „adressaten- und kontextsensibel“ (HELSPER, 2011).

schreibung und durch die Auslegung einzelner Sachverhalte als Instantiierungen allgemeiner Gesetzmäßigkeiten zwar auch Erkenntnisse zu generieren, jedoch ohne diese in Beziehung setzen zu können zur Sinnstrukturierung der sozialen Welt.

Pädagogisches Handeln insgesamt ist strukturell als eine nicht-standardisierbare Praxis charakterisierbar, die gleichwohl spezifisch strukturiert, durch typischen Eigen-Sinn ausgezeichnet und durch einschlägige Paradoxien und Antinomien geprägt ist. Der konkrete Umgang mit Strukturproblemen pädagogischen Handelns in pädagogischer Praxis lässt sich empirisch und theoretisch rekonstruieren (vgl. HELSPER, 1996; 2006; ILIEN, 2008; 2009).

3 Profession Pädagogik

Die Profession Pädagogik ist nicht lediglich eine kunstförmige Handlungslehre, die darauf angelegt wäre, durch eine Einführung in diese Kunst zu pädagogischem Handeln zu befähigen.

Die Profession Pädagogik ist eine selbstreflexiv-hermeneutisch mitverantwortete Praxis, die sich der strukturelle Anforderungen dieser Praxis bewusst ist, sich der eigenen Einstellungsmöglichkeiten zu diesen strukturelle Anforderungen explizit versichert (vgl. ILIEN, 2008, S. 24), die Unhintergebarkeit von Antinomien und Paradoxien pädagogischer Praxis im Modus engagierten Verstehens bearbeitet und die Krisenanfälligkeit pädagogischer Praxis sowie die damit verbundenen emotionalen Valenzen nicht durch instrumentell-operative Handlungsempfehlungen kurzschlüssig eskamotiert, sondern theoriegeleitet dechiffriert.

3.1 Lehrerhandeln als professionsorientierte pädagogische Praxis

Idealtypisch sind Lehrende Fachleute für die Induktion und Begleitung von Prozessen, in denen sich Schüler/innen einschlägig bedeutsame Bildungsinhalte erschließen (können). Das Ziel ihrer Vermittlungs- und Zueignungshandlungen ist, dass die Schüler/innen mit dem erworbenen Wissen und mit den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre lebensweltlichen Angelegenheiten erfolgreicher und sachangemessener regulieren können, als sie es ohne dieses Wissen und ohne diese Fähigkeiten könnten.

Dabei beschränkt sich Lehrerhandeln nicht auf Wissenskommunikation. Dem Bezug auf die Sache inhäriert eine kulturelle Bedeutsamkeit, die in der Lehre mittransportiert wird; außerdem wird durch lehrenden Bezug auf die Sache *zugleich* ein Beziehungsangebot an die Schüler/innen unterbreitet – Lehrerhandeln ist damit strukturell auf die Annahme dieses Beziehungsangebotes angewiesen. Dieser pädagogische Bezug muss Ausdruck finden können in der Grundstruktur des Unterrichts als Organisationsform, ohne dass die/der Lehrende hierauf einen direktiven Einfluss hätte:

„Der Lehrer hält nur dann wirklich Unterricht, sofern er mit seinem inhaltlichen Angebot die Schüler erreicht, also zumindest probenhalber interessiert. Nicht jedes schulorganisatorisch-szenische Arrangement, das wie Unterricht aussieht (vorne agiert der Lehrer, hinten sitzen Schüler) *ist* Unterricht. Es kann sich [...] um resonanzlose Bemühung von Seiten des Lehrers und, gegebenenfalls unauffällige, Weigerung der Annahme des Angebots von Seiten der Schüler in Schulräumen handeln. Es sind Unterrichtskonstellationen denkbar – vielleicht sind sie sogar der Normalfall von Unterricht – in denen für einen Teil der Schüler Unterricht real stattfindet, für die anderen hingegen nicht. [...] Unterricht bedarf demnach zwar einer Reihe notwendiger äußerer organisatorischer Bedingungen von der gleichzeitigen Versammlung von Schülergruppen in Schulräumen bis hin zu Engagement des Lehrers; er findet aber seine hinreichende Bedingung erst in einer denkwürdigen Begegnung von Lehrer, Schüler und Unterrichtsinhalt. [...] In der [...] Feststellung, ‚Unterricht‘ (als gelingender) sei vom Lehrer nicht zu garantieren, steckt ein Verweis auf ein Zentralproblem des Lehrerberufs, das sich als berufsbegleitende psychische Herausforderung für die Lehrer auswirken muss. Selbst der fähigste und engagierte Lehrer ‚hält‘ [...] niemals einfach ‚Unterricht‘. Damit ‚Unterricht‘ stattfindet, müssen Schüler mitarbeiten, wenigstens irgendwie mitmachen. Der Lehrer bietet also auf engagierte Weise Inhalte an und muss dabei wollen, dass die Schüler sich potentiell interessieren wollen. [...] Auch bei seinem denkbar bes-

ten Unterrichtsangebot bleibt der Lehrer von der Resonanz der Schüler abhängig.“ (ILIEN, 2009, S. 57 f.).⁶

Lehrerhandeln als pädagogische Praxis bedeutet – in einem sehr allgemeinen Sinne – die Eröffnung von Bildungsoptionen für Kinder und Heranwachsende im Medium personaler Begegnung unter Einhaltung angemessener Nähe-Distanz-Verhältnisse und einem spezifisch gelassenen Umgang mit Störungen.⁷

3.2 Reflexion – Medium der Vermittlung von Theorie und Praxis im professionsorientierten Handeln

Reflexion ist das Zurückdenken des Subjekts auf seine Verschränkungen in die jeweiligen Praxen. Gegenstand der Reflexion ist das *eigene* pädagogische Handeln und die *eigene* Verflechtung in die Handlungssituation. Reflexion bezieht sich auf das Überdenken eigener Deutungs- und Handlungsmuster, den persönlichen Umgang mit den strukturellen Rahmenbedingungen, die biographischen Gründungen des eigenen Handelns sowie die Bearbeitung emotionaler Valenzen, (potentieller) Kränkungsangst und möglicher Übertragungen und Gegenübertragungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis.

⁶ Darüber hinaus zeichnet sich die Lehrtätigkeit auch durch einschlägige Problemlagen aus, die in der Komplexität der (schul-)pädagogischen Praxis und in gestiegenen Herausforderungen durch veränderte außerschulische Sozialisationsbedingungen, Pluralisierung sozial-kultureller Kontexte und Anforderungen durch bildungspolitische Reformen gründen.

⁷ ILIEN (2008) betont die bildungsbezogenen Aspekte des Lehrerhandelns und seine unhintergehbaren Paradoxien aus einer bildungsphilosophischen Perspektive, HELSPER (1996) die strukturellen Antinomien des Lehrerhandelns, WERNET (2003) pädagogische Entgrenzungen und pädagogische Permissivität als mögliche Logik einer Widerspruchsvermeidung.

4 Das Lehramtsstudium als Vermittlungsinstanz zwischen Disziplin und Profession

4.1 Lehrerbildung

Lehrerbildung bedeutet, künftige Lehrer/innen so über pädagogisches Handeln aufzuklären, dass dieses für Schüler/innen originär bildungswirksam werden kann.⁸ Sofern es hierzu einer engagierten (i. e. empathischen) Pädagogik bedarf (die gleichwohl nicht als emphatische missverstanden werden sollte⁹), muss diese ihre praktische Orientierung aus dem prinzipiellen Verständnis der Grundprobleme des Lehrerhandelns gewinnen.

Dieses analytische Verständnis bedarf einer nüchternen Dechiffrierung der pädagogischen Eigen-Strukturen. Das Ziel dieser Analyse wäre aber nicht die Identifikation instrumentalistischer Machbarkeitsanleitungen oder die Formulierung normativer Leitideen zur „guten“ Lehrerin/zum „guten“ Lehrer. Vielmehr gilt es, (schul-)pädagogische Praxis als komplexen Sachverhalt aufzuschlüsseln und bildungsphilosophische, gesellschaftstheoretische sowie interaktions- und organisationstheoretische Aspekte der Lehrertätigkeit zu rekonstruieren. In dieser Hinsicht erweisen sich die Grundprobleme des Lehrerhandelns als solche, die aus einem mit spezifischem Eigen-Sinn ausgestatteten und durch typische Paradoxien charakterisierten pädagogischen Handlungsraum resultieren.

Theoretische Pädagogik orientiert das über die Strukturlogik der Lehrerverberufung aufgeklärte, auf Bildung (im Sinne der Personwerdung im Begegnungsgeschehen) bezogene Handeln einer verantwortlichen Akteurin/eines verantwortlichen Akteurs

⁸ Damit ist freilich der normative Anspruch formuliert, es gehe um Bildungswirksamkeit und nicht um andere pädagogische Zielsetzungen.

⁹ Zu veranschlagen ist also der Unterschied zwischen pädagogischer Empathie und pädagogischer Emphase!

– der/des „hinreichend guten Lehrenden“ – im Umgang mit Heranwachsenden. Dieses erfordert ein multifokales Reflexionswissen, das sich sowohl auf bildungsphilosophische und ideengeschichtliche Sinnhorizonte und gesellschaftliche Kontextfaktoren des Lehrerhandelns als auch auf die eigene, individuelle (Bildungs-)Biographie und mögliche latente Affekte bezieht.

4.2 Die Vermittlung zwischen Rekonstruktion und Reflexion

Unter einer szientifischen Perspektive ist Reflexionswissen als überwiegend außerwissenschaftliches Wissen anzusehen.

Reflexion zum Zwecke engagierten Verstehens braucht aber theoretische Deutungshorizonte. Rekonstruktion schafft einen theoretischen Deutungshorizont für Reflexion. Die Aufklärung über die inhärenten Sinnstrukturen pädagogischer Praxis ist nicht allein durch systematische Reflexion der Praktiker/innen auf ihr Handeln einlösbar; es bedarf einer gesteigerten systematischen wirklichkeitswissenschaftlichen Rekonstruktion der Strukturprobleme pädagogischen Handelns.

Soll die Disziplin Erziehungswissenschaft umgekehrt einen substantiellen Beitrag zur Lehrerbildung leisten, kann dieses nicht szientifisch eng geführt erfolgen, denn handlungsorientierend ist insbesondere das Reflexionswissen. Die Anforderung an hochschulische Lehrerbildung besteht in der Wahl geeigneter Mittel zur Vermittlung zwischen Rekonstruktion und Reflexion: Aufzuzeigen ist, inwiefern Rekonstruktion auf Reflexion bezogen werden kann, welche Funktion Rekonstruktion für Reflexion haben kann und worin die Grenzen der Rekonstruktion und das Proprium der Reflexion liegen, das durch Rekonstruktion nicht erreichbar ist.

Ein gemeinsamer Bezugspunkt von Rekonstruktion und Reflexion sind die Strukturprobleme pädagogischer Praxis; sowohl Rekonstruktion als auch Reflexion versuchen diese Strukturprobleme zu dechiffrieren und die Komplexität pädagogischen Handelns analytisch-verstehend zu erschließen.

Dabei zeichnet sich Rekonstruktion im Gegensatz zur Reflexion durch gesteigerte Systematizität aus. Gesteigerte Systematizität aber kann als kriterialer Unterschied

zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen angesehen werden.¹⁰ Sofern sich Erziehungswissenschaft paradigmatisch als hermeneutische Wirklichkeitswissenschaft versteht, stellt sie eine systematisierte Steigerungsform der Reflexion dar, die sich qualitativ – im Unterschied zur Profession – durch Genese wissenschaftlichen Wissens im Modus der Fallrekonstruktion auszeichnet.

Reflexion dagegen bedeutet, auf die eigenen Voraussetzungen, Motive und Berufswünsche zurückzudenken und sich mit den eigenen Vorstellungen von pädagogischer Praxis („beliefs“) auseinanderzusetzen und diese gegebenenfalls zu revidieren. Rekonstruktion hat für Reflexion die Funktion, eigene internalisierte Deutungs- und Handlungsmuster bezüglich Schule und Unterricht zu irritieren, für die Komplexität schulischer Interaktionsprozesse und ihrer Probleme zu sensibilisieren, alternative Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten – bezogen auf schulpraktisches Handeln – zu induzieren und das Repertoire von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. OHLHAVER & WERNET, 1999, S. 15).

Das eigene pädagogische Handeln und die eigene Verflechtung in die Handlungssituation ist Gegenstand der Reflexion, Gegenstand der Rekonstruktion ist der protokollierte Sachverhalt als Fall. Sofern eigenes Handeln protokolliert wird, kann auch dieses zum Fall werden – pädagogische Kasuistik kann dann Reflexionspotentiale

¹⁰ HOYNINGEN-HUENE (2009, S. 22) identifiziert Systematizität „als das, was Wissenschaft ausmacht“: „Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten, besonders dem Alltagswissen, primär durch seinen höheren Grad an Systematizität“, wobei wissenschaftliches Wissen in neun Dimensionen systematischer ist als andere Wissensarten, nämlich hinsichtlich (1) Beschreibungen, (2) Erklärungen, (3) Vorhersagen, (4) der Verteidigung von Wissensansprüchen, (5) kritischem Diskurs, (6) epistemischer Vernetztheit, (7) dem Ideal der Vollständigkeit, (8) der Vermehrung von Wissen und (9) der Strukturierung und Darstellung von Wissen – ohne dass alle neun Dimensionen für alle Wissenschaften zwingend einschlägig sind (vgl. ausführlich HOYNINGEN-HUENE, 2013). Diese These besagt nicht, dass nicht-wissenschaftliches Wissen (über denselben Gegenstandsbereich) unsystematisch wäre – wissenschaftliches Wissen (über den jeweils fokussierten Gegenstandsbereich) ist lediglich systematischer.

generieren, sofern „im kasuistischen Zugriff [...] Selbstthematization als empirisch-wirklichkeitswissenschaftliche Selbstbeobachtung [erscheint].“ (WERNET, 2006, S. 187).

5 Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

Das Lehramtsstudium weist einen dreifachen Wissenschaftsbezug auf, nämlich im Hinblick auf die Gegenstände erziehungswissenschaftlicher bzw. (schul)pädagogischer Forschung, im Hinblick auf die wissenschaftliche Erschließung von Gegenständen derjenigen Disziplinen, die mit den Unterrichtsfächern korrespondieren, und im Hinblick auf fachdidaktische Fragestellungen.

In diesem Beitrag wird die Frage nach dem Forschenden Lernen im Lehramtsstudium im Hinblick auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile erörtert.

Forschendes Lernen ist dem disziplinären Zugang zu pädagogischer Praxis zuzuschlagen. Inwiefern also kann die disziplinäre Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Forschenden Lernen fruchtbar gemacht werden für professionelle Vermittlung zwischen Theorie und Praxis?

5.1 Konzepte Forschenden Lernens im Lehramtsstudium

KOCH-PRIEWE & THIELE (2009) unternehmen den „Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen“ im Lehramtsstudium. Sie unterscheiden

- Typ A: Forschendes Lernen durch praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten (S. 276): „Klassischerweise geht es hier um das theoriegeleitete Aufstellen von wissenschaftlichen Hypothesen und das anschließende Überprüfen mit Hilfe von ganz unterschiedlichen empirischen Verfahren. Hinzu kommt eine Prüfung der Relevanz der Studie im Hinblick auf die Bedeutung für die professionelle Situation von Schulpraktikern.“ (S. 276 f.).

- Typ B: Forschendes Lernen als Orientierung an dem Paradigma der „Praxisforschung“ bzw. „Aktionsforschung“ (S. 277). „Hier geht es [...] darum, dass erfahrene Praktiker im Kontext der Lehrerfortbildung durch ein unterstützendes Rahmenprogramm qualifiziert werden, ihre eigene schulische Praxis zu erforschen und weiter zu entwickeln.“ (S. 277). Eine Modifikation dieses Typs besteht darin, dass „ein Team aus LehrerInnen und Studierenden [...] ‚Praxisforschung‘ (gestaltet), wobei hier die Themen eher von den LehrerInnen eingebracht werden und auch nur deren Praxis zum Gegenstand gemacht wird. Die Lehrenden forschen selbst nicht, und die Studierenden sind selbst nicht als Unterrichtende involviert.“ (S. 277).
- Typ C: Forschendes Lernen als „Fallarbeit“ (S. 277 f.). Die Fälle liegen entweder als Texte vor – und können dann „mit vorgegebenen Aufgabenstellungen für die Interpretation gekoppelt [werden]“ (S. 278), oder als Dokumentation durch die Studierenden selbst.
- Typ D: Forschendes Lernen im Rahmen der Reflexion eigener praktischer Erfahrungen inner- oder außerhalb von Unterricht (S. 278 f.). Hier geht es „im weiteren Sinn um Methoden der Fallanalyse“ (S. 278), wobei der Fall durch eigene Erfahrungen selbst generiert wird und dabei nicht an selbst oder von anderen erstellte Texte gebunden ist (vgl. S. 278).
- Typ E: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der Reflexion biographischer Zugänge zum Lehrerberuf (S. 279).
- Typ F: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der interdisziplinären Integration von professionellem Lehrwissen und -können (S. 279).

KOCH-PRIEWE & THIELE (2009, S. 279) bilanzieren, dass allen von ihnen untersuchten Modellen gemeinsam ist, dass „das Forschende Lernen vor allem auf unterschiedliche Formen von Reflexionsfähigkeit und auf Teilhabe am wissenschaftlichen, auch methodenorientierten Diskurs zu zielen scheint. Gemeinsamer Nenner scheint eine Ausrichtung auf die universitär zu erlangenden reflexiven Kompetenzen zu sein.“

Fasst man Forschendes Lernen als „Lernen im ‚Format‘ der Forschung“ (WILDT, 2009), so ist im Hinblick auf Forschendes Lernen im Lehramtsstudium nochmals zu betonen, dass der Zweck des Lehramtsstudiums nicht primär die Befähigung für eine wissenschaftliche Tätigkeit ist (weder als Erziehungswissenschaftler/in noch als Fachwissenschaftler/in), sondern die Vorbereitung der Studierenden auf ein professionelles Tätigkeitsfeld.

Der Sinn des Forschenden Lernens im Lehramtsstudium müsste daher auf den Eigen-Sinn der pädagogischen Praxis bezogen sein. Und er müsste von der Funktion ausgehen, die die Beschäftigung mit Wissenschaft bzw. die wissenschaftliche Bezugnahme auf pädagogische Praxis für diese pädagogische Praxis hat.

Auszuweisen wären also solche Formate des Forschens, die nicht ein erziehungswissenschaftliches Wissen erzeugen, welches anschließend in professionsbezogenes transformiert werden soll (dies entspräche der Figur der Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis), sondern solche der – im Verhältnis zur Reflexion gesteigerten – Systematizität bei der Rekonstruktion pädagogischer Sinnstrukturen.

5.2 Pädagogische Kasuistik als Ansatz Forschenden Lernens im Lehramtsstudium

Pädagogische Kasuistik eröffnet die Möglichkeit, den Zustand pädagogischer Praxis und pädagogischer Wirklichkeit einschließlich der ihr inhärierenden Normativität (als selbstformulierter Ansprüche) empirisch zu erfassen, ohne dabei externe normative Maßstäbe zu veranschlagen (vgl. OHLHAVER & WERNET, 1999). Als Fallrekonstruktion und Fallanalyse erschließt pädagogische Kasuistik die spezifische Handlungsproblematik des Lehrerhandelns und eröffnet sowohl Perspektiven auf Fragen nach dem Gelingenmodus schulpädagogischen Handelns (vgl. WERNET (2003) zur pädagogischen Permissivität) als auch realitätsangepasste Einsichten in strukturell unhintergehbare Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. WERNET, 2006).

Pädagogische Kasuistik (als fallrekonstruktive Analyse der in pädagogischen Handlungsfeldern jeweils anzutreffenden Problemstrukturen) lässt sich als Forschendes Lernen in der Lehrerbildung veranschlagen – sofern Forschendes Lernen weder auf methodologisch enggeführte empirisch-positivistische Forschung festgelegt noch handlungsbezogene oder biographische Selbstreflexion unter Forschendem Lernen subsumiert wird, sondern Forschendes Lernen als Identifikation und Rekonstruktion eines strukturell Allgemeinen im Besonderen des Falles aufgefasst wird.

6 Literaturverzeichnis

Demmerling, C. (1995). Praxis. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (Bd. 3, S. 336-337). Stuttgart: Metzler.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen u. a.: VS.

Helsper, W. (2011). Lehren. In J. Kade et al. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 125-132). Stuttgart: Kohlhammer.

Hoyningen-Huene, P. (2009). Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. *Information Philosophie*, 37(1), 22-27.

Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.

- Ilien, A.** (2009). *Grundwissen Lehrerberuf. Eine kulturkritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J.** (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters et al. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lembeck, K.-H.** (2011). Theorie. In P. Kolmer & A. G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Bd. 3, S. 2180-2194). Freiburg: Alber.
- Loer, T.** (1999). Unterrichtsinterpretation in der akademischen Lehrerausbildung – Mittel zum Erwerb methodischer Kompetenz oder Moment von Professionalisierung? In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 51-60). Opladen: Leske + Budrich.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A.** (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 11-28). Opladen: Leske + Budrich.
- Schürmann, V.** (2010). Vermittlung / Unmittelbarkeit. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie* (Bd. 3, S. 2886-2891). Hamburg: Meiner.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters et al. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 8-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A.** (2003). *Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A.** (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wildt, J.** (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4-7.

Autor

Dr. Rüdiger RHEIN || Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft || Schloßwenderstr. 1, D-30159 Hannover

ruediger.rhein@iew.uni-hannover.de