

Forschender Habitus im Lehrberuf¹

In der aktuellen Diskussion über eine Erneuerung der Lehrerbildung spielen Konzepte des „forschenden Lernens“ eine wichtige Rolle (vgl. u.a. Dirks/Hansmann 2002; Rahm/Schratz 2004; Neuweg 2005). Die Literatur ist vielfältig und im Tenor programmatisch-positiv. Merkwürdigerweise gibt es – so weit ich sehe – keine pointierte Kritik! Traut sich keiner, ein so anspruchsvoll klingendes Konzept in Frage zu stellen? Vermutlich ist der Begriff „forschend“ so positiv besetzt, dass niemand Einwände erheben mag. Aber wir sollten skeptisch sein und nach möglichen Risiken und Nebenwirkungen fragen. Angesichts der zurzeit nicht ganz einfachen Rahmenbedingungen sollten wir die verfügbaren Kräfte auf das Wesentliche konzentrieren. – Dazu möchte ich ein wenig beitragen.

Die Zielsetzung des forschenden Lernens kann in anspruchsvoller Weise und ohne Widerspruch fürchten zu müssen bei Wilhelm v. Humboldt anknüpfen, der unter der Formel „Einheit von Forschung und Lehre“ eine wissenschaftliche Ausbildung forderte, in der die Studierenden nicht nur die Ergebnisse der Forschung rezipieren, sondern in die Prozesse der Wissenschaft einbezogen werden sollten. Erst so könnte eine anspruchsvolle „Bildung“ entstehen, die nicht nur auf unmittelbare Verwertbarkeit zielt, sondern Grundlagen für eine reflexive und produktive Tätigkeit legt. In diesem Sinne wäre eine akademische Lehrerbildung erst dann erreicht, wenn „forschendes Lernen“ im Studium einen deutlichen Anteil einnimmt.

Ich möchte aber fragen, was dieser Anspruch bedeutet. Welche Botschaft ist damit verbunden? Gibt es latente Effekte und vielleicht gar ungewollte Nebenwirkungen? Könnte man gar einen „heimlichen Lehrplan“ vermuten (vgl. Schlömerkemper 2003)?

Darstellen möchte ich meine Überlegungen so ähnlich, wie ich mir vorstelle, dass Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Handlungssituationen im Alltag umgehen sollten: mit einem „forschenden Habitus“ nach Risiken und Nebenwirkungen des Handelns fragen, möglichen „Ambivalenzen“ und/oder Antinomien nachspüren, genauer hinsehen, neben den guten Intentionen die möglichen Nebenwirkungen nicht ignorieren etc. Mir scheint dies wichtig, weil solche Nebenwirkungen eine Ursache sein könnten, wenn die Ziele des forschenden Lernens nicht so konsequent erreicht werden, wie man es erwarten müsste, wenn man nur an die guten Intentionen denkt.

In möchte meine Überlegungen in drei Schritten vortragen: (1.) Fragen, (2.) mögliche Perspektiven und (3.) Bedenken bzw. erforderliche Bedingungen.

1. Fragen

Zunächst möchte ich ein paar Fragen zum Begriff des „forschenden Lernens“ stellen (und im zweiten Schritt mögliche Antworten suchen). Es hat mich immer irritiert, wenn von „forschendem Lernen“ die Rede ist. Was ist damit gemeint? Lernen *durch* Forschung oder Lernen *der* Forschung? Ist Forschung das *Ziel*, gar ein Selbstzweck im Rahmen des akademischen Selbstverständnisses (etwa: Wir wollen und sollen an der Universität forschen – dazu brau-

1 Dieser Beitrag beruht thematisch und konzeptionell auf der Fassung in der ersten Auflage dieses Bandes, setzt aber andere Akzente.

chen wir Personal?) Und warum reden wir von „Lernen“? Kann man Forschung „lehren“? Kann man Forschung „lernen“? Gibt es gar einen Kanon? Gibt es Ergebnisse, die man lernend zur Kenntnis nehmen, sie sich ‚aneignen‘ kann? Und kann man Forschung prüfen? Oder soll das Forschen im Sinne von *Prozesskompetenzen* gelernt werden? Ich werde darauf zurückkommen. Diese allgemeinen Fragen lassen sich u.a. in folgenden Aspekten genauer fassen.

(1.) Häufig wird als Ziel eine bessere „*Professionalisierung*“ der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer genannt. Lehrerinnen und Lehrer sollen ihren Beruf besser – noch besser – ausüben können – und dazu sei eine wissenschaftliche Fundierung erforderlich. (vgl. u.a. Fried 2003; Helsper 2004). Aber Vorsicht: Professionalisierung hat einen Doppelcharakter: Es geht zum einen darum, eine „Sache“ besser zu beherrschen und die spezifischen Aufgaben besser bearbeiten zu können (also: „Expertise“ zu erwerben und zu vervollkommen), aber Professionalisierung bedeutet auch, sich als Stand oder „Zunft“ zu etablieren und sich von anderen – den Laien und Nicht-Professionellen bzw. Professionellen anderer Bereiche abgrenzen zu können. Professionalisierung ist also immer auch: Statuserwerb und dessen Legitimierung.

(2.) Welches *Wissenschaftsverständnis* steht hinter dem Konzept des „forschenden Lernens“? Und welche Hoffnungen sind damit verbunden? Wird erwartet, dass Wissenschaft durch Forschung die „Wahrheit“ herausfindet und dass diese dem praktischen Handeln zugrundegelegt werden kann in der Hoffnung, dass ein so fundiertes und angeleitetes Handeln „rationaler“ und effektiver sein werde? Sollen Kolleginnen und Kollegen mit dem Hinweis auf „wissenschaftlich festgestellte Wahrheiten“ mehr oder weniger gezwungen werden, bestimmte Probleme in bestimmter Weise zu sehen und entsprechend zu handeln? Werden von Wissenschaft eindeutige, „nomothetische“ Aussagen erwartet, die zu Rezepten umgesetzt werden können? Dann wäre es ‚nur‘ noch erforderlich, das ‚Richtige‘ endlich herauszufinden. Wenn dies bisher noch nicht gelungen ist, dann müsse es wohl an mangelnder Forschung liegen ...

(3.) Was bedeutet forschendes Lernen *berufsbiographisch*, welchen Stellenwert hat forschendes Lernen im Studium für einen Lehrberuf bzw. im weiteren Verlauf der Lehrerbildung? Ist „forschendes Lernen“ eine „Statuspassage“ (vgl. Schlömerkemper 2003), die man erfolgreich absolvieren muss, wenn man die Berechtigung für die weitere Ausbildung (das Referendariat) bzw. die berufliche Tätigkeit (einschließlich der Verbeamtung) erwerben will? Könnte in diesem Sinne „forschendes Lernen“ eine ‚Erfindung‘ sein, die das Studium für einen Lehrberuf (noch) anspruchsvoller gestalten soll? Sollen (und müssen?) die gesellschaftlichen Privilegien des Lehrerstandes durch höhere Studien- und Prüfungsanforderungen besser legitimiert werden? Könnte „forschendes Lernen“ in diesem Sinne instrumentalisiert werden – wenn man einmal unterstellt, dass dies nicht die primäre Absicht sein soll? Wenn es in erster Linie um den formalen „Scheinerwerb“ ginge, wäre zu befürchten, dass die entsprechenden Veranstaltungen ohne innere Beteiligung absolviert werden („Da muss man durch!“). Die ‚gelernten‘ (s.o.) Kompetenzen würden dann bald wieder vergessen und behielten für die spätere berufliche Tätigkeit keine ‚nachhaltige‘ Bedeutung. Bleiben würde allenfalls das (Selbst- und Standes-)Bewusstsein, eine Ausbildung mit hohen Anforderungen erfolgreich bewältigt zu haben und den damit verbundenen gesellschaftlichen Status mit gutem Recht genießen zu dürfen. Im Rahmen des Studiums würde forschendes Lernen dann ein abgegrenzter und womöglich ausgegrenzter Teil des Studiums werden. Er würde dann nicht als ein Grundzug auf andere Bereiche – die anderen Bildungswissenschaften, die Fachdidaktiken oder gar die „Fachwissenschaften“ – ausstrahlen.

(4.) Was bedeutet forschendes Lernen für *alltägliches Handeln*? Erwartet oder erhofft wird vermutlich Sicherheit: Wer über die Bedingungen und Hintergründe seines Handelns besser Bescheid weiß, sollte bewusster und dadurch sicherer handeln können. Aber kann eine Orientierung an Forschung und Wissenschaftlichkeit nicht auch verunsichern, weil vertraute Routinen (um nicht an jenen vertrauten „Schlendrian“ zu erinnern, von dem Herbart sprach) in Frage gestellt werden? Welche Erwartungen werden geweckt, welche Befürchtungen werden ausgelöst? Kann möglicherweise eine anfängliche Verunsicherung in einem höheren Niveau von Sicherheit „aufgehoben“ werden? Und in welchem Maße kann bzw. soll Forschung als praxisrelevant erlebt werden? Soll sie unmittelbar zur Lösung konkreter Probleme beitragen? Oder beruht Forschung auf einem ‚freischwebenden‘ Interesse, das seinen Zweck und seine Befriedigung ‚in sich selbst‘ findet? Wie viel Enttäuschungen müssen die Beteiligten aushalten können, welchen Bedürfnisaufschub müssen sie erbringen? In einer allgemeinen Begrifflichkeit könnte man fragen, ob „forschendes Lernen“ zur *Ausbildung* oder zur „Bildung“ von Lehrerinnen und Lehrern beitragen soll.

(5.) Verändert „forschendes Lernen“ das *Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer „Klientel“*? Können oder sollen gar Schülerinnen und Schüler und deren Eltern stärker zu ‚Objekten‘ professionell distanzierter Handelns werden – nach dem Motto: „Es ist am besten, wenn Ihr Euch von meiner Kompetenz leiten lasst, schließlich weiß ich es doch besser!“ Ist „forschendes Lernen“ also mit der Erwartung verbunden, dass man mit Hilfe von Wissenschaft die Ungewissheiten des Lehrberufs besser bewältigen könnte, dass also angesichts der wachsenden Probleme mit Schülerinnen und Schülern „Der Widerspenstigen Zähmung“ gelingen möge? Oder hat forschendes Lernen der Lehrerinnen und Lehrer auch positive Folgen für die Schülerinnen und Schüler? Wie wirkt es sich in den Lernbedingungen und den Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern aus? Wird sich mit dem Lehren auch das Lernen ändern, entsteht eine andere „Kultur des Lernens“? Werden auch die Schülerinnen und Schüler zu „forschenden Lernern“ werden?

Ich stelle diese Fragen natürlich nicht aus Böswilligkeit, und meine Antworten sollen auch keineswegs rhetorisch in den Fragen schon enthalten sein! Es geht mir allerdings darum, möglichst konsequent zu vermeiden, dass diese Fragen zu Recht als Vorwurf formuliert oder gar als Argument gegen „forschendes Lernen“ ins Feld geführt werden können.

2. Perspektiven forschenden Lernens

Die soeben gestellten Fragen sollten deutlich machen, dass von verschiedenen Personengruppen unter verschiedenen Perspektiven mehr oder weniger gewichtige Bedenken und Einwände gegen forschendes Lernen erhoben werden könnten. Im zweiten Schritt möchte ich nun versuchen, mögliche Antworten zu finden. Die Zielsetzung der folgenden Überlegungen und die Kriterien der Antworten sollen generell darin bestehen, ob bzw. wie „forschendes Lernen“ dazu beitragen kann, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu optimieren.

(1.) Der Doppelcharakter von *Professionalisierung* wird sich prinzipiell nicht aufheben lassen. Eine Erweiterung oder Verbesserung von speziellen Kompetenzen wird tendenziell immer mit einer möglichen Distanzierung von der jeweiligen Klientel verbunden sein. Aber in allen Fällen, in denen jemand einen Spezialisten aufsucht, um in einer besonderen Situation Hilfe zu erhalten, wird der Spezialist auch auf die Mitwirkung der Ratsuchenden angewiesen sein. Schließlich muss der Rat von diesen verstanden und angenommen werden können. Und

meistens muss die Empfehlung (das „Rezept“) von diesen umgesetzt werden. Dies gilt für pädagogische Handlungssituationen in besonderer Weise – was uns nicht erst seit den „konstruktivistischen“ Überlegungen oder den aktuellen Erkenntnissen der Neurophysiologie bewusst ist. Pädagogisches Handeln ist auf (gelingende) Interaktion und Kommunikation angewiesen. Professionelle Kompetenz kann sich nicht darin erschöpfen, allgemein gültige Erkenntnisse ‚anzuwenden‘, sondern sie besteht in der Fähigkeit, situations- und personenbezogen zu analysieren, zu beraten und ggf. auch zu handeln. In entsprechende Kommunikationsprozesse sind wissenschaftliche Kenntnisse so einzubringen, dass sie zur Reflexion anregen, Möglichkeiten aufzeigen und Risiken benennen können. Zur Professionalität pädagogischen Handelns gehört deshalb – mehr als in anderen Professionen – die Fähigkeit zur Kommunikation. Das erfordert geradezu die Bereitschaft zur Relativierung des verfügbaren Wissens. Erst so kann pädagogisch verantwortliche Professionalität verstanden werden. Und dies gilt um so mehr, wenn – wie in der Schule – die Klientel zur Teilnahme an der Interaktion verpflichtet ist. Um es auf eine Formel zu bringen, könnte man sagen: Es geht bei pädagogischer Professionalität weniger um wissenschaftliches *Wissen*, sondern um wissenschaftlich fundiertes *Können*!

(2.) Dem sollte das *Wissenschaftsverständnis* entsprechen, an dem sich „forschendes Lernen“ orientiert: Wenig hilfreich sind eng „nomothetisch“ orientierte Erwartungen: dass Wissenschaft Erkenntnisse liefert, die sozusagen 100-prozentig der ‚Wahrheit‘ entsprechen, dass wissenschaftliche „Feststellungen“ zweifelsfrei gültig sind und dass sie in alltäglichem Handeln umgesetzt werden können und zum „Erfolg“ führen. Solche Erwartungen werden zwar in wissenschaftstheoretischen Reflexionen kaum noch vertreten, aber als implizite, ‚alltägliche‘ Vorstellungen spielen sie wohl doch noch eine nicht unbedeutende Rolle – zumindest dann, wenn die Ergebnisse von Wissenschaft als wenig hilfreich eingeschätzt und abgewertet werden: Was nicht 1:1 als zutreffend erlebt wird und umgesetzt werden kann, führt zu Enttäuschungen, wenn die Erwartungen so hoch sind, wie ich es soeben beschrieben habe. Dem gegenüber plädiere ich für ein ‚offenes‘ Verständnis von Wissenschaft, das sich an einem relativen (oder ‚relativistischen‘) Wahrheits-Begriff orientiert: Wissenschaftliche Argumentation ist Teil eines gesellschaftlich, kulturell und letztlich auch politisch geprägten Prozesses der Verständigung über unsere Lebenswelt (oder über ‚Realität‘). Wissenschaft bildet begriffliche Modelle, sie schlägt Deutungen vor und entwickelt mögliche Lösungen für Probleme. Sie nimmt teil an einem Kommunikationsprozess, der wie alltägliche, öffentliche und politische Kommunikation von Interessen, Rivalitäten und Verfestigungen geprägt ist. Wissenschaftliche Argumente unterscheiden sich von alltäglicher Argumentation lediglich dadurch, dass sie verpflichtet sind, den Prozess ihrer Analyse und die Gründe für ihre Deutungen transparent, also nachvollziehbar und kritisierbar zu machen. So verstanden sind begriffliche Modelle vorläufig, sind Deutungen zunächst nur Vorschläge und nicht schon „Fest-Stellungen“. Dies gilt nach meiner wissenschaftstheoretischen Auffassung prinzipiell, aber in besonderer Weise für pädagogische Handlungssituationen: Die spezifischen Bedingungen und Merkmale wandeln sich ständig, situative und subjektive Bedingungen spielen eine große Rolle. Dem kann nur eine ‚offene‘ Auffassung von Wissenschaft gerecht werden. (Auf einer Meta-Ebene wären relativ eindeutige Aussagen über diese Prozesshaftigkeit und den Situationsbezug natürlich denkbar – ich habe ja selbst gerade solche formuliert –, aber darum geht es m.E. bei „forschendes Lernen“ nicht in erster Linie“)

(3.) Dass forschendes Lernen in der *Berufsbiographie* von Lehrerinnen und Lehrern nicht auf die Funktion einer Statuspassage reduziert sein darf, dürfte weitgehend Zustimmung finden. Es ist allerdings angesichts der nach meiner Wahrnehmung weit verbreiteten Einstellung zu solchen Fragen nicht ganz einfach, dies tatsächlich zu vermeiden. Die Studierenden sind schließlich in der Regel erst vor kurzer Zeit Schülerinnen und Schüler gewesen und kommen häufig mit entsprechenden Verhaltensmustern aus der Schule: Welche Auflagen müssen erfüllt werden und wo gelingt dies am einfachsten? Lern- und Leistungserwartungen sind nicht immer zu persönlich bedeutsamen Bildungserlebnissen geworden, sondern als Instrumente des Statuserwerbs verstanden worden. Dem gilt es erst einmal gegenzusteuern. Appelle werden da nicht viel bewirken. Und schon gar nicht dürfte es einen wesentlichen Effekt haben, wenn man das „Wissen“ und das „Können“ auf zwei Phasen aufteilt: im Studium jene Kenntnisse zu vermitteln und zu prüfen, die „später“ angewendet werden sollen. Natürlich kann man auf den Erwerb jener Kenntnisse nicht verzichten, die für ein späteres Handeln auf dem Hintergrund von Wissenschaft und Forschung erforderlich sind. Aber diese werden erst dann als persönlich und für die Berufsperspektive relevant erlebt werden können, wenn sie in ihrer Bedeutung für pädagogisch-professionelles Handeln erfahren werden. Dies kann aber nicht allein in einer theoretisch-abstrakten Behandlung gelingen und auch nicht anhand von Situationen, die lediglich „symbolisch“ (als Video oder gar nur als Text) vermittelt sind. Praxis bleibt dabei Lernstoff und Übungsmaterial, zu dem bestenfalls eine virtuelle Beziehung entstehen kann. Methodengestützte Analysen und theorieorientierte Reflexionen werden erst dann als bedeutsam erlebt werden können, wenn die Studierenden in konkrete Handlungssituationen einbezogen sind, für die in den distanzierten Reflexionen erhellende Deutungen erarbeitet werden, die zu einem vertieften Verständnis führen und zu konkreten Perspektiven des möglichen Handelns führen können. Erst in einer solchen Mitverantwortlichkeit kann eine persönliche Betroffenheit entstehen, die eine wesentliche Voraussetzung für eine nachhaltige Wirkung solcher Reflexionen ist. Es geht also darum, dass die Studierenden auf der Grundlage ihrer theoretischen Kenntnisse und ihrer praxisbezogenen Erfahrungen eine Einstellung erwerben, die als eine grundlegende „Haltung“, als „*Habitus*“ bezeichnet werden kann (vgl. z.B. die Übersicht bei Rieger-Ladich 2005). Dabei geht es nicht um die „Anwendung“ abstrakt erworbenen „Wissens“, sondern um die Bereitschaft, sich auf konkrete Situationen intensiv einzulassen, nach besser treffenden und genauer erklärenden Deutungen zu suchen und darauf bezogen mögliche Handlungsalternativen zu entwerfen und diese dann wiederum mit einem solchen forschenden Habitus zu erproben.

Im Konzept der „Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfil)“ (vgl. meinen Beitrag in der ersten Auflage dieses Bandes und den Beitrag von Gabriele Frenzel) haben wir in Frankfurt die organisatorischen Voraussetzungen für eine solche Arbeit entworfen. Erste Erfahrungen haben gezeigt, dass die Kooperation bei allen Beteiligten zu einer intensiveren Professionalisierung beitragen kann. Entscheidend ist dabei, dass „forschendes Lernen“ in der Berufsbiographie nicht auf eine Durchgangsphase beschränkt bleibt. In diesem Sinne sollen drei Gruppen miteinander an ihrer Professionalisierung arbeiten: Lehrende der Universität, Studierende und Lehrerinnen und Lehrer aus der Praxis. (Dem liegt u.a. die Vorstellung zugrunde, dass Lehrende der Universität der „Profession“ nicht als „Disziplin“ gegenüberstehen, sondern mit spezifischen Schwerpunktsetzungen innerhalb der pädagogischen Profession an der Lösung einer gesellschaftlich notwendigen Aufgabe arbeiten.)

(4.) Der Blick auf „*alltägliches Handeln*“ macht auf eine weitere Zielsetzung aufmerksam: Eindeutige Aussagen sind m.E. im pädagogischen Handlungsfeld schon deshalb nicht möglich bzw. nicht sinnvoll, weil die Sachverhalte selbst nicht eindeutig sind. Ich plädiere deshalb immer wieder dafür, die „*Antinomien*“ pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen (vgl. z.B. Schlömerkemper 2001). Damit meine ich nicht ein unverbindliches ‚Wischi-waschi‘ oder ein herzhaft entschiedenes ‚Sowohl-als-auch‘, sondern die Frage, ob sich hinter den auf den ersten Blick scheinbar eindeutigen Sichtweisen Strukturen und Prozesse verbergen, die verständlich machen können, warum Menschen sich anders verhalten, als es nach vordergründigen Deutungen zu erwarten wäre. Umgekehrt wäre zu fragen, wo in vermeintlich schwierigen Situationen Ansatzpunkte für ein Handeln zu finden sein könnten, die wider Erwarten hilfreich oder gar erfolgreich sein könnte. Ein Bewusstsein für die prinzipielle Antinomie pädagogischen Handelns könnte solche Situationen besser verständlich machen. Man könnte offener – und ‚ehrlicher‘ – über sie reden, weil andere Sichtweisen prinzipiell nicht als ‚falsch‘ abgetan werden, sondern als Ausdruck möglicher Antinomien respektiert (oder gar gesucht) werden. Für das eigene Handeln würde das Wissen um Antinomien emotional entlastend wirken: Man würde sich bewusst machen, dass man in vielen Fällen sozusagen ‚immer etwas falsch‘ macht, dass es kaum gelingen kann, allen Dimensionen widersprüchlicher Erwartungen und Erfordernisse gerecht zu werden. Zu einer solchen Sicht auf Prozesse und Situationen gehört es auch, die Analyse nicht auf die kognitive, rationale Ebene zu begrenzen, sondern auch emotionale Beweggründe des Fühlens und Handelns zur Kenntnis zu nehmen und als bedeutsam zu akzeptieren – insbesondere dann, wenn diese Ebenen nicht übereinstimmen, wenn Emotion und Ratio in Spannung zueinander stehen. (4-Stufen-Analysen (vgl. Schlömerkemper 1994) können diese Ebenen in eine produktive Beziehung zueinander bringen!).

(5.) Das *Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer „Klientel“* lässt sich auf diesem Hintergrund gut mit einer Haltung beschreiben, die schon Johann Friedrich *Herbart* vor zweihundert Jahren als „*pädagogischen Takt*“ benannt hat. Dabei geht es darum, dass diejenigen, die pädagogisch handeln müssen, sich zwar mit den Erkenntnissen der Wissenschaft vertraut machen, dass sie dies aber nicht schematisch auf die jeweiligen Individuen anwenden. Es ist aber auch nicht möglich, das Handeln auszusetzen und eine gründliche, distanzierte Reflexionsphase einzuschieben. Eine durch Erfahrung geschulte Intuition sollte rasches Handeln möglich machen, dieses sollte aber durch Reflexion kontrolliert und ggf. auch revidiert werden. Eine solche reflexive und zugleich kontrollierte Haltung bewegt sich – nach meinem Verständnis des „*pädagogischen Takts*“ – in einer Balance situativer Offenheit und prinzipieller Orientierung. Man könnte auch von einer Balance zwischen Emotionalität und Rationalität, oder zwischen Sich-einlassen und Distanz-halten sprechen (und würde dann an Schillers Konzept der ästhetischen Wahrnehmung erinnern; vgl. Rittelmeyer 2005).

Zusammenfassend könnte man es so formulieren: Es geht bei forschendem Lernen weniger um Produkte oder Ergebnisse der Forschung, sondern um Fragen und Prozesse. Als Motto könnte gelten: *Forschung ist Medium, nicht das Ziel!* Forschendes Lernen sollte *weniger* „*instrumentelles Wissen*“ hervorbringen bzw. sich nicht darin erschöpfen, sondern forschendes Lernen sollte „*prozedurales Können*“ fördern und stärken. Nach meinem Verständnis sollte es Material für Reflexionen im Kollegium bzw. in der Profession werden – und damit seine eigentliche pädagogische Aufgabe erfüllen. Forschendes Lernen von Studierenden und auch von Lehrerinnen und Lehrern zielt also nicht auf Publikationen – jedenfalls nicht in erster Li-

nie. Erst in einer zweiten und umfassenderen Ebene können Erfahrungen sozusagen gebündelt werden, um z.B. analytische und/oder konzeptionelle Debatten über „forschendes Lernen“ anzuregen und voranzutreiben. Dass dies ein wesentliches Merkmal von Wissenschaftlichkeit widerspricht – Wissenschaft muss sich der Diskussion in der scientific community stellen – ist m.E. nur auf den ersten Blick ein Problem: Diskussion und Kritik wird ja nicht unterbunden, sie soll aber dort stattfinden, wo konkret beurteilt werden kann, ob die Deutungs- und Handlungsvorschläge „valide“ sind und welche Folgerungen gezogen werden können. Wichtigstes Kriterium der „Gültigkeit“ ist also nicht, ob Aussagen und Sichtweisen generalisierbar sind, sondern ob sie der jeweiligen Situation angemessen sind, ein vertieftes Verständnis anregen und eine Verständigung ermöglichen.

3. Bedingungen, Skepsis

Im letzten Schritt möchte ich auf zwei Probleme hinweisen, die ein so verstandenes forschendes Lernen schwierig machen können.

(1.) Der eine Punkt betrifft die aktuell heftig diskutierten Veränderungen der Studienstruktur: Was unter Hinweis auf den ach so unausweichlichen „Bologna-Prozess“ gegenwärtig an strukturellen Neuordnungen verlangt und in allen Universitäten mehr oder weniger hektisch und mit enormen Arbeitsaufwand erarbeitet wird, droht es nach meinem Verständnis eher noch schwieriger zu machen, forschendes Lernen in anspruchsvoller Form Wirklichkeit werden zu lassen. Die Rahmenbedingungen und Merkmale dessen, was in Zukunft „Modul“ heißen soll, lassen nichts Gutes erwarten. Nur ein paar Punkte seien angedeutet: Woher soll man vorab und in mittelfristiger Zeitperspektive wissen, in welchem Umfang welche inhaltlichen Fragen bearbeitet werden können (vgl. Bastian/Keuffer/Lehberger 2005, Schlömerkemper 2005). Und warum sollte und wie kann vorab festgelegt werden, mit welchem Aufwand („workload“ heißt das in Zukunft) die einzelnen Studierenden hier tätig werden sollen? Und kann man den Erfolg dieses Tuns schon danach beurteilen, ob der Zeitaufwand erbracht wurde? Und wird nicht schließlich forschendes Lernen den notwendig offenen Charakter verlieren, wenn das Produkt zertifiziert werden muss? Ich habe vielleicht nicht alles richtig verstanden und vielleicht kann das Schlimmste verhütet werden, aber ich bin zumindest sehr skeptisch, ob eine solche ‚Verschulung‘ des Studiums eine Professionalisierung der Lehrerbildung fördern kann. Ich plädiere nicht gegen strukturelle Veränderungen des Studiums und der Lehrerbildung. Ich halte (stärker) verbindliche Studieninhalte für notwendig, weil sie die Professionalisierung des Lehrberufs voranbringen können. Und ich bin auch für Studienanteile, die unter dem Stichwort des „forschenden Lernens“ gefasst werden können, aber sie dürfen nicht in eine formalisierte, standardisierte Struktur eingebunden werden, in der die Studierenden vor allem auf die Erfüllung von Standards und den Erwerb von Zertifikaten achten müssen. „Forschendes Lernen“ setzt stattdessen voraus, dass Studierende als junge Kolleginnen und Kollegen betrachtet werden, die man in einen verantwortlichen Reflexions- und Handlungsprozess einbindet. Nur so kann ein professioneller, wissenschaftsorientierter und wissenschaftlich fundierter Habitus entstehen.

(2.) Der zweite Punkt betrifft die Rahmenbedingungen für einen forschenden Habitus, ja die Bedingungen für professionelles Handeln selbst: Ich vermute, dass ein forschender Habitus in seiner Wirkung begrenzt ist, solange Lehrende und Lernende kein konsequentes „Arbeitsbündnis“ eingehen können. Ich führe dies nicht auf die Schulpflicht als solche zurück, son-

dern auf die Doppelfunktion der Lehrerinnen und Lehrer und die daraus resultierende Beziehung zwischen ihnen und den Lernenden: LehrerInnen sind zum einen Helfer, „Anwälte“, „Partner“ im Lernprozess, aber dann immer wieder auch Gutachter über das Lernprodukt, also auch „Richter“ und „Gegner“. Unter dieser Perspektive können Schülerinnen und Schüler nur ein begrenztes Interesse daran haben, etwaige Probleme im Prozess erkennbar werden zu lassen. Denn dies könnte ja immer zu einem negativen Bild führen, das bei der „Abrechnung“ negativ zu Buche schlägt.

Um es auf den Punkt zu bringen: In einer „selektionsorientierten Lernorganisation“ (kurz: SoLo) sind die tieferen Prozesse und vor allem Probleme des Lernens einer forschenden Lehrerin nur begrenzt zugänglich. Die Schülerinnen und Schüler werden bemüht sein, den LehrerInnen ein Bild vorzuspielen, das deren „sozialen Erwünschtheiten“ entspricht. Eine Alternative kann ich hier nur andeuten: Ich bezeichne sie als „kompetenzorientierte Lernorganisation“ (kurz: KoLo; eine Publikation dazu ist in Vorb.). Möglich wird dies durch „Kompetenzmodelle“, wie sie im Zusammenhang mit Bildungsstandards diskutiert werden. Darauf bezogen könnte Lernen so organisiert werden, dass die SchülerInnen nicht „im Gleichschritt“ mit denselben Anforderungen konfrontiert werden, an denen sie mehr oder weniger erfolgreich arbeiten und im Sinne der Normalverteilung unterschiedliche Noten bekommen, sondern jede Schülerin, jeder Schüler arbeitet an der Stelle eines Spektrums von Kompetenzen, an die sie/er gerade steht und die erst dann beendet wird, wenn diese Kompetenz mit vollem Erfolg erworben wurde. Dabei wären Lehrerinnen und Lehrer in deutlicher Weise Partner und professionelle Helfer, denen sich die Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll ‚öffnen‘ könnten, ohne fürchten zu müssen, dass „Fehler“ und Probleme negativ bewertet werden können. Lehrende und Lernende würden zu Partnern, die gemeinsam daran arbeiten, die Anforderungen zu bewältigen, die mit dem jeweiligen Kompetenz-Standards gesetzt sind und erfüllt werden müssen. Mir scheint, dass eine solche radikale Neu-Organisation von Lernprozessen gerade auch dem forschenden Habitus neue Möglichkeiten eröffnet. Es könnte eine Kommunikations- und Kooperationskultur entstehen, in der ein forschender Habitus seine produktive Funktion erst richtig, zumindest besser erhalten kann.

4. Fazit

Die Rahmenbedingungen für unsere Vorhaben sind zurzeit nicht günstig, aber es ist gerade deshalb um so wichtiger, forschendes Lernen konsequent so zu definieren und zu gestalten, dass wir eine Chance haben, die Risiken und Nebenwirkungen so gering wie möglich zu halten und stattdessen die produktiven Möglichkeiten der Professionalisierung zur Entfaltung zu bringen. Es kommt m.E. dabei sehr darauf an, mit welcher „Haltung“ wir selbst im Rahmen der Lehrerbildung forschendes Lernen gestalten: Ob es vor allem den Forschungsbezug unserer Disziplin stärken soll, oder ob es ein Beitrag zur wissenschaftlichen Professionalisierung pädagogischen Handelns sein soll. Ein so verstandener „pädagogischer Takt“ sollte Ziel unserer Bemühungen sein. Forschendes Lernen lässt sich im Studium nur dann rechtfertigen, wenn ein forschender Habitus der Lehrerinnen und Lehrer das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig optimiert! Und darum muss es gehen!

Literatur

Bastian/Keuffer/Lehberger 2005: Johannes Bastian, Josef Keuffer, Reiner Lehberger (Hg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim: Beltz

- Dirks/Hansmann 2002*: Una Dirks, Wilfried Hansmann (Hg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Fried 2003*: Lilian Fried: Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. In: Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, 7-31
- Helsper 2004*: Werner Helsper: Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 2004, 3, 303-308
- Neuweg 2005*: Georg Hans Neuweg: Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: SEMINAR, 11, 2005, 3, 7-25
- Rahm/Schratz 2004*: Sibylle Rahm, Michael Schratz (Hg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 26. Innsbruck: StudienVerlag (Innsbruck)
- Rieger-Ladich 2005*: Markus Rieger-Ladich: Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25, 2005, 3, 281-296
- Rittelmeyer 2005*: Christian Rittelmeyer: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim: Juventa
- Schlömerkemper 1994*: Jörg Schlömerkemper: Schultheorie und Beratung. Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 4, 506-514
- Schlömerkemper 2001*: Jörg Schlömerkemper: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, 17-29
- Schlömerkemper 2003*: Jörg Schlömerkemper: Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL)“ an der Universität Frankfurt a.M. In: Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Klinkhardt, 185-197
- Schlömerkemper 2003*: Zwischen Statuserwerb und Professionalität. Grenzen und Perspektiven einer wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Doris Lemmermöhle, Dirk Jahreis (Hg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, Juventa, 196-207
- Schlömerkemper 2005*: Jörg Schlömerkemper: Heißt das jetzt „Modul“? – Über Behinderungen und Perspektiven einer professionellen Lehrerbildung. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 11, 2005, 2, 39-48