

Hofer, Roger

**Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung:
Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 310-320



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hofer, Roger: Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 310-320 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138526

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession

Roger Hofer

Zusammenfassung Dem didaktischen Konzept des Forschenden Lernens wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine komplexe Vermittlungsfunktion zugesprochen, einerseits zwischen Ausbildung und Wissenschaft und andererseits zwischen Wissenschaft und Profession. Die Grunderwartung besteht darin, dass die Forschungsorientierung nicht nur die Qualität des Ausbildungswissens sichern, sondern zugleich auch den Aufbau von Professionswissen im späteren Berufsfeld unterstützen soll. Der Beitrag untersucht die mit diesem zweifachen Anspruch verbundenen Annahmen und Probleme und zeigt auf, dass im Wissens- und Erkenntnisbegriff eine konzeptionelle Schwachstelle der aktuellen Konzepte des Forschenden Lernens liegt, die eine begriffliche Differenzierung des Wissenskonstrukts erfordert.

Schlagwörter Forschungsorientierung – Professionalisierung – Theorie-Praxis-Problem

Inquiry-based Learning in Teacher Education: Conflicting Requirements between Research and Profession

Abstract The concept of inquiry-based learning in teacher education is regarded as fulfilling a complex mediating function – not only between education and science, but also between science and profession. It is generally expected that, firstly, research orientation ensures the quality of the acquired knowledge, and, secondly, that it supports the development of professional knowledge in subsequent teaching practice. This article examines the assumptions and problems connected with this twofold claim, and reveals a conceptual weakness of the current concepts of inquiry-based learning, calling for a differentiation of the concept of knowledge.

Keywords research orientation – professionalization – theory-practice problem

1 Professionalisierung durch Forschungsorientierung

Forschendes Lernen wird seit Längerem als Lernkonzept in verschiedenen Feldern der didaktischen Theoriebildung diskutiert, und zwar in der Pädagogischen Psychologie als Variante des Entdeckenden Lernens (Neber, 2010), in der Allgemeinen Didaktik (Messner, 2009) oder in der Hochschuldidaktik (Huber, 2009). In den vergangenen Jahren hat es aber auch Einzug in die Debatte um die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehalten, wobei es mit neuen spezifischen Ansprüchen verknüpft worden ist, z.B. im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen oder auf die

Vermittlung von Wissenschaft und Praxis. Der generelle Tenor in den Empfehlungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ruft nach einer Verstärkung der reflexiven und forschenden Elemente im Studium, weil man sich davon eine Überbrückung der immer wieder monierten Theorie-Praxis-Kluft erhofft (Kolbe & Combe, 2008). Aus professionstheoretischer Sicht gelten wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten, Kritikfähigkeit sowie Reform- und Innovationsbereitschaft als zentrale Professionsansprüche an Lehrpersonen (Helsper, 2001). Im Unterschied zu Modellen der Wissensanwendung besteht die Grundidee des Konzepts des Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darin, die Lehrpersonen selbst zu «Forschenden» auszubilden, indem sie die *Fähigkeit zur eigenständigen, methodisch reflektierten Wissens- und Erkenntnisgenerierung* erwerben.

Die spezifische Akzentuierung, die das Forschende Lernen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfährt, verknüpft also die Forschungsorientierung mit Professionalisierungsansprüchen in Bezug auf berufliches Handeln. Gerade dieser *doppelte Anspruch* setzt aber sehr hohe Erwartungen an das Konzept, die zurzeit weder empirisch noch theoretisch zureichend abgesichert sind (Fichten, 2010b). In den letzten Jahren sind in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar an zahlreichen Standorten Konzepte des Forschenden Lernens implementiert worden (vgl. deren Dokumentation in den folgenden Sammelbänden: Dirks & Hansmann, 1999, 2002; Obolenski & Meyer, 2003a; Koch-Priewe, Kolbe & Wildt, 2004; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009), deren empirische Erforschung beschränkt sich aber meist auf Selbstevaluationen und Berichte zu den durchgeführten Projekten. Ausnahmen bilden die qualitativen Studien von Feindt (2007), Schneider (2009) und Roters (2012) zum Oldenburger, Hamburger und Dortmunder Modell. Die spärliche empirische Forschung ist u.a. durch die fehlende theoretische Modellbildung bedingt. So gibt es zwar ansatzweise Versuche, die Konzepte zu systematisieren (Altrichter & Mayr, 2004; Feindt, 2007; Koch-Priewe & Thiele, 2009), aber eine einheitliche Typologie bzw. Konzeption Forschenden Lernens besteht bislang nicht.

Wenn das Forschende Lernen die Fähigkeit zur eigenständigen und methodisch reflektierten Wissens- und Erkenntnisgenerierung weiterentwickeln soll, stellt sich die Frage, wie man den entsprechenden *Wissens- und Erkenntnisbegriff* bestimmt. Gerade der doppelte Anspruch von Forschungsorientierung und Professionalisierung erfordert eine Wissenskonzepktion, die sowohl mit wissenschaftlichem Forschungswissen als auch mit berufsfeldspezifischem Professionswissen kompatibel ist. Obolenski und Meyer (2003b, S. 8) sprechen von einem «neuen Typus wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung» durch Forschendes Lernen, wobei sie gleichzeitig betonen, dass «die genaue theoretische Bestimmung dieses neuen Forschungstypus' ... aber noch Desiderat» sei. Viele Konzepte des Forschenden Lernens retten sich aus der Verlegenheit, indem sie sich unmittelbar an wissenschaftlichem Wissen orientieren und Forschendes Lernen als Methodenkurs konzipieren, der Grundlagen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodik vermittelt. Damit unterstellen sie, dass Forschungsorien-

tierung per se professionalisierend wirkt. Moser (2011, S. 26) dagegen hält fest, dass das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen komplexer sei: «Professionen entwickeln im Praxisfeld eigene Formen der Erkenntnisgewinnung und bilden eigene theoretische Diskurse aus.»

Im Folgenden vertrete ich in zwei Argumentationsschritten die These, dass der doppelte Anspruch nur einlösbar ist, wenn man die Forschungsorientierung nicht auf wissenschaftliches Wissen fixiert, sondern begrifflich differenzierter fasst. Zuerst greife ich die Forschungsorientierung bzw. das Verhältnis von Forschendem Lernen und wissenschaftlichem Wissen auf (Abschnitt 2) und diskutiere danach das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen (Abschnitt 3).

2 Forschungsorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Verhältnis von Forschendem Lernen und wissenschaftlichem Wissen

Da Forschung das entscheidende Element einer Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausmacht, ist Forschungsorientierung für die Wissenskultur der Ausbildung unabdingbar. Dadurch wird das Theoriewissen der Ausbildung insgesamt gegenüber dogmatischer bzw. rein interessengebundener Theorienutzung aufgewertet. Ich erinnere an Oelkers' (1998, S. 18) Kritik an der *Wissensform* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die genau das «Gegenteil» von wissenschaftlichem Wissen darstelle: Sie sei dogmatisch, zweckgebunden und auf Abnehmererwartungen ausgerichtet. Theorie werde nach Vorlieben und Interessen beurteilt und eklektizistisch genutzt, wobei Theoriekontexte mehrheitlich ausgeblendet würden. Insgesamt fehle ein verbindlicher Theoriebegriff. Oelkers ist zwar skeptisch gegenüber der Annahme, dass sich dies ändern lasse, fordert aber dennoch eine Kritik an der Mythenbildung durch Forschung ein.¹

Ob sich der Forschungsbegriff der Lehrerinnen- und Lehrerbildung generell von demjenigen der Universität unterscheidet bzw. unterscheiden soll, ist ein lang und breit diskutiertes Problem. Es ist strittig, ob Schulbegleit-, Evaluations- und Praxisforschung, die in unterschiedlichem Masse auf Entwicklung und Verbesserung im Berufsfeld zielen, als Forschung im strengen Sinne gelten können. Kritikerinnen und Kritiker monieren, dass hier Nützlichkeiterwartungen die Unabhängigkeit der Forschung beschränken würden. Die Tendenz geht heute allerdings eher in die Richtung einer Differenzierung des Forschungsbegriffs.

Diese Schwierigkeiten mit dem Forschungsbegriff sind natürlich auch in den Konzepten des Forschenden Lernens virulent: Der Ursprung des Forschenden Lernens als

¹ Ich lasse an dieser Stelle offen, ob sich der Wissensbegriff der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die umfassenden Reformbemühungen der letzten 15 Jahre verändert hat.

hochschuldidaktisches Konzept liegt in den Reformbemühungen der 1970er-Jahre, wobei die Empfehlungen der Bundesassistentenkonferenz (BAK) Forschendes Lernen zum einen als *durchgehendes* didaktisches Prinzip der «Gesamthochschule» (BAK, 1970, S. 10) begreifen, also auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung fordern, weshalb diese Empfehlungen bis heute in der Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gern zitiert werden. Dabei wird allerdings kaum beachtet, dass dieselben Empfehlungen Forschendes Lernen zum anderen als ein Lernkonzept mit spezifischen Anforderungen vom Genetischen Lernen abgrenzen, wobei sich die Frage stellt, ob die Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Ansprüchen des Forschenden Lernens gemäss BAK wirklich genügt: *Forschendes Lernen* impliziert eine direkte Teilnahme am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess, da den Studierenden in den Forschungstätigkeiten ein hoher Grad an Selbstständigkeit abverlangt wird. Die Forschungssituation muss wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und setzt die Studierenden dem gängigen «Risiko der Rückschläge, Umwege und Misserfolge» (BAK, 1970, S. 14) aus. *Genetisches Lernen* zielt zwar auf dieselben Forschungstätigkeiten, die Forschungssituation ist jedoch eine didaktisch gezielt arrangierte Lernsituation, in der das generierte Wissen vor allem für die Lernenden neu ist. Indem sie den Weg vom ursprünglichen Problem zur Lösung selbst durchlaufen, vollziehen sie bereits bekannte oder wahrscheinliche Resultate in ihrer Genese subjektiv nach. Dieses Lernen erfüllt primär eine Ausbildungsfunktion. Es geht darum, Lerneffekte zu bewirken, und nicht darum, neue Forschungsergebnisse zu erzielen, weshalb das Risiko des Scheiterns aus didaktischen Gründen gering gehalten wird.

Es ist bemerkenswert, dass verschiedene Konzepte des Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den subjektiven Lerngewinn der Studierenden ins Zentrum stellen (Altrichter & Mayr, 2004; Fichten, 2010a; Wildt, 2009), wobei die wissenschaftlichen Standards «nicht zwingend» (Schneider & Wildt 2009b, S. 54) einzuhalten sind. Auch in Bezug auf das Risiko des Scheiterns und die Selbstständigkeit der Studierenden gelten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung offenbar reduzierte Anforderungen, was eher dem Genetischen Lernen entspricht: Fichten (2010b, S. 278) zufolge kann sich beispielsweise die forschende Haltung nur dann entwickeln, wenn die Studierenden mit Prozess und Ergebnis zufrieden sind und Erfolge verbuchen können. Misserfolge hingegen könnten eine ablehnende Haltung gegenüber Forschung und Wissenschaft begünstigen. Zudem genüge es, an der Entwicklung einer Fragestellung «beteiligt» zu sein oder über Forschungsergebnisse «diskutieren zu können» (Fichten, 2010a, S. 134). Der Terminologie der BAK folgend müsste man in Bezug auf solche Konzepte konsequenterweise von Genetischem Lernen sprechen, um die manifeste Differenz zum wissenschaftlichen Forschen deutlich zu machen.

Inhaltlich versteht man bei den meisten Konzepten des Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Forschungsorientierung den «kompetenten Umgang» mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsverfahren. Meist orientiert man sich am qualitativ-interpretativen Paradigma bzw. an der Praxisforschung,

ohne dies aber explizit zu begründen, wie überhaupt der Forschungsbegriff eher implizit durch die rezipierten Methoden eingeführt wird. Ob die Lehramtsstudierenden die erstrebten Forschungskompetenzen tatsächlich erwerben, ist zurzeit schwierig einzuschätzen, da die empirischen Befunde zur Forschungsorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch uneinheitlich und widersprüchlich sind. Auch in Bezug auf die Frage, ob Forschendes Lernen zu einer forschenden Haltung führt, die *dauerhaft und nachhaltig* in der späteren beruflichen Praxis zum Tragen kommt, klafft noch eine «erhebliche Wissenslücke» (Fichten, 2010b, S. 280). Im Hinblick auf eine anhaltende *Forschungstätigkeit* in der späteren Praxis ist man mehrheitlich skeptisch (Kosnik & Beck, 2000; Orland-Barak, 2004; Rock & Levin, 2002), während der Fortbestand einer *forschenden Haltung* eher zu erwarten ist (Seider & Lemma, 2004). Insgesamt ist wohl eher nicht mit starken Professionalisierungseffekten der Forschungsorientierung zu rechnen. Dies könnte Anlass dafür sein, den Forschungsbegriff selbst in seinem Verhältnis zum Professionswissen genauer in den Blick zu nehmen und zu fragen, ob er konzeptionell richtig aufgestellt ist. Wenn man die Differenz zwischen dem Forschenden Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und wissenschaftlichem Wissen und Forschen anerkennt und gleichwohl an der Forschungsorientierung festhalten will, muss diese neben dem wissenschaftlichen Wissen auch noch andere Wissensformen und Gütekriterien umfassen können. Fichten (2010a, S. 164) fordert in diesem Sinne für das Forschende Lernen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung *eigene* Gütekriterien, die allerdings noch zu entwickeln sind. Eine Möglichkeit besteht aus meiner Sicht darin, Forschungsorientierung im Sinne einer *kritischen Ausweisbarkeit der Wissens- und Erkenntnisansprüche auf der Grundlage normativer Gütekriterien* zu verstehen, wobei der Wissens- und Erkenntnisbegriff so konzipiert wird, dass er neben dem wissenschaftlichen Wissen auch das Professionswissen umfasst.

3 Professionalisierungsanspruch: Zum Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen

Wie festgehalten, zielt die Einführung reflexiver und forschender Elemente im Lehramtsstudium nicht einfach auf Forschungsorientierung, sondern richtet sich zugleich auf den Aufbau professionellen Wissens in der späteren beruflichen Praxis. Wenn dies gelingt, ist damit ein Beitrag zur Vermittlung von Wissenschaft und Praxis geleistet. Daher versprechen sich Obolenski und Meyer (2003b) vom Forschenden Lernen auch eine Neukonturierung des Theorie-Praxis-Problems. Im Folgenden unterscheide ich drei Varianten, wie Konzepte des Forschenden Lernens das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis konzipieren, wobei deutlich wird, dass auch die propagierte Neukonturierung letztlich nur überzeugt, wenn der Wissens- und Erkenntnisbegriff differenziert wird.

3.1 Strukturanalogie zwischen Wissenschaft und Praxis

Eine erste Variante des Forschenden Lernens steht der Praxisforschung (Altrichter, 2003) nahe und wird z.B. in der Oldenburger Teamforschung vertreten (Fichten, 2010b; Fichten, Gebken & Obolenski, 2003). Unterstellt wird dabei, dass die wissenschaftlich-forschende Reflexion und die Reflexion des Unterrichtshandelns eine strukturell analoge Performanz haben (Feindt, 2007; Fichten, 2010a). So lassen sich Forschungsorientierung und Professionalisierungsanspruch natürlich mühelos verknüpfen, da eine verstärkte Forschungsorientierung zugleich professionalisierend wirkt. Allerdings wird hier das Theorie-Praxis-Problem weder bearbeitet noch gelöst, sondern «definitiv» beseitigt, indem man wissenschaftliches Forschen und berufspraktisches Handeln per definitionem angleicht. Dabei werden die empirischen Befunde aus der Expertise- und Wissensverwendungsforschung, die starke Argumente für die strukturelle Differenz von Wissenschaft und Praxis liefern, ignoriert (Kolbe, 2004). Diese Variante bietet daher nur eine kosmetische Lösung. Zudem verliert man mit dieser Strategie einen strengen Begriff wissenschaftlichen Forschens und Reflektierens.

3.2 Differenzthese

Die zweite Variante des Forschenden Lernens geht von einer strukturellen Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis aus. Zu denken ist dabei z.B. an Konzepte der interpretativ-rekonstruktiven Fallarbeit aus dem Kontext der strukturtheoretischen Professionstheorie (Helsper, 2001). Dieser Ansatz rekurriert auf die Ergebnisse der psychologischen Expertiseforschung und der soziologischen Wissensverwendungsforschung. In Letzterer wird die Vorstellung einer Wissensanwendung durch Transfer oder Transformation von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Können zurückgewiesen, weil Praxis und Wissenschaft (Theorie) unterschiedlichen Logiken gehorchen. Professionelles Wissen wird im Berufsfeld eigenständig aufgebaut, und zwar, indem wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen in einer theoretisch-forschenden Reflexion aufeinander bezogen werden (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992). Aus der Differenzthese leitet man eine klare Unterscheidung der Rollen von Forschen (Theoriebildung) und Unterrichten (Praxis) ab (Radtke, 2004): Die Ausbildung soll die Theoriebildung stärken; gleichwohl gibt es aber eine Distanz zur Praxis und damit auch eine klare Trennung der Ausbildungsphasen, wobei die Erstausbildung ausschliesslich der universitären Grundlegung des theoretischen Wissens dient. Nach Neuweg (2011) soll die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Theorie und Praxis auch gar nicht integrieren, sondern deren Unterscheidung kultivieren. Daher fordert er eine «Kultur der Distanz» und eine entsprechende Reduktion der Erwartungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese soll die Reflexivität steigern; Forschendes Lernen dient dann vor allem der Forschungsorientierung. Professionalisierung kann demgegenüber nur indirekt, nämlich über die Stärkung des wissenschaftlichen Wissens unterstützt werden. Abgesehen davon ist die Relationierung mit dem praktischen Handlungswissen jedoch offen bzw. ungelöst.

3.3 Relationierung von Wissenschaft und Praxis durch «wissenschaftliche Praxiskonzeptionen»

Weder die erste noch die zweite Variante befriedigen Schneider und Wildt (2009a, 2009b), weshalb sie mit ihrem Dortmunder Theorie-Praxis-Modul einen neuen Lösungsversuch vorlegen. Sie gehen wie die zweite Variante von der Differenzthese aus, fordern aber eine Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen durch *wissenschaftliche Praxiskonzeptionen*. Praxis wird dabei zwar strukturell von Wissenschaft unterschieden, soll aber dennoch Objekt wissenschaftlicher Bearbeitung werden, indem wissenschaftliches Wissen über pädagogische Praxis erzeugt wird. Im Unterschied zu traditionellen seminaristischen Praxiskonzeptionen, die sich am Kriterium der *Angemessenheit* des beruflichen Handelns orientieren, soll eine wissenschaftliche Praxisbearbeitung streng nach dem Kriterium der *Wahrheit* erfolgen und sich damit an den Standardverfahren der empirischen Sozialforschung orientieren. Wissenschaftliche und handlungspraktische Gütekriterien sind also kategorisch zu unterscheiden. Wissenschaftliche Praxisstudien implizieren eine Doppelrolle, insofern die Praktikerin oder der Praktiker lernt, die praxisorientierte Reflexion zugleich auch wissenschaftlich zu bearbeiten. Abgesehen davon, dass diese Doppelrolle eine Komplexitätssteigerung bedeutet und Lehrpersonen überfordern kann,² verschiebt man das Theorie-Praxis-Problem im Grunde genommen einfach in die Lehrperson, weil diese nun zwei höchst unterschiedliche Tätigkeiten «gleichzeitig» beherrschen soll, ohne dass man genauer anzugeben vermöchte, *wie* sie aufeinander bezogen sind. Auch Schneider und Wildt (2009a, 2009b) bearbeiten die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen nicht unmittelbar, da Praxis nur als Objekt und nicht in ihrer spezifischen Wissensform in den Blick kommt. Forschendes Lernen als wissenschaftliche Praxiskonzeption bildet ausschliesslich wissenschaftliches Wissen über pädagogische Praxis aus und stärkt somit die wissenschaftliche Theoriebildung. Gesucht wäre aber eine Relationierung bzw. Vermittlung verschiedener Wissensformen.

3.4 Differenzierung des Wissenskonzepts

Wenn Forschendes Lernen die Vermittlung zwischen den Wissensformen der Wissenschaft und der Praxis leisten soll, ist eine Differenzierung der Gütekriterien der Wissensbildung erforderlich. Dabei kann durchaus an die Bestimmungen der BAK (1970) angeknüpft werden: Forschendes Lernen befördert die Fähigkeit zur eigenständigen, durch spezifische Forschungstätigkeiten strukturierten Wissensgenerierung. Forschungsorientierung bedeutet dann, Wissensansprüche selbstständig anhand normati-

² Nach Frenzel (2003) und Valli (2000) führt Forschendes Lernen aufgrund der Doppelrolle von Forschen und Unterrichten zu einer Komplexitätssteigerung, die zu erheblichen Vorbehalten gegenüber den forschungsmethodischen Anteilen der Ausbildung führen kann (vgl. auch Fried, 2003; Peters, 2000). Es gibt aber auch qualitative Studien, welche positive Effekte auf das Lehrpersonenselbstbild und die Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben berichten (Rock & Levin, 2002; Kosnik & Beck, 2000). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, wie die institutionellen und persönlichen Rahmenbedingungen in der Ausbildung gestaltet werden.

ver Gütekriterien auszuweisen; allerdings sind die bisher ausschliesslich *wissenschaftlich-rationalen* Gütekriterien zu erweitern.

In der philosophischen Erkenntnistheorie kommt man zunehmend davon weg, von *einem* einheitlichen Wissenskonzept auszugehen, das für alle Wissenssituationen gilt und dem Muster rationalen Begründungswissens folgt. Denn alle derartigen Bestimmungsversuche sind bisher gescheitert. Eine Lösungsstrategie geht in die Richtung, den Inhalt des Begriffs über seine praktische Funktion in konkreten Gebrauchskontexten zu bestimmen und nach unterschiedlichen Zwecken zu differenzieren. Ich habe vor diesem Hintergrund vorgeschlagen, den Wissensbegriff je nach Wissenssituation an unterschiedlichen Gütekriterien auszurichten und so mindestens drei verschiedene Wissensformen zu unterscheiden (Hofer, 2012): *Begründungswissen* beruht auf rationalem Problemlöseverhalten, wobei Unparteilichkeit, das Einfordern von Gründen und die Offenheit für Kritik grundlegend sind. Auf systematische Fragen suchen wir begründete und kohärente Antworten mit Erkenntnisanspruch. Aber nicht immer, wenn Wissen aufgebaut wird, setzen wir auf Begründung und Rationalität. *Gebrauchswissen* beispielsweise besteht in der kompetenten Nutzung von Informationen anderer. Oft ist es uns gar nicht möglich, das Wissen, das wir benötigen, in seiner Gültigkeit selbst zu überprüfen, weil die entsprechenden Verfahren viel zu anspruchsvoll und zeitraubend sind. Trotzdem sind wir auf die Zuverlässigkeit dieses Wissens angewiesen, weshalb wir zur kritischen Überprüfung pragmatische Kriterien wie Zugänglichkeit, Erkennbarkeit, Zweckdienlichkeit und Verständlichkeit benötigen. In anderen Wissenssituationen hingegen sind eigene Erfahrungen im Aufbau von Wissen entscheidend. Diese sind nur sehr beschränkt auf andere übertragbar, weil man Erfahrungen im eigentlichen Sinne selbst machen muss. Sie sind in besonderer Weise an die Person gebunden, die für sie einsteht und bürgt. Dennoch gibt es auch im Bereich dieses *Erfahrungswissens* Gütekriterien wie Erfahrungsgehalt, Untersuchungsmethode und Ergebnissicherung, die solches Wissen kritisch ausweisbar machen. Alle drei Wissensformen beruhen auf der Fähigkeit, Wissen eigenständig und methodisch reflektiert zu generieren, und für alle drei gilt die Verpflichtung zur Rechtfertigung, d.h. zur kritischen Ausweisbarkeit der Wissensansprüche auf der Grundlage normativer Gütekriterien. Diese werden jedoch je nach Zweck der Wissensbildung nach rationalen, pragmatischen oder authentischen Kriterien unterschieden (Hofer 2012, S. 399–429).

Folgt man diesem Vorschlag, wird deutlich, dass sowohl die Wissensverwendungsforschung (Dewe et al., 1992) als auch Schneider und Wildt (2009a) von einer falschen Dichotomie ausgehen, wenn sie das Kriterium der *Wahrheit* der Wissenschaft und das Kriterium der *Angemessenheit* der Praxis zuordnen, weil dieser Gegensatz erstens die Zweckfreiheit wissenschaftlichen Wissens unterstellt, obschon wissenschaftliche Wissensgenerierung dem Zweck der Rationalität untersteht, und er zweitens die Wissensbildung in der Praxis von der Wahrheitsbedingung abtrennt, statt Wahrheit als eine Bedingung von Wissen in *beiden* Feldern zu betrachten. Gerade auch in praktischen Handlungszusammenhängen sind wir sehr darauf angewiesen, dass unser Wissen wahr

ist. Der Unterschied zwischen den Wissensformen von Wissenschaft und Praxis liegt primär in der Art der Rechtfertigung von Wissensansprüchen, was aufgrund der situationsspezifischen Zwecke und der konkreten Gebrauchskontexte nach unterschiedlichen Gütekriterien für den Aufbau von Wissen verlangt. Während für wissenschaftliches Wissen (Begründungswissen) der Zweck der Rationalität und entsprechend rationale Gütekriterien im Vordergrund stehen, sind für das Professionswissen bzw. das praktische Handlungswissen das Erfahrungswissen und das Gebrauchswissen, die pragmatische und authentische Gütekriterien einfordern, wichtiger. Es ist damit zu rechnen, dass auch das wissenschaftliche Wissen je nach Kontext pragmatische und authentische Wissensanteile aufweist. Darüber hinaus spielen verschiedene Grade der Objektivität und Standardisierung eine Rolle. Wenn man Wissen in diesem Sinne nach verschiedenen Zwecken, Gütekriterien und Formen unterscheidet, kann man das Verhältnis von wissenschaftlichem, professionellem und handlungspraktischem Wissen differenzierter abbilden.

Forschendes Lernen bzw. Forschungsorientierung im Sinne einer kritischen Ausweisbarkeit von Wissensansprüchen lässt sich somit sehr wohl auf wissenschaftliches *und* professionelles Wissen beziehen, wobei im Zentrum jeweils der eigenständige, kritisch-reflexive Aufbau von Wissen im Kontext spezifischer Zwecke steht. Dies erfordert in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch die Konzipierung eines *eigenen Erkenntnis- und Wissensbegriffs*, der von rein wissenschaftlichem Wissen abzugrenzen ist. So besteht möglicherweise die Aussicht, dem doppelten Anspruch von Forschungsorientierung und Professionalisierung gerecht zu werden.

Literatur

- Altrichter, H.** (2003). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK [Bundesassistentenkonferenz].** (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5) (2. Auflage). Bonn: BAK.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wis-senstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske und Budrich.
- Dirks, U. & Hansmann, W.** (Hrsg.). (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dirks, U. & Hansmann, W.** (Hrsg.). (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feindt, A.** (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium: eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Fichten, W.** (2010a). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fichten, W.** (2010b). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Fichten, W., Gebken, U. & Obolenski, A.** (2003). Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 131–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frenzel, G.** (2003). Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 227–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fried, L.** (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität – Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. *Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft, 7–31.
- Helsper, W.** (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Hofer, R.** (2012). *Wissen und Können. Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Huber, L.** (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Weblar.
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J.** (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U.** (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A.** (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage) (S. 877–901). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kosnik, C. & Beck, C.** (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8 (1), 115–136.
- Messner, R.** (2009). Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forsch. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 15–30). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Moser, H.** (2011). Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis. In H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 15–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neber, H.** (2010). Entdeckendes Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 124–132). Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G.H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (Hrsg.). (2003a). *Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (2003b). Einleitung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 7–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J.** (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 18–28.
- Orland-Barak, L.** (2004). What have I learned from all this? Four years of teaching an action research course: insights of a «second order». *Educational Action Research*, 12 (1), 33–57.
- Peters, J.J.** (2000). Professionalisierung und Lernen durch forschendes Handeln. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der Lehrerbildung* (S. 13–27). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Radtke, F.-O.** (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (2004), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rock, T.C. & Levin, B.B.** (2002). Collaborative action research projects: Enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Educational Quarterly*, 29 (1), 7–21.
- Roters, B.** (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R.** (2009). *Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins «Schulentwicklung»: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potenziale*. Dortmund: Technische Universität Dortmund. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/26928> (02.10.2013).
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2009a). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J.** (2009b). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–68). Bielefeld: Webler.
- Seider, S.N. & Lemma, P.** (2004). Perceived effects of action research on teachers' professional efficacy, inquiry mindsets and the support they received while conducting projects to intervene into student learning. *Educational Action Research*, 12 (2), 219–238.
- Valli, L.** (2000). Connecting teacher development and school improvement: ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 715–730.
- Wildt, J.** (2009). Forschendes Lernen im «Format» der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.

Autor

Roger Hofer, PD Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Mittelschulen, roger.hofer@ife.uzh.ch