

Theorie(?) -Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung

1 Einleitung

Dass die Lehrerforschung auch in der Deutschdidaktik längst keine Ausnahme mehr darstellt, zeigt nicht nur der vorliegende Band (vgl. den Forschungsüberblick bei Bräuer/Winkler 2012). Die zu beobachtende Konsolidierung legt es nun aber zugleich nahe, nach der Justierung dieser Forschungsrichtung genauer zu fragen: Welche Zielsetzungen werden bzw. sollen verfolgt werden? Lassen sich Aussagen über geeignete Forschungsdesigns treffen? Welche Verknüpfungen mit anderen Forschungsfeldern der Deutschdidaktik, aber auch anderer Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften etc.) erscheinen als konstruktiv? etc. Vor allem aber: In welchem theoretischen Rahmen ist das Verhältnis von Forschendem und Beforschtem, d.h. von deutschdidaktischer Forschung und Lehrenden im Deutschunterricht zu reflektieren?

Die Beantwortung bzw. Diskussion dieser Fragen erscheint insbesondere deshalb als dringlich, weil sowohl in der Deutschdidaktik als auch in der (allgemeinpädagogischen) Lehrerforschung derzeit über die Ausrichtung der Forschungsansätze gestritten wird, so dass die Anknüpfung an etablierte Forschungsparadigmen kaum gelingen kann und vielmehr eine dezidierte Verortung in den entsprechenden Spannungsfeldern angebracht erscheint. Die in den Debatten zutage tretenden Problemkonstellationen, aber auch die jeweiligen normativen Grundierungen sollen in diesem Beitrag als Ausgangspunkt für die Konkretisierung der Fragen an die deutschdidaktische Lehrerforschung genutzt werden. Dabei soll insbesondere auch den Verbindungen von Lehrerforschung und Lehrerbildung nachgegangen werden, die eben nicht nur in der Lehrerbildungsforschung in sehr unterschiedlichen, impliziten und expliziten Formen existieren. Die Kasuistik, d.h. die fallbezogene Lehrerforschung sowie die Fallarbeit in der Lehre, wird aufgrund ihrer Doppelnatur abschließend als Beispiel gewählt, an dem sowohl die Frage(n) nach der disziplinären Verortung und -ausrichtung

konkretisiert als auch Potentiale und Herausforderungen thematisiert werden sollen.

2 *Deutschdidaktische Lehrerforschung – erster Verortungsversuch*

Der erste Verortungsversuch setzt bei der Deutschdidaktik an: Spätestens mit der Etablierung der Fachdidaktik Deutsch an den Universitäten beginnt die Diskussion um ihre Verortung zwischen den Disziplinen und zwischen Theorie und Praxis. Sie hat seitdem sehr unterschiedliche Formen angenommen und momentan unzweifelhaft Konjunktur (vgl. aktuell Kepser 2013). Dies ist insbesondere durch zwei, in Teilen miteinander verknüpfte Entwicklungen bedingt: durch die Forderung nach einer empirischen Fundierung fachdidaktischer Aussagen und durch die (nicht in allen Teilen transparente) Einbindung in bildungspolitische Prozesse wie z.B. die Formulierung von Bildungsstandards. Die sich abzeichnenden Fragen, Dilemmata, Herausforderungen etc. sind allerdings nur bedingt neu (vgl. Ivo 1977, Kämper-van den Boogaart 2008). Da eine Außenperspektive oft sehr erhellend ist, sollen an dieser Stelle drei von dem Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth beschriebenen Konfliktzonen fachdidaktischer Forschung zitiert werden, die erkennbar auch auf die deutschdidaktische zutreffen:

Es sind vor allem drei Dimensionen, in denen ich solche Konflikte [im Kontext der Diskussion um Funktionen und Strategien fachdidaktischer Forschung; D.W.] aus der Distanz feststellen möchte:

(i) Die *Beschreibungen des theoretischen oder vielleicht sogar disziplinären Status* der Fachdidaktik und die Zuschreibungen an ihre Funktion werden nicht wirklich konsensual formuliert, das ist der erste Befund;

(ii) die Leitbegriffe der eigenen Forschung, das ist meine zweite Beobachtung, sind zwar vielfältig, aber die aktuell dominierenden Lösungswege, die man in der rhetorischen Allgegenwärtigkeit der Begriffe Evidenz und Kompetenz sehen kann, verdecken nur mühsam, dass *weder die Frage der Gütekriterien noch die theoretische Modellierung der eigenen Forschung befriedigend gelöst* ist – es gibt also ein wissenschaftslogisches Problem der Forschung; und schließlich

(iii) das ist mein dritter Punkt, auch wenn sich Fortschritte der Forschung nicht leugnen lassen, hat die Fachdidaktik immer noch (und trotz *co-activ*) mit dem Problem ihrer praktischen und d.h. vor allem mit ihrer *Bedeutsamkeit im professionellen Alltag* zu kämpfen – wie man inzwischen bis in die Tagespresse hinein lesen kann, wenn kluge Praktiker die unerwünschten Folgen der heute so folgenreichen domänenspezifischen Forschungs- und Standardisierungsarbeit im Schulalltag beklagen. (Tenorth 2012: 12)

Die von Tenorth benannten Konflikte sollen im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden, einerseits durch den Bezug auf den aktuellen Dis-

kurs in der Fachdidaktik Deutsch, andererseits durch die Konkretisierung für den Bereich der Lehrerforschung.

2.1 *Zum disziplinären Status der Fachdidaktik Deutsch*

Die Uneinigkeit über den theoretischen und/oder disziplinären Status wurde von Matthias Kepser in seinem Plenarvortrag beim 19. Symposium Deutschdidaktik 2012 in Augsburg zum zentralen Reflexionsgegenstand gemacht, um die Grabenkämpfe innerhalb der Disziplin zu befrieden, vor allem aber mit Blick auf die Sicherung ihres wissenschaftlichen Status (vgl. Kepser 2013). Kepser setzt sich dabei kritisch mit vorliegenden Positionierungen der Deutschdidaktik auseinander, beispielsweise mit dem Konzept der Vermittlungs- oder der Handlungswissenschaft. Seine Kritik bezieht sich insbesondere auf die einseitige Fokussierung bestimmter Teilgebiete bzw. -aufgaben der Disziplin – Deutschdidaktik sei weder auf die Suche nach geeigneten Vermittlungsgegenständen noch auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beschränkt. Sein Gegenvorschlag besteht darin, die Fachdidaktik Deutsch als *eingreifende Kulturwissenschaft* zu denken. Damit rekurriert er auf Denkansätze von Fingerhut und Ingendahl und plädiert aus zwei Gründen für das kulturwissenschaftliche Paradigma. Zum einen seien insbesondere in der Literaturwissenschaft, aber auch in den Erziehungswissenschaften, d.h. in zwei zentralen Bezugsdisziplinen, zahlreiche kulturwissenschaftliche Ansätze zu verzeichnen. Zum anderen erscheinen mehrere Grundsätze der Kulturwissenschaften als besonders anschlussfähig: die Transdisziplinarität, die Untersuchung kultureller Praktiken sowie Phänomene und die kritische, auf Veränderungen abzielende Perspektive (insbesondere im angelsächsischen Raum). Kepser verweist aber darauf, dass es sich bei den Kulturwissenschaften um ein keineswegs einheitliches Forschungsparadigma handelt (vgl. Kepser 2013: 54). Daran wäre allerdings die Frage anzuschließen, welchen Orientierungswert die Verortung in einem solch diffusen Paradigma dann überhaupt haben kann.

Damit unternimmt Kepser den Versuch, die beiden, durchaus spannungsreichen Dimensionen der Fachdidaktik – (Versuch der wertfreien) Beobachtung und Konstruktion (vgl. Tenorth 2012: 14) – innerhalb eines Forschungsparadigma zu einer friedlichen Koexistenz zu führen. Er räumt aber direkt ein, dass die dilemmatische Situation keineswegs aufgelöst ist:

Als eingreifende Kulturwissenschaft ist die Deutschdidaktik selbst wiederum Teil des Kulturraums, den sie erforscht. Das Dilemma, wissenschaftlicher Beobachter und gleichzeitig Akteur im selben Feld zu sein, kann nur bearbeitet werden, indem sich die Deutschdidaktik der Außenkritik stellt und sich auch selbst stets kritisch reflektiert. Das betrifft nicht zuletzt die Nor-

men, die sie an die Beobachtung der schulischen Gegenwart anlegt und für Gestaltungsvorschläge eines künftigen Unterrichts in Feld führt. (Kepser 2013: 59)

Neben der Frage, wie die Außenkritik systematisch in Forschungsarbeiten gewährleistet werden kann und welche Kriterien für die Selbstreflexion (sowohl in qualitativen wie auch in quantitativen Forschungsansätzen) zu formulieren sind, ist aber auch das Verhältnis der beiden Dimensionen (Beobachtung/Wissenschaft und Konstruktion/Eingriff) zu diskutieren. Diesbezüglich wehrt Matthis Kepser Erwartungen, die von außen an die Disziplin herangetragen werden, vehement ab:

Die vielleicht wichtigste Ableitung ist: Eine Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft ist in erster Linie Wissenschaft und als solche hat sie sich zuallererst der Forschung verpflichtet zu fühlen. Nicht nur außerhalb der Universitäten und pädagogischen Hochschulen hält man indes für ihre wichtigste Aufgabe, künftige Lehrkräfte auszubilden. Einem Verständnis als „Berufswissenschaft“ [...] ist aber entschieden zu widersprechen. Ebenso wenig versteht sich die Psychologie als Wissenschaft zur Ausbildung von Therapeuten oder Unternehmensberatern, sondern als Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen. (Kepser 2013: 60 f.)

Doch trägt der Vergleich mit der Psychologie? Sind die Verknüpfungen zwischen Studium und (angestrebtem) Beruf nicht doch wesentlich enger, auch wenn man von kurzschlüssigen Theorie-Praxis-Vorstellungen und einer möglichst dichten Anbindung und Ausrichtung des Studiums am Berufsalltag Abstand nimmt?¹ Und auch wenn man die außer- und inneruniversitären Erwartungen als unangemessen und einseitig einstuft, zeigt sich doch auch hier, und das macht u.a. den Unterschied zur Psychologie aus, die dilemmatischen Doppelfunktion der Fachdidaktik. Dies wird nicht nur in der deutschdidaktischen Lehrerbildungsforschung, in der die Deutschdidaktik sich selbst beforscht, erkennbar. Hier allerdings in besonderer Weise: So ist einerseits die Absicherung *curricularer* Validität fachdidaktischer Items, wie sich in TEDS-LT gezeigt hat, problematisch (Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 55, 59), andererseits dürften die Validitätsprobleme nicht auf curriculare Aspekte beschränkt sein.

Die systemtheoretische Infragestellung des Wissenschaftsstatus der Erziehungs- oder Bildungswissenschaften, auf deren Relevanz für die Fachdidaktik Deutsch z.B. Michael Kämper-van den Boogaart aufmerksam macht (vgl. Kämper-van den Boogaart 2008: 88ff.), kann durch die Anbindung an das kulturwissenschaftliche Forschungsparadigma nicht entkräftet werden: Das Moment des (direkten oder indirekten) Eingreifens ist einerseits konstitutiv für die Disziplin, andererseits ist durch die daraus resultierenden Reflexionsprobleme zumindest aus systemtheoretischer Sicht die Verortung im Wissenschaftssystem nicht möglich (vgl. Luhmann/Schorr 1988). Auch Heinz-Elmar Tenorth betont die geteil-

¹ Dass der Vergleich mit Disziplinen wie der Medizin oder der Psychologie aber durchaus sinnvoll und aufschlussreich ist, soll damit keineswegs in Abrede gestellt werden.

ten konzeptionellen Probleme von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (vgl. Tenorth 2012: 15 f.). Tenorth sieht allerdings die „Doppelnatur des fachdidaktischen Wissenssystems“, d.h. „die notwendige Koppelung von Theoriewissen und Reflexion, von Forschungswissen und der Weisheit des Praktikers“ (ebd.: 16), als Basis der theoretischen Autonomie der Fachdidaktiken und fordert:

[...] die Anerkennung der spezifischen Problemlage, in der sich Forschung und die Konstruktion genuinen Wissens in der Fachdidaktik je spezifisch befinden. Die Analyse der Forschungsformate [...] hat dann ihre revierspezifische Pointe darin, dass man klären muss, was je für sich in diesen differenten Wissenssystemen Forschung bedeutet und auch, ob sich die Relationierung dieses Wissens selbst noch als Forschungsthema darstellen lässt. (ebd.)

Damit wäre nun nach der spezifischen Problemlage deutschdidaktischer Lehrerforschung zu fragen, wobei die Konstellationen der Wissenssysteme möglicherweise noch komplexer als von Tenorth beschrieben sind. Denn spätestens wenn die Lehrerforschung sich auf das Feld der Empirie begibt, ist sie einerseits mit der Weisheit der Praxis konfrontiert und ggf. an deren Rekonstruktion interessiert – darauf wird noch zurückkommen zu sein. Gleichzeitig ist sie um theoriebasierte Forschung bemüht, die sich über ihre Distanz zur Praxis bestimmt – aber, und dies ist der entscheidende Punkt, dabei wird sie nie interesselos sein. Zumindest für die deutschdidaktische Lehrerforschung stellt die reflektierte Relationierung der Wissenssysteme eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Eng verknüpft mit dem fraglichen theoretischen Status der fachdidaktischen Lehrerforschung sind die methodologischen Fragen, welche Tenorth in seinem zweiten Punkt als konfliktträchtig herausstellt.

2.2 Theoretische Modellierung und Gütekriterien

Die Leitbegriffe und Forschungsmethoden sind in der deutschdidaktischen Lehrerforschung äußerst vielfältig, was auch die Beiträge dieses Bandes spiegeln. Diese Vielfalt ist an sich nicht problematisch und erscheint angesichts der äußerst unterschiedlichen Fragerichtungen als nahezu zwingend. Ungeklärt ist allerdings, inwieweit die übernommenen Konzepte aus der Psychologie (z.B. der Ansatz der subjektiven Theorien oder die Frage nach handlungsleitenden Kognitionen), der Linguistik (z.B. gesprächsanalytische Modelle) oder der Soziologie (z.B. strukturtheoretische Modelle oder das Konzept der Deutungsmuster) fachdidaktisch zu spezifizieren sind. Dies trifft selbstverständlich auch auf methodologische Aspekte zu. In diesem Kontext ist die aus den anderen Disziplinen geborgte Methodik (Tenorth 2012: 15) hinsichtlich ihrer Passung mit den (in weiten Teilen noch zu leistenden) fachdidaktischen Modellierungen zu reflektieren.

Und noch eine weitere Herausforderung ist zu benennen: Es ist jeweils zu prüfen, inwiefern die häufig zu beobachtenden und aus den fachdidaktischen Fragestellungen resultierenden Kombinationen von methodischen Zugängen noch auf einer kongruenten theoretischen Basis zu verorten sind.

Der Frage nach den Methoden vorgeordnet ist jedoch die Bestimmung genuin fachdidaktischer Fragestellungen. Die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Spezifizierung auch gerade in der Lehrerforschung wird beispielsweise von der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung keineswegs in Frage gestellt, sondern im Gegenteil betont (vgl. Helsper 2007: 576, Baumert/Kunter 2006: 492). Offen bleibt aber, wodurch die Fachspezifik der deutschdidaktischen Lehrerforschung bestimmt ist.² Der Bezug auf den Deutschunterricht allein stellt offensichtlich kein ausreichendes Bestimmungsmerkmal dar. Damit wird zunächst nur das Feld für empirische Erhebungen eingrenzt.

2.3 Fehlende Bedeutsamkeit im professionellen Alltag

Die Frage nach der Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse wird nicht nur von außen an die Disziplin herangetragen, sondern wird in den meisten Forschungsarbeiten gestellt – spätestens im Ausblick bzw. Fazit der entsprechenden Publikationen. Gleichwohl ist diese Dimension je nach Forschungsansatz sehr unterschiedlich im Feld der Lehrerforschung präsent: Historische Zugänge unterscheiden sich hier von der Rekonstruktion aktueller Vorstellungen, Deutungsmuster oder Praktiken und diese wiederum von der Überprüfung professioneller Kompetenzen. Deutlich ist jedoch in allen vorliegenden Arbeiten, dass Implikationen für die gegenwärtige Praxis des Deutschunterrichts oder der Lehrerbildung entweder explizit formuliert werden oder implizit zum Ausdruck kommen bzw. in der anschließenden Rezeption deutlich hervortreten. Eine bewusste Distanzierung von praktischen Ableitungen erscheint vor allem mit Blick auf die bereits ausgeführten spannungsreichen Konstellationen der Wissenssysteme, der doppelten Verortung der Fachdidaktiken kaum möglich bzw. als bewusste Täuschung. Wie schon erwähnt, führt auch die Berufung auf eine kulturwissenschaftliche Forschungsperspektive hier nicht weiter. Zumindest würde der Rahmen deutschdidaktischer Lehrerforschung sehr eng, wenn sie sich auf die interesselose Beobachtung (und Rekonstruktion) beschränken würde, und der Bezug zu den konstruierenden Anteilen der Disziplin bliebe unbestimmt.

² Allerdings ist die Fachdidaktik Deutsch nicht allein mit dieser Herausforderung konfrontiert: Detlev Leutner betonte auf dem 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dass auch die Erziehungswissenschaften im Rahmen der empirischen Bildungsforschung ihre fachspezifischen Forschungsparadigmen bestimmen müssen (vgl. Leutner 2013).

Ein zusätzliches bzw. daraus abgeleitetes Problem stellen die „unerwünschten Folgen“ (Tenorth 2012: 12) der Forschungsarbeiten dar. Hier sind beispielsweise für den Bereich der kompetenzorientierten Lehrerforschung – in Kenntnis der Entwicklungen im Bereich der Lernforschung – durchaus bedenkliche Entwicklungen zu befürchten, auch wenn man den „standardisierten Lehrer“ nicht als Schreckgespenst an die Wand malen möchte.

Tenorth plädiert am Ende seines Beitrags für eine rekonstruktive Unterrichtsforschung, welche die *Wisdom of Practice* ins Zentrum des Forschungsinteresses rückt (ebd.:25ff.). Aus dieser Perspektive kommt folglich der Lehrerforschung besondere Bedeutung zu und auch in der deutschdidaktischen Lehrerforschung findet der Ansatz Shulmans (vgl. Shulman 2004) durchaus Berücksichtigung – und zwar nicht nur in den Literaturverzeichnissen (vgl. z.B. Lindow 2013). Allerdings bewegen sich auch diese Arbeiten in dem nun bereits mehrfach thematisierten Spannungsfeld: Die Erforschung der *Wisdom of Practice* scheint gleichfalls nicht interesselos möglich: Denn vor welchem Horizont ist zu entscheiden, woran Weisheit, woran Dummheit oder woran Ignoranz zu erkennen sind? Und wie ist die Wissensstruktur der Weisheit zu beschreiben? Insofern erscheint die Forderung Tenorths, dass das Problem, „wie die Fachdidaktik wieder zusammenbringt, was sie jetzt getrennt hat: Weisheit und Forschungswissen“ (Tenorth 2012: 27), anzugehen sei, als eine kaum einlösbare.

Die Notwendigkeit und zugleich die Problematik fachdidaktischer Lehrerforschung stellt Hans Georg Neuweg pointiert heraus:

Je näher sich der Forscher am Gegenstand befindet, je mehr er also selbst fachdidaktisch-praktisch kann, desto eher erschließt sich ihm das Berufswissen der Lehrer im jeweiligen Fach. Aber: Im gleichen Maße nimmt die Fähigkeit ab, dieses Wissen in einer Weise abzubilden, die es zu einem intersubjektiv zugänglichen Gegenstand der weiteren Analyse durch Dritte macht. Das Professionswissen anders als im Handeln freilegen kann letztlich nur, wem es nicht selbstverständlich ist – dann ist es ihm aber zugleich zum Teil unverständlich [...]. (Neuweg 2011b: 470)

3 Deutschdidaktische Lehrerforschung – zweiter Verortungsversuch

Der Frage nach der disziplinären Verortung deutschdidaktischer Lehrerforschung ist aber nicht nur mit Blick auf die Deutschdidaktik nachzugehen, sondern auch die Diskussionen um das Konzept der Lehrerprofessionalität stellen einen nicht zu vernachlässigenden Horizont dar. Auch wenn die Debatte zwischen strukturalistischen Ansätzen der Lehrerforschung und denen, die auf die Modellierung professioneller Handlungskompetenz ausgerichtet sind, nicht mehr mit Vehemenz geführt wird, sind doch die unterschiedlichen Ausrichtungen der Lehrerforschung nicht zu übersehen. Zugespitzt geht es um die Frage, ob die Orientie-

rung an der gelingenden Praxis und der sie ermöglichenden Lehrerkompetenzen maßgeblich ist oder die Analyse der den Unterricht bestimmenden Strukturen sowie die sich zeigenden Antinomien und Paradoxien. Während der strukturtheoretischen Professionsforschung der Vorwurf gemacht wird, sie würde durch die Betonung der Kontingenz und der nicht aufhebbaren Antinomien des pädagogischen Handelns die Lehrerverberufung zusätzlich belasten und keinen Zugang „zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann“, eröffnen (Baumert/Kunter 2006: 472, vgl. auch Tenorth 2006), wird von der anderen Seite der kompetenzorientierten Lehrerforschung ein „Gestus der Bereinigung“ (Helsper 2007: 575) attestiert, der „zu einer empirisch begründeten ‚neuen didaktischen Illusion‘“ (ebd.) führe.

Die Gemeinsamkeiten beider Ausrichtungen sind allerdings unverkennbar: Übereinstimmend wird davon ausgegangen, dass Lehrerhandeln auf Unbestimmtheit und Unsicherheit gegründet ist. Baumert/Kunter sehen folglich auch als angemessenes Modell der Unterrichtsforschung ein „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (Baumert/Kunter 2006: 477), da das Angebots- und Nutzungsmodell von Helmke die zweite strukturelle Unsicherheit im Lehrerhandeln, die soziale Ko-Konstruktion unterrichtlicher Lerngelegenheiten, nicht ausreichend berücksichtige. Die Schlussfolgerungen sind aber gegensätzlich: Während die einen die gelingende Praxis fokussieren und den empirisch fundierten Versuch unternehmen, die Wissens- und Könnensvoraussetzungen der Lehrenden zu bestimmen, setzen die anderen auf fallanalytische Rekonstruktionen von Interaktionsmustern. Dabei greift Helsper die Kritik von Baumert/Kunter auf und räumt ein, dass „die sachhaltigen Bildungsprozesse und Unterrichtsaktionen“ ebenso wie die Rekonstruktion professioneller Lehrerkompetenzen, beispielsweise die „Handlungsrelevanz ‚kasuistischen Wissens‘“ in den Mittelpunkt zu rücken seien (Helsper 2007: 576).

Durch den Verweis auf die Bedeutung der „Sache“ kommt die Fachspezifik in den Blickpunkt. Es wäre beispielsweise zu fragen: Welche spezifischen Interaktionsmuster prägen den Deutschunterricht und welche fachspezifischen Ausprägungen der Antinomien und Paradoxien sind erkennbar (vgl. Lindow/Wieser 2013)?³ Zudem zeigt die aktuelle Praxis der deutschdidaktischen Lehrerforschung, dass die hier skizzierten Forschungsrichtungen durchaus zusammengeführt werden: So wird beispielsweise im Rahmen der Rekonstruktion von Vorstellungen und Orientierungen (vgl. Kamzela und Scherf in diesem Band) oder in Untersuchungen zum kasuistischen Wissen von Deutschlehrenden (vgl. Lindow in diesem Band) auch nach antinomischen Spannungen oder Widersprüchlich-

3 Entsprechende Forschungsfragen wurden und werden auch schon bearbeitet (vgl. z.B. Wieler 1989 und Bräuer 2010).

keiten gefragt. (Verallgemeinerbare) Zusammenhänge zwischen entsprechenden Wissensbeständen sowie Überzeugungen und einem gelingenden Deutschunterricht werden jedoch, anders als beispielsweise in den naturwissenschaftlichen Didaktiken, bisher nicht untersucht. Dies ist insofern auch nicht verwunderlich, denn die Frage nach den Gelingenskriterien dürfte – in Abhängigkeit von dem jeweils konkret fokussierten Bereich des Deutschunterrichts – zu höchst heterogenen Antworten führen. Damit wäre für die Bereiche des Deutschunterrichts, für die ein fachdidaktischer Konsens – beispielsweise bezüglich der erwünschten Lernergebnisse – eher unwahrscheinlich erscheint, die Basis für eine kompetenzorientierte Forschung, wie sie beispielsweise im Rahmen von TEDS-LT durchgeführt wird, letztlich nur eingeschränkt gegeben. Allerdings zeigt sich die Problematik des unhintergehbaren fachdidaktischen Horizonts, vor dem die Bewertung der empirischen Befunde jeweils vorgenommen wird, gleichfalls für die qualitativ-rekonstruktiven Ansätze, wie bereits für die Rekonstruktion der *Wisdom of Practice* ausgeführt.

Zwischenfazit: Führt man die Überlegungen zur Verortung der deutschdidaktischen Lehrerforschung in der Deutschdidaktik und in der Lehrerforschung sowie die sich daraus ergebenden Fragen zusammen, mag der Eindruck entstehen, dass nicht nur das Lehrerhandeln, sondern vielmehr auch die Lehrerforschung durch, noch näher zu charakterisierende, Antinomien bestimmt ist. Diese Feststellung ist nun jedoch mehr als bekannt und hat entweder eine lähmende Wirkung oder wird aufgrund ihrer Unspezifik wohlwollend und in der Hoffnung auf wissenschaftlichen Fortschritt ignoriert.

Luhmann und Schorr offerieren der Pädagogik am Ende ihrer Publikation *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* ein Therapieangebot:

Was sich dann als Hilfe anbietet, ist zunächst eine Art paradoxe Intervention im Mailänder Stil, also die Weisung: wenn du Dein Problem lösen willst, das Dich unglücklich macht, behalte es, denn Du brauchst es. [...] Es geht also nicht ohne blinden Fleck, aber genau dies läßt sich mit verlagerter Blindheit, mit anderem Nichtsehen, wieder beobachten. Jeder kann in seinen eigenen Beobachtungen Unterscheidungen verwenden, die dem beobachteten Beobachter unzugänglich sind. [...] Es impliziert einen Verzicht auf Repräsentation ‚der‘ Wirklichkeit. Es impliziert im sozialen Verkehr einen Verzicht auf belehrende Autorität. (Luhmann/Schorr 1988: 378ff.)

Damit ist die auch von Matthias Kepser eingeforderte Außen- und Selbstkritik aufgerufen (vgl. Kepser 2013: 59). Doch wie könnte dies im Rahmen der deutschdidaktischen Lehrerforschung realisiert werden? Zum einen durch die Vernetzung mit den Diskursen der soziologischen und allgemeinpädagogischen Lehrerforschung und zwar insbesondere mit Blick auf die gemeinsame Auswertung von Forschungsdaten. Dass hier nicht unerhebliche Anstrengungen unternommen werden müssen, um eine Basis der begrifflich-konzeptionellen Verständigung zu schaffen, steht dabei außer Frage. Zum anderen wären Kriterien

für die innerdisziplinäre Reflexion zu entwickeln und die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen (beispielsweisen für den Austausch von Forschungsdaten) zu schaffen (vgl. auch Wieser 2010: 356).

Nicht nur weil einer solchen Außen- und Selbstkritik aus den verschiedensten (zeitlichen, organisatorischen etc.) Gründen deutliche Grenzen gesetzt sind und selbst im Idealfall eines solchen Systems der permanenten Beobachtung der Beobachtung Zweifel am Erfolg bleiben (vgl. Luhmann/Schorr 1988: 381), ist aber letztlich der „Verzicht auf belehrende Autorität“ (ebd. 387ff.) maßgeblich. Was zunächst so selbstverständlich klingen mag und ohne Zweifel ein substantielles Element der Forschungsethik deutschdidaktischer Lehrerforschung ist, erweist sich in der Forschungspraxis dann doch als schwer einlösbar: Die Lektüre von Forschungsbeiträgen, einschließlich der eigenen, geht doch nicht selten mit dem Gefühl einher, dass der Aussagemodus und die Haltung gegenüber den Forschungsbefunden mehr oder weniger unbestimmt ist. Dies erscheint auch nicht verwunderlich, wenn man den ungeklärten disziplinären Status bedenkt. Einerseits ist man zur Wissenschaftlichkeit aufgerufen und fühlt sich durch die (zumindest postulierte) Distanz von „Theorie“ und „Praxis“ legitimiert, andererseits steht die Frage nach der Bedeutsamkeit für den professionellen Alltag und/oder die Lehrerbildung im Raum und schließlich schwingt bei all dem das Wissen über die Ungeklärtheit der Verhältnisse mit.

Somit stellt sich die Frage, ob die Verpflichtung auf bzw. Behauptung der Wissenschaftlichkeit deutschdidaktischer Lehrerforschung nicht zu einer unnötigen Belastung wird. Dies trifft insbesondere auf genuin deutschdidaktische Fragestellungen zu. Selbstverständlich kann ich als Deutschdidaktikerin linguistische Gesprächsanalysen im Deutschunterricht durchführen oder die Entwicklung des Metaphernverstehens untersuchen und bin damit in wesentlich geringerem Maße mit den beschriebenen Reflexionsproblemen konfrontiert. Diese kommen in jenen Fällen erst bzw. spätestens dann zum Tragen, wenn nach den didaktischen Implikationen der Forschungsbefunde gefragt wird. Aber wenn man auf die fachdidaktische Spezifizierung soziologischer, psychologischer, oder allgemeindidaktischer Fragestellungen setzt, scheint die offensive Anerkennung der eben stets nur relativen Aussagekraft der Forschungsergebnisse unausweichlich. Dies beeinträchtigt die Lebendigkeit des wissenschaftlichen Diskurses, wie man in der Literaturwissenschaft sehen kann, die in anderer Form mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hat, keineswegs zwingend – im Gegenteil. Im Unterschied zu literaturwissenschaftlichen Kontroversen sind im (engeren) deutschdidaktischen Diskurs jedoch die möglichen oder eben zu verweigernden Implikationen für die Praxis aber stets präsent.

Während der offensive Umgang mit den Problemen im Sinne der von Luhmann/Schorr empfohlenen paradoxen Intervention den fachdidaktischen Diskurs

Lehrende im Blick

Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik

Bräuer, C.; Wieser, D. (Hrsg.)

2015, VIII, 334 S. 17 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-09733-2