

Dick, Andreas

Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 39-48



Quellenangabe/ Reference:

Dick, Andreas: Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 39-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133710 - DOI: 10.25656/01:13371

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133710>

<https://doi.org/10.25656/01:13371>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie¹

Andreas Dick

"My lord, facts are like cows.
If you look them in the face hard enough,
they generally run away." (Sayers, 1958)

Im Gefolge der Umstrukturierungen von Lehrerseminarien zu Pädagogischen Hochschulen wird Forschung fortan zu einem zentralen Element der Lehrerbildung - glücklicherweise. Nicht glücklich bin ich darüber, dass rigorose Qualitätsstandards der Forschung - und in der Regel sind damit die klassischen Gütekriterien aus der traditionellen etablierten Sozialforschung gemeint² - ebenfalls in der gleichen Vehemenz in die Diskussion miteinbezogen werden. Denn erstens schreckt dies Lehrerbildner erst einmal ab; zweitens ist der Vergleich aufgrund der enormen Ressourcenungleichheit unfair; und drittens steht es bezüglich der Praxisverbesserung mit der Output-Bilanz der etablierten Forschung nicht zum Besten. - Bei dieser letzten Behauptung setzen meine Ausführungen an, indem drei kritische Thesen zur bisherigen Forschung formuliert werden, die als Fazit in ein Bild münden, wonach sich Forschung an Pädagogischen Hochschulen als "Unterrichtsforschung-als-Bei-trag-zur-Schulentwicklung" verankern wird.

1. Wie überzeugend ist die bisherige Forschung³?

Wir wissen es, mit der Finanzmisere befinden sich Schulen und Lehrpersonen unversehens auf dem Prüfstand der Qualitätslegitimierung. Wenden sie sich in ihrem Argumentationsnotstand an die bisherige (universitäre) Unterrichts- und Schulforschung, dann erfolgt letztlich die Einsicht, dass daraus nicht viel gelernt werden kann. Denn dazu sind deren Resultate und Darstellungen sehr komplex, hoch spezifisch und äusserst spezialisiert; zudem inhaltlich überzufällig oft miteinander konfliktierend⁴ (Casey, 1995; Greene, 1994; Kaestle, 1993; Kennedy, 1997). Eine Erklärung

¹ Der vorliegende Text ist eine überarbeitete Version des Referats vorgetragen anlässlich des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE vom 7./8. November 1997 in Basel.

² Neustes Beispiel findet sich in Wellenreuther (1997), der bezüglich Gütekriterien empirischer Untersuchungen von a) theoretischer Güte, b) versuchsplanerischer Güte, c) statistischer Güte, d) der Güte von Operationalisierungen und Messungen spricht.

³ Wenn in der Folge von 'Forschung' gesprochen wird, dann meine ich damit jene klassische, etablierte Bildungs- und Unterrichtsforschung, die innerhalb der Sozialwissenschaft oft auch analytisch-empirische Forschung genannt wird.

⁴ Eine Episode aus den USA - mit der quantitativ grössten Unterrichtsforschung und höchstem "publishing output" - veranschaulicht meinen Punkt: 1987 beabsichtigte US-Präsident Ronald Reagan, aus der unüberschaubaren Literatur der Unterrichtsforschung eine kurze, klare Handweisung für Eltern, Schulen und Schulbehörden herauszugeben, mit einfachsten täglichen Handlungsempfehlungen. Das Produkt mit dem bezeichnenden Titel "What Works" - in millionenfacher Auflage vertrieben - löste einen veritablen Sturm der Entrüstung aus ... und zwar bei den namhaftesten Erziehungs- und Unterrichtswissenschaftlern, die allesamt protestierten, dass ihre eigenen Forschungsergebnisse entweder nicht, schlecht, widersprüchlich oder gar manipuliert wieder gegeben worden seien. - Noch ulkiger hört sich die Anekdote über US-Secretary of Education Joseph Calido an, der ob dieser schier unglaublichen Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit aus der Erziehungs- und Unter-

rung findet sich in der historischen Tatsache, dass nach der kognitiven Wende bis in die 80-er Jahre hinein der Erfolg der Bildungs- und Unterrichtsforschung fast ausschliesslich an der Güte und Qualität methodologischer Designs gemessen worden ist: Isolierte Variablen wurden mit anderen in Beziehung gebracht (korreliert) und nicht selten fälschlicherweise zu Kausalbeziehungen überinterpretiert; zudem 'mussten' sog. intervenierende Variablen - realiter oft aufschlussreiche Fälle - strikte unter Kontrolle gehalten (sprich: eliminiert) werden. Damit glich sich eine solche methodenrigide Sozialforschung immer mehr der streng kontrollierten Laborforschung der Naturwissenschaften an (Campbell & Stanley, 1963). Es stellte sich das *Primat der Methoden über die Inhalte* ein. Für wenig bis nicht Eingeweihte waren weder der Jargon noch die Nuancen dieser forschungstechnologischen Sprache nachvollziehbar. Folgende Nebeneffekte wurden produziert: Brennende erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Themen mussten ob der Methodenesoterik brach bleiben, und das Vertrösten auf noch zu etablierende verfeinerte Forschungsdesigns verstärkte bei Praktikern den Eindruck, wonach 'ihre Praxis' hoffnungslos komplex und damit für die Wissenschaft 'unerreichbar' sei (Cronbach, 1975). - Daraus die erste These:

1. These:

Ergebnisse und Resultate der analytisch-empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung überzeugen nicht genügend: Entweder sind sie zu speziell (akademische Fragestellungen) oder zu allgemein (Generalisierbarkeit für lokale Kontexte nicht 'situationsspezifisch genug'); d.h. eine stärkere 'Aussagekraft der Forschung' gegenüber Behörden, Eltern, Schulen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern ist notwendig.

2. Wie relevant ist die bisherige Forschung?

Eng im Zusammenhang mit der ersten These steht das Relevanz-Dilemma der Forschung, das immer sichtbar wird: Je grösser die Präzision der analytisch-deduktiven Forschung, desto verminderter die Relevanz für die Praxis; eine beeindruckend emsige Erkenntnisproduktion zwar, aber quasi ebenso beeindruckend auf Kosten der Anwendungsbedeutsamkeit.⁵ Wenn die Bildungs- und Unterrichtsforschung authentisches, lokales Wissen produzieren will, so muss sie - statt störende, intervenierende Variablen aus dem unterrichtlichen Kontext heraus zu isolieren oder gar zu eliminieren - im Unterrichtsfeld der Schule stattfinden und mit den Widerwärtigkeiten und Widersprüchen dieses Praxisfeldes umzugehen lernen, oder - in der Metapher Schön's (1992) gesprochen - mit den Unbestimmtheiten forschungsun eindeutiger Unterrichtssituationen in einen Dialog treten. Denn die Praxis zeigt sich immer

richtswissenschaft eilig seine 'Undersecretaries' zusammenrief, um sie ernsthaft zu fragen: "How can I clean up the mess (... of educational research)?"

⁵ Dieses Dilemma hat bei Forschungseingaben in den USA bspw. bewirkt, dass jene Gesuche präferiert werden, in denen Lehrpersonen bei der Planung, Durchführung und Evaluation des eingegebenen Forschungsprojekts miteinbezogen werden.

in ihrer durch und durch nicht korrumpierbaren Komplexität, und einfachste Fragen werfen sofort weitere Fragen nach Kontext und 'content', nach Charakter und Kognitionen, nach Kultur und Kollaboration auf (Bruner, 1996; Shulman, 1992). So weist etwa der gesamte Forschungsstrang um das Denken und die Kognitionsprozesse von Lehrpersonen zusammenfassend (Dick, 1996) darauf hin, dass Forschungsergebnisse in einer epistemologischen Form daherkommen müssen, die sich mit der Unterrichtsrealität vertragen. Insbesondere in angelsächsischen Ländern (vgl. Carter & Doyle, 1996; Casey, 1995; Clark et al., 1996; Davidson Wasser & Bresler, 1996) haben qualitativ-interpretative narrative Untersuchungsformen in letzter Zeit einen nie geglaubten Aufschwung erlebt, mit einer breiten Palette methodischer Zugänge, von Ethnographien über Fallstudien zu Lehrer- und Schülernarrationen, die sich vom Design und öffentlichen 'Erscheinungsbild' her viel näher in jenem Unterrichtsfeld situieren, wie es Lehrpersonen täglich von innen her auch erleben. - Eine ähnliche Entwicklung setzt gegenwärtig im deutschsprachigen Raum verschiedentlich an (vgl. etwa Altrichter & Posch, 1996; Altrichter et al., 1997; Dick, 1997; Fichten, 1996; Knoblauch, 1996; Lüders, 1995). Hiermit die zweite These:

2. These:

Ergebnisse und Resultate der Unterrichtsforschung müssen praxisrelevanter werden; d.h. erwünscht ist eine erhöhte Praxisnähe und Praxiskollaboration der Forschung, durch direkten Miteinbezug von Praktikern in den Forschungsprozess (Planung, Durchführung, Auswertung) und durch permanente Rückkopplungsschlaufen mit der Praxis.

3. Wie zugänglich ist die bisherige Forschung?

Der dritte Fragekreis hängt mit dem Mangel an Zugänglichkeit der Forschungsergebnisse für Schulbehörden und Lehrpersonen zusammen. Trotz aller Bemühungen scheinen sich Forscher schwer damit zu tun, ihre Ergebnisse aus dem Elfenbeinturm der Universitäten in die Schulhäuser zu lotsen. Bezüglich der metawissenschaftlichen Frage von Huberman (1993): "Welchen Einfluss hat Forschung auf die Praxis?" liegen Erkenntnisse vor, wonach Forschungsergebnisse von Lehrpersonen nicht instrumentell, d.h. direkt anwendbar, sondern vielmehr als ideelle Anregungen und konzeptuelle Ideen aufgenommen werden. Oder anders gesagt: Jene Konzepte finden positiv Aufnahme, die in Kombination mit eigenen Erfahrungen und Anregungen mithelfen, Situationen und Handlungsmöglichkeiten im eigenen lokalen Unterrichtskontext reflexiv aufzuarbeiten (Kennedy, 1997). So werden selbst spezifische Unterrichtsinnovationen nicht etwa adoptiert, sondern vielmehr an die eigene Klassenproblematik adaptiert.

Hinzu gesellt sich der mehrfach nachgewiesene Befund bei Lehrpersonen, dass deren Überzeugungen und Wertemuster determinierend sind für die eigene direkte Praxis, was nicht weiter überrascht. Überraschender dabei ist aber die indirekte Auswirkung derselben auf die Rezeption von Ideen und Konzepten aus der Forschung. Damit kann der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn für die Praxis nicht

mehr bloss aus Veröffentlichungen im Sinne einer neutralen Informationsplattform bestehen, sondern muss auch über Schulentwicklung erfolgen (Schratz, 1995). Das heisst schliesslich, dass das Zugänglichkeitsproblem nicht so sehr mit quantifizierten Ergebnislisten, sondern mit konzeptuellen Erschliessungsangeboten gelöst werden muss: Nicht die Wissensbasis, sondern die Denk-, Reflexions- und Handlungsstrukturen der Lehrpersonen müssen nach Möglichkeit anvisiert werden.

3. These:

Ergebnisse und Resultate der Unterrichtsforschung müssen für Lehrpersonen 'erreichbarer' sein, d.h. lesbar und damit 'brauchbar' sein; erwünscht ist eine vertiefte Umsetzbarkeit der Forschungsergebnisse, und zwar vorwiegend auf der konzeptuellen und weniger auf der instrumentellen Ebene.

4. Von der Uneindeutigkeit der Erziehungs- und Bildungsbereiche

Die drei bisher formulierten Thesen, nämlich die Überzeugungs-, Relevanz- und Zugänglichkeitsthese, erklären, weshalb die etablierte Bildungs- und Unterrichtsforschung nicht mehr Einfluss auf die Praxis ausübt; gleichzeitig sind damit in Ansätzen auch entsprechende Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt. Die damit verbundene Annahme, wonach dies uneingeschränkt möglich sei, muss mit einer vierten These relativiert werden; liegt doch ein grosser Teil des Hauptproblems nicht bloss in der Forschung selber, sondern im Mikro- und Makrobereich des Erziehungs- und Unterrichtskontextes per se (Altrichter & Posch, 1996; Salomon, 1991).

Eine ganze Reihe von Bildungs- und Erziehungskomponenten schmälern das Potential der Forschung, einige in stabilisierender, andere in destabilisierender Weise: Trotz stärkerer Präsenz der EDK ist für die Schweiz das ausgesprochen stabile föderalistische Bildungswesen zu nennen, wo immer noch auf sehr vielen Ebenen - von Ausbildungsstrukturen über Lehrpläne und Lehrmittel bis hin zu Schultypenprofilen und Übertrittsregelungen - pro Kanton fast alles, was im Alleingang möglich ist, eigens erfunden wird. Diese kantonalen Heterogenitäten werden durch die noch diversifiziertere Klientel einer zunehmend multikulturelleren Schule potenziert. - Auf der Kommunalebene hingegen ist durch die teilweise grosse Verantwortung lokaler Schulbehörden eine personelle Instabilität der Mandatsträger feststellbar. Dem öffentlichen Druck sind schliesslich sowohl der Kanton als auch die Gemeinde unterworfen, was sich für die Schulen nicht selten in multiplen, aber in sich widersprüchlichen Zielsetzungen ausdrückt: Selbst klare Reformvorhaben werden aus ganz verschiedenen Gründen von unterschiedlichsten politischen Lagern ihrer Wahlplattform zu- oder eben abgerechnet. Diese Multiplizität oder Uneindeutigkeit von Reformzielen führt bei Schulen und Lehrpersonen zu einer Art defensiver Rigidität, die sich nicht selten in einer hemmenden oder gar abneigenden Haltung Forschungsergebnissen und damit verbundenen Reformvorschlägen gegenüber ausdrückt. Dadurch unterliegt die Bildungs- und Unterrichtsforschung immer neuen Schwerpunktverlagerungen, bleibt fragmentiert und 'steuerungslos'.

4. These:

Das Unterrichts- und Erziehungssystem lässt sich mit ausgesprochener Stabilität (z.B. Rahmenbedingungen) respektive Instabilität (z.B. Schülerbiographien) charakterisieren. Somit reagieren Systemträger widerspenstig, kontrovers und oft resistent auf Veränderungen; insbesondere auch auf generalisierte Ergebnisse und Resultate der Unterrichtsforschung, von denen erwartet wird, dass sie sich dem unterrichtlichen und erzieherischen Kontext flexibel und 'opportunistisch' anpassen müssen.

5. Von multiplen Repräsentationsformen im Bedeutungspluralismus

Für den Philosophen Goodman (1978) gibt es sehr wohl eine Welt, aber viele Versionen davon. Das gilt insbesondere für die Unterrichtskulturen und Schulwelten. Damit ist die Frage aufgeworfen, welche Formen der Darstellung und Repräsentation von Ergebnissen in einer benutzerfreundlichen Forschung adäquat sind. Wie zeigen wir, veranschaulichen wir, was wir erforschen und daraus lernen? Welchen Ausdrucksformen können wir dabei vertrauen und welche Modi sind legitim? Das unsichere, unbestimmte Feld der Bildungs- und Unterrichtskontexte gibt uns keine andere Wahl, als Inhalte, Methoden und Ergebnisdarstellungen in einer multiplen, vielfältigen Art und Weise auszugestalten (Geertz, 1973; Garz & Kraimer, 1991). Wenn wir uns zuerst die Grundfrage stellen, wie wir eigentlich das, was wir wissen, transformieren und vermitteln, dann kommen wir zum Schluss: Vorerst einmal durch Erzählungen und Berichte, durch Texte und Verschriftlichungen, dann mit Bildern und Illustrationen; aber auch mit Diagrammen und Symbolen, welche Beziehungen aufzeigen, mit Abbildungen und Karten; und schliesslich mit Demonstrationen, aber auch Rollenspielen und Theatervorführungen, mit Gedichten vielleicht, ist doch Lyrik deshalb entstanden, um das zu sagen, wo gewöhnliche Worte versagen.⁶

Was ich damit sagen will: Die Ausdrucks- oder Repräsentationsformen, um Informationen oder Daten zu vermitteln, sind so alt, wie es Menschen gibt, sind aber im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung relativ jung, weil bisher die Mehrzahl davon als 'nicht legitim' für Forschung ausgeschlossen worden sind. Es gibt nun aber sehr unterschiedliche Arten und Möglichkeiten der Wissensrepräsentationen, welche die klar gezogenen Grenzen zwischen Objektivität und Subjektivität, zwischen dem Generellen und dem Partikulären einer näheren Betrachtung unterziehen (Eisner, 1993). Vom Kulturanthropologen Clifford Geertz über den Psychologen Jerome Bruner, vom Pädagogen John Dewey bis zum Philosophen Nelson Goodman reicht die Palette einer solchen transdisziplinären Denkweise, welche paradigmatisches mit narrativem, monologisches mit dialogischem Wissen verbindet (Dick, 1995).

⁶ "Que diable allait-il faire dans cette galère?", würde etwa Molière einem Lehrer vorgehalten haben, der sich 'Forscher' nennt.

Formen der nichtpropositionalen Sprache als Quellen des Wissens sind zwar weniger präzise und subjektiver, womit sie das Kriterium der Überprüfbarkeit gefährden, den Wahrheitsanspruch vermindern und zu Ambiguitäten verleiten. Gleichzeitig trägt aber eine Auffassung, die von alternativen Repräsentationsmöglichkeiten ausgeht, den unterschiedlichen Kodierungsformen von Erfahrungen Rechnung. Eisner (1997) weist darauf hin, dass die Auswahl einer bestimmten Repräsentationsform die Sichtweise und das Verstehen beeinflusst: Künstler malen nicht das, was sie sehen, sondern sehen das, was sie zeichnen oder malen können. Analog suchen und ergründen Forscher dasjenige, was sie auch zu finden meinen, mit jenen Werkzeugen, die ihnen zur Verfügung stehen oder die sie gut kennen; was bedeutet, dass sowohl Fragestellung, Wahrnehmung wie auch Instrumentarium selektiv und 'befangen' sind. In engem Zusammenhang damit steht die Frage, was möglicherweise aufgedeckt, was gleichzeitig aber verborgen, verdeckt oder zugeschüttet bleibt.

5. These:

Multiple Repräsentationsformen garantieren offene Entwicklungs- und Innovationshaltungen gegenüber Frage- oder Problemstellungen. Heterogenität wird als Diversität statt Devianz (Abweichung vom Mittelmaß) verstanden. Gefühle werden nicht als intervenierende, kontaminierende Variablen eliminiert. Personen und Situationen kriegen eine spezielle, lokale Dimension des Realen und Unverwechselbaren (Authentizität).

6. Von der Wiedergewinnung relevanter Forschungsinhalte

Dass viele der erwähnten alternativen Repräsentationsmöglichkeiten nicht die Präzision sozialwissenschaftlicher Standards beinhalten, ist klar; damit besteht tatsächlich die Gefahr, wonach jeder Beobachter zu seiner eigenen idiosynkratischen Sichtweise neigt und demzufolge ein Konsens schwierig wird (Kvale, 1991). Aus diesem Grund muss der Forschungskontext so transparent wie möglich dargestellt und veröffentlicht werden, d.h., man muss gleichsam sein forschester Forschungskritiker sein, beispielsweise mittels Gütekriterien, wie sie Cross & Steadman (1996, p. 2) formuliert haben: "classroom research [has to be] a) collaborative; b) context-specific; c) continual; d) learner-centered; e) practical and relevant; f) scholarly; g) teacher-directed." - Nicht zuletzt sei aber auch der Hinweis erlaubt, wonach alternative Repräsentationsmöglichkeiten von Daten eine sogenannte produktive Ambiguität hervorrufen können, d.h. das Material ist evokativ, statt denotativ, und erheischt damit eine erhöhte Aufmerksamkeit. Damit werden möglicherweise zwar mehr neue Fragen aufgeworfen als Antworten gefunden. Durch die Vielzahl alternativer Interpretationen werden nicht zuletzt die multiplen Intelligenzen und Verschiedenheiten der Forschungspersonen angesprochen und herausgefordert.

Wenn bei der Errichtung Pädagogischer Hochschulen adäquate Grundmittel für Forschung zur Verfügung gestellt werden, bin ich davon überzeugt, dass sich in Zusammenarbeit mit der etablierten Forschung eine Praxisforschung entwickeln wird, die längerfristig die klassische, traditionelle und gut etablierte Bildungs- und Unterrichtsforschung ergänzen wird, und zwar in einem erneuernden Sinn: Die Monokul-

turen strenger, naturwissenschaftlich angelegter Forschungsmethoden werden durch eklektische Forschungszugänge bereichert mittels 1) ethnographischer Feldstudien mit teilnehmender Beobachtung und Partizipation; 2) handlungsforschender Umfragen, Interviews und Fragebogenerhebungen; 3) Fallstudien, mit narrativen situationsspezifischen Ereignisschilderungen; 4) philosophisch-literarischen Analysen (die damit vielleicht gar an die Tradition des deutschen Bildungsromans anknüpfen könnten; vgl. Lenzen, 1996).

Dimensionen	... pädagogischen Handelns ...
• biographische	in (entwicklungsbezogenen) Selbstzeugnissen
• ethische und ästhetische	in (non)fiktionaler Literatur
• ethnographische und ethnologische	in unterschiedlichen Settings und (Sub)Kulturen innerhalb oder ausserhalb von Bildungs- und Erziehungsbereichen
• experimentelle	in Experimenten oder Quasi-Experimenten
• historische	in der Geschichte der Erziehungspraxis und Unterrichtsforschung
• pragmatische	bei anerkannten UnterrichtsexpertInnen, insbesondere FachdidaktikerInnen
• theoretische	in unterschiedlichen Paradigmen aus der Bildungsgeschichte

Abbildung 1: Wiedergewinnung unterrichts- und bildungswissenschaftlicher Forschungsinhalte

7. Fazit: Forschen statt 'Über-Forschung-Debattieren'

Das angekratzte Image der etablierten Bildungs- und Unterrichtsforschung wird sich meiner Meinung nach nicht verbessern, wenn im Gefolge der Transformation von Lehrerbildungsstätten zu Pädagogischen Hochschulen hauptsächlich darüber debattiert und argumentiert wird, wie genau Forschung gemacht werden soll. Mit Grabenkämpfen von der Art, wer nun welche qualitative Art von Forschung machen dürfe, d.h. wer letztlich befugt sei, über die Qualität der Forschung zu befinden, erhöht sich meiner Ansicht nach das Risiko, das labile Verhältnis der Forschung zur Praxis (und damit zur Öffentlichkeit, d.h. zu den Steuerzahlern) noch zu erschweren. Deshalb plädiere ich für ein pragmatisches, handlungsbezogenes Forschen, wo Forschung vom Substantiv zum Verb wird, und zwar erst einmal fantasie- und lustbetont statt geplagt von Finalitätsängsten um Gütekriterien und Methodenstandards; denn Erhebungen haben es gezeigt: Die Beteiligung an Forschung erhöht generell die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen dahingehend, als Lehrerinnen und Lehrer

ihren eigenen Unterricht reflektierter, analytischer und kritischer betrachten (Altrichter et al., 1997).⁷

Damit ist auch die Chance und Herausforderung an die Lehrerbildner und auszubildenden Lehrpersonen Pädagogischer Hochschulen skizziert: Als Praxisforscherinnen und -forscher können Lehrerbildner und zukünftige Junglehrpersonen durch ihre Nähe zum Unterrichtsfeld die geforderte *Binnensicht* von Schule und Unterricht verstärken: Nicht methodologische, sondern inhaltliche Fragen stehen im Zentrum des Interesses, nicht allgemein gültige Regeln propositionaler Aussagen, sondern handlungsrelevantes Praxiswissen, das als Amalgam von Regel- und Fallwissen permanent durch Rückschlaufen mit der Praxis 'validiert' wird. Mit Kernfragen wie: "Was geschieht in pädagogischen Handlungen eigentlich?", welche die systematische Beobachtung und Erkundung einzelner Situationen voraussetzt - und zwar in ihrer Bedingtheit und Vielfalt -, werden in sog. Forschungspraxisseminaren (Agar, 1980; Dick, 1993) Basiskenntnisse in Empirie, Hermeneutik, Statistik und Wissenschaftstheorie vermittelt. Daran anschliessend sind Lernforschungsprojekte mit Forschungswerkstattcharakter zu planen (vgl. etwa Fichten, 1996), wo beispielsweise durch systematisch geplante Felderkundungen, teilnehmende Beobachtungen und Experteninterviews die eigene ethnographische Optik (weiter)entwickelt wird gegenüber 'fremden' Fragestellungen. Das Plädoyer für echte Bescheidenheit bezüglich der Ansprüche, die eine Untersuchung erfüllen kann, beinhaltet mittels dokumentierter Prozessbeschreibung gleichsam auch Transparenz des Forschungsprozesses. Es ist schliesslich naheliegend, dass diese Praxisforschung nur bedingt daran gemessen werden kann, ob sie in Konkurrenz mit etablierter Forschung einen veröffentlichen Beitrag zur Fortentwicklung der Wissenschaft leisten kann, aus personellen, zeitlichen wie auch materiellen Ressourcenunterschieden heraus.

Komplexe Fragen und Probleme erfordern komplexe Bearbeitungen: Die propagierte Praxisforschung als qualitative Feldforschung (Patry & Dick, 1998) weist offen darauf hin, dass es eine Forschung unter erschwerten Bedingungen sein wird. Eine solchermaßen nicht perfekte vitale Forschung relevanter schulischer Themen erscheint mir für die Forschung der Lehrerbildung zentraler als eine klinisch-objektivistische finale Forschung mit praxisfernen Antworten. Dass dabei mögliche Schwachstellen deutlich gemacht werden und eine grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft zur Problematisierung bestehender Schwierigkeiten Bedingung ist, zeichnet als wichtigstes Gütekriterium. So wird Forschung in der Lehrerbildung mit Friebertshäuser (1997) möglicherweise zu jenem intellektuellen, methodischen und sozialen Abenteuer, das durch inhaltliche, theoretische, methodologische und handlungspraktische Reflexionen und Innovationen geschärft wird und sich weiterentwickelt.

⁷ Obwohl es mir eigentlich nicht ansteht: Für die universitäre Forschung plädiere ich derweil, die unübersichtlichen Ansammlungen bisheriger Studien und Untersuchungen metaanalytisch zu synthetisieren und zu systematisieren und der Lehrerbildung und Schulpraxis als Diskursgrundlage in einer Sprache zur Verfügung zu stellen, die auch verstanden wird.

Literatur

- Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welte, H. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. In B. Friebertshäuser & A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 640-660). Weinheim: Juventa.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 120-142). New York: Macmillan.
- Casey, K. (1995). The New Narrative Research in Education. In M.W. Apple (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 21) (pp. 211-254). Washington: American Educational Research Association.
- Clark, C., Moss, P. A., Goering, S., Herter, R. J., Lamar, B., Leonard, D., Robbins, S., Russell, M., Templin, M. & Wascha, K. (1996). Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development. *American Education Research Journal*, 33 (1), 193-231.
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30 (2), 116-127.
- Cross, K.P. & Steadman, M.H. (1996). *Classroom Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Davidson Wasser, J. & Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, 25 (5), 5-15.
- Dick, A. (1993). Ethnography of Biography: Learning to Live Like a Teacher. *Teaching Education*, 5 (2), 11-22.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-292.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1997). Das fallbezogene Expertenwissen von Lehrern. *DVPB aktuell - Report zur politischen Bildung*, (2), 9-15.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22 (7), 5-11.
- Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26 (6), 4-10.
- Fichten, W. (1996). (Hrsg.). *Die Praxis freut sich auf die Theorie: Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen?* Bericht zur Tagung "Forschungswerkstatt Schule & LehrerInnenbildung" am 26./27.4.1996 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Vor-Drucke 318).
- Friebertshäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503-534). Weinheim: Juventa.
- Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). (1991). *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books. (Dt. Ausg. 1987: Dichte Beschreibung, stw 696. Frankfurt a/M.: Suhrkamp).
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. (Fourth Print., 1985). Indianapolis: Hackett Publ. (Dt. Ausg. 1990: *Weisen der Welterzeugung*, stw 863. Frankfurt a/M.: Suhrkamp).

- Greene, M. (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. In : Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20) (pp. 423-464). Washington: American Educational Research Association.
- Huberman, M. (1993). Changing minds: The dissemination of research and its effects on practice and theory. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 34-52). Washington, DC: Falmer.
- Kaestle, C. (1993). The Awful Reputation of Educational Research. *Educational Researcher*, 22 (1) 23-31.
- Kennedy, M.M. (1997). The Connection Between Research and Practice. *Educational Researcher*, 26 (7) 4-12.
- Knoblauch, H. (Hrsg.). (1996). *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Kvale, S. (1991). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch der Qualitativen Sozialforschung* (S. 427-431). München: Psychologie Verlags Union.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Reihe Pädagogik, Weinheim: Beltz.
- Lüders, C. (1995). Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (Band II) (S. 311-342). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Patry, J.-L. & Dick, A. (1998). Qualitative Feldforschung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (im Druck).
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20 (6), 10-18.
- Schön, D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Schratz, M. (1995). Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 267-295). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Shulman, L.S. (1992). Research on Teaching: A Historical and Personal Perspective. In F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry, (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (pp. 14-29). San Francisco: Jossey Bass.
- US Department of Education (1987). *What Works: Research about Teaching and Learning* (2nd ed.). Washington, DC.
- Wellenreuther, M. (1997). Willkommen, Mr. Chance. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(2), 321-332.