

Zutavern, Michael

Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 211-222



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Zutavern, Michael: Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 17 (1999) 2, S. 211-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134135

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Warum nicht einfach Forschung?

Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen

Michael Zutavern

Die Formel "Forschung und Entwicklung" als Aufgabe Pädagogischer Hochschulen beinhaltet ganz unterschiedliche Funktionen. Der folgende Beitrag analysiert in systematischer Weise die strukturellen Unterschiede zwischen Forschung, Entwicklung und Evaluation und begründet, warum diese unterschiedlichen Funktionen nicht vermischt werden sollten.

Einleitung

Man kann sich die Diskussion ja einmal umgekehrt denken: Seit Jahrzehnten bewährte, grosse Forschungsinstitute sollen demnächst auch Lehrveranstaltungen anbieten. Entweder muss dazu jedes Mitglied des Forschungsteams einen kleinen Teil Lehrverpflichtungen in sein Pensum integrieren oder es würde eine Dozentin angestellt. Damit sei man so ausgestattet, dass Studierende aufgenommen und durch forschendes Lehren ausgebildet werden. Gleichzeitig könne die neue Stelle Lehrmittelenwicklung, Weiterbildung der Forschenden, Beratungsaufgaben und die Qualitätssicherung der Forschungsarbeit übernehmen.

Nein, die Etablierung von Forschung in den jetzt entstehenden pädagogischen Hochschulen soll mit diesem Vexierbild keineswegs in Zweifel gezogen werden – im Gegenteil. Aber man gewinnt zur Zeit den Eindruck, dass dafür nicht Forschung eingeführt, sondern *Forschungen* erfunden werden, von der angewandten über die kooperative bis zur handelnden. Und man liest von immer neuen Aufträgen, die die neuen "Forschungs"stellen einmal übernehmen sollten: Entwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation, Weiterbildung. Die folgenden Überlegungen verstehen sich deshalb als Einwände gegen eine Verwässerung der Forschungsaufgabe und gegen eine Verzettlung der Funktionen der zu schaffenden Forschungsstellen.

Es sind im Kern zwei Argumente: Erstens könnten neue Forschungsstellen viel für das Grundlagenwissen über Bildung leisten, wenn ihre Ausrichtung auf empirische Forschung gefördert wird. Dazu muss aber die Anwendungsorientierung, die jetzt als besondere Kennzeichnung herausgestellt wird, zurückgebunden werden auf die Phasen im Forschungsprozess, wo sie hingehört: beim Suchen von Forschungsfragen und beim Verbreiten der Erkenntnisse.

Zweitens sollte nicht Forschung, Evaluation, Entwicklung oder Qualitätssicherung hinter dem Kunstwort "Forschung & Entwicklung" versteckt werden. Vielmehr stehen Entscheidungen an, welche Aufgabe (wo, von wem) angegangen werden soll - jede hat ihre hohen Ansprüche und erfordert für deren Einlösung ausreichende Ressourcen.

Die folgenden Gedanken sind aus der Perspektive eines Alltags geschrieben, in dem unser Team seit einigen Jahren den Spagat zwischen Forschung und Lehrerbildung übt. Was im Folgenden behauptet wird, leitet sich also immer aus diesen Erfah-

rungen ab, und was in normativen Sätzen formuliert ist, drückt Maximen aus, denen wir zu folgen versuchen.

1. Konzentration auf empirische Bildungsforschung

Kein Mangel an Fragen für Forschung

Im Bildungswesen und im speziellen im Bereich von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht ein Bedarf an empirischer Forschung. Sicher wird manchmal unterschätzt, manchmal gering geschätzt, was die Arbeit von Erziehungswissenschaftlern, Psychologen und Soziologen bereits an Erkenntnissen über Bildungsprozesse zusammengetragen hat. Gegen solche Fehleinschätzungen spricht z.B. die Diskussion über Standards in der Lehrerbildung, die auf wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen aufbauen (Oser, 1997) Gleichwohl existieren genügend Wissenslücken über Lernen und Sozialisation in der Schule, um viele Forschungsstellen noch lange zu beschäftigen. Gerade über Lehrerhandeln und die wirkungsvollen Prozesse in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern weiss man noch recht wenig: "Die kartographische Erfassung der Landschaft des Lehrerwissens hat sich bislang auf einige Ausschnitte beschränkt und Gegenden vernachlässigt, die für die Bewohner des Landes ebenfalls sehr bedeutsam sind" (Bromme, 1992, S.140). Dieses Manko an abgesichertem Wissen hat ja die Debatte über die Lehrerbildungsreform von Anfang an begleitet.

Die Tertiärisierung der Lehrerausbildung ist ein Bekenntnis zur Notwendigkeit einer wissenschaftlich abgesicherten Basis pädagogischen Wissens, das von pädagogischen "Profis" in ihren alltäglichen Entscheidungssituationen "verarbeitet" wird. Gerade wenn man das Erfahrungswissen z.B. von Lehrerinnen und Lehrern ernst nimmt, muss man die Aufgabe fördern, den Kern an wissenschaftlich geprüften Theorien und Erkenntnissen in den zentralen Bereichen des pädagogischen, didaktischen, fachdidaktischen Lehrerwissens zu verbreitern. Speziell als Grundlage für die Fachdidaktiken ist dieser Bedarf gross (z.B. Sitta, 1999).

Lehrerbildungsstätten sind der richtige Ort

Wie in anderen Berufsfeldern und ihrer Ausbildung sollten auch für den Lehrerberuf die "Wege" zu neuem Wissen besonders für die Novizen sehr kurz sein. Ausbildungsstätten sollten deshalb auch Stätten der Erkenntnisproduktion sein. Forschung sollte an den neuen Pädagogischen Hochschulen ihrer ureigensten Aufgabe nachgehen können, nämlich Wissen zu schaffen. Für diese Aufgabe muss speziell ausgebildetes Personal zur Verfügung stehen.

Damit ist gesagt, dass es bei der Schaffung von Forschungsstellen in erster Linie eben nicht um didaktische Anliegen wie das forschende Lernen oder um engere Kooperationen mit reflektierenden Praktikern unter dem Etikett "Lehrerforschung" geht. Beides ist unabhängig von der Forschungsaufgabe zu verwirklichen: Forschendes Lernen ist eine Lernmethode, die durch Forschungsstellen an den Hochschulen zwar angeregt werden kann, sie aber nicht notwendig braucht. Lehrerinnen und Lehrer, die

ihren Unterricht erforschen, können spannende Kooperationspartner für Forschungsinstitutionen sein, ersetzen sie aber nicht.

Anwendungsorientierung ist ein zwiespältiges Etikett

Erkenntnisgewinn wird es nur durch gute Forschung geben. Anwendungsorientierung kann ein Gütekriterium sein, aber nicht für die Erkenntnis selbst, sondern allenfalls für das Vorgehen bei der Suche nach Forschungsfragen und/oder bei der Verbreitung der Erkenntnisse. Gleiches gilt für Kennzeichnungen wie "berufsfeldbezogen" oder "schulbezogen". Ob sich neues Wissen im Schulalltag in veränderten Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern niederschlägt, ist kein Kriterium, das über den Wahrheitsgehalt der Erkenntnis entscheidet.

Das Wissen über Kontrollüberzeugungen und ihre Bedeutung für die Leistungsfähigkeit und das psychische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern z. B. existiert, auch wenn Schulen erst mühsam einen Weg finden müssen, diese Kontrollüberzeugungen bei Schülerinnen und Schülern zu stärken. Die Erkenntnisse Piagets über die kognitive Entwicklung haben Jahrzehnte gebraucht, bis sie sich für die Kinder und Jugendlichen als hilfreiche Formen des Lernens und der Unterstützung ihrer Entwicklung in Erziehung und Schulbildung niedergeschlagen haben. In den Studien zum moralischen Urteilen eines Lawrence Kohlberg mit seinen Dilemma-Interviews und ihren aufwändigen Auswertungsverfahren liegt ein sehr "grundlagen-theoretisches" Forschungsprogramm vor. Und diese Theorie hat sich wie andere intensiv geprüfte Ansätze als immens "praktisch" erwiesen.

Forschung ist ein von der Gesellschaft zur Verfügung gestellter Freiraum für eine handlungsentlastete Suche nach Wahrheit. Der Elfenbeinturm ist gewollt und hat sich bewährt. In ihm dürfen Dinge auch scheitern. Das Wissen darum, dass etwas nicht der Fall ist, eine Wirkung nicht nachgewiesen werden kann, braucht diesen Schonraum. Und es braucht schonungslose kritische Analysen durch andere Forschungsteams, die ebenfalls die Freiheit haben, neue Erkenntnisse schnell aufzugreifen und kritisch zu prüfen. Gesicherte Erkenntnisse aber, wenn sie bekannt gemacht, wahr und ernst genommen werden, können starke "praktische" Wirkungen entwickeln. Manche Methodenmode wäre Schülerinnen und Schülern erspart geblieben, wenn es selbstverständlicher wäre, nach den gesicherten Grundlagen für ihre Wirkungsbehauptungen zu fragen. Beurteilungs- und Bewertungsvorgänge in Schule könnten heute schon anders aussehen, wenn sich die Wahrnehmung dieser Berufsaufgabe stärker auf Erkenntnisse, die vorliegen, stützen würde.

Orientierung am Berufsfeld erfolgt vor und nach der Erkenntnisarbeit

Selbstverständlich kann auf der anderen Seite heute kein Elfenbeinturm in einem verschwiegenen Tal Forscherinnen und Forscher von den Realitäten unserer Gesellschaft abschotten. Natürlich unterliegen Forscherinnen und Forscher dem Zwang, ihr Erkenntnisinteresse zu begründen. Dies wird schon vor Beginn der Arbeit zum einen durch die Qualitätsaufsicht innerhalb der öffentlichen Institutionen sichergestellt. Zum anderen sind fast keine Forschungsprojekte mehr ohne Drittmittel möglich. Es erfolgt also eine weitere Sicherung durch das Begutachtungsverfahren bei Finanzanträgen

beispielsweise durch den Nationalfonds. Darüber hinaus wird gerade Bildungsforschung zu Recht kritisch durch die im Bildungswesen arbeitenden Fachleute und durch die "Klienten" wie z.B. Eltern von Schülerinnen und Schülern beobachtet.

In der Entdeckungs- und in der Umsetzungsphase ihrer Arbeit können Forscherinnen und Forscher viel dafür tun, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit im Bildungsalltag wahrgenommen werden. Sicher garantieren ein ausgewiesener Theoriebezug und der Anschluss an aktuelle Forschungsfragen genauso wie das kreative Entdecken der Lücken und offenen Fragen eines Forschungsfeldes, dass interessante Hypothesen entstehen und spannende Ergebnisse zu erwarten sind.

Darüber hinaus jedoch kann in dieser Phase der Entdeckung von Fragen der Bezug zum Berufsfeld und die Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern äusserst fruchtbar sein. Pädagogische Hochschulen, die über die Praktika und den Einbezug von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern in die Ausbildung solche Kontakte pflegen, können hier vorbildhaft wirken. So gerät speziell die Frage nach der Bewährung von Theorien unter komplexeren Rahmenbedingungen in den Blick. Lässt sich beispielsweise die Lernwirksamkeit der Kooperation von Lernenden auch unter den Alltagsbedingungen einer Schulklasse bestätigen? Doch nur dort, wo dieser Blick auf Fragen der pädagogischen Praxis verbunden wird mit vorhandenem Wissen und seiner theoretischen Ordnung, wird man Forschungsfragen formulieren können, die so überprüfbar sind, dass sie zu gesicherten Erkenntnissen werden können.

Hauptkriterium bleibt die Güte der Erkenntnis

In der Forschungsphase der Überprüfung von Annahmen kann es nur um Wahrheit gehen. Die bewährten Kriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität gelten als Garanten dieses Bemühens um die Begründung von Behauptungen. Gefordert ist die Transparenz der Verfahren. Die Gewinnung, Verdichtung und Interpretation der Daten muss von anderen rekonstruiert werden können. Wie nah oder fern die Hypothesen dem Alltagsgeschehen sind, spielt hier keine Rolle mehr. Und auch die Art des methodischen Zugangs ändert an dieser Maxime nichts. Versuche, die Forschungsaufgaben der neuen Fachhochschulen einseitig auf eine Methodenrichtung festzulegen, sind sicher verfehlt.

Empirische Bildungsforschung findet ihre Problemstellungen meist im Schnittbereich von erziehungswissenschaftlichen Theorien mit pädagogischer und entwicklungsorientierter Psychologie und Soziologie. Ihre Hypothesen bedürfen dementsprechend auch Methoden aus diesen Bezugswissenschaften. Und empirische Forschung im Bildungsbereich greift seit längerem sowohl auf das Repertoire erklärender Ansätze mit ihren Quantifizierungen zurück wie auf verschiedene hermeneutische Verfahren.

Objektivität

Objektivität fordert die Nachvollziehbarkeit – und möglichst oft auch den tatsächlichen Nachvollzug – durch andere Personen. Wie beispielsweise das Verfahren der "objektiven Hermeneutik" (Oevermann, Allert et al., 1979) zeigt, unterwerfen sich gerade auch qualitative Verfahren diesem Kriterium. Hier würden die neuen For-

schungseinrichtungen die Chance bieten, dass auch in der Bildungsforschung häufiger kritische Reanalysen entstehen.

Reliabilität

Reliabilität fordert einen kritischen Blick auf die Verfahren, mit denen Daten gewonnen werden. Methodische Artefakte lassen sich mit den unterschiedlichsten Methoden produzieren und müssen von den Forschenden entdeckt werden. In jedem Methodenrepertoire gibt es die Möglichkeit der falschen Anwendung, des blinden Flecks oder einer unangemessenen Instrumentenwahl.

Validität

Schliesslich stellt sich in jeder Forschung die Frage, ob ihre Methoden den Bereich erfasst haben, den sie erfassen wollten und wie weit die Verallgemeinerungsfähigkeit der Daten reicht. Zurecht weisen Kritiker der herkömmlichen Einstellungsforschung darauf hin, dass noch so ausgeklügelte Meinungserhebungen keine validen Aussagen über tatsächliches Verhalten darstellen oder dass eine Fallstudie über eine Junglehrerin wohl Hypothesen mit grösserem Allgemeinheitsgrad erzeugen oder starke Hypothesen falsifizieren, aber kaum allgemeine Aussagen über den Berufseinstieg begründen kann.

Gütekriterien stehen also für kritische Fragen an die Aussagekraft von Erkenntnissen, nicht aber für irgendwelche Berechnungsverfahren. Zentrales Kriterium bleibt die Transparenz für jeden, der die Erkenntnis prüfen will. Dazu gehören natürlich auch die "Forschungsobjekte". Hier sind Anstrengungen der Forschenden ein Gebot der Fairness. Aber Aussagen über Einstellungen oder Verhalten können auch gültig sein, wenn ihnen die Befragten oder Beobachteten nicht zustimmen. Die Verabsolutierung kommunikativer Validierung wäre ein Irrweg.

Orientierung an der Praxis

Keine Rolle kann in dieser Phase eine Orientierung an der Praxis spielen. Erforderlich ist im Gegenteil eine grösstmögliche Unabhängigkeit. Forschung ist die organisierte Entlastung von alltäglichem Entscheidungszwang von Personen, die damit auf der Suche nach neuem Wissen hohe Risiken des Scheiterns eingehen können. Damit ist ein Hauptgrund genannt, weswegen Forschung, auch in den zukünftigen pädagogischen Hochschulen, "freie" Forschung sein sollte.

Dies ist auch eine klare Absage an die Handlungsforschung, die Analyse und Entscheidung eng verzahnt und so glaubt, in einer neuen Institution "Forschung und Entwicklung" gleich zwei Aufgaben mit einem Schlag lösen zu können. Der für Erkenntnis notwendige "fremde Blick" muss dabei verloren gehen. Dies bedeutet nicht eine unkollegiale Einstellung gegenüber Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, deren Interaktionen beobachtet und analysiert werden. Doch gerade ein fairer Umgang zwischen Forschenden und "Erforschten" und der Respekt vor der Autonomie der Praxis führt zu einer arbeitsteiligen Trennung von Forschung und alltäglicher Bildungsarbeit.

Dagegen rückt die Anwendungsorientierung in der Phase der Umsetzung der Ergebnisse wieder stärker ins Zentrum. Gerade in der Bildungsforschung sollte es zu

den Selbstverpflichtungen von Forscherinnen und Forschern gehören, ihre Erkenntnisse "in der Praxis abzuliefern" und sich verständlich zu machen. Hier kann eine eng mit dem Berufsfeld verbundene Fachhochschule wiederum wertvolle Dienste leisten. Über die Mitarbeit in Lehrerfortbildung, in der berufspraktischen Ausbildung, aber auch durch Kontakte mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern, z.B. durch Forschungspraktika, lassen sich neu gewonnene Erkenntnisse schnell verbreiten. Mit den sich daraus ergebenden Anregungen für neue Forschungsfragen schliesst sich der Kreis.

2. Keine Funktionsvermischung

Mit der Konzentration auf gute Bildungsforschung wäre also sicher viel gewonnen – ob die neuen Institutionen auch Aufträge übernehmen können, die Entwicklung, Evaluation, Qualitätssicherung zum Inhalt haben, muss sich auf Grund ihrer Kapazitäten und der Fachbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erweisen. Sicher sollte aber nicht in personell dünn ausgestatteten Stellen eine Aufgabenhäufung erzeugt werden. Dies würde auch der Qualität der anderen Funktionen, die jetzt in vielen Planungspapieren auftauchen, nicht gerecht: Entwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung folgen einer anderen Logik als die Forschung. Sie werden in andere Abläufe gegliedert und unterliegen anderen Gütekriterien.

Forschung in einem Themenbereich braucht Jahre, bis die Kompetenzen und Erkenntnisse so weit sind, dass sie Früchte tragen. Methoden müssen entwickelt werden. Das Personal, das dies leistet, muss im entsprechenden Bereich (z. B. Fachdidaktik oder Entwicklungspsychologie) vorgebildet sein. Fachhochschulen werden kaum für Forschungsnachwuchs sorgen können. Sie werden keine Lizientiate vergeben und kaum Forschungspropädeutik anbieten. Das bedeutet aber auch, dass Forschungsprojekte von denjenigen Experten, die an einer pädagogischen Hochschule arbeiten, aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen und Interessen entworfen werden müssen. Inhaltliche Schwerpunkte können nur durch Personalpolitik gebildet werden.

Demgegenüber verfolgen Entwicklung und Evaluation andere Ziele und gehen unterschiedlichen Fragen nach. Sie folgen in der Suche nach Antworten unterschiedlichen Leitideen und finden für ihre Ergebnisse je andere Abnehmer.

Unterschiedliche Fragestellungen


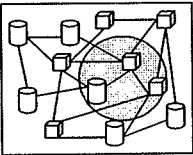

	Forschung	Evaluation	Entwicklung
Kernfrage	Ist X wahr?	Ist X gut?	Welches X löst Y?
Ziel	Erkenntnis	Qualitätsprüfung	Problemlösung
Per-spektive			
Quelle	Theorie (Praxis)	Praxis	Praxis
Auftrag	selbst (frei)	fremd	selbst / fremd
Annahme	Gutachten	Vertrag / Anordnung	Vertrag / Anordnung

Abbildung 1: Unterschiedliche Fragestellungen

Forschung

Forschung fragt nach der Wahrheit von Behauptungen. Lücken in Theorien sollen geschlossen, Wissen vermehrt werden. Der Theoriebezug garantiert die Effizienz von Forschung: Schwach begründete Bausteine verlangen forschenden Einsatz. Falsifizierte Hypothesen brauchen nicht noch einmal aufgegriffen werden. In jedem Forschungsprojekt weiss man am Ende mehr, aber auch viel genauer, was man noch nicht weiss - solche offenen Fragen von Theorien leiten weitere Forschungsarbeiten. Orientierung an Theorie sichert auch das wechselseitige kritische Überprüfen von Ergebnissen und sorgt für einen systematischen Weiterbau eines Wissenssystems, das als Grundlage für die Analysen von Praxis, die Reflexion praktischer Handlungen und für Planung wichtig wird. Deshalb können Probleme der Bildungspraxis durchaus als Orientierungshilfen für die Auswahl innerhalb eines theoretischen Bereichs dienen. Sie ersetzen aber die Theorieorientierung nicht.

Vor zwei möglichen Missverständnissen soll gewarnt werden: Theorieorientierung heisst nicht blindes Vertrauen in eingefahrene Traditionen. Forschungsprojekte müssen gerade auch so angelegt werden, dass Tabubrüche möglich sind und die Macht von Paradigmen in Frage gestellt werden kann. Doch auch "neue" Wahrheiten oder Methoden müssen ihren Geltungsanspruch nach den Regeln der Kunst transparent begründen können.

Zum anderen ist mit dem Plädoyer für die Pflege des Elfenbeinturms nicht ein freischwebendes, von jeder gesellschaftlichen Verantwortung losgelöstes Interesse an Erkenntnis gemeint. Die Auswahl von Forschungsfragen, die Durchführung von Forschungsarbeit und die Verwendung von Forschungsergebnissen unterstehen immer auch dem Zwang einer politischen, ökonomischen und vor allem moralischen Legitimation. Theoretische und praktische Interessen müssen transparent gemacht und

begründet werden. Öffentlichkeit muss den Zugang zu Forschungsplänen und Forschungsergebnissen haben. Forscherinnen und Forscher müssen auch Übersetzungsarbeit leisten, damit ihr Tun kritisierbar wird.

Da dieser Aufwand nötig ist, reicht einer Forschungsstelle "Forschung" als Aufgabe. Dabei sollte auch nicht unterschätzt werden, dass eine kritische Öffentlichkeit durchaus für die Unterstützung der Suche nach Erkenntnis zu gewinnen ist, wenn deren Faszination kommuniziert werden kann - selbst wenn ein unmittelbarer Nutzen nicht erkennbar wird. Warum sollte sich das Interesse am "Wissenwollen" nur auf den Weltraum oder die Suche nach Atlantis beschränken und sich nicht auch auf die Weltbilder der Kinder oder die kreative Dynamik von Jugendgruppen richten? Wenn daran jedoch Zweifel bestehen, lassen sich statt Forschungsstellen ja Evaluations- oder Entwicklungsstellen schaffen. Deren Aufgaben müssen ebenfalls Standards genügen, die eine Haltung des "so nebenbei" verbieten.

Evaluation und Entwicklung

Evaluation sucht nicht theoriegeleitet nach neuen Erkenntnissen, sondern prüft und bewertet Produkte, Konzepte, Verfahren. Sie untersucht die Qualität eines Ausschnittes von Bildungswirklichkeit. Entwicklerinnen eines Produkts, Verantwortliche für neue Vorschriften oder Anwender eines Systems geben den Auftrag zur Evaluation, um möglichst objektive Rückmeldungen über Brauchbarkeit und Veränderungsbedarf zu erhalten.

Ähnlich auftragsgebunden wird Entwicklung initiiert. Probleme in einem Handlungsfeld erfordern meist eine rasche Lösung. Neue Verfahren, Arbeitsmittel oder Konzepte sind gefragt. Sie sollten schnell verfügbar sein, von den Anwendern akzeptiert werden und handhabbar sein. Sie sollen garantieren, dass die Probleme, die die Entwicklung ausgelöst haben, beseitigt, Bedürfnisse befriedigt werden.

Für Evaluation und Entwicklung bestehen in aller Regel Aufträge. Für Forschung wären sie Gift. Natürlich braucht es einen allgemeinen Auftrag der Gesellschaft, die Forschung "wollen" muss. Dieser Wille materialisiert sich bislang an den Universitäten. Er sollte auch auf die Fachhochschulen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen werden. Die Forschungsfragen dagegen entstehen in einem thematischen, theorieorientierten Bereich und nicht in engen Auftragsformulierungen. Theorielücken durch Forschung zu schliessen braucht auch kreative Suche nach der weiterführenden Forschungsfrage, ungezieltes brainstorming zur Hypothesenfindung, Aufgreifen von unbeachteten Ideen und Seitensträngen. Und Forschung produziert unangenehme Wahrheiten, Widerlegungen bisheriger Überzeugungen, die einem Auftraggeber vielleicht auch allzu schwer verdaulich wären. Forschende sollten sich also ihre "Aufträge" selbst stellen können. Dazu müssen sie die Chance haben, Mittel für solche Arbeit zu bekommen - qua Institution, die eben nicht nur gebundene ("anwendungsorientierte?") Forschung erlaubt, und / oder durch Institutionen wie dem Nationalfonds, die solche Erkenntnissuche fördern, wenn ihre Vorgehensweisen einem definierten Standard genügen.

Leitideen der Antwortsuche

	Forschung	Evaluation	Entwicklung
Leitidee	Wahrheit	Qualitätskontrolle	Funktionsfähigkeit
Design	Hypothesenprüfung Falsifikation	Fragen der Auftraggeber / Bewertungskriterien	Zeitplan / Testphasen
Kriterien	logisch - valide - objektiv - reliabel	nützlich - durchführbar - korrekt - genau	nützlich - wirksam -effizient
Methoden	qualitative & quantitative Empirie / Experiment	qualitative & quantitative Empirie / Prüfverfahren	Versuch & Irrtum
Kompetenzen	Theorien - Methoden (Praxisverständnis)	Methoden - Kommunikation - Praxisverständnis	Praxisverständnis - Kreativität
Aussagen	allgemein	singulär	-
Prüfung	andere ForscherInnen, GutachterInnen, (jede/r)	Auftraggeber Evaluierete, AnwenderInnen	Auftraggeber AnwenderInnen

Abbildung 2: Unterschiedliche Leitideen und Vorgangsweisen

Auch die Vorgehensweisen bei der Erfüllung der Aufgabe unterscheiden sich zwischen Forschung, Evaluation und Entwicklung stark. Forschung muss den klassischen Weg der Hypothesenprüfung nach verschiedenen Gütekriterien und unter Anwendung eines erprobten Methodenrepertoires gehen. Sie zielt auf verallgemeinerungsfähige Aussagen. Für diese Arbeit ist Kenntnis der Theorien und Erfahrung im Methodeneinsatz notwendig. Die Verfahren müssen transparent sein und von anderen Forscherinnen und Forschern begutachtet werden können.

Qualitätskontrolle der Evaluation dagegen orientiert sich an den Fragen der Auftraggeber. Ihre Kriterien liegen in der Regel in der Nützlichkeit und Durchführbarkeit der zu untersuchenden Verfahren und Produkte. Sie muss sich auf die Beantwortung der gestellten Fragen konzentrieren, Blicke nach rechts und links, das Aufgreifen im Prozess entdeckter neuer Fragestellungen lenken nur ab. Sie verwendet häufig aus der Forschung stammende Methoden, um Nutzen und Verwendung des zu untersuchenden Produktes zu testen. Ohne Zweifel ist Evaluation ein naher "Verwandter" von Forschung. Die technologische Theorie, die aus wissenschaftlichen Theorien ableitbar ist, wird als ihr Gebiet betrachtet (Bortz and Döring, 1995). Bleibt im Bildungsbereich nur das ungelöste Problem von Wunsch- und Machbarkeit einer pädagogischen "Technologie".

Im Zentrum von Entwicklungsaufgaben steht ein Plan mit verschiedenen Testdurchläufen. Hauptkriterien sind die Wirksamkeit der Lösung für das gesuchte Problem innerhalb einer vertretbaren Zeitspanne. Auch hier werden Methoden aus der Forschung angewendet, vor allem aber gibt es diverse Traditionen des Projektmanagements und der Umsetzung des Prinzips von "Versuch und Irrtum". In Entwicklungsprojekten erweist sich eine Orientierung an vorhandenen Erkenntnissen aus der Forschung und an Bezugstheorien als sinnvoll, um Irrwege zu vermeiden und vorhandenes Wissen zu nutzen. Neben der theoretischen Orientierung verlangt Entwick-

lungsarbeit Kreativität und Verständnis des Problemfeldes, für das man arbeitet. Die Erfolgsprüfung liegt in den Händen der Auftraggeber und Anwender des entwickelten Produktes.

Wem nützt's?

	Forschung	Evaluation	Entwicklung
Nutzen	Erkenntnis	Qualität	Produkt
Medium	Wiss. Publikation Kurse, (Öffentl. Medien)	Bericht an Auftraggeber (Öffentl. Medien, Kurse)	Vertrieb, Kurse (Medien)
Informant	Forschende (Journalisten)	Evaluatore, Auftraggeber	Entwickler, Auftrag- geber, Journalisten
Feedback	Reanalysen, Folgefor- schung, Praxisnutzen	Veränderung, Zufriedenheit	Akzeptanz (Verkauf), Problemlösung
Ver- bindungen	Fs: Neue Forschungsfragen	Fs: Unverstandenes, Kenntnislücken	Fs: Unverstandenes, Kenntnislücken
	Eva: Überprüfung der Praxiswirkung	Eva: unterschätzte Elemente	Eva: Qualitätsprüfung
	Entw: Umsetzungsideen	Entw: Beseitigung von Qualitätsmängeln	Entw: Folgeideen

Abb. 3: Öffentlicher Nutzen und Vermittlung

Schliesslich sind auch die Wege der Bekanntmachung von Erkenntnis, Qualitätsergebnis und Produkt unterschiedlich. Forschung muss sich einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit stellen. Fachhochschulforschung muss sich - wie universitäre - in der nationalen und internationalen Gemeinschaft der Forschenden bewähren. Forschende sollten aber auch dafür sorgen, dass in möglichen Anwendungsfeldern ihre Ergebnisse bekannt und verstanden werden. Das Feedback kann sowohl in einer erfolgreichen Disseminationsarbeit und damit praktischem Nutzen bestehen, wird sich aber vor allem daran messen lassen, ob die entdeckte Theorielücke geschlossen wurde und ihre Ergebnisse kritischen Reanalysen anderer Forscherinnen und Forscher standhalten.

Evaluation schliesst mit Berichten an den Auftraggeber ab, die auch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Ihre Aussagen betreffen den einen im Auftrag umschriebenen Gegenstandsbereich und liegen in aller Regel zuerst einmal den Auftraggebern vor, die es in der Hand haben, sie einer weiteren Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Evaluation sieht sich dabei oft auch im Dilemma zwischen Interessen des Auftraggebers und möglichen Anwendern des untersuchten Produktes.

Evaluation und Entwicklung bekommen Feedback durch den Erfolg der Veränderungen, die sie vorschlagen. Die Zufriedenheit der Benutzer des untersuchten oder entwickelten Produktes oder Verfahrens ist Bestätigung der Arbeit. Manchmal stellen die Verkaufszahlen einen Gradmesser des Erfolges dar.

"Un-einheitlichkeit" macht stark

Selbstverständlich gibt es viele Nahtstellen zwischen den drei unterschiedlich arbeitenden Funktionen. Sie sind sich gegenseitig von Nutzen. Forschung liefert weiterer Forschung offene Fragen. Aus neuen Erkenntnissen können aber auch Problemlösungen für den Alltag entwickelt und in Folge dann auf ihre Qualität geprüft werden. Aus Evaluationsprojekten können Hinweise für offene Theoriebereiche entstehen, wie sie auch beim Entwickeln von Produkten auftauchen könnten. Aus Evaluation ergeben sich Aufträge an Entwickler, für jene Teile eines Produktes oder Verfahrens, die sich als mangelhaft erwiesen haben, wie umgekehrt das fertige Produkt der Entwickler sich einer Evaluation stellen muss.

Auch Evaluation hat Berührungspunkte mit Forschung. Evaluation will einem Auftraggeber Auskunft über die Güte eines Produktes geben. Gerade nach Evaluation besteht zur Zeit ein grosser Bedarf. Sie sollte unabhängig von den Entwicklern des Produktes erfolgen. Schon hier verbietet sich eine zu enge Aufgabenüberschneidung. Evaluation erweist sich als erfolgreich, wenn die Güte getestet und allfällige Verbesserungsvorschläge gemacht wurden. Dies kann aber alles nur auf Grund von vorhandenen Erkenntnissen geschehen. Sicher werden manchmal Fragen auftauchen, die noch nicht beantwortbar sind. Aber die Kriterien, nach denen die Güte eines Produktes beurteilt wird, sind in aller Regel aus einem Forschungsprozess entstanden. Auch bedarf es bei der Evaluation nicht unbedingt eines Theoriebezugs, wohl aber eines klaren Auftrages und Fragen von einem Auftraggeber.

Insofern macht es sicher Sinn, wenn Forschungsteams, Evaluationsgruppen und Entwicklungsabteilungen einen Austausch pflegen, zumal wenn sie in einem ähnlichen Fachbereich, z. B. im Berufsfeld "Schule" arbeiten. Ihre Aufgaben und ihre Ansprüche an die jeweilige Personen, die die Aufgaben durchführen sollen, sind jedoch so verschieden und so anspruchsvoll, dass es einen grossen Personalbestand braucht, um wirklich parallel Forschung, Evaluation und Entwicklung zu betreiben. Grosse Zentren könnten dem Anspruch genügen, Projekte der unterschiedlichen Art nebeneinander zu realisieren. Sie sind aber in kleineren pädagogischen Hochschulen, die jetzt geplant werden, kaum zu realisieren. Sind an einer Hochschule Fachleute, die Verfahren, Methoden, Lehrmittel für den Schulbereich entwickeln wollen, dann muss dort eine Entwicklungsabteilung entstehen. Will man sich an der Evaluation von anderswo entwickelten Produkten beteiligen, dann muss man Evaluationsabteilungen schaffen oder die Forschungsabteilungen so ausstatten, dass dort Evaluations- und Forschungsprojekte nebeneinander laufen können. Schlecht wäre nur, wenn man versuchen wollte, diesen Entscheidungszwang zu vertuschen und durch die Benennung der Stellen mit dem Etikett "Forschung" alle möglichen Funktionen zu legitimieren.

Ein zeitliches Nacheinander ist auch in kleineren Stellen möglich, aber angesichts des grossen Aufwandes der Einarbeitung, die jedes Feld erfordert, nicht immer effizient. Da für die neuen Fachhochschulen kaum personell und materiell üppig ausgestattete Forschungs-, Evaluations- oder Entwicklungsstellen zu erwarten sind, wird man nicht darum herum kommen zu entscheiden, wo der Schwerpunkt liegen soll und die Kooperation mit anderen Institutionen zu suchen, wenn es die Nahtstellen der eigenen Projekte erfordern.

Da Forschung von Fachhochschulen gefordert wird, sollten sie sich auch auf Forschung konzentrieren. Dazu müssen ihnen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und Freiräume geschaffen werden, die mit denen an den Universitäten vergleichbar sind. Dann erst können die Vorteile der neuen Institution, besonders ihre Praxisverbundenheit, vielleicht auch ihre Überschaubarkeit und damit Einbindung von Studierenden ausgespielt werden. Selbstverständlich muss eine Qualitätskontrolle für die Forschung etabliert werden. Es sollte aber nicht dazu kommen, dass Kriterien schon deshalb nicht erfüllt werden können, weil alle möglichen Aufgaben wie Entwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung der Lehre die Forschungsstellen in ihrer Arbeit blockieren.

Sollen Forschung und Lehre personell verflochten werden, was für ein schnelles Einfließen von Erkenntnissen in die Lehre auch von Vorteil wäre, dann muss man entsprechend mehr Personen an der Forschungsarbeit beteiligen. Nicht zu unterschätzen ist der Reibungsverlust, den das Leben in den Parallelwelten von Lehre und Forschung bedeutet. In den Lehrerbildungsstätten wird Lehre immer auch als ein Stück Verpflichtung zum "in der Lehre Vorbild sein" empfunden.

Schliesslich sollten die neu entstehenden Institutionen einen grossen Handlungsspielraum in der Übernahme und Ausgestaltung der neuen Aufgaben haben. Koordination braucht es vielleicht zur Verhinderung inhaltlich allzu ähnlicher Ausrichtungen.

Zum Schluss: Es besteht jetzt eine einmalige Chance, im Bereich der Bildungsforschung Kapazitäten für die Produktion von Wissen über Erziehung und Bildung zu schaffen, die einer professionellen Weiterentwicklung des Lehrberufs dienen kann und damit auch der Zielgruppe der Profession, nämlich den Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Lernerinnen und Lernern.

Literatur

- Bortz, J. & Döring N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Oevermann, U., Allert, T. et al. (1979). Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Sitta, H. (1999). "Professionalität der Deutschdidaktik." *Schweizer Schule*, 1999/6, 3-13.