Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 82 (1995)
Heft: 5: Lehrer als Forscher

Artikel: "Forschende Lehrer" : eine realistische Handlungsprespektive?
Autor: Moser, Heinz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-529688

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Heinz Moser

«Forschende Lehrer» – eine realistische Handlungsperspektive?

Ausgehend von unterschiedlichen Lehrerbildern versucht Heinz Moser seine persönliche Bilanz zu den Beiträgen dieses Heftes zu ziehen: Auf der einen Seite plädiert er für die notwendige Distanz zwischen Wissenschafts- und Praxissystem. Gleichzeitig betont er aber auch die Notwendigkeit, dass Angehörige beider Systeme – Lehrer und Wissenschaftler – fähig und bereit sind, gegenseitige Anschlüsse zu suchen und zu realisieren.

Der forschende Lehrer und andere Lehrerbilder

Lehrerbilder verdichten die Ansprüche an die Profession. Sie machen schlaglichtartig deutlich, welche Vorstellung vom Berufsbild im Zentrum steht. Es handelt sich aber auch um Mythen – also um Vorstellungen, die auf tiefverwurzelte Leitbilder zurückgehen und damit die alltägliche Berufsarbeit auf ein bestimmtes (wünschenswertes) Bild hin stilisieren. In der Vergangenheit gab es immer wieder solche Lehrerbilder, von denen nur einige wenige hier kurz aufgenommen werden sollen:

Lehrerbilder verdichten Ansprüche an die Profession, sind aber auch Mythen…

- *Der Lehrer als Handwerker.* Dieses Bild betont die Orientierung am Machbaren. Der Lehrer verfügt über Werkzeuge und Mittel, um den ihm anvertrauten Schülern das Notwendige beizubringen. Grosse bildungsphilosophische Entwürfe sind in dieser Vorstellung nicht gefragt. Lehrpläne und Zielsetzungen sind vorgegeben; wesentlich ist die handwerkliche Umsetzung des «Stoffes» im Unterricht.
- *Der Lehrer als Künstler.* Die pädagogische Arbeit ist in dieser Sichtweise zu vergleichen mit dem Künstler, der ein Kunstwerk gestaltet oder eine Skulptur formt. Im Mittelpunkt steht hier der Bildungsaspekt des Schülers. Abschlägig wird dabei oft die Frage nach den Methoden und Mitteln beantwortet. Das Geheimnis künstlerischen Schaffens ist individuell und in Regeln nicht fassbar – sonst würde man das darin verborgene produktive Element ersticken.
- *Der Lehrer als Forscher.* Unterricht und Schule sind in dieser Sichtweise nicht einfach ein vorgegebenes Terrain, das man als Voraussetzung von Bildungsprozessen zu akzeptieren hat. Wer vielmehr die Augen offen hat und neugierig versucht, hinter die Kulissen zu blicken, findet täglich Neues und wird immer wieder durch den Reichtum des Alltags überrascht. Notwendig für dieses Lehrerbild ist eine gewisse Distanz, die nötig ist, um selbstverständliche Handlungsmechanismen des Alltags in neuem Licht zu sehen. Ein Mittel dazu sind nicht zuletzt wissenschaftliche Methoden und Theorien, welche bei der kritischen Wiederaneignung des eigenen Berufsalltags helfen.

Es kann in diesem Zusammenhang nicht darum gehen, die dargestellten Berufsbilder ausführlich zu diskutieren; alle haben positive und problematische Seiten: In letzter Zeit ist nun aber vor allem das dritte Lehrerbild

aktuell geworden – der forschende Lehrer bzw. der «reflektierende Praktiker». Wenn diese Konzeption des Lehrers, wie sie vor allem von amerikanischen Autoren entwickelt wurde (vgl. etwa Schon 1983), bei uns in letzter Zeit verstärkt aufgenommen wird, so ist dies allerdings nicht allein aus der internen Fachdiskussion zu erklären. Anton Hügli (in diesem Heft, S. 3–8) macht deutlich, dass diese Diskussionen in einer direkten Beziehung zu bildungspolitischen Konjunkturen stehen. Sind die Bilder vom Lehrer als Handwerker oder Künstler eher mit dem seminaristischen Weg der Ausbildung verbunden, so geht es beim Lehrer als Forscher wesentlich um die Zukunft des Lehrerstandes bzw. um dessen Ausbildung an Fachhochschulen und Universitäten. Wäre nicht das Leitbild des «Forschers» geeignet, um zu unterstreichen, dass die Lehrerprofession zurecht einen Platz in der akademischen Bildungslandschaft beanspruchen kann?

Das Leitbild «Lehrer als Forscher» – ein Hebel für die Akademisierung des Lehrerberufs?

Vom Scheitern der Aktionsforschung

Konkretisiert wird dieses Bild des forschenden Lehrers insbesondere durch Formen einer Lehrerforschung, die ihren Ursprung in angloamerikanischen Modellen der Aktionsforschung haben. Im deutschsprachigen Raum ist es insbesondere Herbert Altrichter, der diese Idee auch bei uns verbreitet (vgl. auch S. 9–16 in diesem Heft). Danach ergibt sich durch Aktionsforschung das Bild einer neuen Wissenschaft, die durch die Lehrer selbst (und in geringerem Ausmass durch ihre «kritischen Freunde» – die Wissenschaftler) getragen werde. Aktionsforschung in diesem Sinn ist als kollektives und selbstreflexives Unternehmen zu verstehen, das von Teilnehmern an sozialen Situationen (z.B. Unterricht, Arbeit im Lehrerteam) unternommen wird, um die Produktivität, Rationalität und Gerechtigkeit ihrer eigenen sozialen und erzieherischen Praktiken sowie das Verständnis dieser Praktiken und die Situationen, in welchen diese Praktiken ausgeführt werden, zu verbessern (so die Definition von Kemmis/McTaggart 1988, S. 5–6). Dabei benutzen sie Methoden und Instrumente der Sozialforschung und versuchen, aus solchen Forschungsprozessen praktische Konsequenzen für das Handeln abzuleiten. Für Altrichter/Posch ist die Erfolgsbilanz dieser – etwa in Grossbritannien, Australien und Österreich – von Lehrern betriebenen Forschung klar: «Die Lehrer haben nicht nur Forschungs- und Entwicklungsarbeit für die Schule geleistet, sondern dabei auch ihr Wissen und ihre berufliche Kompetenz ausgeweitet. Und sie haben ihr Wissen an Kollegen, Schüler, Eltern und in schriftlicher Form auch an eine breitere Öffentlichkeit weitergegeben. Sie haben damit gezeigt, dass Lehrer wertvolle Beiträge zur Wissensgrundlage ihres Berufs liefern können» (Altrichter/Posch 1990, S. 11).

Eine solche von Lehrern getragene Forschung hätte letztlich nicht nur Konsequenzen für die Praxis. Auch die Wissenschaft wäre aufgefordert, ihren Elfenbeinturm zu verlassen; denn sie wird mit einer neuen Form eines durch selbstbewusste Praktiker getragenen selbstreflexiven Handelns konfrontiert. Professionelle Forscher könnten dadurch motiviert werden, enger mit Lehrern, Schülern und Eltern zusammenzuarbeiten – bzw. sie als «kritische Freunde» bei ihren Unternehmungen zu unterstützen (vgl. Kemmis 1994).

Dennoch habe ich Zweifel an diesem Modell: Als einem der Begründer der deutschsprachigen Aktionsforschung der 70er Jahre scheint mir die Schwäche der damaligen Ansätze nur zu einem Teil überwunden. Zuerst das Positive: Die Aktionsforschung der 70er Jahre ist nicht zuletzt daran gescheitert, dass die von ihr betonte Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Lehrern oft nur auf dem Papier stand. In Tat und Wahrheit überfuhren die Wissenschaftler die Praxis, weil sie in ihren theoretischen Analysen bereits erkannt hatten, wo deren «wirkliche» Probleme lagen. Da half auch eine Emanzipationsrhetorik wenig, welche Aufklärungsprozesse mit den Betroffenen auf ihre Fahnen schrieb. Denn wer aufgeklärt werden sollte, war zum vorneherein klar: Die in die Alltagszwänge verstrickten Praktiker, die sich von einer «emanzipatorischen Wissenschaft» sagen lassen mussten, was ihre «eigentlichen» Bedürfnisse waren.

Aktionsforschung als Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Lehrern: Die einen wissen, was den andern fehlt?

Allerdings gab es einen zweiten Grund des Scheiterns der deutschsprachigen Aktionsforschung. Von seiten der Wissenschaft wurde ihr der Wissenschaftsstatus nämlich immer wieder bestritten. So schrieb Klaus Hurrelmann schon 1977: «Die meisten in der BRD bisher bekannt gewordenen Projekte, sofern sie überhaupt über die Phase der Programmkonstruktion herauskamen, lassen sich zutreffend als ‹naiver Empirismus› beschreiben: Faktensammlung in primitiver Form, ohne Rückgriff auf vorhandene theoretische Wissensbestände und Forschungsinstrumente; mangelnde Reflexion der einfliessenden Alltagstheorien der Wissenschaftler; unzureichende Bewältigung der Problematik, die Sprach- und Handlungsebenen der Praktiker authentisch zu erreichen; keine begleitende Kontrolle und Evaluierung der initiierten Veränderungsprozesse; im Gesamtansatz keine Entwicklung eines neuartigen Generalisierungs- und Objektivitätsbegriffes» (Hurrelmann 1977, S. 62).

Solche Kritik war nicht einfach aus der Luft geholt. Denn einerseits hatte sich die Aktionsforschung vollmundig als neuartiges «sozialwissenschaftliches Paradigma» (Moser 1975) empfohlen. Viele der damals veröffentlichten Projektberichte zeigten aber, dass die Forscher mehr Interesse am Eintauchen in die Praxis zeigten als an deren theoretischen Verarbeitung. So war es oft der Erfahrungshunger junger Akademiker und Akademikerinnen, welche diese in die Aktionsforschung führte, während der «wissenschaftliche Ertrag» der daraus hervorgehenden Projekte bescheiden blieb.

Die neue Lehrerforschung im englischsprachigen Raum

Hier liegt denn auch mein Vorbehalt gegenüber der neuen Lehrerforschung, wie sie gegenwärtig vor allem im englischsprachigen Raum betrieben wird. Sie scheint mir nämlich noch um einiges pragmatischer und weiter entfernt von den Standards traditioneller Wissenschaftlichkeit wie die frühere deutschsprachige Aktionsforschung. Um dies deutlich zu machen, beziehe ich mich auf ein konkretes Beispiel, das amerikanische Lehrerforschungs-Projekt von Nancy T. Davis (1992). Im Sinne der neuen Lehrerforschung beschreibt sie den Rahmen ihrer Arbeit mit drei Lehrern (Naturwissenschaftler und Mathematiker), die in einem Doktoranden-

Praxisforschung – noch pragmatischer und noch weiter entfernt von wissenschaftlichen Standards als Aktionsforschung?

Programm eingeschrieben waren. Die mitwirkenden Lehrer werden dabei von Davis selbst als Forscher gesehen: «Meine Rolle bestand darin, die Lehrer-Forscher auf Wege zu führen, um den Ausbildungsprozess zu betrachten und den Praktikern Wege nahezulegen, Hintergründe zu beobachten, um jene Einflüsse zu untersuchen, welche ihre Einstellung zur Erziehung veränderten. Dazu schrieben die Lehrer kritische Autobiographien, in welchen sie ihre Erfahrungen in der Ausbildung schilderten und die Veränderungen erforschten, welche sie in ihrem Denken und Handeln erfahren hatten» (Davis 1992).

Diese Autobiographien sollten also eine Basis abgeben, um die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und den Prozess der eigenen Persönlichkeitsentwicklung zu evaluieren. Sie wurden als Werkzeug und Mittel benutzt, um die Lehrer in der Reflexion ihrer früheren Erfahrungen zu unterstützen. Das geschriebene Produkt erlaubte es ihnen, sich von den eigenen Erfahrungen distanziert zu verhalten, um sie sich aus der Position des Beobachters neu anzueignen: «Durch diese Analyse wurden die Lehrer fähig, jene Faktoren ihrer Kultur zu beleuchten, welche zur Bildung ihrer Einstellungen beigetragen hatten. So schrieben sowohl Maggie wie Sandy über den Einfluss der ‹Arbeitsethik› auf ihre Einstellung zum Lehren und Lernen. Indem sie auf diese Weise die kulturellen Einflüsse ihrer Einstellungen erkannten, wurden sie fähig zu realisieren, dass diese Einstellungen nicht für jedermann Realität waren. Sie konnten ein Verständnis anderer Realitäten entwickeln, ohne ihre eigenen kulturellen Normen einbeziehen zu müssen. Und sie konnten die Quellen dieser Normen untersuchen bzw. bestimmen, welche Folgen diese Einstellungen für eine Kultur hatten» (Davis 1992).

Mit anderen Worten: Die Lehrer entwickelten die Einstellung eines «reflektierenden Praktikers». So fühlten die sich selbst-untersuchenden Lehrer während dieses Prozesses eine verstärkte Bewusstheit und ein Gefühl, dass sie selbst darüber bestimmen konnten, wie sie denken und sein wollten. Sie waren auch in der Schule nicht länger Nachfolger vorgespurter Wege, sondern bestimmten bewusst ihre Ziele und gestalteten aktiv die Lernsituationen, so wie sie es sich wünschten.

Kritische Haltung der eigenen Praxis gegenüber ist nicht zu verwechseln mit Forschung.

Das von Davis dargestellte Beispiel zeigt nun gewiss einen wünschenswerten Prozess persönlicher Entwicklung im Bereich der Lehrerbildung. Man könnte sogar hinzufügen, dass eine solche kritische Haltung der eigenen Praxis gegenüber Teil einer Strategie verstärkter Professionalisierung sein könnte. Doch wo sind die Forschungsaspekte geblieben? In einem weiten Sinne der Selbsterforschung mag dies noch zutreffen. Doch wissenschaftliche Forschung muss darüber hinaus weitere Kriterien erfüllen:

- Sie hat Wissen zu generieren, das den gegenwärtigen Stand einer Disziplin bereichert oder bestehende Hypothesen in Zweifel zieht;
- sie muss Öffentlichkeit herstellen, bzw. ein Wissen erarbeiten, das öffentliches Interesse beanspruchen kann.

Beides ist im vorliegenden Fall nicht gegeben. Zwar macht Nancy T. Davis ihr Projekt öffentlich, indem sie es in einem wissenschaftlichen Papier veröffentlicht. Doch die Ergebnisse sind für die beteiligten Lehrer – die sich im Rahmen dieses Prozesses verändern – viel wichtiger als für den Leser, der eigentlich wenig Neues erfährt. Dem entspricht, dass es die Autorin unterlässt, die Erkenntnisse ihres Projektes inhaltlich auf dem Hintergrund des Fachwissens über die Persönlichkeitsentwicklung zu diskutieren oder Bedingungen zu präzisieren, die zum Gelingen solcher Prozesse beitragen.

Man muss sich zudem fragen: Was unterscheidet die «Lehrerforschung» von andersgearteten Konzepten? Könnte man nicht analoge Prozesse über Supervision, persönlichkeitsentwickelnden Unterricht, themenzentrierte Interaktion etc. einführen? Generell scheint es mir, dass der Bezugshorizont dieser Forschung weniger das Wissenschaftssystem ist als eine professionelle Praxisreflexion.

Praxisforschung muss auf Wissenschaftlichkeit bestehen

Somit wird aber die Gefahr bestehen, dass sich diese neuen Formen der Aktionsforschung gründlich diskreditieren, da sie ihren Anspruch nicht einlösen können, eine eigene Wissenschaftlichkeit zu begründen. Dies lässt sich im übrigen auch mit vielen anderen Praxisbeispielen aus der englischen Lehrerforschung belegen (vgl. Moser 1994). Eine ernsthafte Praxisforschung sollte deshalb auf dem wissenschaftlichen Anspruch bestehen und sich nicht unter dem Etikett der Eigenständigkeit des Unternehmens in ein selbstgewähltes Ghetto zurückziehen. Insbesondere wäre es notwendig, zwischen Aktionsforschung und traditioneller akademischer Wissenschaft nicht ein Rivalitäts- und Konkurrenzverhältnis zu konstruieren, sondern zu überlegen, wie zwischen professioneller Praxis und Wissenschaft sinnvolle gegenseitige Anschlussmöglichkeiten gefunden werden können[1].

Die grosse Differenz: Wissenschaft geht auf Verallgemeinerung aus – die Reflexion des Praktikers bezieht sich auf den konkreten Fall.

Dabei erscheint es mir allerdings wichtig, erst einmal an einer fundamentalen Differenz festzuhalten: Wissenschaft geht auf Verallgemeinerung vom konkreten Fall aus; sie will generelle Hypothesen überprüfen und repräsentiert ein Wissen, welches in seinem Anspruch Kriterien der Wahrheit zu erfüllen sucht. Demgegenüber bezieht sich die Reflexion des Praktikers auf den konkreten Fall; dieser soll in seiner spezifischen Bedingungskonstellation erkannt und besser bewältigt werden. Leitend ist in diesem Zusammenhang mehr die «Brauchbarkeit» des Wissens bzw. dessen Wirksamkeit in spezifischen Handlungssituationen, die optimiert werden sollen. Überlegt man sich im weiteren, welche Funktion der Bezug zur Wissenschaft für die Praxis hat, so ist es m.E. gerade nicht die direkte Anleitung durch praktisch einsetzbares Wissen. Vielmehr ermöglicht das Wissenschaftssystem eine handlungsentlastete Reflexion dessen, was in der Praxis geschieht. Es geht hier also weniger darum, die konkreten Unterrichtsprobleme von Lehrern und Lehrerinnen zu «lösen», sondern um den Versuch, das Bedingungsgefüge, in dessen Rahmen solche Probleme entstehen, zu entschlüsseln. Wie dann aber dieses Wissen in die praktische

Arbeit der Lehrer integriert wird, fällt dann wiederum in deren eigene Kompetenz. Es kann von der Praxis aufgenommen werden – oder manchmal eben auch nicht. Das kann durchaus zu Diskrepanzen führen – etwa indem die akademische Wissenschaft von ihren Kriterien her ein Konzept wie die «Erziehungsstile» weiter ausdifferenziert und in seiner «einfachen» Typologie kritisiert, während es gleichzeitig im Praxissystem als ein nützliches Denkraster zur Qualifizierung der Lehrer-Schüler-Beziehung weiter als Orientierungsmuster genutzt wird.

Schnittstellen zwischen Wissenschafts- und Praxissystem

Nun möchte ich aber nicht bei der Konstatierung von einer unaufhebbaren Distanz stehenbleiben; vielmehr wäre zu fragen, ob es nicht dennoch Anschlussmöglichkeiten zwischen Wissenschafts- und Praxissystem gibt, die es erlauben, ihr Wissen und ihre Kompetenzen gegenseitig fruchtbar zu machen. In diesem Zusammenhang scheinen mir drei Niveaus der Kooperation hervorzuheben:

1. Im Vorfeld der Wissenschaft erscheint mir eine Praxis des forschenden Lernens wichtig, welche zukünftige und im Beruf stehende Lehrer an wissenschaftliches Denken heranführt. In diesem Sinne wären vor allem die Lehrerausbildung und die Weiterbildung gefordert. Gerade die englischsprachige Aktionsforschung zeigt hier einen Weg, um über Unterrichts- und Praxisprojekte, die sich an sozialwissenschaftliche Methoden anlehnen, sich mit wissenschaftlichem Handeln auseinanderzusetzen. Die «neue» Lehrerforschung scheint mir hier – und eben nicht als eigenständiger wissenschaftlicher Ansatz – ein wichtiger und vielversprechender Weg. Gegenüber professioneller wissenschaftlicher Arbeit geht es dabei aber nicht um wissenschaftliche Theoriebildung, sondern darum, eigene subjektive Überzeugungen und Annahmen zu überprüfen. Ergebnisse müssen dabei denn auch nicht «neu» im wissenschaftlichen Sinne sein, sondern es reicht aus, wenn die Beteiligten dabei für sich einen Lerngewinn verzeichnen – auch wenn die dabei erkannten Tatsachen für die wissenschaftliche Analyse nichts Neues hergeben sollten.

Praxis des forschenden Lernens: Überprüfung subjektiver Überzeugungen und Annahmen.

2. Praxisforschung, die sich an wissenschaftlichen Standards ausrichtet, scheint mir dann möglich, wenn sie in Zusammenarbeit mit Forschungsprofis stattfindet, welche die Verbindung zum Wissenschaftssystem sicherstellen. Während die Praktiker in solchen Projekten sich eher für jene Aspekte interessieren, welche direkt mit ihrer Praxis in Verbindung stehen, wird der Forscher als Angehöriger des Wissenschaftssystems sich um die theoretische Auswertung und den Bezug der Ergebnisse auf die wissenschaftliche Diskussion kümmern. Solche arbeitsteiligen Kooperationsmodelle könnten insbesondere für die Lehrerfortbildung interessant sein und diese verstärkt in den Wissenschaftsprozess einbinden. So könnte man sich etwa vorstellen, dass im Rahmen solcher Veranstaltungen Lehrer unter Begleitung von Wissenschaftlern praxisorientiert Unterrichts- und Schulprobleme untersuchen. Ein Beispiel dazu ist das Modell der kooperativen Lehr-Lern-Forschung, wie sie an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen praktiziert wird (vgl. Beck/Guldimann/Zutavern in diesem Heft S. 23–28).

Praxisforschung: Lehrerfortbildung in den Wissenschaftsprozess einbinden.

3. Dies entbindet allerdings die Universitäten und Hochschulen nicht von der Aufgabe, ihrerseits ihre Forschung auf Praxis hin zu beziehen und bezüglich ihrer Ergebnisse Umsetzungs- und Verständnisarbeit zu leisten. Jedenfalls kann es nicht die Meinung sein, dass eine neu entstehende Praxisforschung die traditionelle Wissenschaft der Notwendigkeit enthebt, sich selbst um die Belange der Praxis zu kümmern. Wenn in diesem Aufsatz die Anschlussmöglichkeiten zwischen Wissenschaft und Praxis betont wurden, so heisst dies gleichzeitig auch, dass nicht neue Gräben aufgerissen werden sollten. Denn letztlich ist m.E. auch die Wissenschaft auf die Praxis angewiesen. Verliert sie den Bezug zur Schul- und Bildungspraxis und beschränkt sie sich auf Probleme eigener Couleur, so dürfte sie schnell einen grossen Teil ihrer gesellschaftlichen Legitimation verlieren. In diesem Sinne ist auch das Fazit Kuratles (in diesem Heft S. 17–22) zu verstehen, wenn sie die Wünschbarkeit betont, dass vermehrt Lizentiats- und Doktorarbeiten in praxisnahen Bereichen bzw. in der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern entstünden.

Die Wissenschaft – Universitäten und Hochschulen – muss sich (vermehrt) um die Belange der Praxis kümmern.

Anmerkung

1 Dies ist das Thema meines im Herbst erscheinenden Buches «Grundlagen der Praxisforschung» (Moser 1995). Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf die dort ausführlicher entfaltete Thematik des Verhältnisses zwischen Wissenschafts- und Praxissystem.

Literatur

Altrichter Herbert, Posch Peter, Lehrer erforschen ihren Unterricht, Stuttgart 1990.
Davis Nancy T., Change from Teacher's Perspectives: A Model of Peronal Change, QUIG-Paper (Qualitative Interest Groups der University of Georgia) 1992 (zu beziehen über Internet: gopher:@moe.coe.uga.edu).
Hurrelmann Klaus, Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung, in: betrifft: erziehung 4, 1977, S. 58ff.
Kemmis Stephen, Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research, in: Education Policy Analysis Archives 1, 1993 (zu beziehen über Internet: listserv@asuvm.inre.asu.edu).
Kemmis Stephen, McTaggart R. (Hrsg.), The Action Research Reader, Victoria 1988.
Moser Heinz, Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
Moser Heinz, «Lehrer-Forschung» – ein neues Konzept zur Revitalisierung der Aktionsforschungsdiskussion? In: Erwin Beck, Titus Guldimann, Michael Zutavern (Hrsg.), Eigenständig lernen, Konstanz/St. Gallen 1995, S. 281ff.
Moser Heinz, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg 1995.