Beteiligungsformen von Lehrkräften an der Bildungsforschung

Autor(en): **Kuratle, Regina**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **82 (1995)**

Heft 5: **Lehrer als Forscher**

PDF erstellt am: **28.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-529472

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Regina Kuratle

Beteiligungsformen von Lehrkräften an der Bildungsforschung

Regina Kuratle bewertet die Konzepte der Lehrer- und Aktionsforschung aus der Perspektive der Universität. Als Teilnehmerin an einem Seminar zum Thema zeichnet sie Erfahrungen in England und Holland kritisch nach und überlegt sich die Konsequenzen für die schweizerische Bildungsforschung.

Einführung

Im Rahmen einer Seminararbeit an der Universität Zürich haben wir uns kürzlich mit dem Zustand und der Akzeptanz der Bildungsforschung in der Schweiz befasst. Ein wichtiger Schwerpunkt bildete das Verhältnis zwischen praktischer Tätigkeit und Forschung. Dabei haben sich einige bereits bekannte Tatsachen bestätigt: Infolge der grossen Belastung im beruflichen Alltag bleibt vielen Lehrkräften kaum die Energie, sich aktiv und engagiert mit Bildungsforschung zu befassen. Die Resultate der Bildungsforschung stossen auf wenig Interesse und finden nur geringe Aufnahme in die Praxis. Seitens der Lehrer und Lehrerinnen wird immer wieder der Vorwurf erhoben, die Bildungsforschung sei zu wenig bedürfnisgerecht. Zudem übernehme die Wissenschaft zu wenig Verantwortung für die Umsetzung ihrer Ergebnisse. Für eine wesentliche Verbesserung des Austausches zwischen Forschung und Praxis ist jedoch auch eine aktivere Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an der Bildungsforschung notwendig.

Seitens der Lehrerinnen und Lehrer wird immer wieder der Vorwurf erhoben, die Bildungsforschung sei zuwenig bedürfnisgerecht.

In einer zweiten Seminararbeit wurden deshalb Beteiligungsformen von Lehrkräften an der Bildungsforschung erörtert. Dieser Beitrag soll nun in gekürzter Fassung zur Sprache bringen, wie diese Forschungsbeteiligung aussehen könnte. Es stellen sich die folgenden beiden Fragen:

1. Wieweit und auf welche Art können und sollen Lehrkräfte in die Bildungsforschung einbezogen werden?
2. Mit welchen Reformen müssten die bestehenden Strukturen verändert werden, um den vermehrten Einbezug von Lehrpersonen in die Forschung zu gewährleisten?

Für die Beantwortung der ersten Frage lohnt sich ein Blick über unsere Landesgrenzen hinaus auf die britische «Action Research»-Bewegung. Anschliessend werden kurz ein Modell einer Praxisforschung und ein paar Anregungen für den Einbezug der Lehrkräfte bei wissenschaftlichen Projekten diskutiert. Zur zweiten Frage kann das Evaluationssystem in Holland interessante Aspekte vermitteln. Der Beitrag wird abgeschlossen mit Gedanken zu Systemreformen in der Schweiz.

Die britische «Action Research»-Bewegung

Seit den 70er Jahren wird in England im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung Aktionsforschung betrieben. Mittels «Action Research» untersuchen Lehrkräfte systematisch Situationen in ihrem Beruf. Es sollen subjektive praktische Theorien entwickelt und weiterentwickelt werden, die für die Lehrkräfte eine Hilfe in der Praxis darstellen. Das Alltagshandeln wird durch Reflexion überprüft, und die Erkenntnisse daraus fliessen jeweils in ersteres ein. Aktionsforschung kann so als fortwährende Folge von Aktion und Reflexion gesehen werden. In erster Linie geht es in der Aktionsforschung um die Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens in der Schule. Die Lehrkräfte sollen ihre Probleme so weit als möglich selbst bewältigen und auf diese Art ihre berufliche Kompetenz ausbauen. Diese Forschungsart trägt direkt zu vermehrtem kollektivem Wissen der Lehrkräfte bei.

«Action Research» strebt bewusst eine Veränderung der etablierten Beziehung zwischen Praxis und Wissenschaft an.

«Action Research» strebt ausserdem bewusst eine Veränderung der etablierten Beziehung zwischen Praxis und Wissenschaft an. Sie will als Praxiswissenschaft einen Beitrag zur Weiterentwicklung der pädagogischen Forschung leisten. Die englische Aktionsforschung soll also nicht nur die Organisation Schule und ihre Qualität verbessern, sondern als Forschungsrichtung Anerkennung finden. Gerade wegen ihres Anspruches auf Wissenschaftlichkeit wird die «Action Research» immer wieder heftig kritisiert: Weil das pädagogische Engagement den Kern der Forschungsinteressen ausmache, müsse darunter die Wissenschaftlichkeit leiden. Die Forschungsprozesse würden auf einem pragmatischen Niveau bleiben, denn theoretische Gesichtspunkte seien nur dann von Bedeutung, wenn sie für die Veränderung der Praxis nützlich und brauchbar wären.

Die «Action Research»-Bewegung bedingt natürlich gewisse Schulstrukturen, die in England gegeben sind. Obwohl bei der Beantwortung der ersten Frage die strukturellen Gesichtspunkte nicht im Vordergrund stehen sollen, seien hier trotzdem einige Merkmale des britischen Systems erwähnt.

Das Schulsystem in England ist dezentral organisiert. Einzelne Schulen und die sie überwachenden lokalen städtischen Schulbehörden (LEA) geniessen relativ grosse Entscheidungsfreiheit. Die sich selbst verwaltenden autonomen Bildungseinrichtungen entwickeln unter anderem ihr eigenes Curriculum und können so auf lokale Besonderheiten sehr individuell eingehen. Die Finanzkompetenz liegt bei den Gemeinden. In den letzten Jahren versuchte allerdings die konservative Regierung mit verschiedensten Erneuerungen den Einfluss der progressiven LEA zu schmälern. So wurde den Schulen z. B. die Wahl gelassen, sich anstatt den LEA direkt dem Staat zu unterstellen. Anscheinend waren die Vorteile eines solchen Wechsels jedoch nicht ausreichend, hielt sich doch der Zulauf von Schulen zum Staat in Grenzen. Zu den Vorteilen einer autonomen Schule gehört die Möglichkeit, Probleme institutionsintern zu erforschen und zu lösen. An kleinen Schulen können einfache Forschungskonzepte ohne grossen technischen und organisatorischen Aufwand erprobt werden. Auch neue Me-

thoden sind einfacher einsetzbar. Wird der Schule nicht zu viel von aussen diktiert, hat sie bessere Möglichkeiten, ihren Lehrkörper zur theoretischen Arbeit wie beispielsweise der Curriculumsentwicklung zu aktivieren. Solche aktive Mitarbeit kann sich positiv auf die Motivation am Arbeitsplatz auswirken. Diese Motivation ist sehr wichtig, denn die Lehrkräfte werden für ein Forschungsengagement an der Schule normalerweise nicht bezahlt. Einzig während der obligatorischen Fortbildung erhalten sie Zeit für die Forschung (heute enthalten die meisten Fortbildungskurse Elemente von Aktionsforschung). Durch die Autonomie der Bildungseinrichtungen ist das Bewusstsein der Lehrkräfte, einem «Betrieb» anzugehören und für die internen Probleme ein Stück weit verantwortlich zu sein, grösser als in anonym organisierten Schulen.

Plädoyer für eine Praxisforschung

Die oben erwähnte Kritik an der Aktionsforschung führt zu einer Diskussion, die immer wieder auftritt, wenn Lehrkräfte aktiv an Forschungsprojekten beteiligt werden sollen. Wie streng sollen diese Projekte an den wissenschaftlichen Standards der Universitäten gemessen werden? Der Erfolg der «Action Research» deutet sehr wohl daraufhin, dass eine Art Praxisforschung notwendig ist, die stärker von den Kriterien der Brauchbarkeit ausgeht als von den üblichen wissenschaftlichen Anforderungen. (In diesem Sinne ist es vielleicht gar nicht so wichtig für die Aktionsforschung, die wissenschaftliche Anerkennung zu erkämpfen.)

Praxisforschung setzt beim konkreten Problem in der Praxis an und entwickelt oft nur soweit Theorien und Lösungsansätze, als diese durch das Problem bedingt sind. Ziel ist die Verbesserung der eigenen Praxis. Die Praxisforschung basiert somit weitgehend auf der Initiative der Lehrerinnen und Lehrer. Es findet lediglich eine begleitende wissenschaftliche Unterstützung statt.

Trotz dieses grosszügigen Umganges mit dem Begriff Forschung werden natürlich an die Praxisforschung minimale Anforderungen gestellt. Auch wenn nicht alle Arbeiten als Forschungsprojekte gelten, dürfen sie nicht durch untersuchungstechnisches Unvermögen beeinträchtigt werden. Das Wissen um bestimmte Arbeitsabläufe und Methoden müssen sich die Praxisforschenden während der Aus- und Fortbildung aneignen. In der «Action Research» werden beispielsweise oft Erhebungsarten wie Interviews, Gruppendiskussionen, Tonbandaufnahmen, Unterrichtsbeobachtung, Protokolle und Tagebücher eingesetzt.

Die Praxisforschung basiert weitgehend auf der Initiative der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Ziel der Verbesserung der eigenen Praxis.

Einbezug der Lehrkräfte bei wissenschaftlichen Projekten

Die Mitarbeit der Lehrkräfte ist indessen auch in jenen Projekten gefragt, welche wissenschaftlichen Kriterien standhalten müssen und unter der Leitung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durchgeführt werden. Immer wenn es um eine praxisorientierte Problematik geht, sollte vermehrt unter Einbezug des Lehrkörpers geforscht werden. Bei solchen Projekten ist es also durchaus erwünscht, dass Lehrkräfte nur einen Teileinsatz leisten. So könnten bei der Datenerhebung die im menschlichen

Umgang geübten Lehrkräfte in Befragungen und Beobachtungen unter Umständen sogar bessere Ergebnisse erzielen als die eher theorieorientierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Auch durch einen derartigen phasenweisen Einbezug der Lehrkräfte gewinnt die Bildungsforschung an Relevanz für die Praxis und vermittelt den Lehrerinnen und Lehrern die Gewissheit, die Ergebnisse könnten ihre Arbeit betreffen.

Die Mitarbeit der Lehrkräfte ist jedoch auch für die didaktische Umsetzung der vielleicht allzu theoretischen Grundlagenforschung an den Universitäten notwendig. Auch diese werden letztlich zur Verbesserung der Praxis entwickelt und sind weder unbrauchbar noch überflüssig. Für diesen umgekehrten Prozess werden ebenso dringend neue Impulse benötigt.

Das Evaluationssystem in Holland

In den Niederlanden sind die Schulen zu 75% in den Händen von privaten Trägerschaften und nur zu 25% öffentlich-rechtlich. Privatschulen erheben keine Schulgebühren, sondern erhalten pro Schüler oder Schülerin staatliche Subventionen. Der Staat setzt allerdings Bedingungen, welche von den Privatschulen zu erfüllen sind: Einerseits müssen die Lehrpläne eine Beteiligung an der landesweiten Schulabschlussprüfung gewährleisten, andererseits haben auch die Privatschulen eine staatlich organisierte Schulaufsicht zu akzeptieren. Abgesehen von diesen Einschränkungen geniessen die Schulen viele Freiheiten. Sie können einer eigenen Schulphilosophie folgen und damit verbundene, spezielle pädagogische Ziele in ihren Lehrplan aufnehmen (z.B. Montessori-Schulen). Die pädagogische und didaktische Freiheit, womit auch die freie Wahl der Lehrmittel gemeint ist, erlaubt den Schulen, sich spezifischen Umständen wie örtlichen Gegebenheiten oder speziellen Begabungen anzupassen und sich in einem Bereich zu profilieren. Die Pflichtstunden sind allerdings vorgeschrieben. Die Personalpolitik und die Regelung der Finanzen liegt im uneingeschränkten Kompetenzbereich einer autonomen niederländischen Schule.

Dank ihrer hohen Autonomie werden die holländischen Schulen dazu angeregt, darüber nachzudenken, wie die eigenen Ziele und die externen Erwartungen möglichst ausgewogen berücksichtigt werden können.

Solche Freiheiten ermöglichen ein flexibleres Reagieren auf die aktuellen Probleme und führen oft zu unkonventionelleren Lösungen. Eine Schule wird dazu angeregt, darüber nachzudenken, wie die eigenen Ziele und die externen Erwartungen möglichst ausgewogen berücksichtigt werden können. Durch die Autonomie soll ein gesamthaft höheres Qualitätsniveau erreicht werden. Die staatlich festgelegten Bildungsziele und die staatliche Schulaufsicht zwingen die Institutionen zur Offenlegung ihrer Arbeitsweisen und verhindern den Missbrauch der Autonomie. Das Vertrauen der Steuerzahlenden wird durch diesen offen ausgetragenen Wettbewerb massgeblich gestärkt. Alle Schulen sind in ihrem eigenen Interesse ständig gefordert und müssen beim Auftreten von gravierenden Mängeln mit Sanktionen rechnen. Um den Anforderungskriterien zu genügen, werden Unterricht und Schulorganisation daher ständig evaluiert. Eine seriöse Evaluation hat zentrale Bedeutung für die Zukunft der Schule. Eine Einzelschule erhält damit die Chance, eigene interne Verbesserungen zu initiieren und auch zu evaluieren. Die beschriebenen Freiheiten und die grosse Eigenverantwortlichkeit führen dazu, dass auch der Organisation unter

Einbezug aller Lehrkräfte grosse Aufmerksamkeit geschenkt wird. Lehrer und Lehrerinnen nehmen gemeinsam aktiv an der schulinternen Evaluations- und Forschungsarbeit teil. Die kollektive Verantwortung für die Aufgaben der Schule, welche nicht nur den Unterricht betreffen, fördern die Professionalität des Berufes.

In dieser anspruchsvollen Arbeit finden die holländischen Lehrkräfte Rückhalt durch den sogenannten Schulbegleitungsdienst. Diese Einrichtung hat den Auftrag, die einzelnen Schulen in ihrer Alltagsarbeit zu unterstützen und deren Verbesserung durch Entwicklungsprozesse zu fördern. Schulbegleitungsdienste stellen ein Grundrepertoire an Unterstützungsangeboten bereit, die den Schulen zur Verfügung stehen. Als Beispiele davon seien die Anleitung bei der Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung, die Beratung einzelner Lehrpersonen in Schwierigkeiten, die Vermittlung von Informationen über Lehrmittel, didaktische Materialien und Fachliteratur und die Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitung erwähnt.

Wenn auch das englische und holländische Schulsystem keineswegs identisch sind, so bestehen bezüglich Schulautonomie und Praxisforschung dennoch bemerkenswerte Parallelen. Während in Holland Praxisforschung aber hauptsächlich aus Gründen der Wettbewerbsfähigkeit als notwendig erachtet wird, will sie in England vor allem als Forschungsrichtung Anerkennung finden und eine Annäherung von Praxis und Theorie erreichen.

Systemreformen in der Schweiz

Ob und in welchem Umfang Lehrkräfte Praxisforschung betreiben können, hängt eng mit den Strukturen des Bildungssystems zusammen. Anregungen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, welche die Lehrpersonen in Zukunft besser dazu befähigen sollen, Forschung zu betreiben, liegen vor (z. B. in den Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der EDK).

Einzelne Kantone fördern über ihre Pädagogischen Arbeitsstellen oder besonderen Forschungseinrichtungen praxisnahe Untersuchungen und Entwicklungsprojekte, in die Lehrkräfte in ganz unterschiedlichem Masse aktiv einbezogen werden. Auch an Projekten, die von der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ausgeschrieben und finanziert werden, sind Lehrpersonen teilweise beteiligt. Als Antwort auf die zu Beginn des Artikels gestellten Fragen müssten aber andere Grundvoraussetzungen geschaffen werden: In diesen Bereichen sollte den Lehrkräften die Mitarbeit auf noch breiterer Basis angeboten, ermöglicht und auch finanziert werden.

Auch in der Schweiz sollte den Lehrkräften vermehrt die Mitarbeit an praxisnahen Untersuchungen und Entwicklungsprojekten angeboten, ermöglicht und finanziert werden.

Eine unmittelbare und intensive Forschungsbeteiligung wäre in Strukturen zu erreichen, wie sie bereits im Zusammenhang mit der Praxisforschung beschrieben worden sind. Einerseits bedingt dies ziemlich weitgehende Veränderungen unseres Schulsystemes in Richtung lokaler Schulautonomie. Demnach wäre ein Abbau kantonaler Entscheidungsbefugnisse zu-

gunsten von nurmehr kantonalen Rahmenregelungen vorzusehen. Andererseits braucht es unterstützende Einrichtungen im Sinne des holländischen Schulbegleitungsdienstes.

Sinnvollerweise sollte dabei ein Teil der unterstützenden oder leitenden Funktionen der praxisnahen Projekte von den Universitäten geleistet werden. So wäre es insbesondere wünschenswert, wenn vermehrt Lizentiats- und Doktorarbeiten in einem praxisnahen Bereich und in Zusammenarbeit mit den aktiven Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet würden.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H., Ist das noch Wissenschaft? München: Profil 1990.
Kroath, F., Lehrer als Forscher, München: Profil 1991.
Kuratle, R./Sansone, P., Zustand und Akzeptanz der Bildungsforschung in der deutschsprachigen Schweiz, unveröff. Seminararbeit an der Universität Zürich, 1994.
Kuratle, R., Beteiligungsformen von Lehrpersonen an der Bildungsforschung, unveröff. Seminararbeit an der Universität Zürich, 1994.
P. Liket, T. Freiheit und Verantwortung, Gütersloh: Bertelsmannstiftung 1993.
Moser, H., Lehrerforschung – ein neues Konzept zur Revitalisierung der Aktionsforschungsdiskussion? Uster: Unveröff. Aufsatz 1994.
Osterwalder, F., Welche Schulen für Grossbritannien? in: «Neue Zürcher Zeitung», Nr. 143, (1993), S. 69.
Rolff, H., Wege entstehen beim Gehen – auf dem Weg zur sich selbst erneuernden Schule, in: «Bildungsforschung und Bildungspraxis», Nr. 2, (1993), S. 138–153.
Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bildungspolitik in der Schweiz, Bericht der OECD, Bern 1990.
EDK, Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, in: Dossier 24, Bern 1993.
Strittmatter, A., Praxis der Schulentwicklung, Europarat 1987.
Strittmatter, A., Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule, in: Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 1, 10. Jg. 1992.