

Die gegenseitige Abhängigkeit von Forschung und Praxis

Autor(en): **Patry, Jean-Luc**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **11 (1989)**

Heft 3

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786389>

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.

Die gegenseitige Abhängigkeit von Forschung und Praxis

Der Kongress der AERA 1989 in San Francisco

Die Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis sind nicht nur in der Schweiz oder in Europa ein wichtiges Thema. In den Vereinigten Staaten sind sie von solcher Bedeutung, dass die American Educational Research Association (AERA) ihren diesjährigen Kongress in San Francisco dem Thema «The Interdependence of Research and Practice» gewidmet hat. Im unerbittlichen Selektionsprozess hatten somit jene Beiträge einen Vorteil, die sich direkt oder indirekt mit diesem Thema befassten. Besonders waren auch LehrerInnen zur Teilnahme aufgefordert worden, und erfreulicherweise stammen denn auch viele Beiträge aus der Lehrerschaft.

Aufgrund der Angaben im Programm habe ich die Autoren von Beiträgen aus dem interessierenden Bereich um die «Papers» gebeten. Die folgende Analyse basiert auf den erhaltenen Kopien, einer «Stichprobe» von über 100 Manuskripten mit unterschiedlichem «Status»: Einige sind noch als Entwurf gekennzeichnet, die nicht zitiert werden dürfen; die meisten enthalten Angaben wie «Paper presented at the annual meeting ...», und einige wurden bereits zur Publikation eingegeben und z.T. schon akzeptiert. Ich verzichte deshalb auf die bibliographischen Angaben zu diesen Manuskripten (sie sind im Kongressprogramm angegeben); auf Anfrage stelle ich diese aber gerne zur Verfügung. Die Stichprobe ist natürlich keineswegs repräsentativ, und ich werde deshalb auch nur einige Andeutungen machen können, die mir besonders wichtig sind.

Im weiteren möchte ich mich auf einige wenige Punkte beschränken, die m.E. am Kongress besonders herausstachen oder für die ich besonders sensibel bin. Wichtige Bereiche zum Thema des Kongresses, auf die ich nicht eingehen kann, sind die impliziten Theorien der LehrerInnen (ca. 10 Manuskripte), die Entwicklung (ca. 14) und Anwendung (ca. 7) dieses Wissens und Probleme der Lehrerbildung (ca. 10), um nur einige zu nennen.

a) Unter dem Titel «Research on teaching since 1989» präsentierte Altmeister Gage eine Diskussion der möglichen weiteren Entwicklungen der Unterrichtsforschung aus der Perspektive einer fernen Zukunft als eine Auseinandersetzung zwischen verschiedenen *Paradigmen*. Mit der nötigen Schärfe wies er aber auch auf die Gefahren hin, die eine exzessive Polarisierung der wissenschaftstheoretischen, konzeptuellen und methodologischen Positionen mit sich bringen kann. Diskussion ist nötig, aber nicht als rechthaberische Auseinandersetzung, in welcher die jeweilige Gegenposition verteufelt wird, sondern als Diskussion, wobei es «die» richtigen Konzeptionen nicht gibt, sondern Bevorzugungen. Dass Gage seinem eigenen Ansatz, die Prozess-Produkt-Forschung, Priorität einräumte, ist dabei nur verständlich. Auf der wissenschaftstheoretischen Ebene einen ähnlichen Tenor hat Bredo in seiner Kritik des neuen Buches von Denis Phillips.

b) Ein Beispiel für eine solche Auseinandersetzung ist die *Methodendiskussion*, die an diesem Kongress besonders deutlich geworden ist. Mehrere Autoren (z.B. Noel) betonten die Notwendigkeit der Verwendung von interpretativen, qualitativen Methoden – eine Forderung, die keineswegs neu ist; Bruce Biddle hat denn auch in seiner Reaktion auf Aksamit, Pike Hall & Ryan kritisiert, dass nur die Forderung aufgestellt wurde – und das sei heute «beating a dead horse» –, anstatt eine eigene kreative Konzeption und allenfalls sogar deren Bewährung zu diskutieren. Eine solche Kritik wäre bei vielen Beiträgen angebracht. Man muss aber als weitere Kritik anfügen, dass es nicht angemessen ist, das Kind mit dem Bade auszuschütten und von der Prämisse auszugehen, *nur* die qualitativen Methoden seien vertretbar und andere Ansätze seien überholt und abzulehnen; exemplarisch für ein angemesseneres Vorgehen sind Bills, Schonert & Elliott, Fraser sowie Tomchin, die gleichzeitig sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze realisieren und etwa von der Prämisse ausgehen, dass «one mode of research can serve to initiate, reformulate, deflect, or clarify the findings and interpretations derived from the other mode» (Bills et al.).

c) Neben diesen Auseinandersetzungen gab es weitere Forderungen, wobei diejenige nach einer stärkeren Berücksichtigung *ethischer* Aspekte in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung herausstach. Mehrere Symposien waren ganz diesem Thema gewidmet, hinzu kommen eine Vielzahl von Beiträgen in ganz unterschiedlichen Bereichen (z.B. Solomon, Battistisch, Delucchi & Solomon). Dabei wurden weniger philosophisch begründete Vorschriften für den Lehrerberuf thematisiert, sondern vielmehr praktikable Konzepte verlangt, welche sich auf den pädagogischen Alltag anwenden lassen bzw. die ethischen Vorstellungen der Lehrer abbilden.

d) In mehreren Beiträgen wurde das Konzept der «*Teachers as Researchers*» im Titel aufgeführt. Ich hoffte auf Untersuchungen zu Fragen betreffend den Lehrer als Erforscher der eigenen Praxis. Dies geschieht offenbar sehr häufig: «The majority (72%) have recorded observations of effects of teaching methods at some point in their careers» (Green & Kvidahl). Rudduck präsentiert zunächst einige Gründe für «Practitioner Research» unter besonderer Berücksichtigung von «critical action research»; Lehrerbildung auf College-Ebene (in den USA) kann die Fähigkeit, über die Praxis nachzudenken, fördern

und so zur Verbesserung der Praxis und allenfalls sogar zur bewussten und möglicherweise emanzipatorischen Handlungsforschung beitragen. Hier liegt eine zentrale Grundlage für die Professionalisierung der Lehrer. Ein Kurs, der dies zu leisten imstande zu sein beansprucht, wird vorgestellt; leider wird der Erfolg nicht mitgeteilt. Allerdings muss man skeptisch sein, zeigen doch Green & Kvidahl, dass für eigene Forschung die Zeit, Ressourcen und (selbstperzipiert) die Kompetenzen fehlen; entsprechend hatten nur 4,6% der befragten Lehrer je einen Forschungsbericht veröffentlicht – schade, denn das Item «Research done by teachers should be taken seriously» erhält die höchste Zustimmung! Lehrer haben grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber der Forschung, finden sie aber im einzelnen langweilig, widersprüchlich, unverständlich und nicht ihren Interessen entsprechend. Und die Autoren kommen zum Schluss, dass eine Ausbildung in Forschungsmethoden, welche die Beurteilung der Qualität von Untersuchungen erlaubt, zu einer deutlichen Verbesserung des Unterrichtes in mehrfacher Hinsicht führen.

Die AERA war – wohl wegen des Generalthemas – eine Gelegenheit für Praktiker, Forschungsergebnisse zu präsentieren, und dies haben auch erfreulich viele Lehrer und/oder Principals (z.B. Previdi) getan. Gegenüber den üblichen von Wissenschaftlern vorgetragenen Berichten ergeben sich einige interessante Verschiebungen. So ist die Vorstellung meist erfrischend engagiert und mit vielen Beispielen gespickt, im Gegensatz zu den in der Regel neutralen, distanzierten Vorträgen der «reinen» Wissenschaftler. Die Methodologie ist von unterschiedlicher Qualität, aber meist auf einem akzeptablen Stand, falls man Feldforschung (und nicht die rigide Laborforschung) als Massstab nimmt. Auf der anderen Seite sind die Arbeiten häufig unkritisch und ohne Bezug zu anderen Untersuchungen oder zu einer Theorie – gerade dieser letztgenannte Bezug aber würde es ermöglichen, die Erkenntnisse auch auf andere Bedingungen zu übertragen. Dies ist nicht als Kritik der forschenden Praktiker zu werten, da sie ja primär andere Ziele verfolgen («further understanding themselves», Stivers). Hingegen sind die meist als Co-Autoren auftretenden Wissenschaftler wohl an der Generalisation interessiert – schade, dass die konkreten Angaben zu Theorie (welche sicherlich vorhanden ist) und Generalisierbarkeit häufig fehlen.

e) Ein weiterer Aspekt betrifft die *Situationspezifität* des erzieherischen Verhaltens. Lehrer müssen sich immer wieder an neue Situationen, an überraschende Schülerreaktionen anpassen und sich blitzschnell auf die neuen Bedingungen einstellen (vgl. den Titel meines eigenen Beitrages: «Teaching is situation specific but theory is not»). Einige Autoren sehen in diesem Adaptationsprozess das Herz des Lehr-Lern-Prozesses. Trotzdem gibt es kaum Untersuchungen dazu. Am Kongress wurde diese Adaptation wiederholt angesprochen (etwa von Roehler & Reinkens, von Yinger und – aus einer ganz anderen Perspektive – von Skiba). Allerdings wurden keine neuen Ergebnisse oder Theorien dargestellt, vielmehr wurde gesagt, dass eine Erforschung dieser Aspekte dringend, aber bis anhin kaum realisiert worden sei. Andere situative Aspekte, die sich nicht auf die Adaptation an die je wechselnden Unterrichtsbedingungen beziehen, werden von C.A. Brown, von J.S. Brown, von J.S. Brown, Collins & Duguid und von Stipek & Daniels thematisiert. Insgesamt

muss aber schon gesagt werden, dass die situativen Aspekte sehr selten berücksichtigt werden, obwohl ihr Einbezug in vielen Untersuchungen eigentlich notwendig wäre.

Die Kongressbeiträge haben die Kluft zwischen Theorie und Praxis nicht überwinden können – dafür gibt es zu viele Hindernisse. In einigen Bereichen haben sich aber deutliche Verbesserungen angedeutet: etwa in der gegenseitigen Akzeptanz der verschiedenen «Paradigmen» und in der von LehrerInnen durchgeführten Forschung, wie am Kongress berichtet wurde. In anderen Bereichen, etwa der deskriptiven Ethik und der Situationsberücksichtigung, bestehen m.E. nach wie vor Mängel – die aber grundsätzlich überwunden werden können.

Jean-Luc Patry, Freiburg