Klassisch-empirische Bildungsforschung für den Unterricht

Autor(en): **Frey, Karl**

Objekttyp: **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): **1 (1979)**

Heft 2-3

PDF erstellt am: **25.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-786454

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

Klassisch-empirische Bildungsforschung für den Unterricht

Karl Frey

Forschungsergebnisse werden oft nicht als für die Unterrichtspraxis bedeutsam anerkannt. Oder die Anerkennung wird an die Bedingung geknüpft, dass die Bildungsforschung eine spezifische neue Methologie entwickelt. Neben der Handlungsforschung ist auch weiterhin der klassisch-empirisch orientierten Forschung grosse Bedeutung beizumessen. Forschungsergebnisse sind als Informationsangebote adressatengerecht darzustellen. Die «Abnehmer» leisten eine «didaktische Rekonstruktion» der Informationsangebote im Hinblick auf ihre Praxis.

Die heutige Bildungsforschung verfügt über vielfältige Wissensbestände. Deren Natur ist recht unterschiedlich. Einige bestehen in Theorien, welche Zustände oder Abläufe deuten (z.B. Intelligenzentwicklung). Einige haben ihren Wert darin, Phänomene aufzuzeigen (das heimliche Curriculum, Lehrervorstellungen von Schülerpersönlichkeiten). Einige erklären Wirkungen von Massnahmenbündeln (Lernzuwachs bei Begriffslernen, Teamfähigkeit) oder Einzelmassnahmen (Behaltensleistung bei Textlernen, offene Lehrplanstrukturen durch interagierende Kommissionen).
Die Zahl derartiger Wissensbestände ist gross. Nicht alle Wissensbestände werden aber als für den pädagogischen Einsatz bedeutsam anerkannt.

1. Anerkennung für Unterricht

Im Extremfall wird die Anerkennung prinzipiell versagt. Die Argumentation lautet dann: Nur die unvermittelte Begegnung zwischen Schüler und Lehrer führt letzteren zu richtigen Massnahmen. Unterricht und Pädagogik im allgemeinen gestatten die unmitelbare Nutzung von Befunden aus klassisch empirischer Forschung nicht.
Mir scheint diese Haltung nicht angezeigt, ja unpädagogisch. Sie ist auch dann unpädagogisch, wenn man auf Persönlichkeit und moralische Dignität des Pädagogen verweist. Auch Pädagogen müssen sich der Aufklärung stellen, um sich nicht blind zu reproduzieren.
In anderen Fällen wird die Anerkennung an Bedingungen geknüpft: Die Bildungsforschung soll Schüler, Lehrer, Eltern und andere Betroffene von Anfang an in die Forschung mit einbeziehen, um mit ihnen forschend zu kooperieren. Diese Forderung von Kurt Lewin wirkt plausibel. In der Handlungsforschung wurde sie schon öfter eingelöst und von Pädagogen auch als Bedingung pädagogischer Akte anerkannt. Freilich hat diese Variante ihre Grenzen. Nach meiner Auffassung sind Ergebnisse der Handlungsforschung nicht notwendigerweise auch pädagogisch. Ueberdies lassen sich viele Wissensbestände handlungsforschend nicht erzeugen, die wir dem klassischen empirischen Forschungsmuster verdanken. Es gibt jedoch Situationen und Fragestellungen, bei denen die Methologie der Handlungsforschung angebracht ist.
In anderen Fällen werden für die Pädagogische Psychologie und verwandte Gebiete der Bildungsforschung pädagogisch qualifizierende Zusätze vorgeschlagen. Eine Zusatzforderung lautet: Die Wirkungen sind als pädagogische Ziele zu begründen. Diese Forderung ist pädagogisch kaum haltbar. Sie trennt Wissenschaft (auch Bildungsforschung) von pädagogischem Handeln. Eine andere Zusatzforderung: Bildungsforschung muss ökologisch sein. Sie soll Selbstverständnis und Verhaltenswunsch der Untersuchten mit berücksichtigen (ökologische Validität nach Uri Bronfenbrenner oder in weiterentwickelter Form nach Rolf Oerter).
Wieder anders sieht Jean Piaget seine Wissensbestände. Sie sind als Beschreibung von Entwicklungsgegebenheiten zu begreifen. Der Pädagoge hat sie als solche anzuerkennen und durch seine Massnahmen die Entwicklung zu vervollkommnen.
Es lassen sich weitere Varianten der Anerkennung finden. Die meisten münden in die Forderung, die Methodologie der Bildungsforschung selbst zu ändern (Begleitforschung, Handlungsforschung, ökologische Validität). Nach meiner Einschätzung ist die Forderung für zahl-

reiche Gebiete angebracht. Allerdings muss man sich darüber im klaren sein, dass auch Handlungsforschung im Sinne von Kurt Lewin und seinen Nachfolgern noch nicht automatisch zu Aktivitäten führt, die man als pädagogisch bezeichnen kann.
Viele Fragestellungen sollten wir aber auch künftig mit Methoden der Bildungsforschung angehen, die sich an Verfahren und Standards der klassischen empirischen Wissenschaft orientieren.

2. Wissensbestände aus klassischen empirischen Untersuchungen

Leitet man aus Ergebnissen empirischer Forschung Massnahmen ab, sind diese Ergebnisse in den Prozess der Pädagogisierung einzugeben, genau so wie die Wissensbestände von Physik oder bildender Kunst in den Curriculumprozess. Dort werden diese Wissensangebote ausgewählt, strukturiert und auf die Bildungsbedürfnisse angepasst.
Ein wichtiger Teil dabei ist die Rechtfertigung (Legitimation). An ihr beteiligen sich die Lehrenden, die Lernenden und eventuell die mit ihnen im weiteren Kontakt Stehenden und diejenigen, die etwas zu sagen haben oder sagen wollen. Zu letzteren sind auch die Bildungsforscher zu zählen.
Diese Forscher stellen ihr Wissen als Informationsangebot dar. Entstehung, jetziger Zustand und mögliche Konsequenzen des Wissens werden beschrieben. Die Darstellung ist so gehalten, dass die «Empfänger» nachfragen können. Das Wissen der Bildungsforschung wird also nach bestimmten Kriterien vereinfacht. Die Lehrenden und Lernenden diskutieren dann in ihrer Sprache das Informationsangebot. Sie fragen nicht nur nach, sondern bringen ihre Lernwünsche ein. Danach entwickeln sie das Informationsangebot für den eigenen Unterricht. Sie rekonstruieren das Informationsangebot (didaktische Rekonstruktion).
Für diese Art rechtfertigender Umsetzung von Bildungsforschungswissen kommen vorrangig Einzelpersonen oder Gremien in Frage, die relativ systematisch Unterricht vorbereiten (z.B. Lehrplankommissionen, Schulbuchautoren, Curriculumgruppen, Lehrerkollegien in Versuchsschulen, Fachdidaktiker, Lehrerstudenten am Ende ihrer Ausbildung).
Wenn diesen und ähnlich arbeitenden Instanzen im genannten Sinne elementarisierte Informationsangebote gemacht werden, wird Bildungsforschung in der Praxis noch fruchtbarer werden. Und vor allem: Auch Wissensbestände der klassisch-empirischen Forschungsmethodik lassen sich legitimierend im Unterricht einbringen. «Bildungspraxis» und «humanistisch-gesteswissenschaftliche Pädagogik» können so in Kooperation mit der sonst oft abgelehnten «klassisch-empirischen» Bildungsforschung treten.[1]

La recherche éducationelle classique et l'enseignement

Souvent, la pratique enseignante tient pour peu significatif les résultats de la recherche. Ou ceux-ci sont tenues comme significatif seulement à condition que la recherche ait appliqué une méthodologie spécifique nouvelle. A côté de la recherche-action, il convient de ne pas négliger la recherche empirique classique. Ses résultats sont autant d'informations propres à favoriser les reconstructions didactiques des praticiens.

Conventional empirical research for teaching

Often the results of educational research are not accepted as relevant by teachers. Or results are taken as significant only under the condition that educational research has applied new specific methodologies. In addition to action-research, traditional empirical research should not be neglected as its results give important information to the practitioner, if they undergo a process of didactical reconstruction.

ANMERKUNGEN

1 Diese Grundüberlegung habe ich an anderer Stelle detaillierter ausgeführt. Literaturverweise:
Frey K.: Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs: Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion. In.: Künzli, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation. S. 103 - 129. München 1975.
Frey K.: Unterrichtsforschung für Unterricht: Die Komponente curricularer Legitimation. In: Unterrichtswissenschaft 1979.