Zeitschrift: Infos & Akzente
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 6 (1999)
Heft: 1

Artikel: Forschen in der Lehrerbildung : praxisnah und doch professionell
Autor: Moser, Heinz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-917495

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: 16.07.2025

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

Forschen in der Lehrerbildung

Praxisnah und doch professionell

Mit der Entwicklung der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ist im Rahmen der gesetzlichen Grundlagen für die betroffenen Institutionen ein Forschungsauftrag verknüpft. Das bedeutet für die bisherigen Höheren Fachschulen und Lehrerseminarien eine wesentliche Herausforderung, weil mit dem Aufbau von Forschungskonzepten nicht allein neue Aufgaben zu übernehmen sind; vielmehr geht es auch um eine Veränderung der Einstellungen gegenüber dem Charakter der Ausbildung. Gemäss einem EDK-Dossier (1998) zu dieser Frage bildet die Ausbildung von Lehrpersonen das «Kernelement» der Tertiarisiserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Von Heinz Moser

Lehrerbildung zwischen Seminar und Hochschule

Das traditionelle Bild der seminaristischen Lehrerbildung, so wie es bis heute gegen deren Akademisierung ins Feld geführt wird, lebte aus einer engen Verflechtung mit der Praxis. Zwar gab es in der Lehrerbildung seit jeher Tendenzen zur Öffnung gegenüber einer verstärkten wissenschaftlichen Orientierung. Wo aber in den letzten Jahren der seminaristische Weg der Lehrerbildung gegenüber den Pädagogischen Hochschulen verfochten wurde, geschah dies mit einer expliziten Kritik an einer verwissenschaftlichten Lehrerbildung, wie sie in dem in Deutschland entstandenen Begriff der «Erziehungswissenschaft» verkörpert ist. Demgegenüber betonte man, dass an den Seminarien ein Handwerk vermittelt werde. Dieses beruht auf «bewährtem» praktischem Erfahrungswissen, wie es oft über Generationen tradiert wird. Es ist normativ abgesichert und nimmt Innovation nur hochselektiv wahr, weil die grundlegenden Perspektiven, die es vermittelt, einer Auseinandersetzung nicht zugänglich sind. Handwerkliches Wissen entstammt letztlich einem geschlossenen Kosmos, wie er das Mittelalter auszeichnete, in welchem diese Form der Wissenstradierung auch entstanden ist.

Demgegenüber steht das aufklärerische Denken, wie es der neuzeitlichen Forschung zugrunde liegt. Es stellt diesen in sich ruhenden Kosmos in Frage und geht von einem linearen Modell der Geschichte und des Wissenserwerbs aus. Wissenschaftliches Wissen ist hier kein Regelwissen, sondern operiert mit Hypothesen, die grundsätzlich an der Realität scheitern können. Die Aufgabe des Forschers ist es, an einem Turm des Wissens zu bauen, der durch neue Entdeckungen laufend erweitert wird. Für einen Wissenschaftler zählt weniger – um es provokativ auszudrücken – das «bewährte» Wissen, sondern die Arbeit an den Grenzen des Erkenntnisfortschritts.

Dieser offene Horizont der Zukunft mag mindestens auf einen Teil der Lehrerbildung der Siebziger- und Achtzigerjahre abschreckend gewirkt haben. Denn Schulstruktur und Grundauftrag der Lehrerbildung beruhten bis vor wenigen Jahren auf einer jahrzehntelang unbestrittenen Tradition, die man nicht aufgeben wollte. Das heisst nicht, dass man sich neuen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften ganz verschloss. Aber man sah sich eher in der Position des Umsetzens und entnahm diesem neuen Fundus des Wissens diejenigen Elemente, welche dem seminaristischen Anspruch am besten entsprachen. Man versuchte also die Spreu vom Weizen pädagogisch nützlicher Kenntnisse nach dem Massstab der eigenen Ausbildungsperspektiven zu trennen.

Wo aber akademisch geschulte Dozierende eine eigene Forschung entwickeln oder aus ihrer Universitätszeit weiterführen wollten, liessen strukturelle Bedingungen wie hohe Unterrichtsverpflichtung, fehlender Mittelbau und wenig finanzielle Ressourcen nur sehr beschränkten Spielraum für solche Sonderleistungen zu. Auf dieser Basis konnte denn auch in der Lehrerbildung keine eigenständige Forschungstradition entstehen. Im besten Fall waren es einzelne Dozenten und Dozentinnen, die auf eigene Rechnung bzw. aufgrund eigener Interessen kleinere Forschungsvorhaben auf die Beine stellten – und dabei oft von Kollegen und Kolleginnen skeptisch beobachtet wurden. Systematisch dagegen

wurde vor allem an den pädagogischen Instituten der Universitäten geforscht. In diesem Zusammenhang erscheint es allerdings symptomatisch, dass man in der Schweiz von allem Anfang an von «Bildungsforschung» sprach. Daran ist zwar positiv zu vermerken, dass über diese Begrifflichkeit die Interdisziplinarität in den Mittelpunkt rückte; auf der anderen Seite drückt sich darin aber ebenfalls aus, dass sich aus den pädagogischen Ausbildungsinstitutionen heraus keine eigenständige Forschung zu etablieren vermochte.

Bei aller Kritik an traditionellen Positionen ist zudem festzuhalten, dass die Skepsis gegenüber der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht immer unbegründet war. Einmal sind die Gegenstände des erziehungswissenschaftlichen Feldes oft so komplex strukturiert, dass daraus kaum einzelne Ursache – Wirkungs – Zusammenhänge abgeleitet werden können. Wo dies aber dennoch geschieht, erscheinen die Resultate häufig reichlich banal oder manchmal mit einer so grossen Anzahl von Nebenbedingungen verknüpft, dass sie praktisch nutzlos werden. Dazu kommt ein Zweites: Nach Massgabe der empirischen Methodologie ist der Schluss vom Sein zum Sollen nicht erlaubt. Dort, wo es aber im unterrichtlichen Geschehen um die Anwendung von didaktischen Regeln geht, sind diese nicht ohne normativen Bezug festzulegen. Empirisches Tatsachenwissen beantwortet deshalb oft gerade jene brennenden Fragen nicht, auf welche die Praxis dringende Antworten erhofft.

Forschung als Leitlinie der Lehrerbildung

Dennoch ist insgesamt der positive Ertrag einer forschungsorientierten Grundhaltung nicht anzuzweifeln, und dies aus drei Gründen: Einmal existiert im sozialwissenschaftlichen Bereich ein Fundus von Erkenntnissen, der für die Schulen hilfreich und unverzichtbar ist. Zweitens kann eine forschende Haltung der Lehrkräfte, welche mit Neugier und analytischem Geschick ihr eigenes Handeln hinterfragen, zu einer fundierteren und letzlich auch erfolgreicheren Unterrichtspraxis führen. Sofern es gelingt, diese Haltung praktisch-gestaltend fruchtbar zu machen, ist denn auch der in diesem Zusammenhang oft gehörte Vorwurf der «Verintellektualisierung» des Handelns höchstens ein Missverständnis. Drittens ist es im Zeitalter der Leistungsaufträge und der Qualitätsentwicklung eine unabdingbare Notwendigkeit, dass sich die Lehrkräfte verstärkt mit Forschungsfragen beschäftigen, wenn sie – etwa im Bereich der Evaluationsforschung – nicht nur Studienobjekte, sondern aktive Partner sein wollen.

Als Konsequenz der verstärkten Aktualität des Forschungsthemas gab es in den letzten Jahren zunehmend Überlegungen, ob sich eine der Lehrerbildung angemessene Forschung nicht stärker von der Praxis her entwickeln liesse. In diesem Zusammenhang griff man etwa auf die Position des reflektierenden Praktikers (reflective practitioner) zurück, wie sie vom amerikanischen Erziehungswissenschaftler Donald Schon entwickelt wurde. Schon unterscheidet zwischen einem «Wissen über die Schule» und einem Verhältnis zur Praxis, das er als «Reflexion in der Aktion» bezeichnet. Er vergleicht dieses mit Tätigkeiten beim Erlernen des Fahrradfahrens. Gegenüber dem Wissen über einen Gegenstand existiert hier keine vorgängige Theorie, die dann in einem zweiten Schritt angewandt wird. Vielmehr versucht man, seine wachsenden Fähigkeiten bei der Tätigkeit selber langsam zu korrigieren. Es geht darum, im richtigen Moment das Richtige zu tun, wobei man auf überraschende Wendungen in der jeweiligen Situation mit improvisierendem Handeln antwortet. Dies bezeichnet Schon als Reflexion in der Aktion, sie begründet seiner Meinung nach die Kunst des Unterrichtens. Man überdenkt bei seinem Tun das, was man tut, fasst das Problem dieser Situation dann neu, führt Handlungsexperimente aus dem Moment heraus durch und versucht die selbstdefinierten Probleme zu lösen.

Die Perspektive der Lehrerforschung

Auf dieser Basis hat insbesondere die englische Lehrerforschung einen Aktionsforschungsansatz entwickelt, der stark vom Tun eines solchen reflective practitioner ausgeht. Forscher sind hier letztlich die Lehrer selber, welche über ihre Aktivitäten eine «lebendige Form der Erziehungstheorie» entwickeln (vgl. McNiff u.a. 1996, S. 11); von aussen werden sie lediglich durch «kritische Freunde» unterstützt (vgl. Altrichter 1990).

Als Perspektive für eine Forschung an Fachhochschulen scheint dieser Ansatz im ersten Augenblick bestechend. Denn er verknüpft die gesetzlich geforderte Forschungsperspektive direkt mit den Ansprüchen der Ausbildung. Lehrerstudierende können danach im Rahmen eines engen Praxisbezugs zu Fachleuten ausgebildet werden, welche in dieser Tradition des reflektierenden Praktikers arbeiten, ihre eigene Praxis dabei kritisch hinterfragen, und gleichzeitig – z.B. im Rahmen von Praktika – erforschen.

Die Vorteile eines solchen Konzeptes liegen auf der Hand: Der prägende Einfluss eines Forschungsprofils beschränkt sich hier nicht auf die Forschungsabteilung einer Pädagogischen Hochschule, sondern strahlt ganz direkt auf Ausbildung und Schulpraxis aus. Vieles, was zum Beispiel im Rahmen von Berufspraktika und deren reflektierenden Begleitung im bisherigen Ausbildungsrahmen praktiziert wurde, könnte man auf dieser Grundlage ohne grosse Probleme als Teil der zu entwickelnden Lehrerforschung übernehmen.

Dennoch ist dieses Konzept der Aktionsforschung für die Lehrerbildung nicht unproblematisch. Auf der einen Seite hat man sich zu fragen, ob das Bild des reflektierenden Praktikers, das m.E. durchaus eine zentrale Ausbildungsleitlinie der Pädagogischen Hochschulen

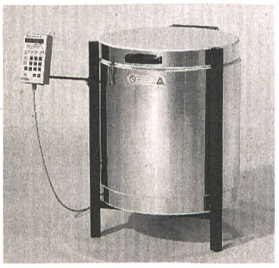
sein könnte, so umstandslos mit demjenigen des Forschers gleichgesetzt werden darf. Nimmt man Schons Beispiel, das Erlernen des Fahrradfahrens, so stellt man eine ganze Reihe von zusätzlichen Aspekten fest: das Nachmachen des Vorgezeigten, das Training neu erlernter Bewegungsabläufe, das Improvisieren etc. Dies belegt, dass neben der Forschung noch ganz andere Aufgaben im Mittelpunkt von Ausbildungsprozessen stehen müssen. Das Faszinierende am Konzept des reflektierenden Praktikers ist gerade die Integration all dieser Aspekte – und nicht die überzeichnete Gewichtung eines Teilaspekts.

Gleichzeitig ist auch zu bezweifeln, ob Forschen in diesem Sinne bereits jene Ansprüche erfüllt, die man generell an Konzepte professioneller wissenschaftlicher Forschung stellt. Jedenfalls denke ich, dass die Väter der Fachhochschulbildung etwas anderes darunter verstanden haben. Dies hängt damit zusammen, dass der Forschungsbegriff von allem Anfang zwei unterschiedliche Bedeutungen aufweist. Auf der einen Seite gibt es einen alltagssprachlichen Forschungsbegriff, der sehr breit gefasst ist: Ich spreche von Forschung, wenn ich im Urlaub eine unbekannte Stadt «erforsche»; Kinder «erforschen» in ihrer Pfadfindergruppe den Wald nach Pilzen und Baumarten. In diesem allgemeinen Begriff der Forschung ist das Motiv angesprochen, wonach ich mir selber neues und interessantes Wissen anzueignen versuche. Allerdings handelt es sich hier um ein subjektives Wissen, dass mit objektiv gültigem Erkenntnisfortschritt noch wenig zu tun haben muss.

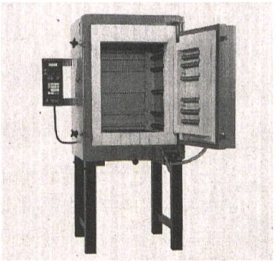
Dass hier ein ernstes Problem vorliegt, wird deutlich, wo man Arbeiten aus dieser neu entstanden Lehrerforschung liest (etwa in der englischen Zeitschrift «Educational Action Research»). Diese sind oft mit sehr grossem Enthusiasmus geschrieben und betonen den persönlichen Erkenntnisfortschritt mit grossem Nachdruck. Allerdings ist oft wenig ersichtlich, was damit für den wissenschaftlichen Diskurs generell zu gewinnen ist, bzw. wie diese sehr persönlichen Erkenntnisse über den jeweiligen Situationskontext hinaus fruchtbar gemacht werden können.

Forschung – eine Aufgabe mit mehreren Facetten

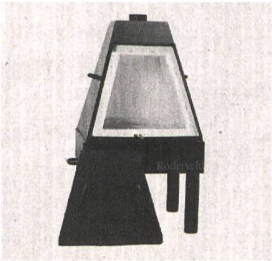
Aus diesem Grunde scheint es mir für die Forschungsdiskussion an Pädagogischen Hochschulen wichtig, dass Forschung differenziert gesehen wird: Ei-



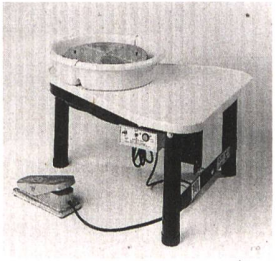
Brennofen KITTEC 65 Liter
Die TOP-Lader
Fr. 4320.– inkl. Mwst



Brennofen NABER 100 Liter
Nabertherm Frontlader
Fr. 8924.– inkl. Mwst



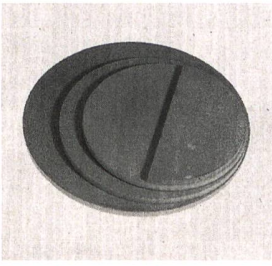
RAKU Pyramidenofen
Gasofen mit Propanbrenner
Fr. 2800.– inkl. Mwst



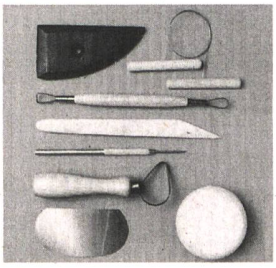
Töpfermaschine MICHEL E400
Die elegante Töpfermaschine
Fr. 1790.– inkl. Mwst

Original GIFFIN-GRIP
Abdrehhilfe für Töpferscheiben
Fr. 240.– inkl. Mwst

Minitherm 1150
Temperaturmessgerät 1150° C
Fr. 285.– inkl. Mwst



Ofeneinbaumaterial
Diverse Platten, Stützen, Dreifüsse, Schutzmittel, Tellerstützen usw.



Töpferwerkzeugset
Grundausrüstung
Fr. 26.50 inkl. Mwst

Bestellen Sie Ihren Gratis-Katalog

michel
KERAMIKBEDARF

Lerchenhalde 73 · CH-8046 Zürich · Tel. 01-372 16 16 · Fax 01-372 20 30 · www.keramikbedarf.ch · e-mail : michel@keramikbedarf.ch

nerseits ist eine praxisorientierte Forschung zu entwickeln, die professionellen Ansprüchen genügt und nicht als blosse «Lehrerforschung» aufgebaut werden kann. Das heisst, es bedarf einer Gruppe von professionalisierten Forschern, welche in Teamarbeit Projekte aufbauen, und ein Forschungsmarketing entwickeln – und dies alles in einer gewissen Distanz zur Praxis. Wissenschaftliche Kriterien wie Transparenz, Stimmigkeit, Adäquatheit und Anschlussfähigkeit sind hier wichtige Erfolgskriterien der Arbeitsqualität (vgl. Moser 1998).
Davon ist die forschende Haltung des reflektierenden Praktikers zu unterscheiden, die als Leitperspektive in den Ausbildungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen gehört. Forschendes Lernen, die Teilnahme an kleinen Forschungsprojekten, Lektüre von Forschungsarbeiten und ein Diskurs über Forschungsergebnisse und -methoden sind hier als wichtige interdisziplinäre Elemente des Hochschulunterrichts zu entwickeln.
Dies zeigt auch, dass professionelle Forschung und forschendes Lernen letztlich nicht voneinander unabhängig sind. Denn es erscheint mir zwingend notwendig, dass Impulse der professionellen Forschung auch für das jeweilige Gesamtprofil einer Ausbildungsstätte fruchtbar gemacht werden können. Wenn sich zum Beispiel eine pädagogische Hochschule als Kompetenzzentrum für bestimmte didaktische Fragen (Leseforschung, Mathematik- oder Fremdsprachendidaktik) profilierte, so gälte dies für wissenschaftliche Forschung und Ausbildungsschwerpunkte bzw. Weiterbildung gleichzeitig. Nicht zuletzt sollten sich Studierende direkt an der Forschung des Hauses beteiligen können. Denn damit erhalten Sie einen direkten Einblick in die Denkweisen und Möglichkeiten von Forschung.

Angewandte oder Grundlagenforschung

Ging es bei den bisherigen Überlegungen in erster Linie um die institutionelle Verankerung pädagogischer Forschung, so soll im folgenden herausgearbeitet werden, wie der inhaltliche Kern eines Forschungsbegriffs zu umschreiben wäre, der an Fachhochschulen praktiziert wird. Dabei stösst man schnell auf Begriffe wie «angewandte Forschung» oder «Grundlagenforschung». Damit aber ist implizit eine Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen mitgesetzt. Denn man geht davon aus, dass die Universitäten die theoretischen Grundlagen erforschen, während die Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen darauf bezogen anwendungsorientiert arbeiten.
Meines Erachtens ist diese Trennung indessen genau so verfehlt wie der zu Beginn dargestellte Anspruch der Lehrerforschung, die Forschung in der Praxis selbst zu konzentrieren. Schon die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung ist lange nicht so klar, wie es im ersten Moment erscheint. Erstens erfordert die Lösung praxisorientierter Forschungsaufgaben oft auch die Auseinandersetzung mit komplexen theoretischen Problemen, ohne dass dies einfach an die Universität delegiert werden könnte. Zweitens müssen die Grundlagen pädagogischer Disziplinen nicht unbedingt aus der universitären Theorie stammen, sie können ebensogut das Resultat anwendungsorientierter Praxisforschung sein. Denn vielfach braucht es die Nähe zur Praxis und die Vertrautheit mit den jeweiligen Gegenständen, um fruchtbare theoretische Konzepte zu entwickeln. Drittens ist Grundlagenforschung gerade dadurch definiert, dass sie Grundlagen für die Praxis liefert. Ohne deren Kriterien und Bestimmungen gibt es deshalb auch keine Grundlagen. Das bedeutet aber auch, dass oft erst durch die Praxis hindurch klar wird, was denn eine Grundlagenerkenntnis ist.
All diese Gründe weisen darauf hin, dass eine Arbeitsteilung in Grundlagen- und angewandte Forschung wenig sinnvoll ist. Dazu kommt, dass die Sozial- und Erziehungswissenschaften an den Universitäten selbst zu den praxisorientierten Wissenschaftlern gezählt werden, die dort gerade aus diesem Grund oft Mühe hatten, sich zu etablieren. Um so unsinniger wäre es, dieses Hierarchieverhältnis zwischen universitärer Grundlagenforschung und angewandter Forschung der Pädagogischen Hochschulen nochmals zu reduplizieren. Dies gilt nicht zuletzt für die an den Universitäten gegenwärtig weitgehend inexistente fachdidaktische Forschung. Diese könnte generell zu einem wichtigen Standbein des Forschungsprofils der Pädagogischen Hochschulen werden.
Generell erscheint es mir, dass der Forschungsbegriff unteilbar ist. Dabei ist es allerdings klar, dass die Pädagogischen Hochschulen durch ihren gesellschaftlichen Standort eine besondere Nähe zum Schulwesen und zur Schulpraxis aufweisen. Dies scheint mir indessen ein Vorteil, welchen diese Institutionen bei der Konzipierung ihrer Forschungskonzeptionen durchaus offensiv nützen sollten. Es wäre also eine Forschung mit praxisorientierter Schwerpunktsetzung aufzubauen, ohne dabei die Kriterien der Wissenschaftlichkeit aufzugeben – indem methodische und inhaltliche Abstriche gemacht werden, weil eben Forschung hier lediglich «angewandt» wäre. Im Gegenteil dazu bin ich der Überzeugung, dass die Forschung der Pädagogischen Hochschulen nur dann voll anerkannt wird, wenn sie den gleichen Ansprüchen genügt, welche auch an die Universitäten gestellt werden. Mit zweitklassiger Forschung dürfte es eher unwahrscheinlich sein, dass sie – zum Beispiel in Programmen der Forschungsförderung (etwa im Rahmen des Nationalfonds) – ausreichend unterstützt würde. Sich aber lediglich an Projekte der Universität als geduldeter Juniorpartner anhängen zu können, wie dies heute leider noch zu oft geschieht, erscheint mir langfristig als unbefriedigend.

Der Forscher als detektivischer Wissensarbeiter

Wie hätte auf diesem Hintergrund nun aber das Konzept einer praxisorientierten Forschung auszusehen. Meines Erachtens ist hier der wesentliche Punkt nicht die Frage, ob Praxisforschung eher mit quantitativen oder qualitativen Methoden arbeite. Man kann zwar in der sozialwissenschaftlichen Forschung feststellen, dass die qualitativen Methoden in den letzten Jahren stärkeren Widerhall finden. Sie haben auch insofern eine besondere Nähe zu praxisorientierten Fragestellungen, als sie stärker die jeweiligen Kontextbedingungen berücksichtigen. Dennoch wird es im Bereich der Bildung immer wieder notwendig sein, auf grossflächige empirische Untersuchungen Bezug zu nehmen. Viel wichtiger als der Streit zwischen quantitativen und qualitativen Methoden erscheint mir indessen die generelle Frage, wie es gelingt, eine möglichst dichte Beschreibung des Untersuchungsfeldes zu erreichen, die dann gehaltvolle theoretische Schlüsse zulässt. Ähnlich wie im Ansatz der grounded theory (vgl. Glaser/Strauss 1967) geht es also um die Suche von Verfahren, die es erlauben, aus einem möglichst reichen Datenmaterial auf geregelte Art und Weise theoretische Konstrukte zu entwickeln.

Praxisforschende, die in diesem Sinne arbeiten, gleichen im Grunde genommen den Detektiven, wie sie im literarischen Genre des Kriminalromans beschrieben werden. Diese suchen aus vielerlei Anhaltspunkten und manchmal auch über Sackgassen hinweg so viele Hinweise, bis die Lösung gefunden, bzw. der Mörder gefasst ist (vgl. dazu: Moser 1999). Das Bild scheint trivial zu sein, es entspricht dem Konzept einer praxisorientierten Forschung aber in mehreren Hinsichten:

1. Der Detektiv benutzt für seine Arbeit Material aus verschiedensten Quellen und stützt sich dabei je nach Situation auf ganz unterschiedliche Arbeitsmethoden. Dies weist auf den triangulativen Charakter der Praxisforschung hin. Auch diese sucht ihre Rätsel aufgrund verschiedener Forschungszugriffe zu lösen und schliesst je nach Aufgabe quantitatives und/oder qualitatives Datenmaterial ein.

2. Theorieentwicklung ist ein kreativer Prozess, der am ehesten mit einer abduktiven Logik erfasst werden kann, wo der Detektiv sein Puzzle aus vielen Einzelstücken zusammensetzt – bis es passt. In einem ähnlichen Sinn wird von der Praxisforschung versucht, durch eine synthetisierende Verknüpfung von Tatbeständen (»close to the data») Theoriebildung zu ermöglichen.

3. Forschen ist analog zur Arbeit des privat eye nur dann erfolgreich, wenn es auf der Basis einer professionalisierten Grundlage erfolgt, die im Forschungshandeln systematisch umgesetzt wird (Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Forschungsstand, Kenntnisse von anerkannten Forschungsmethoden und Auswertungsverfahren). Erst auf dieser Grundlage sind Neugier und Kreativität unerlässliche Mittel, um zum Erfolg zu kommen.

Schlussfolgerung

Zusammenfassend scheint es mir, dass ein Konzept, wie es hier entwickelt wurde, am ehesten geeignet ist, eine wirksame Forschung von Seiten der Pädagogischen Hochschulen zu begründen. Wesentlich wird es dabei sein, praxisnah zu arbeiten und dennoch die notwendigen Ansprüche im Sinne von «the State of the Art» zu erfüllen. Wenn es gelingt, die Nähe zum Feld der Schule in dichte Beschreibungen umzusetzen und daraus überzeugende Theoriekonzepte zu entwickeln, dann dürfte die praxisorientierte Forschung der Fachhochschulen als vollwertige Forschung und als Bereicherung für die Entwicklung der Disziplin rasche Anerkennung finden.

Nicht zuletzt liegen die Chancen einer spezifischen pädagogischen Praxisforschung in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation. Denn Fragen der Schulqualität bzw. der Schulaufsicht und -evaluation werden gegenwärtig überall auch mit wachsenden Forschungs- und Evaluationsbedürfnissen verknüpft. Gerade die Pädagogischen Hochschulen wären von ihrer Aufgabenstellung und ihrer bildungspolitischen Positionierung her prädestiniert, hier Forschungsaufgaben zu übernehmen. Allerdings wird dies nicht geschehen, wenn man sich primär auf Aktionsforschungsansätze innerhalb von Konzepten der Selbstevaluation beschränkt. Vielmehr muss – wie ich es hier vorgeschlagen habe – eine professionelle Forschungshaltung entwickelt werden, welche die Impulse des forschenden Lernens zwar aufgreift, diese aber durch stärker professionalisierte Formen der Praxisforschung ergänzt (vgl. Moser 1995).

Literatur

EDK-Dossier 54a, *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bern 1998.

Glaser Barney G., Strauss Anselm, *The Discovery of Grounded Theory*, London 1967.

Altrichter Herbert, *Ist das noch Wissenschaft?* München 1990.

Moser Heinz, *Grundlagen der Praxisforschung*, Freiburg 1995.

Moser Heinz, *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*, Freiburg 1998 (2. Aufl.).

Moser Heinz, *Neue Wege der pädagogischen Forschung*, Zürich 1999 (in Vorb.)

Schon Donald, *Educating the Reflective Practitioner, Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association*, Washington, DC (Online-Text auf: http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm).

McNiff Jean u.a., *You and Your Action Research Project*, London 1996.

Heinz Moser ist Eziehungswissenschaftler am Pestalozzianum Zürich.

Inserat

Bücher für Schule und Unterricht
BUCHHANDLUNG BEER
St. Peterhofstatt 10. 8022 Zürich
Tel. 01 211 27 05 Fax 01 212 16 97