

# Probleme der Unterrichtsforschung

Autor(en): **Moser, Heinz**

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): **3 (1981)**

Heft 3

PDF erstellt am: **30.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786441>

## **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.

# Probleme der Unterrichtsforschung

Heinz Moser

*Der empirisch-analytische Forschungsansatz wird sowohl im deutschsprachigen wie im anglo-amerikanischen Raum zunehmend kritisiert. Die Hinwendung zu einem qualitativen Ansatz von Forschung wird anhand folgender Merkmale charakterisiert: das naturalistische Experiment, der dokumentarische Ansatz, Forschung als Strukturanalyse von Handlungsbedingungen, Reziprozität im Forschungsprozess. Wie weit sich damit paradigmatische Fragen von Erziehungs- und Unterrichtsforschung verknüpfen, wird am Schluss erörtert.*

Es scheint kaum übertrieben, wenn man gegenwärtig von einer Krise empirisch-analytischer Forschung im deutschsprachigen Raum spricht. Einerseits haben sich die Erwartungen, welche an diese Richtung bezüglich praktisch verwertbarer Forschungsergebnisse gestellt wurden, nicht erfüllt. Andererseits findet eine Neuaufnahme hermeneutisch-interpretativer Postulate gegenwärtig zunehmend Resonanz; vor allem wo sie in Verbindung mit interaktionistischen, phänomenologischen oder psychoanalytischen Grundpositionen betrieben wird.

Allerdings stellt sich hier die Frage, ob diese Rückkehr zur Tradition mehr als eine Regression der Forschung zu verstehen ist, die sich nach ersten Schwierigkeiten vorschnell von der empirischen Forschung abwendet – ohne ihr genügend Zeit zu lassen, um sich zu bewähren. In der Erziehungswissenschaft scheint es geradezu ein Uebel zu sein – das wäre die These –, neue Strömungen fallen zu lassen, wenn überzogene Erwartungen enttäuscht werden, um so von Mode zu Mode vorwärtszuschreiten (besser: an Ort zu treten). Von seiten empirisch-analytischer Unterrichtsforschung ist eine solche Vermutung jüngst durch H. Walter vorgetragen worden, der gegen die Technokratiekritik in der Pädagogik geltend macht, dass experimentelle Bemühungen entgegen anderslautenden Gerüchten immer mehr zu einem randständigen Phänomen würden: «Eine systematisch betriebene, langfristig angelegte, theoriebezogene experimentelle Unterrichtsforschung fand im deutschsprachigen Raum bis zum heutigen Tag faktisch nicht statt. Und soweit ich sehe, stimmen immer mehr Erziehungswissenschaftler, wenn auch aus den verschiedensten Gründen, darin überein, dass man dies gelassen ertragen könne, da aus dieser Richtung bislang nur sehr wenig Ergebnisse gekommen seien und auch in Zukunft nichts Relevantes zu erwarten sei» (Walter 1979, S. 307 f.).

Nun muss man aber deutlich festhalten, dass die Krise empirisch-analytischer Unterrichtsforschung nicht allein auf den deutschsprachigen Raum beschränkt ist, sondern sich auch in den angelsächsischen Ländern bemerkbar macht. Terhart hat in seiner Studie zur interpretativen Unterrichtsforschung die jüngste Geschichte der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung geradezu als eine Geschichte sich fortlaufend differenzierender Konzeptionen gedeutet, die letztlich zur Selbstauflösung tendieren (vergl. Terhart 1978). Das heisst, die ungelösten Probleme des jeweiligen methodischen Forschungsansatzes werden durch eine differenziertere Neuorientierung aufzufangen versucht, was aber letztlich zu derart komplexen Designs führt, dass diese kaum mehr experimentell zu hantieren sind.

Als Folge dieser Situation ist auch grundlegende Kritik aufgekommen, wobei diese zum Teil von Forschern stammt, welche früher fest verwurzelt im empirisch-analytischen Denken waren (vergl. z. B. Bruner 1978, Bronfenbrenner 1977, Mishler 1979). Da die amerikanische Erziehungsforschung keine vorlaufende hermeneutisch orientierte Tradition kannte, dürfte damit das Argument entkräftet sein, dass die Krise der empirischen Unterrichtsforschung ein typisch deutsches Phänomen sei, das mit der noch nicht überwundenen Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zusammenhänge.

Der grundsätzliche Charakter dieser Krise scheint m. E. auch daran ersichtlich, dass die amerikanische Kritik inhaltlich ganz ähnlich argumentiert wie die deutschsprachige. So wird etwa die mangelnde Praxisrelevanz empirisch gewonnener Daten beklagt. Bronfenbrenner schreibt in dieser Beziehung: «Wie ich schon anderswo geschrieben habe, haben klassische

Laboratoriumsversuche und ihre gegenwärtigen Ableger fast immer Situationen zur Folge gehabt, welche ungewohnt, künstlich und nur von kurzer Dauer waren und dabei unübliche Verhaltensweisen abverlangten, welche schwierig auf die reale Welt zu generalisieren sind» (Bronfenbrenner 1977, S. 158). Dazu kommt die Kritik an der Abstraktheit der empirischen Ergebnisse, weil – um Forschung überhaupt technisch möglich zu machen – von der Komplexität realen Lebens abstrahiert werden müsse. Diese Ablösung des Forschens von seinem Kontext wird etwa von Mishler ins Zentrum seiner Überlegungen gerückt. Denn die Suche nach gesetzesmäßigen Generalisierungen, die durch verschiedene Kontexte hindurch Gültigkeit beanspruchen, habe sich als schwieriger erwiesen denn erwartet, was letztlich zu einer falschgeleiteten Forschung geführt hätte (Mishler 1979, S. 17).

Dem zugrunde aber liegt ein wachsender Vorbehalt gegen das Forschungsmodell selbst, welches dem empirisch-analytischen Ansatz zugrundeliegt. Dazu nochmals Bronfenbrenner: «Im Gegensatz dazu beschäftigt sich ein grosser Anteil der Erziehungsforschung lediglich mit der Festlegung von Ergebnissen, wobei sie zu identifizieren sucht, welche Faktoren statistisch mit diesen Ergebnissen assoziiert sind; die dahinterstehenden Prozesse geben – in dem Ausmass, in welchem sie überhaupt in die Betrachtung einbezogen werden – bloss Anlass zu Spekulationen, welche auf den verschiedenen statistischen Zusammenhängen beruhen» (Bronfenbrenner 1977, S. 159). Während also die Empirie mit ihren statistischen Verfahren produktorientiert ist, wäre ein Forschungsvorgehen zu fordern, das stärker die Prozesse miteinbezieht, also zu einem Verständnis der kausalen Verknüpfungen führt, welche die beobachteten Effekte produzieren.

Nun erscheinen mir die Folgerungen, welche aus solcher Kritik gezogen werden, durchaus widersprüchlich. Denn die Bindung an die empirisch-analytische Methodologie ist bei den amerikanischen Autoren oft so stark, dass sie noch in ihren Neukonzeptualisierungsversuchen zu stark an deren Massstäbe gebunden bleiben. Gerade der ökologische Ansatz Bronfenbrenners, der die Umwelt des Lernenden über verschiedene Systemebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem) möglichst vollständig zu erfassen versucht, lässt m. E. die Frage offen, ob es methodisch überhaupt möglich ist, alle relevanten Systemeffekte, welche in einer bestimmten Situation zum Ausdruck kommen, zu messen. Als Kritik an konkreten Forschungsarbeiten lässt sich dieser Ansatz m. E. besser hantieren – weil man damit sehr gut aufzeigen kann, wie unkontrollierte Bedingungen aus anderen Systemen (z. B. der Familienerziehung) ein Forschungsergebnis (z. B. in der Schule) womöglich mitbeeinflussten –, denn als konstruktive Variante für eine alternative Forschung.

Dennoch scheint mir die amerikanische Empiriekritik durch die fraglose Verwurzelung der Forschung in der Empirie für die jüngste deutsche Kritik an der Unterrichtsforschung wichtig zu sein. Denn die pragmatisch-positivistische Tradition verleitet viel weniger als unsere dazu, mit der Kritik auch das empirische Arbeiten aufzugeben und in die Interpretation von Texten oder literarisierende Beschreibung von Unterricht zurückzufallen. Gerade dieses systematisch-empirische Interesse der amerikanischen Kritik scheint mir denn auch einige Ansatzpunkte für eine qualitative Unterrichtsforschung zu beinhalten, welche zu einer alternativen Forschungspraxis führen könnten, die mehr ist als Rückzug auf blossen Subjektivismus. Dabei möchte ich im folgenden vier Stichworte stärker ausarbeiten:

- das «naturalistische» Experiment
- der dokumentarische Ansatz
- Forschung als Strukturanalyse von Handlungsbedingungen
- Reziprozität im Forschungsprozess.

## 1. Das «naturalistische» Experiment

Wenn Wissenschaft nicht als kontext-unabhängig zu betrachten ist, dann stellt sich die Frage, ob nicht wissenschaftliche Ergebnisse durch die sozialen Bedingungen der Situation «Wissenschaft» selbst produziert werden. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass die experimentelle Situation als ein künstliches Arrangement erscheint, wie etwa Mc Quire erläutert:

«Was der Experimentator einem Test unterzieht, ist nicht die Frage, ob die Hypothese wahr ist, sondern eher, ob der Experimentator ein genügend geschickter Bühnenregisseur ist, um unter Laborbedingungen Bedingungen zu erzeugen, welche demonstrieren, dass eine offensichtlich wahre Hypothese richtig ist» (Mc Quire 1973, S. 449).

Dieses wachsende Misstrauen gegenüber dem artifiziellen Experiment führt jedoch nicht zur Forderung einer nicht-experimentellen Forschung, sondern zur Betonung eines naturalistischen Experiments. Dies bedeutet einmal, dass soziales Handeln selbst als Testfall für eine wissenschaftliche Vermutung genommen wird, dann aber auch, dass der Forscher im Sinne eines Experiments in Situationen sozialen Handelns interveniert. Methodologisch fordert Bronfenbrenner (1977) in beiden Fällen eine Form der Analyse in natürlichen Lebenswelten, welche zwei oder mehrere soziale Systeme (z. B. verschiedene Schulformen) nebeneinanderstellt und auf Kontraste hin untersucht. Erst wenn ähnliche, aber dennoch verschiedene Systeme miteinander kontrastiert würden, könne man die Natur der Verschiedenheit zwischen ihnen genügend klar sehen.

Dabei wird von Bronfenbrenner deutlich gemacht, dass die Anwendung oder Nicht-Anwendung von statistischen Methoden nicht als *casus belli* in die Diskussion gebracht wird. Ähnlich wie Mishler kritisiert er jedoch die Tendenz, dass Forschungstechnik zunehmend zum Selbstzweck geworden sei (vgl. Mishler 1979, S. 6). Dies aber kann zur Verringerung jener Validität führen, welche von ihm als Kriterium der *ökologischen Validität* eingeführt wird: «Ein Experiment ist ökologisch valide, wenn es in Situationen durchgeführt wird, die in einer Kultur oder Subkultur auch abgesehen von Forschungszwecken vorkommen oder vorkommen könnten, falls soziale Politiken oder Praktiken verändert würden» (Bronfenbrenner 1977, S. 166).

Wie es im Rahmen der Definition des Kriteriums der ökologischen Validität deutlich zum Ausdruck kommt, verfällt das naturalistische Experiment – trotz des vielleicht etwas missverständlichen Namens – nicht einer naiven Abbildtheorie. Gesellschaft wird nicht zur Natur verdinglicht, sondern bleibt veränderbar. Für die Rolle des Forschers bedeutet dies, dass er die Situation Unterricht über Auswertung und Analyse der Daten sozusagen rekonstruiert. Das heisst, es ist hier kein passiver Umsetzungsprozess anzunehmen, der lediglich ein Spiegelbild nachzeichnet, sondern kognitives Wissen wird über Vorannahmen und Vermutungen die Rekonstruktion leiten. In diesem Sinne ist Unterrichtsforschung anthropologische Forschung, wie sie von Delamont und Hamilton beschrieben wird: «Der 'Anthropologe' benutzt einen holistischen Bezugsrahmen. Er akzeptiert die komplexe Szene, der er begegnet, als gegeben und nimmt diese Totalität als seine Datenbasis. Er macht keinen Versuch, um Variablen zu manipulieren, zu kontrollieren oder zu eliminieren. Selbstverständlich bemüht sich der Anthropologe bei seiner Analyse nicht um jeden Aspekt dieser Totalität. Er reduziert die Breite der Untersuchung systematisch, um den aufsteigenden Fragestellungen konzentriertere Beachtung zu schenken. Beginnend mit einem breiten Blickwinkel, grenzt er diesen ein und konzentriert sich auf jene Aspekte der Schulklasse, die er als die wesentlichsten betrachtet» (Delamont & Hamilton 1974, S. 13).

Man könnte nun argwöhnen, dass hier ein verschwiegener Induktionismus statthat, der vom einzelnen Fall auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten oder Regeln hin zu schliessen versucht. Aller-

dings scheint mir dieses heuristische Vorgehen nicht mit Voraussetzungslosigkeit identisch zu sein. Denn der Forscher wird nicht als ein unbeschriebenes Blatt in den Forschungsprozess eintreten, sondern sein Wissen (vom Alltagswissen bis zu seinen spezifisch angeeigneten Literaturkenntnissen zum in Frage stehenden Ausschnitt der sozialen Lebenswelt) geltend machen. Dies aber weist über die beiden Alternativen Induktion vs. Deduktion hinaus: Das Modell des Forschens ist weniger mittels logischer Kategorien fassbar, sondern verlangt nach einer Kategorisierung im Rahmen des hermeneutischen Zirkels. Vorannahmen über die soziale Situation bestimmen die – selektive – Wahrnehmung des Handlungsgeschehens; dieses wiederum wirkt auf die Vorannahmen zurück.

## 2. Der dokumentarische Ansatz

Nachdem ich versucht habe, den Terminus des «naturalistischen Experiments» zu erläutern und auf einige Konsequenzen einer solchen Konzeption aufmerksam zu machen, möchte ich auf das Problem der Forschungsmethoden selbst kurz eingehen. Denn der holistische Ansatz scheint über herkömmliche Einmethoden-Designs nicht mehr hantiert werden zu können. Vielmehr wird versucht, verschiedene Quellen für Informationen zu benutzen. Der anthropologische Unterrichtsforscher im Sinne von Delamont & Hamilton wird z. B. als Beobachter nicht nur beobachten, sondern auch mit den Beteiligten sprechen. «Zusätzlich zur Beobachtung von Unterricht und Schule wird der Forscher etwa formelle Interviews mit den Beteiligten durchführen und diese bitten, Fragebögen auszufüllen. Gewöhnlich wird der Beobachter – um seine Beobachtungen festzuhalten – Feldnotizen sammeln, oder in jüngster Zeit Feldaufnahmen» (Delamont & Hamilton 1979, S. 12). Betrachten Delamont & Hamilton das Vorgehen der anthropologischen Forscher als relativ unsystematisch und offen (open-ended), so versucht Carini (1975) das Problem der Datenerhebung stärker theoretisch anzugehen. Sie geht dabei von der phänomenologischen Tradition aus, welche festhält, dass ein Phänomen keine objektiven Merkmale besitzt, die unabhängig sind von der Perspektive und der Methode des Beobachters. Damit ist die Möglichkeit multipler Wahrheiten angesprochen, die davon abhängt, welcher Aspekt jeweils durch einen Wechsel der Perspektive, der Methode oder des Ziels ans Licht gerückt wird. Auf diese Weise ist eine unbegrenzte Anzahl von Wegen möglich, die gleichermaßen valide Beschreibungen liefern. Dies darf aber nicht als Freipass für einen schlechten Idealismus verstanden werden. Das Vorgehen des Forschers ist im Rahmen eines derartigen Konzeptes, welches den gegenstands-konstitutiven Zug des Forschens betont, gerade nicht mehr beliebig und «open-ended». Vielmehr hängt es von den Intentionen des Forschers und dem zu untersuchenden Realitätsausschnitt ab, welches Vorgehen gewählt wird.

Das Forschungsziel ist in diesem phänomenologisch orientierten Verständnis nicht die Vorhersage und Erklärung von Phänomenen, sondern die Rekonstruktion der Bedeutung eines Phänomens in seinem multiplen Bedeutungsgehalt. D. h., ein soziales Phänomen kann nur ausgeschöpft werden, wenn es von verschiedenen Perspektiven her dokumentiert wird. So benützte Carini in Untersuchungen u. a. Graphe und Tabellen über die Aktivität der Kinder in verschiedenen Klassenanordnungen, Protokolle von Interaktionsmustern zwischen Kindern, Lehrernotizen, Interviews, Arbeitsergebnisse der Kinder.

Aehnlich habe ich versucht im Rahmen der Methoden der Aktionsforschung zwischen Auswertung und Entschlüsselung von Forschungsergebnissen zu unterscheiden (Moser 1977). Die Phase der Auswertung bedeutet, dass die einzelnen methodischen Arrangements für sich ausgewertet werden. Im Rahmen der Entschlüsselung geht es dann um die Herstellung von

Beziehungen (Entsprechungen, Widersprüche, etc.) zwischen den verschiedenen Arrangements, was erst zu einem angemessenen Verständnis des Gegenstandes führt.

### **3. Forschung als Strukturanalyse von Handlungsbedingungen**

Der Phänomenbegriff, wie ihn Carini (1975) fasst, möchte ich im folgenden insofern problematisieren, als es m. E. im Dokumentieren nicht darum geht, das imaginäre «Wesen» eines Gegenstandes zu erfassen. Vielmehr steht die Analyse von sozialen Strukturen im Mittelpunkt, deren Elemente über verschiedene methodische Zugriffe rekonstruiert werden. Der Strukturbegriff als Bezugspunkt alternativer Erziehungs- und Unterrichtsforschung wird gerade in der amerikanischen Diskussion verschiedentlich angesprochen. So baut Bronfenbrenner seinen Ansatz auf ein Verständnis von sozialen Situationen als vernetzten Arrangements von Strukturen, welche die Situation mit ihrer Umwelt verknüpfen. Während hier vor allem der Situation-Umwelt-Bezug mittels des Strukturbegriffs verdeutlicht wird, versuchen ethnographische Ansätze daran vor allem den Charakter handlungsgenerierender Regelsysteme herauszuheben. H. Mehan schreibt: «Bei der Suche nach Korrelationen oder bei der einfachen Beschreibung sich wiederholender Konstellationen, haben Erziehungswissenschaftler der beiden üblichsten methodologischen Richtungen die sozial strukturierenden Aktivitäten vernachlässigt, welche die objektiven «sozialen Fakten» der erzieherischen Welt schaffen. Eine dritte Forschungsperspektive, die erst in jüngerer Zeit auf die Erziehung angewandt wurde, versucht sich dieser Vernachlässigung entgegenzusetzen, indem sie die sozialen Strukturen im erzieherischen Setting bestimmt (Mehan 1978, S. 37). Die dabei festgestellten Regeln sind «rekursiv» im Chomskyschen Sinne; analog dazu soll die konstitutive Analyse eine «Grammatik» produzieren, die verantwortlich für die Struktur sozialer Ereignisse ist. Das prozesshafte Element dieses Ansatzes, welches durch die Betonung strukturierender Aktivitäten ins Spiel kommt, darf jedoch nicht bedeuten, dass darob die Analyse der Strukturen selbst vernachlässigt wird bzw. dass getan wird, wie wenn Strukturen lediglich interaktionell verankert wären. Mehan selbst kritisiert, dass die frühen Ethnomethodologen von der beinahe ausschliesslichen Betonung der sozialen Fakten in der herkömmlichen Soziologie zu einem gleichermassen exklusiven Bezug auf Methoden und Praktiken der Beteiligten sowie deren konstitutiven Präsuppositionen übergegangen seien: «Der gegenwärtige Ansatz einer Ethnographie von Schul-Settings überwindet zusehends diesen frühen konstitutiven Mangel, indem strukturierende Aktivitäten nicht unabhängig von Strukturen behandelt werden. Die konstitutiven Ethnographen verleugnen weder die objektive Realität der sozialen Welt noch beziehen sie sich ausschliesslich auf den sozialen Prozess; vielmehr stellen sie Strukturieren und Struktur auf dieselbe Ebene, indem sie zeigen, wie die erzieherische Welt aus strukturierenden Aktivitäten hervorgeht, um externalisiert und zwingend zu werden, als Teil einer Welt, die beides ist: unsere Schöpfung und jenseits unserer Schöpfung» (Mehan 1978, S. 61). Allerdings müsste man hier verdeutlichend hinzufügen, dass Strukturen nicht nur durch unser Strukturieren geschaffen werden, sondern auch durch System-Interaktion (wenn z. B. familiäre Sozialisationsfaktoren in die Situationsdefinition von Unterricht hineinspielen). Dies ist nicht nur die These der ökologischen Unterrichtsforschung, sondern auch Ansatzpunkt der Bernstein-Schule (vergl. Bernstein 1975) oder neomarxistischer Konzeptualisierungsversuche (Apple, zit. nach Terhart 1979). Man muss ferner auch annehmen, dass die Struktur selbst das Strukturieren beeinflusst, in der Art einer Wechselwirkung, wie sie in der kognitivistischen Psychologie (Piagets Prinzipien von Assimilation und Akkommodation) beschrieben wird.

Erst wenn diese Erweiterung vorgenommen wird, kann das vollständig beschrieben werden, was ich anfangs als Strukturanalyse von Handlungsbedingungen gekennzeichnet habe. Denn der objektive Sinn von Handlungssituationen muss nicht identisch mit den subjektiven Akten von Situationsdeutung sein – auch wenn diese durch die Formulierung von Regelsystemen vermeintlich «objektiviert» wurden.

#### 4. Reziprozität im Forschungsprozess

Wenn bislang die Analyse von Prozessen ins Zentrum einer alternativen Forschungsmethodologie gestellt wurde, so bedeutet das insbesondere, dass die Momente des Aushandelns von Situationsdefinitionen und des Interagierens in sozialen Situationen betont werden. Dabei wird auch der Forscher als Handelnder mit in die Reflexion aufgenommen. Die Tatsache, dass Handeln jeweils durch alle beteiligten Akteure beeinflusst wird, wird hier als «Reziprozität» bezeichnet. Bronfenbrenner setzt sich von traditionellen Formen der Forschung auch durch das Argument ab, dass der Prozess, welcher sich zwischen dem Experimentator (E) und dem Forschungsobjekt (F) abspielt, dort lediglich einlinig betrachtet werde. Der Experimentator versucht über einen Stimulus ein bestimmtes Response-Verhalten zu erzeugen. Dasselbe einlinige Wahrnehmungsmuster zeigt sich auch bei der konventionellen Analyse des Verhaltens in Experimenten: Man misst die Abhängigkeit des Schülerverhaltens vom Lehrstil, vernachlässigt aber mögliche Einflüsse in umgekehrter Richtung.

Die Reziprozität scheint mir nun besonders dann deutlich zu werden, wenn die Forschung das «key-concept» des Verhaltens, welches eben eher in Begriffen der Abhängigkeit operiert, durch den Begriff des Handelns ersetzt, wie es im Gefolge der Ethnomethodologie und des symbolischen Interaktionismus gefordert wird. So muss Reziprozität zwingend vorausgesetzt werden, wenn soziale Ereignisse im Sinne der Ethnographie als sozial konstruiert betrachtet werden. Das Garfinkelsche Krisenexperiment z. B. ist nur auf dem Hintergrund von Aktion und Re-Aktion zu verstehen, nicht aber als bloße Stimulus-Response-Kombination. Das Entscheidende im Blickwinkel des Forschenden ist nicht die Produktion des Effektes, sondern das Missglücken des Aushandelns einer Situation, welche die Reziprozität der Perspektiven verhindert (vergl. Garfinkel 1967). Neben dem *Wechsel vom Verhaltens- zum Handlungskonzept* möchte ich noch etwas eingehender auf die Forscherrolle zu sprechen kommen, die dahingehend umdefiniert wird, dass der Forscher selbst als Mit-Akteur in Handlungssituationen betrachtet wird. Einmal ergibt sich durch diese Einbindung erst die Möglichkeit, die Struktur von Situationen adäquat zu erkennen: Nicht die Distanz des Beobachtenden verbürgt letztlich die Möglichkeit wahrer Erkenntnis, sondern die Teilnahme an demselben Lebenszusammenhang, die grundlegende Identität der Perspektiven: «Konstitutive Ethnographen suchen darauf zu beharren, dass die Struktur, welche sie an Ereignissen feststellen, dieselbe ist, an welcher sich die an diesem Ereignis Beteiligten orientieren» (Mehan 1978, S. 37, vergl. auch Garfinkel & Sacks 1970).

Nun scheint mir aber diese Aussage von Mehan auf ein Problem zu verweisen. Denn die grundlegende Identität der Perspektiven gibt dem Forscher die Möglichkeit, die Position der Mit-Handelnden einzunehmen, sie sichert aber noch nicht ab, dass in einer konkreten Handlungssituation die von ihm herausgearbeitete Struktur wirklich diejenige ist, an denen sich die Handelnden bewusst oder unbewusst orientieren. D. h. letztlich erfordert die Reziprozitätsthese, dass zu einer Konsensustheorie der Wahrheit übergegangen wird, wo Situationsdeutungen über das Eintreten in Diskurse mit den Betroffenen abgesichert werden. Anders ausgedrückt: Sozial- und Unterrichtsforschung haben das Wissen an die Beteiligten zurückzuge-

ben, um mit ihnen die Ergebnisse zu überprüfen. Dieses Rückgabekonzept, wie es etwa von Fals Borda im Rahmen der Aktionsforschungsdiskussion vertreten wird, scheint mir im Rahmen einer handlungsorientierten Sozialforschung allein in der Lage, inhaltliche Gültigkeit zu sichern (Fals Borda 1978).

Zusammenfassend möchte ich zum Schluss nochmals auf den Stellenwert der hier erörterten vier Aspekte der Diskussion um alternative Möglichkeiten von Erziehungs- und Unterrichtsforschung eingehen, wie sie gegenwärtig in den USA und England diskutiert werden. Einmal muss betont werden, dass die referierten Autoren durchaus unterschiedliche Konzeptualisierungen vornehmen. Die hier dargestellten Aspekte stellen jedoch Akzentuierungen dar, wie sie in den einzelnen Ansätzen übergreifend erscheinen. Sie sollten es denn auch plausibel machen, dass sich hinter einer Diskussion, die erst seit kurzem grössere Kreise der Gemeinde der Wissenschaftler zu beschäftigen beginnt, ein gemeinsamer Problemhorizont befindet. Mit Th. Kuhn (1967) könnte man von einer Krise eines Paradigmas (nämlich des behavioristischen) sprechen, das zu unterschiedlichsten Neukonzeptualisierungen – im Sinne einer Art trial and error – geführt hat, ohne dass sich schon ein festgefügtes neues Paradigma durchgesetzt hat. Vielmehr sind die gegenwärtigen Versuche durchaus geprägt von Unsicherheit und einer gewissen Vagheit, ja zum Teil sogar durch interne Widersprüchlichkeit. Was sich jedoch m. E. ganz deutlich zeigt, ist die grundlegende Richtung, in der sich die Diskussion bewegt, nämlich hin zu einem neuen *handlungswissenschaftlichen Paradigma*. Diese Entwicklung ist jedoch nicht allein innerwissenschaftlich zu verstehen, nämlich als Auseinandersetzung mit den Unzulänglichkeiten der herkömmlichen empirischen Forschungstradition. Es scheint sich mir darin vielmehr ein neues gesellschaftliches Verständnis von Wissenschaft anzudeuten. Gerade die Wissenschaftskritik der letzten Jahre, wie sie für den angelsächsischen Raum von Dixon (1976) beschrieben wird, macht auf expertokratische Tendenzen aufmerksam, die zunehmend obsolet werden. Die daraus entstehende Forderung nach einer verstärkten Vergesellschaftung von Wissenschaft – in dem Sinne, dass über deren Ziele, Methoden und Ergebnisse die betroffene Gesellschaft selber mitzubestimmen hat – haben z. B. zu den libertären Vorschlägen geführt, die Feyerabend (1978) zur Organisation der Wissenschaften formuliert hat. Wenn seine Utopien auch sehr umstritten sind, so zeigt die Publizität, welche seine Thesen gefunden haben, dass die Problematik selbst eine breitere gesellschaftliche Öffentlichkeit zunehmend beschäftigt.

Für die Sozialwissenschaften hat jedoch die Forderung nach Demokratisierung der Wissenschaft eine Konsequenz, welche nicht allein in der Veränderung der organisatorischen Struktur des Wissenschaftssystems besteht. Insofern das Forschungshandeln selbst einen Prozess sozialen Handelns darstellt, muss auch dieses im Gefolge eines neuen gesellschaftlichen Verständnisses von Wissenschaft neu definiert werden: d. h. die paradigmatische Struktur der Sozialwissenschaften gerät selbst in eine Krise.

Damit wird aber auch klar, dass im Rahmen dieser Arbeit nicht eine detaillierte alternative Forschungskonzeption erarbeitet werden konnte. Denn Paradigmenwechsel sind Prozesse im Wissenschaftssystem, welche nicht voluntaristisch vollzogen werden können. Erst im Nachhinein wird man im allgemeinen feststellen können, dass ein solcher Wechsel stattfand, und worin er genau bestand. Was ich hier versuchte, ist denn auch im wesentlichen ein Nachvollzug und eine systematisierende Analyse der bisherigen Veränderungen, wie sie am gegenwärtigen Stand der Diskussion abzulesen ist; zusätzlich versuchte ich lediglich, einige vorsichtige Projektionen auf mögliche Entwicklungen. Insgesamt sollte aber eines deutlich geworden sein: Die gegenwärtige Diskussion um eine interpretative Erziehungs- und Unterrichtsforschung kündigt nicht eine kurzlebige neue Mode an. Vielmehr ist sie Ausdruck eines tiefgreifenden Problematisierungsdrucks, welchem die Wissenschaften gegenwärtig generell ausgesetzt sind.



## Les problèmes en recherche éducationnelle

*Le statut empirico-analytique de la recherche est l'objet de critiques croissantes tant dans le secteur germanophone que dans l'anglo-américain. La dérive vers un statut qualitatif est caractérisée de diverses manières: expérimentation «naturaliste», attitude documentaire, recherche comme analyse structurale des conditions de l'action, réciprocité au sein de la recherche. La conclusion porte sur les liens à établir entre les questions paradigmatiques et la recherche éducationnelle.*

## Problems In Instructional Research

*The empirical-analytical research approach encounters more and more criticism both in German and English speaking countries. The tendency towards a more qualitative approach is reflected in the following developments: the naturalistic experiment, the «documentalistic» approach, research as structural analysis of conditions facting and reciprocity in the research process. The question of possible connections in the paradigms of educational and instructional research is taken up at the end of the article.*

## LITERATUR

- Apple M. W.: The New Sociology of Education. In: Harvard Educational Review, 1978, S. 459 ff.
- Bernstein B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt 1977.
- Bronfenbrenner U.: The Experimental Ecology of Education. In: Teachers College Record, 1977, S. 157 ff.
- Carini P. F.: Observation and Description: An Alternative Methodology For The Investigation of Human Phenomena. Grand Forks, 1975.
- Delamont S., Hamilton D.: Classroom Research: a Critique and a New Approach. In: M. Stubbs, S. Delamont (Hrsg.): Explorations in Classroom Observation, London, 1976, S. 3 ff.
- Dixon J.: What Is Science For? Harmondsworth, 1976.
- Fals Borda O.: Ueber das Problem, wie man die Realität erforscht, um sie zu verändern. In: H. Moser, H. Ornauer (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung, München, 1978, S. 78 ff.
- Feyerabend P.: Erkenntnis für freie Menschen, Frankfurt, 1978.
- Garfinkel H.: Studies in Ethnomethodologie. Engelwood Cliffs, 1967.
- Garfinkel H., Sacks H.: The Formal Properties of Practical Actions. In: J. C. Mc Kinney, E. Tiryakian (Hrsg.): Theoretical Sociology. New York, 1970.
- Kuhn T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt, 1967.
- Mc Quire W. J.: The Yin and Yang of Progress in Social Psychologie. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1973, S. 446 ff.
- Mehan H.: Structuring School Structure. In: Harvard Educational Review, 1978, S. 32 ff.
- Mishler E. G.: Meaning in Context: Is There Any Other Kind? In: Harvard Educational Review, 1979, S. 1 ff.
- H. Moser: Methoden der Aktionsforschung. München, 1977.
- Terhart E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart, 1978.
- Terhart E.: Ethnographische Schulforschung in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, S. 291 ff.
- Walter H.: Experimentelle Unterrichtsforschung – eine esoterische Sezessionswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, S. 307 ff.