

Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen – ein Diskussionsbeitrag

Wolfgang Beywl, Christine Künzli David, Roland Messmer und Christine Streit

Zusammenfassung Der Beitrag geht der Frage nach, wie pädagogische Hochschulen angesichts ihrer spezifischen Situierung in den Systemen von Bildungswissenschaft und Bildungspraxis ihre Forschung verorten und daran anknüpfend Forschungsstrategien entwickeln können. Basierend auf vorliegenden Ordnungsversuchen wird ein durch zwei Dimensionen – Art des angestrebten Nutzens und sozialer Produktionsmodus – strukturiertes Ordnungsschema («Vierfeld der Forschung») beschrieben und beispielhaft veranschaulicht. Abschliessend wird für eine Profilierung plädiert, welche auf instrumentellen Nutzen für die Praxis ausgerichtete Forschung deutlich ausweist und bei Erhalt der Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis die Austauschbeziehungen mit den Praxisakteurinnen und Praxisakteuren auch innerhalb des Forschungsprozesses selbst systematisch stärkt. Mit dem Beitrag soll ein Diskurs über längerfristig ausgerichtete Forschungsperspektiven der pädagogischen Hochschulen angeregt werden, der sich den Forderungen nach Anschlussfähigkeit in der internationalen Scientific Community sowie nach Nützlichkeit für nationale, regionale und lokale Bildungssysteme stellt.

Schlagwörter Grundlagenforschung – angewandte Forschung – Forschungstypologie – Forschungsmethodologie

Conceptions of Research at Universities of Teacher Education – A Contribution to the Discussion

Abstract The article addresses the question of how universities of teacher education can develop appropriate research strategies given their specific localization in the systems of educational science and educational practice. The aim is to provide a basis for considering a research focus with long-term orientation which accounts for the requirements of staying connected with the international scientific community as well as being of use to national, regional and local educational systems. We describe a four-field matrix with two dimensions – constituted by the type of use and the social mode of production – and illustrate it by means of examples. In conclusion we argue that universities of teacher education should focus more strongly on the interrelations with the stakeholders of educational practice, thus strengthening the research process itself, but at the same time maintaining the distinction between the theory of the educational sciences and the practical work in the field. The overriding aim of this contribution is to promote the discussion on long-term research perspectives at universities of teacher education which meet the demands of both the international scientific community, and national, regional and local educational systems equally well.

Keywords basic research – applied research – research typology – research methodology

Die Schweizer Hochschulpolitik hält mit dem am 1. Januar 2015 in Kraft getretenen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) an zwei wesentlichen Grundsätzen fest: Es wird weiterhin unterschieden zwischen universitären Hochschulen einerseits und Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen andererseits (Artikel 2, Absatz 2). Diese werden als «gleichwertige, aber andersartige Hochschultypen» beschrieben und die «Förderung der Profilbildung der Hochschulen und des Wettbewerbs, insbesondere im Forschungsbereich» (Artikel 3b und 3c), gilt als wesentliches Ziel. Des Weiteren werden in Artikel 5 für alle Hochschultypen die «Grundsätze der Freiheit und der Einheit von Lehre und Forschung» betont. *Dass* auch pädagogische Hochschulen für hohe Lehrqualität auf eigene Forschung angewiesen sind, ist damit de lege unbestritten – darüber aber, *wie* die Profilbildung und damit verbunden der Forschungsauftrag zu gestalten seien, wird weiterhin debattiert. Dieser Beitrag stellt ein Ordnungsschema vor, um diese Diskussion begrifflich zu rahmen, und bringt eine auf dieses «Vierfeld der Forschung» Bezug nehmende Option für eine Profilierung der PH-Forschung ins Spiel.

1 Zur fortwährenden Dringlichkeit der Frage nach dem Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen

In den 1990er-Jahren beginnt in der Schweiz die institutionelle Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von den Seminarien auf der Sekundarstufe II zu pädagogischen Hochschulen. In der Folge wird seither diskutiert, wie deren Forschungstätigkeit auszugestalten und mit einer tertiär qualifizierten Lehre zu verbinden sei. Dies betrifft sowohl die *Akzeptanz* als auch die *Qualität* von Forschung an diesem neu geschaffenen Hochschultypus (vgl. dazu ausführlich Tresp & Tettenborn, 2013). Unter Kenntnisnahme der 1993 in ihrem Auftrag von einer Arbeitsgruppe erstellten «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) hält die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1995 in den «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» Folgendes fest: «Pädagogische Hochschulen übernehmen Aufgaben in der Grundausbildung, der Fort- und Weiterbildung sowie der berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung. Sie können Aufgaben im Bereich der Berufseinführung und Aufträge zu Dienstleistungen übernehmen» (EDK, 1995, S. 2). Nach wie vor scheint aber die Frage nach den Vorgehensweisen und Gegenständen dieser Forschung ungeklärt zu sein. 1999 schreibt Herzog (1999, S. 364), dass «die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ... keine besondere Art von Wissenschaft» brauche, um dann doch eine eigene Theorie einzufordern: «Eine der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienende Wissenschaft ist thematisch an einer Theorie der pädagogischen Praxis auszurichten» (Herzog, 1999, S. 365). Für den aktuellen Diskurs formulieren Häfeli und Audéoud (2012, S. 28) für die unterdessen institutionell etablierten pädagogischen Hochschulen:

Auf der einen Seite steht ein hohes Mass an Wissenschaftlichkeit (Theoriebildung und Theorieüberprüfung), auf der anderen Seite Vermittlung theoriebasierter Praxis- oder Berufsfeldgestaltung. Ersteres sollte in Verbindung mit einer Forschung stehen, die der «scientific community» verpflichtet ist, letzteres steht in Verbindung mit dem anwendungsorientierten Berufsfeld.

Die Notwendigkeit, die Entwicklung von Lehrkompetenzen, von Unterricht und von Schule forschungsbasiert zu gestalten, scheint heute bei den meisten bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren anerkannt zu sein. In der Konsequenz erhalten die pädagogischen Hochschulen den Auftrag, die Lehrerinnen und Lehrer so aus- und weiterzubilden, dass sie die bildungswissenschaftlichen Erkenntnisse aktiv nutzen, auf ihre jeweiligen Praxissituationen transferieren und adaptieren, und diese sicherer und wirksamer gestalten können.

Während also die Legitimation der Forschung an pädagogischen Hochschulen im Sinne einer formell gegebenen Berechtigung unbestritten ist, stellt sich die Frage nach der Qualität dieser Forschung umso drängender:

- Gibt es für Forschung an pädagogischen Hochschulen prädestinierte Gegenstände und Fragestellungen? Wenn ja, lassen sich diese inhaltlich ausdifferenzieren?
- An welchen Merkmalen kann und soll die Güte der Forschung an pädagogischen Hochschulen eingeschätzt werden?
- Wie kann und soll sich diese Forschung gegenüber dem Feld der pädagogischen Praxis positionieren?

Diese Fragen sind gerade deshalb brisant, weil Bildungsforschung auch, und zwar bereits seit ihren Ursprüngen, an den Universitäten ihren Platz hat. Im Diskurs darüber, welche Institution die Fragestellungen der Bildungsforschung besser oder adäquater zu beantworten vermöge, stehen sich zwei konkurrierende Vorstellungen gegenüber:

- 1) Universitäten und pädagogische Hochschulen verfolgen die gleichen Forschungsprogramme.
- 2) Forschung an den pädagogischen Hochschulen ist immer angewandte Forschung und orientiert sich an Theorien und Erkenntnissen der den Universitäten vorbehaltenen Grundlagenforschung.

Damit scheint die den Professionsdiskurs immer wieder beherrschende Dichotomisierung von Theorie und Praxis auch in der Debatte um die Forschung an pädagogischen Hochschulen auf (Messmer, 1999, S. 99). Wir erachten es als nicht zweckmässig, eine solche Dichotomie weiter zu konsolidieren. Daher gehen wir von der Prämisse aus, dass die Frage der besonderen Qualität von Forschung an pädagogischen Hochschulen aus der spezifischen Situierung dieser Hochschulen heraus beantwortet werden muss und kann: aus der Besonderheit der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, wie sie einleitend knapp erläutert wurde, aber auch aus ihrer Position als Typus von Bildungsorganisation neben und zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Als zweite Prämisse formulieren wir eine Definition von Forschung, die nicht von vornherein die Separierung von Anwendung und Grundlage verfestigt:

Forschung ist eine selbstkritische wissenschaftliche Praktik, die auf weiterführende Erkenntnisse auf dem jeweiligen disziplinären, inter- oder transdisziplinären Wissensgebiet zielt. Sie sucht Theorien zu überprüfen bzw. zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen. Sie nutzt dafür explizit und nachvollziehbar aktuelles wissenschaftliches Wissen. Sie verfährt stets systematisch und verwendet dabei empirische wie auch nicht empirische Methoden. Forschende stellen sicher, dass ihr Vorgehen bis zu den Auswertungen und Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar ist. Das durch Regeln geleitete Veröffentlichende ermöglicht die Nutzung des erzeugten Wissens und dessen kritische Überprüfung.

Mit dieser Definition ist Forschung angesprochen, die massgeblich von professionell Forschenden konzipiert und durchgeführt wird. Relevante andere Ansätze, z.B. die Lehrerinnen- und Lehrerforschung (Altrichter & Posch, 2007) oder das forschende Lernen (z.B. Hofer, 2013; Messner, 2009), sind nicht eingeschlossen. Ein weiteres Thema wäre die Abgrenzung zu Entwicklung, Evaluation oder wissenschaftlicher Begleitung.

2 Spezifische Situierung der pädagogischen Hochschule als Organisation

Pädagogische Hochschulen verstehen sich im Allgemeinen als Bildungsorganisationen mit Lehr- und Forschungsaufgaben. Sie konzentrieren sich auf die spezifischen Themenbereiche der Bildungswissenschaften und verbinden starke Praxisorientierung mit theoriegeleiteter Reflexion. Darin zeigt sich das Gemeinsame und zugleich Besondere von pädagogischen Hochschulen: ein spezifischer Gegenstandsbereich sowie eine grosse Nähe zum Praxis- bzw. Berufsfeld (vgl. auch EDK, 2008, S. 9).

2.1 Der spezifische «Lehr- und Forschungsgegenstand» pädagogischer Hochschulen

Die Aufgabenbereiche pädagogischer Hochschulen sind fokussiert auf Fragestellungen, die menschliche Individuen als Lernende, ihre Beziehungen und Rollen in pädagogischen Verhältnissen sowie durch sie getragene Bildungsorganisationen und -systeme in den Blick nehmen. Die Besonderheit des Gegenstands *pädagogischer Forschung* wird z.B. augenfällig in der Liste der «Gegenstandsbereiche der Disziplin» in Kron (2009). In der Teildisziplin (Fach-)Didaktik werden diese ergänzt durch den Gegenstand des Fachs bzw. durch die Beziehungsstruktur von Sache und Mensch, z.B. als «Theorie der Bildungsinhalte» (Kron, 1994, S. 43). Bildung und Lernen in allen Facetten sind somit ein hoch privilegierter Gegenstand der Arbeit an pädagogischen Hochschulen. Als wesentlicher Bestimmungsfaktor für die Forschung muss dabei berücksichtigt werden, dass komplexe unbestimmbare, technologisch niemals vollständig beherrschbare Situationen (vgl. Luhmann & Schorr, 1982) konstituierend für das professionelle Handeln in der Bildungspraxis sind. Es kommt ein weiterer Aspekt hinzu – die besondere Relation zwischen der Hochschule und dem ihr prioritär zugeordneten Praxisbereich.

2.2 Nähe zum Praxis- bzw. Berufsfeld bei Erfordernis kritischer Distanz

In der Schweiz ist die Verbindung von Forschungs- und Praxisfeld durch den dreifachen Leistungsauftrag der pädagogischen Hochschulen festgeschrieben. Ziel ist die strukturelle Kopplung von Lehre, Forschung und Entwicklung sowie Weiterbildung und Dienstleistung.¹ Die Forschung soll dabei für die anderen Leistungsbereiche nutzbar gemacht werden und sie soll kritische Distanz und Reflexivität von Studierenden oder Lehrpersonen gegenüber ihrer eigenen Praxis unterstützen (vgl. z.B. Neuweg, 2002). Aus den Praxisfeldern können Anstösse und Fragestellungen für Theorieentwicklung und Forschung entstehen.

Aufgrund der oben genannten Forderung nach struktureller Kopplung ist der Forschungsauftrag pädagogischer Hochschulen auf die Praxis der Profession konzentriert. Der klare Bezug zum Berufsfeld wird auch durch eine Studie von Wannack, Freisler-Mühlemann und Rhyn (2013) bestätigt, in der die Forschungs- und Entwicklungsprojekte aller deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen in der Schweiz inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Ausserdem existiert eine privilegierte Beziehung zur Praxis. Diese wird nicht nach individuellen Erkenntnisinteressen der Forschenden konstituiert, sondern wird durch die Öffentlichkeit eines der Allgemeinheit verpflichteten Schulsystems mit beeinflusst. Die Forschenden sind mit spezifischen Erwartungshaltungen der Fachpersonen im Praxisfeld konfrontiert. Sie müssen sich mit den Ansprüchen an den *praktischen Nutzen* der PH-Forschung auseinandersetzen, wie sie von Lehrpersonen und ihren Verbänden bis hin zur Bildungspolitik mit unterschiedlichen Intensitäten und Ausrichtungen formuliert werden. Den ausgeprägten Zugängen über das theoretische Wissen und über Daten aus systematischen empirischen Untersuchungen steht ein reiches Erfahrungswissen der Schul- und Unterrichtspraxis mit eigener Dignität gegenüber (vgl. z.B. Tenorth, 2003). Hinzu kommt, dass mit der Tertiarisierung der pädagogischen Hochschulen eine wissenschaftsbasierte Professionalisierung und der Erwerb einer forschend-entwickelnden Haltung der Lehrpersonen einhergehen. Diese veränderte Zielvorgabe wird begründet durch das strukturtheoretische, auf Talcott Parsons (1964) zurückgehende Professionalisierungsverständnis für pädagogische Handlungsbereiche. Hier konstituiert sich Professionalität wesentlich dadurch, dass «wissenschaftlich fundiertes Regelwissen mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien» ausgeprägt ist (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 14).

Forschende an pädagogischen Hochschulen treffen in der Praxis also zunehmend auf ein *professionelles* Gegenüber, das auch kritische Fragen im Hinblick auf die Ange-

¹ Vgl. die Dokumente der Kammer Pädagogische Hochschulen (ehemals COHEP) auf www.swissuniversities.ch. Gegenüber den deutschen pädagogischen Hochschulen (ausschliesslich in Baden-Württemberg existent), die stärker disziplinär (z.B. mit Fakultäten) ausgerichtet sind, werden die Deutschschweizer PHs durch den Professionsbezug geprägt. Berufspraktische Studien, Berufseinführung, Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen sowie Lehrpersonenweiterbildung sind hier oft integriert, während diese Aufgaben in Deutschland z.B. durch Studienseminarien oder Landesinstitute wahrgenommen werden.

messenheit des Forschungsvorgehens stellt. Dem müssen sich die PH-Forschenden diskursiv stellen, da sie auf den Feldzugang und die Interaktionsbereitschaft der Feldmitglieder angewiesen sind. Andernfalls droht ihnen seitens der Praxisakteurinnen und Praxisakteure ein Legitimitätsentzug, der sich zum einen im Erschweren des Zugangs zur Praxis, zum anderen in schwindender Zustimmung, Ressourcen für die Bildungsforschung bereitzustellen, zeigen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einerseits für pädagogische Hochschulen ein privilegierter Zugang zur Unterrichts- und Schulpraxis besteht und andererseits die darauf bezogene Forschung bestimmten Erwartungen unterliegt. Mit der engen Verbindung einher geht die Gefahr der Rollenvermischung und des Verlusts der für die Forschenden notwendigen kritischen Distanz. Deshalb ist es unabdingbar, dass die Forschenden gerade an pädagogischen Hochschulen ein Selbstverständnis als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler herausbilden, das auf einem «freien» (vgl. Derrida, 2001) wissenschaftlichen Diskurs basiert, und dass sich die pädagogischen Hochschulen nicht als identisch mit der Praxis der Profession, sondern in bewusster Differenz verstehen (Forneck, 2009, S. 253 ff.).

3 Ein Modell zur Typisierung bildungswissenschaftlicher Forschung

Anhand welcher Merkmalsdimensionen kann eine Typologie erstellt werden, die bildungswissenschaftliche Forschungsprojekte sinnvoll anordnet und auf die sich ein Diskurs über Schwerpunktsetzungen der Forschung an pädagogischen Hochschulen beziehen kann? Im Anschluss an vorgängige Ordnungsversuche wird ein Modell mit vier Feldern vorgeschlagen, das beschrieben und durch fiktive Beispiele veranschaulicht wird.

Eine grundlegende Unterscheidung nehmen Gibbons et al. (1994) vor. Sie beobachten eine neue Art der Wissensproduktion. Diese wird «Mode-2-Forschung» genannt und von «Mode-1-Forschung», die sich am newtonschen naturwissenschaftlichen Ideal orientiert, abgegrenzt. Mode-2-Forschung zeichnet sich aus durch Heterogenität und organisatorische Diversität, Transdisziplinarität, gesellschaftliche Verantwortung, Reflexivität sowie um gesellschaftliche Kriterien erweiterte Qualitätsstandards. Ihre Wissensproduktion findet in einem konkreten Anwendungskontext statt, sie ist transdisziplinär (die ausseruniversitäre Praxis wird in den Forschungsprozess einbezogen) und sie ist (institutionell) heterogen (auch ausserhochschulisch getragen, z.B. durch privat finanzierte Thinktanks). Qualitätskontrolle durch wissenschaftliche Peer-Reviews wird erweitert durch gesellschaftliche Kriterien (z.B. Akzeptanz in der Anwendungspraxis). Die beiden Modi unterscheiden sich zum einen bezüglich des primär angestrebten Forschungsnutzens, zum anderen bezüglich der Rollen und Interaktionen der involvierten Personen bzw. Organisationen. Gibbons et al. (1994, S. 154) verstehen ihre Unterschei-

dung nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ: Ihre Prognose ist, dass die Wissensproduktion gänzlich in Mode 2 aufgehen wird.

Für die Ausrichtung der Forschung an pädagogischen Hochschulen relevant ist die Systematik im Mehrjahresprogramm 2012–2016 des Schweizerischen Nationalfonds (SNF, 2010, S. 24–25), die an Arbeiten von Stokes (1997) anschliesst. Die drei Forschungskategorien, die laut SNF weder trennscharf sind, noch alle Forschungsvorhaben umfassen, ergeben sich durch Kombinationen der beiden Dimensionen «Allgemeiner Erkenntnisgewinn» und «Spezifische Anwendung», die Stokes als unabhängig voneinander sieht und die unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Wird exklusiv allgemeiner Erkenntnisgewinn verfolgt, liegt (a) «Grundlagenforschung» vor. Geht es hingegen ausschliesslich um spezifische Anwendung, liegt (b) «Angewandte Forschung» vor. Sind beide Dimensionen gleichzeitig (stark) ausgeprägt, spricht der SNF von (c) «Anwendungsorientierte Grundlagenforschung». Stokes' (1997, S. 62) wesentlich für den Bereich der Natur- und Technikwissenschaften hergeleitete Typologie unterstellt, dass Forschende frei entscheiden können («many degrees of commitment to these goals»; S. 72), wo sie ihre Arbeit in diesem Koordinatensystem verorten. Wie oben argumentiert, gibt es jedoch insbesondere für pädagogische Hochschulen eine besondere Positionierung gegenüber den Akteurinnen und Akteuren des beforschten Feldes und es bestehen differente Anreizsysteme für unterschiedliche Forschungstypen. Damit werden die Entscheidungsoptionen strukturell beeinflusst.

3.1 Die beiden Dimensionen des Modells und ihre polaren Ausprägungen

Dem hier vorgeschlagenen Modell liegt ein breiteres Verständnis von «Nutzen» zugrunde. Dieser kann sowohl (primär) für die Wissenschaft als auch (primär) für die Praxis angestrebt werden. Damit wird eine erste Dimension bezeichnet mit den Polen «Konzeptioneller Nutzen» und «Instrumenteller Nutzen». Diese Gegenüberstellung ist im methodologischen bildungswissenschaftlichen Diskurs seit Längerem eingeführt und ihre Relevanz ist empirisch ausgewiesen. Die zweite Dimension ist angesichts der in Abschnitt 2 angesprochenen Interaktionsbeziehungen der pädagogischen Hochschulen mit den Praxisakteurinnen und Praxisakteuren (privilegierter Feldzugang) relevant. Das hier aufgespannte Kontinuum verläuft zwischen den Polen eines *exklusiven* sozialen Produktionsmodus, in dem strategische wie auch operative Forschungsentscheidungen allein von den Forschenden getroffen werden, und eines *inkluisiven* sozialen Produktionsmodus, in dem Praxisakteurinnen und Praxisakteure an Forschungsentscheidungen prinzipiell gleichberechtigt mitwirken (ähnlich wie bei der Unterscheidung zwischen Mode 1 und Mode 2). Unberührt davon bleibt die Anforderung an die Forschenden, gegenüber Werten und Interessen der Praxisakteurinnen und Praxisakteure reflexiv-distanziert zu bleiben und auf wissenschaftlichen Gütekriterien zu bestehen.

Das Schema in Abbildung 1 mit vier Feldern ergibt sich aus den beiden Dimensionen «Nutzenart» (I) und «Sozialer Produktionsmodus» (II). Zum einen kann es dabei helfen, geplante, laufende und abgeschlossene Forschungsprojekte in analytischer Absicht zu lokalisieren. Zum anderen kann es der Orientierung dienen, um künftig durchzufüh-

rende Forschungen intentional zu platzieren (vgl. Abschnitt 4). Die Übergänge zwischen den vier Feldern sind fließend. Es gibt Zwischenstufen und Mischformen.

Dimension I: Nutzenart

Unter «Nutzen» wird verstanden, wie Forschung und ihre Ergebnisse für die pädagogische Praxis oder bildungspolitische Entscheidungen tatsächlich gebraucht werden (bzw. gebraucht werden sollen). Als für diesen Beitrag relevante Nutzenarten werden der konzeptionelle und der instrumentelle Nutzen unterschieden.² Diese Unterscheidung geht zurück auf eine Verwendungsstudie von Rich (1977). Sie wurde im Artikel von Leviton und Hughes (1981) verbreitet und ist seitdem in der Literatur zu pädagogischer Programmforschung und Evaluation etabliert (z.B. Patton, 2008, S. 102–112; Schildkamp & Lai, 2013, S. 19).

Pol Ia: Konzeptioneller Nutzen

Von einem konzeptionellen Nutzen ist zu sprechen, wenn Forschungsergebnisse primär von der Scientific Community genutzt werden (sollen). Auch Stakeholder des Bildungswesens oder Interessierte aus der allgemeinen Öffentlichkeit können die Erkenntnisse konzeptionell nutzen, indem sie über Bildungsthemen nachdenken und so ihr Wissen anreichern oder ihre Haltung verändern. Derart Nutzende sind über Sachverhalte des Bildungswesens besser «aufgeklärt», weshalb diese Nutzenart auch als «enlightenment» (Weiss, 1979, S. 429) bezeichnet wird. Das Streben nach konzeptionellem Nutzen ist oft damit verbunden, allgemeingültige Erkenntnisse zu Mustern der Bedingtheit und Wirksamkeit auf den verschiedenen Ebenen des Bildungsbereichs zu gewinnen. Ein Ideal (das wegen des erwähnten Technologiedefizits chronisch verfehlt wird) ist eine zunehmend sichere Wissensbasis, um letztlich auch für die Praxis relevante Fragestellungen sicher beantworten zu können. Wichtigstes Erfolgskriterium ist die aktive Rezeption solcher – oft stark spezialisierter – Forschung durch die jeweilige Scientific Community, beginnend bei Veröffentlichungen in renommierten Fachzeitschriften (mit hohem Impact-Factor). Die «Reputation» (Luhmann, 1992, S. 680) der Forschenden im internationalen wissenschaftlichen Referenzsystem kann so erhöht werden. Das innerwissenschaftlich gerichtete Potenzial, neue und weiterführende Forschungen anzuregen, ist wesentliches Element des konzeptionellen Nutzens. Längerfristig können auch bahnbrechende pädagogische Innovationen und Praxisveränderungen ausgelöst werden. Oancea und Furlong (2007) bezeichnen das wünschbare Ergebnis von an diesem Pol angelegter Forschung in ihrem tripolaren (an Aristoteles angelehnten) Schema der Forschungsqualität als «episteme» – also belegbares Wissen. Herausragende Gütekriterien sind z.B. Genauigkeit des bereitgestellten Wissens, Basierung auf und Beitrag

² Ein dritter (vgl. Rich, 1977) ist der «persuasive» (überredende), «symbolische» oder «politische» Nutzen, eventuell verbunden mit Missbrauch («misutilization»), wie ihn auch die Verwendungsforschung (Beck & Bonß, 1989) aufdeckt. Dies widerspricht einer auf Wahrhaftigkeit, Transparenz und Objektivität angelegten Forschung (vgl. das Merkblatt der PH FHNW zu Ethik und Qualität im Forschungsprozess: www.fhnw.ch/ph/hochschule/Merkblatt_Ethik_PH_FHNWonline.pdf [17.01.2015]).

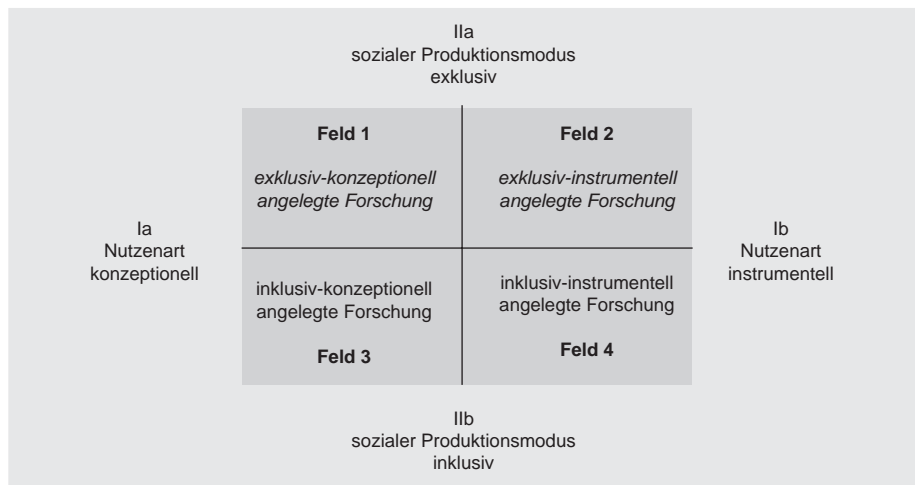


Abbildung 1: Viererfeld zur Verortung bildungswissenschaftlicher Forschung.

zu wissenschaftlichen Wissenskorpora sowie methodische Transparenz und Explizitheit bei Forschungsdesign und Berichterlegung.

Pol Ib: Instrumenteller Nutzen

Forschung wird hier so konzipiert, dass Nutzende den spezifischen Weg der Nutzung nachzeichnen können, auf dem Zwecke wie Verbesserung, Rechenschaftslegung oder Entscheidungsfindung bezüglich pädagogischer Praxis erreicht werden sollen (vgl. Rich, 1977, S. 200). Die Forschung und ihre Ergebnisse werden also als «Instrument» für die und in der Praxis genutzt. Das Handeln soll an der Forschung und ihren Ergebnissen ausgerichtet werden. Je geringer der zeitliche Abstand zwischen der Bereitstellung von Forschungsergebnissen und der auftretenden Nutzung, desto klarer ist ein instrumenteller Nutzen – soweit er auftritt – erkennbar. Forschungen, die auf instrumentellen Nutzen zielen, müssen in der Regel den konkreten Kontext derjenigen Praxis analysieren, in der die Nutzung stattfinden soll. Auch bei intensiver Vorbereitung können das Ob und das Wie der Nutzung nicht garantiert werden, denn sie ist durch Kommunikation autonom Handelnder geprägt und unterliegt (ebenfalls) dem Technologiedefizit: Forschende müssen sich der fundamentalen Frage stellen, wie die Struktur der Praxis die Nutzung des wissenschaftlichen Wissens überhaupt zulassen kann (Herzog, 1999, S. 356). Die Akteurinnen und Akteure der Praxis nutzen grundsätzlich erfahrungsbasiert, situativ und selektiv gemäss Abwägungen als realistisch eingeschätzte Möglichkeiten und Chancen. Instrumenteller Nutzen ist zeitlich-räumlich limitiert, etwa insofern Forschungsergebnisse für pädagogische Reformen in einem regionalen Bildungsraum, in einer konkreten Schule oder für ein bestimmtes Weiterbildungsprogramm genutzt werden (sollen). Eine Ausbreitung oder Übertragung solcher Forschungsergebnisse auf mehr, andere und grössere Kontexte ist zwar wünschenswert, jedoch kein ausschlaggebendes Erfolgskriterium.

Um von *Forschung* sprechen zu können, bedarf es auch an diesem Pol eines ausgeprägten Strebens nach *weiterführenden Erkenntnissen*. Dies lässt sich daran überprüfen, ob Ressourcen für die Verbreitung eingesetzt werden, etwa indem Artikel bei wissenschaftlichen Fachzeitschriften eingereicht und von diesen angenommen oder Vorträge an fachwissenschaftlichen Tagungen gehalten und danach publiziert werden. Die Spannung zwischen dem Anspruch auf wissenschaftliche Verallgemeinerung einerseits und der jeweils einzigartigen Anwendung wissenschaftlichen Wissens in komplexen pädagogischen Situationen, z.B. in einer bestimmten Unterrichtssequenz, andererseits ist in solchen Forschungen allgegenwärtig.³ Oancea und Furlong (2007) sprechen hier von «*techne*», dem Streben nach einer wachsenden menschlichen Kontrolle über (prinzipiell) nicht determinierte, kontingente Lebensbedingungen. Gütekriterien sind u.a. Tauglichkeit und Umsetzbarkeit der Forschungsergebnisse sowie Passung mit dem Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzenden.

Dimension II: Soziale Produktionsmodi

Diese Dimension spricht die zu gestaltende soziale Beziehung an, in der Forschende und Stakeholder interagieren: Welches sind die relevanten Gemeinschaften, in denen über Forschung und ihre Ergebnisse kommuniziert wird? Wie sind sie nach Zugehörigkeit zu wissenschaftlichen Disziplinen bzw. nach verschiedenen Rollen in der Bildungspraxis zusammengesetzt? Die Forschenden haben die Aufgabe, den Modus zu bestimmen, in dem *zu* diesen menschlichen bzw. durch Menschen geprägten *Objekten* geforscht werden soll bzw. zusammen *mit* den menschlichen *Subjekten* auf systematische Weise Erkenntnisse gewonnen und genutzt werden sollen. Dies ist für alle Phasen des Forschungsprozesses zu klären: von der Identifikation der zu bearbeitenden Probleme bzw. Fragestellungen (Wie wird deren Relevanz bestimmt?) über die Konzeption von Forschungsdesign und die Methodenwahl (Wer legt fest, wie genau und streng die Untersuchungen sein sollen, und wie wird über angemessene Durchführbarkeit und Ethik der Forschung entschieden?), die Interpretation und das Ziehen von Schlussfolgerungen (Wie werden Glaubwürdigkeit und Sinnhaftigkeit erreicht?) bis hin zu Kommunikation und Berichterstattung (Wie wird über Kommunikationskanäle und -formate, Sprachniveau usw. entschieden?). Polare Ausprägungen in dieser Dimension sind der *exklusive Modus*, in dem alle Entscheidungen allein von den Forschenden getroffen werden, und der *inklusive Modus*, in dem alle Entscheidungen mit berechtigten Stakeholdern abgestimmt werden.

Pol IIa: Exklusiver Modus

Hier sehen die Forschenden allein bei sich das Recht und die Verpflichtung – und auch die Kompetenz (Wissen und Können) –, die Fragestellungen bzw. Hypothesen festzulegen. Sie planen ihre Untersuchungen so, dass *verzerrende* Einflüsse minimiert werden, z.B. durch Stichprobenziehung per Zufall, durch hoch standardisiert verfahren Interviewerinnen und Interviewer oder verdeckt agierende Beobachterinnen und

³ Oevermann (1996, S. 80) sieht in dieser «Dialektik von universalisierter Regelanwendung und striktem Fallbezug» eine «kategoriale Differenz».

Beobachter, gegebenenfalls durch eine minimale (lediglich den gesetzlichen Vorgaben entsprechende) Information der Praxisakteurinnen und Praxisakteure über Ziele und Annahmen der Forschung. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt ohne Kontakt mit ihnen. Dieses soziale Arrangement soll Verwicklungen vermeiden und Forschenden die Unabhängigkeit extern Beobachtender sichern. Passende Datenerhebungsverfahren sind z.B. die verdeckte Beobachtung (etwa durch die Einwegscheibe; vgl. Mayerhofer, 2006) oder das ohne Kenntnis der Datengebenden durchgeführte «Tracking» (Web-Tracking, Motion-Tracking usw.) als «Verhaltensmeterologie» (Faßnacht, 1995). Gütekriterien der *reinen* Forschung (Validität, Reliabilität und Objektivität) haben unbedingte Geltung. Von ihnen soll um kein Jota, etwa im Interesse der Störungsfreiheit der Beobachteten oder aus einem Bedürfnis nach authentischen Gesprächen, abgewichen werden. Gegenchecks erfolgen durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler desselben Wissensgebiets. Rückmeldungen an die datengebenden Personen werden auf das Notwendige beschränkt.

Pol IIb: Inklusiver Modus

Konstitutiv hierfür ist die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Expertisen der Forschenden und der Praxisakteurinnen und Praxisakteure als bedeutsam für die Gestaltung des Forschungsprozesses. Dies gilt für alle drei Hauptphasen des Forschungsprozesses: den Entdeckungszusammenhang (Bestimmung von Gegenstand und Fragestellungen), den Begründungszusammenhang (systematische datenbasierte Informationsgewinnung samt theoretischer Begründung) und den Verwertungszusammenhang (Ergebnisverwertung und -nutzung). Wenn Zutavern (1999, S. 213) formuliert, «Orientierung am Berufsfeld erfolgt vor und nach der Erkenntnisarbeit», so klammert er hingegen die mittlere Hauptphase aus. In den Empfehlungen der Kammer Pädagogische Hochschulen (ehemals COHEP) des Vereins «swissuniversities» (Zusammenführung der ehemaligen Rektorenkonferenzen CRUS, KFH und COHEP) findet sich folgende Formulierung: «Pädagogische Hochschulen bemühen sich durch geeignete Aktivitäten um ein möglichst mehrperspektivisches Feedback von Entscheidungsträgern und Praktikern zu ihren F+E-Aktivitäten» (COHEP, 2010, S. 7). Dass die gestaltende Mitwirkung der Praxisakteurinnen und Praxisakteure auch in der zweiten Hauptphase stattfindet, kennzeichnet eine stark ausgeprägte Inklusivität (vgl. Beywl & Bestvater, 2013).⁴

Es gilt zu respektieren, dass im Referenzsystem «Praxis» einerseits und im Referenzsystem «Wissenschaft» andererseits unterschiedliche Normen und Begründungsanforderungen in Bezug auf die Ausrichtung bestimmter Forschungshandlungen bestehen. Im

⁴ Inklusivität einerseits und Erhebungs- wie auch Auswertungsobjektivität andererseits schliessen sich nicht aus. Objektivität – so verstanden, dass Untersuchungen unabhängig von der Person der Forschenden die gleichen Ergebnisse liefern – wird nicht dadurch ausgehebelt, dass über Fragestellungen, Designs oder Erhebungsinstrumente *verhandelt* wird. Dies nachvollziehbar zu machen, erfordert höheren Dokumentationsaufwand. Auch exklusive (pädagogische) Forschung vermag «Interpretationsobjektivität» nicht zu gewährleisten, «da Interpretationen subjektiven Bewertungen (Werturteilen) unterliegen (können)» (Krebs & Menold, 2014, S. 426).

Konfliktfall versucht jede Seite, ihre Normen gegen Widerstand durchzusetzen, um im je eigenen Referenzsystem glaubwürdig zu bleiben. Das Aushalten dieser strukturellen Spannung erfordert Vertrauensbeziehungen, was längerfristige Kooperation verlangt. Diese darf keinesfalls *unkündbar* sein, da ansonsten die für produktive Forschung notwendige Differenz zur Praxis (und vice versa) verloren gehen könnte. Idealerweise entsteht eine Einflussbalance bezüglich wichtiger Entscheide im Forschungsprozess, von der Festlegung der Fragestellungen bis hin zur Kommunikation über die Forschungsergebnisse (vgl. oben). Stets sind sowohl Erfordernisse der wissenschaftlichen Güte als auch Anforderungen der Praxis zu berücksichtigen, was konfliktreich sein kann. Optimalerweise hat die Seite mit der ausgeprägteren Kompetenz phasenweise den Lead inne: So verfügen Praxisakteurinnen und Praxisakteure oft über spezifisches Fach- oder auch organisationales Wissen, während Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler methodisches Spezialwissen (z.B. zu Befragungs- oder Beobachtungformen) einbringen. In je mehr Forschungsphasen die Feldmitglieder mitentscheiden und je mehr Stakeholdergruppen dies tun, desto herausfordernder ist die kollaborative Forschungssteuerung. Datenschutz, Anonymität und Vertraulichkeit werden besonders in kleinen regionalen Räumen, z.B. einzelnen Schulen, virulent. Die Forschenden erkennen sich als «verwickelte Akteure» (Bourdieu, 1979, S. 141, S. 228, zitiert nach Herzog, 1999, S. 358). Die Akteurinnen und Akteure der Praxis werden eventuell phasenweise zu Ko-Forschenden, lernen dabei, wie geforscht wird, und bauen vorhandene Forschungskompetenzen aus. Der dafür erforderliche Abstimmungsaufwand kann die für empirische Untersuchungen bzw. für die theoretische Verortung des Forschungsvorhabens verfügbaren Ressourcen einschränken. «Handlungsforschung», «Praxisforschung» oder «Aktionsforschung» (z.B. Moser, 2012) bezeichnen einen Forschungstypus, der bisweilen auf einen vollständig inklusiven sozialen Produktionsmodus setzt, mit der Gefahr einer Deprofessionalisierung des Forschungshandelns (vgl. kritisch auch May, 2008, oder die von Clandinin & Conelly, 2000, S. 81 gewählte Metapher «Fall in Love»). Oancea und Furlongs (2007) praktische Weisheit – «phronesis» – liegt an diesem Pol und bezeichnet eine Arbeitsweise, die sich immer wieder der interaktiven Einbettung von Forschungsprozess und -ergebnissen in eine soziale Öffentlichkeit vergewissert. Gütekriterien sind u.a. angemessene Aushandlungsprozesse, Plausibilität des Forschungsprozesses aus der Sicht der Praxisakteurinnen und Praxisakteure sowie die Fähigkeit, einen öffentlichen Dialog anzustossen und mitzugestalten.

3.2 Veranschaulichung des Modells durch vier (fiktionale) Beispiele

Die folgenden Skizzen bildungswissenschaftlicher Forschungsprojekte illustrieren die vier Felder des Modells. Die *idealtypischen Kurzbeschreibungen* sind frei angelegt an vorgefundene Studien und dabei so formuliert, dass Unterschiede pointiert werden. In der Realität dürfte es schwierig sein, Projekte eindeutig im Modell zu verorten, z.B. weil sie mit einem Teil des Forschungsprozesses klar einem, mit anderen Teilen einem oder gar zwei weiteren Feldern zuzuordnen sind. Eine empirische Validierung des vorgelegten Modells steht aus. Skizziert werden Zielsetzungen und Nutzungsintentionen,

die Interaktion zwischen den professionell Forschenden und den Professionellen der Bildungspraxis sowie die eingesetzten Erhebungsmethoden.

Feld 1 (exklusiv-konzeptionell): Kindergartenbeobachtungsstudie

Forschungsziel ist, empirische Gesetzmässigkeiten des räumlichen und sozialen Verhaltens von Kindern in Kindergärten zu entdecken bzw. Hypothesen über dessen Verursachung zu prüfen. Die Beobachtungen erfolgen durch eine mehrere Meter breite Einwegscheibe. Eingesetzt werden vorwiegend standardisierte Beobachtungsansätze, dies unter Zuhilfenahme verschiedenster video- und computergestützter, automatisierter Erfassungs- und Auswertungstechnologien usw. Die Erhebungen erfolgen über viele Jahre mit verschiedenen Kindergartenkohorten, wobei die natürliche Situation des Kindergartens durch die Forschenden nicht gestört wird (ökologische Validität). Zwischen den geschulten, häufig – wenn möglich nach Zufallsverfahren in (für dasselbe Kind und denselben Raumausschnitt zuständigen) Tandems – wechselnden Beobachtenden und den Feldsubjekten findet kein Kontakt statt (Objektivität, Reliabilität). Aus dem Projekt gehen zahlreiche Veröffentlichungen in Fachzeitschriften hervor. Ausserdem leistet es einen beachtlichen Beitrag zur Methodenforschung (u.a. Veröffentlichung von Lehrbüchern).

Feld 2 (exklusiv-instrumentell): Unterrichtsvideostudie

Die Videostudie geht der Frage nach, ob eine bestimmte Unterrichtsgestaltung das Lernen der Schülerinnen und Schüler in besonderem Masse unterstütze. Dazu werden Unterrichtseinheiten zu einem spezifischen mathematischen Thema videografiert. Vor und nach der Videografierung werden die Leistungen von mehreren Hundert beteiligten Schülerinnen und Schülern mit Leistungstests ermittelt. Die Videodaten werden in einem mehrstufigen Verfahren auf unterschiedliche Gestaltungsmuster hin untersucht und zugleich wird eine hoch inferente Einschätzung der kognitiven Aktivierung der Lernenden vorgenommen. Anschliessend werden diese Daten mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt. Sowohl bezüglich der Fragestellung und der Hypothesen wie auch bezüglich des Untersuchungsdesigns entscheiden die Forschenden allein. Die Erkenntnisse werden den beteiligten Lehrpersonen in videogestützten Weiterbildungsveranstaltungen vermittelt und somit in direkter Folge für die Praxis verwendet. Zugleich entstehen zahlreiche Veröffentlichungen in renommierten Fachzeitschriften.

Feld 3 (inklusive-konzeptionell) Zehnjahresschulstudie

Primäres Ziel der zehn Jahre dauernden Studie, die ein Einzelforscher an einer Schule in einer westeuropäischen Grossstadt durchführt, ist aufzuklären, welche und wie sich Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse in Schule, Unterricht, Peergruppe und Elternhaus vollziehen. Es gilt u.a., für den Schulalltag prägende Rituale und Gesten zu entdecken, diese zu kategorisieren, genau zu beschreiben und in das Wissenskorpus der Disziplin zu integrieren. Der Forscher hält sich weit über tausend Stunden in dieser Schule auf, führt Hunderte sowohl vorbereiteter wie auch informeller Gespräche,

macht Beobachtungnotizen, nimmt an Schulfesten teil und lässt sich von ihnen emotional bewegen. Er partizipiert methodisch gerahmt an den Praktiken der Betroffenen und kontrastiert seine Befunde mit dem wesentlich praktischen impliziten Wissen der Akteurinnen und Akteure. Er publiziert vielfältig für die Scientific Community. Bezüglich aktueller pädagogischer oder bildungspolitischer Fragen und auch weiterbildender oder beratender Tätigkeiten für Schulen hält er sich hingegen stark zurück.

Feld 4 (inklusiv-instrumentell): Forschung in und für die Grundschulklasse

Die beiden Forschenden begleiten eine Grundschulklasse über vier Jahre. Sie beobachten regelmässig an einem Tag pro Woche. Es werden Protokolle erstellt und immer am Ende der Woche findet ein Austausch mit den Lehrpersonen statt. Die Beobachtungen sollen auch eine Verbindung zu pädagogischen und didaktischen Theorien herstellen und einem aussenstehenden Publikum dazu dienen, sich der eigenen Praxis bzw. des eigenen Standpunkts bewusst zu werden. Aus der Langzeitstudie entsteht eine Publikation, die solche Verbindungen darstellt und gleichzeitig als methodisches Werk der Unterrichtsbeobachtung genutzt werden kann. Die Forschenden nehmen nach eigenen Angaben eine ethnografische Doppelrolle ein, nämlich einerseits als fremde Beobachter und andererseits als Teil der Klasse, weil sie den Status des *Fremden* durch die regelmässige und lang andauernde Anwesenheit mittlerweile verloren haben. Durch die systematische Beteiligung der Lehrpersonen am Forschungsprojekt (wöchentliche Sitzungen) bringen diese eigene Fragestellungen ein. Die an das Einzelbeispiel der Klasse geknüpften Erkenntnisse sind genau dort nutzbar. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse ist kein zentrales Anliegen der Forschenden, doch hoffen sie, dass durch ihre Publikationen weitere Forschungen angeregt werden.

4 Forschung an pädagogischen Hochschulen: Spezifika und sich daraus ergebende Anforderungen und Ansprüche

Abschliessend werden zentrale Argumentationsstränge zusammengeführt und es wird im Hinblick auf die eingangs aufgeworfenen Fragen dargelegt, weshalb die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Beitrags die Fokussierung des Forschungsverständnisses von pädagogischen Hochschulen auf eher instrumentell und inklusiv ausgerichtete Vorhaben als erwägenswerte Option erachten.

Mit dem privilegierten Zugang zum Praxisfeld ergeben sich für die Forschung an pädagogischen Hochschulen Verpflichtungen. So sind z.B. die Komplexität und die Kontextgebundenheit von Bildung und Erziehung in der Forschungsanlage angemessen zu erhalten. Die Subjekte der Praxis sind – wenn sie denn schon die Beforschung akzeptieren – an praktisch nutzbaren Ergebnissen interessiert. Die Forschenden müssen in der Lage sein, die Ethik und die Bedeutsamkeit ihrer professionell betriebenen Forschung für die Praxis transparent zu machen und zugleich eine Belästigung der Praxis durch die Forschung auf das Notwendige zu reduzieren. Dies ist insofern Forschung

der Praxis, als sie ihre Gegenstände in der Bildungspraxis findet oder verortet und den Forschungsprozess und die Vermittlung von Erkenntnissen mit der Praxis abstimmt. (Forschungs-) Disziplin und (Praxis-)Profession treten bei gegenseitiger Anerkennung der Differenz auf Augenhöhe in den Diskurs ein. Die Akteurinnen und Akteure der Praxis sind nicht nur als Datengebende zu sehen, sondern auch als Beeinflussende des Forschungsprozesses. Eine professionalisierte, sozialwissenschaftlich aufgeklärte und urteilskompetente Berufspraxis beobachtet den Forschungsprozess und bewertet diesen nach ihren Ansprüchen, besonders bezüglich Nützlichkeit, Durchführbarkeit (Störungsarmut) und Fairness (Anonymisierung, kontextadäquate Interpretationen). Hiermit einher geht eine responsive und involvierte integrale Rollengestaltung der Forschenden. Für eine gelingende Vermittlung sind die Aufrechterhaltung und die gegenseitige Akzeptanz der Forschungs-Praxis-Differenz⁵ ebenfalls Voraussetzung: zum einen, da Forschen im engeren Sinne einen hoch spezialisierten Handlungsmodus auf der Basis entsprechender Ausbildung darstellt, und zum anderen, damit das Potenzial der fremden Perspektiven von Forschenden nicht verloren geht. Dies erfordert genaue Absprachen und die Übernahme klar definierter Zuständigkeiten und Rollen. Allzu leicht wird übersehen, dass Fachleute in der Bildungspraxis – wie Lehrerinnen und Lehrer – auch auf andere als wissenschaftliche Wissensformen zurückgreifen. Herzog (2011) nennt als Bestandteile eines solchen Erfahrungswissens Alltags-, Beobachtungs- und Berufswissen, wobei sich diese Wissensformen teils mit wissenschaftlichem Wissen amalgamieren, aber nie auf dieses reduzierbar sind: «Professionelle greifen auf eine Vielzahl von Wissensbeständen zurück, von denen nur ein Teil wissenschaftlicher Art ist» (Herzog, 2011, S. 22).

Mit Blick auf die zukünftige Positionierung der pädagogischen Hochschulen in der Forschungslandschaft sei resümiert:

1. Forschung an pädagogischen Hochschulen kann sich auf ein breites Spektrum von Themen und Fragestellungen beziehen, die mit Bildung und Lernen in all ihren Facetten verbunden sind und die aus den Perspektiven der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktik, der Bildungssoziologie, -ökonomie oder -psychologie und vieler anderer gerade auch interdisziplinär untersucht werden.
2. Diese Forschung *muss* sich an den gleichen Gütekriterien des jeweiligen Forschungsparadigmas wie universitäre Forschung orientieren, hat sie aber mit geklärten Nutzungsententionen und in Interaktion mit den Akteurinnen und Akteuren der Bildungspraxis zu realisieren. Dies erfordert ein spezifisches Kompetenzportfolio und eine reflektierte Rollengestaltung der Forschenden.
3. Aus der privilegierten Position gegenüber der Praxis ist – bezogen auf das vorgestellte Viererfeld-Modell – für einzelne Forschungsprojekte grundsätzlich jede Positionierung legitim, wobei die Besetzung der Randzonen wohl eher die Aus-

⁵ Ansätze, welche diese Differenz einebnen (wollen), z.B. die «Praxisforschung» (Moser, 2012), sind ebenso Grenzfälle wie reine Grundlagenforschung, welche die Differenz mittels Abschottung gegen Praxiseinflüsse maximiert (zur organisationstheoretischen Erklärung dieser für Universitätsforschende typischen, dabei aber nicht zwingenden Absonderung vgl. Kühl, 2007).

nahme bildet. Forschende an pädagogischen Hochschulen sollten – aufgrund der in Abschnitt 2 dargelegten spezifischen Situierung – darauf achten, dass stärker inklusive bzw. stärker instrumentell ausgerichtete Vorhaben deutlich vertreten und sichtbar sind. Für die PH-Forschung würde das nicht weniger gefüllte, sondern andere bzw. anders gewichtete Kompetenzportfolios der Forschenden erfordern (weiterführende Hinweise dazu in Russ-Eft, Bober, de la Teja, Foxon & Koszalka, 2008). Eine solche aus unserer Sicht wünschbare Profilierung der Forschung an pädagogischen Hochschulen ist historisch veränderlich, muss also jeweils im Diskurs der Forschenden weiterentwickelt werden – im Austausch mit den relevanten und berechtigten Stakeholdern des Bildungssystems. Damit lässt sich die mit dem Image der Diffusität besetzte und von Herzog (2006) kritisierte Formel, PH-Forschung sei «gleichwertig, aber andersartig», konkretisieren. Die konkrete Ausgestaltung einer solchen Profilierung ist Aufgabe der einzelnen pädagogischen Hochschulen – sie treten damit in einen Wettbewerb um Forschungsmittel, untereinander und gegenüber den Universitäten.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, U. & Bonß, W.** (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beywl, W. & Bestvater, H.** (2013). Potenziale der Nutzungsfokussierung in der angewandten Berufsbildungsforschung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 105–124). Bielefeld: Bertelsmann.
- Clandinin, J.D. & Connelly, M.F.** (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COHEP.** (2010). *Empfehlungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen und weiteren Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am 17. März 2010. Bern: COHEP.
- Derrida, J.** (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (1992). Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 7–19). Opladen: Leske + Budrich.
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (Dossier 24). Bern: EDK.
- EDK.** (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- EDK.** (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen*. Bern: EDK.
- Faßnacht, G.** (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis* (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Forneck, H.J.** (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (2), 250–256.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M.** (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Häfeli, K. & Audéoud, M.** (2012). Verbindung von Forschung und Lehre an Schweizer Pädagogischen Hochschulen. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Nr. 14, 27–35.

- Herzog, W.** (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (3), 340–374.
- Herzog, W.** (2006). Wer hilft den Pädagogischen Hochschulen? *VSH-Bulletin*, 32 (1), 7–11.
- Herzog, W.** (2011). *Heterogene Wissensbasis und pädagogische Professionalität*. Referat gehalten an der Pädagogischen Hochschule FHNW am 31. August 2011 in Basel. Online verfügbar unter: www.walterherzog.ch/vorträge/2011/ (28.01.2015).
- Hofer, R.** (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Krebs, D. & Menold, N.** (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 425–438). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kron, F.W.** (1994). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Kron, F.W.** (2009). *Grundwissen Pädagogik* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Kühl, S.** (2007). Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten? Eine kleine Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten. *Working Paper*, Nr. 1, 1–8.
- Leviton, L.C. & Hughes, E.F.X.** (1981). Research on the Utilization of Evaluations: A Review and Synthesis. *Evaluation Review*, 5 (4), 525–548.
- Luhmann, N.** (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E.** (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- May, M.** (2008). Die Handlungsforschung ist tot – Es lebe die Handlungsforschung. In M. May & M. Alisch (Hrsg.), *Praxisforschung im Sozialraum. Fallstudien in ländlichen und urbanen Räumen* (S. 207–238). Opladen: Barbara Budrich.
- Mayerhofer, W.** (2006). Die Beobachtung als Instrument der Werbewirkungsmessung. In A. Strebing, W. Mayerhofer & H. Kurz (Hrsg.), *Werbe- und Markenforschung* (S. 465–486). Wiesbaden: Gabler.
- Messmer, R.** (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen der Lehrerbildung*. Bern: Lang.
- Messner, R.** (2009). Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 15–30). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Moser, H.** (2012). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung* (5., überarbeitete und ergänzte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Neuweg, G.H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Oancea, A. & Furlong, J.** (2007). Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*, 22 (2), 119–137.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons, T.** (1964). Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In T. Parsons & D. Rüschemeyer (Hrsg.), *Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 160–179). Neuwied: Luchterhand.
- Patton, M.Q.** (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th edition). Thousand Oaks: Sage.
- Rich, R.F.** (1977). Uses of social science information by federal bureaucrats: knowledge for action versus knowledge for understanding. In C.H. Weiss (Hrsg.), *Using Social Research in Public Policy Making* (S. 199–212). Lexington, MA: Lexington Books.
- Russ-Eft, D.F., Bober, M.J., de la Teja, I., Foxon, M. & Koszalka, T.A.** (2008). *Evaluator competencies: standards for the practice of evaluation in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schildkamp, K. & Lai, M.K.** (2013). Data-based decision making: an overview. In K. Schildkamp, M.K. Lai & L. Earl (Hrsg.), *Data-based Decision Making in Education: Challenges and Opportunities* (S. 9–22). Dordrecht: Springer.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz) vom 30. September 2011*. Bern: Bundesverwaltung.
- SNF.** (2010). *Mehrjahresprogramm 2012–2016. Planungseingabe zuhanden der Bundesbehörden*. Bern: SNF.
- Stokes, D.E.** (1997). *Pasteur's quadrant. Basic science and technological innovation*. Washington: Brookings Institution Press.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Erziehungswissenschaft und Lehrberuf. Historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 101–109.
- Tremp, P. & Tettenborn, A.** (2013) Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3) 286–300.
- Wannack, E., Freisler-Mühlemann, D. & Rhyn, H.** (2013). Themenfelder in Forschung und Entwicklung in deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 345–357.
- Weiss, C.H.** (1979). The Many Meanings of Research Utilization. *Public Administration Review*, 39 (5), 426–431.
- Zutavern, M.** (1999). Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den künftigen pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 211–222.

Autorinnen und Autoren

- Wolfgang Beywl**, Prof. Dr., Leiter Professur Bildungsmanagement, Schul- und Personalentwicklung, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, wolfgang.beywl@fhnw.ch
- Christine Künzli David**, Prof. Dr., Leiterin Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, christine.kuenzli@fhnw.ch
- Roland Messmer**, Prof. Dr., Leiter Professur Sport und Sportdidaktik im Jugendalter, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, roland.messmer@fhnw.ch
- Christine Streit**, Prof. Dr., Leiterin Professur für Entwicklung des mathematischen Denkens im Kindesalter/Mathematikdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Vorschul- und Unterstufe, christine.streit@fhnw.ch