

Forschung und Praxis auf Augenhöhe, integriert in Weiterbildung

Gewinnbringende Zusammenarbeit

Empirische Untersuchungen und forschungsbasierte Wissensbestände für den Bildungsbereich sind in den letzten Jahrzehnten stark angewachsen. Deren Unternutzung durch die pädagogische Praxis wird vielfach beklagt. Der Beitrag identifiziert als Möglichkeit, dieses Problem adäquat anzugehen, durch transdisziplinäre Zusammenarbeit im Ansatz instrumentell-inklusive Forschung als Gewinnmöglichkeit für beide Seiten. Abschließend wird skizziert, wie die Realisierungschancen dieses Forschungstypus durch Integration in Weiterbildung erhöht werden können.

Expertise in ihrem beruflichen Handlungsfeld in Früher Bildung, Schule, beruflicher Aus- und Weiterbildung oder Erwachsenenbildung



Autor/Autorin |

Prof. Dr. Wolfgang Beywl, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, Brugg-Windisch (Schweiz)

wolfgang.beywl@fhnw.ch

Prof. Dr. Christine Künzli David, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe, Leiterin der Professur Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht, Solothurn (Schweiz)

christine.kuenzli@fhnw.ch

erwerben Lehrende zu einem wesentlichen Teil in einem akademischen Studium. Hier eignen sie sich die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen, durch Forschung gestützten Grundlagen für ihre Berufstätigkeit an. Als Angehörige der Lehrprofession stehen sie vor der großen Herausforderung, den wachsenden Wissenskorpus der Humanwissenschaften nicht nur zu rezipieren, sondern aktiv gestaltend mit ihrer beruflichen Praxis zu verbinden. In der TALIS-Erhebung der OECD (ohne Beteiligung deutschsprachiger Länder) wurde nach Weiterbildungsteilnahmen in den letzten 12 Monaten gefragt. Teilgenommen hatten an Kursen, Workshops 71 Prozent, an Konferenzen/Seminaren mit Forschungsergebnissen 44 Prozent der Befragten. Immerhin 31 Prozent der Lehrpersonen geben an, individuell oder kollaborativ zu einem Thema eigenen Interesses geforscht zu haben (OECD 2014, S. 103). Diese Selbstauskünfte mögen überoptimistisch sein; jedenfalls scheint für viele Lehrkräfte „Forschung“ grundsätzlich eher positiv konnotiert.

In der Transferklemme

Demski (2019, S. 19) dagegen resümiert in einem Überblicksartikel, dass „Studien in den deutschsprachigen Ländern [...] bisher (noch) ein sehr verhaltenes Bild der Evidenznutzung in Schulen [zeigen].“ Dies mag daran liegen, dass in den vergangenen Jahrzehnten Datenerhebungen im Rahmen anderer Elemente

der „Evidenzbasierung“ – zum Beispiel internationalen Schulleistungsvergleichen (PISA u.a.), der externen Schulinspektion beziehungsweise -evaluation oder den landesweiten Leistungstests – stark zugenommen haben. Aus der Perspektive von Lehrpersonen kann dies mehr administrative Last bedeuten, was den Spielraum für Forschung an und mit Schulen einengt.

Zur folgenden spezifischeren Fragestellungen fehlen Daten aus deutschsprachigen Ländern: In welchem Ausmaß konsultieren Lehrende erziehungswissenschaftlich relevante Literatur und Forschungsergebnisse, wie schätzen sie deren Anwendbarkeit ein und wie stellen sie sich ihre Rolle in Bezug auf Forschung, beispielsweise die Zusammenarbeit mit professionell Forschenden, vor? Die in den USA von Barton und Tindle (2019) gewonnenen Befunde geben Hinweise. Die beiden Forscherinnen haben 1.334 überwiegend Professionsorganisationen angehörende, meist schulische Lehrkräfte mit im Schnitt 21-jähriger Berufspraxis online befragt. Über 90 Prozent beschaffen sich regelmäßig wissenschaftliche Informationen aus verschiedensten Quellen, zum Beispiel über Online-Suchen oder Veröffentlichungen ihrer Professionsorganisationen. Ein Viertel sucht in der weltweit führenden erziehungswissenschaftlichen Datenbank ERIC (deutschsprachiges Äquivalent ist das „Fachportal Pädagogik“).

Während die Antwortenden generell Relevanz, Glaubwürdigkeit und Orientierungskraft der Forschungen überwiegend eher positiv einschätzen (5.2 bis 5.5. auf einer Siebenerskala), gilt dies für Verständlichkeit und Übertragbarkeit in die eigene

Praxis (mit circa 4.5) etwas weniger. Für die Bearbeitung von Forschungsbefunden in Weiterbildungssettings ist relevant, dass sich viele Lehrpersonen eine Kontextualisierung von Forschungsergebnissen auf ihre Praxissituation sowie Erörterungen mit Kolleginnen und Kollegen (5.6) und auch „klare, explizite Empfehlungen“ wünschen (5.8). Die meisten meinen, dass Lehrkräfte Forschungsthemen beeinflussen sollten (6.0). Zwei Drittel von diesen wollen dann selbst an der Forschung beteiligt sein.

Auch in dem von Demski (2019) referierten Forschungsprojekt „Evidenzbasiertes Handeln im schulischen Mehrebenensystem“ (Laufzeit 2010–2013) erachten es Lehrkräfte als schwierig, „aus den Ergebnissen Konsequenzen für die eigene Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung abzuleiten“ (S. 20). Eine Wendung von Altrichter/Posch (2018, S. 328) aufnehmend, kann als „pragmatische Skepsis“ von Lehrpersonen gelten, wenn diese die Relevanz der – oftmals allzu widersprüchlichen – Ergebnisse der Bildungsforschung für ihre spezifische Situation bezweifeln. Die sei „Ausdruck [...] eines Impulses des Infragestellens, Modifizierens, Genauerwissenwollens – kurz: eines Impulses zur Forschung“.

Als limitierend für systematische Nutzung von Evidenz für die Unterrichtsgestaltung thematisieren nach Demski (2019, S. 20) „alle Befragten“ zudem „den Mangel an Zeit“. Dass dies ein relevanter Aspekt ist, zeigt auch die vom Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) beauftragte Arbeitszeitstudie: Lehrpersonen -- ausgeprägt diejenigen, die Teilzeit arbeiten – leisten teils viele (unbezahlte) Überstunden (Brägger 2019, S. 66).

Professionelle Forschung besser aufbereiten

Aus den skizzierten Befunden sei als Ausgangspunkt und Fragehorizont für den vorliegenden Beitrag festgehalten: Wie kann die systematische Nutzung von Forschung und ihren Ergebnissen durch pädagogische Expertinnen und Experten verstärkt werden, und was können Forschende dazu beitragen? Nachfolgend wird auf „professionelle Forschung“ fokussiert, die von dafür akademisch Ausgebildeten und durch berufliche Forschungstätigkeit einschlägig Qualifizierten gesteuert wird. Der mögliche komplementäre Beitrag von durch Mitglieder des Praxisfeld-

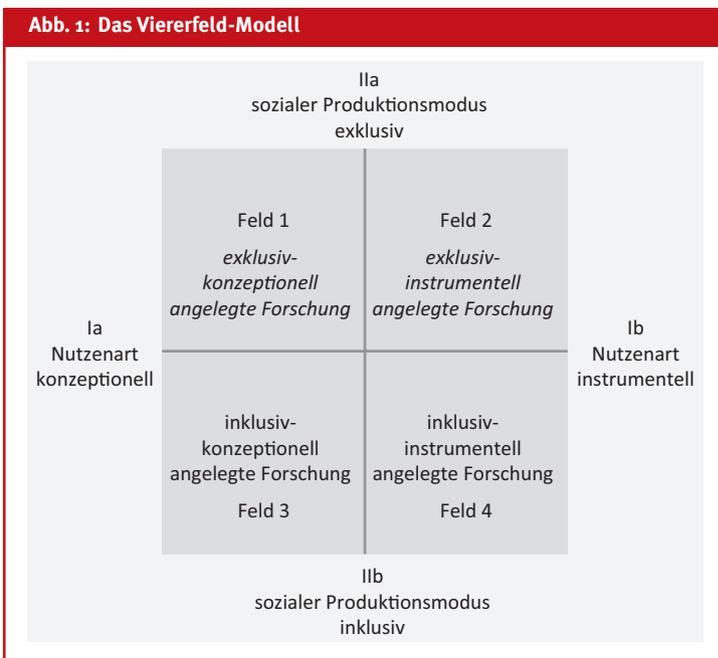
des getragener Aktions- oder Praxisforschung (vgl. z.B. Altrichter/Posch/Spann 2018) wird hier aus Platzgründen ausgeklammert.

Häufig wird – wie auch von Demski (2019) – vorgeschlagen, die vorrangig an Verallgemeinerbarkeit interessierte Forschung zu verpflichten, Forschungswissen nach Abschluss der Forschungsaktivitäten verständlicher zu kommunizieren und für den spezifischen Kontext der je an Datenerhebungen beteiligten Schule aufzubereiten. Die nachfolgend skizzierte Option setzt bereits vor/zu Beginn der Forschungsaktivitäten an und geht einher mit einer veränderten Rollenteilung zwischen professionell Forschenden und Stakeholdern des Praxisfeldes.

Instrumentell-inklusive Forschungstypus

Um die Praxisbedeutsamkeit und Transferierbarkeit von Forschung und ihren Ergebnissen zu erhöhen, würde eine Zusammenarbeit von Forschung und Praxis auf Augenhöhe Chancen bieten. Diese sollte die Differenz „professionell forschend Tätige“ und „professionell in der Praxis Tätige“ nicht aufheben, sondern die jeweilige Expertise in Rechnung setzen und gleichwertig in einen Austausch bringen. So angelegte pädagogische Forschung lässt sich unter Bezugnahme auf und im Anschluss an bestehende Ordnungsversuche von Forschungstypen in einem zweidimensionalen Viererfeld-Modell verorten (vgl. ausführlich Beywl et al. 2015).

Die erste Dimension nimmt den angestrebten Nutzen der Forschung (ihres Prozesses und ihrer Ergebnisse) in den Fokus, mit den Polen konzeptioneller und instrumenteller Nutzen. Konzeptioneller Nutzen liegt vor, wenn die Forschungsergebnisse hauptsächlich durch die Scientific Community weiterverarbeitet werden (sollen), und darüber hinaus vorab nicht näher bestimmte Zielgruppen im ebenfalls handlungsentlasteten Reflektieren und Weiterdenken über Bildung angeregt werden (sollen). Instrumenteller Nutzen meint, dass Handlungen der Akteure des Professionsfeldes in bestimmten Kontexten und Situationen durch die Forschung und ihre Erkenntnisse ausgerichtet werden (sollen). Zwischen beiden Polen liegen unter anderem handlungsorientierende Optionen oder Empfehlungen. Mit der zweiten Dimension „sozialer Produktionsmodus“ sind Breite und Intensität des Einbezugs



der in der Praxis Agierenden in den Phasen des Forschungsprozesses angesprochen. Die beiden Extrempositionen sind der exklusive und der inklusive Produktionsmodus. Während im exklusiven Modus alle Entscheidungen ausschließlich von den Forschenden getroffen werden, wirken im inklusiven Modus die Praxispartnerinnen und -partner an Forschungsentscheidungen prinzipiell gleichberechtigt mit. Dazwischen finden sich abgestufte Formen der Mitwirkung von Akteurinnen und Akteuren der Praxis.

Aus der Kombination beider Dimensionen ergeben sich vier prototypische Modi (vgl. Abb. 1). Instrumentell-inklusiv angelegte Forschung bietet Chancen, das generelle Interesse pädagogischer Professionsmitglieder an Forschung aufzunehmen, ihrem Wunsch nach Nutzbarkeit in der konkreten Schul- und Unterrichtspraxis zu entsprechen und eine gestaltende Mitwirkung an der Forschung zu ermöglichen. Längerfristig kann damit ein Beitrag geleistet werden, Relevanz und Reputation bildungswissenschaftlicher Forschung im Praxisfeld zu stabilisieren.

Dieser instrumentell-inklusive Modus weist viele Parallelen zur transdisziplinären Forschung auf. Von Transdisziplinarität wird in der Regel dann gesprochen (vgl. für viele Balsiger 2005), wenn Forschende aus akademischen Kontexten zusammen mit Expertinnen und Experten aus der außerwissenschaftlichen

Praxis, an die sich Forschungsergebnisse richten, zusammenarbeiten.

Ansprüche transdisziplinärer Forschung

Anschließend an die Literatur zur transdisziplinären Forschung lassen sich Ansprüche an die instrumentell-inklusive Forschung in der Bildungspraxis konkretisieren: Sie muss zunächst die Komplexität und Kontextgebundenheit von Bildung und Erziehung in der Forschungsanlage erhalten. Forschungsprozess, Gewinnung und Vermittlung von Erkenntnissen werden mit der Praxis abgestimmt. Um die Forschung zu steuern, treten Forschende und Feldmitglieder bei gegenseitiger Anerkennung der je unterschiedlichen Expertise sowie der Logiken der jeweiligen Referenzsysteme auf Augenhöhe in den Diskurs. Die Praxisagierenden sind nicht lediglich Auskunft- oder Datengebende (zum Beispiel in Interviews, bei Online-Befragungen), sondern sie beeinflussen aktiv den Forschungsprozess: sei es, dass sie ihre Sichten auf Kontext und Situation verdeutlichen, sei es, dass sie Zusatzfragestellungen einbringen, darauf Einfluss nehmen, Erhebungsmethoden ab- oder anzuwählen oder zu modifizieren, und dass sie ihre Interpretationen der Daten beisteuern. Sie arbeiten in Steuergruppen mit oder führen selbst Datenerhebungen durch.

Als weitere Gelingensbedingungen solcher transdisziplinärer Zusammenarbeit gelten (vgl. Defila et al. 2016; Weisz et al. 2014; Bammé/Spök 2014):

- frühzeitiger Einbezug und Mitwirkung der Praxispartnerinnen und -partner
- Aufbau von Vertrauensbeziehungen angesichts differenter Wahrnehmung von Machtpositionen
- Austragen von Zielkonflikten, Identifikation geteilter Ziele
- Vermittlung der unterschiedlichen Fachsprachen
- sorgsamer Umgang mit geistigem Eigentum

Forschung integriert in Weiterbildung

Die Umsetzung eines solchen Forschungstypus mit vermehrten Aushandlungsprozessen erfordert genügend Zeit – sowohl aufseiten der Forschenden wie auch der pädagogischen Profis. Ohne tiefe Eingriffe in die Normalität von Schule und Unterricht in den deutschsprachigen Ländern – etwa durch starke Reduktion

der Pflichtlektionen, eventuell verbunden mit weniger Unterrichtsstunden für die Schülerinnen und Schüler pro Fach, oder eine kostenintensive Teilfreistellung für Forschungstätigkeit (vgl. hierzu den Beitrag von Heinrich in diesem Heft) ist der zeitliche Spielraum der aktiven Forschungsnutzung und -mitarbeit für Lehrkräfte eng (vgl. oben). Eine Möglichkeit solcher Forschung bei gegebenen Rahmenbedingungen bietet deren systematische Verknüpfung mit Weiterbildungsformaten.

Weiterbildungen, die von Forschenden (evtl. gemeinsam mit Weiterbildungsprofis) durchgeführt werden, ermöglichen Transfer für die Lehr- und Unterrichtspraxis sowie Wissensdissemination und -verarbeitung bei vergleichsweise günstiger Aufwands-Nutzenrelation. Dies gilt insbesondere, wenn forschungs- und datenbasierte Unterrichtsentwicklung Ziel der Weiterbildung ist, und wenn auch die Forschenden zu damit verbundenen Themen an Erkenntnissen interessiert sind. Hier kann die knappe Zeit für Weiterbildung, Vorbereitung und Reflexion der Praxisgestaltung sowie Durchführung von Datenerhebungen während des Weiterbildungsanlasses sowie deren Planung und Integration in den nachfolgenden Praxistransferphasen dreifach genutzt werden.

Idealerweise finden Forschung und Weiterbildung gleichzeitig statt: in Form entweder instrumentell-inklusive Forschungsprojekte mit expliziten Weiterbildungsanteilen oder Weiterbildungsveranstaltungen, die Forschungsanteile enthalten, zum Beispiel mit integrierten Datenerhebungen. Es handelt sich beidesmal um kombinierte Bildungs-/Lern- sowie Forschungsanlässe. Der Fokus der Forschung liegt dabei in der systematischen Erkenntnisgenerierung auch für die wissenschaftliche Gemeinschaft, der Fokus des Professionsfeldes liegt in Klärungs- und Entscheidungshilfen für die eigene Schul- oder Unterrichtsentwicklung. Beiderseits wird die Legitimität der je verfolgten Interessen nicht nur anerkannt, sondern die darauf gerichteten Prozesse müssen beidseitig unterstützt werden: Für Teilnehmende des Professionsfeldes ist vorrangig, dass die Weiterbildung ihre Praxisbewältigung, ihre Praxisexpertise oder ihre Selbstwirksamkeit fördert. Für die Forschenden muss die Weiterbildung Gelegenheit zur Gewinnung neuer Perspektiven auf die Praxis und die Überprüfung theoriebasierter Annahmen oder die Situierung vorliegender Forschungsbefunde bieten. Für beide Seiten können bestehende, oft einengende

Muster der Wahrnehmung von Unterrichts- und Schulkwirklichkeit infrage gestellt, neue Perspektiven und neue Handlungsoptionen gewonnen werden. Da auch die Forschenden mit Zeitbegrenzungen konfrontiert sind, bedarf es angepasster Methoden der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation. Wenn hilfreich für die Weiterbildung, können sie in diese integriert werden, mit Chancen für dialogische Validierung.

Transparenz und Gewinn für beide Seiten

Die Gelingensbedingungen transdisziplinärer Zusammenarbeit (s.o.) müssten auch hier beachtet werden. Zentral ist, die jeweiligen Interessen, bestehende Restriktionen und daraus folgende Verfahrensweisen gegenseitig transparent zu machen und einen für beide Seiten gewinnbringenden Modus Vivendi zu vereinbaren, in dem auch die mit dem Weiterbildung verbundenen Ziele zu ihrem Recht kommen.

Konkret könnte ein solches Format wie folgt ablaufen: vorläufige Themensetzung – Gewinnen von interessierten Weiterbildungsteilnehmenden – Vereinbarung zu Rollen und Ressourcen – sprachlich angemessene Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse – Explikation praktischer Erfahrungen – Diskussion, Kontextualisierung, Interpretation – Planung unterrichtlicher Umsetzungen samt integrierter Datenerhebungen – Auswertung der Daten und Reflexion der neuen Praxiserfahrungen – Schlussfolgerungen für künftige Praxis und Verarbeitung der Erkenntnisse in gemeinsamen Veröffentlichungen.

Zusammenfassend könnte damit ein 3i-Forschungstypus konturiert werden: Dieser wäre dann nicht nur instrumentell-inklusive ausgerichtet, sondern verführe zudem auch integriert: Das heißt, ein professionelles Team (Lehrpersonen-Weiterbildende-Forschende) parallelisiert Forschungsplan und Weiterbildungskonzeption fortlaufend; teilnehmende Lehrpersonen erweitern Kompetenzen, planen, reflektieren und entwickeln in der Weiterbildungszeit datenbasiert ihren Unterricht.

Hierfür nötig sind spezifische Kompetenzen der Forschenden wie der in der Schulpraxis Tätigen und transdisziplinär geprägte Haltungen auf beiden Seiten. Haltungen wie Kompetenzen können in der Lehrpersonenbildung und auch in der Qualifizierung von Forschenden angebahnt werden. ■

Literatur |

- Altrichter, H./Posch, P./Spann, H.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., Aufl. Bad Heilbrunn 2018
- Balsiger, P. W.: Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinübergreifender Wissenschaftspraxis. München 2005
- Bammé, A./Spök, A.: Probleme wahrnehmen und strukturieren. In: Defila, R. u.a. (Hrsg.): Transdisziplinär forschen. Frankfurt a.M.: 2014, S. 37–49
- Beywl, W./Künzli David, C./Messmer, R./Streit, C.: Forschungsverständnis Pädagogischer Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2015, 33(1), S. 134–151
- Barton, E. A./Tindle, K.: Educator voices on education research. Jefferson Education Exchange 2019
- Brägger, M.: LCH Arbeitszeiterhebung 2019. Dübendorf 2019
- Defila, R./Di Giulio, A./Brückmann, T.: „Das ist halt das eine ... Praxis, das andere ist Theorie“. In: Defila, R./Di Giulio, A. (Hrsg.): Transdisziplinär forschen. Frankfurt a.M. 2016, S. 189–286
- Demski, D.: Nutzung von evidenzbasierten Wissensbeständen in Schulen: Zwischen Schulentwicklung und Verweigerung. In: journal für schulentwicklung 2019, 23(3), S. 16–24
- OECD: TALIS 2013 results. An international perspective on teaching and learning. Paris 2014
- Weisz, U./Karner, S./Grossmann, R./Heintzel, P.: Zwischen Welten – Transdisziplinäre Forschungsprozesse realisieren. In: Dressel, G. u.a. (Hrsg.): Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Bielefeld 2014, S. 121–134