

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) **LehrerIn werden/sein/bleiben**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Peter Posch

Aktionsforschung – ein Grundstein der LehrerInnenbildung

Der Beitrag¹ illustriert Ansätze von Aktionsforschung anhand von Beispielen und zeigt, warum Aktionsforschung jüngst an Bedeutung gewonnen hat. Zudem werden Merkmale von Aktionsforschung erläutert und Gütekriterien erörtert, die ihren Forschungscharakter ausmachen. Schließlich werden der aktuelle Stellenwert von Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung aufgezeigt und Überlegungen zur Verankerung von Forschung an den Pädagogischen Hochschulen skizziert.

Aktionsforschung ist keine neue Erfindung, sondern ein anderes Wort für systematisch reflektierte Praxis, und viele professionelle PraktikerInnen betreiben Aktionsforschung, ohne das so zu nennen: Sie reflektieren ihre Praxis vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Wertvorstellungen und versuchen, sie weiterzuentwickeln. Die Methoden, die in der Aktionsforschung verwendet werden, bauen auf den Aktivitäten auf, die PraktikerInnen im Alltag verwenden, um die Qualität ihrer Handlungen zu überprüfen, auf Beobachtung, auf Gespräche mit SchülerInnen und KollegInnen usw. Je komplexer, offener, risikoreicher eine Praxis ist, desto wichtiger wird es, sich ihrer kontinuierlich zu vergewissern und das Handeln und die eigenen Wertvorstellungen aufeinander abzustimmen.

1 Beispiele und Begründungen

Im Folgenden werden zunächst drei in gewisser Hinsicht ‚klassische‘ Beispiele von Aktionsforschung vorgestellt, an denen einige ihrer Merkmale bereits sichtbar werden.

1.1 Ein Anlassfall

An einer mittelgroßen englischen Comprehensive School (500 SchülerInnen, 33 LehrerInnen) gab es Anfang der 1980er Jahre mehrere Konflikte zwischen SchülerInnen unterschiedlicher ethnischer Herkunft, die zum Teil zu Gewalttätigkeiten führten.² Auf Initiative des Schulleiters wurde in einer Konferenz beschlossen, der Sache auf den Grund zu gehen: Zunächst sollten die aktuelle Situation, das Erscheinungsbild der Konflikte und mögliche Ursachen genauer untersucht werden. Eine Gruppe von LehrerInnen war bereit, systematisch Informationen über die Situation zu sammeln, Beobachtungen festzuhalten, SchülerInnen zu befragen und teilweise sogar Eltern um ihre Erfahrungen und Sichtweisen zu ersuchen. Nach einigen Monaten stellte diese Gruppe ihre Befunde in einer Schulversammlung zur Diskussion, zu der neben dem Kollegium auch viele Eltern und SchülerInnen gekommen waren.

Ich hatte den Schulleiter kurz vorher kennen gelernt und seine Befürchtungen vor dieser öffentlichen Präsentation der Untersuchungsergebnisse miterlebt. Es war die erste große selbst initiierte Forschungs- und Entwicklungsinitiative an dieser Schule. Umso größer war die Überraschung und Erleichterung, als der Bericht mit großer Aufmerksamkeit und Anerkennung aufgenommen wurde und die Bereitschaft spürbar wurde, einzelne Maßnahmen, die sich aus der Recherche ergeben hatten, gemeinsam zu tragen. Aus diesem mutigen Anfang entwickelte sich an der Schule eine Tradition, Probleme oder Entwicklungsinteressen durch Aktivierung der Expertise innerhalb des Kollegiums selbst zu bearbeiten. Bei größeren Problemen erstellten Mitglieder des Lehrkörpers Studien, in denen sie die Probleme analysierten, verschiedene Perspektiven dazu zusammentrugen und Lösungsvorschläge entwickelten. Zum Beispiel wurden u.a. folgende Themen auf diese Art bearbeitet: Rituale in der Schule, Innere Differenzierung, Evaluation eines neuen Zehn-Tage-Stundenplans usw.

Das Beispiel zeigt Merkmale der Verbindung von Schulentwicklung und Aktionsforschung:

- ❖ Problembewusstsein
- ❖ Ein Klima grundsätzlicher Anerkennung von Engagement und Respekt für Personen (für SchülerInnen und LehrerInnen)
- ❖ Ein/e SchulleiterIn, der/die strategische Initiativen ergreift
- ❖ Ein Mandat des gesamten Kollegiums
- ❖ Sorgfältige Recherchen, aus denen sich Vorschläge ergeben
- ❖ Einbeziehung vieler Personen in den Prozess

1.2 Ein Vertrag

Das zweite Beispiel stammt aus einem eigenen Projekt³: Eine österreichische Privatschule hatte in der Oberstufe einen so genannten ‚Lehrer-Schüler-Vertrag‘ eingeführt. In diesem wurden die Pflichten der SchülerInnen festgehalten und die Sanktionen definiert, die bei Nichterfüllung des Vertrages in einer Stufenleiter bis zum Ausschluss aus der Schule führen können. Von der LehrerInnenkonferenz wurden offenbar schon länger bestehende Probleme (u.a. häufiges Fernbleiben, Zuspätkommen, Mängel bei den Hausaufgaben) als Anlass für diese Initiative genommen und einstimmig folgende Vorgangsweise beschlossen und umgesetzt: Allen SchülerInnen der Oberstufe wurde ein Exemplar des Vertrages mit den Pflichten und Sanktionen zur Unterschrift vorgelegt. Jeder, der an der Schule bleiben wollte, musste diesen Kontrakt unterschreiben. Die Erfahrungen mit dem Vertrag wurden von einem LehrerInnenteam ein Jahr lang begleitend untersucht, wobei ein ganzes Spektrum von Methoden angewendet wurde: Beobachtung, Interviews, Fragebogen, statistische Aufzeichnungen der Auswirkungen auf die Zahl der Absenzen usw.⁴ Durch diese Untersuchung wurden die Probleme, die vor allem wegen der ‚überfallsartigen‘ Einführung des Vertrags entstanden waren, rechtzeitig sichtbar und besprechbar:

- ❖ So hatten z.B. vor allem jene SchülerInnen den Vertrag als Vertrauensbruch empfunden und dagegen opponiert, die sich in der Vergangenheit ohnehin an die Regeln gehalten hatten. Diese Reaktion und der damit verbundene Widerstand waren von den LehrerInnen überhaupt nicht erwartet worden.
- ❖ Es wurde von vielen SchülerInnen als Zumutung empfunden, dass der Vertrag nicht auch die Pflichten der LehrerInnen ähnlich wie jene der SchülerInnen präzisierete.
- ❖ Es zeigte sich auch bald, dass mehrere LehrerInnen (teils wegen der ablehnenden SchülerInnenreaktionen, teils aus Bequemlichkeit) vor einer konsequenten Durchsetzung der

Vertragsinhalte (vor allem der Mitteilung von Verstößen) zurückscheuten, so dass das gesamte Unternehmen langsam im Sande zu verlaufen drohte.

Diese Untersuchung und die damit verbundene kontinuierliche Information und Reflexion über die Reaktionen der SchülerInnen dürften ausschlaggebend dafür gewesen sein, dass der Vertrag sein erstes Jahr trotz größter Turbulenzen überlebt hat. Der Forschungsprozess hatte offenbar einen Bewusstseinsstand und eine gegenseitige Erwartungshaltung geschaffen, die auch jene LehrerInnen zum Weitermachen bewogen hat, die wegen dieser Widerstände aufgeben wollten. Und er führte schließlich auch zu einer intensiven Kommunikation mit den SchülerInnen. Die Folge war eine Modifikation des Vertrags und eine Einbindung der SchülerInnen in eine gemeinsame Verantwortung für den Ordnungsrahmen der Schule.

1.3 Eine Initiative

Die beiden Beispiele zeigen zwei sehr unterschiedliche – in gewisser Hinsicht fast konträre – Ansätze von Forschung im Dienste Schulentwicklung: Während die erste Schule zuerst die Ist-Situation untersucht, Pilotversuche durchgeführt und dann in einem gemeinsamen Beschluss Maßnahmen vorbereitet hat, erfolgte an der zweiten Schule zuerst eine Strukturveränderung (= die Einführung des Vertrages), die dann begleitend auf ihre Auswirkungen untersucht wurde.

Das dritte Beispiel illustriert Aktionsforschung als individuelle Initiative: Eine Englischlehrerin stellte sich die Frage *„Wie gehe ich mit den stillen SchülerInnen um? Verstärke ich die Redeangst (leistungs)schwacher SchülerInnen?“* Um darüber Näheres zu erfahren, schrieb sie für längere Zeit Gedächtnisprotokolle über einschlägige Erfahrungen in einer fünften Klasse. Sie machte eine Tonbandaufzeichnung von einer Stunde, bei der sie nur jene SchülerInnen aufrief, die sich von sich aus meldeten. Sie wollte auf diese Weise feststellen, wer sich nicht rührt. Sie holte also Informationen über die Situation ein. Dabei machte sie eine überraschende Entdeckung. Eine Auszählung aller zuordenbaren Wortmeldungen der auf Tonband aufgenommenen Stunde ergab: 78 Wortmeldungen, davon nur 17 von Mädchen, obwohl fast gleich viele Mädchen wie Burschen am Unterricht teilnahmen. Ihr war das bisher gar nicht aufgefallen. Beim Versuch, sich diese Beobachtung zu erklären, stieß sie auf ein Dilemma. Einerseits stellte sie fest: *„Es bereitet mir einfach häufig mehr Lust, mit Buben zu reden als mit Mädchen, und das fängt in der 1b an und hört in der 7b auf.“*¹⁵ Andererseits meint sie: *„Ich möchte auf keinen Fall dazu beitragen, dass die vorherrschende Sprachlosigkeit und Machtlosigkeit der Frau gegenüber dem Mann in den Bereichen öffentlichen Lebens ihre unendliche Fortsetzung erfährt. Ich fühle mich verantwortlich, dazu beizutragen, dass Mädchen genauso wie Buben lernen, ihren Mund aufzumachen.“*¹⁶ Sie nennt es das *„Dilemma zwischen Neigung und Pflicht“* und schreibt: *„Was sich geändert hat, ist die Tatsache, dass ich über einen Bereich meines Handelns Bescheid weiß, der bis jetzt im Dunkeln lag. Ich handelte, ohne mich bewusst für die eine oder andere Variante entscheiden zu können. Diese Möglichkeit zur Entscheidung habe ich jetzt und ich betrachte sie als Gewinn.“*¹⁷

Sie hat sich ein Wissen, das unausgesprochen in ihren Handlungen steckte, bewusst gemacht, es herausgearbeitet und damit am Prüfstein ihrer Wertvorstellungen auch weiterentwickelt. Sie stellte anhand der gewonnenen Daten fest, dass die Situation ihren impliziten Annahmen ‚widersprach‘ und sie zu neuen Interpretationen herausforderte. Die Daten waren die Vermittler bei diesem ‚Zwiesgespräch mit der Situation‘¹⁸.

Daten sind Erfahrungen, die durch bestimmte Handlungen (Beobachtungen, Interviews) gewonnen und materialisiert werden (eine Bandaufzeichnung, ein Interviewtranskript, ein Gedächtnisprotokoll) oder bereits vorliegen und nur gesammelt werden müssen (z.B. Arbeiten von SchülerInnen). Diese Vergegenständlichung macht vom flüchtigen Augenblick unabhängig. Man kann auf Daten zurückkommen, sie noch einmal ansehen, genauer studieren und mit ihnen mehrere Erklärungen und Handlungsalternativen gedanklich durchgehen. Typisch für Aktionsforschung ist, dass sie nicht bei einer Klärung der Situation stehen bleibt. Es geht ihr vielmehr darum, ein neu gewonnenes Verständnis auch praktisch wirksam werden zu lassen und die Situation zu verbessern. Sie mündet damit in die Frage ein, welche Handlungsstrategien diesem neu gewonnenen Verständnis angemessen sind. Manchmal führt die Analyse einer Situation gleichsam von selbst zu einem veränderten Handeln. Die Lehrerin stellte bei der Analyse der Bandaufzeichnung des Unterrichts auch fest, dass sie einem Schüler wesentlich mehr Aufmerksamkeit widmete als anderen und dass er mehr ‚durfte‘. In ihr Gedächtnisprotokoll schreibt sie nachher: *„Ich verbessere ihn seltener als andere, deren Meinung mir weniger gelegen kommt“*. Bereits wenig später stellt sie fest, dass diese Erkenntnis nicht ohne Folgen geblieben ist. Sie schreibt: *„Mit dermaßen geschärftem Bewusstsein kam es in den folgenden Stunden öfter vor, dass ich ihn in die Schranken wies. Ich rechne damit, dass das nicht nur ein Kurzeiteffekt ist, sondern dass ich hier etwas über ihn und mich gelernt habe, das ich nicht mehr vergessen werde.“*⁹

Die Lehrerin hat sich nicht ‚vorgenommen‘, ihr Verhalten gegenüber diesem Schüler zu ändern, sondern die Änderung hat sich in gewissem Sinne von selbst aus der Erkenntnis ergeben, sie war sozusagen eine der neuen Erkenntnis und ihren Wertvorstellungen entsprechende neue Form des Verhaltens. Häufiger eröffnet die Klärung einer Situation den Zugang zu neuen Handlungsideen, die erst wieder ausprobiert werden müssen. Wie wirkt es sich z.B. auf die SchülerInnen aus, wenn sie grammatikalische Regeln selber entdecken und in ihrer Sprache formulieren dürfen oder sollen?

1.4 Systematische Reflexion als Gewinn für die Praxis

Aktionsforschung führt zu einer experimentellen Haltung der eigenen Praxis gegenüber. Das vertraute eigene Handeln ebenso wie neue Versuche werden nicht als selbstverständlich angesehen, sondern als grundsätzlich überprüfungsbedürftig, als eine Art von Experiment. Die Wahl stellt sich zwischen bewussten, in voller Verantwortung unternommenen Versuchen, das jeweils Bessere zu finden, und den unbewussten Routinen einer unreflektierten Praxis. Jedes Handeln ist mit Risiken behaftet. Nur sehen wir die Risiken der gewohnten Praxis als normal an. Sie fallen uns nicht weiter auf. Aktionsforschung kann hier zu einer Erhöhung der Sensibilität gegenüber den Stärken und Schwächen der alltäglichen Realität beitragen.

Nur selten entschließen sich LehrerInnen, jene Erfahrungen, die sie mit der Bearbeitung schulischer Probleme oder mit interessanten Unterrichtsvorhaben gemacht haben, anderen KollegInnen zugänglich zu machen. Sie halten das Wissen, das sie sich in solchen Fällen erarbeitet haben, für zu uninteressant, um es anderen mitzuteilen. Geschieht es doch, dann stellen sie manchmal überrascht fest, dass ihre vermeintlich trivialen Erfahrungen bei KollegInnen auf Interesse stoßen und zu eigener Entwicklungsarbeit anregen.¹⁰

Es ist kein Zufall, dass Aktionsforschung in den letzten dreißig Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und zumindest im angelsächsischen Sprachraum – auch weit über den Schulbereich hinaus, z.B. in Sozial- und Gesundheitsberufen – bereits Eingang in Aus- und

Fortbildungsprogramme gefunden hat. Zu den wichtigsten Gründen gehören gesellschaftliche Veränderungen und neue Ansprüche an die Praxis. Bedeutsam sind vor allem zwei Gruppen von Gründen:

(1) Die wachsende Komplexität von Aufgaben:

- ❖ Die Leistungsansprüche an die LehrerInnen sind gestiegen, und die Beiträge der Lernenden haben an Bedeutung gewonnen. Je wichtiger ihre Beteiligung ist, desto wichtiger ist ein „Lernen in der Situation“ (d.h. Reflexion von Praxis).
- ❖ Die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen haben zugenommen. Je heterogener eine Klasse zusammengesetzt ist, desto wichtiger wird es, unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und Alltagserfahrungen der SchülerInnen ernst zu nehmen und bei der Gestaltung der Lernsituationen zu beachten. Diagnostische Fähigkeiten und eine forschend-experimentelle Einstellung zur Praxis sind dafür von großer Bedeutung.
- ❖ Der Schule werden heute Erziehungsfunktionen zugewiesen, die früher als Aufgaben des Elternhauses verstanden wurden. Es wird von der Schule erwartet, dass sie auch als Lebensraum gesehen wird, in dem der Sinn schulischen Lernens, sein Zusammenhang mit persönlicher Lebenssituation und Zukunftsperspektiven reflektiert werden. Dazu kommt noch eine weitere besonders kritische Konsequenz: Kinder, die im häuslichen Umfeld erlebt haben, dass Regeln ausgehandelt werden, treffen in der Schule auf eine Kultur, in der angeordnet wird, was erlaubt ist und was nicht. Die Diskrepanz zwischen einer ‚Aushandlungskultur‘ und einer ‚Anordnungskultur‘ dürfte Ursache vieler Konflikte sein. LehrerInnen sind dadurch in zunehmendem Maße gefordert, durch eine Klärung spezifischer Situationen eigenständige Lösungen (z.B. über Verhaltensvereinbarungen, Schülermediation usw.) zu finden.

(2) Die wachsende Verpflichtung der Schulen, aufgewendete Ressourcen gegenüber der Öffentlichkeit zu rechtfertigen:

- ❖ In einer zunehmend von ökonomischen Überlegungen geprägten Gesellschaft muss die Schule zeigen, dass sie ‚das Geld wert ist, das in sie investiert wird‘. In diesem Rahmen wird Selbstevaluation zu einer unabwiesbaren Verpflichtung der Schulen.
- ❖ Eng damit hängt auch der Übergang von der Input- zur Outputsteuerung zusammen: Dabei werden die rechtlichen Spielräume der Schulen zur Gestaltung ihrer Arbeit erweitert (oft allerdings ohne die zu ihrer Nutzung erforderlichen Ressourcen). In Gegenzug wird genauer überprüft, inwieweit sie die erwarteten Leistungen (meist gemessen an SchülerInnenleistungen) erbringen. Die Entwicklung von Standards und externen Tests liegt in dieser Tradition. Ein konstruktiver Umgang mit externen standardbezogenen Leistungsdaten und entsprechenden Schlussfolgerungen für den Unterricht ist eine neue Aufgabe geworden, die systematische Reflexion über die eigene Arbeit im ureigenen Interesse der LehrerInnen nahelegt.

2 Theorie der Aktionsforschung

Was versteht man unter Aktionsforschung, und was kennzeichnet sie als Forschung?

2.1 Der Begriff „Aktionsforschung“

Die kürzeste und prägnanteste Beschreibung von Aktionsforschung stammt von John Elliott,

einem der bekanntesten englischen Exponenten dieser ‚Bewegung‘: *„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“*¹¹ Diese einfache Definition benennt sogleich eines der wesentlichen *Motive*, Aktionsforschung zu betreiben. Es besteht darin, die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich – in unserem Fall: des Lehrens und Lernens an der Schule – und die Bedingungen, unter denen LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten, zu verbessern. Kurz: Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. LehrerInnengruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen. Vor diesem allgemeinen Hintergrund sollte es nicht schwerfallen, die charakteristischen Merkmale von Aktionsforschung nachzuvollziehen¹²:

- (1) *Forschung der Betroffenen*: Aktionsforschung ist Forschung, die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind – als LehrerInnen im eigenen Unterricht oder im Hinblick auf ein gemeinsames Thema an der eigenen Schule.
- (2) *Fragestellungen aus der Praxis*: Aktionsforschung setzt an Fragen der schulischen Praxis an. PraktikerInnen formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Erfahrung, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit erachten. Dies geschieht individuell oder gemeinsam.
- (3) *In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion*: Praktisches Handeln und Schlüsse-Ziehen aus der reflektierten Handlungserfahrung (Aktion und Reflexion) werden eng aufeinander bezogen. Man spricht hier von einer Iteration zwischen Handlung und Reflexion.
- (4) *Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen*: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion ist eine – hoffentlich ‚nach oben‘ führende – Spirale und wird einige Male durchlaufen, wobei Zwischenanalysen wichtige Schritte bei der Weiterentwicklung der ‚praktischen Theorie‘, d.h. der im Handeln wirksam werdenden Theorie, darstellen.
- (5) *Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven*: Ein wesentliches Merkmal von Aktionsforschung besteht darin, verschiedene Perspektiven auf die zu untersuchende Situation zu sammeln und miteinander zu konfrontieren. Die ForscherInnen werden ermutigt, ihre eigenen Wahrnehmungen z.B. mit solchen von SchülerInnen oder externen BeobachterInnen zu vergleichen und Diskrepanzen für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien zu nutzen. Auch bereits verfügbares Wissen aus der Fachliteratur liefert wichtige Perspektiven.
- (6) *Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft*: Die ‚kritisch-freundliche‘ Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung in kollegialen Gruppen soll der Forschungsarbeit einzelner LehrerInnen eine neue Qualität verleihen und zum Aufbau einer *professionellen Gemeinschaft* der Berufsgruppe beitragen.
- (7) *Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit*: Die Kontrolle über Beginn, Verlauf und Beendigung eines Forschungsprozesses über Unterricht liegt bei den forschenden LehrerInnen – auch wenn sie mit externen ForscherInnen, Verwaltungspersonen u.a. zusammenarbeiten.
- (8) *Veröffentlichung von PraktikerInnenwissen*: Aktionsforschung soll PraktikerInnen dazu anregen, die bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnenen Erfahrungen zu veröffentlichen: im Rahmen der internen Diskussion mit KollegInnen, in schriftlichen Darstellungen von kurzen Vignetten bis zu anspruchsvollen Fallstudien, in Beiträgen zu Fortbildungskursen, in Lehrveranstaltungen oder in anderen Medien. Damit setzen sie individuelle Einsichten einer kollegialen Diskussion aus, um sie auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen und Hinweise für deren Weiterentwicklung

zu bekommen. Darüber hinaus wird dadurch die Wissensbasis des LehrerInnenberufs verbreitert, LehrerInnen erhalten die Möglichkeit, auf glaubwürdige Weise Rechenschaft über ihre und ihrer Institution Arbeit abzulegen.

Zwei begriffliche Unterscheidungen sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung:

- ❖ Die Unterscheidung zwischen explorativer und evaluativer Forschung:
Bei *explorativer Forschung* handelt es sich um eine Art Bestandsaufnahme der Situation durch den/die PraktikerIn im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen. Bei der Interpretation von Daten steht das induktive (d.h. von Beobachtungsdaten ausgehende) Vorgehen meist im Vordergrund.
Beispiel: *Welche produktiven und welche unproduktiven Tätigkeiten von SchülerInnen kommen bei Schülerexperimenten häufig vor?*
Bei *evaluativer Forschung* wird hingegen überprüft, ob und inwieweit bestimmte vorweg definierte Ziele bzw. Erfolgserwartungen eintreffen. Bei der Interpretation von Daten steht das deduktive (d.h. von theoretischen Erwartungen ausgehende) Vorgehen meist im Vordergrund. Voraussetzung ist die vorherige Klärung der Ziele und der erwarteten Ergebnisse.
Beispiel: *Inwieweit gelingt es, durch das gewählte Unterrichtsdesign den SchülerInnen die erwarteten Kompetenzen x, y, z zu vermitteln?*
- ❖ Die Unterscheidung zwischen Entwicklungsinteresse und Erkenntnisinteresse:
Das *Entwicklungsinteresse* geht von Fragen aus, welche die Ziele oder das erforderliche Handeln zur Verbesserung oder Weiterentwicklung einer Situation betreffen, z.B.: Was möchte ich verbessern? Was ist in dieser Situation zu tun? Wie kann ich Idee X verwirklichen?
Das *Erkenntnisinteresse* geht von Fragen aus, die den Wissenserwerb zum besseren Verständnis einer konkreten Situation betreffen, z.B.: Was genau ist vorgefallen? Wie sehen die SchülerInnen die Situation? Warum ist X geschehen?

So trivial diese Unterscheidung klingt, so schwierig ist es für Personen, die ständig unter Handlungsdruck stehen, dem Erkenntnisinteresse, das die eigentlichen Forschungsfragen generiert, genügend Aufmerksamkeit zu schenken.

2.2 Technische versus reflektive Rationalität

Die in 2.1 angeführten Merkmale von Aktionsforschung verändern das Verständnis der Beziehung zwischen Theorie und Praxis. Das traditionelle Verständnis wird in hohem Maße von ‚technischer Rationalität‘ geprägt. Sie geht davon aus, dass Wissen im Verlauf der Aus- und Fortbildung von ExpertInnen angeboten wird, um von den PraktikerInnen anschließend in der Praxis angewendet zu werden. Gute Praxis bedeutet in diesem Sinne korrekte Anwendung des angebotenen theoretischen Wissens.

Technische Rationalität beruht auf folgenden drei Grundannahmen:¹³

- ❖ Es gibt allgemeine Lösungen für praktische Probleme, die als theoretische Vorgaben formuliert werden können.
- ❖ Diese Lösungen werden außerhalb der Situationen, in denen die Probleme auftreten, entwickelt (in Forschungseinrichtungen, in der Verwaltung usw.).
- ❖ Die Lösungen können durch verschiedene Maßnahmen (Veröffentlichungen, Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, Verordnungen) in angemessenes Handeln der PraktikerInnen umgesetzt werden.

Diese Annahmen gehen von einer Trennung von Wissen und Handeln sowie von der Unterscheidung zwischen ExpertInnen und PraktikerInnen aus. Die Logik der technischen Rationalität

fördert ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber PraktikerInnen und baut eine Hierarchie der Glaubwürdigkeit und Kompetenz auf. Diese besagt, dass die jeweils übergeordnete Ebene in der beruflichen Hierarchie als prinzipiell glaubwürdiger und kompetenter gilt als die untergeordnete: SchulleiterInnen gelten als glaubwürdiger als LehrerInnen, diese gelten als glaubwürdiger als SchülerInnen usw. Das Modell der technischen Rationalität und die damit verbundene Spaltung von Theorie und Praxis war und ist außerordentlich erfolgreich. Es hat zu einer überaus raschen Entwicklung des Wissens geführt. Auch die Hebung des Lebensstandards, die Erweiterung der Freizeit und die Erhöhung der Lebenserwartung dürften indirekt auf das technisch rationale Denken zurückgeführt werden.

Der Erfolg technischer Rationalität beruht auf der Annahme, dass Situationen und Handlungserfordernisse relativ genau vorherbestimmt werden können. Mit der Zunahme an Komplexität, Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbarkeit in der Gesellschaft und damit auch in schulischen Situationen sowie einer zunehmenden Widersprüchlichkeit der Erwartungen an die Schule und Hochschule verliert die einseitige Dominanz technischer Rationalität jedoch an Berechtigung und ‚reflexive Rationalität‘ gewinnt an Bedeutung, d.h. Wissen wird von PraktikerInnen durch systematische Reflexion ihres praktischen Handelns gewonnen.

Das Konzept der *reflexiven Rationalität* beruht auf folgenden Annahmen:¹⁴

- ❖ Komplexe praktische Probleme erfordern spezifische Lösungen. Die Probleme müssen häufig erst definiert werden, bevor Lösungen gefunden werden können.
- ❖ Die Problemdefinitionen und die erforderlichen Strategien müssen innerhalb der Praxis durch die PraktikerInnen und in Zusammenarbeit mit Betroffenen entwickelt werden.
- ❖ Diese Lösungen können nicht direkt auf andere Situationen übertragen und in ihnen angewendet werden. Sie können PraktikerInnen aber zugänglich gemacht werden und eine ‚reflexive Übertragung‘ ermöglichen. Sie werden dabei zu Hypothesen, die die PraktikerInnen in ihrer eigenen Situation überprüfen und weiterentwickeln können.

Reflexive Rationalität liegt der Aktionsforschung zugrunde und baut auf das Vertrauen in das Potential des/r professionellen Praktikers/in. Die damit verbundenen Annahmen haben auch Konsequenzen für die Beziehung der Wissenschaft (und der Verwaltung) zur Praxis. Beide beschränken sich nicht mehr auf die Übertragung extern konzipierter Regelungen oder Modelle auf die Schulpraxis, sondern unterstützen auch die Weiterentwicklung des berufsbezogenen Wissens und der Werte durch die PraktikerInnen selbst. Technische und reflexive Rationalität sind für die Gestaltung guter Praxis unverzichtbar. Es geht daher nicht um ein ‚Entweder-Oder‘, sondern um die Suche nach einer den konkreten Anforderungen entsprechenden Balance zwischen beiden. Die wachsende Bedeutung von reflexiver Rationalität dürfte ein wichtiger Grund dafür sein, dass Aktionsforschung in vielen Ländern zu einer Bewegung geworden ist – mit internationalen Zeitschriften (vgl. z.B. Educational Action Research), zahlreichen Buchpublikationen¹⁵ und internationalen Organisationen (z.B. CARN = Collaborative Action Research Network). Aber: Ist das Forschung? Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit dieser Frage.

2.3 Ist Aktionsforschung ‚Forschung‘?

Die Verwendung des Begriffs Forschung im Zusammenhang mit Aktionsforschung geht auf die angelsächsische Tradition zurück, die diesem Begriff einen etwas größeren Umfang zubilligt, als im deutschsprachigen Raum üblich ist. Auch der Prozess der systematischen Selbstvergewisserung über das eigene Tun und des Entwerfens und Prüfens von Handlungs-ideen

kann dabei als Forschung angesehen werden. Allerdings verdient nicht jede Reflexion den Namen Forschung. Aktionsforschung verdient dann den Namen Forschung, wenn sie sich um Integrität und Ehrlichkeit bemüht. Dazu gehört die Bereitschaft,

- ❖ sich über die eigenen Erwartungen und Vorurteile gegenüber der zu untersuchenden Frage Rechenschaft abzulegen, damit sie nicht blind machen gegenüber abweichenden Beobachtungen;
- ❖ nicht nur jene Beobachtungen bzw. Daten zu berücksichtigen, die mit den eigenen Erwartungen übereinstimmen, sondern auch jene, die dagegen sprechen;
- ❖ sich mit bereits verfügbarem Wissen auseinanderzusetzen – soweit dies für den/die im Beruf stehende/n LehrerIn möglich ist;
- ❖ Ergebnisse öffentlich zu machen (und sei es auch nur im Gespräch) – auch wenn die Ergebnisse den eigenen Erwartungen nicht entsprechen.

Der oberste Grundsatz wissenschaftlichen Arbeitens (und vielleicht der einzige unverzichtbare) besteht nach Robert Feynman (Nobelpreis für Physik 1965) im Bemühen *“to keep you from cheating yourself and others”* (sich selbst und anderen nichts vorzumachen). Worin bestehen die Gütekriterien der Aktionsforschung? Im Folgenden werden drei Gruppen von Gütekriterien unterschieden: erkenntnistheoretische, pragmatische und ethische Kriterien:¹⁶

2.3.1 Erkenntnistheoretische Gütekriterien

Die üblichen Gütekriterien der empirischen Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) beruhen auf dem Gedanken der Wiederholung (Replikation). Indem über einen Forschungsprozess ein zweiter darüber gelegt wird, versucht man die Güte und Glaubwürdigkeit von Ergebnissen zu überprüfen. Übereinstimmung ist ein Zeichen von Güte, Diskrepanzen sind ein Zeichen von Schwächen. Diese Gütekriterien sind auch für die Aktionsforschung relevant. Manche Prüfprozeduren der akademischen Forschung sind allerdings in der Aktionsforschung nicht anwendbar, weil sie zu aufwändig sind oder weil komplexe praktische Situationen zu instabil sind. Auch in der Aktionsforschung können jedoch Diskrepanzen entdeckt werden, indem Forschungsprozesse übereinander gelegt werden:

- ❖ Perspektiven anderer Personen (betroffener und unbeteiligter externer BeobachterInnen)
- ❖ Perspektiven durch andere Forschungsmethoden (z.B. wenn Unterrichtsbeobachtungen durch SchülerInneninterviews ergänzt werden)
- ❖ Perspektiven aus der Untersuchung anderer ähnlicher Situationen (z.B. Berichte anderer LehrerInnen, eigene Erfahrungen, wissenschaftliche Literatur)

Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Befunden können zwei Ursachen haben:

- ❖ Methodische Schwächen und Täuschungen. In diesem Fall muss der Fehler korrigiert oder – wenn das nicht möglich ist – bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.
- ❖ Tatsächlich vorkommende unterschiedliche Perspektiven. In diesem Fall muss die praktische Theorie weiterentwickelt werden, um diesen Unterschieden gerecht zu werden.

Dieser zweite Sachverhalt soll durch das folgende Beispiel veranschaulicht werden:

Eine Lehrerin stellt am Beginn einer Stunde Wiederholungsfragen. Auf Befragen erläutert sie ihre Intention: Sie sollen die SchülerInnen dazu anregen, über den Stoff nachzudenken und Querverbindungen zu entdecken. Mit den Ergebnissen dieser Wiederholungsfragen ist die Lehrerin jedoch nicht zufrieden: Ihr kommt vor, dass sich in den Antworten zu wenig ‚Nachdenken‘ äußert, von ‚entdeckten Querverbindungen‘ ganz zu schweigen. Bei einem Gruppeninterview mit SchülerInnen wird eruiert, dass diese die Wiederholungsfragen als

Prüfungssituation erleben. In dieser wollen sie ‚möglichst richtige‘, d.h. für sie auch: ‚möglichst die vermutete LehrerInmeinung widerspiegelnde Äußerungen‘ geben. Ein ‚Querdenken‘ wird durch die Prüfungssituation eher behindert als gefördert.

Im geschilderten Fall wird man die Ursache der Diskrepanz zwischen der LehrerIn- und SchülerInsicht ein- und derselben Situation nicht in der Methode suchen. Sie besteht zunächst einmal ‚tatsächlich‘. Man wird versuchen, die Existenz der diskrepanten Situationserklärungen in der praktischen Theorie der Situation zum Ausdruck zu bringen, indem man z.B. sagt:

- ❖ Die Lehrerin interpretiert die Situation im Sinne ihrer aktuellen Handlungsmotivation.
- ❖ Die SchülerInnen nehmen diese Handlungsmotivation der Lehrerin in dieser Situation aber nicht wahr, sondern interpretieren ihr Handeln vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Sozialisationserfahrungen.
- ❖ Daher kommt es zum beobachteten ‚Missverständnis‘. Eine angemessene Reaktion darauf besteht wahrscheinlich nicht darin, dass die Lehrerin ihre Intentionen bloß besser erklärt. Wenn sie die Sozialisationserfahrungen ihrer SchülerInnen ernst nimmt, so muss sie mit längeren Umlernprozessen rechnen.

2.3.2 Pragmatische Gütekriterien

Sie bedeuten, dass Aktionsforschung im praktischen Handeln realisierbar und überprüfbar werden muss. Praktische Verträglichkeit heißt auch, dass der Forschungsprozess so gestaltet wird, dass er in der beruflichen Praxis auch tatsächlich durchgeführt werden kann und ein vertretbares Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag besteht. Eine Hilfe bieten hier Forschungsstrategien und Instrumente, die leicht verständlich, einfach handhabbar, ohne großen Zeitaufwand einsetzbar und doch für die Untersuchung von Praxis geeignet sind.¹⁷ Besonders bedeutsam sind Strategien, die zugleich Unterrichtselemente sind: Ein Gespräch mit einem/r SchülerIn kann z.B. zugleich Lern- oder Beratungssituation und Gelegenheit zum Sammeln von Daten für eine Forschungsfragestellung sein. Die Vergabe schriftlicher Arbeiten kann gleichzeitig für die SchülerInnen eine Lernsituation sein und für den/die LehrerIn eine Quelle wichtiger Informationen eröffnen.

2.3.3 Ethische Gütekriterien

Sie gehen von der Annahme aus, dass tief greifende Veränderungen von Praxis eine Zusammenarbeit mit den Betroffenen erfordern und nicht gegen ihren Willen geschehen dürfen.

Wichtige ethische Prinzipien sind in diesem Zusammenhang:

- ❖ Aushandlung: Information der Betroffenen über die Untersuchungsabsichten und Bitte um Kooperation.
- ❖ Vertraulichkeit: Daten sind Eigentum der Person(en), die sie zur Verfügung gestellt hat/haben, und dürfen nicht ohne ihr Einverständnis weitergegeben werden.
- ❖ Kontrolle der Forschung durch die Betroffenen, d.h. durch jene, die die Ergebnisse am eigenen Leib verspüren. BeraterInnen, die oft mehr methodische Erfahrung haben und überzeugendere theoretische Analysen und Verfahrensvorschläge anbieten können, haben die Verpflichtung, die Forschung zu unterstützen und nicht zu dominieren.

3 Praxis der Aktionsforschung

Aktionsforschung hat im deutschen Sprachraum – zwar zeitlich etwas verzögert – Eingang in die Praxis der LehrerInnenbildung gefunden. Im Folgenden wird an Beispielen illustriert, wie Aktionsforschung im Rahmen der LehrerInnenaus- und -fortbildung eingesetzt wird.

3.1 Aktionsforschung im Rahmen der LehrerInnenausbildung

3.1.1 Reflektierende Praktika und Recherchen zu unterrichtsbezogenen Fragen¹⁸

Im Rahmen von reflektierenden Praktika, die integraler Bestandteil des LehrerInnenbildungsprogramms sind, wählen Studierende an der Universität Linz eine – meist unterrichtsbezogene – Fragestellung aus, die für die eigene (zukünftige) Berufstätigkeit von Bedeutung ist. Zu dieser Fragestellung sammeln sie Informationen durch Unterrichtsbeobachtungen bei praktizierenden LehrerInnen, durch Gespräche mit LehrerInnen und SchülerInnen, durch Literaturstudium sowie durch eigene Unterrichtsversuche, zu denen sie gezielte Rückmeldungen einholen (lassen). Diese Arbeit wird in mehrfacher Weise unterstützt und begleitet: Einestils sind die Studierenden Teil einer kleinen Gruppe, die aus zwei bis drei Studierenden und einer betreuenden Lehrperson besteht, die ‚kollegiale Beratung‘ für die anfallenden unterrichtlichen und forschungsmethodischen Probleme bieten soll. Andererseits nehmen alle Gruppen an etwa monatlichen universitären Begleitveranstaltungen teil, bei denen weitergehende inhaltliche und methodische Probleme angesprochen werden. Die Erfahrungen ihres Entwicklungsprojekts bereiten die Studierenden in einer Fallstudie auf, die zunächst in der kollegialen Gruppe und später in der Begleitveranstaltung der Diskussion einer ‚professionellen Bezugsgruppe‘ ausgesetzt wird.

3.1.2 Forschende LehrerInnenbildung als Teamforschung

An der Universität Oldenburg wurde eine Variante ‚forschender LehrerInnenbildung‘ entwickelt¹⁹, bei der die zu untersuchenden Fragestellungen von mitwirkenden LehrerInnen formuliert werden und aus ihrer Praxis stammen. Die teilnehmenden Studierenden ordnen sich je nach Interesse (und Sympathie) der einen oder anderen Forschungsfrage zu. Danach wird die Arbeit an den Forschungsfragen in kleinen Teams, bestehend aus je einer Lehrperson und einigen LehrerInnenstudierenden, aufgenommen (Eingrenzung der Fragestellung, Verfassen eines Exposés, Kontaktaufnahme zum Feld), während im Plenum alle Forschungsteams gemeinsam in wissenschaftstheoretische, methodologische und forschungspraktische Grundlagen der Team-Forschung eingeführt werden. Danach durchlaufen die einzelnen Teams die klassischen Phasen von Forschungsvorhaben: Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. In dieser Zeit stehen die mitwirkenden HochschullehrerInnen für forschungspraktische Beratung zur Verfügung. Die Resultate werden zunächst an einem Präsentationstag den anderen Forschungsteams vorgestellt und dann in den betroffenen Schulen rückgemeldet. Es besteht der Anspruch, dass die Ergebnisse der Forschungsteams der *Weiterentwicklung schulischer Praxis*, der *Generierung neuer Erkenntnisse* und der *Professionalisierung der Beteiligten* dienen.

3.1.3 LehrerstudentInnen als ForscherInnen

Claesson and Petterson beschreiben eine Lehrveranstaltung an der Dalarna Universität in Schweden, die in Zusammenarbeit mit Kommunen und sogenannten zertifizierten Umweltschulen („certified environmental schools“) der Region durchgeführt wird.²⁰ Das Design der Lehrveranstaltung wurde gemeinsam zwischen der Universität und den beteiligten Schulen ausge-arbeitet und sieht vor, dass die angehenden LehrerInnen bereits früh in ihrer Ausbildung einen organisatorischen Schwerpunkt einer Schule untersuchen sollten – sie sollten die Umweltaufgaben ihrer Partnerschule untersuchen und u.U. sogar zu seiner Weiterentwicklung beitragen. Bereits zu Beginn des Studiums werden die Studierenden jeweils einer Partnerschule zugewiesen. Ihre Aufgabe besteht jedoch nicht darin, Unterrichtsaufgaben zu übernehmen, sondern Philosophie und Praxis der ‚Nachhaltigen Entwicklung‘ an einer

zertifizierten Schule zu untersuchen, ihre Befunde mit den LehrerInnen zu diskutieren und Vorschläge für die weitere Entwicklung ihrer Schule im Bereich nachhaltiger Entwicklung zu erarbeiten. Die Organisation der Lehrveranstaltung ist relativ komplex und besteht aus Seminarveranstaltungen zu 20 bis 30 Studierenden, Studienzirkeln von etwa fünf Studierenden, individueller Arbeit und den Untersuchungen (und einigen anderen Aufgaben) an den Schulen. Nach einer inhaltlichen und methodischen Vorbereitung an der Universität und einer Erstinformation über die organisatorische Struktur der jeweiligen Schule besteht ihre Aufgabe darin, herauszufinden, wie Umweltbildung an ihrer Schule organisiert ist. Dies geschieht hauptsächlich im Rahmen von Interviews mit der Leitung (über das Umweltbildungskonzept der Schule), mit LehrerInnen über ihre Rollen innerhalb des Programms und mit SchülerInnen über ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit dem Programm. Ein/e MentorIn an der Schule hat die Aufgabe, sie bei den Recherchen zu unterstützen. Jede/r Studierende hat die Aufgabe, einen selbstständigen Bericht über die Befunde zu schreiben, in seinem/ihrem Studienzirkel an der Universität zu diskutieren und ihn, versehen mit Vorschlägen, dem Kollegium der Partnerschule zu präsentieren. Am Ende werden die Berichte auch an der Universität zur Diskussion gestellt und bewertet.

3.2 Aktionsforschung im Rahmen der LehrerInnenfortbildung

Aktionsforschung wird in der LehrerInnenfortbildung bereits wesentlich häufiger eingesetzt als in der Ausbildung. Eines der bedeutendsten Programme ist das Fortbildungsprogramm ‚Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen‘, das nunmehr ausführlicher skizziert wird:

3.2.1 Das Programm ‚Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen‘ (PFL)

Ausgehend von den Erfahrungen und Interessen von im Beruf stehenden LehrerInnen, setzt sich der viersemestrige Lehrgang ‚Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)‘ mit fachdidaktischen, fachlichen, methodischen und pädagogischen Fragestellungen auseinander. Methoden der Aktionsforschung bilden die Basis, um praktische Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu analysieren und fundiert weiterzuentwickeln. Das PFL-Programm wird seit 1982 am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt für LehrerInnen mehrerer Unterrichtsfächer (die naturwissenschaftlichen Fächer, Mathematik, Englisch sowie eine Fächergruppe aus Geschichte und Sozialkunde bzw. Politische Bildung, Bildnerische Erziehung, Deutsch und Musikerziehung) und Schularten (von der Volksschule bis zu den allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen) angeboten. Geprägt von Erfahrungen mit dem PFL-Programm ist eine aktive Szene von LehrerforscherInnen und *fachdidaktischer Entwicklungsarbeit* entstanden. Dies gilt vor allem für die Mathematikdidaktik²¹, Deutschdidaktik²², Fremdsprachendidaktik²³ und Grundschuldidaktik²⁴. Folgende Gestaltungsmerkmale prägen diese Lehrgänge:

- ❖ *Überschaubare Größe:* An einem Lehrgang können bis zu 30 LehrerInnen teilnehmen.
- ❖ *Längerfristig angelegt:* Jeder Lehrgang umfasst zwei Jahre. In ihrem Verlauf finden drei einwöchige Seminare und fünf so genannte ‚Regionalgruppentreffen‘ statt.
- ❖ *Primärer Lernort ist die Schulpraxis:* Neben den distanzierteren Situationen, wie sie Seminare und Regionalgruppentreffen bieten, wird die Zeit zwischen den Seminaren, also der Lernort ‚eigene Schulpraxis‘, explizit in die Konzeption des Lehrgangs herein genommen.
- ❖ *Ausgangspunkt sind berufliche Herausforderungen:* Ausgangspunkt und Einstieg in die Fortbildungsarbeit sind aktuelle berufliche Herausforderungen in der Wahrnehmung der

- TeilnehmerInnen und nicht die aktuellen Fragen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. PraktikerInnen wählen Fragestellungen aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen.
- ❖ *Forschung und Entwicklung sind zentrale Aufgaben*: Die TeilnehmerInnen konzipieren in den Seminaren und in Abstimmung mit Entwicklungsprozessen an der eigenen Schule ein Entwicklungsprojekt für den eigenen Unterricht und setzen dieses in der Zeit zwischen den Seminaren um. Sie reflektieren ihre Praxis anhand eigener Tagebuchaufzeichnungen, SchülerInneninterviews, Beobachtungen eingeladener KollegInnen usw. und entwickeln daraus neue Handlungsideen. Auf diese Weise sind in den PFL-Lehrgängen inzwischen über 300 Fallstudien entstanden, die – nach einer Überarbeitung aufgrund kollegialen Feedbacks innerhalb des Lehrgangs – als Beitrag der LehrgangsteilnehmerInnen zum Berufswissen von LehrerInnen veröffentlicht wurden.²⁵
 - ❖ *Kollegiale Fortbildung*: Die teilnehmenden LehrerInnen werden dazu angeregt, die Erfahrungen, die sie in ihren Entwicklungsprojekten machen, in Mini-Workshops aufzubereiten und den anderen TeilnehmerInnen zu präsentieren.
 - ❖ *Die TeilnehmerInnen erleben eine 'professional community'*: Durch die Seminare und die Regionalgruppen ist die Aktionsforschung der LehrerInnen in eine Beratungsstruktur eingebettet. Diese bietet Gelegenheit zum Gespräch über inhaltliche und methodische Forschungsprobleme. PartnerInnen im Beratungsprozess sind einerseits forschende LehrerkollegInnen ('kollegiale Supervision'), andererseits auch 'Externe' (z.B. WissenschaftlerInnen oder LehrerfortbildnerInnen), die als 'kritische FreundInnen' den Forschungsprozess unterstützen.
 - ❖ *Interdisziplinär zusammengesetzte Teams sind für Konzeption und Umsetzung der Lehrgänge verantwortlich*: Die KursleiterInnen stammen aus der Fachdisziplin des jeweiligen Unterrichtsfachs, aus der Fachdidaktik, der Schulpraxis und der Pädagogik. Sie treten einerseits als traditionelle FortbildnerInnen auf und übernehmen andererseits die Rollen von ModeratorInnen von LehrerInnenarbeitsgruppen und von BeraterInnen der Entwicklungsprojekte der TeilnehmerInnen.

3.3 Aktionsforschung in der Fortbildung von HochschullehrerInnen

An der Universität Innsbruck wird im Rahmen der Personalentwicklung ein dreisemestri-ger Lehrgang ‚Lehrkompetenz entwickeln und gestalten‘ für junge HochschullehrerInnen durchgeführt, in dem Aktionsforschung eine zentrale Stellung einnimmt. Neben seminaris-tischen Angeboten (z.B. zur Leistungsbeurteilung) wird eine Praxisarbeit verlangt. Die Teil-nehmerInnen haben die Aufgabe, ihre eigene Lehre unter selbst gewählten Gesichtspunkten zu untersuchen und diese Recherche und Entwicklungsarbeit im Rahmen einer Fallstudie zu dokumentieren. Verlangt werden die Angabe der Projektziele und zentralen Fragestellung(en) mit Hintergrundinformation, der Durchführungsplan (Handlungsstrategien zur Überprüfung der Fragestellung(en), zeitlicher Ablauf, befragte Personen, Instrumente zur Datenerhebung usw.), die Ergebnisse und ihre kritische Interpretation sowie Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz. Es wird auch eine dokumentierte Auseinandersetzung mit einem Feedback durch eine hospitierende Kollegin zu selbst gewählten Fragen erwartet. Neben seminaristisch organisierter Beratung erhalten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, zusätzliche BeraterInnen aus einem Pool auszuwählen. Fallstudien, die bestimmte Kriterien erfüllen, werden von der Universität als Forschungsleistung anerkannt und am Internetportal des Vizerektorats für Lehre zugänglich gemacht.²⁶

3.4 Weitere Programme mit Aktionsforschung

- ❖ Der Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (PROFIL) qualifiziert LehrerInnen für die interne Moderation und Steuerung von Schulentwicklungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen. Persönliche Weiterbildung wird mit der Arbeit an organisatorischen Veränderungen verbunden. Die TeilnehmerInnen untersuchen Projekte und Initiativen an der eigenen Schule mit Methoden der Aktionsforschung. Verlangt werden drei kleinere ‚reflective papers‘ und eine größere Studie über diese Arbeiten.²⁷
- ❖ Der viersemestrige Universitätslehrgang „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Innovation in der LehrerInnenbildung“ (BINE) des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt wird in Kooperation mit mehreren Pädagogischen Hochschulen durchgeführt. Der Lehrgang qualifiziert LehrerbildnerInnen dazu, Bildung für nachhaltige Entwicklung zu vermitteln sowie durch Aktionsforschung Wege zu suchen, an ihren Institutionen förderliche Strukturen zu institutionalisieren.²⁸
- ❖ Das derzeit größte österreichische Forschungs- und Entwicklungsprojekt im Bildungsbereich ist das Projekt „IMST – Innovationen Machen Schulen Top“²⁹. Es verfolgt primär zwei Ziele: Innovationen an Schulen zu fördern bzw. für deren wissenschaftsgeleitete Analyse und Verbreitung zu sorgen und zweitens zum Aufbau eines nachhaltigen Unterstützungssystems beizutragen, das die eingeleitete Entwicklung strukturell absichern sollte. Im Rahmen dieses Projekts ist der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds) entstanden, der LehrerInnen finanziell und durch begleitende Fortbildung und Beratung dabei unterstützt, selbst Innovationen zu untersuchen und weiterzuentwickeln. Im Rahmen dieses Fonds sind in den letzten Jahren zahlreiche Aktionsforschungsstudien entstanden und im WWW veröffentlicht worden.³⁰

4 Forschung in der LehrerInnenbildung

Abschließend werden einige Rahmenbedingungen skizziert, die für die Institutionalisierung von Forschung an Pädagogischen Hochschulen von besonderer Bedeutung sein dürften:

- ❖ Finanzieller Spielraum in Form eines Forschungsbudgets an jeder Pädagogischen Hochschule ist ebenso wichtig wie das Bemühen um Forschungsaufträge und Drittmittel.
- ❖ Partnerschaften mit Forschungseinrichtungen können die Durchführung von Projekten wesentlich erleichtern. Der Aufbau einer gemeinsamen institutionellen Plattform mit einer Universität kann dabei eine Hilfe sein.
- ❖ Flexibilisierung der Lehrverpflichtung ist wichtig, damit Beiträge zur Forschung als legitime Aufgaben Anerkennung finden. Dazu sind dienstrechtliche Anpassungen erforderlich.
- ❖ Die Institutionalisierung einer kritisch-konstruktiven Diskussion von Prozessen und Produkten der Forschung kann durch organisatorische Maßnahmen (Forschungstage, Einrichtung einer Forschungskommission etc.) wesentlich unterstützt werden.
- ❖ Auf nationaler Ebene kann die Einrichtung eines von der staatlichen Verwaltung unabhängigen ‚Fonds zur Förderung der Forschung in der Lehrerbildung‘ analog zum ‚Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung‘ (FWF) einen wichtigen Beitrag zum Aufbau einer Forschungskultur leisten. Dieser Fonds kann Geldmittel nach kompetitiven Gesichtspunkten für Projektanträge vergeben und die Eigenmittel ergänzen. Zumindest für eine gewisse Zeit kann ein solcher Fonds die Forschungstätigkeit auch inhaltlich unterstützen (z.B. die Erfahrungen im Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung),

z.B. durch:

- Angebot von Workshops über das Verfassen von Projektanträgen
- Inhaltliche Rückmeldung zu Projektanträgen (auch zu abgewiesenen) und -endberichten
- Anregung von Kooperationen zwischen Forschungsgruppen
- Anregung zur Bildung von Forschungsschwerpunkten
- Erarbeitung von Berichten zur Lage der Forschung in der LehrerInnenbildung

Manche dieser Rahmenbedingungen brauchen Zeit. Die wichtigste lässt sich aber ohne besondere externe Maßnahmen einleiten: die Pflege einer forschungsfreundlichen Atmosphäre als gemeinsame, von der Leitung aktiv geförderte Aufgabe.

Wenn man das Handeln professioneller LehrerInnen verstehen will, darf man es nicht primär als Anwendung einmal gelernter theoretischer Sätze betrachten, sondern als aktive Weiterentwicklung eigenen Wissens in der Auseinandersetzung mit konkreten Situationen der Praxis. Studierende und LehrerInnen werden dann nicht nur als Empfänger von Wissen angesehen, sondern auch als MitgestalterInnen ihrer eigenen Fortbildung, als ProduzentInnen eigenen Berufswissens. Es ist dies ein langer Weg mit Hindernissen. Er sollte jedoch gegangen werden, nicht nur im Interesse einer möglichst guten Ausbildung der Kinder und Jugendlichen, sondern auch im Interesse des Selbstbewusstseins derer, die sich beruflich einer schwierigen Aufgabe gestellt haben. Lawrence Stenhouse hat diesen Aspekt so zum Ausdruck gebracht: „Lehrerbildung muss den Lehrern helfen, ihre Kunst zu entwickeln, nicht sie zu meistern, denn der Anspruch der Meisterschaft zeigt bloß die Preisgabe der Aspirationen. Lehren darf nicht als statische Leistung wie Radfahren oder die Buchhaltung führen angesehen werden; es ist wie alle hoch ambitionösen Künste eine Strategie angesichts einer unmöglichen Aufgabe.“³¹

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu auch E.Messner/P.Posch: Schulische Aktionsforschung in Österreich, in: N.Hollenbach/K.-J.Tillmann (Hg.): Teacher Research – Konzepte und Entwicklungen. Laborschule Bielefeld (in Herstellung).
- 2 Vgl. B.Wakeman: Action research for staff development, in: C.Day/R.Moore (Eds.): Secondary School Management. Promoting Staff Development, London 1986, Croom Helm, p.229–261.
- 3 Vgl. H.Altrichter/P.Posch: Mikropolitik der Schulentwicklung, Innsbruck 1996; H.Krall/E.Messner/F.Rauch: Schulen beraten und begleiten, Innsbruck 1995.
- 4 Vgl. W.Erker/L.Hilbert/K.Tasch/U.Winners: Über die Klarheit zur Freiheit, IP-Reihe Nr.5, Graz 1993.
- 5 I.Morocutti: Mündliches Arbeiten im Englischunterricht (Oder: Zwischen Lustprinzip und feministischem Anspruch), in: H.Altrichter/H.Wilhelmer/H.Sorger/I.Morocutti (Hg.): Schule gestalten. Lehrer als Forscher. Fallstudien aus dem Projekt ‚Forschendes Lernen in der Lehrerbildung‘, Klagenfurt 1989, S.84.
- 6 A.a.O., S.82.
- 7 A.a.O., S.86.
- 8 Vgl. D.Schön: The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action, London 1983.
- 9 I.Morocutti, a.a.O., S.80.
- 10 Die in 1.3 zitierte Lehrerin hat z.B. einen kleinen Aufsatz über ihre Erfahrung geschrieben, der bereits viele LehrerInnen zu eigenen Recherchen angeregt hat: I.Morocutti, vgl. Anmerkung 5.
- 11 J.Elliott: Action-research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No. 1, Institute of Education, Cambridge 1981, p.1.
- 12 Vgl. H.Altrichter/P.Posch: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007⁴ (neu bearbeitete und erweiterte Auflage).
- 13 Vgl. D.Schön: The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action, London 1983.
- 14 Vgl. P.Posch: Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule, in: H.Altrichter/P.Posch (Hg.): Mikropolitik der Schulentwicklung, Innsbruck 1996, S.150-206.
- 15 Vgl. z.B. H.Altrichter/P.Posch: Mikropolitik der Schulentwicklung, Innsbruck 1996; dies.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007⁴; J.Elliott:

- Action research for educational change, Buckingham 1991; H.Krall/E.Messner/F.Rauch: Schulen beraten und begleiten, Innsbruck 1995; P.Hart/R.Kyburz-Graber/P.Posch/I.Robottom (Eds.): Reflective Practice in Teacher Education – Learning from Case Studies of Environmental Education, Bern 2006; S.Hollingsworth (Hg.): International Action Research. A Casebook for Educational Reform, London 1997; K.Krainer/P.Posch: Auf den Spuren mathematischer Denkprozesse, in: diesb. (Hg.) Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten, Bad Heilbrunn 1996, S.301–310.
- 16 Nach H.Altrichter/P.Posch: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007⁴.
 - 17 Zu geeigneten Methoden vgl. H.Altrichter/P.Posch: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 2007⁴; H.Altrichter/E.Messner/P.Posch: Schulen evaluieren sich selbst – Ein Leitfaden, Seelze 2004.
 - 18 Vgl. H.Altrichter/W.Lobenwein: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika, in: U.Dirks/W.Hansmann (Hg.): Reflexive Lehrerbildung, Weinheim 1996, S.169–196); H.Altrichter: Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von Lehrer/innen, in: A.Obolenski/H.Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrer/innenausbildung, Bad Heilbrunn 2003, S.55–70, hier: 49.
 - 19 Vgl. H.Meyer/U.Gebken: Oldenburger Teamforschung. Wiederbelebung der Aktionsforschung in der Lehrerbildung, in: ph akzente, Nr. 02, Oldenburg 2002.
 - 20 Vgl. A.Claesson/M.Petterson: Sustainable Development in Focus – A Ten-Week Course in Teacher Training, in: P.Hart /R. Kyburz-Graber/P.Posch/I.Robottom (Eds.): Reflective Practice in Teacher Education – Learning from Case Studies of Environmental Education (87-99). Bern 2006, p.87–89.
 - 21 Vgl. K.Krainer: Action Research als Chance zur Verbindung von Forschung und (Aus- und) Fortbildung im Bereich der Mathematikdidaktik?!, in: J.Juna/P.Kral (Hg.): Schule verändern durch Aktionsforschung, Innsbruck 1996, S.121–144; K.Krainer/P.Posch: Auf den Spuren mathematischer Denkprozesse, in: diesb. (Hg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten, Bad Heilbrunn 1996, S.301–310.
 - 22 Vgl. M.Krainz-Dürr: ‚Verschiedene Gegenstände zusammengemischt ...‘ Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL) der Fächer Geschichte, Bildnerische Erziehung und Musikerziehung. Ein Beispiel fachübergreifender Fortbildung, in: Informationen für Geschichtslehrer zur postuniversitären Fortbildung, 1999, S.3–11.
 - 23 Vgl. W.Delanoy: Fremdsprachlicher Literaturunterricht als komplexes Vermittlungsproblem, in: Fremdsprachen und Hochschule, Nr. 45/1995, S.19–41.
 - 24 Vgl. E.Prammer-S./U.Prexl-Krausz/K.Soukup-Altrichter (Hg.): Lehrer/innen erforschen ihre Praxis, Linz 2006.
 - 25 Siehe <http://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/praxisforschung> (Stand 30. 7. 2008).
 - 26 Siehe <http://www.uibk.ac.at/personalentwicklung/wissenschaftlerinnen/lehrkompetenz/lehrkompetenz.html> (Stand 30. 7. 2008).
 - 27 Siehe http://ius.uni-klu.ac.at/lehre_und_beratung/lehrgaenge/profil.php (Stand 30. 7. 2008).
 - 28 Siehe http://ius.uni-klu.ac.at/lehre_und_beratung/lehrgaenge/bine.php (Stand 30. 7. 2008).
 - 29 Vgl. K.Krainer: IMST als Intervention in das österreichische Bildungssystem, in: Journal für Schulentwicklung, 11(4)/2007, S.36–42.
 - 30 Siehe http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/fonds/ (Stand 30. 7. 2008).
 - 31 L.Stenhouse: Research as a Basis for Teaching (Ed. by J.Rudduck/D.Hopkins), London 1995, S.124.

*Peter Posch, o.Univ.-Prof. i.R., Mag. Dr.,
Doyen der österreichischen Aktionsforschung, langjähriger
Ordinarius an der Universität Klagenfurt, dort weiterhin Mit-
arbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung,
Vorsitzender des Beirats des Projekts IMST und Mitglied des
Hochschulrats der PH Kärnten*