

Plenumsvortrag
im Rahmen der 15. Jahrestagung des Nordverbund Schulbegleitforschung
am 16./17. 9. 2010 an der Universität Hamburg



Freut sich die Praxis auf die Theorie?
Dilemmata der Lehrerforschung im Spannungsfeld von
Erkenntnisproduktion, Praxisentwicklung und
Professionalisierung



Der Titel meines heutigen Vortrags knüpft an die Tagung an, die 1996 stattfand und als 1. Fachtagung des im Jahr zuvor gegründeten Nordverbunds Schulbegleitforschung betrachtet werden kann. Explizit taucht der Name Nordverbund darin zwar noch nicht auf, aber dieses Netzwerk war im Jahr zuvor gegründet worden. Seine Akteure fanden sich im April 1996 zusammen, um einen ersten bilanzierenden Rückblick auf die bisherigen Erfahrungen mit Praxisforschung zu richten und gleichzeitig Perspektiven für weitere Aktivitäten zu gewinnen. Der optimistisch-schwungvolle Titel dieser Dokumentation lautet: „Die Praxis freut sich auf die Theorie“: Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen?

Sie sehen, dass ich 14 Jahre später etwas weniger optimistisch-schwungvoll daher komme und die erste Zeile zu einer vorsichtig-skeptischen Frage umformuliert habe: Freut sich die Praxis tatsächlich auf die Theorie? Ist das überhaupt zu erwarten? Wenn ja, unter welchen Bedingungen? Oder handelte es sich bei dem damaligen Titel eher um eine hoffnungsfrohe Unterstellung, vielleicht sogar mit normativem Überschuss: Die Praxis *sollte* sich (endlich) auf die Theorie freuen! Die Klagen über das gestörte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis haben ja gerade in unserer Zunft eine lange Tradition. Wurde hier also – getragen von dem heißen Wunsch nach Aussöhnung der beiden Kontrahenten – eine bessere Wirklichkeit „herbeigeredet“?

Um diesen Verdacht zu erhärten, zitiere ich aus meinem eigenen Beitrag auf dieser Veranstaltung. Ich habe damals folgende Einschätzung vorgetragen, soweit sie unsere Fragestellung der Theoriefreude von PraktikerInnen betrifft:

Mir ist bei der Beratung von forschenden Lehrerinnen aufgefallen, dass zu Beginn des Prozesses häufig ein sehr distanziertes Verhältnis zur Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen und Erkenntnissen herrschte. Es wurde eher als Zugeständnis an wissenschaftliche Rituale behandelt: Wer einen Forschungsvertrag abschließen, ein Exposé für eine Forschung oder einen Antrag auf Genehmigung eines Projekts schreiben will, der muss sich halt auch – schon aus legitimatorischen Gründen – mit Theorie

beschäftigen. Einen praktischen Wert für die eigene Arbeit sah man nur begrenzt. Das ändert sich aber im Zuge der Arbeit. Zunehmend wird klarer, dass ohne theoretische Durchdringung beobachtete Phänomene nicht geordnet werden können. Vertiefte Einsichten lassen sich erst erreichen, wenn Erfahrungen auch reflektiert und theoretisch eingeordnet werden. Damit wird (...) auch die Theorieproduktion aus dem ‚Himmel der Wissenschaft‘ heruntergeholt und als Teil der eigenen Tätigkeit begriffen.“ (Horstkemper 1996, S.37 f.).

Soviel zu *meinem* damaligen optimistischen Schwung. Hier und heute möchte ich darüber noch einmal neu nachdenken und dabei zum Einstieg das Verhältnis von Theorie und Praxis zunächst ein Stück weit essayistisch betrachten. Anschließend gehen wir dann systematisch-analytisch der Frage nach, ob und in welcher Weise sich tatsächlich Anzeichen dafür finden lassen, dass Theorie und Praxis in Projekten der Praxisforschung in anderer, in besserer Weise miteinander in Beziehung treten – und auch, welche Schwierigkeiten sich dabei ergeben.

0. Herr P. und Herr T.: Szenen einer schwierigen Beziehung

Ich greife bei meinem Einstieg auf die künstlerischen Produkte zweier Kollegen zurück, nämlich Meinert Meyer und Theodor Schulze, die neben ihrer Fähigkeit zur theoretischen Durchdringung komplizierter Sachverhalte auch noch über höchst praktische Fähigkeiten zur Visualisierung verfügen. Beide Kompetenzen haben sie im März 1999 in eine DGfE-Tagung zum Thema „Neue Wege in der Didaktik?“ eingebracht. Ich hoffe, dass meine Adaption ihres Bilddiskurses uns dazu anregt, den Erwartungen, Hoffnungen, Ängsten, Enttäuschungen auf die Spur zu kommen, die offenbar diese Beziehung so schwierig machen.

In meinem Eingangsbild – das übrigens von dem Kollegen Roland Bühs aus dem LIS Bremen stammt, – war ja eine heftige Konfrontationssituation dargestellt: Die beiden armen Löwen, die dort Theorie und Praxis symbolisieren, prallen frontal aufeinander – unwahrscheinlich dass sich einer von den beiden auf den anderen gefreut hat.



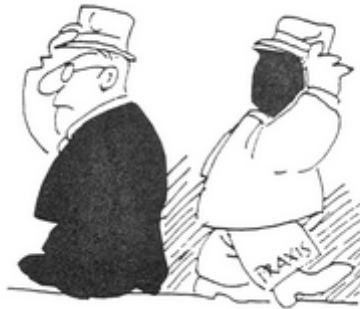
Aneinander vorbei?



Tagung Nordverbund HH
17.9.2010 Marianne Horstkemper

Meinert Meyer hat in seiner Skizze auf der Tagungseinladung einen weniger dramatischen Fall vorgestellt: Die Herren T. und P. gehen störungsfrei aneinander vorbei. Sie deuten zwar durch den höflichen Gruß kurz an, dass sie sich wechselseitig bemerken, von einer intensiveren wechselseitigen Kenntnisname lässt sich aber kaum sprechen. Die Erwartungen scheinen eher niedrig, können demzufolge auch nicht sehr enttäuscht werden.

kopf- und körperlos?



Tagung Nordverbund HH
17.9.2010 Marianne Horstkemper

Dieses Bild variierte Theodor Schulze in folgender Weise: Herr T wird *körperlos* und schwebt vorbei an der *kopflosen* Praxis, verkörpert durch Herrn P. Wie ist das zu verstehen? Soll die Praxis tun, was die Theorie denkt? Aber Kopf und Körper haben sich getrennt – das gibt Probleme. Wie soll das, was Herr T. denkt, bei Herrn P. ankommen? Und wie soll umgekehrt Herr T. erfahren, über welche Notwendigkeiten des Herrn P. er nachdenken müsste? Und außerdem, was machen die beiden mit ihren überflüssigen Teilen? Herr T. hat ja durchaus einen Körper, Herr P. auch einen eigenen Kopf. Machen sie einfach keinen Gebrauch davon? Oder handelt es sich hier etwa um eine Wahnvorstellung, jeweils der Kopf oder der Körper eines anderen zu sein? Kämen Sie vielleicht wesentlich besser miteinander zurecht, wenn sie diese Wahnvorstellung schleunigst aufgäben?

Ihr da oben – wir da unten



Tagung Nordverbund HH
17.9.2010 Marianne Horstkemper

In einer zweiten Bildvariante skizziert Theodor Schule nun, welchen Gewinn es bringen könnte, wenn Theorie und Praxis als selbstständige – nicht geistig verwirrte – Personen miteinander in Beziehung träten: Sie bewegen sich in dieselbe Richtung und sind produktiv miteinander verbunden. Dabei trägt die Praxis die gewichtige Theorie auf ihren Schultern. So gewinnt diese den nötigen Weitblick für's Denken. Allerdings drückt die Theorielast ganz schön auf die Praxis. Es entsteht offenbar ein „Ihr da oben – wir da unten“-Gefühl. Ideal ist das nicht. Vielleicht müsste man das umkehren?

Fundiert und geschützt?



Tagung Nordverbund HH
17.9.2010 Marianne Horstkemper

Das zeigt hier versuchsweise die dritte Bildvariante: Auf den Schultern der Theorie geht es beschwingt mit der Praxis voran. Sehr glücklich sieht allerdings die Praxis in ihrer jetzigen schwindelnden Höhe nicht aus. Ist ihr die Sicherheit abhanden gekommen? Fehlt ihr da oben die Möglichkeit, eigene Ideen spontan zu verfolgen? Und auch die Theorie wirkt unter dem Druck der Praxis leicht verkniffen. Fehlt ihr jetzt der freie Blick? Immerhin darf sie stolz darauf sein, die Praxis davor zu schützen, von allen möglichen Kläffern angepinkelt zu werden. Aber reicht das für eine produktive Beziehung?

Meine letzte Bildvariante greift mangels eigener zeichnerischer Begabung auf eine vorgefertigte Figur zurück und knüpft daran die Frage:

Hoffnung auf den ...



Tagung Nordverbund HH
17.9.2010 Marianne Horstkemper

Ist Praxisforschung der Joker, der die hierarchische Arbeitsteilung überwinden kann? Wird sie dazu führen, dass sich der Kopf wieder auf den Körper, der Körper wieder auf den Kopf besinnt und beide mit Lust und Freude voneinander Gebrauch machen? Die Erwartungen waren ja hoch: Nicht weniger als die Spaltung in „Weißkittel- und Blaukittelpädagogen“ – so die griffige Formulierung von Hartmut von Hentig (2004, S. 26) sollte überwunden werden.

Mein Untertitel signalisiert es ja schon: Die bis zur heutigen 15. Fachtagung hinzugekommenen Erfahrungen mit Lehrerforschung haben nicht nur deren Potenzial und Chancen aufgezeigt, sondern es gibt gute Gründe, sich auch bilanzierend auseinanderzusetzen mit ihren Widersprüchlichkeiten und Grenzen. Das möchte ich jetzt in der im Rahmen meines

Vortrags tun, indem ich das im Untertitel des Vortrags angesprochene näher beleuchte. Dazu vergewissere ich mich

- (1) in einem ersten Schritt noch einmal der zentralen Merkmale von Praxisforschung und zwar in doppelter Weise: Wie sind sie konzeptionell gefasst? Und wie schlagen sie sich im Bewußtsein von Akteurinnen und Akteuren nieder?
Daran anschließend untersuche ich zwei dabei sich zeigende Dilemmata:
- (2) Wie lässt sich die Spannung zwischen Erkenntnisproduktion und der gleichzeitigen Transformation in berufliches Können aushalten?
- (3) Wie lässt sich die zunehmende „Expertisierung“ von Lehrer-Forschern ausbalancieren mit der Rückbindung der Ergebnisse der Forschung in die kollegiale Kommunikation und Kooperation an der eigenen Schule?

In einem sehr kurzen abschließenden Fazit komme ich dann noch einmal auf unsere Anfangsfrage nach der *Freude auf* und dem *Leiden an* der Theorie zurück.

1. Zentrale Merkmale von Praxisforschung: Konzeptionelle Ansprüche und die Sicht von PraxisforscherInnen

In Anlehnung an Altrichter/Feindt (2008) gehe ich davon aus, dass es sich bei dem, was ich hier Praxisforschung nenne, offenbar um eine ‚Familie‘ von Konzepten handelt, die unter verschiedenen Bezeichnungen und in unterschiedlichen Kontexten vor allem eine zentrale Gemeinsamkeit aufweist: Sie ist auf Erkenntnisgewinn für eine veränderte, verbesserte Entwicklung der eigenen Praxis gerichtet. Forschung und Entwicklung stellen die beiden Seiten einer Medaille dar, sie sind nicht voneinander getrennt.

Neben dieser hier besonders herausgestellten Gemeinsamkeit gibt es eine Reihe weiterer, die im Folgenden eine Rolle spielen werden. Ich möchte sie Ihnen hier in einer kompakten Auflistung auf einer Folie präsentieren und diese im Hintergrund stehen lassen – sozusagen als visuelle Strukturierungshilfe.



Zentrale konzeptuelle Übereinstimmungen in verschiedenen Varianten von „Praxisforschung“/Lehrerforschung

- Die Forschungsfragen ergeben sich aus den Problemen der pädagogischen Praxis. So gesehen, ist der Theoriebezug nicht irrelevant, aber zweitrangig.
- Die Akteure des Forschungsprozesses sind in die Praxis eingebunden: Es sind meist Lehrer/innen, gelegentlich auch Studierende. Sie führen ihre Forschung in dem Praxisfeld durch, das ihnen beruflich unmittelbar zugänglich ist.
- Die Ergebnisse der Forschung zielen vor allem auf praktische Verwendung, auf Verbesserung des pädagogischen Alltags, auf Schulentwicklung. Allerdings sollen die innovativen Konzepte, die erarbeitet werden, auch übertragbar auf andere Schulen sein.
- Diese Forschung soll auch dazu führen, dass die beteiligten Lehrer/innen ihre professionelle Kompetenz erweitern: Sie erwerben durch diese Forschung eine differenzierte Problemsicht und auch einkritisches Verständnis von Wissenschaft.

(vgl. Tillmann2009, S. 103 f.)

Peter Posch (2010, S. 3)) hat in seinem Beitrag zur Tagung des Nordverbunds im vorigen Jahr auf dieses konstitutive Merkmal hingewiesen: „Aktionsforschung soll Lehrer/innen bzw.

Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.“ Dazu führen sie selbst systematische Untersuchungen ihrer beruflichen Situation durch. Sie formulieren – individuell oder gemeinsam - Fragestellungen aus ihrer eigenen Erfahrung, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit erachten.

Wenn wir an unseren Bilddiskurs zurückdenken, dann agieren hier PraktikerInnen keineswegs kopflos, sondern lösen das ein, was Hartmut von Hentig (1982, S 53) als „Rehabilitierung von Erfahrung“ gefordert hat:

„Wir benötigen die ‚reflektierte Erfahrung‘ der praktischen Pädagogen, wenn die Kluft zwischen dem, was man ‚wissenschaftlich weiß‘, und dem, was man ‚im Berufsalltag leisten kann‘, geschlossen werden soll: - Die Praxis muss zum Nachdenken und Sprechen gebracht und aus der Einschüchterung durch die hypertrophe Theorie befreit werden“

Dahinter steht sein in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus stehender Anspruch, pädagogisches Handeln müsse wieder zum Ausgangspunkt des erziehungswissenschaftlichen Denkens genommen werden, die kritisch reflektierten Erfahrungen der Akteure müssten Eingang finden in die Wissenschaft.

Wie er dies verstanden wissen wollte, konkretisiert er wie folgt.

„Sie (die Lehrer-Forscher) sollten einen größeren Teil ihrer Arbeitszeit der Reflexion ihres Unterrichts und ihrer pädagogischen Funktion widmen – der Vorbereitung einer Maßnahme oder eines Systems, deren Erprobung, der gemeinsamen Überprüfung, der erneuten Erprobung und schließlich der zur Publikation geeigneten Aufzeichnung.“ (Hentig 2007, S. 287)

Das beschreibt ziemlich gut das, was Altrichter/Posch (2007) als Aktions-Reflexions-Spirale bezeichnen. Es geht eben nicht nur um alltägliche Kommunikation über Unterricht und Schüler. Wenn der Forschungsanspruch eingelöst werden soll, dann muss es längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen geben, in denen klar formulierte Fragestellungen so zugespitzt werden, dass sie methodisch bearbeitet und an der Wirklichkeit überprüft werden können. Dabei wird auf bereits verfügbares Wissen aus der eigenen individuellen Erfahrung zurückgegriffen. Diese wird konfrontiert mit derjenigen von Kolleginnen und Kollegen. Gerade die Auseinandersetzung mit diskrepanten Erfahrungen soll die Reflexion vorantreiben und in die Tiefe bzw. auf höhere Stufe der Erkenntnis führen. Dies fordert auch die gezielte Aufarbeitung von Fachliteratur heraus, um den Anschluss an die dort verfolgten Fragestellungen zu gewinnen und die eigenen Diskussionen hierin einzuordnen.

Soweit zu den konzeptionellen Vorstellungen, die Ihnen allen hier ja nicht neu sind. Wie aber sind die von LehrerforscherInnen auf- und angenommen worden? Damit komme ich zur zweiten und spannenderen Perspektive, in der es um die Sicht der AkteurInnen selbst geht. Wiltrud Döpp (2004, S. 632 f.), die auf mehr als 30 Jahre Erfahrung als aktive Lehrerforscherin zurückgreifen kann, lässt dies in ihrer anschaulichen Darstellung gut erkennen. Sie beschreibt den Weg,

„auf dem im Prinzip alle weiterführenden Forschungen der Laborschule basieren: Immer geht es darum, dass – in mündlicher oder schriftlicher Form – Erzählungen und Berichte entstehen, in denen in problemorientierter Perspektive Einzelfälle, Interaktionen, Situationen und Prozesse beschrieben werden. (...) Eine erste Stufe der Reflexion stellt etwa der Versuch dar, die eigenen Erfahrungen sprachlich und gedanklich zu verdichten und sie in Form eines Films, einer kommentierten Materialsammlung oder Fotodokumentation, einer Geschichte oder eines mit erzählerischen Mitteln arbeitenden Erfahrungsberichtes der Öffentlichkeit zu präsentieren.“

Diese Arbeit steht nun gleichzeitig unter dem Anspruch, zu einer Verbesserung der eigenen pädagogischen Tätigkeit zu führen. Lehrkräfte nehmen solche Anstrengungen dann auf sich, wenn sie erwarten, dass sich das in dieser Weise auszahlt. Nicole Hollenbach (2009, S. 224)

arbeitet diese Motivation in einer Interviewstudie mit 16 aktiven Lehrer-ForscherInnen deutlich heraus.

„Das primäre Ziel dieser datengestützten Reflexion und Weiterentwicklung liegt für alle Interviewten klar auf der Hand: Sie wollen ihre eigenen Kompetenzen im Unterricht verbessern, Schüler/innen besser verstehen und die alltäglichen Probleme systematisch bearbeiten ...“

Dabei zeigt sich, dass keineswegs ein vorwiegend defizitär orientierter Blick auf eigene Praxis vorherrscht, sondern dass deren besseres Verständnis und ihre Fundierung eine wichtige Rolle spielt. Eine Interviewpartnerin erklärt zum Beispiel,

„dass die Forschungsprojekte ja aus eigenem Interesse heraus entstehen, das heißt, man möchte damit [...] auch eigene Ansätze eben auch wissenschaftlich untermauern, dass man nicht nur sagt: ‚Bei mir läuft das so ganz gut‘, sondern auch sagen kann: ‚Das läuft gut, weil ...‘“ (ebd., S. 224))

Allerdings zeigt sich dabei auch eine durchaus unterschiedliche Reichweite der Interessen: Während für etwa ein Drittel der Interviewten ganz deutlich die individuelle Entwicklung der eigenen beruflichen Kompetenz im Vordergrund steht, betont etwa die Hälfte vor allem die hohe Bedeutung der gemeinsamen Weiterentwicklung der eigenen Schule. Und ebenfalls etwa die Hälfte der Befragten zieht ihre Motivation auch aus der Intention, an die öffentliche Diskussion zur Schul- und Unterrichtsforschung anzuschließen. Diese unterschiedlichen Akzentuierungen stellen nicht einander ausschließende Motive dar, sie lassen sich nur analytisch trennen, sind aber in der Bedürfnislage der AkteurInnen untereinander in individuell ganz verschiedener Weise miteinander verwoben. Je nach unterschiedlicher Wichtung ergibt sich daraus auch eine je spezifische Affinität zur Beschäftigung mit Theorie. So heißt es in einem Zitat, der Reiz von Praxisforschung liege gerade in der Kombinierbarkeit theoretischer und praktischer Orientierungen:

“Also auf der einen Seite eben theoriegeleitet auch an Fragestellungen ranzugehen und Forschung zu betreiben. [...] Das ist eigentlich so auch das, was ich besonders spannend finde, eben pädagogische Praxis zu reflektieren vor einem theoretischen Hintergrund. Das ist auch das, was in meinem Forschungsprojekten bisher auch passiert ist“ (ebd., S. 226).

Nicole Hollenbach (2009, S. 230 f.) stellt aber auch fest, dass insbesondere diejenigen, die sich erstmals in einen solchen Arbeitsprozess begeben, sich oft überfordert fühlen. Nahezu einhellig wird die Meinung vertreten, dass selbst eine gewährte Unterrichtsentlastung in aller Regel nicht ausreicht, die zusätzlich investierte Arbeitszeit zu kompensieren. Das gilt vor allem für die besonders arbeitsintensiven Phasen, zu denen vor allem die sorgfältige schriftliche Dokumentation mit den zugehörigen Prozessen von Schreiben, Lesen und Gegenlesen in der Gruppe zählt. Und es geht ja auch nicht nur um zeitlichen Druck. Selbstreflexive Aneignung von Wissen und Kompetenzen bedeutet immer auch, dass man sich selbst mit seinen Grenzen auseinandersetzt und dies in kommunikativen Arbeitszusammenhängen nun auch noch öffentlich tut. Das gilt in Praxisforschungsprojekten in doppelter Weise: Nicht nur die Kernkompetenzen des Unterrichtens und des pädagogischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen kommen hier in den Blick, sondern – unter unserer Fragestellung nicht weniger wichtig – auch Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens.

Die Konzeptionen von Praxisforschung, an denen ich mich hier ausrichte, lassen keinen Zweifel daran, dass theoriegeleitetes und methodisch kontrolliertes Vorgehen notwendig ist, wenn man den Anspruch von Forschung ernst nimmt. Altrichter/Feindt (2004, S. 86) klassifizieren Praxisforschung gerade deshalb als Professionalisierungsstrategie, weil sie LehrerInnen und Lehrer dabei unterstützt, solche notwendige Kompetenzen für die Bewältigung ihrer komplexen Tätigkeit zu erwerben.

Welche Selbstansprüche von den AkteurInnen jeweils formuliert werden und welche Gelassenheit und Zuversicht sie äußern, solche Kompetenzen im Zuge der gemeinsamen Arbeit auf- und ausbauen zu können, variiert beträchtlich und hängt nicht zuletzt von den Rahmenbedingungen ab, unter denen diese Arbeit abläuft. Es macht einen Unterschied, ob dies unter den Bedingungen einer Versuchsschule mit kontinuierlicher flankierender Unterstützung einer wissenschaftlichen Einrichtung geschieht, ob Kooperation mit PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen in gleichberechtigten Diskursen je individuell gewonnen werden kann oder ob deren Mitarbeit gar nicht gesucht und gewünscht wird. Alle diese Varianten existieren (vgl. Altrichter/Feindt 2004, S. 87).

Zwischenfazit:

Ich ziehe an dieser Stelle ein kurzes Resümé meines ersten Gliederungspunktes: Mir kam es darauf an, die Ansprüche von Praxisforschung in Bezug auf reflexive Durchdringung der eigenen beruflichen Tätigkeit in doppelter Weise herauszuarbeiten: in deren konzeptionellen Überlegungen einerseits, aber auch in der Widerspiegelung der Akteurssicht andererseits. Ich habe damit hoffentlich deutlich machen können: In gelingenden Fällen von Praxisforschung machen sich die AkteurInnen diese konzeptionellen Ansprüche zueigen. Sie durchlaufen die Aktions-Reflexions-Spirale ausgehend von einer Fragestellung, die sich aus Praxisproblemen ergibt und sind dabei orientiert auf die Entwicklung und Verbesserung ihrer eigenen Praxis. Dies ist jedoch nicht das alleinige Ziel, Transfer und Weitergabe dieser Erkenntnisse an Kolleginnen und Kollegen wie auch an eine interessierte Öffentlichkeit sind dabei eingeschlossen. Dies alles wird nur möglich, weil im Zuge des Durchlaufens des Aktions-Reflexions-Kreislaufs immer wieder Distanz zum eigenen Handeln hergestellt wird und verschiedene Perspektiven miteinander konfrontiert werden. Hierzu ist es notwendig, Sachen auf den Begriff zu bringen, implizite Annahmen zu explizieren – kurz: zu theoretisieren. Dies findet – wie schon betont: in gelingenden Fällen – offenbar tatsächlich statt und wird als Gewinn empfunden: Die Praxis freut sich vielleicht nicht so sehr *auf*, aber *an* der Theorie und trägt zu ihrer Produktion bei.

Die hier ausgebreiteten Ergebnisse von „second order research“ zu Praxisforschung bestätigen insofern zu einem guten Teil die in unserer „Forschungswerkstatt zur Forschungswerkstatt“ im Jahre 1996 vermuteten Potenziale. Aber sie legen ebenfalls offen, dass eine solche Entwicklung keineswegs ein „Selbstläufer“ ist, sondern dass dabei auch eine Menge an Problemen auftritt. Die Joker-Karte Praxisforschung sticht **nicht** immer. Damit komme ich nun zu der angekündigten Betrachtung der beiden Dilemmata.

2. Erkenntnisproduktion und Veränderung eigener Praxis zugleich: Wie lässt sich diese Spannung aushalten?

Wer sich auf Praxisforschungsprojekte einlässt, mutet sich einen Spagat zwischen zwei Bereichen zu, die durch unterschiedliche Logiken gekennzeichnet sind. In der Praxis des Schulalltags stehen Lehrkräfte unter hohem Handlungsdruck. Sie treffen eine Vielzahl von Entscheidungen. Als erfahrene ExpertInnen in ihrem Bereich greifen sie dabei auf komplexe Handlungsrouniten zurück, in denen solche Entscheidungen nicht mehr „bewußtseinspflichtig“ sind – allenfalls in Krisenfällen kommen sie wieder in den Blick. Die Wissensverwendungsforschung hat gerade aus dem Vergleich von Experten und Novizen wichtige Erkenntnisse gezogen, die verdeutlichen, dass sich Wissen und Können beider Gruppen nicht so sehr quantitativ unterscheidet, sondern qualitativ hinsichtlich einer komplexeren Organisation und Vernetzung. Experten können sich daher durch Praktizierung von Routinen in komplexen Anforderungssituationen entlasten und gewinnen dadurch Flexibilität und Freiheitsgrade für die Optimierung ihres beruflichen Handelns (vgl. Bromme/Haag 2008). Diesem Handlungsdruck der Praxis können sich Lehrkräfte nicht

entziehen, sie erwerben aber im Laufe ihrer Berufstätigkeit ein Erfahrungswissen und ein praktisches Können, das sich in der kompetenten Handhabung von Ritualen und Routinen niederschlägt. Werner Helsper (2001, S. 10 f.) spricht vom Erwerb eines „praktisch-pädagogischen Habitus“.

Dieser müsse jedoch ergänzt werden durch einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“. Hierbei gehe es um die Entwicklung prinzipiellen, skeptischen Fragens, um eine zeitentlastete Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erklärungen. Es müsse eine Haltung erworben werden, die sich auf kritisches Hinterfragen und systematisches Begründen richtet. Auch die bewährtesten, von der Praxis „liebgewonnenen“ und als völlig selbstverständlich geltenden Überzeugungen dürfen von einer solchen Prüfung nicht ausgenommen werden. Wissenschaft habe immer auch das zu problematisieren, was sich in der Praxis bewährt hat und ihr deshalb unverzichtbar erscheint. Insofern müsse Wissenschaft sich ein Stück weit immer gegen die Praxis stellen, sie kritisch hinterfragen.

In seiner Forderung nach diesem doppelten Habitus, dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren und somit nur als antinomische Einheit fungieren können, verlangt Helsper ganz ausdrücklich die Bewältigung eines solchen Spagats für jeden professionellen Lehrer. Hierüber, so argumentiert er, pflanze er

„sich gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert. [...] Andererseits kann in einer überpointierten wissenschaftlich-reflexiven Haltung auch die Gefahr eines Selbstmissverständnisses liegen. [...] Die Verabsolutierung [...] würde auf eine Verunmöglichung pädagogischer Praxis hinauslaufen“ (ebd., S 12 f.).

Relativiert und begrenzt werden müsse der wissenschaftlich-reflexive Habitus deshalb durch den Habitus des routinisierten praktischen Könnens.

Was Helsper hier von *jedem* Vertreter einer Profession fordert und wofür er die Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten einklagt, das stellt sich für Praxisforscher noch einmal in verschärfter Weise. Sie stellen sich zum einen den Anforderungen des Erwerbs und Ausbaus eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus in ganz besonderer Weise, zum anderen sind sie aber keineswegs nennenswert von praktisch-pädagogischem Handeln entlastet. Die institutionalisierten reflexiven Räume, die sie sich erschlossen haben, sind in der Regel eher knapp und müssen immer wieder gesichert und legitimiert werden. Der Zwang, zwischen Unterrichtspraxis und reflexiver Forschungstätigkeit ständig pendeln zu müssen und sich dabei sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert zu sehen, produziert häufig das Gefühl, auf beiden Feldern unter Zeitmangel und Stress zu stehen. Dabei fällt es schwer, klare Prioritäten setzen zu müssen, die – wie auch immer sie gewählt werden – Unbehagen verursachen.

Ein Dilemma bezeichnet nach dem gültigen Duden (1996) eine „Zwangslage; Wahl zwischen zwei (unangenehmen) Dingen“. Aber auch der Zwang zur Wahl zwischen zwei grundsätzlich positiven Alternativen kann zum Dilemma geraten. Das klassische Beispiel dafür ist die Geschichte von Buridans Esel, der zwischen zwei gleich großen und gleich weit entfernten Heuhaufen steht. Er verhungert schließlich, weil er sich nicht entscheiden kann, welchen er zuerst fressen soll. Illustriert wird mit diesem Gleichnis gewöhnlich die Unmöglichkeit einer logischen Entscheidung zwischen zwei gleichwertigen Lösungen.

In solche Dilemma-Situationen sehen sich Praxisforscher nach meiner Wahrnehmung immer wieder gesetzt: Die Investition von Anstrengung und Zeit in die verbesserte Gestaltung der eigenen Praxis gerät immer wieder in Konkurrenz zu den Ansprüchen auf deren theoretisch geleitete und methodisch gesicherte Aufklärung. Ludwig Huber (2004, S. 41) verweist darauf,

dass eine solche Doppelbeanspruchung als Lehrer und Forscher nicht nur Stöhnen verursacht, sondern gewöhnlich durch Umbewertung aufzulösen versucht wird:

“im Zweifelsfall ist der Unterricht, sind die Kollegiaten [die Lernenden des Oberstufenkollegs in Bielefeld, M.H.] doch wichtiger – glücklicherweise!“

Das entspricht meinen Wahrnehmungen in der Kooperation mit Praxisforschung ziemlich gut. Flapsig gesagt: Lebende Kinder haben letztendlich immer den Vorrang. Ob diese – berufsethisch sicher positiv zu bewertende – Haltung auch für die Betroffenen eine zufriedenstellende Bewältigung ihrer Dilemma-Situation darstellt, lasse ich mal dahin gestellt.

Die Neigung, das Dilemma durch Höherbewertung der Praxisseite das Dilemma aufzulösen, wird offenbar verstärkt, wenn etwa die Forschung im Dienst eigener Praxis in den Augen von LehrerforscherInnen zu stark überfrachtet wird mit Ansprüchen auf Erkenntnisproduktion im Sinne verallgemeinerungsfähiger Ergebnisse und transferfähiger Erkenntnisse. Dies kann dann dann heftigen Widerstand auslösen und die beschriebenen positiven Prozesse der Zuwendung zu wissenschaftlich-reflexiver Arbeit konterkarieren. Das gilt auch, wenn die Formulierung eigener „authentischer Fragestellungen“ beschnitten wird, um mit mehr oder weniger sanftem Zwang von außen die Beschäftigung mit bestimmten Sachverhalten anzuregen – etwa mit evaluativen Aufgaben (vgl. Huber 2004, S. 48f.) - oder wenn die Relevanz vorgeschlagener Forschungsvorhaben zu sehr an der Frage der Bedeutsamkeit über die eigene Schule hinaus fest gemacht wird. Und eher zwiespältig wird auch häufig dem Anspruch begegnet, Praxisforschung müsse stärker als bisher eine Übertragung ihrer Ergebnisse in doppelter Weise anstreben: einen Transfer der praktischen Ergebnisse in die überregionale Schulentwicklung und einen Transfer der systematischen Erkenntnisse in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Tillmann 2009, S. 114).

Ich kann dieses Problem der Austarierung solch widersprüchlichen Anforderungen hier lediglich benennen. Gäbe es eine einfache Lösung, wäre es ja kein Dilemma. Auch durch die Bereitstellung von Ressourcen für die Erweiterung der von Helsper geforderten handlungsentlasteten Räume wird es nicht allein zu lösen sein, obwohl diese Forderung zweifellos richtig ist. Sabine Reh und Carla Schelle (2001) haben eindrucksvoll aufgezeigt, wie die Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen, Studierenden und PraktikerInnen in Lehrforschungsprojekten solche Ressourcen bereitstellen und dabei auch die Balanceprobleme zwischen Handlungsdruck der Praxis und Erkenntnisinteressen der Forschung berücksichtigen kann. Ich würde mir sehr wünschen, dass solche Ansätze, die Praxisforschung in die Lehreraus- und -fortbildung integrieren, stärker ausgebaut würden.

3. Professionalisierung als Zugewinn an Forschungs- und Praxiskompetenz: Welche Spannungen ergeben sich aus zunehmender „Expertisierung“?

Als Kronzeugin für die Beschreibung der hier zu untersuchenden Problemlage bemühe ich noch einmal Wiltrud Döpp (2009, S. 254). Sie konstatiert die Gefahr einer zunehmenden Entfremdung zwischen aktiv Forschung betreibenden Mitgliedern des Kollegiums und solchen, die sich davon eher fernhalten: „Lehrerinnen und Lehrer sowie Forscherinnen und Forscher sind in Gefahr, allmählich zu weit auseinander zu geraten.“ Im Ergebnis zeige sich dabei ein eher paradoxer Effekt: Gerade durch die so erfolgreiche derzeitige Forschungspraxis werde er noch verstärkt:

“Zum Beispiel kann die [...] Möglichkeit, Expertin oder Experte auf einem ganz bestimmten Gebiet zu werden, intern durchaus kontraproduktiv sein. Wer Expertin oder Experte ist, muss sich nichts mehr sagen lassen. Er oder sie findet Bestätigung dort, wo seine oder ihre Meinung gefragt ist“ (ebd.).

Sowohl für die Ebene des schulischen Handelns- also gemeinschaftlich verantwortete Praxis - als auch für das Problem der Rückbindung und Implementation von Forschungsergebnissen in

die Alltagspraxis der Schule entstünden durch solche auseinanderfallenden Kommunikations- und Kooperationsstrukturen Probleme. Sie illustriert dies mit dem Zitat einer langjährig aktiv gewesenen Praxisforscherin:

„So sagte mir eine Kollegin auf meinen Gesprächswunsch mit der Begründung ab, sie ‚forsche‘ im Rahmen des FEP (Forschungs- und Entwicklungsplan der Schule, M.H.) seit Jahren nicht mehr. Sie fühle sich in ihrem Bereich inzwischen so sicher, dass es für sie viel befriedigender sei, außer Haus Lehrerfortbildung zu betreiben, als sich intern immer wieder mit verschiedenen Gegenpositionen auseinanderzusetzen oder sich auf den trägen, weil zu langfristig angelegten Prozess der Forschung einzulassen“ (ebd., S. 254).

Dies erwies sich auch keineswegs als Einzelposition, sondern auch ein anderer ausgewiesener Praxisforscher habe betont,

„wie schwer es sei, in der komplexen Gemengelage des Laborschulalltags Elemente des eigenen Konzepts weiter voranzubringen, während dies Konzept nach außen zu vermitteln und dort auch Entwicklungen anzuregen, im Prinzip viel leichter und erfolgreicher durchzuführen sei und darum sehr viel befriedigender“ (ebd.).

Im Kollegium werde diese Form von Entfremdung mit deutlichem Unbehagen wahrgenommen und zum Teil auf die Aspekte zurückgeführt, die oben bereits angesprochen wurden: Wenn etwa der Eindruck entsteht, es sollten verstärkt auch solche Fragen bearbeitet werden, die kein genuines eigenes Interesse artikulieren, sich aber in der Erziehungswissenschaft dringlich stellen, dann wird das offenbar ein Stück weit als Abrücken von zentralen Prinzipien empfunden:

„In fast allen Gesprächen gab es den Hinweis, dass die Forschung vor allem im Dienst der eigenen Praxis stehen sollte. Die wissenschaftlichen Ansprüche kommen erst an zweiter Stelle – sie rauben zu viel Kraft und Zeit, so jedenfalls ganz dezidiert eine der ‚alten‘ Kolleginnen. [...] Einige Kolleginnen hätten zwar Interesse an aufwendiger Forschung und schafften es auch, sich über Methoden und in der entsprechenden Literatur zu informieren, so meine Gesprächspartnerin weiter, aber das seien doch sehr wenige. [...] Viele ‚theoretisch aufgeblähte‘ Berichte würden vielleicht außerhalb, aber keinesfalls im Kollegium rezipiert“ (ebd., S. 256)

Während durchaus gesehen werde, dass die Professionalisierung durch Forschung auf hohem Qualitätsstandard notwendig sei, um den Status der Versuchsschule und die darin angesiedelten Möglichkeiten gemeinsamer Praxisreflexion und Innovation abzusichern, stehe diesem Bedürfnis nach Konzentration auf die Rezeption von „konkret Nützlichem“ für die Verbesserung der eigenen Praxis entgegen. Döpp resümiert: „Also besteht auch hier wieder ein Dilemma, das keine gültige Auflösung in Richtung der einen oder anderen Seite zulässt“(ebd.).

Hierbei handelt es sich keineswegs um ein hausgemachtes Problem der hier am Beispiel der Laborschule analysierten Praxisforschungsvariante. Ich beobachte ganz ähnliche Tendenzen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines auf schulische Innovation angelegten schulübergreifenden Netzwerkes, über das im Rahmen dieser Tagung ja noch berichtet wird (vgl. Killus/Horstkemper/Gottmann 2010). Es zielt zwar nicht auf Praxisforschung im engeren Sinne ab, stellt aber doch sehr stark gemeinsam reflektierte innovative Entwicklung in den Vordergrund. Insofern versteht es sich auch als ein Schritt in Richtung Professionalisierung im Lehrberuf, die auf Beobachtung und Reflexion der eigenen Tätigkeit fußt.

Dabei zeichnet sich ebenfalls ab, dass sich trotz des expliziten Anspruchs auf intensive Vernetzung innerhalb der eigenen Schule auch dort so etwas wie eine „Entwicklungs- und Reflexionelite“ herauskristallisiert, die dann eher in schulübergreifender Kooperation Befriedigung und wechselseitige Beflügelung sucht und findet. Ich zitiere aus einem bislang noch nicht veröffentlichten Interview mit Schulleitern, in dem dies thematisiert wird:

„Das ist sicherlich mein größter Schwachpunkt in dem Projekt gewesen, dass ich das [...] überschätzt habe, was die Kollegen, die also als Macher in ‚Reformzeit‘ involviert sind, in der Lage sind zu leisten ins Gesamtkollegium hinein. Es blieb dann fast was Elitäres. Es waren eben die Engagierten, die immer

engagiert sind, die wieder an einer Sache gearbeitet haben, von denen die anderen auch was gehört haben und auch informiert worden sind, aber wir haben sie zu wenig mitmachen lassen [...] Und das hat, wie gesagt, bei uns die Schere noch vergrößert (SL-Int. I, Z.213 ff.)

Einmütig bestätigen die Schulleiter allerdings, dass dies nur eine Seite der Medaille sei. Auf der anderen Seite sei durchaus eine Menge in Bewegung gekommen. In unseren Daten finden wir diese „Doppelgesichtigkeit“ bestätigt. In der Tat lassen sich positive Veränderungen in den Schulen feststellen, dabei haben die im Programm aktiven Lehrkräfte aber deutlich stärker profitiert. Ausstrahlungseffekte im Interesse der Entwicklung der ganzen Schule konnten folglich nur bedingt stimuliert werden.

Solche Ergebnisse geben Anlass zum Nachdenken: Verlagert eine solchermaßen in Angriff genommene Professionalisierung die Spaltung in Weißkittel- und Blaukittelpädagogen in die Kollegien hinein, die sich um die theoriegeleitete Aufklärung und Weiterentwicklung des eigenen Praxisfeldes bemühen? Wird jetzt nicht mehr „die Praxis“ von „der Theorie“ überwältigt – sondern sitzen die Praxisforscher ihren eher distanzierten Kollegen im Nacken?

4. Schlussfazit:

Ich bin weit davon entfernt, diese Frage hier schlüssig beantworten zu können - so wie ich mir auch kein abschließendes Urteil darüber erlaube, ob denn nun im Zuge des Ausbaus von Praxisforschung die Freude „der Praxis“ auf „die Theorie“ spürbar gestiegen ist. Wir haben gesehen, dass in der Tat eine Annäherung und fruchtbare Begegnung von aktiven LehrerforscherInnen bestätigt wird. Dennoch legt die Sichtung des hier vor Ihnen ausgebreiteten Materials in meinen Augen eher das Bild einer janus-gesichtigen Figur nahe. Sie bildet die widersprüchlichen Anforderungen ab, die das hier aufgeblätterte Spannungsfeld kennzeichnen. Wie diese auszuhalten und auszutarieren sind, wird weiterhin Gegenstand von Diskussionen und Auseinandersetzungen sein.

In schöner wissenschaftlicher Tradition fordert man in solchem Fall gewöhnlich vor allem eins – weitere Forschung. Das tue ich hiermit auch. Zwar schlage ich dazu nicht unbedingt die schleunige Durchführung eines hierauf gerichteten eigenen Praxisforschungsprojekts vor, das sich im Sinne der vorgestellten „second order research“-Studien der Aufklärung des eigenen Feldes zuwendet. Aber ich setze schon darauf, dass auch dieser Typus von Forschung stärker ausgebaut werden sollte und von LehrerforscherInnen in die eigenen Hände genommen werden kann. Vielleicht trägt gerade das dazu bei, die Neugier auf forschende Tätigkeit zu steigern - und wer weiß: Vielleicht verschmelzen dann – wie im letzten Bild zu sehen – Theorie und Praxis in inniger Umarmung zu diesem berühmten Kuss:

Noch ist es Vision:



Literatur:

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage)
- Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner/Böhm, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2. Aufl., S. 803-820)
- Döpp, Wiltrud (2004): Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In: Friebertshäuser, Barbar./Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch der qualitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 628-639
- Döpp, Wiltrud (2009): Lehrerforschung: Erfahrungen aus mehr als 30 Jahren. In: Hollenbach, Nicole/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-259
- Duden (1996): Rechtschreibung der deutschen Sprache. Mannheim et al.: Dudenverlag, 21. Aufl.
- Fichten, Wolfgang (Hrsg.): „Die Praxis freut sich auf die Theorie“: Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen? Oldenburg: Oldenburger Vor-Drucke 318
- Groeben, Annemarie v. d. (2009): Lehrerforschung: Das Konzept von Hartmut von Hentig. In: Hollenbach, Nicole/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 187-202
- Hentig, Hartmut v. (1982): Erkennen durch Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hentig, Hartmut v. (2004): Der Lehrer-Forscher reconsidered: In: Rahm, Sibylle/Schratz, Michael (Hg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag, S. 21-34
- Hentig, Hartmut v. (2007): Mein Leben, bedacht und Bejaht. Bd. 2: Schule, Polis, Gartenhaus. München: Hanser
- Hollenbach, Nicole (2009): Zwischen Professionalisierung und Überforderung: Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule aus der Sicht der Akteure. In: Hollenbach, Nicole/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.221-245
- Horstkemper, Marianne (1966): Was haben LehrerforscherInnen davon, dass sie forschen? – Anmerkungen einer „kritischen Freundin“. In: Fichten, Wolfgang (Hrsg.): „Die Praxis freut sich auf die Theorie“: Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen? Oldenburg: Oldenburger Vor-Drucke 318, S. 31-43
- Huber, Ludwig (2004): LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In: Rahm, Sibylle/Schratz, Michael (Hg.): LehrerInnenforschung. Innsbruck: Studienverlag, S. 35-57
- Killus, Dagmar/Horstkemper, Marianne/Gottmann, Corinna (2010): Unterrichts- und Schulentwicklung in Schulnetzwerken. Das Beispiel: „Reformzeit“. In: PÄDAGOGIK; (62); Heft 9/2010, S. 38-42
- Posch, Peter (2010): Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. Beitrag zur Tagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Oldenburg am 18.9.2009 (gekürzte und ergänzte Version). Skript 2 zum Symposium 14 des 22. Kongresses der DGfE in Mainz, „Bildung in der Demokratie“ mit dem Thema „Der Beitrag der Praxisforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla (2001): „Lehr-Forschungs-Projekte“ in der LehrerInnenausbildung. In: journal für lehrerInnenbildung, 1 (3), S. 55–61
- Schulze, Theodor: Die ungeklärten Verhältnisse des Herrn A.D. Ein Bilddiskurs. In: Holtappels, Heinz Günter/Horstkemper, Marianne: Neue Wege in der Didaktik. Die Deutsche Schule, 5. Beiheft 1999, S. 216-221

Tillmann, Klaus-Jürgen (2009): Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten?