

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der



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

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2007
Redaktion: Erwin Rauscher
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN: 978-3-9519897-0-9

Monika Prenner

Wie Wissenschaft sich Wissen schafft

Chronik und Hymne auf die Forschung zur PflichtschullehrerInnenausbildung
in vier Bildern

Der Beitrag spiegelt die Geschichte und Entwicklung der Pädagogischen Tatsachenforschung an den Pädagogischen Akademien wieder und gibt unter Einbeziehung wissenschaftstheoretischer Aspekte Ausblicke auf die diesbezüglich neuen Aufgaben der PH NÖ.

„Wie Wissenschaft sich Wissen schafft, so schafft neues Wissen neue Wissenschaft“ – so könnte ein Werbeslogan für Forschung lauten. Kurz, prägnant, marktschreierisch, grammatikalisch nicht einwandfrei und niemand versteht, was tatsächlich dahinter steckt. I'm loving it!

Das überaus komplexe Feld der Pädagogik definiert sich im Gegensatz zu den Naturwissenschaften erst seit relativ kurzer Zeit als Wissenschaft, obwohl seine Geschichte eigentlich bis zum Punkt der Entstehung des Menschseins zurück reicht. Trotz langer Traditionen innerhalb des Wirkungsbereichs traten wissenschaftliche Definitionen und das Selbstverständnis der Forschung am eigenen Gegenstand erst Ende des 18. Jahrhunderts auf. Das mag zum einen ein Zeichen dafür sein, dass das Feld der Erziehungswissenschaft enorm umfassend ist, und kann zum andern deutlich dokumentieren, dass die er- und gelebten Alltagserfahrungen zweifellos hohe Gewichtung haben, aber diese oft schwer in wissenschaftliche Worte zu kleiden sind.

Lange Zeit legitimierte sich die Pädagogik über die Ausbildung des Nachwuchses an LehrerInnen. Die Pädagogischen Akademien waren, die Pädagogischen Hochschulen sind zur forschungsgeleiteten Lehre per Gesetz¹ verpflichtet. Dieser explizite Auftrag zur Forschung kann auf verschiedenen Wegen erfüllt werden. Bedeutsam scheint dabei die tatsächliche Verknüpfung mit dem Berufsfeld unter Nützung aller anerkannten Methoden mit dem Ziel der Verbesserung der individuellen Lernwelt. GestalterInnen des dynamischen Veränderungsprozesses waren und sind stets alle am Bildungsgeschehen Beteiligten:

SchülerInnen + LehrerInnen + Studierende + ProfessorInnen = Lernweltforschung

1 Prolog

„Wissenschaft“ als Begriff bezeichnet ein geordnetes, folgerichtig aufgebautes, zusammenhängendes System von Erkenntnissen und deren Erzeugung.² Universitäten und Hochschulen gelten als Orte, an denen Wissenschaft betrieben und vermittelt wird und in denen Forschung

und Lehre in einem ständigen und befruchtenden Austausch zu stehen haben. Die Ziele der Wissenschaft waren und sind Erkenntnisgewinn, d.h. einen Zustand oder Vorgang zu verstehen, zu erklären oder zu prognostizieren. Dies gilt auch für wissenschaftliche Untersuchungen in der LehrerInnen(aus)bildung (z.B. Seminararbeiten, Forschungsprojekte, Bachelorarbeit). Wie und auf welchen Wegen (Methoden) konnte und kann neues Wissen in der Pädagogik erlangt werden?

2 Pädagogik und Wissenschaft

„Forschen“ bedeutete immer schon, die richtigen Fragen finden um Neues zu entdecken. Adelung³ umschrieb dieses Verb sogar mit „fleißig und genau nach etwas fragen“. Forschung meinte anfänglich, entsprechend der Philosophie des Altertums und des Mittelalters, das systematische Ganze der Erkenntnis.

Mit der Ausbildung der neuzeitlichen Naturwissenschaften beginnt die Auflösung des universalen Wissenschaftsbegriffs zugunsten einer stärkeren Betonung der Einzelwissenschaften. Zugleich wurde die mathematisch-naturwissenschaftliche Methode Vorbild aller Wissenschaftlichkeit, der gegenüber im ausgehenden 19. Jahrhundert die Geisteswissenschaften andere Methoden geltend machten.⁴

Am Beginn des Gegenstandsbereichs, als Pädagogen eigentlich noch Philosophen waren und eine „Gesamtwissenschaft“ in Form der *philó-sophia* – „Liebe zu Weisheit und Wahrheit“ – Gültigkeit hatte, könnte man jede Verschriftlichung von Einsicht und Erfahrung – durch ihre soziale Wirksamkeit erkennbar – als Wissenschaft deuten.

Sokrates hielt schon im 5. Jh.v.Chr. seine Gesprächspartner durch gezieltes Fragen zur Introspektion an. Wenngleich er auch seine Erfahrungen nicht niederschrieb – was später Platon machte –, so blieb seine „Mäeutik“ in Form der Dialektik eine bis heute anerkannte Art des Erkenntnisgewinns im Denken und Handeln. Der Konstruktivismus bedient sich desselben Ansatzes. Vorhandenes Wissen und Vorerfahrungen werden bewusst im Lernenden geweckt, um auf diesen aufbauen zu können.⁵

Platon, Aristoteles, Augustinus, Thomas von Aquin, Nikolaus von Kues und Comenius – um nur einige zu nennen – generierten durch ihr theoriebasierendes Arbeiten an pädagogischen Themen unverzichtbares Wissen um Erziehung und Bildung.⁶ Rousseau („Emil“) und Pestalozzi („Stanser Brief“) hingegen waren Handlungsforscher, die aus Beobachtungen – tw. in Laborsituationen – ihre „naturgemäßen“ Theorien in Erzählform festhielten.⁷ Kant, Herbart, Humboldt, Hegel und Dilthey erforschten Begründungszusammenhänge und Grundmöglichkeiten pädagogischer Theoriebildung.⁸ Bacon war der Wegbereiter des Empirismus. Durch Beobachtung und Experiment werden Einzelerkenntnisse an sinnlich Wahrnehmbaren erworben, geprüft und geordnet zu allgemeinen Begriffen und Einsichten zusammengefasst, aus denen allmählich Regeln und Gesetze definiert werden können.

Die quantitativen empirischen Methoden haben in der Pädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts ihren Ursprung. Die Konsolidierung der noch jungen Forschung brachte eine Orientierung an den Methoden der längst etablierten Naturwissenschaften und einen enthusiastischen Machbarkeitsglauben mit sich: Messen, Zählen, Durchführen von Experimenten und Ausarbeiten von Axiomen in mathematischer Form. Im frühen 20. Jahrhundert wurden

die ersten großen Untersuchungen durchgeführt. Das erkenntnislogische methodologische Fundament für den praktizierten quantitativen Ansatz lieferten der Logische Positivismus des Wiener Kreises der 20er Jahre und die Philosophie Karl R. Poppers, der das Prinzip der Falsifizierbarkeit begründete.

Die möglichst klare Isolierung sowie die saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen von Ursache und Wirkung gelten bis heute als Leitgedanken der Planung und Durchführung quantitativer Forschungsvorhaben. Dies soll erlauben, die Ergebnisse zu verallgemeinern und allgemeingültige Gesetze aufzustellen. Repräsentative Zufallsstichproben dienen dazu, Aussagen zu machen, die möglichst allgemein und unabhängig von den konkreten Fällen sind. Vor allem die Häufigkeit und die Verteilung von Phänomenen spielt dabei eine Rolle. Die Kausalzusammenhänge können umso besser beobachtet werden, je stärker die Untersuchungssituation kontrolliert werden kann.

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Empirie in der Pädagogik führte von Fischers deskriptiver Pädagogik zur pädagogischen Tatsachenforschung von Petersen. Die Zahl der Untersuchungen im Forschungsfeld ‚Schule‘ stieg nach 1950 deutlich, die ForscherInnen orientierten sich stark an den Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie.

Im Gegensatz zur quantitativen Forschungsrichtung etablierten sich seit den 60er Jahren im Rahmen des revolutionären Paradigmenwechsels die interpretativen qualitativen Methoden immer stärker. Themenschwerpunkte dieser Forschungsrichtung bilden so genannte Lebensweltstudien (kritische Analyse des Alltags in pädagogischen Institutionen), ethnomethodologische Betrachtungsweisen (Interaktionskonflikte zwischen Kindern und Jugendlichen in der Schulklasse, SchülerInnenaktiken im Unterricht, ...) und Biographieforschung (von der Schule in den Beruf, Biographien von LehrerInnen, ...).

Handlungs-, Aktions- und Interventionsforschung stellen heute unverzichtbare Möglichkeiten zur Schaffung von handlungsleitenden Theorien für die immer schwieriger werdende pädagogische Praxis dar. Die SchülerInnen werden als selbstgesteuerte individuelle LernerInnen gesehen. Die Berufspädagogen als reflektierende Praktiker erhalten von diesen Forschungsrichtungen Mittel und Wege (z.B. systematische Reflexion, Forschungstagebuch) um Lernwelten nachhaltig zu verbessern.⁹

Am Beginn des 21. Jhs. hat die empirisch-quantitative Bildungsforschung aufgrund der raschen Entwicklung von technischen Möglichkeiten zur Erfassung und statistischen Verrechnung von großen Datenmengen (z.B. SPSS) und die Durchführung von internationalen Vergleichsstudien (z.B. TIMSS, PISA) neue Impulse erhalten.

3 Wissenschaft und LehrerInnenbildung

In der monastischen, urbanen und teilweise noch in der konfessionellen Phase¹⁰ der österreichischen Bildungsgeschichte wurden Laienlehrer durch die Meisterlehre für ‚teutsche schuel‘ ausgebildet. Die staatlich geregelte und einheitliche Ausbildung von Pflichtschullehrern [sic] determinierte sich erstmalig 1774 im Zusammenhang mit der Allgemeinen Schulreform unter Maria Theresia. Deren Organisator Johann Ignatz v. Felbiger legte einen Eigenschaftskatalog für den guten Lehrer vor. Frömmigkeit, Liebe zu den SchülerInnen, Munterkeit, Geduld, Genügsamkeit, Fleiß und Sittsamkeit sollten einen Pädagogen auszeichnen.¹¹

Forschung und Wissenschaftlichkeit fehlten dem heutigen Verständnis nach gänzlich. Uneinheitlich wurden die angehenden Lehrer in Präparandenkursen nach unterschiedlichen Methodenbüchern in so genannten Musterschulen ausgebildet und in Gegenwart der gesamten Lehrerversammlung schriftlich, mündlich und beim praktischen Versuch des Schulunterrichts geprüft.¹²

1848 wurden die anfänglichen drei- bis sechsmonatigen Präparandenkurse auf zwei Jahre ausgedehnt. 1869 stellte das Reichsvolksschulgesetz das gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis. Die Schulpflicht wurde von sechs auf acht Jahre erhöht, die Lehrer- und erstmalig auch die *Lehrerinnen*bildung erhielten eine einheitliche Regelung. 1876/77 wurde in Wiener Neustadt die erste niederösterreichische Lehrerbildungsanstalt eingerichtet. Die zweijährigen Präparandenkurse wurden laut Organisationsstatut von einer strukturierten vierjährigen Ausbildung abgelöst. Die zu dieser Zeit geschaffenen Rahmenbedingungen blieben in den Hauptbereichen der PflichtschullehrerInnenausbildung bis 1957 unverändert.¹³

In diesem Jahr wurde der Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten durch den ministeriellen Erlass erneuert und die Hochschulberechtigung der AbsolventInnen geregelt. Zeitzeugen, die in diesen Jahren zu LehrerInnen ausgebildet wurden, berichten, dass bloßes Übernehmen von vorgegebenen didaktischen Modellen und extrem lehrerzentrierter Unterricht gewünscht war. Für Forschung und dokumentierte Reflexion war weder Zeit noch Raum.¹⁴

Das Bundesgesetz von 1962 stellte die LehrerInnenbildung auf eine völlig neue Basis. Es wurden als Anstalt für die Lehrerbildung die viersemestrigen, auf der höheren Schule aufbauenden Pädagogischen Akademien eingeführt. Diese hatten eine Mittelstellung zwischen höherer Schule und Hochschule, wobei jedoch die Position näher der letzteren lag. Der Unterricht wurde ab diesem Zeitpunkt in Vorlesungen, Seminaren und Übungen gehalten.

Als Vorform und Versuch wurden im selben Jahr in den Lehrerbildungsanstalten die ein- bzw. zweijährigen Maturant*innenjahrgänge eingerichtet um den herrschenden Lehrermangel mildern zu können. Im September 1966 eröffnete als erste die Akademie der Erzdiözese Wien und wenige Tage später die Pädagogische Akademie des Bundes in Wien. Zwei Jahre später und unter dem Druck des damaligen LehrerInnenmangels nahmen zwölf weitere Akademien in den Bundesländern den Studienbetrieb auf.

Die Pädagogische Akademie des Bundes in NÖ öffnete am 9. September 1968 ihre Pforten in der Radetzkystraße und übersiedelte mit dem Schuljahr 1974/75 in die Mühlgasse 67. Die Ausbildung zum/r VolksschullehrerIn dauerte vier Semester und die Ausbildung zum/r HauptschullehrerIn ab 1976 sechs Semester. Seit 1973 gibt es auch die Ausbildung zur/m SonderschullehrerIn.

Mit den neu gegründeten Akademien verstärkte sich auch die Intention vom schulpraktisch orientierten Ausbildungsmodus der Lehrerbildungsanstalten weg zu kommen und ein fachwissenschaftlich-pädagogisch fundiertes Modell zu entwickeln.¹⁵ Es galt neue Formen der LehrerInnenausbildung zu installieren, die die Tradition der österreichischen PflichtschullehrerInnenbildung in wichtigen Grundzügen wahren und gleichzeitig neue Aufgaben und Strömungen aufgreifen und verarbeiten sollte. Tradition und Innovation mussten aufeinander abgestimmt werden. Erst 1982 wurde die Ausbildung zum/r VolksschullehrerIn auf sechs Semester verlängert. In den ersten drei Jahrzehnten hatten die Pädagogischen Akademien keinen expliziten Auftrag zur Forschung, trotzdem wurden Forschungen unter der Bezeichnung ‚Pädagogische Tatsachenforschung‘ im Bereich der ‚Ergänzenden Studien‘ durchgeführt. Die genaue Definition dieser

war im Lehrplan der Pädagogischen Akademien folgendermaßen festgelegt: „*Pädagogische Tatsachenforschung hat zum Ziel, berufsbedeutsame Problemstellungen des Schulalltags und der Lehrerbildung wissenschaftlich zu analysieren, Lösungen zu erarbeiten und diese für Lehrerbildung und Fortbildung methodengerecht aufzubereiten*“.¹⁶

Der Lehrplan für Pädagogische Akademien wurde mit dem Akademienstudiengesetz 1999 außer Kraft gesetzt. Jede Akademie hat seitdem dafür Sorge zu tragen, Forschung und Lehre zu verbinden.

Neben der Einreichung von Forschungsanträgen beim Bundesministerium gab es auch die Möglichkeit, Mittel, in Form von Werteinheiten, die die Lehrverpflichtung reduzierten, in den einzelnen Akademien hausintern zu vergeben.

Unabhängig von der nicht direkt vorgeschriebenen Vernetzung mit den Universitäten sollten Kooperationsmöglichkeiten gewährleistet werden, einerseits durch Forschung und Lehre, und andererseits in der gleichwertigen Anrechnung der Studien. Mit der Eingliederung der Studierenden in die Österreichische Hochschülerschaft 1999 wurde ein erster konkreter Schritt zur Zusammenarbeit von Universitäten und Akademien gesetzt.

Für die Pädagogischen Hochschulen, die ebenso zur Verbindung von Forschung und Lehre verpflichtet sind, sollen folgende acht Elemente zum Selbstverständnis werden:

- ⇒ Innovative Bildungsangebote sollen abseits von Rechenschaftslegung und den Bedürfnissen des konditionierten Bildungsmarktes
- ⇒ Nachhaltige Evaluierung der Lehre als wesentlicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung (neben der institutionellen Weiterentwicklung)
- ⇒ Verstärktes Einbinden und Einfordern gesellschaftlicher Bedürfnisse, allen voran jener von deren Kindern
- ⇒ Von Forschung begleitete Reflexion eigener Handlungen und Handlungsgrundlagen zur Schaffung von Nährboden für dringendst benötigte innovative Bildungsmodelle und als Aufschluss über aktuelle Entwicklungen
- ⇒ LehrerInnenbildung als Erfassung des Menschen in seiner Gesamtheit, hinaus über reine Berufsvorbereitung und -begleitung
- ⇒ Internationale und nationale akademische Grade (den Standards in einem europäischen Hochschulraum entsprechend) zur Sicherung von Vergleichbarkeit
- ⇒ Vereinigung von Erfahrungen und Stärken unterschiedlicher Institutionen der LehrerInnenaus- und -fortbildung zu einem sinnhaften Ganzen, Schaffung gemeinsamer Strukturen für Aus- und Weiterbildung
- ⇒ Kontextuelle Sicht von Lernen und Lehren und der damit verbundenen berufsfeldbezogenen Forschung

Angeregt durch das AStG 99 wurde Forschung für die Pädagogischen Akademien zu einem neuen und zentralen Thema. Es ließ sich nachweisen, dass das Interesse an und die Motivation zur Forschung gestiegen waren. Forschung und Entwicklung wurden an den einzelnen Standorten deutlich mehr als vor 1999 initiiert und gefördert.¹⁷

Die jährlich erscheinenden Dokumentationen „Bildungsforschung in Österreich“¹⁸ lassen erkennen, dass in der PflichtschullehrerInnenbildung mehr als früher wissenschaftlich und methodengeleitet geforscht wird. Einige Akademien haben in den letzten Jahren Forschungsstellen, wie zum Beispiel das Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung in Baden, installiert. Dadurch konnten systematische Bemühungen den Kreis der Forschenden zu vergrößern

sichtbar werden. Weiters leisteten diese engagierten Teams wichtige Pionierarbeit in Hinblick auf den verpflichtenden Konnex von Forschung und Lehre für den Implementierungsprozess der Pädagogischen Hochschulen.

4 LehrerInnenbildung und Forschungsprojekte

Die meisten Forschungsprojekte in der LehrerInnenbildung orientierten sich immer schon an den wissenschaftlichen Grundsätzen der empirischen Sozialforschung, welche die systematische Erfassung und Deutung pädagogischer Erscheinungen zum Gegenstand haben. Theoretisch formulierte Annahmen werden an spezifischen Wirklichkeiten (z.B. Klassenzimmer) überprüft. Die Datenerfassung muss systematisch nach anerkannten Regeln und intersubjektiv nachvollziehbar sein. Jede Untersuchung einer Forschungsfrage soll Entdeckungs-, Erklärungs-, Begründungs- und/oder Verwertungszusammenhänge generieren.

In der Pädagogik sind neben den rein geisteswissenschaftlichen Methoden (Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik) unter anderen auch qualitative oder quantitative empirische Instrumente (Tests, schriftliche, mündliche Befragung, Beobachtung, usw.) üblich. Aktuelle Designs finden sich in der Aktions-, Handlungs- und Interventionsforschung sowie in interaktionistischen Forschungsansätzen. In den letzten Jahren hat das epistemologische Forschungsparadigma des Konstruktivismus beachtliche Bedeutung in der Lernweltforschung im Allgemeinen und in der LehrerInnenaus- und -fortbildung im Besonderen erreicht.

Bezogen auf das überaus komplexe Forschungsfeld der Pädagogik ist aus heutiger Sicht zu empfehlen, im Prozess des Erkenntnisgewinns ebenso wie in der Dateninterpretation zu triangulieren: Man versucht dabei, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen und die Ergebnisse intersubjektiv auch durch mehrere ForscherInnen zu vergleichen. Dabei ist das Ziel nicht, völlige Übereinstimmung zu erreichen, sondern die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven miteinander zu vergleichen, um so die Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzeigen und schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammensetzen zu können.

In der empirischen Bildungsforschung können unterschiedliche Untersuchungsdesigns (linear oder zirkulär) im Zusammenhang mit quantitativen und qualitativen Methoden je nach Fragestellung und/oder Hypothese zur Anwendung kommen. Ein möglicher Weg wäre:

(1) Forschungsinteresse wird an einer Alltagsbeobachtung geweckt → (2) Definition der Fragestellung und Planung des Forschungsdesigns → (3) Hypothesenformulierung bzw. Operationalisierung der Forschungsfrage(n) → (4) Einholen aller verfügbaren Informationen über den Untersuchungsgegenstand (Begriffsklärung) → (5) Konstruktion des Erhebungsinstruments (Fragebogen, Beobachtungsschema, Textrecherchen, ...) → (6) eventuelle Pretests des Erhebungsinstruments → (7) Datenerhebung und Dateneingabe → (8) qualitative Analysen oder quantitativ-statistische Auswertungen mit SPSS → (9) Interpretation der Ergebnisse und der gefundenen Zusammenhänge → (10) Ergebnispräsentation und Berichterstellung.

Die angeführten, zwingend chronologischen Schritte einer wissenschaftlich fundierten empirischen Untersuchung lassen sich zusammenfassend in einer Dreigliederung darstellen:¹⁹ Explikation (Schritt 1 – 3) → Exploration (Schritt 4 – 9) → Applikation (Schritt 10)

Eine empirische Analyse kann also eine Überprüfung der Wirksamkeit einer sozialen Inter-

vention (z.B. Unterrichtsmaßnahme) sein. Neben einer Überprüfung des Endergebnisses einer Maßnahme (summative Evaluation) kann auch der Verlauf der Intervention in einer Evaluationsstudie mitverfolgt und ggf. beeinflusst (formative Evaluation) werden.²⁰ Durch Bezugnahme auf die der individuellen Lebenswelt entstammenden unterschiedlichen kognitiven und affektiven Vorerfahrungen von SchülerInnen und LehrerInnen kann das ebenso unterschiedliche Bedürfnis nach Verstehen und Erkennen auch in einem, dem unmittelbaren Alltagsleben meist entzogenen, *Setting*, wie es schulischer Unterricht darstellt, beforscht werden.

Fundierte Forschung kann Analogien in schulpädagogischen Systemen bzw. didaktische Strategien deskriptiv oder analytisch erfassen. So kann zum Beispiel in einer empirischen Untersuchung überprüft werden, ob Kinder durch Einsatz eines Lernspiels ihre Rechenfertigkeit verbessern oder ob Analogien für effektives Problemlösen und kreatives Denken vorhanden sind.

Forschungsprojekte in der LehrerInnenbildung legitimieren sich stets durch Erkenntnisgewinn zur Verbesserung der allgemeinen und/oder einer individuellen Lernweltsituation durch positive Veränderung im sozialen Handeln und/oder im Befinden der Betroffenen.

5 Forschungsprojekte und Studierende

Forschung soll Wissen generieren. Soll dieses neue Wissen leben, ist es förderlich, wenn es nahe an dem Ort entsteht, an dem es wirksam werden soll. So scheint zumindest die systematische Reflexion von PraktikerInnen über ihr unterrichtliches und schulisches Handeln in der Absicht, dieses zu verbessern, eine Verpflichtung zu sein, um Qualität des Unterrichts und alle Bereiche des schulischen Alltags weiterzuentwickeln. Es kann angenommen werden, dass die Ausbildung professioneller Pädagogen stets dieses Ziel hatte und es auch in Zukunft haben wird.

Seit Gründung der Pädagogischen Akademien hatten LehramtskandidatInnen eine schriftliche Abschlussarbeit zu verfassen. Studierende schrieben ‚Hausarbeiten‘, die damals vereinzelt empirische Anteile nach den damaligen Richtlinien der Pädagogischen Tatsachenforschung aufwiesen. Im Jahr 2000 wurde der Terminus ‚Diplomarbeit‘ gebräuchlich, doch der erfahrungswissenschaftliche Ansatz geriet leider wieder in Vergessenheit. Ab dem AstG 99 führten angehende DiplompädagogInnen im Rahmen ihrer Diplomarbeit immer häufiger empirische Untersuchungen durch. Der wissenschaftliche Anspruch stieg, die zukünftigen LehrerInnen dokumentierten damit ihr Verständnis für Forschung. Es ist anzunehmen, dass sie sich das Handwerkzeug für den richtigen Umgang mit wissenschaftlichen Daten angeeignet haben und die Basis für eine reflektierte Berufspraxis gelegt wurde.

Die LehrerInnenausbildung an Pädagogischen Hochschulen sollte auch in Zukunft wissenschaftskundige reflektierende PraktikerInnen und nicht NachwuchsforscherInnen oder WissenschaftlerInnen heranbilden.

Unter Berücksichtigung dieser Zweckbestimmung sollte/n angehende/n LehrerInnen ...

- ⇒ die methodische Konstruktion von Forschung verständlich gemacht,
- ⇒ mit wissenschaftlicher Literatur konfrontiert,
- ⇒ anhand von Fallstudien der Nutzen von Wissenschaft und Forschung aufgezeigt,

- ⇒ der Habitus forschenden Lernens als Anforderung professioneller Kompetenz vermittelt,
- ⇒ konsequent an reflektiertes Verhalten durch Introspektion herangeführt werden.

Die Studierenden sollen ihre Einsichten und ihr Wissen um die Forschung durch das Verfassen einer empirischen berufsfeldbezogenen Bachelorarbeit unter Beweis stellen.

Einerseits wird Wissenschaftlichkeit im Lehrberuf dem tatsächlichen Erfahrungsbereich untergeordnet. Wo sie nicht hilfreich für die Ausübung des Berufs ist, wird sie nicht wahrgenommen. Das ist teilweise ein Problem der pädagogischen Forschung, die noch zu wenig gelernt hat, sich auf Bedürfnisse der Praxis einzustellen. Andererseits wird es in Zukunft kaum noch bildungspolitische Entscheidungen ohne Beteiligung der Bildungsforschung geben. Die fortlaufende Systemevaluation scheint unverzichtbar zu sein und PädagogInnen werden sich an wissenschaftliches Lernen gewöhnen müssen, wenn sie die ständige Rekonstruktion ihrer Erfahrung bewältigen wollen.²¹ Daher ist die forschungsmethodologische Grundausrüstung den künftigen LehrerInnen in angemessener Form als brauchbares Mittel zur Unterstützung der Reflexion, mit dem Ziel einer positiven Veränderung im praktischen Berufsfeld zu vermitteln.

6 Epilog

Was tun, wenn Wissenschaft kein Wissen schafft?

Der Bedarf der Verbindung von Forschung und Lehre an den Pädagogischen Hochschulen ist nachweislich vorhanden. Dieser Tatsache muss jedoch stets genügend Raum und Zeit gegeben werden. Organisatorische Rahmenbedingungen dürfen dem nicht entgegenwirken. Einzig das pragmatische Verlangen und die Verankerung im Hochschulgesetz, ohne weitere Ressourcen bereit zu stellen, scheinen zu wenig zu sein. Rasch könnte wenig zeitaufwändige Forschung der Forschung wegen betrieben werden, die kein konkretes Methodenkonzept vorzuweisen hat. Dann laufen Forschungsprojekte Gefahr, in Potemkinschen Dörfern oder bloßem ‚bricoler‘, statt in kreativer ‚Bricolage‘ zu enden.

Wissenschaftliche Forschung im Bereich der PflichtschullehrerInnenausbildung soll demnach weder prestigegeleiteter Selbstzweck noch unreflektiert verschriftlichtes Alltagswissen sein, sondern tatsächlich – unter Nutzung aller wissenschaftlicher und methodisch anerkannter Wege – möglichst ökonomisch zur Innovation und Evaluation pädagogischer Phänomene und Prozesse positiv beitragen. Mehr denn je ist die Pädagogik als Wissenschaft gefordert, Methoden für praktische Unterrichtsforschung bereitzustellen, die BerufspädagogInnen eine engagierte Reflexion des eigenen Handelns auf wissenschaftlicher Basis ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Akademienstudienengesetz 1999 und Hochschulgesetz 2005
- 2 Vgl. exemplarisch T.Hug (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Bd. 1. CD 2001
- 3 J.C.Adelung: Grammatisch-kritisches Wörterbuch, 1811, nach <http://mdz.bib-bvb.de/digbib/lexika/adelung/> [4.7.2007]

- 4 Vgl. R.Lassahn: Einführung in die Pädagogik, Wiebelsheim 2000, und W.Russ: Geschichte der Pädagogik, Bad Heilbrunn 1963
- 5 Vgl. F.Wallner: Acht Vorlesungen über den Konstruktiven Realismus., Wien ³1992
- 6 Vgl. I.M.Breinbauer: Einführung in die Allgemeine Pädagogik, Wien ³2000, und W.Fischer/D.J.Löwisch (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker, Darmstadt ²1998
- 7 Vgl. W.Russ, S.34f.
- 8 Vgl. I.M.Breinbauer, a.a.O.
- 9 Der Gegenpol zum pädagogischen bzw. sozialen Handeln ist die Reflexion. Sie bezieht sich im engeren Sinn auf die ad hoc vorkommende Situation der Interaktion und im weitern Sinn auf die fortschreitende persönliche Bildungsgeschichte. Vgl. H.Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim 2000
- 10 Vgl. H.Engelbrecht: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, 5 Bände, Wien 1982–1988
- 11 Vgl. R.Lentsch/F.Striberny: Der Wunsch nach Auslese in der Lehrerbildung, in: Erziehung und Unterricht, Heft 6, 1991
- 12 Vgl. R.Gönner: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie, Wien 1967, S.65ff
- 13 Vgl. ebd.
- 14 Vgl. M.Prenner: Bildungsforschung als Beitrag zur Modernisierung der LehrerInnenbildung an Pädagogischen Akademien, Universität Graz, Dissertation 2004
- 15 Vgl. F.Beer/J.Kurzreiter: Die Pädagogischen Akademien nach zwei Jahrzehnten. In: Erziehung und Unterricht, Heft 6, 1991.
- 16 F.Buchberger/J.Riedl (Hg.): Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademien, Wien 1987, S.379
- 17 Eine Untersuchung zur Forschungsdichte hat gezeigt, dass zwischen 1984 und 1994 durchschnittlich 0,5 Projekte pro Jahr und Akademie durchgeführt wurden, zwischen 1995 und 1999 waren dies 1,8 und 1,4 zwischen 2000 und 2002. Werden auch die akademieinternen Forschungsprojekte zur Berechnung herangezogen, dann beträgt dieser Mittelwert 5,2 Projekte pro Jahr und Akademie. Vgl. Prenner a.a.O.
- 18 <http://www.bmbwk.gv.at/schulen/bw/leb/bildungsforschungsdok.xml> [4.5.07]
- 19 M.Prenner: Quantitative Methoden – Methodenmix, in: Badener VorDrucke 2003, S.37–43
- 20 Vgl. J.Bortz/N.Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin ²1995, S.614
- 21 Wallner bringt diese Einsicht in Verbindung mit der Unverzichtbarkeit des konstruktivistischen Ansatzes

*Monika Prenner, Prof., Mag. Dr., Dipl.-Päd.,
ist Mitarbeiterin am Department für Bildungsforschung an der
PH NÖ, 15 Jahre Unterrichtspraxis an Pflichtschulen (M, LÜ,
INF); Autorin für Lernhilfen in Mathematik; Forschungstätigkeit
in schulischen und außerschulischen pädagogischen Feldern
(vorwiegend quantitative Empirie)*