

Forschung
Verstehen, Auswerten und
Interpretieren von Daten

Bibliografie:

Angelika Paseka und Ilse Schrittemer:
Forschungsmethoden
in der Lehrer*innenbildung.

journal für lehrerInnenbildung, 19 (4), 114-123.

https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_10

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 4
2019

10

*Angelika Paseka
und Ilse Schritteser*

Einleitung

Im November 2018 fand ein von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisierter Workshop zur aktuellen Lage der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung statt. Dort wurde u. a. eine vom BMBF geförderte Studie zur Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen präsentiert, in der 63 Professor*innen an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen online befragt wurden. Im Fokus standen die Methodenangebote in den grundständigen Studienrichtungen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Vergleich mit jenen in der Lehrer*innenbildung (Stelter, 2019). Das Ergebnis war nicht wirklich überraschend: Während in 79 Prozent der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge Lehrveranstaltungen zu Forschungsmethoden angeboten werden, sind solche Angebote nur in 51 Prozent der Lehramtsstudiengänge vorgesehen. Zusätzlich zeigt die Analyse von Modulhandbüchern, dass es beträchtliche Unterschiede zwischen den Standorten gibt, sowohl was die Angebote als auch die Konzepte anbelangt (Stelter & Mieth, 2019).

Daraus lässt sich ein Bedarf an Vermittlung von mehr forschungsmethodischem Wissen ableiten sowie an der Implementierung von entsprechenden Angeboten im Studienplan an allen Standorten, die sich einer akademischen Lehrer*innenbildung verpflichtet fühlen. Im Folgenden werden zunächst Gründe und daraus resultierende Ansprüche für den Ausbau von forschungsmethodischem Wissen in der Lehrer*innenbildung ausgeführt, bevor auf unterschiedliche Konzepte und organisatorische Verankerungen eingegangen wird. Beispiele für die beschriebenen unterschiedlichen Zugänge und ein Ausblick runden den Beitrag ab.

Argumente für und Ansprüche an eine wissenschaftliche Methodenausbildung in der Lehrer*innenbildung

Es lassen sich mehrere Argumentationslinien in der Diskussion erkennen (siehe dazu auch Fichten, 2010; Fichten & Meyer, 2014; Huber, 2003). Da ist zunächst einmal der Hinweis auf die unmittelbare *Verwertung* von forschungsmethodischem Wissen für die Praxis: weil

dann Forschungsbefunde gelesen und richtig interpretiert und die daraus resultierenden Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit genutzt werden können, aber auch weil das Wissen um Evaluationsmethoden hilfreich ist, wenn die Schulverwaltung, z. B. in Gestalt der Schulinspektion, oder auch Eltern Befunde einfordern. Eine solche am Nutzen für die spätere Praxis ausgerichtete Argumentationslinie lässt sich in den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften erkennen. Dort wird an mehreren Stellen auf die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in der Lehrer*innenbildung und deren Nutzen für die Praxis hingewiesen: für die professionelle Weiterentwicklung von Unterricht und für die Weiterentwicklung von Schule (KMK, 2019).

Kritische Stimmen gegen eine solche Verwertungslogik sowie die einseitige Fokussierung auf Anwendungsorientierung, „Brauchbarkeit“ und einen „praktischen Zweck“ (Hummrich, 2019, S. 66) verweisen auf die *Akademisierung* der Lehrer*innenbildung und dass dieser eine Forschungsperspektive inhärent sein muss. Es ginge nicht um Ausbildung und den Erwerb einer „Amtsqualifikation“ für ein „Lehramt“ (ebd., S. 68), sondern um eine Bildungserfahrung, die neue Perspektiven durch einen distanzierten Blick auf die Praxis ermöglicht. „Wissenschaftspraxis und ihre Methoden ermöglichen in diesem Sinne eine an Geltungsfragen orientierte Distanz zur beruflichen Praxis“ (ebd., S. 69). *Professionstheoretisch* ergibt sich erst aus einer solchen Distanz zur Praxis die Fähigkeit einer kritischen Reflexion und damit Weiterentwicklung der Praxis. Nach Helsper (2001) bedarf es daher eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, durch den Lehrpersonen in der Lage sind, wissenschaftlich und forschungsmethodisch abgesicherte Wissensbestände aufzugreifen und das praktische Handeln, das auf Erfahrungswissen und -können beruht, zu relativieren. Im Sinne des Anspruchs der Professionalisierung geht es um die Selbstermächtigung, sich durch Forschen einen eigenen Zugang zur Praxis zu verschaffen und aus der Forschungserfahrung nicht nur Anregungen für die eigene professionelle Entwicklung zu erkennen, sondern auch neues, praxisrelevantes Wissen zu generieren und der Community zur Verfügung zu stellen.

Systematisierungen

Es liegt eine Reihe von Versuchen vor, um den Einsatz von Forschungsmethoden und Forschen an Universitäten zu systematisieren. Zwei

Perspektiven sollen aufgegriffen werden. Dabei wird nach den Möglichkeiten des Einsatzes von Forschen und Forschungsmethoden generell gefragt. Leitfragen sind: Welche Rolle kann Forschen im Rahmen von universitären Studiengängen einnehmen? Welche Bedeutung haben dabei Forschungsmethoden und in welcher Form werden diese genutzt?

Eine sehr hilfreiche Systematisierung, die eine grundlegende Einschätzung ermöglicht, stammt von Brew und Mantai (2017). Auf Basis ihrer Recherchen an Universitäten in Australien unterscheiden sie drei Möglichkeiten, wie Forschungsmethoden bzw. Forschen an tertiären Bildungseinrichtungen zum Einsatz gelangen können. Im Sinne von (1) *undergraduate learning* werden Studierende mit Forschungsergebnissen und Forschungsmethoden, auf denen diese Ergebnisse beruhen, konfrontiert. Studierende sind damit in der Rolle von passiven Rezipienten und Informationsempfängern. Das ließe sich mit forschungsbasierter Lehre, wie sie an Universitäten selbstverständlich sein sollte, umschreiben. Andere Ansprüche an die Studierenden ergeben sich durch (2) *atomistic undergraduate research*. Dabei werden die Studierenden mit Forschungsmethoden gleichsam in ‚kleinen Häppchen‘ konfrontiert. Dazu gehört das Lesen über Forschung, Forschungsbefunde und Forschungsmethoden (2a), das Ausprobieren von ausgewählten Forschungsmethoden im Rahmen von Lehrveranstaltungen (2b) oder das Ausprobieren von Forschungsmethoden im Feld (2c). Alle drei Varianten geben einen Einblick in Forschung und Forschungsmethoden, allerdings ohne diese in einen Zusammenhang mit einem gesamten Forschungsprozess zu stellen. Dies ergibt sich erst durch eine (3) *wholistic undergraduate research*. Brew und Mantai unterscheiden dabei zwei Möglichkeiten: *scholarly practice within courses* (3a), d. h. Studierende werden angeleitet und erleben einen Forschungsprozess im Rahmen von Lehrveranstaltungen und damit in einem geschützten Rahmen, oder *integration into the scholarly community* (3b), d. h. Studierende arbeiten im Rahmen von Forschungsprojekten zusammen mit etablierten Forscher*innen und sind Teil eines Forschungsteams. In ähnlicher Weise haben Altrichter und Mayr (2004) die Möglichkeiten des Einsatzes von Forschung bzw. Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung systematisiert. Dabei unterscheiden sie sechs Formen: (1) Wissensrezeption, d. h. die Studierenden lernen berufsrelevante Forschungsbefunde zu lesen und einzuordnen; (2) Basale Methodenkompetenz, d. h. die Studierenden lernen Forschungsme-

thoden kennen und Forschungsbefunde kritisch zu beurteilen; (3) Einübung in Fallverstehen, d. h. die Studierende nutzen Forschungsmethoden am Beispiel eines konkreten Falles; (4) teilverantwortliche Mitwirkung an angeleiteten Forschungsprojekten, in denen die Studierenden einige Aufgaben übernehmen ohne aber den gesamten Forschungsprozess miterleben zu können; (5) Praxisforschung, d. h. pädagogische Praxis wird mit Hilfe von geeigneten Forschungsmethoden beobachtet, ausgewertet, weiterentwickelt und Ergebnisse werden der professional community (damit sind meist Schulen gemeint) präsentiert und zur Verfügung gestellt; (6) Forschung mit der primären Zielgruppe ‚scientific community‘, d. h. eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten werden konzipiert, durchgeführt, die Befunde ausgewertet, kritisch beurteilt und wissenschaftlich abgesichert. Studierende leisten damit einen Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung.

- Während bei Brew und Mantai (2017) die Varianten 1 und 2a primär auf die Reproduktion von Wissen über Forschungsbefunde und Forschungsmethoden ausgerichtet sind, allenfalls auf eine Umstrukturierung von Wissen, geht es in 2b und 2c nicht nur um Wissen, sondern auch um die Anbahnung von Können durch Ausprobieren, allerdings (noch) in einem geschützten Raum, wobei ausgewählte Aspekte losgelöst vom Ganzen genutzt und reflektiert werden. Erst die Ermöglichung, einen gesamten Forschungsprozess durchlaufen zu können, generiert größere Handlungsspielräume und verlangt nach Transferleistungen: von ‚Wissen über Forschung‘ zu ‚Können im Rahmen eines Forschungsprojekts‘.



Abb. 1 Forschen und Forschungsmethoden in universitären Studiengängen. Zusammenge stellt nach Brew & Mantai (2017)

- Der Systematisierung von Altrichter und Mayr (2004) folgend verlangen (1) und (2) nach Reproduktion und Vergleichen von verschiedenen Forschungsmethoden, während (3) und (4) zu ersten Transferleistungen anregen. In den Varianten (5) und (6) gewinnen die Studierenden einen Einblick in den Ablauf eines Forschungsprozesses, wobei begründete Entscheidungen gefällt werden müssen. Das eröffnet Gestaltungsspielräume, in denen sich die Studierenden erproben und Verantwortung übernehmen müssen, erzeugt aber auch Ungewissheiten und das Betreten von neuem Terrain.

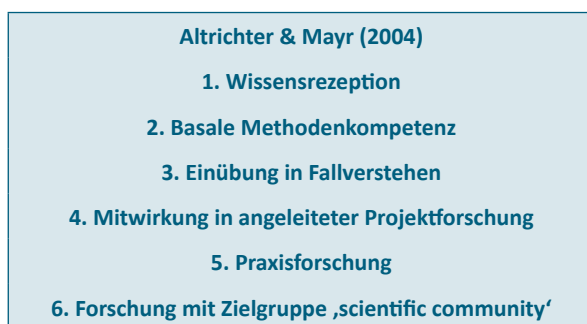


Abb. 2 Forschen und Forschungsmethoden in universitären Studiengängen. Zusammengestellt nach Altrichter & Mayr (2004)

Beiden Systematisierungen ist gemeinsam, dass der Aktivitätsgrad der Studierenden in Bezug auf das Lernen und Nutzen von Forschungsmethoden pro ‚Stufe‘ zunimmt: von passiver Rezeption hin zu einem aktiven Ausprobieren in einem Forschungsprojekt, von einem Nachvollziehen bestehenden Wissens hin zur Generierung von neuem Wissen. In beiden Systematisierungen wird darauf hingewiesen, dass diese Systematisierung kein Entweder-Oder darstellt und auch keine Hierarchisierung im Sinne von ‚gut – besser – am besten‘, sondern diese als verschiedene Varianten und Möglichkeiten beschrieben werden, wie Forschungsmethoden im Studium generell (Brew & Mantai, 2017) bzw. in Lehramtsstudiengängen im Besonderen (Altrichter & Mayr, 2004) zum Einsatz gelangen können. Jede Form hat seine Berechtigung im Rahmen eines akademischen Studiums.

Konzepte in der Lehrer*innenbildung

Auf Basis der beiden generellen Systematisierungen stellt sich die Frage nach der Verortung von Forschen und der Nutzung von Forschungsmethoden speziell in der Lehrer*innenbildung. Im Rahmen der Neustrukturierung von Studiengängen wird derzeit – zumindest in Deutschland – die Implementierung von mehr Forschung in den Studienplänen heftig vorangetrieben. Dabei hat sich ein hochschuldidaktisches Konzept, das ‚Forschende Lernen‘, herauskristallisiert. Dieser Begriff wird in unterschiedlicher Weise ausgelegt und gedacht (vgl. Huber, 2014). Die bereits beschriebenen Systematisierungen machen bereits die prinzipielle Vielfalt an Möglichkeiten sichtbar. Unterschiede gibt es aber auch je nach Verankerung in den Studienplänen: mit Anbindung an längere Praxisphasen oder ohne Anbindung.

- An vielen deutschen Universitäten (z. B. Bielefeld, Köln) sind die Angebote zum Forschenden Lernen an die verlängerten Praxisphasen, meist über zwei Semester, angebunden. Im Fokus der Forschung steht primär die erlebte Praxis an der Schule und der eigene Unterricht, wobei die Studierenden auf Basis eines eigenen, begründeten Erkenntnisinteresses Forschungsfragen generieren und diese dann unter Nutzung geeigneter Forschungsmethoden zu beantworten versuchen. Teilweise werden eigene Lehrveranstaltungen zur Einführung in verschiedene Forschungsmethoden angeboten, teilweise sind solche Einführungen in thematisch vielfältige Lehrveranstaltungen integriert.
- An anderen deutschen Universitäten werden Lehrveranstaltungen mit Schwerpunkt Forschendes Lernen angeboten, die nicht mit Praxisphasen verschränkt sind. Ein Beispiel ist die Universität Hamburg. Dort sind die sogenannten „Forschungswerkstätten“ zwar parallel zu den Praxisphasen organisiert, aber inhaltlich nicht an diese angebunden. Die Studierenden haben die Möglichkeit, aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Themenschwerpunkten ein Angebot auszuwählen und dabei – je nach Angebot – meist eine Erhebungs- und Auswertungsmethode exemplarisch vertieft kennenzulernen. Eine Methodeneinführung geschieht in allen Angeboten integrativ. Die Wahl eines Angebotes bestimmt den inhaltlichen Fokus und die Forschungsmethoden (siehe Beitrag von Kuckuck in diesem Band). Dabei werden quantitative Erhebungs- und Auswertungs-

methoden ebenso angeboten wie qualitative. Ob die Studierenden eigene Daten erheben oder mit vorhandenen arbeiten, variiert und hängt vom Angebot ab. In manchen Forschungswerkstätten wird der gesamte Forschungsprozess durchlaufen, inkl. Präsentationen am Ende, in anderen nur teilweise.

- An der Universität Wien werden Kooperationsprojekte mit Schulen durchgeführt, die teilweise an Praxisphasen angebunden sind. Auch hier gibt es eine Vielzahl an Angeboten mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten und je nach Ziel des Vorhabens unterschiedliche Erhebungs- bzw. Auswertungsmethoden. Dadurch können die Studierenden ein ganzes Spektrum an Forschungszugängen kennen lernen. Im Fokus können vorhandene Daten, mit denen Sekundäranalysen durchgeführt werden, ebenso stehen wie selbst erhobene Daten, z. B. Interviews, Gruppendiskussionen oder Unterrichtsbeobachtungen. Die Einführung in die Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfolgt integrativ oder wird dem Projektstart vorgeschaltet. Falls eine abschließende Präsentation vorgesehen ist, erfolgt diese an der Schule, der dann auch ein detaillierter Projektbericht überreicht wird.

In allen beschriebenen Varianten lassen sich einige der von Brew und Mantai (2017) bzw. Altrichter und Mayr (2004) beschriebenen Formen erkennen. Es gibt Phasen der Wissensrezeption bezogen auf Forschungsmethoden und den Forschungsgegenstand, es gibt Phasen der praktischen Durchführung und es gibt Phasen der Interpretation, die – in Abhängigkeit von den gewählten Auswertungsmethoden – unterschiedliche Formen und Gewichtungen annehmen können. Dabei bleiben die Forschungserfahrungen auf Lehrveranstaltungen beschränkt, die einen Raum bieten, um sich zu erproben und sich entsprechendes Wissen und Können anzueignen. Ob dabei der Forschungsprozess von der Suche nach einer Forschungsfrage bis hin zu einer Ergebnispräsentation durchlaufen wird, hängt von der Konzeption der konkreten Lehrveranstaltung ab.

Gemeinsam ist allen Formaten außerdem, dass Wissen um die Perspektivität von Forschungsmethoden und Gütekriterien von Forschung erworben wird, das entweder zur Beurteilung von Forschungserkenntnissen und deren Praxisrelevanz herangezogen werden kann bzw. für die Analyse und Evaluation von Schul- und Unterrichtspraxis, d. h. sowohl für Fragen zum eigenen und fremden Unterricht als auch für

Fragen der Schulentwicklung, anwendbar wird. Welche Kompetenzen konkret dabei erworben werden, hängt von der inhaltlichen sowie methodischen Fokussierung ab – siehe dazu die unterschiedlichen Möglichkeiten, die im Rahmen dieses Schwerpunktheftes vorgestellt werden.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecky & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 551-568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 1-42). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), 7-15.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung* (S. 15-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1-2), 32-39.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 65-72.
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [11.11.2019].
- Stelter, A. (2019). Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Studie. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 9-24.
- Stelter, A. & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 25-34.

Angelika Paseka, Mag. Dr.,
Univ.-Prof. an der Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionsforschung und -entwicklung,
Lehrer*innenbildung, Forschendes Lernen,
Ungewissheit, Eltern und Schule

angelika.paseka@uni-hamburg.de



Ilse Schritteser, Dr.,
Univ.-Prof. am Institut für Bildungswissenschaft und
am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsforschung, Lehr- und Lerntheorien,
Professionalisierungsforschung, Lehrer*innenbildung

ilse.schritteser@univie.ac.at

