



PRAXISFORSCHUNG - EINE EINFÜHRUNG

Studientext für das DoktorandInnenkolleg Lifelong Learning
Aktualisierte Version

Autorin: Dr. Eva Cendon, Donau-Universität Krems
Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement

Krems, Oktober 2008

<u>1</u>	<u>ACTION RESEARCH UND PRAXISFORSCHUNG – HISTORISCHE WURZELN</u>	3
1.1	ACTION RESEARCH UND DIE LÖSUNG SOZIALER KONFLIKTE	3
1.2	<i>ACTION RESEARCH</i> ALS BILDUNGSREFORMBEWEGUNG	3
1.3	AKTIONS- UND HANDLUNGSFORSCHUNG IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM	4
1.4	<i>THE REFLECTIVE PRACTITIONER</i> – REFLEXION (IN) DER PRAXIS	5
<u>2</u>	<u>PRAXISFORSCHUNG ALS GANZHEITLICHER ANSATZ</u>	7
2.1	SPANNUNGSFELDER	7
2.2	FORMEN DER PRAXISFORSCHUNG UND DER PRAXISREFLEXION	9
2.3	ZIELE UND GÜTEKRITERIEN VON PRAXISFORSCHUNG	10
2.4	KOOPERATION, KOMMUNIKATION UND ÜBERSETZUNGSARBEIT	12
<u>3</u>	<u>WEITERFÜHRENDE LITERATUR</u>	13

1 ACTION RESEARCH UND PRAXISFORSCHUNG – HISTORISCHE WURZELN

1.1 action research und die Lösung sozialer Konflikte

Die Entstehung des Konzeptes des *action research* wird auf unterschiedliche Quellen und Personen zurückgeführt. Als Begründer wird aber zumeist der deutsch-amerikanische Sozialpsychologe Kurt Lewin (1890-1947) genannt. Für Kurt Lewin stand im Vordergrund, Forschung stärker in den Dienst der Lösung sozialer Konflikte zu stellen, indem sie die Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns untersucht und zu sozialem Handeln führt.

„The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice“ (Lewin 1948, S. 202f).

Wichtig für ihn war, eine verstärkte Verschränkung von Theorie und Praxis zu ermöglichen, nach dem Grundsatz: „There is nothing as practical as a good theory“ (Lewin 1951, S. 169).

Das Konzept des *action research* wurde in den USA rasch in das Bildungswesen aufgenommen; zum einen weil Lewin im Erziehungswesen tätig war, zum anderen weil sich das Konzept in seiner Ausrichtung gut mit Strömungen der so genannten *progressive education* vereinbaren ließ, der es um demokratische Beteiligung der Betroffenen und soziale Gerechtigkeit ging. In den 50er Jahren ließ das Interesse in allerdings Nordamerika nach. *action research* fand in den 1960er Jahren eher in den Randbereichen der Sozialwissenschaften und in der Sozialarbeit statt (vgl. Altrichter 1990, S. 43f).

1.2 action research als Bildungsreformbewegung

In den 1970er Jahren entstand aus der Kritik an der Top down Curriculareform in Australien und England eine neue Bildungsreformbewegung (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 319). Ein maßgeblicher Akteur in Großbritannien war der britische Pädagoge Lawrence Stenhouse (1926-1982). Sein *Humanities Curriculum Project* (1967-1972)

umfasste die Entwicklung eines großen Sozialerziehungsprojektes, das auf der Grundlage einer alternativen Pädagogik mit einer neuen Strategie der Curriculumimplementation und -evaluation verbunden war (vgl. Altrichter 1990, S. 46). Stenhouse ging von zwei Grundannahmen aus:

- Durch Forschung produziertes *Wissen*, das in der Schule weitergegeben wird, ist hypothetisch, vorläufig, innerlich problematisch und überprüfungswürdig.
- Die Aufgabe des *Lehrens* besteht darin, zur Reflexion des Wissens anzuleiten: Wissen soll dabei hinterfragt werden, auf seine Angemessenheit für die spezifische Situation des/der Lernenden untersucht werden.

Stenhouse leitete mit seiner Idee des *research-based teaching* eine radikale Neuorientierung in Bezug auf die Rollen und Beziehungen im Bereich der Curriculumforschung ein: zum einen agieren LehrerInnen als ForscherInnen, zum anderen ist Curriculumimplementation sowohl LehrerInnenweiterbildung als auch Curriculumforschung: sie setzt Professionalität (der LehrerInnen) voraus und ermöglicht ihre Weiterentwicklung. Wichtig ist die Vorläufigkeit von Wissen und von „praktischen Theorien“ der LehrerInnen, die prozesshaft weiterzuentwickeln sind.

Stenhouses Idee vom Lehrer/der Lehrerin als ForscherIn wurde von seinem Mitarbeiter, John Elliott, nun Erziehungswissenschaftler und Professor an der University of East Anglia, im Sinne des *action research* umgesetzt und weiterentwickelt.¹

In den 70er und 80er Jahren lag der Akzent auf Fragen der Curriculumforschung/ Didaktik sowie der Forschungsmethoden mit Aktions- und Praxisforschung. Daraus entwickelte sich immer stärker ein medienpädagogischer und –didaktischer Zugang.

1.3 Aktions- und Handlungsforschung im deutschsprachigen Raum

Ende der Sechzigerjahre wurde die Idee des *action research* im deutschsprachigen Raum unter der Bezeichnung *Aktions- oder Handlungsforschung* aufgegriffen und weiterentwickelt. Der Schweizer Erziehungswissenschaftler und Sozialpsychologe Heinz Moser stellte 1977 ein Arbeitsbuch zusammen, in dem Grundsätze, Anregungen

¹ Für eine detaillierte Darstellung der englischen Aktionsforschung und weiterführender Literatur von Stenhouse und Elliot siehe Altrichter 1990.

und Problembereiche der Aktionsforschung ausführlich dargestellt wurden. Er umschreibt Aktionsforschung dort folgendermaßen:

„In der Aktionsforschung sind jene Menschen und Menschengruppen, welche von den Wissenschaftlern untersucht werden, nicht mehr bloße Informationsquelle des Forschers, sondern Individuen, mit denen sich der Forscher gemeinsam auf den Weg der Erkenntnis zu machen versucht“ (Moser 1977, S. 13).

1.4 *The Reflective Practitioner* – Reflexion (in) der Praxis

In den 1980er Jahren entwickelte der U.S. Amerikanische Philosoph Donald A. Schön (1930-1997) das Konzept des *reflective practitioner*. Schön kritisiert das Modell *Technischer Rationalität*, das von folgenden Aspekten ausgeht:

- für konkrete Probleme gibt es allgemeine Lösungen
- Lösungen können als Theorien der Praxis entwickelt werden und an PraktikerInnen vermittelt werden
- Theorien können als allgemeines Wissen in der Praxis angewandt werden

Dieses Modell führte nach der Ansicht von Schön zur Spaltung von

- Mittel und Zweck
- Wissen und Handeln
- Forschung und Praxis.

Die offensichtliche Kluft zwischen *professional knowledge* und *real-world practice* (vgl. Schön 1983, S. 45) macht aus Schöns Sicht das Modell *Technischer Rationalität* inadäquat für die praktische Kompetenz in konkreten ganz unterschiedlichen Situationen (vgl. Schön 1983, S. 49). Praxis hat aus seiner Sicht nicht unzweifelhafte klare Ziele und stabile institutionelle Kontexte, sondern ist gekennzeichnet durch Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Wert- und Interessenskonflikten. Schön plädiert daher für die Suche nach einer dem entsprechenden „epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict“ (Schön 1983, S. 49). Auf der Grundlage von Fallstudien stellt Schön drei Typen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis dar, wobei *reflection-in-action* seiner Auffassung nach mehrere Aspekte hat (ebd., S. 49ff):

Knowing-in-action (Wissen in der Handlung): Hier geht es um alltägliches Wissen in Handlungen, um das Erkennen und um Urteile, von denen PraktikerInnen wissen, wie sie spontan zu fällen sind ohne bewusst darüber nachzudenken. Schön bezieht sich dabei auf implizites Wissen, das „passiert“, oft auch gar nicht explizit gemacht wird. Wesentliches Charakteristikum sind Routinen.

Reflection-in-action (Reflexion in der Handlung): In komplexeren Situationen denken PraktikerInnen während des Handelns darüber nach, was sie tun. Als Beispiel nennt Schön Jazz-MusikerInnen, während sie improvisieren: „They are reflecting-in-action on the music they are collectively making and on their individual contributions to it, thinking what they are doing and, in the process, evolving their way of doing it“ (Schön 1983, S. 56). Das Beispiel zeigt, dass Reflexion in der Handlung nicht unbedingt durch Worte vonstatten geht. Es kann auch ein Gefühl – in diesem Fall für die Musik – sein. Nach Schön geht die meiste Reflexion in der Handlung von der Erfahrung der Überraschung aus. Wenn intuitive Handlung zu Überraschungen führt, dann antworten wir durch *reflection-in-action*. Schön meint dazu: „In such processes, reflection tends to focus interactively on the outcomes of the action, the action itself, and the intuitive knowing implicit in the action“ (Schön 1983, S. 56).

Reflection on reflection-in-action (Reflexion über Reflexion in der Handlung): Damit ist eine zweite Facette angesprochen: das Reflektieren über die Handlung nach einem abgeschlossenen Projekt, einer spezifischen Situation. Schön konkretisiert:

„A practitioner’s reflection can serve as a corrective to overlearning. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience“ (Schön 1983, S. 61).

2 PRAXISFORSCHUNG ALS GANZHEITLICHER ANSATZ

Im deutschsprachigen Kontext verfasste Heinz Moser 1995 nach einer intensiven Reflexion über die Aktionsforschung ein Buch über Grundlagen der *Praxisforschung*. Er plädiert für diesen Begriff, da er breiter gefasst sei als die Aktionsforschung, aber dennoch an deren grundlegenden Ansätzen orientiert sei, auch wenn der politisch-emanzipative Aspekt, welcher bei der Aktionsforschung betont wurde, in der Praxisforschung eher in den Hintergrund tritt. Heinz Moser definiert Praxisforschung als „wissenschaftliche Bemühungen, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxissystem angesiedelt sind und darauf abzielen, gegenseitige Anschlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen“ (Moser 1995, S. 9).

2.1 Spannungsfelder

Ein dem Forschungsprozess vorangehender Problembereich bezieht sich auf die Interessen, die von verschiedenen Seiten an die Wissenschaft herangetragen wird. Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Soziologe Reinhold Schöne umschreibt dies folgendermaßen:

„Praxisforschung realisiert sich stets in einem Feld, das durch vielfältige, z.T. gegensätzliche Erwartungen und Interessen gekennzeichnet ist. Träger solcher Ansprüche sind z.B. AuftraggeberInnen (Finanziers), das Wissenschaftssystem, das politische System, Administration und Verbände und – last, not least – die unmittelbar kooperierenden Fachkräfte“ (Schöne 1995, S. 49).

Für ForscherInnen ergibt sich daraus ein Spannungsfeld, innerhalb dessen ein Praxisforschungsprojekt realisiert werden soll und das es notwendig macht, in Aushandlungsprozesse einzutreten, die oftmals nicht konfliktfrei verlaufen.

Ungeklärt bleibt vorerst das Verhältnis zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen und die Rollen, welche diese jeweils einnehmen können. Moser stellt klar, dass zwischen Wissenschafts- und Praxissystem Differenzen bestehen, die sowohl in der Planung als auch der Umsetzung von Praxisforschung berücksichtigt werden müssen. Dies bedeutet, „daß es nicht darum gehen darf, die Differenz zwischen Wissenschafts- und Praxissystem aufzuheben, sondern ein fruchtbares Verhältnis zwischen ihnen zu suchen“ (Moser 1995, S. 84).

Praxisforschung beruht darauf, „daß es primär die Bedürfnisse der Praxis sind, von welchen ein Forschungsvorhaben ausgeht“ (ebd.). Reinhold Schone hingegen betont, dass Praxisforschung auch von anderer Seite initiiert werden kann, in der weiteren Vorgehensweise jedoch den engen Bezug zur Praxis und den darin Tätigen herstellen muss (vgl. Schone 1995, S. 55ff). Die Wissenschaft wird somit zum einen zu einer Dienstleistung an die Praxis, zum anderen verfolgt sie jedoch auch eigene Zielsetzungen, die in den Forschungsprozess einfließen und mit den Bedürfnissen und Wünschen der PraktikerInnen in einem diskursiven Prozess abgestimmt werden müssen.

ForscherInnen und PraktikerInnen gehen von unterschiedlichen Vorstellungen aus, haben sich im Laufe ihrer Ausbildung und Tätigkeit einschlägige Erfahrungen erworben und verfügen über jeweils spezielles Wissen, das unterschiedlich kommuniziert wird. In einen diskursiven Austausch zu treten erfolgt mit dem Ziel der Steigerung der Anschlussfähigkeit der erarbeiteten Ergebnisse. Wie Moser betont, geht es bei einem so verstandenen Diskurs nicht darum, Konsens herzustellen, da dies aufgrund der unterschiedlichen Referenzsysteme von Wissenschaft und Praxis gar nicht möglich sei. Vielmehr steht im Vordergrund des Diskurses, die jeweils spezifischen Ansätze und Inhalte den anderen zugänglich zu machen, indem der Versuch unternommen wird, die Kluft zwischen Wissenschafts- und Praxiskommunikation zu überbrücken. Das erfordert von den ForscherInnen, sich auf die PraktikerInnen einzulassen, indem deren Vorstellungen, Interpretationen und Erfahrungen als erkenntnisgewinnend anerkannt werden. PraktikerInnen hingegen müssen Bereitschaft zeigen, sich auf von ForscherInnen aufgezeigte Bereiche einzulassen, sich auch herausfordern zu lassen, wo heikle Punkte aufgegriffen werden (vgl. Moser 1995, S. 85). Moser sieht als spezifische Aufgabe der Praxisforschung die „Übersetzungsarbeit zwischen Wissenschafts- und Praxissystem [...] – indem sie Problemstellungen und systemspezifische Lösungsversuche in die spezifische Semantik des je anderen Systems übersetzt und diesem damit zugänglich macht“ (ebd.).

Der Transfer von Ergebnissen ist daher eine Frage, die in der Praxisforschung besondere Relevanz erhält und von der Kooperation beider Systeme abhängig ist. Schone führt aus:

„Ein wesentliches Qualitätskriterium für Praxisforschung ist es daher, ob und wie es ihr gelingt, die gewonnenen Informationen entsprechend den Bedingungen ihrer AdressatInnen aufzubereiten, d.h., ob und wie es gelingt, sie in einen brauchbaren Kontext für die PraktikerInnen zu setzen“ (Schone 1995, S. 53).

2.2 Formen der Praxisforschung und der Praxisreflexion

Die Grundsätze, die eine Praxisforschung kennzeichnen, sind daher wesentlich vom Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis geprägt.

„Die begriffliche Zusammenfassung der Elemente ‚Forschung‘ und ‚Praxis‘ in der Begrifflichkeit ‚Praxisforschung‘ verweist in geeigneter Weise auf das Spannungsfeld zwischen diesen beiden Handlungsfeldern mit ihren unterschiedlichen Referenzsystemen, unterschiedlichen Handlungsrationitäten und unterschiedlichen Relevanzkriterien, durch die forschungspraktische praxisforschende Arbeitsformen stets in mehr oder weniger deutlicher Weise geprägt sind“ (Schone 1995, S. 16).

Die beiden Bereiche Wissenschaft und Praxis setzen sich in einem diskursiven Prozess gemeinsam mit Problemstellungen auseinander, wobei diese Annäherung geschehen soll, ohne den je spezifischen eigenen Bereich und die eigenen Bezugspunkte völlig aufzugeben. Neue Erkenntnisse zu gewinnen erhält somit ebenso Bedeutung wie die Ausrichtung an praxisrelevanten Problemstellungen. Schone unterscheidet dabei zwischen der Analyseebene, die dem Bedürfnis nachkommen soll, die Wissensbestände zu erweitern und der Handlungsebene, die darauf ausgerichtet ist, Unterstützung bei der Entwicklung des Handlungsbereichs zu geben (vgl. ebd., S. 45). Moser warnt davor, jede Form der Praxisreflexion als Forschung zu titulieren, sondern stattdessen genau zu unterscheiden, welche Bereiche wissenschaftliche Ansätze beinhalten und welche Rolle ForscherInnen in einem Prozess einnehmen. Die gänzliche Orientierung der Forschung an den Vorstellungen und Wünschen der Praxis sei weder durchführbar noch sinnvoll, da Wissenschaft immer davon geprägt sei, auch nicht verwertbare Erkenntnisse zu generieren (vgl. Moser 1995, 86f). Er unterscheidet daher zwischen drei Formen der Praxisforschung, die jeweils eine unterschiedlich starke Intervention im untersuchten Feld vornehmen (vgl. ebd., S. 88ff):

- „Praxisuntersuchung“: Aspekte der Praxis werden mit wissenschaftlichen Verfahren aufgegriffen und analysiert, oftmals in einem formellen Forschungsauftrag. In einem zweiten Schritt erfolgt eine Rückbindung der Ergebnisse an die Praxis, es werden aber auch darüber hinausgehende Ergebnisse produziert.
- „Evaluationsforschung“ widmet sich in erster Linie der Erhebung zur Bewertung eines Praxisprozesses, kann aber dann als Forschung definiert werden, wenn sie „auf den Einbezug von reflexiven Elementen besteht, die auf den wissenschaftlichen Diskurs abzielen“(ebd., S. 89).
- „Aktionsforschung“: hier besteht ein enges kooperatives Verhältnis zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen, bei dem der Schwerpunkt auf der Praxis liegt, die verändert werden soll. ForscherInnen müssen nach Ansicht von Moser jedoch die analytische Distanz wahren, fungieren als VermittlerInnen zwischen Praxis und Forschung und gewinnen, den spezifischen Kompetenzen entsprechend, auch wissenschaftliche Erkenntnisse.

2.3 Ziele und Gütekriterien von Praxisforschung

Praxisforschung in ihren differenzierten Formen verfolgt unterschiedliche Ziele (vgl. Altrichter 2004):

- Weiterentwicklung der untersuchten Situation/eines spezifischen Handlungsfeldes
- Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozess beteiligten Personen über die untersuchte Situation
- Weiterentwicklung des professionellen Wissens der eigenen Professionsgruppe
- Weiterentwicklung der erziehungs- –und bildungswissenschaftlichen Forschung.

Ein wesentliches methodisches Merkmal von Praxisforschung ist die Bevorzugung qualitativer Erhebungsmethoden, da sie stärker daran ausgerichtet sind, eine Innenperspektive aufzuzeigen, an spezifischen Situationskontexten anknüpfen und prozesshafte Hypothesenentwicklung zulassen (vgl. Moser 1995, S. 99). Prozesshypothesen sind dadurch definiert, dass sie auf Basis des wissenschaftlichen Diskussionsstandes mit engem Bezug zu Problemen der Praxis formuliert werden.

„Die Entwicklung solcher Prozeßhypothesen kann dabei in einem engen Kontakt zur Praxis erfolgen, indem erst einmal von deren Annahmen und Vermutungen [...] ausgegangen wird. Auf diesem Hintergrund kann dann überlegt werden, wie die Problematik aus wissenschaftlicher Sicht zu definieren wäre“ (ebd., S. 112).

Welche Methoden zur Erhebung der notwendigen Daten eingesetzt werden, unterliegt weniger genauen Vorgaben als vielmehr einer Abstimmung mit den Inhalten und Zielen eines Projektes, die Erhebung und Auswertung erfolgt nach den jeweiligen Kriterien der eingesetzten Methode. Nach Altrichter (2004, S. 116ff) sind für die Praxisforschung drei Arten von Gütekriterien zu beachten:

Erkenntnistheoretische Kriterien: die Güte der Befunde

Moser formuliert hier fünf Gütekriterien, „die gleichsam als Qualitätsausweis für die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit dienen“ (ebd., S. 115). Er vertritt ein Forschungsverständnis, das davon ausgeht, dass Realität ein Konstrukt darstellt, dessen Wahrheitsgehalt nicht einfach gemessen werden kann. „Vielmehr wird es darum gehen, Gütekriterien von Forschung auf ein Fundament zu stellen, das auf der Basis einer diskursiven Überprüfung von Argumenten operiert“ (ebd., S. 116). Die *Güte der Befunde* lässt sich nach Moser (1995, S. 188ff) folgendermaßen konkretisieren:

1. *Transparenz*: Funktionen, Ziele und Methoden der Forschung sind offen zu legen und damit nachvollziehbar zu machen, z.B. durch eine genaue Dokumentation.
2. *Stimmigkeit*: Ziele und Methoden des Forschungsprozesses müssen vereinbar sein, wobei sich die Wahl der Methoden an den Forschungsfragen orientieren soll und nicht umgekehrt.
3. *Adäquatheit*: Ergebnisse müssen, selbst wenn von einer konstruierten Realität ausgegangen wird, Nachprüfbarkeit aufweisen, indem sie zuverlässig darüber Auskunft geben, welche Strukturmerkmale und Interpretationen in dieser Realität vorhanden sind.
4. *Intersubjektivität*: Ein Forschungsergebnis kann nicht nur aus der subjektiven ForscherInnensicht Bestand haben, sondern muss intersubjektiv, z.B. für andere ForscherInnen nachvollziehbar sein.

5. *Anschlussfähigkeit*: Die Ergebnisse eines Forschungsprozesses sollen möglichst vielseitig anschlussfähig sein, ob an ein Wissenschafts-, oder im Fall der Praxisforschung vor allem an ein Praxissystem. Die Übersetzbarkeit in die Praxis wird zu einem zentralen Kriterium in der Praxisforschung.

Pragmatische Kriterien: Verträglichkeit mit der Praxis

Hierbei ist beispielsweise zu beachten: Ist die Forschung zeitökonomisch verträglich? Passt der Aufwand zum erwarteten Ergebnis? Wie lässt sich die Forschung in die professionelle Praxis integrieren bzw. mit dieser vereinbaren?

Ethische Kriterien: Vereinbarkeit mit den pädagogischen Zielen und mit den Grundsätzen humaner Interaktion

Im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit den pädagogischen Zielen einer untersuchten Situation ist zu beachten, dass die Forschung mit diesen verträglich ist: Unterstützen die Forschungsaktivitäten und die verwendeten Methoden die pädagogischen Ziele der beforschten Situation oder stehen sie diesen entgegen?

Die Vereinbarkeit mit Grundsätzen humaner Interaktion stellt die „Betroffenen“ der Forschung in den Mittelpunkt: Altrichter (2004, S. 122) betont dass „die Forschungsstrategie selbst auf *demokratischen und kooperativen menschlichen Beziehungen aufbauen* du zu ihrer Weiterentwicklung beitragen [muss]“. Dies beinhaltet einen Prozess der *Aushandlung* mit den Betroffenen, die *Vertraulichkeit* im Umgang mit den verwendeten Daten (die Eigentum jener Personen sind, die sie zur Verfügung stellen) und die *Kontrolle* der Forschung durch die Betroffenen.

2.4 Kooperation, Kommunikation und Übersetzungsarbeit

Diese Kriterien, die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, sind als leitende Gesichtspunkte zu verstehen und unterliegen daher einer argumentativen Beurteilung. Im Rahmen qualitativer Forschung bedeutet beispielsweise Verallgemeinerung, „daß versucht wird, argumentative Gründe beizubringen, welche für eine Generalisierung von Resultaten sprechen“ (Moser 1995, S. 102). Die dargestellten Gütekriterien dienen daher einer Überprüfung der Forschung, legen jedoch keine eindeutig messbaren Charakteristika fest. Konkrete Projektsituationen in

der Praxisforschung sind vielfach von Problembereichen gekennzeichnet, die von Moser in seinem 1977 erschienenen Arbeitsbuch zwar auf die damals noch als Aktionsforschung konzipierte Zugangsweise beschrieben werden, aber auch in der Praxisforschung, die hier Anwendung fand, zum Ausdruck kommen.

„Für die Aktionsforschung ist es wichtig, daß zwischen Wissenschaftlern und Feldsubjekten ein Verhältnis fruchtbarer Kooperation entsteht. Dies ist allerdings oft leichter gesagt als getan. Auch dort, wo überall guter Wille und Bereitwilligkeit vorhanden sind, kommt es dennoch zu Konflikten“ (Moser 1977, S. 19).

Moser sieht zwei Gründe für solche Konflikte: einerseits die unterschiedlichen Interessenslagen, Erwartungen und Bedürfnisse von ForscherInnen und PraktikerInnen und andererseits gesellschaftlich definierte Rollen, die trotz Bemühungen zum Tragen kommen. Kooperationen können durch Vorurteile, die PraktikerInnen ForscherInnen oder umgekehrt ForscherInnen den PraktikerInnen entgegenbringen erschwert werden. Es bestehen aber möglicherweise auch Kommunikationsprobleme aufgrund unterschiedlicher Jargons oder unterschiedliche Handlungsperspektiven. Während WissenschaftlerInnen oft von langfristigeren Zielen ausgehen, legen Personen aus der Praxis den Schwerpunkt häufig auf die kurzfristige Lösung von Problemen (vgl. ebd., S. 20). Es ist daher schon zu Beginn zu überlegen, welche Rollen eingenommen werden können. Moser unterstreicht dabei die Notwendigkeit, dass ForscherInnen eine gewisse analytische Distanz bewahren und ihre Aufgaben als WissenschaftlerInnen, in Abgrenzung zu den anderen Beteiligten, definieren. Damit die Zusammenarbeit im Sinne einer Praxisforschung funktionieren kann, ist es daher notwendig, dass diese beiden Bereiche bereit sind, auf die jeweiligen Referenzsysteme des Gegenübers einzugehen und „Übersetzungsarbeit“ zu leisten (vgl. Moser 1995, S. 85f). Forschung soll „an die Interpretationsmuster und Sinnstrukturen der ‚Beforschten‘“ (ebd., S. 61) anschließen, ohne jedoch die eigene Logik der jeweiligen Bereiche aufzugeben.

3 WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Altrichter, Herbert (1990): Ist das noch Wissenschaft? München: profil Verlag.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Argyris, Chris (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta 1997. [Originaltext: Argyris, Chris (1993): Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change. San Francisco: Jossey-Bass.]

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1978) Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (2002): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. [Originaltext: Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1996): Organizational Learning II. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.]
- Janík, Tomáš (2003): Zur reflexiven LehrerInnenbildung. In: Seebauer, R. (Hg.): Erste Schritte in die Unterrichtspraxis: Texte, Materialien, Berichte. Brno: Paido, S. 78-84. Online im Internet unter: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/JanikReflexiveLehrerBildungOK.pdf> [Stand: 21.10.07].
- Lewin, Kurt (1948): Resolving Social Conflicts. Selected papers on group dynamics. New York: Harper and Row.
- Lewin, Kurt (1951): Field Theory in social science; selected theoretical papers. Edited by Dorwin Cartwright. New York: Harper & Row.
- Lewin, Kurt (1997): Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science. Washington DC: American Psychological Association.
- Moser, Heinz (1977): Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Kösel-Verlag.
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag GmbH.
- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. 3. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag GmbH.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design of Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schone, Reinhold (1995): Theorie-Praxis-Transfer in der Jugendhilfe - sozialpädagogische Praxisforschung zwischen Analyse und Veränderung. Münster: Votum.