

Martin Fromm

## Schüler- und Unterrichtsforschung oder: Warum sollte uns Steffis Hase interessieren?

### I. Einführung

In einer Fallstudie zu Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext findet sich der Satz:

*»Steffi besitzt einen Hasen, dessen Käfig vor ihrer Tür steht.«*

In einem alltäglichen Gespräch wäre eine wahrscheinliche Reaktion eines Gesprächspartners auf diese Feststellung: »Und?« oder etwas elaborierter: »Na schön, aber warum muss ich das wissen? Wofür ist das wichtig?« Das wäre ebenso, wenn man weitere Informationen zu Steffi lieferte: dass Steffi ihren Vater seltener als ihr Bruder bei Spaziergängen mit dem Hund begleitet. Dass Steffi blond ist, und zwar so blond, wie ihre Mutter. Dass Steffi Klarinette lernt usw. Auch hier wäre die Frage: Muss man das wissen? Und, wenn ja, wofür?<sup>1</sup>

Die gleiche Feststellung könnte in einer Runde empirisch arbeitender Schulpädagogen mit Orientierung zu qualitativen, insbesondere biographischen Verfahren deutlich anders aufgenommen werden. An die Stelle der kritisch-zweifelnden Frage »Warum muss ich das wissen?« würden eher Fragen treten, was man denn sonst noch über Steffi weiß, wie man es in Erfahrung gebracht hat usw. Erwartbar wäre auch, dass Informationen aus anderen Untersuchungsvorhaben ergänzt werden, von denen man annimmt, dass sie das Gesagte stützen oder in Frage stellen. Kurz: Es ginge vor allem oder ausschließlich um das *Wie* der Forschung, nicht um das *Warum* und *Wozu*.

Ich stelle nun allerdings im folgenden die Frage, warum man denn z.B. etwas über Steffis Hasen wissen muss und auch über all das Andere, das über die Jennas, Patricks usw., ihre Ängste, Spielkameraden, Intelligenzquotienten, Kaugummipräferenzen usw. in den zahllosen Untersuchungen der letzten Jahre und Jahrzehnte steht. Ich frage weiter, warum diese Frage in

<sup>1</sup> Da es hier nicht um die Kritik einzelner Untersuchungen oder gar Autoren, sondern um die Beschreibung und Analyse typischer empirischer Arbeit aus dem Kontext der Schulpädagogik geht, muss nicht interessieren, wer konkret was gemacht hat, sondern primär die Arbeitsweise, die alternativ auch durch zahlreiche andere Belege zu illustrieren wäre. Ich verzichte daher z.T. auf Belege für Fundstellen.

der empirischen schulpädagogischen Forschung kaum einmal gestellt wird und welche Folgen das hat.

## 2. Muss Schüler- und Unterrichtsforschung sein?

Ich beginne mit der ebenso schlichten, wie letztlich schwer zu beantwortenden Frage »Warum Empirie«? Damit meine ich natürlich nicht die unvermeidbare Wahrnehmung und Verarbeitung von Sinneseindrücken, sondern die systematisierte und reflektierte Sammlung und Aufbereitung von so genannten »Tatsachen«.

Zeigen lässt sich zunächst, *dass* über die Jahrhunderte bei allen anderen Veränderungen in der pädagogischen Diskussion und Theoriebildung durchgängig die Überzeugung zu finden ist, man müsse die Adressaten pädagogischen Handelns möglichst genau kennen. Zu den bekanntesten Forderungen gehört die Rousseaus (1972, S. 6): »Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht.« Vergleichbare Forderungen nach empirischer Beschäftigung mit den Educanden, Zöglingen oder Schülern lassen sich dann in praktisch jedem (schul-)pädagogischen Konzept finden, unabhängig von den jeweiligen Zielsetzungen, Methoden usw. (vgl. dazu Fromm 1987). So heißt es etwa bei Ziller, dem wohl bekanntesten Herbartianer:

»... man muss überhaupt den kindlichen Geist kennen, um ihn teils richtig beurteilen, teils richtig behandeln, also in angemessener Weise auf ihn einwirken zu können, und dazu gehört wieder, man muss beobachtet haben, welche Vorstellungsmassen darin ausgebildet sind, und welche nicht, wie weit und wie richtig sie ausgebildet sind.« (1884, S. 94)

Berthold Otto als einer der wohl konsequentesten sogenannten »Reformpädagogen« gibt an, er sehe seine Aufgabe darin, die Schüler »gründlich seelisch kennen zu lernen« (1908, S. 35). Er stehe »dem Kind so gegenüber wie der Botaniker der Pflanze« und fühle sich »verpflichtet, erst einmal zu beobachten, was wächst« (in: Kretschmann 1959, S. 42 f.).

Natürlich sind die Begründungen, *warum* man sich denn empirisch mit Schülern befassen sollte, dabei höchst unterschiedlich. Wo Ziller seine christliche Pflicht darin sieht, die Schüler vor dem Versinken »im Schlamm des gemeinen und platten Lebens« (1865, S. 30) zu bewahren, geht Otto gerade nicht davon aus, dass sich das Interesse des Kindes »ausschließlich auf Allotria richtet, auf Sachen richtet, die dem Kind zu erfahren nicht gut sind« (1913, S. 122). Und wo der eine Wissen über Schüler für notwendig hält, um sie wirkungsvoll und planmäßig gegen ihre eigenen Wünsche und Strebungen beeinflussen zu können, hält der andere dies Wissen gerade für notwendig, um das natürliche, als gutartig angesehene, Wachstum nicht zu

beeinträchtigen, um den Schülern (in einer Formulierung Nohls 1978, S. 136) »nicht zu nahe zu treten«.

Auch die Vorstellungen davon, *was* man jeweils wissen sollte, wechselten über die Zeit immer wieder und ganz erheblich. Wo etwa die Herbartianer die »Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises« (Hartmann 1910) für wichtig hielten, Ausbildung und Bewegung der »Vorstellungsmassen«, interessierte sich Berthold Otto besonders für die sogenannte »Kindesmundart«, Petersen für das Verhalten der Schüler in der Gruppe usw. Diese Beispiele ließen sich bis zu aktuelleren Untersuchungen fortsetzen, die sich etwa für handlungsleitende Kognitionen von Schülern oder bedeutsame biographische Ereignisse interessieren.

Schließlich reichen die Vorstellungen, *welche Forschungsmethoden* zur Gewinnung der gewünschten Informationen adäquat sind, von der quantitativen Registrierung beobachtbaren Verhaltens (vgl. Wieschke-Maaß 1968) über strukturierte Gruppeninterviews (vgl. z.B. Hartmann 1910) bis zum hermeneutischen Nachempfinden und Verstehen (z.B. bei Otto oder Nohl). Kurz: Einigkeit besteht über die Notwendigkeit der empirischen Beschäftigung mit Schülern bei erheblichen Differenzen in der Begründung und den methodischen Wegen.

## 3. Schülerforschung mit technologischem Anspruch

Diese Überzeugung von der Notwendigkeit empirischer Schüler-Forschung hat etwa ab 1850 bereits zu empirischen Untersuchungen in großem Umfang geführt. Der Beginn empirischer Erziehungswissenschaft liegt also deutlich früher, als er üblicherweise in der Literatur angesetzt und mit den Namen Meumann, Lay und Lochner verknüpft wird (vgl. z.B. König/ Zedler 1983, ähnlich Brezinka 1978). Warum Jahrzehnte großangelegter empirischer Forschung, die immerhin Tausende von Schülern an verschiedenen Orten erfasste, und die auch im Ausland rezipiert und zum Vorbild genommen wurde, üblicherweise ignoriert werden, lässt sich nur vermuten. Ein Grund mag sein, dass diese Forschung von den »falschen« Leuten betrieben worden ist, nämlich von den Herbartianern. War schon die Herbart-Rezeption über Jahrzehnte höchst konfliktträchtig, schien zur herbartianischen Pädagogik wohl spätestens mit der Arbeit von Schwenk (1963) das letzte Wort gesprochen und eine Beschäftigung mit der »Pädagogik der geistig-seelischen Gewaltausübung« nicht mehr nötig. Damit geraten dann auch deren Arbeiten zur empirischen Unterrichtsforschung aus dem Blick. Eine dieser vergessenen oder verdrängten Arbeiten, die Annaberger Untersuchungen (Hartmann 1910), möchte ich hier eingangs heranziehen, um daran zu zeigen, was nach damaligem Verständnis die Beschäftigung mit dem empiri-

schen Schüler sinnvoll machte – um dann im weiteren zu zeigen, was sich seitdem verändert hat und was geblieben ist.

Auf die genauere Darstellung der Zielsetzung insbesondere der herbartianischen Pädagogik Zillerscher Richtung kann ich hier verzichten (vgl. Fromm 1987). Für den gegenwärtigen Kontext ist es ausreichend, dies Ziel als die Herausbildung eines sittlichen Charakters zu umschreiben. Charakterbildung hieß für die Herbartianer auf der Basis der Assoziationspsychologie: Bearbeitung der Vorstellungsmassen. Von der Beschaffenheit und dem Zusammenwirken der Vorstellungen hingen nach ihrem Verständnis alle Geistes- und Gemütszustände ab.

Entsprechend sollten die sogenannten Annaberger Untersuchungen, und die daran anschließenden Untersuchungen an anderen Orten, die Frage beantworten, wie denn die Ausbildung der Vorstellungsmassen der Schüler zum Zeitpunkt der Einschulung war. Zu diesem Zweck wurden Gruppeninterviews mit den Schülern durchgeführt und systematisch Vorstellungen aus verschiedenen Bereichen (z.B. Tierreich, Heimatliche Landschaft, Tätigkeiten usw.) abgefragt. Der Bereich »Tierreich« enthält dann etwa Fragen zu den folgenden Vorstellungen:

- »1. Im Freien laufender Hase.
2. Eichhorn auf dem Baume.
3. Weidende Schafherde.
4. Star vor dem Kasten.
5. Schwimmende Gans.
6. Henne mit ihren Küchlein.
7. Rufen des Kuckucks.
8. Gesang der Lerche im Freien.
9. Im Freien hüpfender Frosch.
10. Im Fluss schwimmender Fisch.
11. Bienenstand.
12. Schmetterling auf der Blume.
13. Im Freien kriechende Schnecke.« (Hartmann 1910, S. 68 f.)

Aufbereitet wurden diese Ergebnisse dann in zweifacher Form: Als individuelles Profil einzelner Schüler und in aggregierter Form für bestimmte Schülergruppen (z.B. verschiedener Orte, im Vergleich Mädchen – Jungen). Ein Schülerprofil sieht dann z.B. so aus:

»Ostern 1882 wurde der Knabe N. aufgenommen. Er hatte kurz zuvor sein sechstes Lebensjahr vollendet und entstammte einer den gebildeten Kreisen angehörenden Familie, welche seit drei Jahren im Orte lebte. Der Knabe verfügte über folgende Vorstellungen etc.: 1. *Tierreich*: Schafherde. Star. Henne. Lerche. Frosch. Bienenstand. Schmetterling. Schnecke. 2. *Pflanzenreich*: Birke. Fichte. Kirschbaum. Blumen. Heidelbeerstrauch. Moos. 3. *Mineralreich*: Sandgrube. Steinbruch. 4. *Naturereignisse*: Gewitter. Nebel. Wolken. Abendrot. Sonnenuntergang. Mondphasen. Sternhimmel.« (ebd. S. 82)

Diese Aufstellung wird fortgesetzt, ergibt insgesamt nach Ansicht des Verfassers das Bild eines »gut ausgebildeten Gedankenkreis(es)« (S. 83) und lässt gute Fortschritte in der Schule erwarten, die sich dann auch einstellen

(vgl. S. 83 ff.). Die aggregierten Daten ergeben dann z.B., dass die Mädchen bei der Einschulung üblicherweise den Jungen überlegen, deren Lernfortschritte aber größer sind, so dass dann die Produkte aus Vorstellungs- und Fortschrittsummen für Jungen und Mädchen (ebd. S. 105) gleich sind usw.

Wie das gewonnene Wissen genutzt werden könnte und sollte, war für die Herbartianer klar angebar. Auf der Basis dieser empirischen Befunde konnte nach ihrem Verständnis das Gesetzeswissen über die Wirkungsweise des menschlichen Gedankenkreises vervollständigt und seine präzise Bearbeitung optimiert werden, »unwandelbare Geistesgesetze« machen nach Zillers Überzeugung (1865, S. 177) Erziehung der Schüler zu einer genau kalkulierbaren Folge gezielter Eingriffe in die Geistesmechanik. Der Lehrer hat danach ein »einziges, allgemein gültiges, völlig angemessenes Verfahren« (S. 177), nach dem er in die Geistestätigkeit der Schüler wie in eine im »Umschwung begriffene Maschine« (1865, S. 255) eingreift. Ein Beispiel hierzu liefert Hartmann:

»Angenommen, eine ältere Vorstellungsreihe bestehe aus den Gliedern (einzelnen Vorstellungen) A B C D E F, eine neu herantretende aus A B c d e f. Da beide Vorstellungsreihen zwei *gleiche* Glieder (A B) besitzen, so wird die alte Reihe durch die neue reproduziert. Sind nun C und c, D und d *disparate* (verschiedenartige, unvergleichbare), E und e, F und f *konträre* (entgegengesetzte, vergleichbare) Vorstellungen, so tritt bei C und c, ebenso bei D und d zwar keine Hemmung, aber auch keine Verstärkung ein, während bei E und e, ebenso bei F und f eine Hemmung stattfindet, die unter Umständen so groß ist, dass die ganze ältere Reihe dadurch wieder zurückgedrängt wird. Doch nur anfangs, solange nämlich, als die neue Reihe z.B. infolge fortgesetzter Reizung der betreffenden Empfindungsnerven sich kräftiger zeigt als die ältere. Nachdem sich die Hemmung vollzogen hat, zeigt sich die ältere Reihe der neuen in der Regel wieder überlegen, es folgt zunächst die (vollkommene) Verschmelzung der Vorstellungen A 8 beider Reihen, dann diejenige der Vorstellungen C D und c d, endlich die (*unvollkommene*) Verschmelzung der ungehemmten Reste der Vorstellungen E F und e f.« (S. 24 f.)

An derartigen Vorstellungen empirischer pädagogischer Forschung als Ideal orientiert sich dann erkennbar auch Brezinka ein Jahrhundert später: Die pädagogische Theorie solle Zielvorgaben und daran anschließende konkrete Forschungsfragen liefern, die die empirische Forschung dann mit dem Ziel der Gewinnung allgemeingültiger Gesetzaussagen untersuche. Schließlich werde dieses Gesetzeswissen dann »für die Beantwortung technologischer Fragen («Was kann getan werden, um das Ziel x zu erreichen?») benutzt« (1978, S. 7 f.). Wie von den Herbartianern wird auch von Brezinka in Aussicht gestellt, durch intensivierte empirische Forschung seien a) allgemeingültige Gesetzaussagen zu pädagogisch relevanten Sachverhalten zu erreichen, die dann b) in technologischer Weise für pädagogisches Handeln genutzt werden könnten.

Beide Annahmen sind in der Vergangenheit hinreichend diskutiert und kritisiert worden. Einmal lässt sich danach zeigen, dass eine Intensivierung empirischer Forschung zu pädagogisch relevanten Fragestellungen keine

Annäherung an allgemeingültige Gesetzaussagen wahrscheinlich macht. Vielmehr ist das Dilemma erkennbar, sich entweder »mit dem vage Signifikanten oder dem spezifischen Irrelevanten« (Bannister/Fransella 1981, S. 24) arrangieren zu müssen, weil jeder Versuch, allgemeine, aber eben vage und statistisch nicht zureichend gesicherte Aussagen durch Differenzierung von Untersuchungsdesigns und Kontrolle von zusätzlichen Variablen zu stützen, zu immer reduzierteren Aussagebereichen führt, so dass die Gewinnung allgemeingültiger Gesetzaussagen immer unwahrscheinlicher erscheint (vgl. z.B. König 1975). Terhart hat dieser Forschung bescheinigt, ihr Fortschritt bestehe darin, dass sie immer schneller auf der Stelle trete (1978, S. 4).

Die zweite Hoffnung, Ergebnisse empirisch pädagogischer Forschung könnten in der von Brezinka skizzierten Weise technologisch verwertet werden, ist ebenfalls problematisiert und nachhaltig enttäuscht worden. Ein Ergebnis der unter den Überschriften »Theorie-Praxis-Verhältnis« und »Technologieproblematik« geführten Diskussion (vgl. z.B. Drerup 1987; Drerup/Terhart 1990; vgl. a. Alisch 1981) besteht darin, dass nicht sinnvoll von einem »Rationalitätskontinuum« ausgegangen werden könne, das von wissenschaftstheoretischen Regeln bis hin zum praktischen Handeln reiche (Drerup 1987, S. 2). So betrachtet sind etwa die Ergebnisse der Untersuchungen von Wahl u.a. (1983) wenig überraschend – weil sie das Fehlen dieses Kontinuums verdeutlichen. Wahl u.a. stellen bei der Untersuchung der Kognitionen von Lehrern fest, dass es dem Lehrer gelingt, »nahezu jede Situationsklasse mit nahezu jeder Handlungsklasse zu verknüpfen. [...] Unter der jeweiligen Voraussetzung spezifischer Umstände kann er dann z.B. eine falsche Schülerantwort mit Lob, mit Tadel bzw. mit allen dazwischenliegenden Handlungsklassen verknüpfen« (S. 86).

Wenn aber die Aussicht auf technologische Lösungen als Begründung für empirische pädagogische Forschung unrealistisch ist, wird es notwendig, darüber nachzudenken, warum man denn dann empirische Forschung betreiben sollte und wie man sich eine andere, eben nicht-technologische Verwendung des gewonnenen Wissens vorstellt.

»Tatsachenarmut« mag, mit Brezinka (1978, S. 23) formuliert, ein Problem der (Schul-)Pädagogik sein. Die Information über Tatsachen bleibt aber erkennbar ohne begründendes Fundament auf der einen und ohne Konsequenz auf der anderen Seite, wenn nicht geklärt wird, warum man denn diese Tatsachen untersuchen sollte und was man mit ihnen zu tun gedenkt – wenn sie dann untersucht sein sollten. Zu fragen ist also nach Zielen empirischer Forschung und Vorstellungen von der Nutzung ihrer Ergebnisse.

#### 4. Schüler- und Unterrichtsforschung als Selbstzweck?

Wie ich an anderer Stelle ausführlich gezeigt habe (Fromm 1987), ist über die Zeit und in den unterschiedlichsten pädagogischen Gruppen Einigkeit über die Notwendigkeit empirischer Forschung zur Befindlichkeit von Schülern erkennbar – ebenso aber auch ein übergreifendes Desinteresse an der konkreten empirischen Beschaffenheit von Schülern. Pädagogische Programme kommen, unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung, üblicherweise ohne empirische Kenntnisse über konkrete Schüler aus. Jedenfalls werden empirische Befunde, die über beiläufige (Alltags-)Erfahrungen hinausgehen, nicht explizit herangezogen, um die Sinnhaftigkeit des jeweiligen Programms nachvollziehbar zu machen. (Schul-)Pädagogische Konzepte richten sich vielmehr an einen nur formelhaft umschriebenen Schüler, der jeweils immer wieder genau das Gegenteil dessen ist, was das jeweilige Konzept als Entwicklungsideal propagiert.

Und dem zunächst nur behaupteten Defizit wird dann mit Maßnahmen, die einfach nur als wünschenswert dargestellt werden, entgegengearbeitet – ihre Wirksamkeit wird typischerweise nicht belegt, nicht plausibel gemacht, nicht thematisiert. Das lässt sich unabhängig vom jeweiligen schulpädagogischen Konzept formulieren: Zielsetzungen und Maßnahmen werden üblicherweise nicht durch Heranziehung empirischer Daten zur Befindlichkeit der Adressaten begründet – es sei denn, man wollte allgemeinste Einschätzungen des Laufs der Welt (Individualisierung, Beschleunigung des Wandels o.ä.) als empirische Fundierung gelten lassen. Das gilt auch für die als Beispiel angeführte herbartianische Pädagogik: Dass Schüler z.B. im Zweifel die sittlich fragwürdige Alternative wählen, wenn sie nur dazu die Möglichkeit haben, ist nicht Ergebnis empirischer Forschung, sondern schlicht eine Behauptung Zillers. Ähnlich gilt aber auch für neuere schulpädagogische Konzepte: Wenn wieder einmal ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand beschworen, Stationenlernen oder Handlungsorientierter Unterricht gefordert werden, dann nicht deshalb, weil man auf der Basis empirischer Untersuchungen davon ausgehen kann, dass diese Lern- und Unterrichtsformen geeignet sind, die gewünschten Effekte x, y, z zu fördern. Die jeweilige Maßnahme, das jeweilige Konzept wird vielmehr unabhängig von konkret wünschenswerten und empirisch nachweisbaren Wirkungen als »an sich« gut vertreten. Das Ergebnis sind Argumentations- und Begründungsmuster, wie sie Postman und Weingartner (1971, S. 48 f.) karikiert haben, indem sie typische Pädagogengespräche in ein Krankenhaus übertragen. Die Unterhaltung von Chirurgen könnte dann nach ihrer Einschätzung ungefähr so ablaufen:

»Gillupsie: Nun Jim, was haben Sie diese Woche gemacht?

Kildear: Nur eine Operation, ich habe die Gallenblase des Patienten in Zimmer 421 entfernt.

Gillupsie: Was war das Problem?

Kildear: Problem? Kein Problem. Ich glaube einfach, dass es an sich gut ist, die Gallenblase zu entfernen.

Gillupsie: An sich gut?

Kildear: Ich meine: für sich genommen gut. Ich rede über die Entfernung von Gallenblasen (in ihrer Eigenschaft) als Gallenblasen.

Gillupsie: Oh, Sie meinen, Entfernung der Gallenblase per se.

Kildear: Genau Chef. Die Entfernung seiner Gallenblase hatte intrinsischen Wert. Es war, wie wir sagen, Selbstzweck.

Gillupsie: Hervorragend, Jim. Etwas, das ich hier am Blear Krankenhaus überhaupt nicht toleriere, ist ein Chirurg, der nur praktisch ausgerichtet ist.«

In der historischen Betrachtung ist in dieser Hinsicht sogar eine zunehmende Empirieförderung festzustellen (vgl. Fromm 1987). Während etwa Schüler bei Ziller wenigstens noch unsittliche Neigungen und falsche Vorstellungen haben – und Ziller relativ konkrete, wenn auch überzogene Annahmen über ihre gezielte Beeinflussung –, sind sie in neueren Konzepten zunehmend nur noch gedankliches Konstrukt. Die Konsequenz für die Unterrichts- und Schülerforschung: Die vage empiriefreie Basis liefert dann auch keine konkreteren Aussagen dazu, was man denn warum über diese Schüler wissen sollte. Anders formuliert: Die empirische Unterrichts- und Schülerforschung muss ohne theoretische Fundierung und konkrete Untersuchungsfragen auskommen, jedenfalls ohne Fundierung durch einschlägige *pädagogische* Theorien und Konzepte. Untersucht werden üblicherweise Fragen, die sich aus psychologischen oder soziologischen Theoriezusammenhängen ableiten lassen (vgl. Fromm 1987, S. 183) – wenn Theorie nicht gänzlich fehlt und weitgehend beliebig irgendwelche Daten erhoben werden.

Für die Wahl der Untersuchungsmethoden und Untersuchungsdesigns hat diese Ausgangslage wiederum zur Konsequenz, dass entweder Methoden gewählt werden, die in soziologischen oder psychologischen Untersuchungskontexten üblich sind, oder man kombiniert oder »trianguliert« (vgl. dazu Fromm 1990) nach dem Prinzip »viel hilft viel« irgendwelche Methoden, die sich »bewährt« haben – was üblicherweise nicht viel mehr bedeutet, als dass Andere (möglichst aus der angloamerikanischen Referenzwelt, vgl. Flitner 1978) diese Methoden auch schon einmal eingesetzt haben. Ohne pädagogisch begründete Fragestellung, was man konkret warum wissen und untersuchen will, wird dann aber eine methodologische Diskussion darüber, ob die eingesetzten Verfahren geeignet sind und sinnvoll eingesetzt werden, schwierig bis unmöglich. So fehlen dann z.B. auch die Begründungen für ethnomethodologische, biographische und narrative Zugänge, die in den letzten Jahren Konjunktur haben, entweder ganz oder werden nicht auf pädagogische Fragen bezogen (vgl. zur Illustration z.B. Eberwein/Mand 1995).

Die Forschungssituation entspricht dann etwa der Situation, die Watzlawick (1983, S. 27 f.) in der Geschichte vom Mann schildert, der unter

einer Laterne nach seinen Schlüsseln sucht, die er irgendwo anders im Dunkeln verloren hat – und der seine Suche unter der Lampe damit begründet, dass es dort, wo er die Schlüssel verloren habe, doch viel zu dunkel sei. Sobald die Methode vom Ziel abgekoppelt wird und nicht mehr daran gemessen wird, ob sie der Zielerreichung dient, sondern zum Selbstzweck wird, geht es nicht mehr darum, etwas zu finden, sondern darum, schöner zu suchen. Das Ergebnis sind unzählige detailverliebte Schilderungen des prallen Lebens, die eins gemeinsam haben: es bleibt unklar, warum man das alles wissen sollte. In einer Analyse insbesondere qualitativer Untersuchungen kommt Merckens (1995) zu dem Ergebnis, »die Tatsache eines fehlenden methodischen Bewusstseins bei den Verfassern« (S. 32) sei vermutlich noch die größte Gemeinsamkeit vieler Untersuchungen der letzten Jahre, die weitgehend willkürlich unterschiedlichste Verfahren kombinierten. Wenig überraschend ist auch seine Beurteilung, ein »verhältnismäßig kruder Positivismus« lasse »eine gewisse Nähe zu quantitativen Studien erkennen« (S. 32): »die Resultate sind richtig, weil man selbst sie erfahren hat; man hat das positiv Gegebene analysiert« (ebd.).<sup>2</sup> Wo keine spezifischen Fragen an das Datenmaterial herangetragen werden, die Methoden nicht auf die Beantwortung dieser Fragen hin reflektiert, ausgewählt und optimiert werden, bleibt letztlich nur die naiv-empiristische Hoffnung, irgendwann steige schon Sinn aus den Daten auf, lasse sich die Geschichte von Steffis Hasen zu Subskalen von Intelligenztests, Janneks Verhältnis zu Fahrzeugen und irgendwelchen anderen Daten von anderen Kindern oder Daten dieser Kinder in ein paar Jahren in Beziehung setzen.

Zur Illustration soll hier ein Beispiel ausreichen: In ihrer Studie »Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext« skizzieren Brügelmann und Heymann (2000) zunächst Kindheits- und Grundschulforschung als zwei Forschungstraditionen, die sie auf die Gegensatzpaare »Schule vs. Lebenswelt, Soziologie vs. Psychologie, standardisierte vs. interpretative Verfahren, Einzelfallstudien vs. Repräsentative Stichproben, Längsschnitt vs. Querschnitt« (S. 3) bringen. Das eigene Vorhaben charakterisieren sie dann so:

»Unser Interesse zielt auf die Verbindung von Elementen aus beiden Forschungskulturen. Inhaltlich wollen wir Lernen innerhalb und außerhalb der Schule untersuchen und die Erfahrungen der Kinder aufeinander beziehen. Theoretisch greifen wir dabei auf Konzepte aus der Psychologie und Soziologie zurück, um Lernen als Teilhabe an kulturellen Praktiken zu verstehen. Forschungsmethodisch beziehen wir standardisierte Instrumente und interpretative Verfahren ein., nutzen z.B. Beobachtungen bei der Bearbeitung von Tests für die Bewertung der Ergebnisse. Das Design ist so angelegt, dass die Einzelfallstudien über Brückeninstrumente in repräsentativen Stichpro-

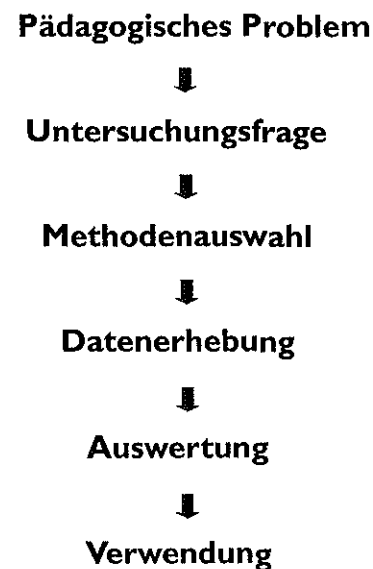
<sup>2</sup> Interessant ist an diesem Beitrag allerdings, dass er einen Sammelband einleitet, der dann in vielen Beiträgen die Illustrationen für die Punkte liefert, die Merckens kritisiert.

ben lokalisiert werden können. Dabei verbinden wir Querschnittvergleiche (z.B. von Kindern gleichen Alters aus unterschiedlichen Milieus) mit Längsschnittuntersuchungen. Das Projekt sichert zudem eine Datengrundlage »Kindheit heute« (mit regionalem Akzent) für spätere historische vergleichende Studien, z.B. Schulanfang 2010 vs. 2000.« (ebd.)

Dieses Aufgebot an Traditionen, Verfahren und Zeitebenen, das man dann eigentlich auch gleich noch um internationale Vergleiche o.ä. hätte erweitern können, hat nur einen erkennbaren Vorzug: es immunisiert durch die inflationäre Vermehrung methodischer Schwierigkeiten und methodologischer Unklarheiten gegen eine begründete und detaillierte Diskussion der eingesetzten Methoden. Warum sollte man noch darüber sprechen, weshalb z.B. bestimmte Subskalen eines Intelligenztests benutzt werden, wie man die Validität dieser isolierten Skalen beurteilt, wie zu beurteilen ist, dass hier dem Anschein nach psychometrische Tests von dazu nicht berechtigten und qualifizierten Personen eingesetzt werden usw.? Welchen Sinn sollte es noch haben, diese Fragen zu klären und vielleicht an dieser Stelle Verbesserungen des Verfahrens vorzunehmen, wenn die zahllosen anderen Fragen, die man nach herkömmlichen forschungsmethodischen Gebräuchen auch noch stellen müsste, nicht einmal annähernd vollständig aufgelistet werden könnten? Erkennbar setzen sich die Probleme, die sich bei der Beurteilung einer Methode ergeben, wenn die Forschungsfrage unklar ist, fort, wenn dann die heterogenen Datenmassen solcher Untersuchungen, die ohne oder mit recht unspezifischen Fragestellungen arbeiten, ausgewertet und interpretiert werden sollen.

Die systematischen Lücken solcher empirischer Unterrichts- und Schülerforschung lassen sich mit dem folgenden Schaubild genauer lokalisieren, das die Hauptschritte einer empirischen Untersuchung darstellt, wie sie üblicherweise in Methodenlehrbüchern unterschieden werden. Als Ausgangspunkt wird dabei üblicherweise ein mehr oder weniger klar umrissenes pädagogisches Problem angenommen, das gelöst oder gemildert werden soll. Die folgenden Schritte – Eingrenzung des Problems auf eine spezifische Untersuchungsfrage, darauf bezogene Methodenauswahl, Datenerhebung und -auswertung – haben

*Abbildung 1: Hauptschritte einer empirischen Untersuchung*



dann den Zweck, letztlich Daten bereit zu stellen, die sich für eine Lösung des Problems verwenden lassen.

Dies Schema lässt sich weiter und für unterschiedliche Ausgangslagen und Forschungsintentionen differenzieren. Es reicht aber bereits in dieser einfachen Form, um die hier angesprochenen Unzulänglichkeiten der empirischen Forschung genauer zu lokalisieren: Wenn nämlich die Phase der Datenerhebung unzureichend durch eine Präzisierung des pädagogischen Problems und der Untersuchungsfrage vorbereitet ist, führt dies zu einer mehr oder weniger beliebigen Methodenauswahl. Weiter bleibt es auf dieser Grundlage dann unklar, wie die Auswertung durchgeführt werden sollte.

Speziell zum letzten Schritt, der Verwendung, ist nach den bisherigen Überlegungen zu fragen, welche Vorstellungen von der Verwendung der Daten denn in der Unterrichts- und Schülerforschung bestehen – wenn denn, wie oben skizziert, eine einfache technologische Verwendung kaum realistisch ist. Als Beispiele für solche Vorstellungen mögen hier einige Äußerungen aus einem Sammelband »Forschen für die Schulpraxis – Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten« (Eberwein/ Mand 1995) ausreichen. In einem speziellen Kapitel geht es dort um »Ergebnisse qualitativer Forschung und ihre Bedeutung für Schule und Unterricht«. Da sollen dann z.B. die Ergebnisse offener Interviews dazu dienen, die schulische »Handlungspraxis zu verbessern«, indem sie auf »Probleme, Schwachstellen und Widersinnigkeiten« hinweisen (Garz/Aufenanger 1995, S. 76). In anderen Beiträgen werden aus Untersuchungen technologische Konsequenzen gezogen, wie man z.B. die Konzentration fördern (Mand 1995, S. 113) oder durch altersgemischte Gruppen soziale Beziehungen positiv beeinflussen könne (Laging 1995), wobei in beiden Fällen unerfindlich ist, wie diese Empfehlungen durch die Untersuchungen gedeckt sind. In wieder anderen Fällen werden einfach Befunde dargestellt – in diesem Fall zur Lehrersicht von Schulkindern – ohne dass gesagt wird, was man mit dieser Information machen könnte (Fölling/Albers 1995).

Idealtypisch lassen sich daran drei Verwendungstypen skizzieren, wie sie in der Literatur häufiger auftreten:

- Die Daten werden ohne Hinweis zur Verwendung präsentiert, sollen für sich sprechen. Überlegungen zu möglichen Verwendungen werden dem Rezipienten überlassen.
- Es gibt Hinweise auf ungewöhnliche Aspekte der Daten, die gängige Sichtweisen evtl. in Frage stellen. Die Daten sollen sensibilisieren, Denkgewohnheiten in Frage stellen usw.
- Auf der Basis der Daten werden konkrete Maßnahmen angeregt oder gefordert.

Unbefriedigend sind alle drei Typen: Der erste verlagert das Problem der Verwendung von Untersuchungsdaten auf den Rezipienten. Der Forscher



stellt dabei nur irgendwelche Daten zur Verfügung. Was sich damit anfangen lässt, ist dann nicht mehr seine Sache. Auch wenn dies positiv in der Weise verstanden wird, dass der jeweilige Rezipient für sich und seine Arbeitssituation entscheiden können soll, was er konkret mit den Ergebnissen anfangen will und kann, bliebe zumindest zu wünschen, dass die Forscher erläuterten, warum sie den Gegenstand in dieser Weise für untersuchenswert gehalten haben und welche Bewertungen und Vorentscheidungen in die Datenerhebung eingegangen sind. Im zweiten Fall wird sehr vorsichtig nur der Anspruch erhoben, den Rezipienten zu sensibilisieren. Da ist dann zum Ertrag der Forschung z.B. die Rede davon, man verspreche sich »interessante Ergebnisse«, Erfahrungen bei der Erhebung könnten »bescheiden machen« oder Ergebnisse »stimmen nachdenklich«. Mag sein, aber ist das Grund genug für den betriebenen Untersuchungsaufwand? Warum und wann sind »Sensibilität«, »Nachdenklichkeit« o.ä. pädagogisch relevant? Der dritte Fall vermittelt zunächst den Eindruck, die klare Beantwortung technologischer Fragen im Brezinkaschen Verständnis sei doch möglich. Die genauere Betrachtung liefert dann aber vor allem Illustrationen für mehr oder weniger willkürliche und unregelmäßige Übergänge von empirischen Befunden zu Empfehlungen für pädagogisches Handeln.

## 5. Veränderungen – und offene Fragen

Oberflächlich betrachtet ließe sich gegenüber der Zeit, in der Brezinka die Tatsachenarmut der Pädagogik kritisierte, eine positive Veränderung feststellen: Die Anzahl empirischer Untersuchungen, zunächst der quantitativen und dann verstärkt die der qualitativen, hat erheblich zugenommen. Hinzu kommt eine insgesamt stärkere Betonung der Forschungsmethodik und der empirischen Arbeit in der Diskussion der Disziplin (vgl. a. Tenorth 1991). Dies vordergründig positive Bild wird aber nicht nur dadurch getrübt, dass schulpädagogische Konzepte weiterhin als empiriefreie Zone gelten können. In ihrer von konkreten Realitäten abgehobenen Form liefern sie weder Fragen für empirische Forschung, noch wird von ihnen das verfügbare Wissen über pädagogisch relevante Tatsachen benötigt und in Anspruch genommen. Als Nebenwelt zu dieser empiriefreien Zone der pädagogischen Konzepte kann die der Schüler- und Unterrichtsforschung als weitgehend theoriefreie Zone gelten, jedenfalls überwiegend frei von *pädagogischer* Theorie. Theoriefrei einmal, was die Frage betrifft, warum was untersucht werden sollte und wie im Hinblick auf die Untersuchungsfrage Untersuchungsdesign, Auswahl und Einsatz von Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu begründen sind. Theoriefrei aber insbesondere, was die Frage nach der Verwendung des gewonnenen Wissens angeht. Denn zeitlich begleitend zur Zunahme empirischer Forschung sind auch die

ursprünglich einmal mit dieser Forschung verknüpften Hoffnungen geschwunden, etwa die auf allgemeingültige Gesetzesaussagen und technologische Verwertung empirischer Befunde.

In der Gesamtsicht ergibt das eine Zunahme empirischer Untersuchungen mit potentiell sensibleren Methoden als die quantitativen Verfahren sie bieten konnten, bei gleichzeitig zunehmender Ungewissheit, was man denn überhaupt sinnvoll untersuchen sollte und was man vor allem mit den Ergebnissen anfangen kann und will. Zwischen fehlenden pädagogischen Fragestellungen und ungeklärten Verwendungszwecken dümpelt so Schüler- und Unterrichtsforschung im methodologisch Ungefähren als Programm »Schöner forschen«.

Es ist nun allerdings wichtig, problematische Aspekte der Schüler- und Unterrichtsforschung und der Schulpädagogik von solchen zu unterscheiden, die nicht allein Sache der Schulpädagogik sind. Die Kritik ist dann an die Schüler- und Unterrichtsforschung zu richten, wenn ohne präzise Untersuchungsfrage, dafür mit dem Verweis auf beste pädagogische Absichten methodologisch naiv und forschungsmethodisch unprofessionell gearbeitet wird. Davon zu unterscheiden sind Probleme, die nicht allein die Schulpädagogik oder die empirische Forschung im Kontext der Schulpädagogik betreffen. Überall dort, wo sich im Rahmen der pädagogischen Arbeit die Frage des Verhältnisses von empirischen Befunden und den Maximen pädagogischen Handelns stellt, macht sich vielmehr bemerkbar, was hier bisher nur am Beispiel der Schulpädagogik behandelt worden ist. Unter der Überschrift »Unterrichtswissenschaft als Interventionsforschung« halten Strittmatter und Bedersdorfer (2001) für den aktuellen Diskussionsstand fest:

»Konsens besteht bislang in den wissenschaftstheoretischen Überlegungen in Bezug auf das Thema »Technologie« höchstens darin, wie die damit verbundenen Probleme nicht gelöst werden können.« (S. 774)

Die Frage ist, was nach dem Verlust der Gewissheiten – invariante Normen, unwandelbare Geistesgesetze und technologische Lösungen –, von denen etwa die Herbartianer noch meinten ausgehen zu können, möglich ist – außer der Feststellung, dass eigentlich nichts geht. Und diese Frage geht nicht allein und nicht einmal in erster Instanz in Richtung Schulpädagogik. Gesucht sind vertretbare Formen gewissermaßen empirisch aufgeklärten Ratens, was man denn sinnvoller Weise tun könnte, die zwischen Willkür und ungezügelter Intuition auf der einen und technologischer Anwendung auf der anderen Seite anzusiedeln wären.

Gegenwärtig scheint mir die Situation so zu sein, dass weitgehend ohne konkrete Fragestellung (vorzugsweise »explorativ«) und ohne Vorstellung davon, was man mit dem gewonnenen empirischen Wissen anfangen will, mit weitgehend beliebigen Methoden (vorzugsweise »triangulativ«) irgendetwas untersucht wird, von dem man dann hofft, das es irgendwen schon nachdenklich machen und sein pädagogisches Handeln positiv beeinflussen

wird. Mir scheint allerdings die Gefahr recht hoch, dass die Ergebnisse empirischer Suchbewegungen in solch methodologisch und methodisch undisziplinierter Form dann überwiegend weder als Professionswissen, noch als Forschungswissen (Tenorth 1990, S. 93) brauchbar sein werden – wie z.B. der Befund, dass Steffis Hase vor der Zimmertür steht.

## Literatur

- Alisch, L.-M.: Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung didaktischer Prozesse. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht Bd. 4.2. Düsseldorf 1981, S. 814–826.
- Bannister, D./Fransella, F.: Der Mensch als Forscher. Münster 1981.
- Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung (4. vollst. neu bearb. Aufl. des Buches »Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft«). München/Basel 1978.
- Brügelmann, H./Heymann, H.W.: Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext. o. O. 2000.
- Brügelmann, H./Heymann, H.W.: LISA & Co. – Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext – Projektskizze. o. O. 2000.
- Drerup, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis – Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987.
- Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung – Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990.
- Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995.
- Flitner, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1978, S. 183–193.
- Fölling-Albers, M.: Schulkinder aus Lehrersicht – Unterricht und Schulleben unter veränderten Sozialisationsbedingungen. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 88–102.
- Fromm, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik – Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim 1987.
- Fromm, M.: Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. In: Pädagogische Rundschau, 1990, S. 465–477.
- Garz, D./Aufenanger, S.: Was sagen die Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler – eine ethnographische Analyse. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 73–87.
- Garz, D./Aufenanger, S.: Was sagen die Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler – eine ethnographische Analyse. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 73–87.
- Hartmann, B.: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. Frankfurt a.M./Leipzig 5. durchges. u. erg. Aufl. 1910.
- König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft (Bd. 1). München 1975.
- König, E./Zedler, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.
- König, E./Zedler, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998.
- Kretschmann, J.: Was sagt Berthold Otto (neu bearb. u. hrsg. v. Herbert Frommberger). Dortmund 1959.
- Laging, R.: Altersgemischte Gruppen in der Grundschule. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 117–136.
- Mand, J.: Wer braucht verhaltensauffällige Schüler? Erfolgreiche und wenig erfolgreiche Handlungsmuster im Umgang mit Verhaltensproblemen. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 103–116.
- Merkens, H.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 21–37.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. 8. unveränd. Aufl. 1978.
- Otto, B.: Kindersprache. Berlin 1908.
- Otto, B.: Gesamtunterricht (1913). In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, bes. v. K. Kretzmar. Paderborn 1963, S. 120–132.
- Postman, N./Weingartner, C.: Teaching as a Subversive Activity. Hammondsworth 1971.
- Rousseau, J.-J.: Emil oder über die Erziehung (bes. v. Ludwig Schmidts). Paderborn 1972.
- Schwenk, B.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963.
- Strittmatter, P./Bedersdorfer, H.-W.: Unterrichtswissenschaft als Interventionsforschung. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2. überarb. u. erw. Aufl. 2001, S. 774–788.
- Tenorth, H.-E.: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 81–98.
- Tenorth, H.-E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991, S. 1–16.
- Terhart, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.
- Wahl, D. u.a.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg 1983.
- Watzlawick, P.: Anleitung zum Unglücklichsein. München 1983.
- Wieschke-Maaß, M.: Verhalten und Arbeitsweise von vier Schulneulingen in der Gruppengemeinschaft. Paderborn 1968.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865.
- Ziller, T.: Allgemeine Pädagogik (2. sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage der Vorlesung über allgemeine Pädagogik hrsg. v. Karl Just). Leipzig 1884.