

**Reader zum Theorie-Praxis-Modul (TPM)
Band 1**

*Hochschuldidaktische Konzeptionen
zum
Forschenden Lernen:
das Dortmunder Modell*

für Hochschullehrende, Studierende sowie interessierte Lehrerinnen
und Lehrer

AutorInnen:

Barbara Arens, Barbara Koch-Priewe, Brigitta Kovermann, Bianca Roters, Ralf Schneider
und Dagmar Sommerfeld

Beteiligte Einrichtungen der Universität Dortmund: Institut für Allgemeine Didaktik und
Schulpädagogik (FB 12), Praktikumsbüro für Lehramtsstudiengänge (FB 12),
Hochschuldidaktisches Zentrum und Zentrum für Lehrerbildung März 2006

Alle Bände des Readers sind im Skriptenverkauf der Universität Dortmund, (Emil-Figge-Str.
50, 44221 Dortmund) erhältlich

1. VORWORT	5
2. EINLEITUNG: VERPFLICHTUNG AUF FORSCHENDES LERNEN	8
1 Einordnung des Forschenden Lernens	9
2 Definitionen und Zielsetzungen: Was ist und was will Forschendes Lernen?	11
3 Bedeutung der empirischen Hochschulforschung im Bereich der LehrerInnenbildung	14
3. BEGRÜNDUNGEN FÜR FORSCHENDES LERNEN: ERGEBNISSE DER GRUNDLAGENFORSCHUNG ZUR LEHRERPROFESSIONALISIERUNG	16
3.1 Forschungen zur professionellen Wissensbasis von LehrerInnen	16
3.2 Das Konzept des Forschenden Lernens	17
3.3 Exkurs: Rainer Bromme: Theorien der Lehrer-Professionsforschung	18
3.4 Exkurs: Donald Schön: Der reflektierende Praktiker	22
3.5 Exkurs: Georg Hans Neuweg: Könnerschaft und implizites Wissen aus Sicht der analytischen Handlungstheorie	24
3.6 Die Beziehungen zwischen den Fächern, den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft	25
3.7 Zwischenresümee	26
3.8 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip: (Selbst)Reflexion, biografisches Lernen und berufliche Identitätsentwicklung	27
4. FORSCHENDES LERNEN IM RAHMEN DES THEORIE-PRAXIS-MODULS DER UNIVERSITÄT DORTMUND	38
4.1 Entwicklungshintergrund, Zielsetzung und Aufbau	38
4.2 Maßgaben zur fächerübergreifenden Durchführung: Leistungsstandards, Studien- und Unterrichtsprojekte, Theorie-Praxis-Bericht	43
5. EVALUATION DES TPM DER UNIVERSITÄT DORTMUND	47
5.1 Theoretischer Kontext von „Evaluation“	47
5.2 Bedeutung für die Zielsetzungen und Methoden der Evaluation des TPM an der Universität Dortmund	49
5.3 Evaluationskonzept für das TPM an der Universität Dortmund	50
5.4 Die Instrumente der Evaluation	51
6. THEORIEN UND METHODEN QUALITATIV ORIENTIERTER FORSCHUNG	52
6.1 Theorie qualitativen Denkens	52

6.2	Untersuchungspläne qualitativer Forschung	53
6.3	Gütekriterien qualitativer Forschung	56
6.4	Methoden der Beobachtung (nach Topsch 2002)	58
6.5	Operationalisierung	67
6.6	Befragung und Interview – Forschungsinstrumente qualitativer Befragung	70
6.7	Das Interview als Forschungsinstrument	73
6.8	Fallstudie	78
6.9	Das Lern- und Forschungstagebuch	80
6.10	Qualitative Inhaltsanalyse/Dokumentenanalyse	88
7.	LITERATUR:	96

1. Vorwort

Das Schulwesen steht aktuell vor großen Herausforderungen, die alle drei Phasen der LehrerInnen-Ausbildung gleichermaßen erfasst haben. Die angestrebte Bildungsreform lässt hoffen, dass alle beteiligten Institutionen mit den Spannungen, die zwischen Wissenschaft und Schule häufig existieren, intelligent umgehen werden (verkürzt wird dies an vielen Stellen mit einer – das Problem nur bedingt treffenden – Metapher beschrieben, die aus pragmatischen Gründen hier beibehalten wird: Die „Gegensätze zwischen Theorie und Praxis“ sollen überwunden werden).

Die Universität Dortmund hat auf der Basis der Lehramtsprüfungsordnung 2003 daher einen Entwurf für die Neugestaltung der studienbegleitenden Praxisphasen vorgelegt, dessen besonderer Akzent nicht nur im Konzept des Forschenden Lernens besteht, sondern der darüber hinaus eine inhaltlich abgestimmte Kooperation zwischen Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft bezüglich Vorbereitung, Durchführung und Auswertung dieser Phasen vorsieht. Damit soll auch das Ziel verfolgt werden, die Studierenden bei der Integration von fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen zu unterstützen. Dieses so genannte „Theorie-Praxis-Modul“ (kurz: TPM) wird vom Sommersemester 2005 für drei Jahre als Modellprojekt an der Universität Dortmund durchgeführt und begleitend evaluiert. „Es bindet die Studierenden an die forschungsmethodische Fundierung und fordert die Lehrenden auf, entsprechende Lehr- bzw. Lernangebote vorzuhalten. Aus dem Dortmunder Modell heraus kann die Kooperation mit der zweiten Phase entwickelt werden“ (Quasthoff 2004). Es gab vor der Etablierung des Theorie-Praxis-Moduls bereits mehrere konzeptionelle Entwicklungen zum Forschenden Lernen an der Universität Dortmund:

- Frau Prof. Dr. Lilian Fried
- Frau Kovermann und Herr Prof. Dr. Bernd Ralle
- Herr Ralf Schneider und Herr Prof. Dr. Johannes Wildt

An der Vorbereitung dieses Moduls waren unter anderem das ZfL, der Fachbereich 12 (Erziehungswissenschaften und Soziologie, das Praktikumsbüro und das Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik) sowie das HDZ beteiligt.

Der Entwicklungsprozess hat inzwischen eingesetzt, und erste Erfahrungsberichte aus Lehrveranstaltungen zum „Forschenden Lernen“ liegen vor. Das Dortmunder Konzept des Forschenden Lernens erlaubt und ermöglicht in der Durchführung unterschiedliche didaktisch-methodische Vorgehensweisen. Um gleichzeitig einen gemeinsamen Rahmen abzustecken und um hilfreiche Anregungen zu bieten, wurde der vorliegende Reader erstellt, der an Lehrende, Studierende und MentorInnen adressiert ist. Eine Arbeitsgruppe (Mitglieder s.u.) hat aus erprobten Materialien eine Auswahl getroffen, die jederzeit ergänzt, erneuert, modifiziert, aktualisiert und verbessert werden kann. Der Reader enthält sowohl eher theoretische Kapitel zum Forschenden Lernen als auch Anleitungen für die Durchführung der Seminare, Seminarprogramme, das Organisationsmodell des Theorie-Praxis-Moduls und formale Informationen wie Bedingungen des Scheinerwerbs etc.

Für konstruktive Rückmeldungen ist die Arbeitsgruppe dankbar. Ein geeignetes Motto für die Weiterarbeit könnte lauten: „Den Menschen stärken, die Sache klären“ (v. Hentig 1985).

In Ergänzung zu diesem vorliegenden Reader (Band I: Hochschuldidaktische Konzeption zum Forschenden Lernen: das Dortmunder Modell) existieren zwei weitere Bände (Band II: Dokumente und Handreichungen und Band III: Beispiele und Arbeitsmaterialien zum Forschenden Lernen). Band I richtet sich vor allem, aber nicht ausschließlich an DozentInnen und MentorInnen, und liefert Begründungen aus der Lehrerprofessionsforschung, hochschuldidaktischen Ansätzen zu biographischem Lernen und qualitativer Sozialforschung für die Module des Dortmunder Modells. Auszüge aus dem Reader (Band I) würden sich möglicherweise auch als Materialien in Lehrveranstaltungen eignen.

Im Band II des Readers (Dokumente und Handreichungen) finden sich vor allem gesetzliche Regelungen (LPO 2003), Beschlüsse des „gemeinsam beschließenden Ausschusses für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (gebALL) der Universität Dortmund für das TPM sowie Handreichungen zu Leistungsanforderungen für Studierende (Handreichungen für die Entwicklung eines Studien- bzw. Unterrichtsprojekts u.a.). Dieser und der nächste Band III (Beispiele und Arbeitsmaterialien zum Forschenden Lernen) sind vor allem für die Hand der Studierenden gedacht und sind Basis für die erfolgreiche Bewältigung dieses

Studienabschnitts. DozentInnen erfahren darin einerseits auch die festgelegten Rahmenvorgaben für die Durchführung des TPM und andererseits bietet vor allem Band III Arbeitsmaterialien, die sich für den unmittelbaren Einsatz im Seminar eignen.

Die Reader können demnächst im Skriptenverkauf der Universität Dortmund erworben werden. Außerdem finden sich viele der im Reader abgedruckten Dokumente und Materialien in Form eines pdf-Dokumentes auf der Homepage des Praktikumsbüros für Lehramtsstudiengänge unter www.fb12.uni-dortmund.de/pbla/ unter dem Stichwort Theorie-Praxis-Modul. Geplant ist auch an dieser Stelle den Reader (Band I) zu hinterlegen.

Die Mitglieder der für den Reader verantwortlichen Gruppe sind: Barbara Arens, Barbara Koch-Priewe, Brigitta Kovermann, Bianca Roters, Ralf Schneider, Dagmar Sommerfeld

2. Einleitung: Verpflichtung auf Forschendes Lernen

Einer der Leitgedanken einer reformierten Lehrerausbildung in NRW – nämlich die stärkere Professionalisierung von LehrerInnen – mündete in die Neuordnung der Theorie-Praxis-Phasen und die Vernetzung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung. Die Rechtsgrundlagen für eine Reform der Lehrerausbildung an den Hochschulen basieren auf dem LABG und der Lehramtsprüfungsordnung 2003 mit den Rahmenvorgaben für die Praxisphasen Juni 2004. Die Praxisphasen sollen stärker als bisher theoriegeleitete Erfahrungen im Handlungsfeld Schule ermöglichen. Dabei soll die Orientierung an Professionalisierungsetappen des Lehrerberufes zu einer zentralen Leitlinie des Studiums werden (Koch-Priewe 1999, 148-169).

Die Rahmenvorgaben „Entwicklung von Kerncurricula“ (2004) und „Praxisphasen“ (2004), die als Anlage zur LPO erschienen sind, enthalten unter anderen folgende *Standards für die Entwicklung eines Kerncurriculums für Theorie-Praxis-Phasen*:

„Für die Praxisphasen sollen die grundlegenden beruflichen Kompetenzen durch systematische Verknüpfung von theoretischen Studien mit Praxiswissen und schulpraktischer Erfahrung so konkretisiert werden, dass die Studierenden befähigt werden,

- wissenschaftliche Inhalte auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen,
- Differenzen zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln zu reflektieren,
- die Bedeutung von Theorien für pädagogische und didaktische Entscheidungen einzuschätzen,
- erste Erfahrungen aus der Perspektive der Lehrertätigkeit zu gewinnen und daraus Fragen und Explorationsaufgaben zu entwickeln,
- fachlichen Unterricht – unter Verwendung geeigneter Medien oder Informations- und Kommunikationstechnologien – bei Beachtung von Alternativen exemplarisch zu planen, zu erproben und zu reflektieren.“ (MSJK 2004a, S. 6)

Bei der Umsetzung dieser neuen Prüfungsordnung war es hilfreich, dass die Universität Dortmund – im Unterschied zu anderen Hochschulstandorten – bereits

auf mehrjährige Erfahrungen mit verschiedenen Konzepten des Forschenden Lernens zurückgreifen konnte; u. a.

- auf das „Berufspraktische Halbjahr“ (BPH), zu dem Veröffentlichungen vorliegen (Schneider/Wildt 2001, 20-27; Schneider/Wildt 2004, 151-175),
- auf das „Intensiv-Blockpraktikum“ (IBP), das als Pilotprojekt zum Theorie-Praxis-Modul von 2001 bis 2005 mit acht Lehrenden und ca. 200 Studierenden (in Kleingruppen bis maximal 20 Studierende) auf freiwilliger Basis durchgeführt wurde. Auch zu diesem Projekt liegen detaillierte Beschreibungen und Dokumentationen der Konzeptentwicklung vor (Arens 2001, 2002, 2005, Kovermann 2004, S. 138ff) und
- auf ein Theorie-Praxismodell, das im Rahmen der Ausbildung zunächst von Studierenden der Sekundarstufe II mit Schwerpunkt Berufliche Fachrichtung unter Leitung von Frau Prof. L. Fried entstanden ist; auch hier liegt eine detaillierte, bisher unveröffentlichte Dokumentation der Veranstaltung vor, deren Titel lautete: „Beobachtungen im Rahmen der Schulpraktischen Studien an berufsbildenden Schulen und Grund-, Haupt- und Realschulen.“

Eine weitere günstige standortspezifische Voraussetzung für eine stärkere Kooperation zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, die das TPM vorsieht, basiert auf den bereits weit zurück liegenden Bestrebungen einiger Lehrender und einiger Arbeitsgruppen (z.B. BPH, IBP), derartige fächerübergreifende Lehrangebote zu konzipieren und anzubieten. So war es für die Universität Dortmund ein folgerichtiger Entschluss, im Rahmen des TPM ein verbindliches Begleitseminar zum Forschenden Lernen anzubieten, dessen besonderer Akzent darin liegt, dass es von VertreterInnen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken gemeinsam gestaltet wird.

1 Einordnung des Forschenden Lernens

Die Forderung forschend zu lernen ist keinesfalls neu. Erste Ansätze Forschenden Lernens finden sich bei den so genannten „experimentellen Pädagogen“ zur Zeit der Reformpädagogik (z.B. Fischer, Meumann, Lay, Petersen). Diese gingen davon aus, dass WissenschaftlerInnen und LehrerInnen besser verstehen können, was Unterricht

ausmacht, wenn sie gemeinsam nach Antworten auf diese Frage suchen. In diesen Vorhaben spielten Experimente und Beobachtungen eine wichtige Rolle: „So versuchte man z. B. in Arbeitskreisen der Lehrerverbände praxisrelevante Probleme mit Mitteln der Forschung genauer auszuloten. Diese durchaus viel versprechenden Entwicklungen wurden aber durch den Nationalsozialismus bzw. den Weltkrieg unterbrochen“ (Fried 2003, 7-31).

In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde dann – durch die „kritische Erziehungswissenschaft“ (Schriften der Bundesassistentenkonferenz) – erneut der Anspruch erhoben, „Theorie“ und „Praxis“ mit Hilfe von Forschung wechselseitig fruchtbar zu machen (vgl. Fried 2003). Handlungsforschung stellt eine Möglichkeit dar, die erlaubt, dass ForscherInnen und PraktikerInnen eng zusammen arbeiten, um z.B. Unterricht besser erfassen und dadurch wirksamer optimieren zu können. Es geht dabei ausdrücklich nicht darum, dass ForscherInnen die Praxis beschreiben und erklären, um ihr Wissen dann an PraktikerInnen weiterzugeben, sondern darum, die Praxis gemeinsam zu verändern und gemeinsam ein höheres Reflexionsniveau zu erreichen. Dazu müssen beide Parteien in ständigem Austausch miteinander stehen.

Die Erfahrungen zeigten, dass diese hohen Ansprüche schwer zu erfüllen waren. Trotzdem blieb die Handlungsforschung ein wichtiger Teil der wissenschaftlichen Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Die Orientierung an dieser Forschungsrichtung hat mit dazu beigetragen, dass heute quantitative und qualitative Forschungsmethoden als gleichwertig und einander ergänzend angesehen werden.

In den letzten Jahren wird nun diese – auch als Aktions- oder Praxisforschung bezeichnete – Forschungsrichtung verstärkt in die LehrerInnenaus- und fortbildung integriert. Für die erste Phase der LehrerInnenbildung werden unterschiedliche Modelle propagiert, die aber darin übereinstimmen, den „forschenden Habitus“ der Studierenden (vgl. Schlömerkemper in Obolenski/Meyer 2003) als „Kernbeitrag der Universität zur Lehrerbildung“ zu entwickeln (vgl. Obolenski/Meyer 2003; Wuttke 2001). Weitere Projekte wie das von (vgl. Faust-Siehl/Heil 2001 und das von Brunner/Mayr/Schratz/Wieser 2002 u. a.) versuchen, die schulpraktischen Studien durch „Forschendes Lernen“ zu professionalisieren (einen systematischen Überblick über die vielfältigen Angebote zum Forschenden Lernen an Hochschulen der Bundesrepublik, der Schweiz und Österreich bietet der Reader Band III). Dabei

erhalten die „Zentren für Lehrerbildung“ eine wichtige Funktion (vgl. Blömecke 1998): Sie sollen alle an der Lehrerausbildung beteiligten Personen und Institutionen besser miteinander vernetzen. Und dazu gehört auch, Wissenschaft und Unterricht durch Forschung aneinander zu knüpfen (Hilligus/Rinkens 1999, 187-205).

Die Professionalisierungsprozesse mit Hilfe des Forschenden Lernen scheinen nur dann zu gelingen, – so legen es die vorläufigen Evaluationen dieser Ausbildungskonzepte nahe – wenn Studierende sich Kenntnisse über grundlegende Forschungsmethoden aneignen, sie diese im „Forschungsprozess“ selbst erproben, reflektieren und damit Forschungskompetenz erwerben. Jedoch muss diese Hypothese empirisch noch stärker untermauert werden. Dem dienen laufende Evaluationen dieser Studiengänge (siehe auch im vorliegenden Reader das Kapitel 5).

Eine wichtige Frage ist, wie sich das einschlägige Fachwissen, das fachdidaktische und das erziehungswissenschaftliche Wissen durch Transformation im Verlauf konkreter Unterrichtserfahrungen allmählich mit Forschungs-Schemata verbindet. Das Entwickeln von Forschungs-Heuristiken gelingt vor allem dann – dies zeigen erste Ergebnisse der Evaluation –, wenn Studierende an Forschungsfragen arbeiten, die ihnen selbst für ihre spätere Berufspraxis interessant und wichtig erscheinen. Die Ausbildung von Schemata und Heuristiken erfolgt allerdings in kleinen Schritten, braucht also Zeit und Geduld. Die Hypothesen zur Wirksamkeit des Forschenden Lernens beziehen sich auch auf Haltungen – den Habitus – der Studierenden, denn möglicherweise stehen viele von ihnen der Forschung skeptisch gegenüber. Das Forschende Lernen hat vor allem bei den Studierenden professionelle Wirkungen ausgelöst, die eine positive Haltung gegenüber Forschung (bzw. Erkundung, Exploration, Beobachtung) eingenommen oder entwickelt haben (vgl. Fried 2003)

2 Definitionen und Zielsetzungen: Was ist und was will Forschendes Lernen?

In Anlehnung an Schneider/Wildt (2004, 154) kann die Zielsetzung folgendermaßen definiert werden: „Forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien bezeichnet einen wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (alternativ zu einem eher rezeptologischen Zugang). Zentral für einen solchen Habitus ist die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion des Praxisfelds mit Hilfe

wissenschaftlicher Theorien und Methoden, eine distanzierte und problemorientierte Haltung gegenüber vermeintlich „sicheren Erkenntnissen“, hypothesenentwickelndes bzw. hypothesenüberprüfendes Herangehen an Unterricht sowie die Orientierung an solchen Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die kritische Analysen und intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlauben. Flankiert werden diese zentralen Kompetenzen durch Fähigkeiten der „reflektierten Problemgenese, der Exploration des Gegenstandsfeldes“ sowie durch „Reflexion der Relevanzen bzw. Kontextuierung der Befunde in wissenschaftliche, praktische und persönliche Referenzrahmen“ (a.a.O.).

Studierende sollen am wissenschaftlichen Prozess der Erkenntnisgewinnung teilhaben, in dem sie einerseits zu einer kritischen Anwendung von Erkenntnissen befähigt werden, sie sollen andererseits in der Lage sein, ihr Wissen flexibel zu erweitern, d. h., künftig auch selbst neue Erkenntnisse generieren, die aus der Überprüfung der (eigenen) Praxis erfolgen (Garlichs 1996, 9, 52-58). Der Praktiker benötigt natürlich Handlungswissen und Handlungskompetenz, das ihn in die Lage versetzt, im Unterricht relativ routiniert zu agieren. Ergebnisse der Professionsforschung belegen jedoch, dass die Qualität der Routinen gesteigert werden kann, wenn Lehrende einen reflexiven Habitus besitzen, mit dessen Hilfe sie berufsbegleitend und kontinuierlich neue Handlungsmuster und -routinen entwerfen, die der jeweiligen unterrichtlichen Situation angemessener sind als die bisherigen, die leicht zu Stereotypen erstarren.

Diese Orientierung auf Flexibilität trifft nicht das primäre Bedürfnis angehender Lehrerinnen, die eher wissen wollen, wie es ihnen gelingt, guten Unterricht zu gestalten, wie sie die Aufmerksamkeit der SchülerInnen erreichen können und wie Ruhe und Konzentration herzustellen sind. „Solche Fragen sind verständlich und legitim. Aber sie ignorieren ein Problem. Sie gehen davon aus, dass die pädagogische Wirklichkeit etwas ‚Stabiles‘ und ‚Konstantes‘ sei, auf das man sich sozusagen technisch vorbereiten könne. Genau das ist sie aber nicht. Das pädagogische Feld ist etwas Fließendes, in kontinuierlicher Veränderung Begriffenes“ (Alheit 2001, 1). Das Forschende Lernen im Studium ist möglicherweise ein sinnvolles Arrangement, um später diese Professionalitätsstufe zu erreichen.

Denn in der zweiphasigen Lehrerausbildung sind die Praktika noch nicht das Feld, um berufspraktische Routinen einzuüben. Zwar weiß man, dass sich die für die spätere berufliche Tätigkeit relevanten Wahrnehmungsstrukturen erst im Kontext mit dem eigenen praktischen Können im Unterricht herausbilden (Koch-Priewe 1999, 311-324). Jedoch besteht die begründete Erwartung, dass sich Studierende u.a. durch die Erfahrungen mit Forschendem Lernen später auf eine neue Weise Praxissituationen nähern, so dass sich bei ihnen dann solche Wahrnehmungskategorien entwickeln, die weniger stereotypes Verhalten nach sich ziehen; die also eine für Veränderungen offene und selbstkritische Einstellung zu eigenen Kompetenzen bewirken. Deswegen sollen die Praktika durchaus „realistische Erfahrungen der Berufsarbeit von LehrerInnen vermitteln“ (Terhart 2000, 108).

Die Handreichung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) zum Thema „Praxisphasen in der Lehrerbildung“, die Empfehlungen für die Umsetzung der Praxisphasen auf der Basis der LPO von 2003 enthält, formuliert Forschendes Lernen als zentrales Ausbildungsziel:

„Praxisphasen sind als Teil der universitären Lehrerausbildung wissenschaftsorientierte Ausbildungselemente. Ihre Aufgabe besteht darin, Studierende zu befähigen, Praxis durch systematische Reflexion in Orientierung an wissenschaftlichen Theorieansätzen verstehen zu lernen und dies als wichtigen Baustein von zu erwerbender Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz in konkreten Situationen zu begreifen. ... Die zentrale Zieldimension von Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums lässt sich mit dem Begriff des *forschenden Lernens* in prägnanter Form zusammenfassen.“ (MSJK 2004c, S. 4)

Ziele der Vermittlung/Aneignung Forschenden Lernens sind:

- Förderung der selbst bestimmten Wissenskonstruktion bei Studierenden (Aneignung von Forschungsmethoden und Wissensbeständen)
- Heranführung der Studierenden an Forschungsfragen, die das repräsentieren, was sie beschäftigt, wenn sie in der Praxis hospitieren und berufsfeldbezogen tätig sind
- Die Bearbeitung der Fragen, die die Studierenden sich gestellt oder die sich aus einem Forschungsprojekt ergeben haben (vgl. Quigley, Kuhne 1997)
- Perspektiv- bzw. Rollenwechsel ermöglichen

- Reflexives Denken und Handeln fördern.

Deswegen sollen Studierende v.a. dazu angeregt werden, eine wissenschaftliche Frage- und Beobachtungshaltung einzunehmen. Den Erfahrungen mit den Konzepten des Forschenden Lernens ist zu entnehmen, dass kritische Phasen im studentischen Aneignungsprozess der oben beschriebenen wissenschaftlichen Haltung gegenüber Unterricht v.a. die Steuerung der Themen- und Hypothesenfindung, die Prozessbegleitung bei durchgeführten Untersuchungen (Wahl und Einsatz der Instrumente) sowie die Aufbereitung und mögliche Umsetzung der Ergebnisse sind.

3 Bedeutung der empirischen Hochschulforschung im Bereich der LehrerInnenbildung

Aus Untersuchungen zu schulpraktische Studien ist bereits bekannt, dass sie eher professionelle Wirkungen haben, wenn sie zeitlich umfassend (vgl. Ackeren van/Hovestadt 2003) und so angelegt sind, dass Studierende die Notwendigkeit erleben, wissenschaftliches Wissen und praktische Erfahrungen tatsächlich miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Nölle 2002). Nach wie vor klagen Studierende, LehramtsanwärterInnen und LehrerInnen sehr häufig und schon seit langen Jahren über die Diskrepanzen zwischen Wissenschaft und Praxis, und viele von ihnen sind überzeugt davon, dass sie ihr Wissen über Unterricht vor allem den Schulpraktischen Studien verdanken, die sie im Rahmen der Lehrerausbildung absolviert haben. U.a. deswegen hat man in der Vergangenheit häufig darauf gesetzt, die Schulpraktischen Studien zu nutzen, um Trainings (Microteaching usw.) durchzuführen. Allerdings gewinnt man aus Studien zur hochschuldidaktischen Praxis von Schulpraktischen Studien sehr differenzierte Einsichten über Angemessenheit der Selbsteinschätzungen der Studierenden: Forschungen, die den Erfolg von Schulpraktischen Studien in Form von Wissens- und Könnenszugewinnen ausgelotet haben, machen nachvollziehbar, dass der Eindruck von Studierenden zum Teil auf Selbsttäuschung beruht (vgl. Fried 1998).

In Abwägung dieser Erkenntnisse und der Theorieansätze zur Professionalisierungsforschung von LehrerInnen werden z.Z. dem „Forschenden Lernen“ und dem „kritischen Reflektieren“ größere Chancen für relevante

Kompetenzzuwächse der Studierenden eingeräumt – diese Annahme ist jedoch selbst wieder Gegenstand hochschuldidaktischer Fragestellungen (siehe Kapitel Evaluation).

3. Begründungen für Forschendes Lernen: Ergebnisse der Grundlagenforschung zur Lehrerprofessionalisierung

Um nachvollziehbar zu machen, wieso das Dortmunder Modell des „Theorie-Praxis-Moduls“ eine grundsätzlich sinnvolle Neuerung darstellt, sollen im Folgenden ausgewählte Ansätze der Lehrerprofessionsforschung dargestellt werden, die als Begründung für das Konzept des Forschenden Lernens im Bereich der Lehrerbildung gelten können.

3.1 Forschungen zur professionellen Wissensbasis von LehrerInnen

Innerhalb der Forschungen zu Lehrerprofessionalität (vgl. Dick 1994, Fried 1998, Fried 2003) konkurrieren eine Reihe von Ansätzen miteinander, die das Handeln von LehrerInnen jeweils unterschiedlich modellieren (vgl. Reinmann 1998, Kolbe 2004) und die mit entsprechenden praktischen Vorschlägen für die Ausbildung von Novizen verbunden sind, die zur Zeit in der Bundesrepublik erprobt werden (und das sowohl in traditionellen sowie konsekutiven Studiengängen):

Kognitionswissenschaftliche Ansätze konzentrieren sich auf die Suche nach subjektiven Theorien oder auch „Beliefs“ (vgl. Dann 2000, Groeben u.a. 1988, Wahl 2002, Hericks/Kunze 2002), die kein Transferproblem zwischen wissenschaftlichem und Handlungswissen sehen und eher einen Applikationszusammenhang unterstellen (ähnlich: Oser 2002).

Vertreter der Wissensverwendungsforschung (vgl. Dewe 1997) betonen dagegen die Differenzen zwischen wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen. Nach dem u.a. von Radtke favorisierten Modell kann das in der ersten Phase angeeignete wissenschaftliche Wissen erst in der dritten Phase, der LehrerInnenfortbildung, wieder verwendet werden. Hier soll eine Transformation eingeleitet werden, in der wissenschaftliches Wissen „veralltäglicht“, einverleibt/in Können verwandelt“ wird (Radtke 1996, 252; Radtke 2004). Die empirischen Daten von Nölle (2002) sprechen im Übrigen gegen diese Differenztheorie.

Die analytische Handlungstheorie (Neuweg 1999) geht davon aus, dass auch Experten nicht immer verbalisieren können, welche Prinzipien ihren Handlungen zu Grunde lagen; d.h. es wird ein „unbewusstes Handeln“ unterstellt, das intuitiv erfolgt. Daraus folgt, dass man zwar von Experten lernen kann, dies jedoch vor allem über vom Novizen reflektierte Beobachtung geschehen muss (s.u. Abschnitt 3.3).

Konstruktivistisch orientierte Ansätze (Schön 1983; s. u.) wurden z.B. von Lankes et al. (2000) an Studierenden erprobt. Hierbei wird situiertes und kommunikativ-kooperatives Lernen von Studierenden mit Reflexion verknüpft.

Der strukturtheoretische Ansatz betont die Eigenständigkeit des Lehrerwissens, das situativ und fallspezifisch gebunden sei und nicht immer kognitiv repräsentiert werde (vgl. Helsper 2004; Beck u.a. 2000). Die Qualifizierung erfolgt durch fallverstehende Reflexivität.

Die wissenspsychologische Forschung geht davon aus, dass sich JunglehrerInnen durch eigene, erfahrungsbezogene Erzeugung ihrer Wahrnehmungsmuster und Wissenskomponenten professionalisieren, und zwar während sie ihr erstes Können erproben. Ihre Wahrnehmungskategorien sind durch diesen Entstehungsprozess immer mit eigenem Können verbunden (Berliner u.a.; Bromme 1992 s.u. Abschnitt 3.3).

Grundsätzlich geht es in den beiden zuletzt vorgestellten Modellen, dem strukturtheoretischen und dem wissenspsychologischen, um die Frage, was Wissen bzw. Wissensrepräsentation und wie dies mit dem Könnenserwerb von Novizen zusammenhängt ist. Hier konkurrieren schema- bzw. skript- mit fallbasierten Ansätzen (vgl. Reinmann 1998).

3.2 Das Konzept des Forschenden Lernens

Das Konzept des Forschendes Lernens, das dem Theorie-Praxis-Modul der Universität Dortmund zu Grunde liegt, schließt an die beiden zuletzt genannten Ansätze an: Hier soll nicht nur mit Hilfe theoretischer oder biographischer Kategorien Praxis (hermeneutisch) verstanden und reflektiert werden, sondern diese Reflexion soll durch eigene Forschungsaktivitäten während der Praktika einen Bezug zu Methoden der empirischen Überprüfung von entwickelten oder zu Grunde liegenden Hypothesen erhalten (vgl. Schneider/Wildt 2004). Als Konsequenz aus den wissenspsychologischen Ansätzen ergibt sich, dass für die Qualität des Lehrerhandelns die Begleitung der eigenen Entwicklung von Wahrnehmungskategorien während der ersten Könnensversuche im Sinne des reflektierenden Praktikers entscheidend ist (vgl. Schön; s.a. Abschnitt 3.4). Geschieht dies ohne wissenschaftliche Reflexion, entsteht ein Können und das dazugehörige Wissen, das zwar professionstypisch sein mag, aber nicht im Bezug auf eine Berufswissenschaft begründbar ist.

Auch in anderen lehrerausbildenden Studiengängen im deutschsprachigen Raum arbeitet man seit einer Reihe von Jahren daran, die Professionalisierung von Novizen durch solche Aufgabenstellungen zu fördern, die eine verstärkte Reflexion eigener und fremder pädagogischer Praxis erwarten lassen, um so die Wahrnehmungskategorien der Studierenden zu erweitern (vgl. Koch-Priewe u.a. 2004). Ziel ist darüber hinaus, dass die Studierenden mit Hilfe dieser Wahrnehmungskategorien, der Reflexionserfahrungen und der forschungsmethodischen Kompetenzen eine günstige Ausgangsposition für ihre eigene, selbst gesteuerte berufliche Könnensentwicklung erhalten, die sie in den ersten Phasen des Unterrichts und der gesamten späteren Berufstätigkeit zu – auf kontinuierlicher Selbstevaluation basierender – Professionalisierung befähigt.

Im Verlauf der Praxisphasen dieses Moduls könnte es einem Teil der Studierenden gelingen, erste handlungsrelevante Schemata auszubilden (vgl. Fried 2003); gleichwohl ist das Training von Handlungskompetenz dabei nicht die primäre Aufgabe der ersten Phase der Lehrerausbildung. Denn die Studierenden sollen sich im Dortmunder Theorie-Praxis-Modul vor allem wissenschaftliche Haltungen sowie wissenschaftliches Handwerkszeug aneignen, damit sie später ihre Qualifikationen selbständig verbessern können. Im Kern ist die von ihnen verlangte „scientific literacy“ eine wissenschaftliche (reflektierende, explorierende) Haltung, in der es darum geht, den eigenen subjektiven Blickwinkel auf die Welt durch Reflexion und Exploration auszuweiten. Der wissenschaftliche Blickwinkel integriert sowohl fachdidaktische als auch erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Dies wird durch eine interinstitutionelle Kooperation zwischen den Disziplinen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft ermöglicht, die die Studierenden kontinuierlich zur Reflexion ihrer Haltungen und ihres Handelns in Praxisphasen auffordert.

3.3 Exkurs: Rainer Bromme: Theorien der Lehrer-Professionsforschung

Wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung für das Dortmunder Modell des Theorie-Praxis-Moduls sollen drei zentrale Ansätze der Professionsforschung hier ausführlicher dargestellt werden.

Bromme berichtet über die wissenspsychologisch orientierten Forschungen (1992, 1995, 1997) zu Novizen und Experten. Letztere umfassen „Personen, die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische

Erfahrung benötigt und die diese Aufgaben erfolgreich lösen. Was dabei erfolgreich gilt, wird [...] durchaus unterschiedlich definiert“ (1992, 7 ff.). Das Begriffspaar Novize – Experte wird auch auf LehrerInnen übertragen. Ein Lehrerexperte wird sowohl an den Lernleistungen der SchülerInnen (beispielsweise durch standardisierte Tests wie sie in den USA durchgeführt werden) als auch durch externe Kriterien wie Unterrichtsbeobachtungen, Befragungen der KollegInnen, Länge der Ausbildung und praktischen Berufserfahrung gemessen.

Bromme argumentiert in seiner Analyse von Unterrichtssituationen, dass Novizen und Experten unterschiedliche Formen der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen haben, die wiederum ihr Unterrichtshandeln beeinflussen. Im Unterschied zu Novizen sehen Experten dabei weniger Details einer Unterrichtssituation (Unterrichtsraum, Unterrichtsmaterialien), sondern eine für den Unterricht typische Situation und ein typisches Ereignis, das sie mit ihren Erfahrungen abgleichen und damit eine „kognitiven Gliederung des Unterrichtsgeschehens“ (a.a.O., 54) erstellen. Diese Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, Sachverhalte zu strukturieren und vorhandenes Wissen anzuwenden, ist bei Novizen und Experten unterschiedlich ausgeprägt. Bromme verwendet dafür den Begriff der „kategorialen Wahrnehmung“: „Damit sind die Schnitte gemeint, mit denen die gegebenen Sachverhalte oder ein Ereignisstrom kognitiv in Einheiten unterteilt werden. Durch die verfügbaren Begriffe (das können auch nicht-sprachlich gefasste Begriffe sein) wird eine gegebene Situation für den Handelnden strukturiert“ (a.a.O., 42). In Anlehnung an die Expertenforschung, wie beispielsweise die Analysen von Leinhardt und Greeno, argumentiert Bromme, dass Experten jederzeit in der Lage sind, auf bereits vorhandene Schemata¹ zurückzugreifen, um dadurch eine Unterrichtssituation zu analysieren und ihr Handeln darauf abzustimmen. Die psychologische Expertenforschung verwendet die Metapher eines Schachspielers, der funktionale Bedeutungseinheiten (chunks²) im Langzeitgedächtnis ablegt und flexibel darauf zurückgreifen kann. In einer neuen Situation versuchen Experten, strukturelle Ähnlichkeiten einer Situation mit den gespeicherten chunks abzugleichen und damit neue Sinnstrukturen zu bilden, die ihrerseits die Anwendung des Wissens in einer Situation ermöglichen. Deklaratives Wissen über Sachverhalte wird somit verbunden mit prozeduralem Wissen über mögliche Lösungswege (a.a.O., 43). Genau in der

¹ In der Expertenforschung wird in diesem Zusammenhang auch von „*Skripts*“ gesprochen.

² Bromme verwendet hier den Begriff der „kategorialen Wahrnehmung“, während in der Expertenforschung von beispielsweise Leinhardt und Greeno der Begriff „*chunks*“ üblich ist (vgl. Bromme 1992, 42)

Anwendung des Wissens auf Basis einer bereits trainierten Seh- und Analysefähigkeit unterscheiden sich Novizen und Experten, nicht in der Quantität und/oder Qualität des Wissens.

Übertragen auf die Unterrichtssituation entsteht der Handlungsplan der Experten flexibel durch den Kontext der Unterrichtssituation. Das vorhandene Wissen der LehrerInnen ist also situations- und erfahrungsabhängig. Die Analyse und nachträgliche Reflexion des Expertenwissens gestaltet sich insofern als schwierig, als dieses sogenannte implizite Wissen³ (a.a.O., 121) direkt mit dem Handeln in der Situation verknüpft ist. Erfahrene LehrerInnen können in einer Unterrichtssituation sehr schnell reagieren, ohne bewusst ihre Schritte und Entscheidungen zu planen. Dies setzt bei den Experten „Wissen voraus, aber im Moment des Handelns wird kein bewusster Bezug auf das Wissen erlebt; stattdessen scheint die Situation zu einer bestimmten Reaktionsweise zu zwingen“ (a.a.O., 122). Implizites Wissen ist also nur in seiner Auswirkung auf das Handeln erkennbar und beschreibt damit den Unterschied zwischen einem Novizen und einem Experten (Bromme 1997; vgl. auch Schütze et al. 1996).

Expertenlehrer rekurren in ihrer Wahrnehmung von Schülern z.B. nicht auf reine Wissenschafts-Kategorien. Sie speichern bedeutungsvolle Situationen, in denen sie selbst gehandelt und die sie dann typisiert haben. Das „Fallrepertoire“ erfolgreicher LehrerInnen und anderer Experten ist außerordentlich reich; sie sind in der Lage, bei ihren Typisierungen Situationen sehr fein zu unterscheiden. Das routinierte Umgehen mit Neuem gelingt ihnen auch durch das selbständige Generieren neuer Fälle. Der Tatsache, dass Unterricht ein vieldimensioniertes und linear kaum planbares Geschehen ist, dessen Faktoren wechselseitig miteinander in Beziehung stehen, also interdependent sind, tragen erfolgreiche LehrerInnen offenbar mit einem fast unendlichem Fall-Wissen Rechnung, in dem diese unterschiedlichen Konstellationen gespeichert sind.

Im Rahmen der wissenspsychologischen Forschung bezeichnet man die kategoriale Wahrnehmung der Experten als begrifflich, holistisch und abstrakt. Sie nehmen eine recht komplexe unterrichtliche Situation unmittelbar und ganzheitlich wahr. Was bei den Experten vorausgesetzt werden kann, ist ein „Sehen von lösungsdienlichen Strukturen und funktionalen Zusammenhängen, die für den Nicht-Experten wenig strukturiert oder unübersichtlich erscheinen“ (Bromme 1992, 42). Die Lehrerexperten erfassen bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen immer ein

³ Donald Schön spricht in diesem Zusammenhang von *“theories in use“*.

didaktisch-methodisches Problem; mit diesem Problem aktualisieren sie zugleich das vorhandene Wissen über geeignete Lösungsschritte, also ihr eigenes Können.

Zwischen Novizen (Studierenden, Lehramtsanwärtern) und Experten (erfolgreichen LehrerInnen) gibt es erhebliche Unterschiede, was den Umfang und die Komplexität der Wissensvorräte betrifft. So bewahren Novizen die verschiedenen Wissensformen häufig unverbunden „nebeneinander“ bzw. „übereinander“ gelagert auf. Man kennt einige Theorien, man weiß etwas über die Lebenswelt von SchülerInnen allgemein, man verfügt über diverse allgemein- und fachdidaktische Schematisierungen und man hat einzelne episodische Eindrücke von Klassen und Unterrichtsbeispielen. Wenn es dann darum geht, sich dieser Wissensvorräte zu bedienen – zum Beispiel, weil es einem wichtig ist, sich im Rahmen der Schulpraktischen Studien angemessen gegenüber einer bestimmten Schülergruppe bzw. einem bestimmten Unterrichtsthema zu verhalten – so stellt man mit großer Wahrscheinlichkeit fest, dass keine der vorrätigen Theorien wirklich passt, geeignetes Wissen zur Lebenssituation der einzelnen SchülerInnen fehlt, die verfügbaren Unterrichtsschemata zu allgemein und starr sind; kurz: man ist sehr unsicher, woran man sich letztlich orientieren soll.

Relevant für die Genese von Professionalität ist also die Veränderung von Wahrnehmungsstrukturen. Aus den Studien über Novizen und Experten wissen wir, daß für die Berufsausübung die Wahrnehmungsmuster entscheidend sind, die während der praktischen Tätigkeit des Lösens von unterrichtlichen Problemen erworben worden – und die mit eigenem Können verbunden sind. Wie gelangt der Anfänger nun zur Expertise? JunglehrerInnen professionalisieren sich durch eigene, erfahrungsbezogene Erzeugung ihrer Wahrnehmungsmuster und Wissenskomponenten, und zwar während sie ihr erstes Können erproben (s.o.). Daraus ist zu schließen, daß es enorm wichtig ist, in welcher Konstellation diese Wahrnehmungsmuster erworben werden.

Fazit: Aus der Novizen-Experten-Forschung lässt sich für die Lehrerbildung folgendes ableiten: Novizen „benötigen nicht nur transferiertes oder transformiertes wissenschaftliches Wissen, sondern Hilfestellung dabei, sich die eigenen Erfahrungen reflexiv verfügbar zu machen“ (Kolbe 1997, 135). Zentral ist, dass Studierende darauf vorbereitet werden, sich bei dieser Reflexion von wissenschaftlichen Theorien und Methoden leiten zu lassen, so dass das wachsende Wissen und die später im Handeln neu entstehenden Wahrnehmungskategorien von wissenschaftlichen Inhalten und Haltungen geprägt sind. Da die Studierenden während des Studiums nur begrenzt in praktische Handlungskontexte integriert sind,

erscheint es eine sinnvolle Annäherung zu sein, wenn sich Studierende der Schulpraxis durch Forschung nähern und dabei in die verlangte wissenschaftliche Perspektive einnehmen.

3.4 Exkurs: Donald Schön: Der reflektierende Praktiker

Von Donald Schön stammen die Differenzierungen zur Frage, wie und wann man während einer professionellen Tätigkeit reflektieren muss: Ausgehend von der Annahme, dass so genannte Meta-Fähigkeiten (meta-skills) eine Grundlage professionellen Arbeitens seien, analysiert Schön verschiedene Berufsgruppen in ihrer Professionalität. Darüber hinaus unterscheidet er unterschiedliche Formen des Wissens: technische Vernunft/Rationalität (technical rationality), Kunstfertigkeit (artistry), berufliche Praxis (professional practice), die hierarchisch abwärts angeordnet seien, zumindest im Rahmen des normativen Curriculums der Universitäten (vgl. Schön 1987, 8).

In seiner Analyse der verschiedenen Berufsgruppen aus den Bereichen der Architektur, Musik, Psychoanalyse und Beratung stellt er fest, dass sich hier ein Handlungsmodus finden lässt, der sich auf die Fähigkeit bezieht, Handeln vor der Folie der Reflektiertheit in der jeweiligen Situation abzustimmen (reflection-in-action). Dabei geht es nicht um eine nachträgliche Reflexion über die Situation, sondern ein „Innehalten“ in der Situation: „In einer gegenwärtigen Handlung – einem Zeitraum, der sich je nach Kontext verändert, in dem man noch immer einen Unterschied zur vorliegenden Situation machen kann – dient Denken dazu, gegenwärtiges Handeln im Moment des Handelns selbst zu verändern. In einem solchen Fall reflektiert man meiner Meinung nach genau in der Handlung“ (a.a.O., 26; Übersetzung B. Roters).

Daher schlägt Schön die Anwendung des „reflektierten Praktikums“ (reflective practicum) vor, das im Diskurs der Architektur durch das Designstudio realisiert wird. Dieses dient als Beispiel und Vorbild für die Anwendung professionellen Wissens durch die Kombination von „learning by doing and coaching“ (a.a.O., 18; also Lernen durch Handeln und Trainieren).

Schöns Vorstellung des „beruflichen Praktikers“⁴ (professional practitioner) liegt ein konstruktivistischer Ansatz zugrunde, in dem Realität durch das Handeln in der jeweiligen Situation konstruiert wird: „Dem Ansatz des Praktikers, Handeln in der

⁴ practitioner: Praktiker/Fachmann

jeweiligen Situation zu reflektieren, liegt eine konstruktivistische Vorstellung von Realität zugrunde, mit der der Praktiker umgeht – eine Vorstellung, die dazu führt, dass der Praktiker Situationen seiner Praxis konstruiert; nicht nur als Übung seiner professionellen Kunstfertigkeit, sondern auch in allen anderen Formen der professionellen Könnens“ (a.a.O., 36).

Schöns Postulat der Praxis als (Nach-)forschung (practice as inquiry) führt dazu, dass der reflektierte Praktiker sowohl in der Situation über sein Handeln reflektiert als auch über die Situation selbst. Damit wird er zum Forscher seiner eigenen Forschung, der sich selbst durch Reflexion weiter (aus-)bildet. Ein neues Selbstbild des Lehrenden als Forscher ist die Konsequenz. Fehler und Irrtümer sind Teil der forschenden Praxis und sollten nicht in Selbstverteidigung und/oder Blockaden münden. Der forschende Lehrende orientiert sich in Situationen, die seinen Einsatz und Handlungsspielraum fordern, an bestimmten Fällen aus dem eigenen Erfahrungsschatz. Eine reflektierte Analyse der konkreten Situation in Abstimmung mit den abgespeicherten Erfahrungen wird ein neuer Handlungsspielraum kreiert und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Schön argumentiert folgendermaßen: „Wenn ein Praktiker ein Problem formuliert und die Aspekte benennt, die ihm auffallen [...], richtet der Praktiker seine Aufmerksamkeit auf bestimmte, selektive Aspekte und organisiert sie. Dieser Selektionsprozess wird durch die explizite Berücksichtigung der Situation, durch die Kohärenz hergestellt wird, gelenkt und gibt so eine Handlungsrichtung vor. Deshalb ist die Formulierung eines Problems ein ontologischer Prozess, um mit Nelson Goodmans einprägsamer Formulierung zu sprechen, eine Form der Weltkonstruktion“ (a.a.O., 4). Dieser konstruktivistische Ansatz, Praxis durch Reflexion weiterzuführen, gilt sowohl für Lehrende als auch für Lernende.

Fazit: Ähnlich wie Bromme und die o.g. Lehrerwissensforschung orientiert auch dieser Professionsforschungsansatz auf Reflexion der eigenen Praxis, wobei der besondere Beitrag von Schön darin besteht, dass hier zwischen unterschiedlichen Phasen und Arten der Reflexion unterschieden wird: Reflexion in der Handlung und Reflexion über die Handlung.

3.5 Exkurs: Georg Hans Neuweg: Könnerschaft und implizites Wissen aus Sicht der analytischen Handlungstheorie

Neuweg geht von der Annahme aus, dass Experten häufig intuitiv handeln, ohne sich der jeweiligen Regeln für ihr Handeln immer bewusst zu sein. Dies ist eine wichtige Frage, denn wenn Experten immer explizit erklären könnten, warum sie wie handeln, könnten sie dies den Novizen direkt mitteilen und diese könnten versuchen, sich an die genannten Regeln zu halten. Leider spricht viel für die Annahme von Neuweg, dass dies nicht funktionieren kann:

Neuweg wendet sich gegen psychologische Handlungstheorien, die den Handlungsbegriff an die „Existenz von Regulationsprozessen setzen, beispielsweise Zielsetzung, Erinnerung, Abwägen von Handlungsalternativen“ (Neuweg 1999, 11), die also vermuten, alle Handlungen geschähen immer voll bewusst. Im Rahmen der analytischen Handlungstheorie jedoch, die Neuweg für überzeugender hält, kann Handeln intuitiv und intelligent zugleich sein. Es wird gemessen an der Performanz der Handlung, nicht an „mentale[n] Vorläufer- oder Begleitakte“ (a.a.O.). Im Kontext der Lehrerbildung kann spontanes, intuitives Handeln durchaus erfolgreich sein, da es in der Interaktion mit einem situativen Kontext stattfindet.

Neuweg nennt Radfahren als Beispiel für seine Vorstellung der Beziehung von Handeln und Wissen. Einmal gelernt, kennt man die Regeln, die man sich aber später nicht wieder bewusst in Erinnerung ruft, um letztendlich Fahrrad fahren zu können. Ein Physiker wäre in der Lage, die Handlung des Radfahrens ad hoc zu erklären, da er sich in einem anders strukturierten Wissensdiskurs befindet. Für die Handlung des Radfahrers mit dem Ziel, sich mit dem Rad fortzubewegen, spielt die wissenschaftliche Erklärung keine Rolle. Ein „Anfänger-Radfahrer“ jedoch benötigt Übung, um die Kunst des Radfahrens zu erlernen. Neuweg argumentiert: „Niemand würde aber behaupten wollen, der Radfahrer habe diese Regel unbewusst im Kopf und man müsse sie einem Anfänger vermitteln, damit dieser sie dann ‚prozeduralisieren‘ könne“ (a.a.O., 15).

Es bleibt jedoch die Frage, wie der Anfänger handlungsleitende Regeln in seinen Wissensbestand aufnehmen kann. In der Tradition von Polanyi übernimmt Neuweg das Konzept der Meisterlehre, in der ein Lehrling sich Wissen und Können aneignet, in dem ein Kontakt zu einem erfahrenen Meister hergestellt wird: „Als Herzstück des Versuchs, implizites Wissen zu vermitteln, gilt Polanyi eine Meister-Lehrling-Beziehung, die das Erfahrung-Machen im Tun unterstützt. Die Erziehung zum Können, so legt das Studium Polanyis nahe, erfolgt vorrangig in der Begegnung mit

Könnern und daher nicht bloß in Schulkulturen mit den für sie typischen, an der Explikation von Wissen orientierten Bewertungsstandards, sondern vor allem in Expertenkulturen“ (2002, 378). Durch die Performanz des Meisters soll der Lernende Expertenwissen erkennen und eigene Handlungsstrukturen entwickeln.

Würde man Neuweg folgen, müssten Lehramtstudierende v.a. von ihren MentorInnen lernen. Dies ist zwar auch vorgesehen, reicht aber nicht aus. Neuwegs Argumentation ist wichtig, weil sie deutlich macht, dass auch durch Experten nicht jedes Handlungswissen verbalisierbar ist. Die weiter oben stehenden Ausführungen über die Ergebnisse anderer professionstheoretischer Forschungen legen es nahe, dass für das Lernen der Studierenden diese Orientierung am Modell eines erfolgreichen Lehrers nicht ausreicht, um Kompetenzen zu erzielen, die auf Denkweisen und Inhalten der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft basieren.

3.6 Die Beziehungen zwischen den Fächern, den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft

Bisher stehen die Angebote in den Fächern, der Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und den Schulpraktischen Studien eher unverbunden nebeneinander, so dass es den Studierenden überlassen bleibt, sie zu Sinneinheiten zusammen zu fügen. Folgerichtig wird gefordert, die Lehrerausbildung so zu reformieren, damit es Studierenden besser als bislang gelingt, ein kohärentes professionsrelevantes Wissen zu erwerben. Dahinter steht die Frage, wie auf Seiten der Lehramtsstudierenden curriculares, also fachliches und fachdidaktisches, und pädagogisches Wissen kognitiv integriert wird, es also zu einer einheitlichen Basis für beruflich relevantes Handeln wird (vgl. Shulman 1987; Bromme 1995, 105).

Hier kann auf Shulman (1986) Bezug genommen werden, der das „pedagogical content knowledge“ als pädagogisch-didaktisches Fachwissen definiert, er bezeichnet es als die Verbindung von curricularem Fachinhalt und unterrichtsmethodischem „Know how“. In Shulmans theoretischem Konstrukt lassen sich drei Aspekte des pedagogical content knowledge unterscheiden (a.a.O., 110):

„Content knowledge“ ist das Fachwissen, das man an der Hochschule erwirbt (genauer: man lernt, wie fachwissenschaftliche Wissensbestände sich in einen Unterrichtsinhalt transformieren).

„Curricular knowledge“ ist das Wissen über den Schulstoff, der im Lehrplan steht; das erlernt man in vielen Fällen erst im Referendariat oder später; wäre aber Teil der fachdidaktischen Ausbildung an der Hochschule; Beispiele dafür sind: Als was für ein Instrument und wie benutze ich ein Schulbuch? Wie formuliere ich fachspezifische Aufgaben für die SchülerInnen?

„Pedagogical knowledge“ erlaubt die Frage zu beantworten, wie man den Fachinhalt didaktisch einbettet (z.B. fachunspezifisches Wissen über Klassenführung, Umgang mit Disziplinproblemen; Arrangements für Wiederholung des Stoffs, Einbeziehung aller SchülerInnen, Motivierungsstrategien etc.); zu diesen Aspekten erwirbt man an der Hochschule theoretisches Wissen (und ggf. Wissen über Schüler, Wissen über Rahmenbedingungen und normativ-berufsethisches Wissen; Bromme 1995, 110).

LehrerInnen im Beruf haben diese drei Wissensbereiche integriert und verfügen über fachspezifisch geprägte Schemata, z.B. wie sie den Stoff arrangieren, darstellen, wie sie Schülervorkenntnisse oder Schüleräußerungen etc. im Unterricht berücksichtigen; welche Auswahlkriterien für Unterrichtsinhalte sie benutzen, wie sie Komplexitätsreduktion herstellen, wie sie didaktischen Materialien einsetzen (a.a.O., 106). Die kognitive Integration der unterschiedlichen Wissensbestände im Kontext mit der Praxis geht mit der Veränderung der Bedeutung der bereits bekannten „akademischen“ Begriffe einher (a.a.O., 110). „Motivation“ oder „problemorientierter Unterricht“ etc. ist als praktisch-pädagogisches Konzept im jeweiligen Fachunterricht, z.B. in Mathematik, etwas anderes als z.B. in den Fremdsprachen. Mit dieser Transformation des vormals angeeigneten „Sachwissens“ in pädagogisches Wissen über Inhalte verändert sich die Haltung von LehrerInnen z.B. dahingehend, „dass sie ihren Gegenstand nicht unabhängig von seiner Vermittlung im Unterricht wahrnehmen“ (Gudmundsdottir u.a. 1995, 167).

3.7 Zwischenresümee

Daher ist es ein Anliegen des Dortmunder TPM, dass die Studierenden solche Forschungsaktivitäten entwickeln, die auch aus ihrer subjektiven Sicht einerseits eine große Handlungsrelevanz haben (vgl. Fried 1998) und die ihnen andererseits auch Bahnen dafür eröffnen, dass sich im Laufe der weiteren Ausbildung das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das erziehungswissenschaftliche Wissen verbinden können. Im an der Universität Dortmund verpflichtenden Team-Teaching von

Fachdidaktikern und ErziehungswissenschaftlerInnen können diese Syntheseleistungen der Studierenden begleitet und ggf. gefördert werden.

Wenn also Studierende im Dortmunder TPM eigene Wahrnehmungsstrukturen im Verbund mit erstem Können konstruieren, sollen sie dadurch unterstützt werden, dass sie diese Praxissituationen in den Begleitseminaren reflektieren, erforschen und sich an kooperativ geführten fallbezogenen Diskursen beteiligen, in die zugleich die Fach- und Allgemeindidaktiker und auch schulpraktische Experten involviert sind.

3.8 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip: (Selbst)Reflexion, biografisches Lernen und berufliche Identitätsentwicklung

Forschendes Lernen intendiert vor allem, den Studierenden eine aktive Mitgestaltung ihres Lern- und Forschungsprozesses zu ermöglichen und so die Basis für eine lebenslange professionelle Lern- und Fragehaltung grundzulegen. Insofern ist Forschendes Lernen als ein hochschuldidaktisches Konzept zu verstehen, das in besonderer Weise nach den Bedingungen die Professionalisierung der Subjekte fragt. Vor dem Hintergrund der aktuellen Schulqualitätsdebatte erhält die Qualifizierung bzw. Professionalisierung möglichst großer Gruppen angehender LehrerInnen eine hohe Relevanz.

Noch liegen keine empirischen Studien darüber vor, durch welche didaktischen Lernarrangements angehende Lehrerinnen und Lehrer in den verschiedenen Ausbildungsphasen am ehesten folgende professionelle Kompetenzen erwerben können, nämlich:

- „breite Orientierung und Überblickswissen,
- systemisches (oder vernetzendes) Denken,
- divergentes (oder kritisches) Denken,
- Kreativität,
- methodische Flexibilität,
- Ausdauer,
- Ambiguitätstoleranz,
- Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit,
- Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und
- Verantwortungsbereitschaft“, (Huber 2003, 23f.).

In den Veröffentlichungen zum Forschenden Lernen wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass es für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrern unverzichtbar ist, ausgedehnte Praxiserfahrungen zu ermöglichen und parallel dazu die Fähigkeiten zu (Selbst)Reflexion, biografischem Lernen und beruflicher Identitätsentwicklung auszubilden (vgl. Altrichter 2003; Bräutigam/Blotzheim/Swoboda 2005 a, b; Bromme 1992, 1995, 1997; Huber 2003; Schön 1987; Wildt 2003). Im Folgenden geht es um eine Präzisierung dieser Begriffe.

Forschendes Lernen und (Selbst)Reflexion

Auf welche Inhaltsbereiche soll sich die (Selbst)Reflexion richten, die im Rahmen des Forschenden Lernens den praktischen Erfahrungsprozess begleitet?

Reflexion der praktischen Erfahrungen

Der Wahrnehmung und Reflexion der praktischen schulischen Erfahrungen z.B. in Schulpraktika wird einvernehmlich große Bedeutung beigemessen. Nach Schön gilt es dabei zwischen der Reflexion in der Handlung und der Reflexion über die Handlung zu unterscheiden. Hochschuldidaktisch ergibt sich daraus die Konsequenz, einen Kommunikationsrahmen zu schaffen, in dem diese Praxisreflexion angehender Lehrerinnen und Lehrer unter professioneller Leitung möglich ist (vgl. vor allem Bromme 1992, 1995, 1997; Schön 1987; Altrichter 2003; Wildt 2003).

Reflexion des wissenschaftlichen Wissens

Darüber hinaus erachtet eine Reihe von Autoren zum Forschenden Lernen die Verknüpfung von praktischer Erfahrung und wissenschaftlichem Wissen für äußerst erstrebenswert. Professionalität besteht hier in der Fähigkeit, schulische Handlungssituationen und Erfahrungen mit Hilfe von wissenschaftlichen Kategorien zu strukturieren, in ihrer Bedeutung zu erfassen und evtl. neue Konzepte für schulische Praxis zu entwickeln. Wissenschaftliches Wissen schließt auch die Fähigkeit mit ein, wissenschaftliche Methoden der Erkenntnisgewinnung im Rahmen des forschenden Lernprozesses anwenden zu können (vgl. vor allem Bräutigam/Blotzheim/Swoboda 2005 a,b; Bromme 1992, 1995, 1997; Huber 2003; Wildt 2003).

Reflexion des Selbst

Die Einbeziehung der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers in den Reflexionsprozess wird von einigen als ebenso bedeutsam gewichtet. Vor allem Bräutigam et al. messen der Bewusstmachung und Reflexion der eigenen berufsbezogenen biografischen Erfahrungen im Zusammenhang mit aktuellen Erfahrungen im Praxisfeld und mit wissenschaftlichem Wissen einen hohen Stellenwert im Professionalisierungsprozess bei (siehe dazu auch 3.6.2.). Sie ordnen diese Fähigkeit der „Selbstkompetenz“ zu (vgl. Bräutigam/Blotzheim/Swoboda 2005 a,b; auch Huber 2003 und Wildt 2003).

Diese Forderung scheint insofern hochschuldidaktisch bedeutsam, als häufig eine gewisse Unsicherheit darüber herrscht, ob in Ausbildungssituationen offen über persönliche Praxiserfahrungen und evtl. damit verbundene Misserfolge, über kritische biographische Erfahrungen, Wertvorstellungen etc. gesprochen werden sollte. Dahinter verbirgt sich die Annahme von Studierenden und Lehrenden, dass sich Äußerungen von Misserfolg und Unsicherheit im Seminar auf anschließende Leistungsbeurteilungssituationen negativ auswirken könnten. Diese Befürchtungen führen bei manchen HochschullehrerInnen wie Studierenden zu der Überzeugung, dass der offener persönliche Diskurs in der Lehrerausbildung nicht zu verorten ist. Um einen solchen Diskurs zu ermöglichen müssten Ausbildungssituationen überwiegend als Lernsituationen gestaltet werden, in denen Vertrauen, Akzeptanz und Persönlichkeitsförderung im Vordergrund stehen. Situationen der Leistungsüberprüfung und -bewertung hingegen sollten seltener und dann in vorher angekündigten und evtl. anonymisierten Situationen erfolgen. Eine Diskussion dieser Thematik fand auf der vom Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund veranstalteten Fachtagung „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“ am 15./16. 7.2005 statt.

Reflexion von Werten und Normen

Nach Altrichter und Huber gilt es, in der Reflexion von pädagogischen Aktivitäten auch einen Bezug zu pädagogischen Werten herzustellen. Mit dem Verweis auf Humboldt nennt Huber (2003) hier die Notwendigkeit der „Reflexion auf das Allgemeinwohl“ (S.18), wohingegen Altrichter (2003) sich mit John Elliott (1998) auf die aristotelische Ethik bezieht (S. 56f.). Beide gehen davon aus, dass sich in allen pädagogischen Handlungen pädagogische Werte konkretisieren, die bewusst gemacht und auf Sinn hinterfragt werden müssen (vgl. Altrichter 2003, 56f.; Huber 2003, 18).

Reflexion durch Teilhabe am Diskurs der Berufsgruppe

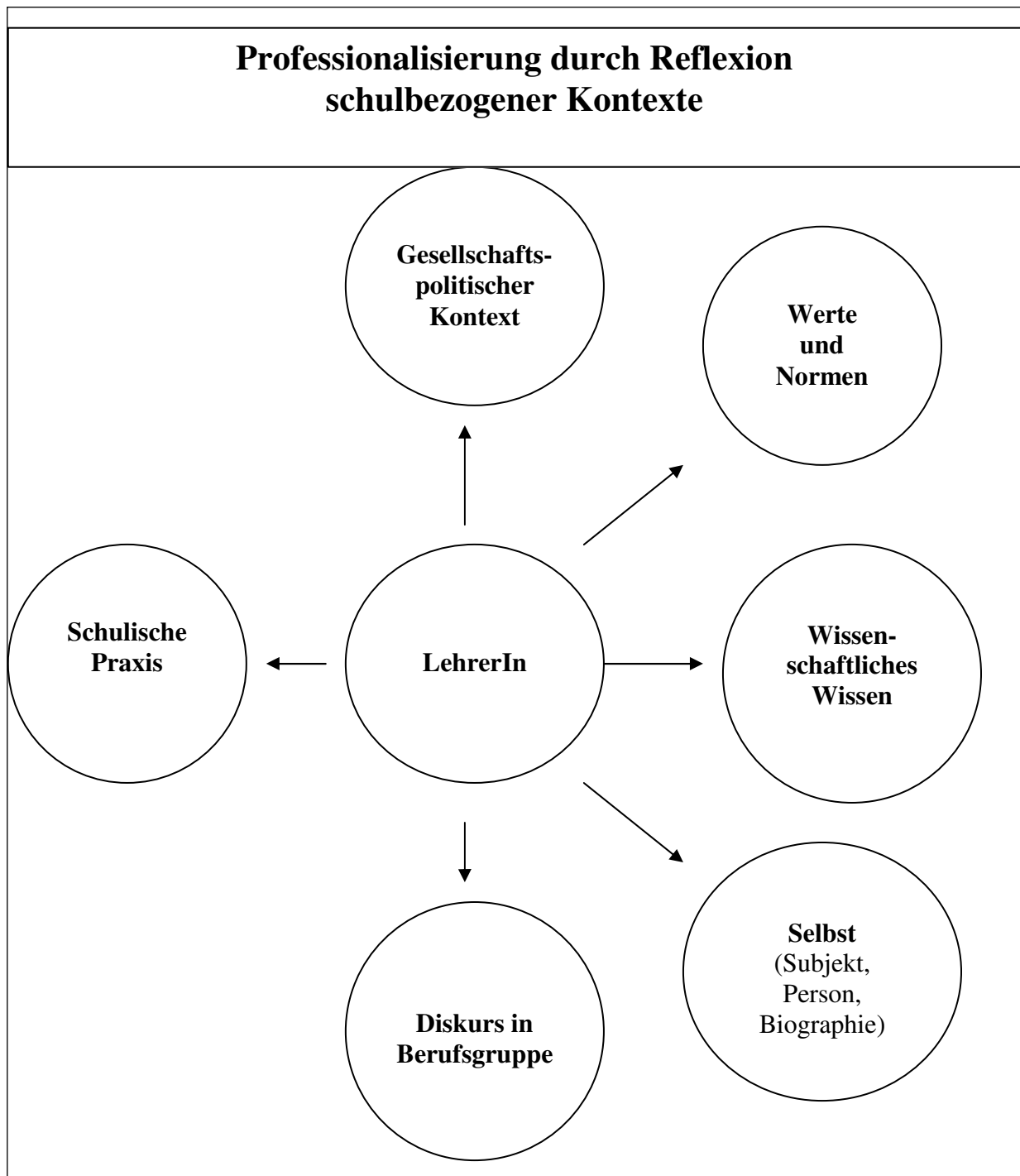
Die im Prozess des Forschenden Lernens verlangte (Selbst)Reflexion kann nach Altrichter nicht den angehenden Lehrerinnen und Lehrern individuell überlassen bleiben, sondern muss sich in beruflichen Kontexten vollziehen.

„Professionalität erfordert in diesem Sinn eben nicht nur allein seine Tätigkeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln, sondern sich mit der eigenen Praxis und der Reflexion darüber auf den Diskurs der Berufsgruppe einzulassen; deren Erfahrungen und Qualitätsansprüche in der eigenen Tätigkeit zu berücksichtigen, zu überprüfen und weiterzuentwickeln ...“ (Altrichter 2003, 58).

Reflexion des gesellschaftspolitischen Kontextes

Nicht zuletzt sollte sich die Reflexion von schul- und unterrichtsbezogenen Theorie-Praxiserfahrungen auf den gesellschaftspolitischen Kontext beziehen. Selbstverständlich beeinflussen gesellschaftliche und politische Entwicklungen die Bedingungen für schulisches Arbeiten ungemein (z.B. heute: Globalisierung, Wandel zur Wissensgesellschaft; 20. Jh.: Nationalsozialismus, 19. Jh.: Stiehl'sche Regulative). Nur wer diese Zusammenhänge in Ansätzen kennt, kann das Spannungsfeld, in dem sich wissenschaftliches Wissen und schulische Praxis begegnen, in seiner Komplexität wahrnehmen, erfassen, verstehen, erklären und evtl. verändern.

Die folgende Grafik fasst noch einmal zusammen, auf welche Bereiche sich die (Selbst)Reflexion der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Prozess des Forschenden Lernens beziehen sollte:



Fazit: Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer müssen im Rahmen des Theorie-Praxis-Moduls möglichst beurteilungsfreie Ausbildungssituationen geschaffen werden, in denen individuelle Theorie-Praxis-Erfahrungen in Relation mit den anderen aufgeführten schulrelevanten Kontexten reflektiert werden können. Das Begleit-/ Forschungsseminar könnte der Ort für die Initiierung eines solchen Prozesses sein.

Forschendes Lernen und biografisches Lernen

Die Reflexion der eigenen (Schul)Biografie nimmt im Prozess der Professionalisierung durch Forschendes Lernen einen besonderen Stellenwert ein. Während wissenschaftliche Wissensinhalte über Lernen, Schule und Unterricht eher kognitiv rezipiert werden, findet eine subjektive Bewertung und Aneignung dieser Inhalte zumeist vor dem Hintergrund der eigenen Schulerlebnisse und -erfahrungen statt.

Beispiel 1: Die wissenschaftlichen Konzepte zur Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung und die dort beschriebenen drei unterschiedlichen Bezugsnormen einschließlich ihrer pädagogischen Wirkungsweisen werden in der Regel von den Studierenden sehr unterschiedlich bewertet (vgl. Rheinberg 1980, 1982, 1995). Die einen messen der zukünftigen verstärkten Anwendung der individuellen Bezugsnorm große Bedeutung bei und experimentieren mit diesem Anliegen im Schulpraktikum. Hintergrund ist häufig das eigene Versagenserlebnis in einem Schulfach, die negative Konkurrenzenerfahrung mit den MitschülerInnen und der Glaube an eine pädagogische Verbesserungsmöglichkeit. Andere Studierende nehmen die Bedeutung der individuellen Bezugsnorm für die Entwicklung von Leistungsmotivation theoretisch zur Kenntnis, bringen jedoch große Skepsis bezüglich der praktischen Umsetzbarkeit aufgrund schulstruktureller Hemmnisse (große Klassen etc.) zum Ausdruck. Nach eigenen Schulerlebnissen befragt, verweisen sie z.B. darauf, dass sie in ihrer Schulzeit keine Lehrperson erlebten, die die individuelle Förderung der SchülerInnen in der beschriebenen Weise praktizierte, und dass das althergebrachte Leistungssystem mit seiner Dominanz der sozialen Bezugsnorm wohl das „normale“ und „realistischere“ wäre.

Erst in der reflektierenden Vernetzung von wissenschaftlichem Wissens (Theorie) mit Schulpraktika (Praxis) und biographischem Lernen (Person) werden häufig die individuellen Barrieren deutlich, die ein zeitgemäßes pädagogisches Handeln (zumeist unbewusst) verhindern und Wege der Überwindung aufgezeigt.

Eine solche Reflexion sollte unbedingt in einem Klima von Akzeptanz, Respekt und Bewertungsfreiheit (vgl. Cohn 1975) stattfinden und wird nicht umhinkommen, die handlungsleitenden pädagogischen Normen und Werte zu thematisieren.

Beispiel 2: Bei der Planung von Unterricht nach zeitgemäßen didaktischen Modellen (Klafki 1985; Schulz 1980, 1981, 1986; Winkel 1980 u.a.) spielt die Kategorie die

Schülerorientierung bzw. die gemeinsame Planung des Unterrichts durch SchülerInnen und LehrerIn eine große Rolle. Trotz ausführlicher Erarbeitung im Seminar beschreiben die Studierenden in ihren Praktikumsberichten immer wieder Unterrichtsstunden, in denen die Gestaltung einzig von ihnen als Lehrer ausgeht. Mögliche Hintergründe für dieses diskrepante Verhalten lassen sich durch biografisches Lernen ansatzweise erfassen. So werden z.B. in Form einer angeleiteten Imagination zurückliegende individuelle schulische Erfahrungen mit Unterricht und Lernen bewusst gemacht, in der Gruppe kommuniziert und abschließend pädagogisch bewertet. Für den einzelnen Studierenden könnte die Erkenntnis über sein mangelndes Vertrauen in seine zukünftigen SchülerInnen sowohl eine stärkere Auseinandersetzung mit seiner zurückliegenden schulischen Sozialisation sowie mit seinen zukünftigen Entwürfen und Visionen für eine selbstbestimmte berufliche Tätigkeit bewirken.

Die Biografieforschung befasst sich zunehmend mit der Aufdeckung des Zusammenhangs von Biographie und Professionalität (vgl. Kraul, Marotzki & Schweppe 2002). Für den Lehrerberuf werden biografische (Schul)Erfahrungen häufig als einflussreich auf das spätere berufliche Handeln erkannt. Dieser Zusammenhang führt verstärkt zu der Forderung, dass angehende LehrerInnen sich dieser prägenden Erfahrungen in Ausbildungskontexten bewusst werden müssen (vgl. Bräutigam/Blotzheim/Swoboda 2005, 2).

Im Sportstudium an der Universität Dortmund wird biografisches Lernen in fachdidaktischen Seminaren in Form von berufsbiografischen Erzählungen und Lern- und Studienreporten angeregt. In der Auseinandersetzung mit berufsbiografischen Erzählungen lernen die Studierenden ihrer eigenen Biografie distanziert gegenüber zu treten und diese im Hinblick auf ihren späteren Beruf als Sportlehrer kritisch zu reflektieren. In den Lern- und Studienreporten dokumentieren die Studierenden ihre subjektiven Sichtweisen zum Seminarthema, die auch biografische Bezüge einschließen (vgl. Bräutigam/Blotzheim/Swoboda 2005, 3).

Forschendes Lernen und berufliche Identitätsentwicklung

Erfolgreiche Lehrarbeit und damit auch berufliche Ich-Identität ist sehr stark durch die Beziehungen zu den SchülerInnen geprägt und erfordert einen hohen Einsatz der

Person. „Berufliche Identität ist (...) kein stabiler Status, sondern unterliegt einer lebenslangen Entwicklung“ (Loser/Terhart 1991, 865).

Bekanntlich erlebt eine große Zahl von jungen Lehrerinnen und Lehrer die berufliche Anfangszeit nach wie vor als große psychische Belastung. Vor allem der Kontakt zu den SchülerInnen lässt sich häufig nicht wirklich zufrieden stellend gestalten. Disziplin Konflikte, Lernunlust der SchülerInnen, der Umgang mit deren individuellen Schwierigkeiten und eine mangelnde Unterstützung durch das Kollegium bereiten den jungen LehrerInnen Probleme. So hatten sie sich während des Studiums die Praxis nicht vorgestellt, die ihnen jetzt den sog. „Praxisschock“ (Müller-Fohrbrodt u.a. 1978) beschert. Als Reaktion eignen sie sich häufig eher konservative pädagogische Methoden an, um sich gegenüber den SchülerInnen durchzusetzen. In dieser Situation artikulieren die jungen Lehrerinnen und Lehrer häufig ein Gefühl des Identitätsverlustes. (vgl. Loser/Terhart 1991, 865ff.; Arens 1997, 200ff u.250ff; Arens 1998, 188ff)

Aber nicht nur in der beruflichen Anfangsphase ist Identität gefährdet, in der Folgezeit gelingt es nur einem kleinen Teil der Lehrerschaft ihre Beziehungen zu den SchülerInnen produktiv zu gestalten und damit eine stabile berufliche Identität zu entwickeln. Erfahrungsgemäß passt sich der größere Teil der Lehrerschaft unter Aufgabe der ursprünglichen pädagogischen Vorstellungen an die vorhandenen Strukturen an. Diese Anpassung führt einerseits zu einer Befriedung der Anfangskonflikte mit den SchülerInnen, andererseits führt sie aber auch häufig zu latenter Demotivation und Frustration bis hin zum Burnout (vgl. Arens 1997u.a.).

Es sollte Aufgabe des Studiums sein, die Studierenden bei der Entwicklung ihrer beruflichen Identität zu unterstützen und sie auf mögliche berufliche Identitätskrisen und deren Bewältigung vorzubereiten. Da diese Krisen mit dem Eintauchen in Praxissituationen verbunden sind, ist das Forschende Lernen der prädestinierte Ausbildungsort im Studium zur Reflexion von möglichen (auch zukünftigen) Identitätskrisen und deren Bewältigung. Die Situation, in Zukunft eine Klasse alleine führen zu müssen, sollte gedanklich regelmäßig vorweg genommen werden.

Zur Bearbeitung der Identitätsthematik im Studium bedarf es eines wissenschaftlichen Identitätsbegriffs. Aus der Vielzahl der vorliegenden Identitätskonzepte (vgl. Schweitzer 1985), soll hier in aller Kürze ein Identitätsbegriff vorgestellt werden, der sich in der Untersuchung von beruflicher

Identität von Lehrerinnen und Lehrern bewährt hat. Er basiert auf dem interaktionistischen soziologischen Konzept der balancierenden Ich-Identität von Lothar Krappmann und dem psychologischen Konzept von Ich, Leib-Selbst und Identität der Integrativen Therapie von Hilarion Petzold (vgl. Krappmann 1982; Petzold 1982, 1984; Petzold/Schuch 1992; Arens 1997, 1998).

Dieser interaktionistisch orientierte Identitätsbegriff sieht Identität nicht als einmal erreichte stabile Größe an, sondern als das Ergebnis eines Balanceaktes, der in jeder neuen Interaktion wieder zu bestehen ist. Mit Hilfe dieses Identitätsbegriffs lassen sich unterschiedliche Situationen beruflicher Identität von Lehrerinnen und Lehrern erklären, nämlich sowohl „Identitätsverlust“ und „Identitätsproblematik“ als auch „Identitätsfindung“.

Dieser Identitätsbegriff geht von folgenden Grundvoraussetzungen aus (vgl. Krappmann 1982, 27, 35):

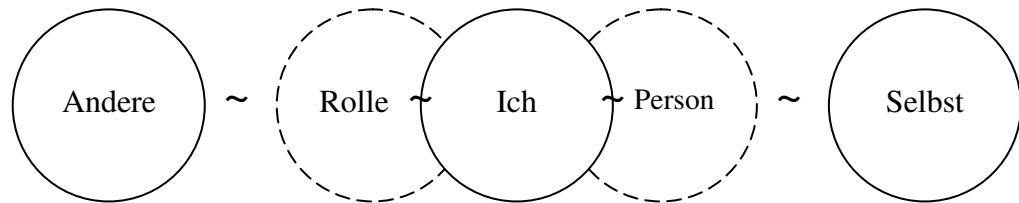
- Identität kann ein Individuum nicht für sich allein bilden, sondern diese ist abhängig von seiner Teilnahme an und seinem Ausdruck in Interaktionen mit anderen.
- Durch repressive gesellschaftliche Bedingungen bzw. Abhängigkeitsverhältnisse werden Individuen u.U. daran gehindert, ihre „wirklichen“ Anschauungen zum Ausdruck zu bringen. Der Grad der Repression- bzw. Herrschaftsfreiheit muss bei der Analyse von Identität immer mitbedacht werden.

Darüber hinaus formuliert dieser Identitätsbegriff als zentrale Bedingung für berufliche Identität das Zustandekommen von Balancen zwischen den Interaktionspartnern, von denen die drei wichtigsten hier kurz genannt werden.

Eine Lehrperson gewinnt berufliche Identität, wenn sie in der Lage ist, in Interaktionen mit anderen und sich selbst folgende Balancen herzustellen:

1. eine Balance zwischen ihren Erwartungen und denen der anderen,
2. eine Balance zwischen ihrem Ich und ihrem Leib-Selbst (Petzold) und
3. eine Balance zwischen den Anforderungen der Rolle, die sie zu erfüllen hat, und dem Anliegen der Person, die sie ist (vgl. Arens 1997, 273ff).

Bedingungen für berufliche Ich-Identität: drei Identitätsbalancen



~ = Balance

Im Rahmen des TPM an der Universität Dortmund sollte die Identitätsentwicklung der angehenden jungen Lehrerinnen und Lehrer speziell im Begleit-/Forschungsseminar durch regelmäßige Reflexion folgender Themenbereiche grundgelegt werden:

- Meine Erwartungen an die SchülerInnen und die Lehrer-Schüler-Beziehung
- Die antizipierten Erwartungen der SchülerInnen an mich als LehrerIn
- Die Selbstwahrnehmung meiner emotionalen und leib-seelischen Bedürfnisse an die Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. an die Schumatmosphäre (Selbst, emotionale Wahrnehmung, vgl. dazu auch Goleman 1995)
- Meine Wahrnehmungen und Reflexionen in Bezug die Konzepte von Unterricht und Schule und meine Vorstellungen (Ziele, Visionen) für die Gestaltung von Unterricht und Schule (Ich, kognitive Wahrnehmung),
- Meine Wahrnehmung der Lehrerrolle, die ich zu erfüllen habe (Rolle)
- Meine Selbstwahrnehmung als Person, wo unterscheide ich mich als Person von der Lehrerrolle? (Person).

In der Literatur zum Forschenden Lernen wird immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig das gemeinsame Reflektieren über Praxissituationen zwischen Studierenden und Lehrenden in erster, zweiter und dritter Ausbildungsphase ist (vgl. Busse/Heil/Seydel 2005; Altrichter 2003). Nur in einem möglichst repressionsfreien Dialog können sich Vorstellungen über eine adäquate Lehrer-Schüler-Beziehung sowie über zeitgemäße und humane Schul- und Unterrichtskonzepte bei den einzelnen langsam ausdifferenzieren und womöglich mit der Zeit aneinander

angleichen. Somit würden diese Interaktionen zur beruflichen Identitätsbildung aller Beteiligten beitragen.

„Der primäre Ort des Lernens ist nicht der individuelle Geist, sondern sind die Prozesse der *co-participation* in einer Praxisgemeinschaft (vgl. Lave/Wenger 1991, 98, H.A.). Dadurch wird der Erwerb von Fähigkeiten mit Prozessen der Identitätsentwicklung in der und durch die Mitgliedschaft in einer Praxisgemeinschaft verbunden; beide Elemente – das Lernen von Fähigkeiten und die Entwicklung von Identität – sind Teil ein und desselben Prozesses.“ (Altrichter 2003, 59)

4. Forschendes Lernen im Rahmen des Theorie-Praxis-Moduls der Universität Dortmund

4.1 Entwicklungshintergrund, Zielsetzung und Aufbau

Entwicklungshintergrund

Die Ermöglichung forschender Lernprozesse in Rahmen von Theorie-Praxis-Phasen ist an der Universität Dortmund eng an die Entwicklung des Theorie-Praxis-Moduls (TPM) gekoppelt. Die Besonderheiten des entstandenen Konzepts lassen sich durch Aufzeigen des Entwicklungshintergrundes verdeutlichen.

Beginnend im Jahr 2000 erfolgte die Entwicklung des Moduls zum einen vor dem Hintergrund der zu erwartenden neuen Vorgaben für die Lehrerausbildung (LPO 2003) und zum anderen auf der Folie der zurückliegenden Erfahrungen mit der Qualität von Theorie-Praxis-Phasen an der Universität Dortmund.

Schon ab dem Jahr 2000 zeichnete sich die inhaltliche Tendenz der zu entwickelnden neuen Lehramtsprüfungsordnung des Landes NRW im Bereich der Theorie-Praxis-Phasen ab. Kurz umrissen schälten sich folgende Zielsetzungen heraus:

- zeitliche und inhaltliche Intensivierung der Theorie-Praxis-Phasen,
- Forschendes Lernen im Rahmen von Studien- und Unterrichtsprojekten,
- Modularisierung,
- Entwicklung von Kerncurricula,
- Entwicklung von Standards und Kompetenzen (vgl. LPO 2003 § 1 (2), 1 (4), §4 (1), § 10, §11).

Parallel dazu setzte ein inneruniversitärer Diskussionsprozess über die zukünftige Gestaltung von Theorie-Praxis-Phasen ein, der die bisherigen Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Phasen zum Ausgangspunkt machte. Innerhalb dieses Diskussionsprozesses kristallisierten sich sechs Kriterien für die Qualitätsverbesserung zukünftiger Theorie-Praxis-Phasen heraus:

1. Kriterium: Hauptamtlich Lehrende und zentrale Lehrveranstaltungen

Zur Hebung der Qualität von Theorie-Praxis-Phasen wurde gefordert, diese in Zukunft mit zentralen auf Schule bezogenen Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken zu verknüpfen, die überwiegend von wissenschaftlich qualifiziertem hauptamtlich lehrendem Personal, also auch von Professoren, geleitet werden. Damit sollte dem bundesweiten Trend entgegengewirkt

werden, Praxisphasen in Randbereichen der universitären Lehre von Lehrenden (Lehrerinnen und Lehrern an Schulen, Unterrichtsbeauftragten, abgeordneten Lehrerinnen und Lehrern etc.) anleiten zu lassen, die nur bedingt in den wissenschaftlichen Lehr- und Forschungskontext eingebunden sind (vgl. Glumpler/Schubert 1997, 8ff.).

2. Kriterium: Theoretisches Basiswissen und „Forschungsfrage“ durch vorbereitendes Theorie-Praxis-Seminar

Praxisphasen sollten in Zukunft durch so genannte Theorie-Praxis-Seminare in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik vorbereitet werden. In diesen Seminaren lernen die Studierenden,

- sich schulisch relevante Theorien, Konzepte und Untersuchungsergebnisse, also wissenschaftliches Basiswissen, anzueignen und
- eine „Forschungsfrage“, d. h. eine theoriegeleitete Fragestellung, die während der Praxisphase zu untersuchen ist, zu entwickeln.

3. Kriterium: Praktika in zwei Fachdidaktiken und in Erziehungswissenschaft

Die lange Tradition an der Universität Dortmund, die beinhaltet, dass Studierende in zwei verschiedenen Fachdidaktiken und in Erziehungswissenschaft Praktika absolvieren müssen, soll beibehalten werden.

4. Kriterium: Forschendes Lernen

Im gesamten Theorie-Praxis-Modul sollen die Studierenden auf der Basis des Prinzips des „Forschenden Lernens“ Studien- und Unterrichtsprojekte planen, durchführen und reflektieren (vgl. Altrichter / Lobenwein 1999; Boelhauve 2004 und 2005; Huber 1998; Meyer / Obolenski 2003; Schneider / Wildt 2003; Hilligus 2005).

Das für das Forschende Lernen notwendige methodische Wissen sollen die Studierenden in einem spiralförmigen Aufbau sowohl im Grundstudium als auch im Hauptstudium erhalten. Im Rahmen des Theorie-Praxis-Moduls ist dieses methodische Wissen vor allem in einem so genannten Begleit-/ Forschungsseminar zu vermitteln.

5. Kriterium: Kommunikation, (Selbst-)Reflexion und erste Identitätsentwicklung

Parallel zur und im Anschluss an eine Praxisphase im Hauptstudium soll den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, ihre Praxiserfahrungen sowie ihre

pädagogischen Ziele und Wertvorstellungen im universitären Rahmen zu reflektieren und somit eine erste berufliche Identität auszubilden. Unter beruflicher Identität kann u. a. die Fähigkeit verstanden werden, eine Balance zwischen den Anforderungen des zukünftigen beruflichen Umfeldes und den eigenen persönlichen Überzeugungen und Bedürfnissen herzustellen. Diese Balance bildet die Voraussetzung für eine hohe Berufsmotivation und damit auch für die Entwicklung von Professionalität. (vgl. Loser/Terhart 1991; Arens 1998)

Da es an der Massenuniversität kapazitativ nicht leistbar ist, Studierende einzeln im Praktikum zu besuchen, müssen andere Formen der Kommunikation während und nach der Praxisphase gefunden werden, z.B. wöchentliche Gruppentreffen zur Beratung und Reflexion des forschenden Lernprozesses.

6. Kriterium: Fächerübergreifende Seminarveranstaltungen

Die Ansätze der Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und einzelnen Fachdidaktiken an der Universität Dortmund in Form von fächerübergreifenden Seminarveranstaltungen sollen weitergeführt werden. Hiermit soll der in der Vergangenheit konstatierten mangelnden Integration von erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen auf Seiten der Studierenden (und Lehrenden) begegnet werden. Im Rahmen des Theorie-Praxis-Moduls wird dieses fächerübergreifende Lernen vor allem im Rahmen des so genannten Begleit-/ Forschungsseminars angestrebt.

Als Ergebnis dieses Diskussionsprozesses und unter Einbeziehung der Vorgaben der LPO 2003 entwickelten zentrale Gremien und Einrichtungen der Universität Dortmund, nämlich

- der „gemeinsam beschließende Ausschuss für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (gebALL),
- das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) sowie
- das Praktikumsbüro für Lehramtsstudiengänge unter Einbeziehung der Fachbereiche,

das Konzept des fächerübergreifenden Theorie-Praxis-Moduls (TPM), das 10 Wochen Praxis und 9 Semesterwochenstunden Lehre umfasst und das Forschende Lernen in Form von Studien- und Unterrichtsprojekten in den Vordergrund stellt. Im Januar 2004 beschloss der gebALL das TPM ab dem Sommersemester 2005 für drei Jahre als Modellprojekt durchführen und begleitend evaluieren zu lassen.

Literatur:

LPO 2003

MSJK 2004: Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Rahmenvorgaben.

MSJK 2004: Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung.

Reader Band 2 „Dokumente und Handreichungen zum TPM“ und Homepage Praktikumsbüro www.fb12.uni-dortmund.de/pbla/:

- Vorgaben der Lehramtsprüfungsordnung (LPO) 2003 des Landes NRW für Praxisphasen, § 10
- Standards für Praxisphasen laut MSKJ

Hinweis:

Neben dem TPM-Reader Band 1 „Forschendes Lernen im TPM“ erscheinen noch zwei weitere Reader zum TPM, nämlich: Band 2 „Dokumente und Handreichungen zum TPM“ und Band 3 „Beispiele und Arbeitsmaterialien zum TPM“. Alle drei Reader können im Skriptenverkauf der Universität Dortmund erworben werden. Außerdem finden sich viele der im Reader abgedruckten Dokumente und Handreichungen auf der Homepage des Praktikumsbüros für Lehramtsstudiengänge www.fb12.uni-dortmund.de/pbla/ unter dem Stickwort Theorie-Praxis-Modul.

Zielsetzung:

Oberste Zielsetzung dieses Moduls ist es, einen für die Studierenden nachvollziehbaren fächerübergreifenden Bezug zwischen Theorie und Praxis von Schule, Unterricht, Lernen sowie Erziehung herzustellen. Diese Zielsetzung fächert sich in fünf Lernbereiche auf:

- Schulrelevantes erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Basiswissen
- Forschendes Lernen
- Fächerübergreifendes Lernen
- (Selbst-)Reflexivität, biografisches Lernen und berufliche Identitätsentwicklung
- Erste Unterrichtskompetenz

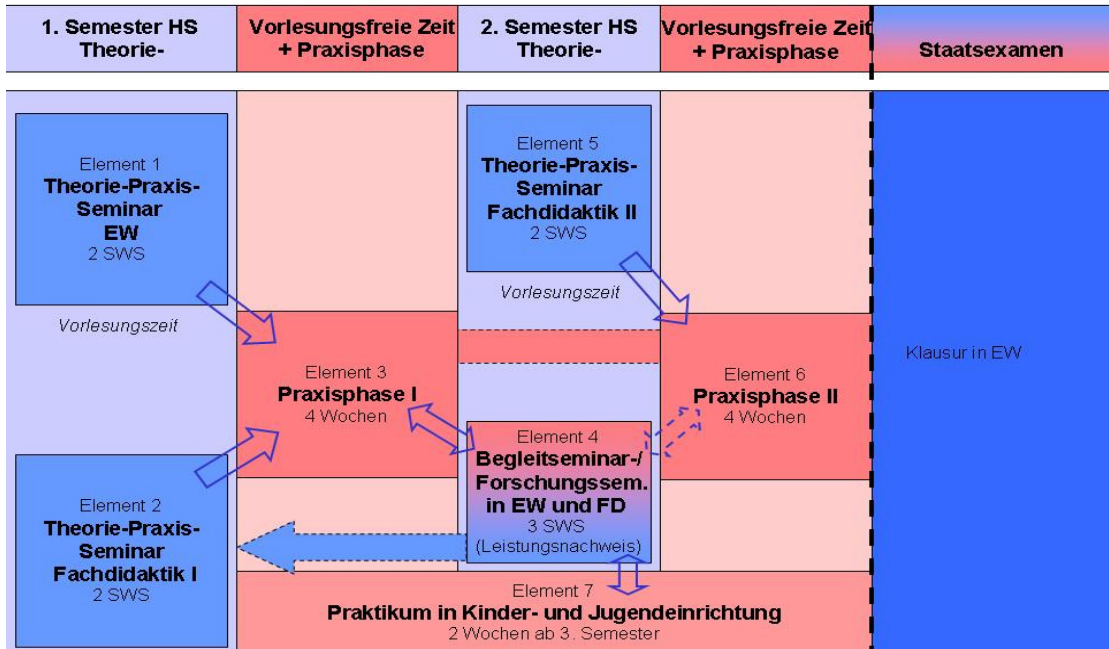
Aufbau

Das Modul umfasst sieben Elemente (E) und findet im ersten Studienjahr des Hauptstudiums statt:

E 1 Theorie-Praxis-Seminar in Erziehungswissenschaft	2 SWS
E 2 Theorie-Praxis-Seminar in Fachdidaktik I	2 SWS
E 3 anschließende 4-wöchige Praxisphase I	4 Wochen
E 4 das Begleit-/ Forschungsseminar in EW und Fachdidaktik	3 SWS

E 5 Theorie-Praxis-Seminar in Fachdidaktik II	2 SWS
E 6 anschließende Praxisphase II	4 Wochen
E 7 Praxisphase im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit.	2 Wochen

Skizze zum „Theorie-Praxis-Modul“ im Hauptstudium

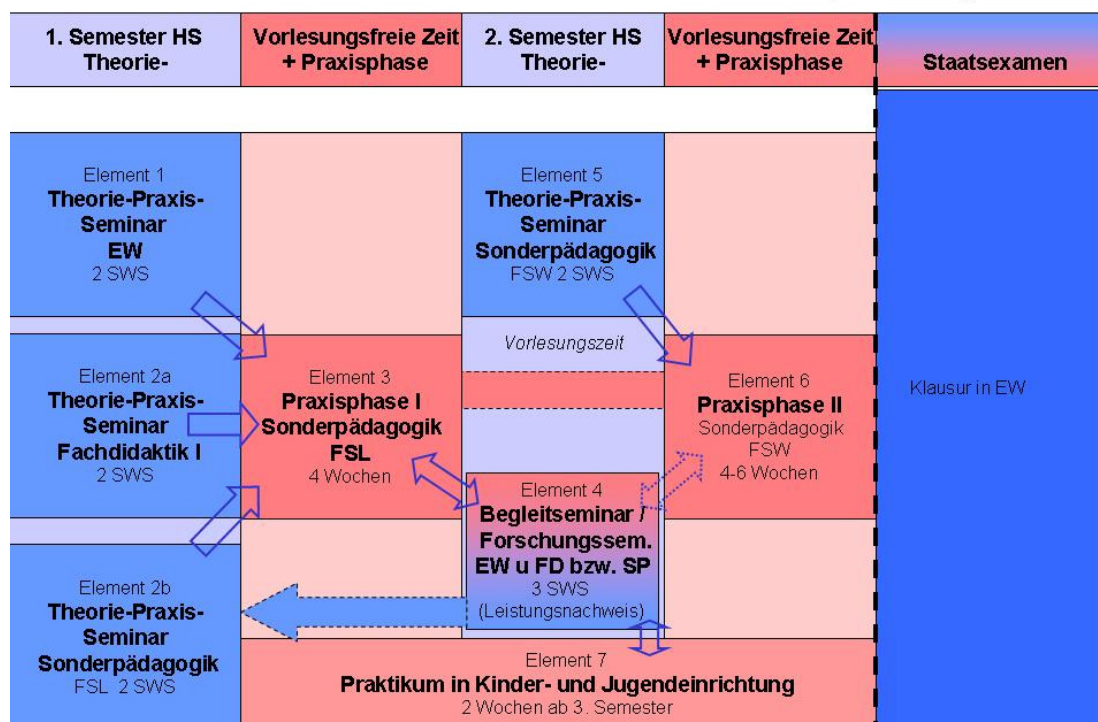


Alle sechs aufgeführten Kriterien fanden Eingang in die inhaltliche Gestaltung des Moduls. Die Kriterien 1, 2 und 3 führten zur Konstruktion der Theorie-Praxis-Seminare in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Die Kriterien 4, 5 und 6 bildeten die Grundlage für die Entwicklung des Begleit-/Forschungsseminars.

Aufbau TPM Sonderpädagogik

Studierende der Sonderpädagogik führen das TPM in derart modifizierter Form durch, dass beide Praxisphasen unter sonderpädagogischer Fragestellung stehen und u.a. durch sonderpädagogische Seminare vorbereitet werden. Dadurch erweitert sich das TPM-Sonderpädagogik um ein weiteres Element (siehe Skizze, Element 2b).

Skizze zum „Theorie-Praxis-Modul Sonderpädagogik“



Reader Band 2 „Dokumente und Handreichungen zum TPM“ und Homepage Praktikumsbüro www.fb12.uni-dortmund.de/pbla/:

- Skizze zum TPM
- TPM Sonderpädagogik, Skizze und erläuternder Text
- TPM-Info für Studierende, Lehrende und MentorInnen
- TPM-Info Sonderpädagogik

4.2 Maßgaben zur fächerübergreifenden Durchführung: Leistungsstandards, Studien- und Unterrichtsprojekte, Theorie-Praxis-Bericht

Leistungsstandards

Das Forschende Lernen innerhalb des Theorie-Praxis-Moduls ist mit bestimmten Leistungskriterien verbunden, so genannten Kompetenzen und Standards. Wie in der gesamten Lehrerbildung richten sich diese auf den Erwerb grundlegenden beruflicher Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung und Diagnostik sowie Evaluation und Qualitätssicherung.

Die Universität sind gehalten diese Kompetenzen und Standards auf der Basis der LPO 2003 sowie der Rahmenvorgaben zur LPO selbstständig im Kontext von Kerncurricula und Modulbeschreibungen ausdifferenzieren (vgl. MSKJ 2004:

Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben; MSKJ 2004: Praxisphasen. Rahmenvorgaben).

Nach diesen Vorgaben wurde das Kerncurriculum für das Theorie-Praxis-Modul der Universität Dortmund entwickelt. Es liegt in Form der Modulbeschreibung zum TPM vor und enthält u.a. die Formulierung der Leistungsstandards und Kompetenzen zum TPM. Da alle Fächer und die Erziehungswissenschaft am TPM beteiligt sind, findet sich die Modulbeschreibung zum TPM als Anhang zu jeder Studienordnung der Fächer und der Erziehungswissenschaft.

Die Leistungsstandards konkretisieren die an den forschenden Lernprozess im TPM zu richtenden qualitativen Anforderungen. Sie markieren den Rahmen für die Abhandlung von Studien- und Unterrichtsprojekten, Praktikumsberichten sowie Staatsexamensklausuren.

Literatur:

- MSJK 2004: Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Rahmenvorgaben.
- MSKJ 2004: Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben

Reader Band 2 „Dokumente und Handreichungen zum TPM“ und Homepage Praktikumsbüro www.fb12.uni-dortmund.de/pbla/:

- Standards für Praxisphasen laut MSKJ
- Leistungsstandards für Theorie-Praxis-Phasen an der Universität Dortmund

Studien- und Unterrichtsprojekte

Das Forschende Lernen im Theorie-Praxis-Modul soll durch die Planung, Durchführung und Reflexion von Studien- und Unterrichtsprojekten realisiert werden. Diese Orientierung wird auch von der LPO 2003 unterstützt, in der es heißt: „Für die Praktika sind in einem ... Modul ... Themenstellungen und Verfahrensweisen für Studien- und Unterrichtsprojekte in Schulen zu entwickeln.“ (LPO § 10(4)).

Studienskizze und Unterrichtsskizze

Die Entwicklung von Studien- und Unterrichtsprojekten beginnt jeweils in den vorbereitenden Theorie-Praxis-Seminaren. Dort werden in mindestens einer Seminarsitzung (empfehlenswert sind mindestens 3 Teilsitzungen) aus dem Kontext des Theorierahmens des Seminars exemplarisch Themenstellungen und Verfahrensweisen (Methoden) für Studien- und Unterrichtsprojekte in der Praxisphase entwickelt. Die Studierenden entwerfen noch vor Ablauf des Seminars jeweils eine Studienskizze und eine Unterrichtsskizze von jeweils 2-3 DIN A 4

Seiten und erhalten möglichst noch im Vorbereitungsseminar exemplarische Rückmeldungen dazu.

In der Studienskizze entwickeln sie eine theoriegeleitete und evtl. biografisch orientierte Fragestellung für eine kleine empirische Untersuchung (Studienprojekt) und stellen auch erste Überlegungen zur methodischen Durchführung an.

Für die Unterrichtsskizze wählen sie ebenso theoriegeleitet und unter Einbeziehung der Interessen der SchülerInnen eine relevante Fragestellung aus und machen sich erste Gedanken zur didaktischen Vorgehensweise. Dabei orientieren sie sich an ausgewiesenen didaktischen Modellen (vgl. Klafki; Schulz 1980).

Zur Entlastung der Lehrenden und Studierenden hat die Arbeitsgruppe Qualitätsentwicklung TPM für diese Studienphase verschiedene Arbeitsmaterialien entwickelt (siehe Kasten unten), die als Empfehlung zu betrachten sind und die natürlich abgewandelt werden können.

Reader Band 2 „Dokumente und Handreichungen zum TPM“ und Homepage Praktikumsbüro www.fb12.uni-dortmund.de/pbla/:

- Hinweise zur Studienskizze
- Hinweise zur Unterrichtsskizze
- Handreichung für die Entwicklung eines Studienprojekts
- Handreichung für die Entwicklung eines Unterrichtsprojekts
- TPM Reader zum forschenden Lernen
- TPM Reader Dokumente und Materialien

Studienprojekte und Unterrichtsprojekte

In der auf das vorbereitende Theorie-Praxis-Seminar folgenden Praxisphase führen die Studierenden die geplanten Studien- und Unterrichtsprojekte durch. In dieser Phase ist häufig eine Modifikation der skizzierten Projekte aufgrund der realen Gegebenheiten notwendig. Das methodische Vorgehen muss in manchen Fällen neu überdacht werden. Eine Absprache mit den schulischen Lehrpersonen ist empfehlenswert. In dieser Phase finden die Studierenden Anregung und Hilfe im Begleit-/ Forschungsseminar und auch in den oben beschriebenen Arbeitsmaterialien. Vor allem die beiden Handreichungen und die beiden Reader geben konkrete Unterstützung für die einzelnen Etappen des forschenden Lernprozesses.

Theorie-Praxis-Bericht

Der sich in den Studien- und Unterrichtsprojekten vollziehende Prozess des Forschenden Lernens soll in einem abschließenden Theorie-Praxis-Bericht dokumentiert werden. Wie bereits unter dem Thema Leistungsstandards erwähnt,

wird die Qualität des Berichts auf der Folie der Leistungsstandards gemessen werden. Um diese Anforderungen transparenter zu machen hat die Arbeitsgruppe Qualitätsentwicklung TPM eine exemplarische Gliederung für einen Theorie-Praxis-Berichts entworfen.

**Reader Band 2 „Dokumente und Handreichungen zum TPM“ und Homepage
Praktikumsbüro www.fb12.uni-dortmund.de/pbla/:**

- Exemplarische Gliederung eines Theorie-Praxis-Berichts
- Weitere Empfehlungen zum Theorie-Praxis-Bericht
- Exemplarischer Ablauf eines Begleit-/ Forschungsseminars (BSFS)

5. Evaluation des TPM der Universität Dortmund

5.1 Theoretischer Kontext von „Evaluation“

Bisher können Universitäten noch selten „lernende Organisationen“ bezeichnet werden, also als ein gutes Beispiel für innovative Organisationen, die sich die systematische Selbstentwicklung zur Aufgabe gemacht haben. Die Zielsetzung für eine „Organisationsentwicklung“ an Universitäten könnte sich daran orientieren, das Arbeiten und Lernen dort humaner und erfolgreicher zu gestalten und an diesen Veränderungen möglichst viele Mitglieder der Organisation zu beteiligen. Dieser Intention liegt die Annahme zu Grunde, dass es neben dem individuellen Lernen einzelner auch ein institutionelles Lernen gibt (vgl. Senge 1996, Gairing 1996), also dass eine Organisation lernt. Kennzeichen dafür ist, dass dieser Prozess selbstinitiiert, selbstkontrolliert und selbstverantwortet ist (vgl. Meyer 2002). Das Lernen erfolgt dadurch, dass das eigene Handeln der Institution, also ihre „Intervention“, überprüft, ausgewertet und reflektiert wird (vgl. Koch-Priewe 2000b). Im vorliegenden Kontext geht es also um die Frage, ob die neue Einrichtung des TPM im erwarteten Sinne wirksam ist und Kompetenzen der LehramtsstudentInnen erhöht. Diese Überprüfung wird als „Evaluation“ definiert:

„Evaluation ist ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen, um an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz beruhen“ (vgl. Kempfert, Rolff 2000).

Evaluation ist zusätzlich immer gebunden an die Möglichkeit des Nachvollziehens durch Dritte (man könnte auch Nachprüfbarkeit sagen), und das heißt, an eine – wie immer begrenzte – Öffentlichkeit; dies sind in unserem Kontext primär z.B. DozentInnen und auch StudentInnen. Wichtig ist dies v.a. bei der Auswertung und Interpretation; u.a. wegen der möglichen Befangenheit oder Betriebsblindheit, vor der auch Professionelle, also die gewissermaßen sich selbst evaluierenden DozentInnen, nicht geschützt sind.

Evaluation kann in unterschiedliche Nuancen und mit differierenden Zielsetzungen betrieben werden:

Landkarte der Evaluation (Zielsetzungen; nach J. Nisbett, siehe Strittmatter 1999, 11):

Kontrolle, Einhalten von Mindestvorschriften, Erfüllen definierter Sollwerte	Externe Rechenschaftslegung, Qualitätsversicherung, z.H. StudentInnen/Behörden/ Öffentlichkeit
Qualitätsüberprüfung aus eigenem Antrieb, aus professioneller Verpflichtung, als Optimierungshaltung	Erkennen von Entwicklungsbedarf, Anpassung an neue Situationen, Stimulation der persönlichen Entwicklung

Da die Universitäten in NRW auch durch die Landesregierung zu Evaluation verpflichtet sind, spielen Kontrolle (Quadrant oben links) und externe Rechenschaftslegung (Quadrant oben rechts) etc. durchaus auch bei der Evaluation des TPM in Dortmund eine Rolle. Wenn Organisationsentwicklung stattfindet, ist mit ihr immer auch eine Personalentwicklung verbunden, d.h. die Fortbildung der Beschäftigten. Ihr neuer Berufshabitus verlangt, dass DozentInnen aus professioneller Verpflichtung an der Überprüfung der eigenen Arbeitsergebnisse interessiert sind (Quadrant unten links). Gleichzeitig erwächst aus der neuen LPO mit dem Theorie-Praxis-Modul auch eine neue Situation (Quadrant unten rechts), in der es für DozentInnen persönlich herausfordernd sein kann, ein Modell zu entwickeln, bei man noch nicht auf bereits vorliegende Erfahrungen zurückgreifen kann.

Bei Evaluation spielen folgenden Definitionen eine wichtige Rolle (nach Burkard/Eikenbusch 2000, 93):

Evaluationskriterien beschreiben Merkmale, an denen die Umsetzung von Leitzielen (festgelegt in der LPO) in den Seminaren bzw. in den Praktika festgemacht werden kann.

Qualitätsindikatoren sind die ‚Anzeiger‘ oder ‚Messgrößen‘, mit deren Hilfe man feststellen kann, inwieweit Kriterien in der Praxis tatsächlich erreicht wurden (auch ‚Quelle der Nachprüfbarkeit‘).

Qualitätsstandards benennen die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit die Lehrqualität in einem bestimmten Arbeitsbereich allgemeinverbindlichen Ansprüchen, insbesondere definierten Mindestanforderungen (Mindeststandards bzw. Niveaustufen) entspricht⁵.

Diese Unterscheidungen sind deswegen wichtig, damit man aus den Evaluationsergebnissen Entscheidungshilfen (vgl. Bauer 2004, 172) im Hinblick auf eine notwendige Veränderung der bisherigen Praxis ableiten kann, in vorliegenden Falle auf Elemente des TPM oder das TPM als solches.

5.2 Bedeutung für die Zielsetzungen und Methoden der Evaluation des TPM an der Universität Dortmund

Aus dem Kontext der Organisationsentwicklung folgt für das vorliegende Evaluationskonzept, dass die DozentInnen die Wirkung ihrer eigenen Intervention, also der Gestaltung der Elemente des TPM, überprüfen. Es muss erfasst werden, wie stark sich die Kompetenzen der Studierenden (die Kompetenzen können als Evaluationskriterien bezeichnet werden) erhöht haben. Zu diesem Zwecke sind Qualitätsindikatoren wichtig; also Quellen, an denen man die Kompetenzerhöhung ablesen kann. Qualitätsstandards würden festlegen, bei welchem durchschnittlichen Grad an Kompetenzzuwachs die Beteiligten bzw. die Universität zufrieden ist.

Das Dortmunder Evaluationskonzept sieht vor, die Studierenden nicht einseitig in die Rolle des „Forschungsobjekts“ zu drängen, in dem ausschließlich die Leistungszuwächse durch einen Prä- und Posttest erfasst werden. Sie sollen demgegenüber an der Gestaltung der Evaluation des ganzen TPMs beteiligt werden. Da durch die Vorgaben der LPO auch die Erhöhung der reflexiven Kompetenz von Lehramtsstudierenden angestrebt wird, bedeutet diese Aufgabe, über die Angemessenheit der Instrumente der Evaluation zu reflektieren, gewissermaßen die Reflexion der Reflexion, also eine Art Meta-Reflexion durch die Studierenden.

⁵ Beispiel für Evaluation für ein schulisches Leitziel „Soziales Lernen“:

Ein mögliches <i>Evaluationskriterium</i> :	mit anderen störungsfrei kommunizieren
Ein möglicher <i>Qualitätsindikator</i> :	Redebeiträge anderer nicht unterbrechen (Strichliste)
Ein möglicher <i>Qualitätsstandard</i> :	Weniger als fünf Unterbrechungen pro Stunde

5.3 Evaluationskonzept für das TPM an der Universität Dortmund

Die Evaluation des TPMs mit Hilfe von Daten der Studierenden (und der DozentInnen) in Bezug auf das Forschende Lernen soll mehreren Zielen dienen: a) dem Ziel, den Nachweis zu führen, dass bzw. wie gut die Erwartungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und erreichten Standards auf seiten der Studierenden erfüllt werden (siehe LPO); b) dem Ziel, die Qualität der Lehrveranstaltungen im TPM zu erhöhen und c) dem Ziel, den Reader zum Forschenden Lernen ggf. zu erweitern, zu verbessern.

Das Evaluationskonzept sieht den Einsatz der folgenden Verfahren vor (in Klammern der Hinweis auf bereits existierende Instrumente bzw. Vorarbeiten und Verantwortliche):

- eine Inhaltsanalyse der Praktikumsberichte als Dokumente (aus den in der LPO festgelegten Standards und Kompetenzen sollen Kriterien für die Analyse der Praktikumsberichte abgeleitet werden; Schneider/Kovermann)
- Feedbackbogen von Studierenden (quantitativer Vorher-Nachher-Vergleich): Rückmeldung zur Qualität des Readers bzw. der schriftlichen Anleitungen; zur Qualität der Betreuung durch DozentInnen und MentorInnen, zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernzuwachses bezüglich des Forschenden Lernens und der eigenen Reflexionsfähigkeit während des TPMs, zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernzuwachses bezüglich ihrer generellen Professionalisierung als zukünftige LehrerInnen im Sinne des „reflektierten Praktikers“ (Seipp/Arens-Voshege)
- Narrative Interviews mit einer Auswahl von Studierenden (qualitative Daten); Zielsetzung ähnlich wie oben (N.N.)
- Stichprobenartige Auswertung eines von allen StudentInnen verfassten Essays, das die Ausgangskompetenz der Studierenden im Hinblick auf das Forschende Lernen offen legt (Auswertung: N.N.)
- Klausur am Ende des TPM; Vergleich mit Ergebnissen zur Ausgangskompetenz (Auswertungsmethoden und -verantwortlichkeit noch offen)
- Ggf. Anlage eines Lern- und Forschungstagebuchs (Auswertung: N.N.)
- Ggf. in einigen Seminaren Arbeit mit dem studentischen Portfolio (Auswertung N.N.)
- Befragungen/Interviews der am TPM beteiligten DozentInnen (Seipp/Arens-Voshege)

- Befragung der MentorInnen (Seipp/Arens-Voshege)

5.4 Die Instrumente der Evaluation

Einige der für die Evaluation verwendeten Instrumente sind dem vorliegenden Reader in Band II „Dokumente und Handreichungen“ beigelegt.

6. Theorien und Methoden qualitativ orientierter Forschung

Im Folgenden beschränkt sich der Reader an dieser Stelle auf den Bereich der qualitativen Forschung, weil dieser Ansatz im Rahmen des TPM nahe liegt. Dies soll allerdings keineswegs ausschließen, dass Studierende nicht auch an manchen Problemen mit quantitativen Methoden arbeiten werden. Eine Anleitung für entsprechende Forschungsdesigns, Instrumente und Auswertungsverfahren findet sich u.a. in: Wellenreuther, M.: Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim 2000. Reihe: Grundlagentexte Pädagogik.

6.1 Theorie qualitativen Denkens

In seiner Einführung in die qualitative Sozialforschung benennt Mayring zunächst fünf Grundlagen qualitativen Denkens, die wiederum vor dem Hintergrund ihre Entstehungs- und Anwendungsfelder weiter ausdifferenziert werden. Diese werden im Folgenden ausgeführt.

Die erste Grundlage bezieht sich die Annahme, dass Gegenstand und Ziel jeder Forschung sind Menschen seien; keine Methoden oder Theorien, die den Fokus auf die Forschungssubjekte ablenken könnten. Subjektorientierte Forschung setzt am einzelnen Problemfall des Subjektes an, das in seiner Ganzheit und Historizität gesehen wird. Darüber hinaus ist es am Anfang der Analyse wichtig, den Forschungsgegenstand bzw. Forschungsbereich umfassend zu beschreiben, um dessen Komplexität a priori einzuschätzen. Methodisch betrachtet gibt es dabei drei Grundsätze, die berücksichtigt werden müssen: Einzelfallbezogenheit, Offenheit gegenüber den Forschungssubjekten und genaue Kontrolle der jeweiligen Untersuchungsschritte (vgl. Mayring 2002, 24). Offenheit in der Forschung beinhaltet auch die Möglichkeit der nachträglichen Veränderung der Forschungsfrage oder -methode. Dabei ist es den Erkenntnissen der Hermeneutik zu verdanken, dass subjektive Intentionen der Forschungssubjekte, die in ihrem natürlichen Umfeld analysiert werden, nur durch Interpretation erschlossen werden können. Um gegebenenfalls Vorurteilen innerhalb der Forschung entgegenzuwirken, muss das eigene Vorverständnis des Forschers, das über den „hermeneutischen Zirkel“ (a.a.O., 30) nach Danner realisiert werden kann, in den Prozess eingebunden werden und als legitimes Erkenntnismittel betrachtet werden. Forschung kann daher

auch als flexible und dialogische „Forscher-Gegenstands-Interaktion“ (a.a.O., 25) bezeichnet werden. Anschließend erfolgt die Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse. Dies geschieht jedoch nicht automatisch, beispielsweise durch eine repräsentative Stichprobe, sondern muss Schritt für Schritt begründet werden und ist eingebettet in einen zeitlichen und situativen Kontext, der expliziert beschrieben werden sollte. Bei der Generalisierung der Erkenntnisse kann argumentativ, induktiv oder im Kontext des Forschungsgegenstandes regelgeleitet vorgegangen werden.

6.2 Untersuchungspläne qualitativer Forschung

Am Anfang jeder Untersuchung steht der Untersuchungsplan (Forschungsdesign oder auch Forschungskonzeption), der sich von den jeweiligen Untersuchungsschritten und Analysemethoden deutlich unterscheidet. Durch diese Unterscheidung kann methodisch sauber gearbeitet werden. Es gibt zahlreiche Forschungsdesigns, die sich im Rahmen qualitativer Forschung eignen.

Die *biografische Einzelfallanalyse* untersucht entweder ein einzelnes Subjekt oder ein soziales System. In beiden Fällen sollte weiterhin der „Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität“ (a.a.O., 42) möglich sein. Die Einzelfallanalyse erfolgt in fünf Schritten: Formulierung der Fragestellung, Definition des Falls, Bestimmung der Analysemethoden und Aufbereitung des Materials. Letzterer Schritt kann entweder über eine Zusammenfassung oder einer Strukturierung des Falls erfolgen. Anschließend erfolgt die Einordnung des Falls in einen größeren Zusammenhang, möglicherweise durch Vergleich zu anderen Ergebnissen. Mögliche Anwendungsgebiete der Einzelfallanalyse sind die Überprüfung der Methoden der quantitativen Forschung und/oder zusätzliche Analyse von Forschungsgegenständen, die durch quantitative Forschung nicht zugänglich sind.

Durch die *Dokumentenanalyse* erhält man einen analytischen Zugang zu bereits vorhandenem Material, das nicht mehr durch Beobachtung, Befragung oder Messen erforscht werden kann (siehe zu Inhaltsanalyse auch den nächsten Abschnitt dieses Kapitels). Möglich ist allerdings auch die nachträgliche Einbettung der Dokumentenanalyse in einen größeren Forschungszusammenhang, um bereits anderweitig erhaltene Ergebnisse zu überprüfen. Der Ablauf der Dokumentenanalyse

erfolgt in vier aufeinander aufbauenden Schritten: Formulierung der Fragestellung, Definition der Art des Dokumentes, Quellenkritik und ihre anschließende Interpretation (a.a.O., 48/49).

Die *Handlungsforschung* oder auch „Action Research“ genannt, von Kurt Lewin 1946 gefordert, zielt auf die Analyse sozialer Probleme, die Veränderungen erforderlich machen, ab und formuliert mögliche Lösungsvorschläge für die Praxis. Kennzeichen der Handlungsforschung ist das gleichberechtigte Verhältnis zwischen Forscher und Forschungssubjekt. Dies zeigt sich auch darin, dass die Handlungsforschung methodisch erlaubt, eine Rückmeldung an die beforschten Subjekte zu geben, um ggf. die Ergebnisse erneut in den Forschungsdiskurs einfließen zu lassen. In der Handlungsforschung folgen nach der Formulierung des Praxisproblems die Informationssammlung und die Umsetzung in praktische Handlungen, die wiederum erneut revidiert werden können.

Eine Variante der Handlungsforschung, die sich vor allem auf die Untersuchung der Praxis ohne direkten Bezug zur Wissenschaft bezieht, ist die Lehrerforschung, die auch unter dem Begriff Praxisforschung bekannt ist (vgl. Prengel 2003, 599). Ausgehend von der Prämisse, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis nicht nur handeln, sondern auch forschen (müssen), wird durch Praxisforschung versucht, die Komplexität des Berufsalltages von Lehrerinnen und Lehrern zu reflektieren, zu analysieren und ggf. innovativ zu verändern (vgl. a.a.O., 600). Häufig kann nur über Praxisforschung Wissen über eine bestimmte Situation und Handlung in ihren spezifischen Kontexten gewinnen werden, insbesondere in Einzelfällen. Diese Form der Forschung sieht sich als komplementäre Ergänzung zu traditioneller wissenschaftlicher Erkenntnis und erfüllt eine eigenständige Funktion: „beide sind in ihren spezifischen Erkenntnisreichweiten unverzichtbar und als legitim anzuerkennen; die Innenperspektive der Praxisforschung mit ihrem handlungsgenerierenden Wissen über Einzelfälle und die Außenperspektive der wissenschaftlichen Forschung mit ihrem in der scientific community zu publizierenden Wissen über regelhafte Strukturen“ (a.a.O., 603). Der gemeinsame Gegenstand von Praxisforschung und Erziehungswissenschaft sind Prozesse der Erziehung, auch wenn Herangehensweise und Perspektiven unterschiedlich sind. Die Methoden der Praxisforschung sind vor allem ein forschender Habitus, der z. B. durch die didaktische Analyse (vgl. Klafki 1964), Tagebucheinträge (vgl. Fischer 2003), eine Kind-Umfeld-Diagnose (vgl. Carle 2003) und Lernwerkstätten (vgl.

Ernst 1988) erzeugt werden kann, sowie die Fallarbeit als Perspektivenerweiterung (vgl. a.a.O., 612/613). Nicht zu unterschätzende Vorteile der Praxisforschung sind die Möglichkeiten, durch die Forschung generiertes Wissen direkt in die Praxis umsetzen zu können und eine vielseitige „Selbstreflexion der Forscherinnen und Forscher kultivieren zu können“ (a.a.O., 621).

Im Rahmen der *Feldforschung* analysiert der Forscher den Forschungsgegenstand in seinem natürlichen Umfeld, ohne allerdings direkt teilzunehmen. Deshalb wird hier die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ bevorzugt, die sicherlich den Forscher vor das Dilemma Teilnahme vs. Distanz stellt. Daher ist die Bereitschaft der Forschungssubjekte zur Zusammenarbeit und Offenheit gegenüber den Forschern für die Forschung unerlässlich. Die Feldforschung geht grob in vier Schritten vor: Festlegung der Fragestellung, Herstellung des Feldkontaktes, Materialsammlung und -auswertung.

Im Gegensatz zur Feldforschung greift der Forscher beim *qualitativen Experiment* direkt in den Forschungsbereich ein und tritt in einen „Dialog mit dem Gegenstand“ (Mayring 2002, 59). Nach Kleinig gibt es beim qualitativen Experiment folgende Techniken, mit denen der Forschungsgegenstand bearbeitet werden kann: Separation/Segmentierung, Kombination, Reduktion/Abschwächung, Adjektion/Intensivierung, Substitution oder Transformation des Gegenstands. Zu beachten ist, dass der Gegenstand vor und nach Anwendung der Techniken detailliert beschrieben wird, um mögliche Veränderungen seiner Struktur direkt wahrzunehmen und abschließende Schlussfolgerungen besser treffen zu können.

Die *qualitative Evaluationsforschung* setzt sich zum Ziel, bestimmte Gegenstandsbereiche der Praxis auf ihre Effizienz hin zu überprüfen. Es findet kein direkter Eingriff in den Untersuchungsgegenstand statt, sondern eher eine wissenschaftliche Begleitung der Prozesse in der Praxis (vgl. Mayring 2002., 62ff.). Dieser Untersuchungsplan ist in fünf Schritte aufgeteilt: Erarbeitung des Evaluationsdesigns, Zielformulierung, Operationalisierung der Ziele der Praxisveränderung, Aufstellen und Operationalisieren von Bewertungskriterien, abschließende Bewertung/Bericht. Es besteht auch hier die Möglichkeit, die am Forschungsprozess beteiligten Subjekte im Rahmen einer Selbstevaluation selbst zu Wort kommen zu lassen und zu erforschenden Prozess auch auf Einzelfälle hin zu

untersuchen. Die qualitative Evaluationsforschung kann mit Vorschlägen zu einer veränderten Praxis im Rahmen der Schlussevaluation enden.

6.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Schon vor dem Beginn einer Forschungstätigkeit müssen Gütekriterien und Maßstäbe entwickelt werden, an Hand derer man für Dritte den Nachweis erbringt, dass die eingesetzten Methoden einer wissenschaftlichen Überprüfung standhalten, d.h. dass Dritte nachvollziehen können, wie die Ergebnisse zustande gekommen sind und ob sie wirklich das messen, was zu messen beabsichtigt war.

Die klassischen Gütekriterien, die vor allem in quantitativen Studien eingesetzt werden, sind

- *Objektivität* (kommen mehrere unabhängige Bewerter von erhobenen Daten wie z.B. Tests zu übereinstimmenden Ergebnissen?),
- *Reliabilität* (Zuverlässigkeit oder Genauigkeitsgrad der Datenerhebung; käme man bei einer Wiederholung oder in Situationen mit ähnlichen Bedingungen zu gleichen Ergebnissen?) und
- *Validität* (Gültigkeit: ist das messbare äußere Merkmal wirklich inhaltlich und logisch verbunden mit dem dahinter stehenden Phänomen, das ich zu messen beabsichtigte?).

Diese hier aufgelisteten Kriterien sind jedoch häufig für die qualitative Forschung nicht ausreichend. Deshalb wurden diese um sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung ergänzt:

- a. Durch die Verfahrensdokumentation wird der Forschungsprozess auch für andere transparent.
- b. Argumentative Interpretationsabsicherung: Brüche und Unregelmäßigkeiten der Forschung müssen begründet oder ggf. alternative Deutungen der Ergebnisse gesucht werden.
- c. Man muss *vorher* festlegen, wie man bei Durchführung, Auswertung und Interpretation vorgeht. Gelegentlich ist es aber notwendig, geplante Analyseschritte anzupassen und zu verändern, ohne die Verfahrensregeln der verschiedenen Abläufe völlig außer acht zu lassen

- d. Qualitative Forschung soll nicht in einem Labor unter künstlich geschaffenen Bedingungen stattfinden, sondern sich auf die Alltagswelt der befragten Subjekte beziehen und die Nähe zu diesem Gegenstand herstellen.
- e. Wie bereits angedeutet, können die Ergebnisse auch mit den Forschungssubjekten diskutiert werden: können sie sich in den Interpretationen wieder finden? (kommunikative Validierung).
- f. Durch das Heranziehen unterschiedlicher Datenquellen kann die Qualität der Forschung erhöht werden; dies nennt man Triangulation. Der Bezug auf unterschiedliche Theorien und Methoden soll dazu dienen, die Ergebnisse zu vergleichen und sie dadurch zu validieren, d.h. abzusichern. Hier ist auch eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren denkbar.

Bei *Einzelfallanalysen* (s.o.) werden zusätzlich eine Reihe weiterer Gütekriterien beschrieben, die bei der Planung und Interpretation von Daten Berücksichtigung finden müssen (vgl. Mayring 2002, 144):

- „Überprüfung der Vorannahmen, des Vorverständnisses auf Explizitheit, Adäquatheit und Plausibilität
- Überprüfen von Alternativerklärungen der Schlussfolgerungen und Interpretationen
- Überprüfung, ob nicht vorschnelle Schlussfolgerungen gezogen wurden (z.B. durch zu einfache Analogieschlüsse, Stereotype, oberflächliche Deutungen)
- Suche nach zusätzlichen Daten außerhalb des Falles (objektive Daten, Auskunft Dritter) zur Absicherung
- Überprüfung, ob das emotionale Engagement, die Identifikation mit dem Fall, den Forscher in verzerrender Weise beeinflusst hat
- Überprüfung, ob die Kausalannahmen berechtigt sind, ob nicht von der einfachen Parallelität auf eine Verursachung geschlossen wurde
- Überprüfung, inwieweit die Urteilsmaßstäbe des Interpreten subjektiven oder sozialen Einflüssen unterliegen und inwieweit dies die Interpretation beeinflusste“.

6.4 Methoden der Beobachtung (nach Topsch 2002)

Einleitung⁶

Die Beobachtung ist ein Vorgang der gesteuerten Wahrnehmung. Damit wird die Beobachtung zu einem von der allgemeinen Wahrnehmung abgehobenen Vorgang, mit dem eine Eingrenzung der vielfältigen und zufälligen Wahrnehmungseindrücke vorgenommen wird. Es erfolgt eine bewusste Auswahl, eine Konzentration auf bestimmte zu beobachtende Aspekte oder Abläufe.

In wissenschaftlichen Forschungsvorhaben gehört die Beobachtung zu den grundständigen Methoden. Sie wird zur Materialsammlung ebenso wie zur Prozessbegleitung und Evaluation eingesetzt. Die Tätigkeit des Beobachtens stellt eine aktive Form des Sich-Aneignens von Wirklichkeit dar. Indem der Beobachtende seinen Wahrnehmungen eine bestimmte Richtung gibt, ordnet er seine Wahrnehmungen auf einen bestimmten Zweck hin mit der Absicht, sein Handeln an den Informationen, die er erhält, zu orientieren. (RS)

Die Notwendigkeit der Beobachtung

Verantwortungsvolles reflektiertes Handeln erfordert Beobachtung, was auf der Wahrnehmung von Ereignissen beruht. Wissenschaftliche Beobachtung basiert auf der Erhebung von Daten, die standardisiert und intersubjektiv überprüfbar sind. Die Methoden der Datenerhebung können quantitativ oder qualitativ sein. Beide Techniken vermeiden die Subjektivität und des Anekdotischen, indem sie das Vorgehen standardisieren, dokumentieren und intersubjektiv vergleichbar machen.

Der Vorteil von Beobachtungsmethoden trifft dann zu, wenn

- verbale Selbstdarstellungen und ungewollte Verfälschungen eintreten (z.B. Vater schildert bei einer Erziehungsberatung sein Verhalten gegenüber dem Kind),
- Untersuchungssituationen (z.B. Test-Laborsituation) das Verhalten der Probanden beeinträchtigen. In diesem Fall ist eine diskrete Beobachtung wünschenswert (z.B. Lehrerin möchte das Sozialverhalten eines Schülers beobachten und führt dies in der Pause durch. Der Schüler fühlt sich unbeobachtet),

⁶ Dieser Text geht zurück auf Roland Hirsch, Mitarbeit am Lehrstuhl für Technik und ihre Didaktik (FB 7, Fakultät Maschinenbau)

- erste Eindrücke und Informationen gesammelt werden sollen, um eine Hypothese zu erstellen (z.B. Hypothesen über das Zustandekommen von Ranghierarchien in Tiergruppen),
- man für die Deutung einer Handlung das Ausdrucksgeschehen (Mimik, Gestik) der Handelnden heranziehen will (Bsp. Videoaufnahme ist aufschlussreicher als eine schriftliche Protokollierung einer gruppendynamischen Sitzung).

Alltagsbeobachtung und systematische Beobachtung

Beobachtung ist Wahrnehmung einer Situation mit allen Wahrnehmungsorganen (z.B. visuell, akustisch), die ein Mensch zur Verfügung hat. Aus der Vielzahl der Sinneseindrücke und letztlich einem Überangebot wird versucht, die wesentlichen Informationen herauszufiltern. In der Allgemeinen Psychologie ist intensiv untersucht worden, wie der Prozess der Informationsverarbeitung und -speicherung abläuft. Ein wichtiges Ergebnis dieser Untersuchungen ist die Feststellung, dass es im Wesentlichen nie eine realitätsgetreue Abbildung der Wirklichkeit gibt. Die Entscheidungen, was im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen soll, die innere Einstellung der Person sowie die Wirkung auf eine Person machen eine Beobachtung individuell und damit subjektiv. Die Einschränkung der Subjektivität ist Aufgabe der systematischen Beobachtung. Sie orientiert sich an folgenden Kriterien:

- Was (und bei mehreren Beobachtern auch von wem) zu beobachten ist,
- Was für die Beobachtung unwesentlich ist,
- Ob bzw. in welcher Weise das Beobachtete gedeutet werden darf,
- Wann und wo die Beobachtung stattfindet und
- Wie das Beobachtete zu protokollieren ist.

Eine systematische Beobachtung liegt dann vor, wenn die Ereignisse Gegenstand von Forschungsanliegen sind und Regeln zur Beobachtung vereinbart werden. Der Beobachtungsprozess soll so festgelegt sein, dass er zu mindestens theoretisch nachvollzogen werden kann. Eine systematische Beobachtung ist im naturwissenschaftlichen Sinne eine Messung, wobei die Beobachter die „Messinstrumente“ und die dokumentierten bzw. protokollierten Ereignisse die „Messwerte“ darstellen. Diese müssen so präzise wie möglich dargestellt sein, in der Naturwissenschaft sind das Zahlen und Einheiten.

Weder das Alltags- noch das wissenschaftliche Beobachten erfolgt ohne Begriffe, die man als Beobachtungskategorien verwendet – auch wenn man nur beschreibend

(deskriptiv) vorgeht: z.B. wenn man das Meldeverhalten von Mädchen- und Jungen im Morgenkreis erfasst, ist das Melden ein (mehr oder weniger abstrakter) Begriff oder eine Beobachtungskategorie. In der Regel haben Beobachter bereits eine Hypothese entwickelt, wenn sie beobachten: Dass sich z.B. Jungen seltener melden, aber öfter als Mädchen ohne Melden im Morgenkreis laut sprechen. Hinter dieser Hypothese steht sogar eine Theorie, nämlich eine Theorie geschlechtsstereotypen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Manchmal sind sich die Beobachter ihrer Hypothesen (und den dahinter stehenden Theorien) nicht bewusst, sie verfolgen also eine latente Hypothese. Das sollte man vermeiden, d.h. sich wirklich fragen, warum man gerade diesen Wirklichkeitsausschnitt beobachtet und welche Erwartungen man hat bzw. sich darum kümmern, welche Alltags- und welche wissenschaftlichen Theorien hinter diesen Hypothesen verborgen sind.

Es werden dann bei der Beobachtung diese Hypothesen mit der Realität konfrontiert, und im Vordergrund steht die Prüfung der Hypothesen und Theorien: Trifft das ein, was die Beobachter auf Grund der Theorie erwarten, oder trifft es nicht ein? Wie stark/wie häufig lässt sich das Phänomen beobachten, bei wem eher und bei wem seltener, in welchen Situationen häufiger oder weniger häufig etc.? Beobachtung kommt also nicht ohne Begriffe aus; in der Regel ist Beobachtung eben theoriegeleitet.

Manchmal bemühen sich aber auch geschulte BeobachterInnen explizit, ohne Hypothesen zu beobachten, vor allem in der qualitativen Sozialforschung. Sie wollen erst einmal Hypothesen entwickeln, also generieren, und dann später daraus eine Theorie entwickeln. Aber auch hier verfügen die Beobachter faktisch über klassifizierende Beobachtungskategorien (z.B. das Melden), die sie auf Grund ihrer Lebenserfahrungen oder einem Konglomerat aus unzähligen, unterschiedlichen Theorien gebildet haben. Auch Wahrnehmung kommt nicht ohne Begriffe aus. Diese Begriffsbildung ist also mindestens zu erwarten. Eine solche Beobachtung ist jedoch nur sinnvoll, wenn später aus der noch nicht theoriegeleiteten Beobachtung wirklich eine eigene Theorie entwickelt werden soll.

Für Studierende, die forschend lernen sollen, ergibt sich daraus, dass die theoriegeleitete Beobachtung der Regelfall sein wird; eine Explizierung der hinter den Beobachtungskategorien stehenden Theorien ist also notwendig. Die nur hypothesengenerierende Beobachtung ohne Theoriebezug wird dagegen vermutlich seltener sinnvoll sein.

Ganz häufig wird es sich bei den Beobachtungen der Studierenden zudem um Phänomene handeln, die bereits in der einen oder anderen Form wissenschaftlich untersucht worden sind; es liegen also bereits Studien mit entsprechenden Ergebnissen und Interpretationen vor. Was genau vorliegt und wie darin die neue, eigene Forschungsfrage (und das Forschungsdesign) einzubetten ist – diese Frage muss geklärt werden, bevor ein eigenes forschendes Vorgehen begonnen wird. Sonst wiederholt man nur, was in der einschlägigen Literatur längst bekannt ist und produziert keine neue Erkenntnis.

Modellierungsregeln

Die systematische Beobachtung ist durch Regeln gekennzeichnet. Bei diesen, an inhaltsanalytischen Techniken orientierten Regeln, handelt es sich um

- Selektion
- Abstraktion
- Klassifikation
- Systematisierung und
- Relativierung.

Unter Selektion verstehen wir die Auswahl bestimmter Beobachtungsgegenstände bzw. das Herausfiltern bestimmter Reize aus der Vielzahl gleichzeitig wahrnehmbarer Reize.

Das Abstrahieren besteht darin, ein Ereignis aus seinem jeweiligen konkreten Umfeld bzw. aus seiner „historischen Einmaligkeit“ herauszulösen. Das Ereignis wird auf seine wesentliche Bedeutung reduziert.

Klassifikation ist die Zuordnung von Zeichen und Symbolen zu bestimmten Ereignis- oder Merkmalsklassen.

Systematisierung bezeichnet die Zusammenstellung von in Zeichen, Zahlen oder Begriffen kodierten Einzelbeobachtungen zu einem übersichtlichen Gesamtprotokoll. Die Zusammenstellung sollte eine Antwort auf die zielsetzende Forschungsfrage geben. Beobachtungsdaten sollten statistisch aufbereitet werden.

Unter der Relativierung versteht man Überlegungen, die sich auf den Aussagegehalt des Untersuchungsmaterials bzw. dessen Integration in einen breiteren theoretischen Rahmen beziehen. Unvorhergesehene Ereignisse oder nicht zur Fragestellung passende Geschehen beeinträchtigen die Relativierung.

Formen der Beobachtung

Sind für eine Beobachtung keine oder wenig Vorkenntnisse vorhanden, so wird die Beobachtung schlecht zu systematisieren sein. Diese ist nicht zwangsläufig „unwissenschaftlich“, sollte jedoch nach einer Erkenntnisphase systematischer angelegt werden. Es gibt verschiedene Beobachtungsformen:

Teilnehmend – offen: Eine Betriebspsychologin beteiligt sich zur Erkundung von Gruppenproblemen offen an Mitarbeitergesprächen,

Teilnehmend – verdeckt: Ein Beamter des Verfassungsschutzes beobachtet unerkannt als Teilnehmer einer Demonstration das Verhalten der Demonstranten,

Nicht-teilnehmend – offen: Ein Fußballtrainer beobachtet am Rande des Fußballplatzes die Einsatzbereitschaft der Spieler,

Nicht-teilnehmend – verdeckt: Ein Entwicklungspsychologe beobachtet hinter einer Einwegscheibe eine Auseinandersetzung zwischen zwei Kindern.

Teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtung?

Für manche Forschungsfragen ist die teilnehmende Beobachtung die einzige methodische Variante und dient zur Erkundung. Der Beobachter muss als aktiver Bestandteil des Geschehens akzeptiert werden. Die Protokollierung sollte jedoch erst nach Abschluss der Handlungen erfolgen, um die Beeinflussung des Geschehens so gering wie möglich zu halten. Gedächtnislücken und Fehlinterpretationen sind leicht möglich. Dagegen kann bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung direkt protokolliert werden, es ist auch ein weitergehender Grad der Systematisierung möglich.

Offene oder verdeckte Beobachtung?

Offene Beobachtung bedeutet, dass sich die beobachteten Personen eventuell konform oder aber auch antikonform im Sinne der Ziele und Zwecke der Untersuchung verhalten. Personen, die im Mittelpunkt stehen wie z.B. Politiker, Schauspieler oder Sportler, zeigen eine vergleichsweise geringe Beeinflussung. Bei Verwendung von Einwegscheiben (von einer Seite durchsichtig und von der anderen Seite ein Spiegel) bei verdeckten Beobachtungen erscheint es sehr fraglich, ob die

Beobachtung wirklich nicht wahrgenommen wird. Auch eine Befragung danach kann Zweifel nicht ausräumen, weil Probanden den Einfluss leugnen.

Maßnahmen zur Objektivierung von Beobachtungen

Der Einsatz mehrerer Beobachter reduziert das Ausmaß an Subjektivität. Aussagen von Protokollen, die übereinstimmen, können zu einem Gesamtprotokoll zusammengefasst werden. Günstig ist der Einsatz beim Sammeln von ersten Eindrücken. Bei einer großen Anzahl von Beobachtern kann der Einfluss auf das Geschehen sehr groß sein.

Die apparative Beobachtung mit Film- und Videoaufnahmen ist dann empfehlenswert, wenn zum einen Details sehr wichtig sind und zum anderen schnell ablaufende Vorgänge stattfinden. Außerdem können Szenen wiederholt betrachtet und in Ruhe ausgewertet werden. Die Film- oder Videoaufnahme lässt die Beobachtenden so gut wie nie unbeeinflusst und es ist auch möglich, dass Untersuchungsteilnehmer die Aufnahme ablehnen.

Die Selbstbeobachtung kann nur zur Anregung von Hypothesen geeignet sein, für die Analyse von Denkprozessen dagegen kann sie sehr wichtig sein. Die Beobachtung eigener „innerer Erlebnis“ (Introspektion) ist störanfällig und kaum kontrollierbar.

Durchführung einer Beobachtungsstudie

Zu Beginn einer Studie wird die Beobachtungsstrategie festgelegt, ein Beobachtungsschema entwickelt, die Art der Erfassung (Zeit- oder Ereignisstichprobe) sowie die benötigten technischen Hilfsmittel bestimmt. Eine Testphase sollte vor der eigentlichen Untersuchung stattfinden.

Vorbereitung des Beobachtungsplanes

Der Beobachtungsplan wird in Vorversuchen konkretisiert und bestimmt, was zu beobachten und was zu protokollieren ist. Standardisierung und Strukturierung richten sich nach der Fragestellung.

Freie Beobachtung

Eine freie Beobachtung ist qualitativ und dient der Erforschung unbekannter Sachverhalte. Es wird auf Vorgabe von Beobachtungsrichtlinien verzichtet. Die Protokollierung sollte möglichst umfassend vorgenommen werden.

Halbstandardisierte Beobachtung

Nach Vorversuchen sollen kritische Ereignisse näher untersucht werden. Die Fokussierung darauf erfolgt mit Hilfe von offenen Kategorien und Leitfragen für den Beobachter.

Standardisierte Beobachtung

Der Beobachtungsplan enthält konkrete Angaben, was zu beobachten und wie etwas zu protokollieren ist. Das zu beobachtende Geschehen kann in einzelne Segmente zerlegt werden. Der Beobachtungsplan darf möglichst keine Spielräume für eigene Klassifizierungen lassen bzw. muss ggf. durch Beispiele unterstützt werden. Die beobachteten Vorgänge sollten mit einfachen Zeichen, Zahlen oder Buchstaben festgehalten werden können. Ziel der Beobachtung ist eine inhaltsanalytische Auszählung.

Ereignisstichprobe oder Zeitstichprobe?

Die Erfassung einer Beobachtung ist zeitlich begrenzt. Ein Geschehen kann also immer nur ausschnittsweise beobachtet werden. Man unterscheidet dabei zwei Vorgehensweisen: die Ereignisstichprobe und die Zeitstichprobe.

Bei einer Ereignisstichprobe wird nur erfasst, ob ein Ereignis auftritt und wie häufig es zu beobachten ist. Die Vorteile dieser Stichprobe liegen in der Verallgemeinerung auf vergleichbare Situationen, der vollständigen Erfassung in einem kontinuierlichen Verlauf oder aber der Beobachtung seltener Ereignisse.

Bei einer Zeitstichprobe werden feste Zeitabschnitte Gegenstand der Untersuchung. Die Festlegung der Zeitintervalle hängt von der Intention der Untersuchung ab.

Zeitstichproben eignen sich mehr zur Beschreibung des gesamten Geschehens, während Ereignisstichproben mehr zur Dokumentation bestimmter Verhaltensweisen dienen.

Als technische Hilfsmittel werden Ereignisse mit Film und Tonband protokolliert. Der Einsatz von „mechanischen Verhaltensschreibern“ (analog zum Fahrtenschreiber von LKW und Bussen) erfolgt dann, wenn Zeitnehmen und Protokollieren den Beobachter überfordert. Solche Geräte beeinflussen die Beobachtung in einer Feldstudie derart, dass sie meistens auf Untersuchungen im Labor beschränkt bleiben.

Beobachtertraining

Beobachten will gelernt sein, deshalb ist für wissenschaftliche Beobachtung eine Schulung der Beobachter erforderlich. Dies beinhaltet eine Einführung in das Konzept der Untersuchung sowie die Darstellung des theoretischen Ansatzes der Arbeit. Somit wird auch eine Weiterentwicklung des Beobachtungsplanes ermöglicht. Die konkrete Forschungshypothese sollte nicht bekannt gegeben, um keine Beobachtereffekte zu erzeugen. Als Schulungsmaßnahmen empfiehlt Pinther (1980) (vgl. Bortz & Döring 2003, 273):

- Untersuchungsfeld ohne weitere Vorkenntnisse beobachten,
- Begründung und Diskussion der Beobachtungsindikatoren und Kategorien,
- Überprüfung der Beobachtungsindikatoren und Kategorien,
- Generalprobe unter weitestgehender „Ernstbedingung“.

Eine erfolgreiche Trainingsphase ist Voraussetzung für Objektivität und dem Erhalten von reliablen oder validen Resultaten.

Bei mehreren Beobachtern kann die Übereinstimmung der Beobachtungen rechnerisch überprüft werden. Wichtig hierbei ist, dass sich die Angaben auf identische Ereignisse beziehen.

Beobachtung in der Schule

Im Bereich der Schule finden sich zahlreiche Beobachtungsfelder wie Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen – Tätigkeiten, die sogar auf Beobachtung angewiesen sind, um durchgeführt werden zu können. Nach Topsch (Topsch 2002, 102) sind folgende Zielsetzung der (teilnehmenden) Beobachtung in der Schule möglich:

- zur Orientierung im sozialen System „Schule“ (z.B.: Schulorganisation, Motivation, Unterrichtsphasen, Leistungsmessung)
- zur individuellen Förderung (z.B.: Kognitives Lern- und Arbeitsverhalten, sozial-emotionales Verhalten, Kenntnisse in den Lernbereichen)
- im Rahmen von Beratung und Beurteilung (z.B.: zur Optimierung oder Steuerung von Lernprozessen)
- zur Analyse und Steuerung von Unterricht (z.B.: zur Überprüfung von Hypothesen bei folgenden Beobachtungsgegenständen: Erfolg bestimmter Methoden, Wirkung bestimmter Darstellungsformen, Wirkung bestimmter Sozialformen, Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern unter Genderperspektiven)

Beobachtung, Deskription und Beurteilung

Um objektive Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit zu erreichen, muss Deskription des Forschungsprozesses und der Ergebnisse stattfinden. Im Kontext der Schule dient die Deskription der späteren Nutzung der Ergebnisse, beispielsweise im Bereich der individuellen Förderung oder Beratung.

Beobachtung und Bewertung müssen bei der Deskription getrennt werden. Dabei sind unterschiedliche Niveaustufen (vgl. Topsch, 105). Die Deskription mit niedrigem Beurteilungsniveau beinhaltet eine genaue Definition der zu beobachtbaren Situation, um Bewertung zu vermeiden. Auf einem mittleren Beurteilungsniveau erfolgt die Kodierung durch zusammenfassende Kategorien, die sich jedoch weiterhin an der zu beobachtbaren Situation orientieren. Im Gegensatz dazu erfolgt bei der Deskription mit hohem Beurteilungsniveau die Kodierung am Faktor „Bewertung“. Die einzelnen Kategorien der hier häufig eingesetzten Beobachtungsbögen lassen ein hohes Maß an Subjektivität zu und führen zu einer „formalisierten Bewertung von Verhalten“ (a.a.O., 107).

Um Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse bei mehreren Beobachtern zu erhalten, dürfen die Aspekte Beobachtung, Deskription, Interpretation und Bewertung nicht vermischt werden. Insbesondere Beobachtung sollte von Bewertung getrennt werden. Möglich ist jedoch eine Integration verschiedener Niveaustufen durch Erstellung von Oberbegriffen (vgl. Nauck 1992: 55).

Fazit

Teilnehmende Beobachtung sollte folgende Grundregeln berücksichtigen:

- Trennung von Beobachtung und Bewertung
- vorherige Festlegung von Verhaltensformen, die beobachtet werden sollen
- teilnehmender Beobachter macht sich bereits im Prozess der Beobachtung Notizen, jedoch ohne Abkürzungen und Symbole, die später nicht wieder erkannt werden
- möglichst keine Bewertung in der Phase der Deskription
- der Gesamteindruck sollte das Urteil so wenig wie möglich beeinflussen, sondern lediglich die Deskription

6.5 Operationalisierung

Die Notwendigkeit, im Rahmen eines Forschungsvorhabens zu „operationalisieren“, nimmt ein Problem auf, das typisch für ein wissenschaftliches Herangehen an Praxisbereiche ist: Viele Begriffe, die im schulischen Alltag eine Rolle spielen, sind in sich unklar bzw. können ganz unterschiedlich definiert werden: Um nur einige Beispiele zu nennen: Wie definiert man ein „positives Unterrichtsklima“, was ist eine „lernfeindliche Einstellung“ von SchülerInnen, was ist „Lernerfolg“, was ist ein „guter Lehrer“, eine „gute Lehrerin“?

In den Sozialwissenschaften, v.a. in der pädagogischen Psychologie, hat man sich dieses Problems angenommen und als Lösung vorgeschlagen, dass man die zu untersuchenden Phänomene „operational“ definiert. Man spricht dann z.B. nicht mehr von „der Intelligenz“ beim Schüler, sondern kann sagen, er hat in dem und dem Intelligenztest so und so viele Punkte erreicht. Was Intelligenz „wirklich“ ist, weiß z.Z. in der Tat niemand, auch nicht die berühmtesten Psychologen. Daher behilft man sich damit, dass man Tests konstruiert, sie z.B. ExpertInnen vorlegt und diese einschätzen lässt, ob jemand, der diese Fragen beantworten kann, vermutlich intelligent ist (Validierung durch Experten). Bejahen die ExpertInnen dies, werden diese Items in den Fragebogen aufgenommen. Daher ist wissenschaftlich gesehen die Intelligenz nur existent in ihrer „operationalen Definition“: wer diese und jene Items beantworten kann und eine hohe Punktzahl erreicht, hat einen hohen IQ und gilt damit in dieser Gesellschaft als intelligent. Ob er das wirklich ist, wissen wir nicht.

Ähnlich geht es in vielen anderen Feldern der Pädagogik zu. Was ist z.B. „Aggression“? Eine „feindselige Einstellung“? Wie kann ich die messbar machen? Wissenschaftlich gesehen ist es geschickter zu sagen, jemanden vor's Schienbein zu treten ist ein operationales Beispiel für Aggression: Zwei Beobachter könnten das sehen und würden übereinstimmen, dass da mehr oder weniger heftig getreten worden ist und dass das nicht aus Versehen geschehen ist (König/Zedler 2002, 61). Man könnte noch andere beobachtbare Aktionen festlegen (Grimassen schneiden, Schimpfworte benutzen, jemanden einen Gegenstand wegnehmen oder an den Kopf werfen u.a.) und käme so zu einem Beobachtungsbogen, auf dem operationalisiert vermerkt ist, wann BeobachterInnen im Hinblick auf die Untersuchung von aggressivem Verhalten ein Kreuz/einen Strich auf dem Blatt machen sollen, nämlich wenn sie eine solche Aktion beobachten. Diese beobachtbaren Aktionen nennt man „Indikatoren“:

„Indikatoren sind direkt wahrnehmbare Phänomene, mit deren Hilfe man begründet auf das Vorliegen der nicht unmittelbar wahrnehmbaren Phänomene schließen zu dürfen glaubt“ (Lamnek 135, 1988).

Als aggressive Schüler würden dann diejenigen bezeichnet werden, bei denen öfter solche Phänomene auftraten wie Schlagen, Treten etc. und daher mehr Kreuze/Striche als bei anderen gemacht worden sind. Hier bleibt allerdings immer ein Interpretationsspielraum offen, der auch durch die intensivste Schulung der Beobachter nicht grundsätzlich überwunden werden kann: Was ist, wenn das Verhalten der SchülerInnen eher im Rahmen eines Spiels erfolgte? Auch bleibt die Frage offen, ob die Konkretisierungen bzw. Indikatoren (also die o.g. Beispiele wie Treten etc.) wirklich das ansprechen, was mit Aggression gemeint ist (dies ist ein Validitätsproblem). Man muss sich jedoch festlegen und hier eine möglicherweise vorläufige Entscheidung treffen; andernfalls ist keine Forschung möglich. Was Aggression im Schüler genau ist, bleibt dabei unklar; als Forschende/r arbeitet man erst einmal mit der „operationalen Definition“:

„Operationalisierung besteht also darin, das man bestimmte überprüfbare Verfahren (Operationen) festlegt, mit deren Hilfe sich eindeutig entscheiden lässt, ob der mit einem betreffenden Begriff bezeichnete Sachverhalt (z.B. ‚aggressives Verhalten‘) tatsächlich vorliegt oder nicht“ (König/Zedler 2002, 61).

Weitere Beispiele für Operationalisierung:

- Konstante TeilnehmerInnenzahl bei einer Vorlesung als Indikator für Qualität der Lehrveranstaltung (hier muss man nur Dokumente analysieren, also die Anwesenheitsliste).
- Sich bei einer Gruppenarbeit ausreden lassen als Indikator für die Qualität des kooperativen Verhaltens der TeilnehmerInnen (Beobachtungsbogen; Anzahl der Unterbrechungen auf einer Strichliste registrieren).
- „Soziale Missbilligung“ (also Diskriminierung) gegenüber Gruppenmitgliedern (z.B. Nachbarn in einem Wohnviertel) könnte man messen durch die Häufigkeit, mit der sie angesprochen werden, dadurch, dass Einladungen unterbleiben oder durch die Tatsache, dass den Gruppenmitgliedern gedroht wird etc.

Eine andere Möglichkeit, zu Indikatoren zu kommen, besteht darin, einen Fragebogen zu konstruieren, z.B. zum Thema Aggression, und hoffen, auf diese

Weise herauszufinden, wie viele aggressive Schüler es in der Klasse gibt, z.B. mit der Frage: „Wie oft verwendest du im Gespräch mit deinem Banknachbarn ein Schimpfwort für ihn?“ Hier zeigt sich schon die Grenze von solchen Selbsteinschätzungen in Einstellungsfragebogen; viele SchülerInnen werden im Sinne „sozialer Erwünschtheit“ antworten und ihre aggressiven Neigungen (gibt es die?) verbergen. Also wäre das in diesem speziellen Fall ein nicht so guter Weg, aber immerhin ein operationalisierter; man hätte mit den Äußerungen einen „*subjektiven Indikator*“ für Aggression gefunden. Bei vielen anderen Fragestellungen ist das ein gangbarer Weg.

Genau so geht man vor bei der Untersuchung von Lernerfolg: Man entwirft Testaufgaben und hofft, dass die Fragen das gut erfassen und messbar machen, was die SchülerInnen gelernt haben sollten. Unterrichtserfolg definiert sich dann über diese Testaufgaben; sie sind der „*Indikator*“. Vielleicht war der Unterricht jedoch in Wirklichkeit noch viel erfolgreicher (ich habe vielleicht „Bildung“ erreicht), nur meine Testfragen bilden den Erfolg nicht richtig ab; er lässt sich vielleicht gar nicht über Fragen und Antworten messen (Grundfrage: lässt sich Bildung – nicht Allgemeinwissen – durch Tests erfassen?). Oder der Test war so einfach konstruiert, dass man die Fragen beantworten konnte, ohne vorher an der Unterrichtseinheit teilgenommen zu haben – dies sind alles Probleme, die mit der Operationalisierung verbunden sind.

Vielleicht hat der Unterricht aber trotz vieler richtiger Antworten auf die Testfragen bei einigen SchülerInnen unerwünschte Nebeneffekte erzielt (Erhöhung von Schulangst, Abnahme von Lernmotivation etc.); dies misst der Leistungstest jetzt nicht. Also darf man nicht von generellem Lern- oder Unterrichtserfolg sprechen, sondern kann nur sagen, so und so viele SchülerInnen haben in diesem Test so und so viele Aufgaben richtig gelöst.

Die pädagogische Psychologie und z.T. auch die Erziehungswissenschaft halten es jedoch in bestimmten Forschungsfeldern für sinnvoll, operationalisiert vorzugehen, weil damit dann meist auch die oben genannten Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität; s.o.) erfüllt sind und die Ergebnisse damit wissenschaftlich kommunizierbar werden. Andere ForscherInnen können daran anknüpfen, die Tests etc. kritisieren, weiterentwickeln und sukzessive verbessern etc. Man erfährt sehr viel über Praxissituationen, kann Zusammenhänge erkennen und das pädagogische Handeln durchaus verbessern. Das ist der Grund dafür, dass man sich in der

Forschung häufig auf die Notwendigkeit der Operationalisierung im Prozess der Datenerhebung einlässt.

6.6 Befragung und Interview – Forschungsinstrumente qualitativer Befragung

In Schule und Unterricht spielen Befragung und Interview als Forschungsstrategien eine wichtige Rolle, da sie Studierenden darin unterstützen, als zukünftige LehrerInnen eine professionelle Haltung gegenüber ihrem späteren Berufsfeld aufbauen zu können.

In ihren Praktika wollen Studierende im Rahmen ihrer Studien- und Unterrichtsprojekte Informationen erhalten über Lernmethoden, Lehr- und Lernziele, Kompetenzen von SchülerInnen und LehrerInnen, Klassenklima, Gruppenstrukturen, Lernerfolge, Regeln, Rituale im Unterricht usw.. In diesen Fällen steht als Erhebungsmethode die Technik der Befragung und des Interviews zur Verfügung. Die Ergebnisse der Befragung sollen mit einer Norm verglichen werden, die sich aus den von den Studierenden für Ihr Forschungsprojekt zugrunde gelegten Theorien ergibt.

Nach Altrichter/Posch (1998) stellt die schriftliche Befragung eine Art formalisiertes Interview dar. Der Unterschied zum Interview besteht darin, dass der Fragende auf die Antworten der Befragten nicht unmittelbar reagieren kann. Präzisierung der Frage und Nachfragen sind somit nicht möglich.

Gemeinsame Gütekriterien für Fragen

Zimbarido (2003), Kromrey (2002), Bortz & Döring (1995) bezeichnen Befragung und Interview als die am häufigsten verwendete Methode der Datenerhebung in der empirischen Sozialforschung.

Unabhängig davon, welche Forschungsstrategie ich anwende, muss bei der Vorbereitung einer schriftlichen Befragung (Fragebogen) oder eines Interviews zunächst an der Ausgangssituation gearbeitet werden, d. h. je klarer und präziser das Thema reflektiert wird, je eindeutiger können Fragen formuliert werden; je vager die Vorüberlegungen sind, desto offener müssen die Fragen sein. Die Brauchbarkeit eines Fragebogens oder eines Interviews hängt entscheidend von der Qualität der Fragen ab. Altrichter/Posch (1998) schlagen vor, bei der Konstruktion von Fragen folgende Entscheidungen im Vorfeld zu treffen:

- Entscheidungen über den Inhalt,

- Entscheidungen über die Formulierung der Frage,
- Entscheidungen über die Form, in der die Antwort erfolgt,
- Entscheidung über die Abfolge der Fragen.

Der Fragebogen als Forschungsinstrument

„Ein Fragebogen ist eine schriftliche Zusammenstellung von Fragen nach Fakten (Arbeiten Sie im Unterricht mit der Methode des Gruppenpuzzle?), nach vergangenem oder gegenwärtigem Verhalten (Hast du die 30cm Lautstärke während der Gruppenarbeit eingehalten?) oder nach Einstellungen und Gefühlen (Wie zufrieden sind Sie mit ihrem LehrerInnenteam in JG 5?).“

Die Fragebogenkonstruktion

Bei der Fragebogenkonstruktion wird zwischen geschlossenen und offenen Fragen unterschieden sowie standardisierten und nicht standardisierten Fragebögen.

Geschlossene Fragen

Bei geschlossenen Fragen wird eine begrenzte Anzahl alternativer Antworten vorgegeben. Bei den Antwortalternativen kann es sich um „ja“, „nein“ Antworten handeln, verschiedene Skalen wie z. B: „stimme völlig zu“ bis „lehne völlig ab“ oder um eine Auswahl von Antwortalternativen. Ziel der Fragebogenmethode ist es, in kurzer Zeit zu klar quantifizierbaren Aussagen zu kommen. Ein Fragebogen bietet sich immer an, wenn von einer größeren Personengruppe (etwa den SchülerInnen einer Schulklasse) Aussagen erforderlich sind, die Rückschluss geben über die Sichtweise der befragten Personen zu einem oder mehreren Themenfeldern. Häufig werden Fragebögen eingesetzt, um ein knappes Feedback zur vorangegangenen Unterrichtsstunde/Unterrichtssequenz zu erhalten. Fragebögen bietet sich auch an, um Projekte, Maßnahmen, die Arbeit einer Arbeitsgruppe u. ä. von Beteiligten und/oder Betroffenen beurteilen zu lassen.

Vorteile geschlossener Fragen

Altrichter/Posch (1998) beschreiben Vorteile und Vorzüge geschlossener Fragen:

- Die Verteilung an SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, u. a. ist relativ einfach.
- Die Fragen können von einer großen Anzahl von Personen gleichzeitig beantwortet werden.

- Der unpersönliche Charakter und die anonyme Beobachtung erleichtern die Offenheit der Befragten.
- Der soziale Druck ist geringer als bei Interviews und Gesprächen.
- Das Nachdenken fällt manchmal leichter.

Nachteile geschlossener Fragen

Folgende Nachteile von geschlossenen Fragen werden bei Kromrey (2002) genannt:

- Keine sichere Kontrolle über das Verständnis der Fragen, wie sie der Fragende wünscht.
- Unbekannte Einflüsse können das Ergebnis verzerren..
- Die Befragten wollen einen negativen Eindruck vermeiden.

Verzerrungen wirkt man entgegen z. B. durch beispielsweise die Formulierung mehrerer Fragen zum gleichen Sachverhalt oder durch die Durchführung eines Pretests. Hierbei werden die Fragen getestet, inwiefern in den Antworten das Verständnis des Fragenden ersichtlich ist.

Offene Fragen

Offene Fragen geben keine Antwortmöglichkeiten vor und lassen dem Befragten viel Spielraum bei der Beantwortung der Frage. Ziel von offenen Fragen ist es, in einem definierten Feld Neues zu erfahren. Immer dann, wenn noch gar nicht bekannt ist, welche Erfahrungen z.B. SchülerInnen einer Unterrichtsstunde/in einer Unterrichtssequenz für bedeutsam halten, wenn z.B. Vorschläge, Kritik, Beurteilungen von Interesse sind, die nicht bereits im Vorfeld auf konkrete Aspekte festgelegt werden können, dann sollten offene Fragen gestellt werden.

Offene Fragen eignen sich z.B., wenn im Vorfeld einer größeren Fragebogenaktion die Kriterien, nach denen gefragt werden soll, überhaupt erst entwickelt werden sollen. Durch offene Fragen und die Analyse der Antworten lassen sich sehr schnell Bereiche festlegen, die von den Befragten als relevant eingeschätzt werden. Anschließend können diese Bereiche in einem Fragebogen von einer größeren Personenzahl durch Ankreuzen bewertet werden.

Standardisierter Fragebogen

Nach Hilbert Meyer (2002) ist ein standardisierter Fragebogen an einer Bezugsgruppe geeicht worden. Er ist also überprüft worden, ob die Fragen

verständlich und Problem angemessen sind. Meistens liegen auch Daten aus anderen Forschungsvorhaben vor, mit denen dann die eigenen Forschungsergebnisse überprüft werden können.

Validität und Gültigkeit

Schwierigkeiten treten hinsichtlich der Validität und der Gültigkeit auf. „Ebenso wie die anderen Verfahren der Datenerhebung, so lassen sich auch Fragebögen hinsichtlich der Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität beschreiben. Von einem wissenschaftlich fundierten Fragebogen wird man verlangen, dass er diesen Gütekriterien in ausreichendem Maße genügt.“ (Zimbardo 2003, 25)

6.7 Das Interview als Forschungsinstrument

Das Interview ist eine Weiterentwicklung des alltäglichen Gesprächs. Sein besonderer Wert liegt darin, dass das Interview Gedanken, Einstellungen, Haltungen erschließt, die „hinter“ dem aktuellen Verhalten stehen. „Ein Interview ist ein direkter Dialog zwischen der/dem ForscherIn und der/dem InterviewpartnerIn mit dem Ziel, genaue Informationen zu erhalten. Ein Interview ist in der Regel nicht wie eine Umfrage, völlig standardisiert, sondern es ist interaktiv. Die/der InterviewerIn passt die Fragen den Besonderheiten der/des Interviewpartnerin/Interviewpartners und des Interviewverlaufes an. Er schenkt dem Prozess der Interaktion ebensoviel Aufmerksamkeit wie dem Inhalt der Antworten“ (Zimbardo 2003, 25)

Gesamtablauf einer qualitativen Befragung

Nach Bortz & Döring lassen sich folgende Arbeitsschritte als typisch charakterisieren:

inhaltliche Vorbereitung; organisatorische Vorbereitung; Gesprächsbeginn; Durchführung und Aufzeichnung des Interviews; Gesprächsende; Verabschiedung; Gesprächsnotizen. (vgl. Bortz & Döring 1995, 284)

Auswahlkriterien für eine qualitative Befragung

Der Vielfalt der Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände entsprechend gibt es ein breites Spektrum relativ eigenständiger qualitativer Untersuchungsmethoden (Wittkowski 1994, Bortz & Döring, 1995, Friebertshäuser/Prengel, 1997, Altrichter/Posch, 1998)Die genannten Autoren haben jeweils unterschiedliche

Ordnungsfaktoren für Interviewverfahren. Wittkowski (1994) unterscheidet nach dem Grad der Strukturiertheit. Bortz & Döring zeigen in einer umfangreichen Tabelle Varianten qualitativer Einzelbefragungen auf (Interviewtyp, Ziel/Methode, Literatur). Altrichter/Posch (1998) unterscheiden für die Schulpraxis Leitfadeninterview, fokussiertes Interview und narratives Interview.

Nachfolgend werden diese drei Interviewtypen kurz erläutert.

Das Leitfadeninterview

Leitfrageninterviews gelten als die häufigste angewandte Technik der qualitativen Befragung wie Bortz & Döring erläutern. „Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht. Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden.“(Bortz & Döring 1995, 289)

Das fokussierte Interview

Beim fokussierten Interview steht ein bestimmter Untersuchungsgegenstand (eine konkrete Unterrichtssituation, eine spezielle Unterrichtsmethode, ein naturwissenschaftliches Experiment usw.) im Mittelpunkt. Wichtig ist, dass der/die InterviewerIn, wie eingangs gesagt, eine gründliche Analyse der entsprechenden Situation vornimmt, mit einer Frage zu einer Hypothese über die Bedeutung und Wirkung einzelner Aspekte dieser Situation gelangt (vgl. Bortz & Döring 1995, 289). Nach Hilbert Meyer ist das fokussierte Interview für AnfängerInnen zu empfehlen, weil die Anforderungen an die Gesprächsleitung niedriger sind als beim narrativen Interview.

Das narrative Interview

Der wesentliche Unterschied zum fokussierten Interview besteht darin, dass der Forscher Erlebnisse und Episoden aus der Lebensgeschichte des/der Interviewpartners/Interviewpartnerin erfährt, weshalb die Technik vor allem in der Biografieforschung häufig angewandt wird (Bortz & Döring 1995, 293). Gegenüber dem fokussierten Interview beurteilt Hilbert Meyer (2002) die Methode als anspruchsvoller und hält ein Training für unverzichtbar.

Altrichter/Posch (1998) empfehlen den forschenden LehrerInnen für Untersuchungsgegenstände in Schule und Unterricht sich an diesen Interviewtypen zu orientieren.

Auswahl der Interviewpartner

Die Auswahl der Befragten hängt von der Problemstellung und der Fragestellung ab. Zusätzlich ist wichtig zu entscheiden, ob Einzelinterviews oder Gruppeninterviews stattfinden sollen.

Die Interviewführung

Der Erfolg eines durchgeführten Interviews hängt von der Interviewführung ab. Dabei spielen folgende vier wichtige Kriterien nach Altrichter/Posch eine wichtige Rolle, die im Vorfeld trainiert werden sollten.

- Die Gestaltung des Anfangs spielt für die Beziehung zwischen InterviewerInnen und Befragten eine wichtige Rolle
- Das aktive Zuhören muss eine wesentliche Kompetenz eines/einer Interviewers/Interviewerin sein.
- Das Fragen sollen nicht suggestiv formuliert werden.
- Das Nachfragen soll auf das Verstehen ausgerichtet sein. (vgl. Altrichter/Posch 1998, 146)

Dokumentation eines Interviews

Vor einer Auswertung des Interviewmaterials muss dieses zunächst aufbereitet und dokumentiert werden. Bortz & Döring (1995), Altrichter/Posch (1998) schlagen vor Aufzeichnungen (Video, Tonband) zu transkribieren, möglichst wörtliche Rekonstruktionen der wichtigsten Äußerungen des/der Interviewpartners/Interviewpartnerin vorzunehmen und mit dem übrigen Material zu archivieren, dabei ist auf die Einhaltung des Datenschutzes zu achten.

Fehlerquellen beim Interview

Altrichter/Posch (a.a.O.) wie auch Bortz & Döring (a.a.O.), Zimbardo (a.a.O.) u. a. weisen auf folgende Fehlerquellen bei der qualitativen Befragung hin: Selektive Wahrnehmung, Erinnerungsverklärung, Rationalisierung, Schwierigkeit des Themas, Persönlichkeit/Status des/der Interviewers/Interviewerin, Vorhandensein eines Aufnahmegeräts, sozialer, räumlicher Rahmen, in dem das Interview stattfindet.

→ **Auswertung einer qualitativen Befragung (siehe Qualitative Inhaltsanalyse/ Dokumentenanalyse hier im Reader Abschnitt 6.10)**

Triangulation (siehe auch Gütekriterien qualitativer Forschung hier S. 34)

Die Triangulation ist eine kombinierte Methode. Sie besteht aus der Verbindung von zwei Methoden, wie z. B. des Einsatzes eines Fragebogens und einer qualitativen Befragung z. B. fokussiertes Interview, um dieselben Daten aus drei unterschiedlichen Perspektiven zu erheben wie z. B.:

- aus der Perspektive der/des Lehrerin/Lehrers (z. B. Interview)
- aus der Perspektive einer Schulklasse (z.B. Fragebogen)
- aus der Sicht einer/eines Praktikantin/Praktikanten (z.B. Interview)

Wesentlich an der Triangulation ist der kontrastive Vergleich unterschiedlicher Berichte zum gleichen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven. Kromrey weist daraufhin, dass erst eine bewusst geplante Methodenvielfalt die notwendige Fülle an Informationen erbringt, „um daraus ein Gesamtbild zusammenstellen und auch um gefundene Teilinformationen gegenseitig validieren zu können. In der amerikanischen Methodenliteratur hat sich für diese Strategie der Begriff der Triangulation durchgesetzt, eine Begriffsübernahme aus dem Sprachgebrauch der Seefahrt, die das Faktum augenfällig machen soll, dass erst aus den Ergebnissen von Messungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln der eigene Standpunkt präzise bestimmbar ist.“ (Kromrey 2002, 524)

Untersuchungsgegenstände

Im schulischen Feld bieten sich vielfältige Möglichkeiten an, Fragestellungen aus der Praxis und Fragen der Studierenden an die Praxis durch kleine Forschungsprojekte unter Anwendung qualitativer Befragungstechniken zu begleiten.

Beispiele für untersuchte Fragestellungen

- Beeinflussen Teamarbeit und Erziehungsverständnis von Lehrkräften ihre Unterrichtsmethoden?
- Welche Faktoren beeinflussen SchülerInnen in ihrer Einstellung zum Chemieunterricht?
- Wie schätzen die SchülerInnen der 11. Klasse ihren individuellen Lernfortschritt in Bezug auf Methodenkompetenz nach dem Methoden-Workshop ein?/ Wie

zufrieden sind die SchülerInnen mit der Organisation und den Inhalten des Workshops?

- Welche Kriterien im Wahlpflichtbereich II und welche Motive waren für die SchülerInnen bei ihrer Kurswahl wichtig/ ausschlaggebend?
- Erleben SchülerInnen und LehrerInnen die Einführung eines Klassenrates in den Schulalltag als Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse?
- Beeinflussen Teamarbeit und Erziehungsverständnis von Lehrkräften ihre Unterrichtsmethoden?
- Welche Lernmethoden wenden SchülerInnen mit welchem Erfolg beim Vokabellernen im Englischunterricht und bei der Textaneignung im Deutschunterricht erfolgreich ein?
- Wodurch sind SchülerInnen der 10. Klasse im Gymnasial-Zweig in ihrer Entwicklung während der 7. bis 9. Klasse gefördert worden?
- Welche Faktoren sind aus Sicht der SchülerInnen entscheidend für das Entstehen einer guten Klassengemeinschaft nach Eintritt in die neue Schule?
- Welche Chancen und Risiken bietet der Einbezug eines außerschulischen Lernortes SchülerInnen und Schülern einer 11. Klasse
- Was empfinden SchülerInnen der 5. Klasse als eine gute Klassengemeinschaft?
- Wie kann die Hauptschule X die Motivation (Interesse, Mitarbeit) der SchülerInnen fördern?
- Wie beurteilen die SchülerInnen, die an dem Projekt zur konstruktiven Konfliktschlichtung teilgenommen haben, diese Maßnahme und welche Entwicklungsmöglichkeiten sehen sie?
- Wie beurteilen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen den Schüleraustausch (mit Evreux/ Frankreich)?
- Wie nehmen SchülerInnen den Wechsel zur weiterführenden Schule kognitiv und emotional wahr?
- Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?
- Welche Ressourcen/ Voraussetzung bringt das Planungsteam mit, um in dem Versuch „Jahrgangsübergreifende Eingangsstufe“ arbeiten zu können?

6.8 Fallstudie

Die Fallstudie per se steht in der Tradition der Kasuistik (lat.: Lehre von den Einzelfällen) und wird in verschiedenen Disziplinen und Forschungsbereichen (Medizin, Rechtswissenschaften, Theologie, Sozialisationsforschung) verwendet. Dabei bezeichnet Kasuistik die „Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden“ (Binneberg 1997, 9). Die Arbeit mit Fallstudien bezeichnet gleichzeitig den Versuch, empirisches Material über einen vorliegenden Fall zu gewinnen und vom Einzelfall auf das Allgemeine zu schließen.

Die Einzelfallstudie (engl.: case study) als Forschungsmethode betrachtet ein einzelnes Element, also eine Untersuchungseinheit, als Gegenstand ihrer detaillierten Analyse, die durch das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren (z.B. in Sozialisationsanalysen von Randgruppen in einer Gesellschaft) ihre Komplexität erhält. Die Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft als soziale Wirklichkeit erfährt durch die Integration verschiedener Perspektiven der handelnden Subjekte in ihrem historischen Kontext durch diese Methode besondere Berücksichtigung. Lamnek kommentiert diesen Aspekt folgendermaßen: „nicht zufällig wird damit meist ein Aufklärungsanspruch von Wissenschaft verbunden und der beteiligte Sozialforscher versteht sich oft als Advokat klienteler Interessen, als Anwalt der von ihm Untersuchten“ (Lamnek 1995, 33).

Pädagogische Fallstudien beziehen sich weniger auf die Präsentation theoretischen Wissens, sondern mehr auf die Erschließung der Theorie durch einen Fall aus der Praxis. Die Arbeit mit Fallstudien bietet Vorteile. Die Konfrontation mit einem realen Fall aus der Praxis erhöht durch seinen Realitätsbezug die Motivation, aber auch die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten durch das Training der eigenen Urteilskraft.

Geschichtlicher Hintergrund:

Die pädagogische Kasuistik steht historisch in einem engen Bezug zur kirchlichen Kasuistik, da die Person des Hauslehrers beide Aspekte in sich vereinte. So argumentiert H.-J. Gamm: „noch an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert bestand die Pädagogik weithin aus einer Summe von Anweisungen für den Hauslehrer [...]. Dieser zumeist theologisch und philosophisch [...] Gebildete sah

sich [...] Zöglingen gegenüber, denen er die Kultur erschließen sollte. In solcher unvermittelt konkreten pädagogischen Situation musste der Gelehrte, der auf sein Pfarramt wartete, das pädagogische Interim bestehen, er musste überdauern. Was lag näher, als bewährte Verhaltensweisen, erprobte methodische Rezepte und disziplinierende Kunstgriffe anzuwenden, um den jungen Herrn oder die junge Dame zu einem interessierten, gutwilligen Zögling zu machen?“ (zitiert in Weitz 1994, 34). Auch Rousseaus Abhandlung „Emile ou de l'éducation“ (1762) steht in der Tradition der Kasuistik, da sie die Erziehung und Entwicklung einer, wenn auch fiktiven, Person in einem umfassenden Fall beschreibt und darin gleichzeitig Rousseaus politischen und philosophischen Diskurs integriert.

Ausgangspunkt der Fallstudie als methodischer Entscheidungsübung ist die Harvard-Business-School in Boston (USA), die bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Verwendung der case-studies in ihren Curricula bevorzugte, um selbständige Gruppendiskussionen zu initiieren und Meinungsbildung sowie Entscheidungsfähigkeit zu fördern.

In den 50er Jahren des 20. Jahrhundert änderten die Arbeiten von H. Roth die Rezeption der Einzelfallstudie als Forschungsmethode im deutschsprachigen Raum: „sie galt nunmehr nicht mehr als ein mehr oder minder zufälliges Produkt oder ein Erfahrungsbericht eines Pädagogen, sondern als das Ergebnis eines gezielten, geplanten und auswertbaren Zugriffs auf die schulische Praxis“ (a.a.O., 36). H. Roth analysierte über drei Formen der Beobachtung (teilnehmende, indirekte teilnehmende, Einzelfall) das Lehrer-Schüler Verhältnis.

Methodische Überlegungen

Im Kontext der Einzelfallstudie sind bevorzugte Untersuchungstechniken zur Datenerhebung vor allem Beobachtung, Interviews (vor allem narrative) und Dokumentenanalyse (Konzepte, autobiographische Tagebücher, Protokolle, Akten).

In der Tradition der qualitativen Forschung stehend erfolgt die Auswahl der Untersuchungsobjekte nicht repräsentativ durch eine Zufallsstichprobe, sondern im Sinne des „theoretical sampling“ nach besonderen Merkmalen in Bezug auf die Fragestellung, beispielsweise Extremfälle oder typische Vertreter.

Durch eine mögliche Triangulation von Daten, erhoben aus Dokumenten, Interviews oder Beobachtungen, ergibt sich ein umfangreiches Bild des Untersuchungsgegenstandes. Außerdem erlaubt die Kombination von Untersuchungstechniken die Möglichkeit des Fremdverstehens. Führen verschiedene Erhebungs- und

Auswertungsverfahren zu einem ähnlichen Ergebnis, kann dies eine Kontrollfunktion im Sinne der Nachvollziehbarkeit der Daten darstellen.

Einzelfallstudien findet man häufig im Bereich der Schulvergleichsforschung oder der Evaluation von Modellversuchen.

6.9 Das Lern- und Forschungstagebuch

Folgenden Fragen soll in diesem Beitrag nachgegangen werden:

1. Warum wird ein Tagebuch geführt?
2. Welche Anregungen werden zum Schreiben von Tagebüchern gegeben?
3. Was ist ein Forschungstagebuch?
4. Was ist ein Lerntagebuch?
5. Welche Methoden zur Auswertung und Interpretation von Lern- und Forschungstagebüchern haben sich bewährt?
6. Welche wichtigen Hinweise gibt ein kritischer Ausblick?

Begründungen für das Tagebuchschreiben

Schriftliches Nachdenken ist eine Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu reflektieren und sich unausgesprochenes Wissen zugänglich zu machen (vgl. Altrichter/Posch 1998, 41). Tagebücher eignen sich, Ideen, Erlebnisse, Erkenntnisse, Forschungsprozesse festzuhalten. Während des Schreibens dienen sie der Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses und können einen längeren Lernweg mit all seinen Umwegen nachvollziehbar machen. Dietlinde Fischer nennt in Anlehnung an Altrichter/Posch (a.a.O.) folgende Merkmale, die das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument auszeichnen: es ist praktisch, offen, auf Kontinuität angelegt, eine Gedächtnisstütze, privat und persönlich. Im Focus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung bietet das Tagebuchschreiben eine pragmatische Möglichkeit „die Beziehung von Erkenntnis und Handeln in der Pädagogik als Handlungswissenschaft in thematischer Fokussierung wiederherzustellen, Beobachtungen und Aktionen aufeinander zu beziehen und so Theorien der Praxis weiterzuentwickeln“ (Fischer 1997, 694).

Als reflexives Lern- und Forschungsinstrument wirkt das Tagebuchschreiben, wenn durch Beobachten und Aufschreiben bis dahin unüberprüfbare Plausibilitäten, Routinen, Selbstverständlichkeiten alltagspraktischen Handelns durch kritische Freunde (vgl. Meyer 2002, 21) sichtbar gemacht werden. Deshalb ist es notwendig,

das Tagebuchschreiben in eine kommunikative Infrastruktur einzubetten. Dies kann für das Theorie-Praxismodul das Begleit-, Forschungsseminar sein. Studierende entwickeln, in der schreibenden Auseinandersetzung mit Lehrveranstaltungen, Forschungsfragen für Studien- und Unterrichtsprojekte und durch ihre Praktikumserfahrungen erste Kompetenzen und professionelle Grundqualifikationen der Reflexivität der/des Lehrerin/Lehrers. In diesem Zusammenhang kann auf die umfangreiche angelsächsische Tradition der Lehrerforschung verwiesen werden (Schön 1983, Holly 1984, Walker 1985, Connelly/Clandinin 1987, 1988, 1990, Enns-Conolly 1991).

Methodische Anregungen

Dietlind Fischer fasst wichtige und praktische Anregungen zum Schreiben in Anlehnung an Altrichter/Posch (a.a.O.) zusammen: „regelmäßig schreiben, möglichst auch zu festgesetzten Zeiten; Durststrecken durchstehen mit einem Partner, dem man Passagen vorliest; literarische und orthographische Maßstäbe außer Acht lassen, um den Schreibfluss nicht zu beeinträchtigen; dicke Hefte mit breitem Rand verwenden, der Rand ist nützlich für nachgehende und strukturierende Kommentare, Änderungen, Ergänzungen und Verweise; Datum und Ort angeben; zur schnelleren Orientierung Zwischenüberschriften, Absätze, Unterstreichungen einbeziehen; zwischen Beobachtung und Interpretation unterscheiden; Zwischenbilanzen als vorläufige Analysen einfügen u. a. (...) Das 'Clustern' (Rico 1984) wird als eine Methode zum Sammeln und Strukturieren von Beobachtungen und Gedanken und zum Abbau von Schreibhemmungen empfohlen“ (Fischer a.a.O., 997).

Sie weist zudem auf Ähnlichkeiten zu weiteren Varianten des Tagebuchs hin wie das Logbuch als strukturierte Art in der Lehrerweiterbildung. In manchen Lehrerfortbildungen werden unterschiedliche Bezeichnungen gewählt wie Diary, Journal oder pädagogisches Tagebuch.

Das Forschungstagebuch

Eine Variante des Tagebuchs stellt das Forschungstagebuch dar. Für die empirische Sozialforschung ist das Tagebuch zu Forschungszwecken schon lange ein wichtiges Werkzeug der Datenerhebung. Vor allem in der Untersuchung der Schulrealität hat sich eine erstaunlich fundierte und weit verzweigte Praxis Forschenden Lernens mittels Tagebüchern etabliert (vgl. Altrichter/Posch a.a.O., 26). Der Einsatz des Tagebuchs als Forschungsinstrument scheint sehr sinnvoll, denn das

Forschungstagebuch schult nicht nur die Beobachtungsfähigkeit, sondern dient auch der Bewusstmachung und der Reflexion des eigenen Lernprozesses im Forschungsprozess. Gleichzeitig lernen die Studierenden wichtige Methoden quantitativer und qualitativer Forschung kennen und setzen sich mit der Rolle als ForscherIn auseinander (vgl. Meyer/Obolenski 2002, 18).

Funktionen des Forschungstagebuchs

Meyer/Obolenski nennen wichtige Funktionen, die das Tagebuch in einer Forschung hat:

„Das Tagebuch ist ein Mittel für die Dokumentation des Forschungsprozesses. Durch die schriftliche Auseinandersetzung und Reflexion (z.B. der Forschungsmethoden) ist eine wichtige Vorstufe für die Abfassung eines Forschungsberichts gegeben. Hier können Entwicklungen und Veränderungen festgehalten werden, die sich im Forschungsprozess ergeben haben und die in der ‚offiziellen‘ Version vielleicht nicht erwähnt werden, obwohl sie für den Prozess an sich wichtig sind.

Außerdem bietet das Tagebuch die Möglichkeit, sich mit der eigenen Rolle als ForscherIn auseinanderzusetzen. Dies ist für die Handlungsforschung wichtig und sollte auch reflektiert werden. Beim Schreiben kann nun diese Reflexion erfolgen – Elias Canetti nennt dieses reflektierende Selbstgespräch einen ‚Dialog mit einem grausamen Partner‘.

Eingetragen werden können Beobachtungen, Gedankensplitter, Gedächtnisprotokolle, Pläne usw. Aus solchen Gedankensplittern und Ideen entwickeln sich oft Theorieteile, die für den weiteren Verlauf der Forschung wichtig sein können. Wenn diese festgehalten worden sind, kann jederzeit nachgeschlagen und nachvollzogen werden, wie dieser oder jener Schritt zustande kam (Bsp. Auswertungsphase: Unter welchen Voraussetzungen haben wir diese oder jene Vorgehensweise angedacht und vorgesehen?).

Da im Tagebuch die eigentliche Forschungsphase (‚Feldphase‘) selbst auch festgehalten und kommentiert wird, bietet sich die Möglichkeit, die ‚Fülle der Datenflut‘ zu handhaben. So können z.B. Daten auf ihre Bedeutung hin überprüft und ausgesiebt werden.

Das Tagebuch liefert außerdem einen ‚Steinbruch‘ von Beispielen, Ideen usw., mit deren Hilfe Sachverhalte deutlich werden können.“ (Meyer/Obolenski 2002, 18)

Weitere methodische Impulse

Die methodischen Anregungen und Tipps wurden bereits dargestellt.

Darüber hinaus geben Meyer/Obolenski 2002 weitere Impulse für Notizen im Forschungstagebuch:

Beschreibung meiner Beobachtungen/ Wahrnehmungen

- Was habe ich erlebt und empfunden? Was habe ich bei anderen beobachtet?
- Reflexion
- Welche neuen Erkenntnisse habe ich gewonnen? Was ist mir wichtig geworden? Welche Hauptfrage blieb unbeantwortet?
- Beurteilung
- Was fand ich gut? Was war nicht gut? (vgl. a.a.O., 20)

Das Lerntagebuch

Eine zweite Variante des Tagebuchs ist das Lerntagebuch. Das Lerntagebuch ist ein wichtiges Werkzeug von „forschenden Studierenden“ und knüpft an alltägliche Fertigkeiten, die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse an. Lern- und Entwicklungsprozesse lassen sich nur über die Zeit dokumentieren und reflektieren. Damit wird das Lerntagebuch zu einer wichtigen Erkenntnisquelle für die Entwicklung einer professionellen Lehrerpersönlichkeit, die individuell einzigartig und abhängig von der eigenen Lerngeschichte ist (vgl. Carle 1996; vgl. Holzbrecher 2001; vgl. Fischer 1997). Das Lerntagebuch ist somit Teil des biographischen Lernens. Dabei geht es um die Explorationsfähigkeit auf verschiedenen Ebenen der Persönlichkeit:

„Auf der kognitiven Ebene:

- Um Reflexion. Erfahrungen bleiben „unbewusst“, werden wieder verschüttet, wenn ich sie nicht vergegenwärtige (durch Erzählen oder Schreiben) und auf mein Berufsbild beziehe.
- Um die Fähigkeit, Abstand zu nehmen, zu den Fragen, die uns bewegen, die Neu-Interpretation vergangener Erfahrungen, das Erkennen ihres Gesamtzusammenhangs.
- Um die Wahrnehmung der eigenen Erfahrungen und ihrer Bewusstwerdung.
- Um die eigene Ordnung beim Schreiben (Kategorien, Schemata, Konzepte).
- Um Nachdenken über Zeitlichkeit und Verstrickungen (z.B. Auseinandersetzung mit Rollen und Normen), um das eigene Selbstbild.

- Um Bildung von Identität, nämlich das eigene Innenleben bewusst wahrzunehmen und sich zu trauen, das auszudrücken.
- Um Ausdruck, Wahrnehmung und Verarbeitung von widersprüchlichen Erkenntnissen, Erfahrungen..
- Auf der imaginativen Ebene:
 - Um Wünsche, Hoffnungen, Sehnsüchte, die meine berufliche Identität betreffen und die Fähigkeit, sie zu formulieren.
- Auf der Verhaltensebene:
 - Um die Reflexion des eigenen Verhaltens in der Seminargruppe (z.B. zugehen auf andere, meiden der Kommilitonen, Hilfsbereitschaft, negative/positive Selbstbewertung usw.).
- Auf der emotionalen Ebene:
 - Um meine persönlichen Gefühle und Affekte beim Lernen (z.B. Stress, Freude, Stimmungsschwankungen usw.).
- Auf der Ebene der Sozialbeziehungen:
 - Um die sozialen Beziehungen in meiner Lerngruppe und im Gesamtseminar (z.B. dominant, kooperativ usw.).
- Auf der körperlichen Ebene:
 - Um meinen körperlichen Zustand wie z.B. Müdigkeit, Wellness usw.“
(Kovermann 2003, 9)

Funktionen und Intentionen des Lerntagebuchs

Das Lerntagebuch ist ein sinnvolles Verbindungsglied zwischen den einzelnen Elementen des Lehramtsstudiums. Das Lerntagebuch hat somit folgende Funktionen:

- „Es stellt eine Art ‚Lernbegleiter‘ dar. In ihm soll der in der Selbstlernphase stattfindende Lernprozess dokumentiert und festgehalten werden.
- Das Tagebuch ist ein aktivierendes und die Aneignung der Lehrtextinhalte sowie die Auseinandersetzung mit ihnen intensivierendes Element.
- Das prozessbegleitende Festhalten eigener Meinungen und Positionen zu den dargestellten Inhalten sowie eigenständiger Überlegungen zu den Praxisbezügen soll den TeilnehmerInnen eine rückblickende Bilanzierung und somit das Feststellen von Lernfortschritten in Form der Selbstkontrolle ermöglichen.
- Das Lerntagebuch soll den Prozess der Analyse von Praxissituationen aus einer kritischen Distanz heraus unterstützen. Schreiben schafft auch Distanz und ist mit Aktivitäten wie Auswählen, Filtern und Entscheiden verbunden.

- Das Lerntagebuch ist als Instrument zur Fixierung eigenständiger Überlegungen bezüglich der Praxisrelevanz des vermittelten Wissens sowie hinsichtlich der konkreten Umsetzbarkeit desselben gedacht.“ (Fichten 1999, 1-2)

Nach Fichten (a.a.O.), Altrichter/Posch (a.a.O.) gibt das Lerntagebuch Einblicke in die Selbstlernprozesse der Studierenden, dokumentiert ihre Einsichten in die selbstständige Auseinandersetzung mit den Seminarmaterialien, den eigenen Praxiserfahrungen und intensiviert den Lernprozess. Die Auswertung von Lerntagebüchern weist auf interessante Konsequenzen für Prüfungsverfahren hin, in dem er schreibt: „Außerdem kam noch eine andere Überlegung zum Tragen: Statt die Bestätigung der erfolgreichen Teilnahme am Kurs und damit die Zertifizierung an eine externe Prüfung bzw. ein formalisiertes und standardisiertes Prüfungsverfahren zu binden, schien uns das Tagebuch eine geeignete Form zu sein, um die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit den Kursinhalten aufzunehmen und damit als Studien- und Lernleistung zu dokumentieren. Mit dieser Begründung wurde das Lerntagebuch den TeilnehmerInnen auch im Einführungstext vorgestellt: Das Lerntagebuch "begleitet die Auseinandersetzung mit den Lehrtextinhalten und dokumentiert Ihren Lernprozess in der Selbstlernphase. Hier können und sollen Sie unter anderem Anmerkungen, Rückfragen, Einwürfe usw. festhalten, die sich bei der Lektüre einstellen und die Sie bei der Aufgabenbearbeitung nicht unterbringen können. Das Führen des Lerntagebuchs ist eine der Voraussetzungen, um ein Zertifikat zu erhalten. Statt die Vergabe eines Zertifikats an eine Abschlussprüfung zu binden, haben wir uns für das Lerntagebuch als eine Form der Selbstkontrolle entschieden. Es passt besser zu dem von uns vertretenen Konzept von eigenständigem und selbstverantwortetem Lernen." (Fichten 1995, 7)

Fichten (1999) führt dialogische Komponenten zur Unterstützung der Selbstreflexivität durch strukturelle Vorgaben ein, indem er auf Tagebuchseiten Spalten vorgibt, in welche Tagebucheintragen gemacht werden sollen, die einen Bezug zu Seminarinhalten, einen Bezug zu den Lernenden (persönliche Erkenntnisse, berufliche Anwendungsbezüge) haben sollen.

Der Umgang mit Lerntagebüchern

Durch Lesen der studentischen Lerntagebücher lässt sich feststellen, wie die Studierenden dieses Instrument nutzen.

Die Lerntagebücher enthalten Rückfragen und Anmerkungen zu den Seminarthemen, Textteile mit reflexivem und bewertendem Gehalt, Beispiele aus den Praktikumserfahrungen, Abschnitte mit persönlichen Erfahrungen und privaten Bezügen. Kein Lerntagebuch gleicht dem anderen, jedes Tagebuch ist anders. Die Tagebücher zeichnen sich durch unterschiedlich tiefe bzw. gleichmäßige Intensität aus. Die strukturellen Vorgaben werden nicht immer eingehalten. Letztlich ist die selbständige Erschließung und Reflexion von Theorie-, Praxisbezügen und Anwendungsmöglichkeiten entscheidend. (Fichten 1999)

Wichtig ist in diesem Zusammenhang mit Fichten (a.a.O.) daraufhin zu weisen, dass das Führen von Lerntagebüchern weder im wissenschaftlichen Kontext noch im Alltag zu den gängigen Aktivitäten als reflexives Instrument genutzt wird. Den Studierenden wird mit dem Abfassen von Lerntagebüchern eine hohe Leistung der Reflexivität bzw. Selbstreflexivität und von Schreibfertigkeiten abverlangt. Im Vorfeld ist zudem mit Studierenden zu klären, ob es einen öffentlichen und einen privaten Teil des Lerntagebuchs gibt (Altrichter/Posch a.a.O.)

Beurteilung des Lerntagebuchs

Eigenen Erfahrungen mit dem Lerntagebuch bestätigen die Erfahrungen von Fichten, dass mit dem Tagebuchschreiben angemessen umgegangen wird. Ein Beispiel aus der Einleitung zum Lerntagebuch einer Studierenden soll dies dokumentieren:

„Dieses Pädagogische Tagebuch habe ich semesterbegleitend zum Seminar „Unterrichten und Erziehen unter Berücksichtigung sich verändernder Lebensbedingungen von Jugendlichen“ (Ringveranstaltung Sekundarstufe I) geführt. Festgehalten sind zum einen Eindrücke aus dem Seminar, Stellungnahmen zu Themen aber auch Reflexionen über mein ‚Lernverhalten‘:

Was war für mich neu? Was habe ich in der jeweiligen Sitzung besonders interessant gefunden? Wurden durch die Themen Fragen ausgelöst?

Meine Selbstreflexionen sind direkt im Anschluss an die Sitzungen entstanden. Ich habe sie im Nachhinein nicht noch einmal überarbeitet, da ich die spontanen Reaktionen und Gedankengänge erhalten wollte. In der Zusammenfassung werden die einzelnen Selbstreflexionen von mir erneut überdacht und reflektiert. Was hat sich im Laufe des Semesters entwickelt oder verändert? Tragen evtl. Erfahrungen aus dem Blockpraktikum noch zu Veränderungen bei?“

Bei den Studierenden erkennt man eine intensive Nutzung des Tagebuchs und eine erhebliche Anstrengung. Sie haben vom Tagebuchschreiben profitiert und ihren Lernprozess reflexiv bearbeitet.

Fichten kommt durch die Diskussion mit Studierenden auf einen wichtigen Kritikpunkt:

„Ein Kritikpunkt ist in der nicht ganz widerspruchsfreien Verwendung des Lerntagebuchs zu sehen. Einerseits soll das Tagebuch der Selbstvergewisserung und der Dokumentation des eigenen Lern- und Reflexionsprozesses dienen. Andererseits steht mit der Koppelung der Zertifikatvergabe an die Abgabe des Tagebuchs ein Kontroll- und Überprüfungsaspekt im Raum. Dieser Widerspruch wurde auch von den TeilnehmerInnen erkannt und entsprechend moniert.

Wird das Tagebuch, wie in diesem Fall, anderen Personen vorgelegt und zur Einsicht überlassen sowie als Bestandteil einer Lernleistung verstanden, müsste konsequenterweise dazu eine individuelle Rückmeldung erfolgen. Dies wurde auch von einigen KursteilnehmerInnen eingefordert. Eine solche Rückmeldung war aber aus organisatorischen Gründen nicht vorgesehen.

Des Weiteren ist anzumerken, dass aufgrund der offenen, wenig formalisierten Form keine exakten Kriterien für eine mehr oder weniger "gelungene" Bearbeitung der "Lernaufgabe" Tagebuch angegeben werden können. Es lässt sich nur unzureichend festlegen und beschreiben, in welchem Umfang ein Tagebuch den Erwartungen entspricht, d.h. vorab definierten Bewertungskriterien gerecht wird oder nicht. Somit ist das Tagebuch als Instrument zur Leistungsbewertung fragwürdig, wenn nicht untauglich. (...)

Der skizzierte Widerspruch – dies ist eine Konsequenz, die wir ziehen – kann aufgelöst werden, wenn dem Tagebuch eine eindeutige Funktion zugewiesen wird. Seine "Stärke" liegt darin, der Selbstbilanzierung und lernbegleitenden Reflexion in der Selbstlernphase zu dienen und diese zu dokumentieren. Als Messinstrument für erbrachte Lernleistungen lässt es sich kaum verwenden, es sei denn, man entwickelt entsprechende Bewertungsmaßstäbe.“ (Fichten 1999, 4)

Methoden der Auswertung und Interpretation von Lern- und Forschungstagebüchern

Dietlinde Fischer gibt einige pragmatische Hinweise für Auswertungsmethoden, dabei bezieht sie sich vorrangig auf die Interpretation von Tagebüchern von Dritten. Im Rahmen dieses Readers werden einige Verfahren der Text-, Dokument- und

Inhaltsanalyse beschrieben, so dass in diesem Zusammenhang darauf verwiesen werden kann. Sie schlägt folgende Schritte vor:

1. Paraphrasieren von Texten, Textpassagen,
2. Kategorien oder Klassifikationen bilden in Form von Überschriften, Leitmotiven,
3. Deuten und interpretieren (möglichst vielfältige Lesarten des Textes produzieren),
4. Arbeiten von Interpreten in einer Gruppe, um den Beurteilungsprozess sozial überprüfbar zu machen,
5. Vergleich von einzelnen Textpassagen zum gleichen Thema, um zu einer abschließenden Deutung zu kommen. (vgl. Fischer a.a.O., 699)

Kritik und Ausblick

„Tagebuchschreiben ist eine Möglichkeit, die Wahrnehmung des persönlichen und professionellen Handelns gleichsam festzustellen, zu fixieren und damit der Reflexion handlungsleitender Motive, Intentionen, Behinderungen oder Wirksamkeiten zugänglich zu machen.“ (Fischer 1997, 699)

Ähnlich wie Fichten weist Fischer auf die Ambivalenz der subjektorientierten Darstellungsweise hin. Sie sieht drei Gefahren: das Tagebuch dient als Ventil für die Verarbeitung von Enttäuschungen und Krisen, es verliert sich in erzählerischer Beschaulichkeit, es leistet einer Desorganisation der Praxis Vorschub, weil diese privatisiert wird. Ihre Kritik bezieht sich auf die Gefahr einer Verharrungstendenz in alltagspädagogischen Deutungsmustern und Rechtfertigungsstrategien. Diesen Gefahren entgegenzuarbeiten versucht der Ansatz von Frigga Haug (1990) mit dem Programm der „kollektiven Erinnerungsarbeit“. Das subjektive Aufschreiben wird eingebettet in eine Gruppe, um Distanz zu erreichen, implizite Theorien, „blinde Flecken“ aufzudecken und Zusammenhänge zu untersuchen. Die subjektiven Deutungsmuster werden in einem Diskurs aufgearbeitet wie dies auch Altrichter/Posch (1998) vorschlagen.

6.10 Qualitative Inhaltsanalyse/Dokumentenanalyse

1. Womit befasst sich eine Inhaltsanalyse?
2. Seit wann wird dieses Verfahren benutzt?
3. Was ist eine Inhaltsanalyse?

4. Welche Formen quantitativer Inhaltsanalysen gibt es?
5. Welche Unterschiede bestehen zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse?
6. Welche Formen qualitativer Inhaltsanalysen gibt es?
7. Welche Vorgehensweise ist zu wählen?
8. Welchen Gütekriterien unterliegt eine Inhaltsanalyse?
9. Welches zu untersuchende Datenmaterial liegt in Schulen vor?

Gegenstand der Inhaltsanalyse

Nach Diekmann (2001) befasst sich die Inhaltsanalyse „mit der systematischen Erhebung und Auswertung von Texten, Bildern und Filmen. Gelegentlich wird alternativ von Textanalyse, Dokumentenanalyse oder Bedeutungsanalyse gesprochen, [...]. Das Verfahren zielt nicht nur auf die Erhebung von Daten, sondern schließt Aspekte der Auswertung, der Analyse von Daten ein. [...]. Die Inhaltsanalyse muß sich nicht notwendigerweise nur auf die `Inhalte´ von Texten oder anderem Material beschränken, selbst wenn diese Zielsetzung meist im Vordergrund steht. Vielmehr kann die Aufmerksamkeit auch formalen Gesichtspunkten von Texten, Filmen oder Bildern gelten, etwa stilistischen Merkmalen, der Länge von Sätzen, dem häufigen Gebrauch von Verben u. a. m.“ (ebd., 481)

Entwicklung des Verfahrens

Zu den Vorläufern heute verbreiteter Inhaltsanalysen zählen u.a. textanalytische, textvergleichende, auch hermeneutische Ansätze (Gesetzes-, Bibel- und Zeitungsanalysen), graphologische Auswertungen bis hin zur Traumdeutung Freuds (vgl. Mayring 2000a). Die kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen einer quantitativ orientierten Analyse von Massenmedien unter dem Begriff `content analysis´ wurden in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA durch Paul F. Lazarsfeld und Harold D. Lasswell gelegt, 1952 schrieb Berelson das erste Lehrbuch zur Methode der `content analysis´ (vgl. Mayring 2000b). In Folge interdisziplinärer Erweiterung und Differenzierung, verbreitete sich dieser methodische Ansatz auch auf Linguistik, Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Kunstwissenschaften usw. Zunehmend werden Inhaltsanalysen automations- bzw. Computer gestützt entwickelt und durchgeführt.

Was ist eine Inhaltsanalyse?

Bei der Inhaltsanalyse werden Kommunikationsinhalte jeder Art nach festgelegten Regeln in Kategorien klassifiziert. Bei der quantitativen Inhaltsanalyse werden für jede Dimension Analysekatogorien entwickelt, denen das vorliegende Material zugeordnet wird. Auf dieser Basis erfolgt die statistische Auswertung, z. B. als Gruppen- und Zeitvergleich, in der das Auftreten bestimmter Worte erfasst, gezählt und quantifiziert wird. Es kann aber auch um andere Textmerkmale gehen, etwa grammatikalische Konstruktionen oder rhetorische Wendungen. Im Gegensatz bzw. methodischer Ergänzung bezieht die qualitative Inhaltsanalyse auch Kommunikationsinhalte, die nicht explizit ausgesprochen werden, in die Analyse ein. Durch eine systematische Interpretation wird die inhaltliche Bedeutung von Aussagen ermittelt, ohne das Material auf quantifizierbare Aussagen zu reduzieren. Dabei wird zunächst nach Sichtung des Materials ein System von Kategorien festgelegt, anhand dessen durch die interpretativen Techniken der Zusammenfassung, Explikation und/oder Strukturierung Aussagen aus dem Text herausgefiltert werden.

Verfahren quantitativer Inhaltsanalysen

Die Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse :

- Die Frequenzanalyse besteht darin, in den Untersuchungseinheiten die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Merkmale festzustellen. Aus diesen Häufigkeiten wird im allgemeinen auf die Intensität oder die Art geschlossen, mit der über bestimmte Themen kommuniziert wird.
- In der **Valenzanalyse** soll zusätzlich auch erfasst werden, welche **Bewertungen** mit den betreffenden Untersuchungsgegenständen verbunden werden, ob also z.B. im untersuchten Material bestimmte Personen, Themen usw. eher positiv, neutral oder negativ beurteilt werden.
- Die **Intensitätsanalyse** zählt im Unterschied zu einer Frequenzanalyse nicht nur das Vorkommen von Begriffen, Themen oder anderen interessierenden Merkmalen gezählt, sondern es wird auch erfasst, wie stark im Analysematerial **Wertungen** zum Ausdruck kommen. Im Unterschied zu einer Valenzanalyse werden diese Wertungen also nicht nur nach ihrer Richtung (z.B. positiv oder negativ), sondern nach ihrer Intensität beurteilt.
- Bei der **Kontingenzanalyse** wird erfasst, welche Merkmale zusammen im Ausgangsmaterial auftreten. Dabei interessiert man sich vor allem dafür, ob

bestimmte Merkmale häufiger **gemeinsam auftreten**, als es zufällig zu erwarten wäre.

Unterschiede zwischen quantitativen und qualitativen Inhaltsanalysen

In der Diskussion um die Güte von sozialwissenschaftlichen Verfahren steht auch das Gegensatzpaar „quantitative“ versus „qualitative“ Inhaltsanalyse. Dies ist aber nur ein scheinbarer Gegensatz: Insoweit Inhaltsanalysen sich nicht ausschließlich auf das Zählen von Worten, Satzkonstruktionen, Textmerkmale, gleichen Aussagetypen usw. beschränken, kommen auch quantitative Inhaltsanalysen nicht ohne qualitative Elemente aus, oft setzen sie diese qualitative Perspektive sogar voraus. Zumeist geht es daher nur um unterschiedliche Akzentuierungen: Qualitative Analysen versuchen, den Prozess des Verstehens bzw. der hermeneutischen Analyse und der Explikation von Sinn möglichst umfassend nachzuvollziehen, während quantitative Analysen eher versuchen, die erfassten Sinngehalte in Form von Häufigkeiten bzw. Assoziationsmustern auszuwerten, um so zu statistisch analysierbaren Vergleichen, Trendmustern etc. zu kommen.

Formen qualitativer Inhaltsanalysen

In der qualitativen Inhaltsanalyse sind nach Mayring (2000a) vier Formen zu unterscheiden:

- Die **zusammenfassende Inhaltsanalyse**, die das Textmaterial zu einem Kurztext unter Beibehaltung der wesentlichen Inhalte reduziert,
- die **induktive Kategorienbildung**, die Entwicklung von Kategorien (oder Codes) anhand des Textmaterials, unter die die Inhalte oder sonstigen Textmerkmale subsumiert werden können,
- die **explizierende Inhaltsanalyse**, die versucht, die untersuchten Inhalte so gut wie möglich – auch unter Hinzuziehung sonstigen Materials, Hintergrundwissens usw. – verständlich zu machen, und
- die **strukturierende Inhaltsanalyse**, die das Textmaterial unter bestimmten Kriterien analysiert, um spezifische Aspekte besonders herauszuheben.

Vorgehensweise

Beim Ablauf eines Forschungsprojekts lassen sich vier Phasen unterscheiden:

0. Pretest

1. **Analyse des Problems**
2. **Erfassung der Daten**
3. **Analyse der Daten**
4. **Interpretation der Ergebnisse**

Im Einzelnen:

0. **Pretest**

Vorabtest des Erhebungsinstruments:

- Prüfung des Codeplanes auf
 - Vollständigkeit
 - Eindeutigkeit
 - Widerspruchsfreiheit
 - Handhabbarkeit
- Test des Erhebungsprozesses:
 - Schwierigkeiten der Codierer
 - Zeitaufwand

1. **Analyse des Problems**

1.1. **Problemdurchdringung**

- prüfen, ob verwandte Untersuchungen vorliegen
- hinterfragen, welche Theorien herangezogen werden können
- Studium der einschlägigen Literatur
- eigene Ideen
- prüfen, ob die Inhaltsanalyse die geeignete Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage ist

1.2. Darstellen des Erkenntnisinteresses und des Untersuchungsziels. Dabei bestimmt das fachliche Erkenntnisinteresse die Formulierung von Untersuchungshypothesen bzw. Fragestellungen (Entscheidung für **induktives** oder **deduktives** Vorgehen)

1.3. **Bestimmung des relevanten Textmaterials**

- Wahl der Untersuchungsobjekte (Zeitungen, Zeitschriften, Sender)
- Festlegung des Untersuchungszeitraumes
- Bestimmung des thematisch relevanten Materials
- eventuell Ziehung einer Stichprobe

1.4. Festlegung der Analyseeinheit

Die Analyseeinheit ist abhängig vom Erkenntnisinteresse: Ein Beitrag kann ebenso eine Analyseeinheit sein, wie ein einzelner Satz oder ein auf andere Weise festgelegter Textabschnitt im Beitrag. Wichtig ist, dass jeder Teilanalyse nur eine Untersuchungseinheit zugrunde liegt.

1.5. Entwicklung des Erhebungsinstruments

Ziel: die Realität, so wie sie sich in einem Text darbietet, angepasst an die jeweilige Fragestellung zu erfassen und zu analysieren, d.h. die prinzipiell vorfindbaren Informationen auf die Informationen zu reduzieren, die in Bezug auf die Fragestellung relevant sind. Dieser Arbeitsschritt heißt **Operationalisierung** und bedeutet, dass man manifeste Indikatoren findet, die geeignet sind, die Fragestellung der Untersuchung erschöpfend zu beantworten. Diese Indikatoren nennt man **Variablen**. Für jede dieser Variablen gibt es nun mehrere Ausprägungen oder **Kategorien**, die gefunden und aufgelistet werden müssen.

Dafür gibt es bestimmte Vorgaben, die in sechs Forderungen für inhaltsanalytische Kategorienschemata zusammengefasst werden können:

Das Kategorienschema soll theoretisch abgeleitet sein

Das Kategorienschema soll vollständig sein

Die Kategorien sollen wechselseitig exklusiv angelegt sein

Die Kategorien sollen voneinander unabhängig sein

Die Kategorien sollen einem einheitlichen Klassifikationsprinzip genügen

Die Kategorien sollen eindeutig definiert sein.

2. Erfassung der Daten

2.1 Datenerhebung

Im Regelfall sind an der Datenerhebung mehrere Codierer beteiligt, so dass ein Kodierschema zu entwickeln ist, welches definiert oder umschreibt, welche Worte oder andere Textmerkmale wie "einzuordnen" sind. Dies ist schon deshalb notwendig, weil die menschliche Sprache mehr oder wenig metaphorisch ist. Jedes Kategorienschema sollte möglichst in einem Pre-Test geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Dann werden die ausgewählten Texte nach diesem Schema verschlüsselt (kodiert), die Daten aufbereitet und ausgewertet. Unter den praktischen Problemen der Inhaltsanalyse ist sicher das Problem der Reliabilität zu nennen, d.h. der Zuverlässigkeit der Einordnungen der Textbestandteile in die vorgegebenen

Kategorien. Es ist sowohl damit zu rechnen, dass ein und dasselbe zu codierende Element von verschiedenen Personen verschieden beurteilt wird, als auch damit, dass ein und dasselbe zu codierende Element von der selben Person zu verschiedenen Zeitpunkten verschieden beurteilt wird. Zur Prüfung, wie groß die erste Fehlerart ist, sollte die Inter-Coder-Reliabilität, für die Prüfung der zweiten Fehlerart die Intra-Coder-Reliabilität geprüft werden.

2.2. Datenaufbereitung

- technisch: Übertragung der Daten auf Datenträger (in z.B. Strichlisten, in ein Computerprogramm)
- inhaltlich: Zuordnung zu den gewählten Analyseeinheiten

3. Analyse der Daten

- Plausibilitätskontrolle: Prüfen, Codierfehler vorhanden sind
- Gewinnen eines allgemeinen Überblicks
- systematische Prüfung der aufgestellten Hypothesen bzw. der Untersuchungsfragen

4. Interpretation

- Darstellung der Befunde
- Formulierung von Folgerungen
- Artikulation von Kritik

→ Gütekriterien: siehe den Schluss der Textzusammenfassung von Mayring; hier: Abschnitt 6.1)

Schulisches Datenmaterial

Jede einzelne Schule verfügt über umfangreiches z.T. unüberschaubares Datenmaterial, das unter bestimmten Bedingungen und Zielsetzungen einer Dokumentenanalyse zugänglich ist oder zugänglich gemacht werden kann. Verschwiegenheit, Anonymität, Datenschutz, Vergleichbarkeit usw. sind Aspekte, die eine Zugänglichkeit zu personen-, inhalts- und sachbezogenen Daten erschweren. Insofern ist es notwendig, mit den „Datengebern“ im schulischen Forschungsfeld Übereinstimmungen hinsichtlich der Intention und Zielsetzung der Inhaltsanalyse zu erzielen. Im Sozialraum Schule ist dieser Aushandlungsprozess, der für alle Beteiligten einen erkennbaren Erkenntnisgewinn versprechen sollte, kaum zu

umgehen. Im Forschungsfeld Schule sind u.E. drei Zugänge für inhaltsanalytische Forschungsprojekte und den Umgang mit vorfindlichen Daten auszumachen:

1. ein konstruktiv-entwickelnder,
2. ein Prozess begleitender bzw. experimenteller
3. ein rekonstruktiv also rückblickend analysierender.

Datenquellen können sein:

- Schülerarbeiten (Klassenarbeiten, Test, freie Textproduktionen, Schülerzeitungstexte, Bilder aus dem Kunstunterricht usw.)
- Zeugnisse (Zeugnisnoten, Zeugnistexte, Empfehlungen zur Schullaufbahn, Förderempfehlungen usw.)
- Erreichte Schulabschlüsse (Anteil Mädchen/Jungen/Nationalität, Alter bei Erwerb, Abschlussnoten, Fächerpräferenzen vor allem in der Oberstufe)
- Wiederholer (Anzahl, Mädchen/Jungen/Nationalität, ausschlaggebende Fächer, in welchen Jahrgangsstufen gehäuft usw.)
- Fehlzeiten
- Erteilte Ordnungsmaßnahmen (Art, Umfang, wer bzw. durch welches Organ?, in welchen Jahrgangsstufen gehäuft usw.)
- Klassenbücher (Umfang der Eintragungen, Rekonstruierbarkeit des Inhalts, fachspezifische Eintragungen usw.)
- Protokolle unterschiedlicher Gremiensitzungen
- Protokolle von Klassen, Jahrgangs-, Fach-, Lehrer- und Schulkonferenzen
- Weiterbildungen (wie gehäuft nehmen welche Fachvertreter teil? Häufung nach Fachgebiet oder Lehrerin/Lehrer)
- Fortbildungsveranstaltungen im Lehrerkollegium (Art, Umfang, Zielsetzung)
- Statistiken (Schüler/Lehrer)
- Abläufe, Termine, Veranstaltungen in einem Schuljahr (Veränderungen, Konstante)
- Schulchronik
- Schulprogramm (Zielsetzung, Arbeitsschwerpunkte, Arbeitsprogramme, Evaluationsergebnisse)

7. Literatur

- Acheren van, I./Hovestadt, G.** (2003): Indikatorisierung der „Forum Bildung!“ – Empfehlungen – Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und –entwicklung. Essen: Universität Duisburg-Essen
- Alheit, P.** (2001): Neugier, Beobachtung, Praxis-Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens. Vortrag auf der Fachtagung „Erfahrung mit Methode“ am 27/28. April 2001 an der Universität Bielefeld
- Altrichter, H.** (1987): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein Projekt kooperativer Hochschullehrerweiterbildung und Curriculumentwicklung. In: Larcher, D. (Hrsg.): Weiterbildung an der Universität. Wien, S. 313-334
- Altrichter, H.** (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. Profil: München 1990.
- Altrichter, H.** (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: Obolenski, A/Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003
- Altrichter, H./ Posch, P.** (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn:
- Altrichter, H./Lobenwein, W.** (1998):. Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl., Bad Heilbrunn
- Altrichter, H./Lobenwein, W.** (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim. S. 169-196
- Altrichter, H./Lobenwein, W.** (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien
- Altrichter, H./Posch, P.** (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn
- Arens, B.** (1997): Identitätsproblematik und Identitätsfindung „kritischer“ Lehrerinnen und Lehrer in den 70er und 80er Jahren, Bielefeld
- Arens, B.** (1998): Ich-Identität im Lehrerberuf – Hindernisse und Förderungsmöglichkeiten. In: Schön, B.: Wieviel Therapie braucht die Schule? Donauwörth, S. 177-212
- Arens, B.** (2001): Skizze zum Projekt „Intensivblockpraktikum vor Ort“ - Integration von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik in das Modell, Start: SS 2003. Hochschulinterne Konzeptvorlage
- Arens, B.** (2002): Skizze zum Projekt „Intensivblockpraktikum vor Ort“ - Integration von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik in das Modell, Start: SS 2003. Hochschulinterne Konzeptvorlage
- Arens, B.** (2005): Theorie-Praxis-Modul im Lehramtsstudium – ein Modellprojekt an der Universität Dortmund. In: Hilligus, A/Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2005): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. LIT Verlag: Münster

- Bauer, K.-O.** (2004): Evaluation – via regia zu besserer Qualität in Schule und Unterricht? In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 13. Weinheim, München, 161-185
- Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J.** (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn
- Bayer, M./Carle, U./Wildt, J.** (Hrsg.) (1997): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Vorwort. Opladen
- Berkemeyer, N./Schneider, R.** (2004): Professionalisierung im Kontinuum Lehrerbildung. In: Grimm, A. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Rehbürg-Loccum, S.63-94
- Binneberg, K.** (1997): Pädagogische Fallstudien. Frankfurt am Main.
- Boelhauve, U.** (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: Hilligus, A./Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2005): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster, S.103-126
- Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F.-O.** (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen 251.
- Bortz, J./Döring, N.** (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, S. 240-251
- Bortz, J./Döring, N.** (2003): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, S. 273-274
- Bourdieu, P.** (1979): Theorie einer Praxis. Frankfurt am Main
- Bräutigam, M./Blotzheim, D./Swoboda, J.** (2005b): Kompetenzerwerb im Sportstudium – Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz. unveröffentlichtes Arbeitspapier
- Bräutigam, M./Blotzheim, D./Swoboda, J.** (2005a): Kompetenzerwerb im Sportstudium – Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz. In: Gogoll, A/Menze-Sonneck, A (Hrsg.) (2005): Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft; 148). Hamburg
- Bromme, R.** (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern/Göttingen/Berlin/New York
- Bromme, R.** (1995): Was ist `paedagogical content knowledge`? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S. et al (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Weinheim, S. 105–115
- Bromme, R.** (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 177–212
- Brunkhorst, H.** (2002): Die Universität der Demokratie. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2/2002, S. 237-247
- Brunkhorst-Hasenclever, A.** (1999a): Perspektiven der Lehrerausbildung: Was muss sich ändern? In: Seminar-Perspektiven. Kursbuch für Ausbildungsbeteiligte in Schule und Seminar. Studienseminar für das Lehramt für die Sek. II (Berufskolleg Dortmund)
- Brunkhorst-Hasenclever, A.** (1999b): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung. In: Deutscher Germanistenverband (Hrsg.): Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen. Bielefeld, S. 275-276

- Brunner, H./Mayr, E./Schratz, M./Wieser, I.** (2002): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?. Innsbruck: Studien Verlag (=Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 25)
- Bundesassistentenkonferenz (BAK)** (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, mit einem Vorwort von Ludwig Huber, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK)**: Integrierte Lehrerausbildung. Bonn: BAK 1970 (Schriften der BAK 7)
- Burkard, C./Eikenbusch, G.** (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin
- Busse, K.-P./Heil, C./Seydel, F.** (2005): Forschungsbasiertes Handeln zwischen Hochschule und Schule. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Arbeitsgruppe für den Band: Frank Schulz (Hrsg.) Mensch-Kunst-Bildung. München: kopaed i.V. Herbst 2005-08-27
- Carle, U.** (1996): Wer die Schule verändern will, muss die angehenden Lehrerinnen und Lehrer gewinnen. Freinetpädagogik an der Hochschule. In: Hering, J./Hövel, W. (Hrsg.): Immer noch der Zeit voraus-Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik. Bremen, S. 157-178
- Cohn, R.** (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- Combe, A./Helsper, W.** (Hrsg.) (1999³): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main
- Connelly, F. M./Clandinin, D. J.** (1987): On Narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching. In: Journal of Educational Thought 21 (1987) 3, S. 130-139
- Connelly, F. M./Clandinin, D. J.** (1988): Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. Toronto/New York
- Connelly, F. M./Clandinin, D. J.** (1990): Stories of Experience and Narrative Inquiry. In: Educational Researcher 19 (1995) 5, S. 2-14
- Czerwenka, K./Nölle, K.** (2000): Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 67-77
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.** (1992b): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91
- Diekmann, A.** (2001): Inhaltsanalyse. In: Diekmann, A. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung. 7. Aufl., Hamburg, S. 481-516
- Dirks, U./Hansmann, W.** (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Wege zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn
- Dirks, U./Hansmann, W.** (Hrsg.): (1999): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim
- Döpp, W.** (1997): Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S.628-639

- Dörner, D.** (1998): Emotionen, kognitive Prozesse und der Gebrauch von Wissen. In: Klix, H./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Göttingen (=Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie II, Bd. 6), S. 301-333
- Eberwein, H./Mand, J.** (Hrsg.) (1995): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim
- Einsiedler, W.** (1992): Die Verbindung von Forschung und Lehre in der Primarstufenlehrerbildung am Beispiel der Unterrichtsforschung. In: Wittenbruch, W./Möller, K. (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster, S. 154-163
- Elliott, John** (1998): The Curriculum Experiment. Open University Press: Buckingham
- Enns-Connolly, E.** (1991): Fortbildung als Prozess der Selbstentwicklung: Eine Projektbeschreibung. In: Schweizer Schule 78 (1991) 12, S. 3-10
- Fairweather, G.W.** (1967): Methods for experimental social innovation. New York/London/Sydney
- Faust-Siehl, G./Heil, S.** (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. In: Die Deutsche Schule, 93, S. 105-115
- Fichten W./Ulrich, I./Greving, J./Feindt, A./ Meyer, H.** (1995): LehrerInnen erforschen ihren Unterricht – StudentInnen erforschen Schule. Oldenburger VORDRUCK 250. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Fichten, W.** (1999): www.uni-oldenburg.de/zef/literat/wf99.htm
- Fischer, D.** (1997): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Friebertshäuser, B.** (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Friebertshäuser, B./Kraul, M.** (2002): Studium und Biographie. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen
- Fried, L.** (2003): Thematische Kerne der Lehrerausbildungsforschung. Ein Blick über den Tellerrand. In: Die Deutsche Schule 7. Beiheft, S. 7-31
- Fried, L.** (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung, In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung, Opladen, S. 19-54
- Fried, L.** (1998): Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Empirische Pädagogik, 12. S. 49-89
- Fried, L.** (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 2003 (1) S. 112–127
- Fried, L.** (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1) S. 112-118
- Fried, L.** (2003): Thematische Kerne der Lehrerausbildungsforschung. Ein Blick über den Tellerrand. In: Die Deutsche Schule, Beiheft, S. 7–31

- Gairing, F.** (1996): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim
- Garlichs, A.** (1996): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 10, S. 52–58
- Glumpler, E.** (1999): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Einführung zur Forschungswerkstatt Schulprofilanalyse. Dortmund
- Glumpler, E./Wildt, J.** (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. Ein Modellvorhaben zur Integration von 1. und 2. Lehrerbildungsphase. In: Bayer M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 207-225
- Glumpler, E.:** Praxisbezogene Grundschulforschung im Lehramtsstudium. In: Pädagogik und Schule in Ost und West. Düsseldorf 2/1993, S. 116-123
- Glumpler, E./Schubert, E.** (1997): Reformprojekt: Schulpraktische Studien. Berichte aus dem IADS, Heft 11, Dortmund
- Goleman, D.** (1995): Emotionale Intelligenz. München
- Groebe, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B.** (1988): Forschungsprogramm subjektive Theorien. Tübingen
- Haag, F./Krüger, H./Schwärzel, W./Wildt, J.** (Hrsg.) (1972): Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München
- Häberlein, S./Schmid, R./Wyss, E.** (1992): Übung macht die Meisterin. Ratschläge für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch, Frauenoffensive. München
- Hartmann-Kurz et al.** (2001): Woran orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer? Untersuchungsergebnisse zur situationsübergreifenden Orientierung bei der Berufsausübung. In: Pädagogik, 6, S. 41-45
- Haug, F.** (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg
- Heckt, D. H.** (2001): Pädagogische Praktika zwischen alten Ansprüchen und neuen Wirklichkeiten – Allgemeinpädagogische und arbeitsmarktpolitische Aspekte. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeld, H. G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied/Kriftel, S. 14-26
- Heil, S./Faust-Siehl, G.** (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Weinheim
- Hentig, H. v.** (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart
- Hilligus, A./Rinkens, H.-D.** (1999): Forschungsförderung- eine Aufgabe von Zentren für Lehrerbildung- Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ Münster: LIT, S. 187–205
- Hilligus, A./Rinkens, H.-D.** (Hrsg.) (2005): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster
- Holly, M.** (1984): Keeping a personal-Professional Journal. Seelong: deaking University Press
- Holzbrecher, A.** (2001): Passagen. Lehrerbildung als biographisches Projekt. In: Pädagogik 53 (3), 39-43
- Huber, L.** (1998): Forschendes Lehren und Lernen - eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen 46/1998; 1, S. 3-10

- Huber, L.** (1998): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 5/1998, S. 417-441
- Huber, L.** (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A./Meyer, H.(Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 15-35
- Kempfert, G./Rolf, H.-G.** (2000²): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim/Basel
- Keuffer, J./Oelkers, J.** (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht. Weinheim/Basel
- Klafki, W.** (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klement, K.** (Hrsg.) (1996): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Innsbruck
- Klement, K./Teml, H.** (Hrsg.) (1999): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Innsbruck
- Klix, F.** (1998): Begriffliches Wissen – episodisches Wissen. In: F. Klix/H. Spada (Hrsg.): Wissen. Göttingen (=Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Praxisgebiete, Serie II Kognition, Bd. 6), S. 167-211
- Koch-Priewe, B.** (1999): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim, S. 311–320.
- Koch-Priewe, B.** (2000a): Zur Relevanz der Allgemeinen Didaktik aus Sicht der wissenspsychologischen Professionsforschung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. S. 148-169
- Koch-Priewe, B.** (2000b): Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion. Hohengehren
- Koch-Priewe, B.** (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riecke-Baulecke, Th. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3, Weinheim/München, S. 311-324
- Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J.** (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn
- König, E./Zedler, P.** (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel (2. Auflage)
- Kovermann, B.** (2002): Der Klassenrat. Ein demokratisches Unterrichtskonzept. In: Lernchancen 27. Demokratie lernen. S. 16-23
- Kovermann, B.** (2003): Handreichungen für schulpraktische Studien, Universität Dortmund, Skript
- Krappmann, L.** (1982): Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1. Aufl. 1969
- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C.** (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn

- Kroath, F.** (1991): Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen. München
- Kromrey, H.** (2002): Empirische Sozialforschung, Opladen .10. Aufl.
- Lamnek, S.** (1988): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1. Methodologie. München, Weinheim
- Lave, J./Wenger, E.** (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge UK
- Lemmermöhle, D./Drewke, D./Elverich, G.** (2001): Versuch einer Annäherung an die Schulpraxis. Oder: Plädoyer für den forschenden Blick von LehrerInnen und Studierenden auf das Handlungsfeld Schule. In: Gesing, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Grundschule 4, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 1-24
- Lenzen, D.** (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel
- Losler, F./ Terhart, E.** (1991): Schule als Lebensraum – Schüler und Lehrer. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, S. 859-868
- LPO** (2003): Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen, Lehramtsprüfungsordnung – LPO des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27. März 2003. Düsseldorf
- Luhmann, N./Schorr, K. E.** (Hrsg.) (1988): Reflexionsprobleme in Erziehungssystem. Frankfurt am Main
- Mayring, P.** (2000a). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Hamburg, S.468-475
- Mayring, P.** (2000b). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Mayring, P.** (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel
- Meyer, H.** (2002): Schulentwicklung. In: Kiper, H./Meyer, H./Topsch, W.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin
- Meyer, H.** (2002): Teamforschung im Rahmen einer komplexen Schulentwicklungsarchitektur. Forschungsmethoden. Ein Überblick. Novemberkongress Schulbegleitforschung Bremen. Workshop 9. Skript 2
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF)** (Hrsg.) (1998): Empfehlungen zur Neuordnung des Erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). Düsseldorf
- Moser, H.** (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i.B.
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen** (2004a): Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben, 28.5.2004. Düsseldorf
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen** (2004b): Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Rahmenvorgaben, 8.6.2004. Düsseldorf
- MSJK Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen** (2004c): Praxisphasen in der Lehrerausbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung, erarbeitet von Dr. Ursula Boelhaue, Dr. Reinhold Frigge, Dr. Annegret Hilligus, Hans-Joachim von Olberg. Düsseldorf 8.6.2004

www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrerausbildung/PraxisphasenEmpfehlungen.pdf) [7.1.2005]

- MSWF (2002):** Rahmenkonzept für die Neuordnung der Praxisstudien in der universitären Lehrerbildung (NRW); Abschlussbericht der vom MSWF eingesetzten Kommission, August 2002
- Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D. (1978):** Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart
- Neuweg, G. H. (1999):** Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster/ New York
- Neuweg, G. H. (2002):** Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), 1, S. 10-29
- Nölle, K. (2002):** Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten und pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48/2002, 1, S. 48–67
- Obolenski, A. (2000):** Forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität, unveröffentlichtes Skript Nr. 1 der Forschungswerkstatt Schule und Lehrerbildung Oldenburg
- Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003):** Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn
- Oelkers, J. (1996):** Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel, S. 39-53
- Oelkers, J. (1999):** Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radtke, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt/Main, S. 66-81
- Osterwalder, F. (1999):** Wissenschaft und Lehrerbildung. In: Graf von Nayhauss, H.-C./Rekus, J./Philipp, E. (Hrsg.): karlsruher pädagogische beiträge. Karlsruhe 48/1999, 44-60
- Petzold, H. G. (1982):** Vorüberlegungen und Konzepte zu einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Petzold, H. G./Mathias U.(Hrsg.): Rollenentwicklung und Identität. Paderborn, S. 159-189
- Petzold, H. G. (1984):** Vorüberlegungen und Konzepte zu einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Integrative Therapie, H. 1/2, 1984, S. 73-115
- Petzold, H. G./Schuch, W. (1992):** Grundzüge des Krankheitsbegriffes im Entwurf der Integrativen Therapie. In: Pritz, A./Petzold H. G. (Hrsg.): Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie. Paderborn, S. 371-486
- Prengel, A. (2003):** Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, unveränderte Aufl.
- Quasthoff, U.: Das Dortmunder Modell gestufter Studiengänge in der Lehrerbildung – Charakteristik und Besonderheiten des Dortmunder Modells. Antrag der Universität Dortmund auf Teilnahme am Modellversuch gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung. MSJK Januar 2005, S. 35–39, Online-Quelle:**

- Quigley, B. A., Kuhne, G. W.** (Hrsg.): (1997): Creating practical knowledge through action research: Posing problems, solving problems, and improving daily practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Radtke, F.-O.** (1996): Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen
- Radtke, F.-O.** (Hrsg.) (1999): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt/Main
- Rheinberg, F.** (1980): Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen
- Rheinberg, F.** (1982): Bezugsnormen der Schulleistungsbewertung. Düsseldorf
- Rheinberg, F.** (1995): Individuelle Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung und Motivation im Unterricht. In: Pädagogische Welt 49, 1995, H.2, S. 59-62
- Rico, G. L.** (1984): Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg
- Sachverständigenkommission Lehrerbildung** (1996): Lehrerinnen und Lehrer für das Haus des Lernens. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 59-120
- Schlee, J.** (1994): Kollegiale Beratung und Supervision Hilfe zur Selbsthilfe. In: Die Deutsche Schule Jg. 86, S. 496–505
- Schlömerkemper, J.** (2003): Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“ (KoProfil) an der Universität Frankfurt a.M.. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 185-197
- Schneider, R./Wildt, J.** (2001): Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ – Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Innsbruck/Wien/München, Heft 2, S. 20-27
- Schneider, R./Wildt, J.** (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre, Teil G 3.1: Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten. Berlin
- Schneider, R./Wildt, J.** (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 165-183
- Schneider, R./Wildt, J.** (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung., Bad Heilbrunn, S.151-175
- Schön, D. A.** (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in action. New York
- Schön, D. A.** (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco
- Schubring, G.** (2000): Kabinett – Seminar – Institut: Raum und Rahmen des Forschenden Lernens, Berichte zur Wissenschaftsgeschichte. Marburg 23/2000, S. 269-285
- Schulz, W.** (1980): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktion in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, B./Künzli, (Hrsg.): München, S. 49-87

- Schulz, W.** (1981): Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. 3., erw. Aufl., München/Wien/Baltimore.
- Schulz, W.** (1986): Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg, S. 29-45
- Schütze, F. et al.** (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W. et al (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven, Weinheim, S. 333–377
- Schweitzer, F.** (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim.
- Senge, P.M.** (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
- Shamos, M.H.** (1995): The myth of scientific literacy. New Brunswick, N.J.
- Strittmatter, A.** (1999): Selbstevaluation: jenseits von Nabelschau und Kontrolltheater. In: Ulrich, I. (Hrsg.): Evaluation: Start oder Stolperstein für eine pädagogische Schulentwicklung? Oldenburger VorDrucke 407. Universität Oldenburg, 7-21
- Terhart, E.** (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim/Basel
- Topsch, W.** (2002): Beobachten im Unterricht. In: Kiper, H./Meyer, H./Topsch, W.(Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik, Berlin
- Vogt, D./Templin, U.** (2003): Die Rolle Reflektierender PraktikerInnen in komplexen Schulentwicklungsprozessen. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003, S. 261-272
- Walker, R.** (1985): Doing Research: A Handbook for Teachers. Cambridge
- Weitz, B.-O.** (1994): Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallstudie als Forschungsstrategie im Rahmen qualitativ orientierter Modellversuchsforschung. Ein Beitrag zur ganzheitlichen Erfassung, Analyse und Darstellung schulischer Praxis und ihrer formativen Weiterentwicklung. Essen.
- Wildt, J.** (1978): Perspektiven einer Forschungspraxis in Aktionsforschungsprojekten. In: Fiedler, P.A./Hörmann, G. (Hrsg.): Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik, Darmstadt 1978, 148-170
- Wildt, J.** (1983): Aktionsforschung. In. Huber, L. (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, Stuttgart, S. 454-457
- Wildt, J.** (1985): Forschendes und praktisches Lernen – Projektstudium revival? In: Webler, W.-D.: Hochschulkultur und Qualität der akademischen Lehre. Blickpunkt Hochschuldidaktik 94, Weinheim
- Wildt, J.** (1996): Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel, S. 91-107
- Wildt, J.** (1997): Das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) – ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule? In: Bayer, M./Carle, U./ Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen, S. 319–337

- Wildt, J. (1999): Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung. In: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung 8, Dortmund, S. 121-142**
- Wildt, J. (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn, S. 71-84**
- Winkel, R. (1980): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (1980), H. 5, S. 99 - 114**
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin, November 2001**
- Wittkowski, J. (1994): Das Interview in der Psychologie: Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial. Opladen**
- Wuttke, E. (2001): Wie relevant ist die Forschung für die Praxis? Überlegungen zu Forschungsmethoden und der Rezeption von Forschungsergebnissen. In: Heid, H./Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Stuttgart: Steiner. S. 30-41**
- www.gruene.Landtag.nrw.de/archiv 2004**
- Zimbardo P.G. (2003): Psychologie. Berlin**