

Soukup-Altrichter, Katharina; Altrichter, Herbert Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 238-251



Quellenangabe/ Reference:

Soukup-Altrichter, Katharina; Altrichter, Herbert: Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 238-251 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138164 - DOI: 10.25656/01:13816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138164>

<https://doi.org/10.25656/01:13816>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung

Katharina Soukup-Altrichter und Herbert Altrichter

Zusammenfassung Praxisforschung hat in verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen Eingang in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (z.B. Teamforschung an der Universität Oldenburg, Modellprojekt Forschungswerkstatt an der Universität Bremen) gefunden. Wie Studierende Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erleben und beurteilen und welche Lerneffekte sie diesem Lernen zuschreiben, wird anhand einer kleinen Evaluationsstudie an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich analysiert.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Forschung – Praxisforschung – forschendes Lernen

Practitioner Research and Professionalization of Teachers in Teacher Education

Abstract Practitioner research has gained currency in teacher education curricula of several training institutions in German-speaking countries. Our paper presents several approaches to teacher learning through research, and discusses the underlying intentions. On the basis of an evaluative case study conducted at the University of Education Upper-Austria (Pädagogische Hochschule Oberösterreich PH OÖ), we analyse students' experiences and assessments of research units in teacher education as well as the effects they ascribe to this mode of learning.

Keywords teacher education – research – practitioner research – learning through research

1 Warum sollen Studierende in der Lehramtsausbildung forschen?

Wenn der Stellenwert von Forschung in Lehramtsstudiengängen diskutiert wird, wird eine Reihe unterschiedlicher Argumente vorgebracht:

(1) Argumente für den tertiären Charakter von Lehramtsstudien

«Forschung ist ein *unverzichtbares Element akademischer Disziplinen* und der ihnen zugeordneten Bildungsgänge» (Altrichter & Mayr, 2004, S. 105). Jedes Studium an einer Hochschule beinhaltet eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und den Methoden seiner Gewinnung (wenn auch in unterschiedlicher Tiefe). Wenn Lehramtsstudien mehr als eine postsekundäre Berufsausbildung sein sollen, dann muss auch für ihre Curricula eine angemessene Form der Auseinandersetzung mit Forschung gefunden werden. Dafür sprechen nicht nur *statusbezogene*, sondern auch *pädagogische Argumente*: Der Grundgedanke eines tertiären Studiums, das man künftigen

Lehrpersonen nicht vorenthalten wollen wird, ist «*Bildung durch Wissenschaft*»: Wissenschaft wird dabei auch als Aufklärung begriffen, als immer noch nicht gelöstes Problem behandelt. Sie bleibt daher mit Forschen – der Tätigkeit, durch die Wissenschaft produziert werden soll – und mit (selbst)kritischer Reflexion dieser Tätigkeit verbunden: «Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann gehört Erfahrung eines Forschungsprozesses dazu. Bildung durch Wissenschaft verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird» (Huber, 2006, S. 20).

(2) Kompetenzbezogene Argumente

In den letzten Jahren haben sich die Erwartungen an jegliche Berufsausbildung verändert. Arbeitgeber erwarten von Hochschulabsolventen auch *allgemeine Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen*, wie die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiterzulernen. Für den Erwerb dieser Schlüsselqualifikationen sind hochschuldidaktische Strategien nötig, in denen solche Herangehensweisen erprobt und geübt werden können. «Offenheit und Unbestimmtheit von Aufgaben sind die Voraussetzung und Herausforderung dazu, Selbstständigkeit und Strukturierungsfähigkeit zu entwickeln» (Huber, 2006, S. 27). *Neue Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen*, wie z.B. diagnostische Kompetenzen, Selbstevaluation sowie Interpretation und Umsetzung von Fremdevaluation, haben eine offensichtliche Affinität zur Forschungstätigkeit (vgl. Altrichter & Mayr, 2004, S. 106).

(3) Professionsbezogene Argumente

Weiter gehend sind Argumentationen, die nicht nur den Bedarf an einzelnen Kompetenzen, sondern die spezielle Art der Berufstätigkeit in hoch qualifizierten Berufen zum Grund für die Integration forschungsbezogener Bausteine in die Studien machen. Alltagssprachlich versteht man unter «professionell» eine – meist durch länger dauernde Beschäftigung mit einem Gegenstand erworbene – Qualität der Aufgabenerledigung. Sozialwissenschaftlich wird unter «Profession» eine vor anderen herausgehobene Berufstätigkeit verstanden, die der Allgemeinheit und den spezifischen Nutzerinnen und Nutzern eine besondere moralische Qualität und sachliche Kompetenz der Berufsausübung verspricht und dafür von der Gesellschaft eine besondere Autonomie in der Berufsgestaltung sowie besondere gesellschaftliche Gratifikationen (wie überdurchschnittliches Einkommen und Ansehen) erwartet.

Wenn Forschungselemente für eine Ausbildung reklamiert werden, dann wird meist auf die Notwendigkeit besonderer Kompetenzen Bezug genommen. Schon der Forschungsbeirat der österreichischen Pädagogischen Akademien¹ (2003, zitiert nach Greiner & Soukup-Altrichter, 2007, S. 247) postulierte:

¹ Vorgängerinstitution der pädagogischen Hochschulen, die für die Ausbildung der Lehrpersonen in Pflichtschulen zuständig war.

Die gesellschaftliche Komplexität berufspraktischer Situationen erfordert *neue Konzepte von Professionalität*. Eines ihrer wesentlichen Merkmale ist eine experimentelle, forschende Haltung gegenüber der Praxis, ... die dazu dient, pädagogisches Routinehandeln und das Alltagsverständnis von Unterricht und Schule zu hinterfragen sowie Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu überprüfen.

Studierende suchen in ihrer Ausbildung oft allgemeingültige Rezepte für den Umgang mit berufspraktischen Situationen, gleichsam um sich für die Unterschiedlichkeit der vor ihnen stehenden Praxis zu «wappnen». Lehrpersonen zeichnen sich oft dadurch aus, für jedes Problem gleich eine gute Lösung zu wissen. Eine *forschende Grundhaltung* hingegen geht von der Komplexität und Vielfalt der Praxis aus, versucht den Charakter der Vorläufigkeit von Antworten zu betonen sowie die Suche nach alternativen Lösungen zu forcieren. Forschung bzw. forschendes Lernen in akademischen Curricula versucht einen *neuen Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem*. Obgleich die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses «als zentraler Indikator für die Qualität aller historischen und gegenwärtigen Formen der Lehrerbildung gilt» (Sandfuchs, 2004, S. 16), gibt es dazu immer wieder und immer noch kontroverse Diskussionen. So kritisiert beispielsweise Neuweg (2011, S. 18 f.) die Denkfigur «Können als Wissensanwendung» sowie die Idee der «Integration» von Theorie und Praxis: «Nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis muss Lehrerbildung pflegen, wenn angehende Lehrkräfte lernen sollen, Wissenschaft und Könnerschaft in ausgehaltene Spannung zu setzen» (Neuweg, 2011, S. 23). Pädagogisches Wissen sei zwar nicht *handlungsleitend*, wohl aber *handlungsvorbereitend*, *wahrnehmungs-* und *problemdefinitionsleitend* sowie *handlungsrechtfertigend*. Zur Aneignung dieses Wissens bedürfe es einer Kultur der Distanz zum Praxisfeld; Könnerschaft im Lehrberuf erfordere hingegen eine «Kultur der Einlassung» in Praxis, in der es nicht

... um die Anwendung von Wissen, sondern um das Beobachten und intelligente Imitieren von Meistern, die das Kunsthandwerk beherrschten, um eigenes Handeln unter den Bedingungen von Unschärfe und Unsicherheit und vor allem um Achtsamkeit für das, was einem begegnet, und für das, was sich ändert, wenn man selbst der Situation so oder anders begegnet, [geht]. (Neuweg, 2011, S. 23)

Forschendes Lernen versucht, reflektierte Erfahrungen mit der Differenz von Theorie und Praxis zu ermöglichen und zu zeigen, wie Wissen und Handeln durch wechselseitige Bezugnahme und Herausforderung weiterentwickelt werden können (vgl. Obolenski & Meyer, 2006). Die forschende Auseinandersetzung mit konkreten Fragestellungen aus der schulischen Praxis ermöglicht es, die eigene Tätigkeit und ihre Bedingungen besser zu verstehen, indem verschiedene Wissensformen zur Analyse von Fragestellungen aus der Praxis herangezogen und ihre Konsequenzen in praktischer Handlung und Reflexion erprobt werden. Praxiswissen wird mit wissenschaftlichem Wissen verglichen mit dem Ziel, deren jeweilige Stärken und Einseitigkeiten zu entdecken, aber auch um handlungsorientierende Ideen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis zu generieren und die Reflexionsfähigkeit zu steigern.

Nach den Vorstellungen von Stenhouse und Schön (vgl. Altrichter & Feindt, 2011, S. 153) *fördert eine «forschende Gestaltung» der beruflichen Arbeit im Praxisfeld de-*

ren Qualität. Schön hatte sich die Frage gestellt, wie *qualitätsvolle Handlung in komplexen Situationen* zustande kommt, und dafür hoch qualifizierte praktische Tätigkeit in realen Situationen untersucht. Die übliche Antwort, dass dafür in langer Ausbildung erworbenes, allgemeines, durch Forschung produziertes Wissen nötig sei, das dann in der Praxis «angewandt» werde, greift laut Schön zu kurz. Die praktische Anwendung allgemeinen Wissens setzt unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus (vgl. Schön, 1983, S. 39 ff.). Diese Anforderungen mögen bei einfachen und routinehaften Aufgaben gegeben sein. Die Mehrzahl der Situationen beruflicher Praxis sei aber «komplex, ungewiss, mehrdeutig und von Wert- und Interessenskonflikten geprägt» (vgl. Soukup-Altrichter & Altrichter, 2011, S. 240). Zwischen dem allgemeinen Wissen, wie es in der Ausbildung gelernt werden kann, und den Handlungsanforderungen komplexer praktischer Situationen besteht gleichsam eine «Rationalitätslücke». Sie wird durch forschende Handlungen «überbrückt», die durch folgende Merkmale beschrieben werden können (vgl. auch Berliner, 1992; Bromme, 1992):

- *Problemdefinition:* Die Problembearbeitung in komplexen Situationen beginnt normalerweise damit, das Problem genauer zu fassen: Was steckt beispielsweise dahinter, wenn eine Schülerin ihre Aufgaben nicht löst? Ein Motivationsproblem, ein Verständnisproblem, ein Beziehungsproblem etc?
- *Vorläufigkeit, Weiterentwicklung, Evaluation:* Die erste Problemdefinition ist üblicherweise noch nicht der Weisheit letzter Schluss. Sie ist vielmehr vorläufig und bedarf einer Überprüfung. Kompetente Praktikerinnen und Praktiker beobachten ihr eigenes Handeln und dessen Effekte. Dadurch evaluieren sie ihre Problemdefinition und entwickeln diese weiter.
- *Entwicklung «lokalen Wissens»:* Im Laufe der Zeit sammeln Praktikerinnen und Praktiker Erfahrungswissen, das sie für die Lösung neuer Probleme heranziehen können. Dieses Wissen ist meist fallspezifisch organisiert.

Praktisches Handeln in komplexen Situationen erfordert also die Fähigkeit, auf einer – oft etwas brüchigen – «Wissensbasis» zu handeln, seine Handlungen zu reflektieren und daraus seine Schlüsse für künftige Handlungen zu ziehen. Es gleicht einer Art von Forschung im Kontext der Praxis, wie Schön es nennt. In diesem Sinne sind forschende Fähigkeiten auch keine neue Anforderung an Lehrpersonen, sondern etwas, was kompetente Praktikerinnen und Praktiker – angesichts von Problemsituationen oder wenn sie Neuerungen in ihren Unterricht einführen – immer schon getan haben. Diese Kompetenzen für den reflexiven Umgang mit den komplexen Anforderungen des Lehrpersonenhandelns sollten bereits in der Ausbildung praktiziert und geübt werden.

Ist forschendes Lernen schon Wissenschaft? Die Tätigkeit des Forschens, wie sie in der berufsmässigen Wissenschaft betrieben wird, ist aus der alltäglichen Fähigkeit, seine Erfahrungen zu ordnen, zu reflektieren und sich einen Reim darauf zu machen, entstanden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 181 ff.). Im Laufe der Geschichte des Forschens wurden Erfahrungen mit dieser Tätigkeit gemacht, die sich in Methodologie, Forschungskulturen und «tricks of the trade» niedergeschlagen haben, die den

Forscherinnen und Forschern erprobte Wege des Forschens nahelegen, sie vor Fallen warnen und die Kommunikation zwischen ihnen erleichtern sollen. Dennoch garantiert die Einhaltung dieser methodologischen Regeln (die selbst offen für Kritik und Weiterentwicklung bleiben müssen) noch nicht, dass aus einem Forschungsergebnis «Wissenschaft» wird. Dies geschieht erst durch die Prüfung von Forschungsergebnissen durch den historischen Prozess der kritischen Diskussion in einer *Scientific Community* (vgl. Altrichter, 1990, S. 78 ff.).

Forschendes Lernen zielt nun nicht auf Ergebnisse, die in den Korpus der Wissenschaft aufgenommen werden (obwohl auch dies passieren kann), sondern will zum Aufbau einer forschenden Grundhaltung sowie von einigen Kompetenzen und Strategien beitragen, mit denen eigene und fremde Erfahrungen geordnet und kritisch geprüft werden können. Das bedeutet noch keine Ausbildung zur professionellen Forscherin oder zum professionellen Forscher, soll aber bei der eigenen Erfahrungsbildung helfen und praktische Möglichkeiten zeigen, produktiv mit der unscharfen Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse umzugehen.

Eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse lässt sich nicht ziehen. *Je systematischer* die Analyse erfolgt (d.h. je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und methodischen Wissen aufbaut), *je selbstkritischer* sie durchgeführt wird (d.h. je sorgfältiger geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und *je kommunikativer* sie ist (d.h. je mehr sie auf das Öffentlichmachen von Prozess und Ergebnissen eingestellt ist), desto eher verdient sie den Namen «Forschung». (Altrichter & Posch, 2007, S. 188)

2 Praxisforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wir selbst teilen im Wesentlichen die dargestellte professionalistische Argumentation: Forschung sollte ein Element der Lehrpersonenausbildung sein, weil sie für ein reflektiertes Umgehen mit den komplexen Situationen der beruflichen Praxis vorbereitet, die eben nicht allein durch «Anwendung» generellen Wissens gelöst werden können. Auch statusbezogene Argumente kommen uns nicht unsinnig vor: Forschungselemente in Lehrerbildungscurricula sind auch wichtig, um den tertiären Status der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu signalisieren und dadurch qualifizierte Personen für das Studium zu interessieren. Dabei muss aber bewusst bleiben, dass derlei Signale nicht allein von der Ausbildung ausgehen, sondern auch von anderen, gesellschaftlich verhandelten Merkmalen der Berufsausübung, die ausserhalb des Einflussbereiches der Ausbildungsgestalterinnen und -gestalter liegen.

Die Auseinandersetzung mit Forschung kann in unterschiedlichen Formen geschehen. An anderer Stelle haben wir folgende Unterscheidungen zur Diskussion gestellt (Altrichter & Mayr, 2004, S. 170):

(1) *Wissensrezeption*: Rezipieren von berufsrelevanten Forschungsergebnissen über Schule, Unterricht, professionelle Werte usw. aus wissenschaftsjournalistisch aufbereiteten Texten, Vorträgen oder Originalpublikationen.

(2) *Basale Methodenkompetenz*: Kennenlernen von Methoden und Strategien der Forschung, die helfen sollen, Forschung kritisch zu rezipieren, für die eigene Berufstätigkeit auszuwerten und Produkte wissenschaftlicher Entwicklungsarbeit (z.B. Testverfahren, Curricula) professionell anzuwenden, ohne eigene Forschung zu betreiben.

(3) *Einübung in Fallverstehen*: Nutzung von Forschungsmethoden und -strategien für die Analyse und Bearbeitung berufsrelevanter Fälle in distanzierteren, handlungsentlasteten Situationen (z.B. Übungen in Fallverstehen) zwecks Ausbildung eines «professionellen Habitus».

(4) *Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung*: Teilverantwortliche Mitwirkung an Projekten oder Durchführung von kleinen Forschungsarbeiten zu schulisch relevanten Themen in Teams, die von professionellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angeleitet werden.

(5) *Praxisforschung*: Aspekte der eigenen (zukünftigen) Berufstätigkeit mithilfe von Forschungsmethoden und -strategien beobachten, auswerten und weiterentwickeln sowie die dabei gemachten Erfahrungen in einer professionellen Bezugsgruppe zur Diskussion stellen (meistens ohne Anspruch eines Impacts auf den Diskurs der Scientific Community).

(6) *Forschung mit der primären Zielgruppe der Scientific Community*: Eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten konzipieren, durchführen und publizieren mit dem Anspruch, einen originären Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung zu leisten.

Welche dieser Interpretationen korrespondiert nun mit der in einem professionalisierenden Studium anzustrebenden Forschungsqualifikation? Kritische Forschungsrezeption, wie sie in den Interpretationen (1) und (2) im Zentrum steht, hat sicher ihre Bedeutung; für den oben skizzierten «professionellen forschenden Habitus» müssen deren forschungsrezipierende Merkmale durch eine weiter gehende, *aktiv forschende Auseinandersetzung mit relevanten Fragen des Berufsfeldes* ergänzt werden, wie sie in den Interpretationen (3) bis (5) anklingt.

Wir selbst neigen den Vorstellungen der *Praxisforschung* zu, ohne diese als einzigen Weg zu den uns wichtigen professionellen Qualifikationen anzusehen. Mit diesem Begriff bezeichnen wir eine Familie von empirischen Forschungsansätzen, die sich von traditionellen quantitativen und qualitativen Forschungsstrategien unter anderem durch folgende Merkmale unterscheidet (vgl. Altrichter & Feindt, 2011): (1) *Forschung und Entwicklung* werden nicht methodologisch getrennt, sondern als aufeinander zu beziehende Teile ein und desselben Vorhabens verstanden. (2) Die «*Betroffenen*» von Forschung, die in anderen Ansätzen oft als «Forschungsobjekte» erscheinen, werden als Subjekte und (Mit-)Forscherinnen bzw. (Mit-)Forscher in die Untersuchungstätigkeit einbezogen. Dadurch wird auch die eigene Praxis mancher Mit-Forscherinnen und

Mit-Forscher zum Feld und Gegenstand der Forschung. (3) Individuelle Forschung einzelner Personen wird in den Diskurs von *Professional Communities* eingebettet. Dies reflektiert die These, dass die Wissens- und Könnensentwicklung einzelner Personen im Medium einer dafür relevanten Gemeinschaft stattfindet.

Wie kann forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung geschehen? Wir haben dazu schon in einigen Publikationen Vorschläge aus der Perspektive der Praxisforschung vorgelegt (vgl. Altrichter, 2003; Altrichter & Aichner, 2003; Altrichter & Feindt, 2011; Altrichter & Fichten, 2005), die hier nicht wiederholt werden sollen. Wir stellen zunächst ein umfassenderes Konzept von Praxisforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – die Oldenburger Teamforschung – vor (Abschnitt 2.1), danach, in Abschnitt 2.2, ein eigenes Forschungsmodul, zu dem wir anschliessend auch studentische Erfahrungen mitteilen und diskutieren (Abschnitt 3).

2.1 Die Oldenburger Teamforschung

Im Zusammenhang mit den vielfach konstatierten Mängeln der berufsorientierten Qualifikation von Lehrpersonen wurden nach ersten Ansätzen im englischen Sprachraum (vgl. Zeichner, 2004) auch auf deutschsprachigem Gebiet Vorschläge zu einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemacht (vgl. Altrichter & Feindt, 2011, S. 162). Eine Pionierrolle im deutschsprachigen Raum kommt der «Oldenburger Teamforschung» zu. Vier- bis fünfköpfige Teams aus Studierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrpersonen untersuchen Fragestellungen, die durch die mitwirkenden Schulen eingebracht werden und auf die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zielen. Die Arbeit basiert auf drei Thesen (Meyer & Fichten, 2009, S. 18):

- «Selbstreguliertes Lernen in Forschungsteams ist ein geeignetes Instrument zum Aufbau einer lebenslangen forschenden Haltung.»
- «Das in der Teamforschung aufgebaute Lernarrangement sichert den Teilnehmenden in besonderer Weise Autonomie- und Kompetenzerfahrungen und bindet sie in eine Lerngemeinschaft.»
- «Man lernt zu forschen, indem man forscht und gründlich darüber nachdenkt, was man tut.»

Teamforschung wird mit mehrfachen Nutzererwartungen betrieben. Entwicklungsprozesse an Schulen stellen facettenreiche Lernumgebungen für Studierende dar. Schulische Entwicklungen werden durch Forschung unterstützt und angehende Lehrpersonen werden angeregt, eine forschende Haltung aufzubauen. Diese soll dazu führen, dass berufliche Herausforderungen in Entwicklungsaufgaben umformuliert werden, auch in der späteren Berufstätigkeit im Wechsel von Aktion und Reflexion bearbeitet werden und so in lebenslangen Lernprozessen zum Ausbau didaktischer und methodischer Handlungskompetenz führen. «Forschen leistet allerdings nur dann einen Beitrag zur Professionalisierung, wenn wiederholt reflexive Distanz zum eigenen Forschungshandeln hergestellt wird und ... die Forschungsergebnisse professionell in die Unterrichts- und Schulentwicklung eingespeist werden» (Meyer & Fichten, 2009, S.

22). Die von Lehrpersonen und Studierenden getragenen Forschungsprozesse werden daher durch mehrere Workshops begleitet; der Ablauf orientiert sich an einem aus der empirischen Sozialforschung und der Aktionsforschung hergeleiteten Prozessmodell: Einführung in die Teamforschung, Teambildung, Forschungsmethoden, Datenauswertung, Präsentation der Forschungsergebnisse, Implementation und Abschluss sind die wesentlichen Schwerpunkte. Prozessbegleitende Reflexion dient dem Bewusstmachen und der Absicherung der Lernprozesse.

2.2 Das Ausbildungsmodul «Grundlagen forschender Tätigkeit»

An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) wurden die Erfahrungen aus der Oldenburger Teamforschung für die Konzeption eines Forschungsmoduls genutzt. Nach einer Einführung in wissenschaftliches Arbeiten sowie in qualitative und quantitative Forschungsmethoden im Umfang von einer Semesterwochenstunde im 1. Semester haben die Studierenden im 2. Semester die Aufgabe, eine Fragestellung aus ihrer Schulpraxis nach Konzepten der Praxisforschung zu bearbeiten. In der Einführung soll anhand von konkreten Beispielen Forschung mit ihren Regeln und Abläufen nachvollziehbar gemacht werden, einerseits um Grundlagen für eigenes Forschen – in Situationen beruflicher Praxis und anderswo – zu legen, andererseits um den Studierenden einen kritischen Umgang mit Forschungsergebnissen zu ermöglichen. Erfahrungsgemäss wird bei Studierenden Interesse daran, wie Erkenntnisse durch Forschung entstehen, am besten durch eigene Forschungstätigkeit geweckt.

Im 2. Studiensemester absolvieren die Studierenden der PH OÖ ein wöchentliches, vierstündiges Tagespraktikum in einer Praxisschule, das sich aus zwei Stunden Arbeit in der Klasse und zwei Stunden Vor- und Nachbesprechung zusammensetzt. Dieses Praxisfeld steht den Studierenden auch für ihre Forschungsarbeit zur Verfügung, um selbst gewählte Fragestellungen zu bearbeiten. Hier unterscheidet sich unsere Konzeption vom Oldenburger Modell. Die Praxisschulen verstehen sich traditionell in erster Linie als Ausbildungsplätze für Studierende, wo diese beobachten und erproben können, wie guter Unterricht funktioniert. Die Praxislehrkräfte agieren dann oft eher in der Haltung von Wissenden, die zeigen, wie es geht, denn in einer Haltung von forschenden und den eigenen Unterricht entwickelnden Lehrpersonen, die sich wie die Studierenden als Suchende und Lernende verstehen. Eine andere Art der Einbeziehung der Praxislehrkräfte in die Praxisforschungsvorhaben stellt für uns eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar.

Die Betreuung der Studierenden bei ihren Forschungsarbeiten erfolgt durch eine zweistündige Lehrveranstaltung an der Hochschule: Am Beginn steht eine Analyse der Ausgangssituation. Mithilfe von Analysegesprächen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 85 ff.) werden Ideen für Fragestellungen entwickelt. Diese erste Phase vom Ideenbrainstorming bis zur Formulierung der Forschungsfrage wird von allen Beteiligten meist als sehr anstrengend erlebt; die Studierenden möchten am liebsten sofort mit der Datenerhebung beginnen, eine Tätigkeit, die im Gegensatz zum Kleinarbeiten von

Forschungsfragen am «grünen Tisch» stärker mit aktiver Forschungsarbeit assoziiert wird.

Die Forschungsarbeit ist eine Gruppenarbeit: Alle Studierenden, die ihre Schulpraxis in einer Praxisklasse absolvieren, bilden ein Forschungsteam. Dadurch soll arbeitsteilige Literaturlaufarbeitung ermöglicht, kritische Reflexion der einzelnen Forschungsschritte gefördert, Interpretationen kommunikativ validiert und insgesamt Forschung als kommunikativer Prozess erlebt werden. Ausserdem bietet die Gruppe Unterstützung und Sicherheit bei der doch herausfordernden Aufgabe.

Formulieren und Kleinarbeiten einer Forschungsfrage, Entwickeln eines Forschungsdesigns mit geeigneten Methoden, Konstruktion der Erhebungsinstrumente, Planung der Datenerhebung, Auswertung und Interpretation der Daten und Verfassen einer Studie sind weitere Arbeitsschritte, die im Praxisteam meist begleitet von hitzigen Diskussionen schrittweise umgesetzt werden. Anleitungsphasen, Phasen, in denen die Teams eigenständig an ihren Forschungsprojekten arbeiten, und Phasen der Präsentation und kritischen Rückmeldung wechseln einander ab. Am Ende des Semesters werden die Forschungsergebnisse auch den betroffenen Praxislehrkräften präsentiert und zur Diskussion gestellt. Bei der Begleitung der Studierenden legen wir besonderen Wert darauf, dass die Fragestellungen zentrale Aspekte der künftigen Berufstätigkeit betreffen und die Erhebungen sich möglichst friktionsfrei in den Schulalltag integrieren lassen, sodass die Studierenden auch Methoden erproben, die sie später als Lehrende zur Selbstevaluation nutzen können.

Im Rahmen des beschriebenen Moduls mit insgesamt nur drei Semesterwochenstunden ist es nicht möglich, Studierende als professionelle Forscherinnen und Forscher zu qualifizieren. Sie erhalten lediglich einen kleinen Einblick, wie Forschen vor sich gehen kann und wie Erkenntnisse entstehen können, und haben die Möglichkeit, Methoden zu erproben, mit denen sie auch später als Lehrerinnen und Lehrer Rückmeldungen über ihren Unterricht einholen können. Der Anspruch ist aber sehr wohl, einen ersten Schritt zum Aufbau einer forschenden Grundhaltung zu setzen und einige Strategien kennenzulernen, mit denen eigene und fremde Erfahrungen geordnet und kritisch geprüft werden können. Gleichzeitig erhalten die Studierenden Grundinformationen über wissenschaftliches Arbeiten, die sie beim Verfassen von Seminararbeiten, bei Entwicklungsberichten im Rahmen der Schulpraktischen Studien und bei der Bachelorarbeit anwenden sollen. In den forschungsorientierten Lernfeldern im 5. Semester gibt es schliesslich eine weitere Gelegenheit, ein Thema datenbasiert zu analysieren. Obwohl die Verankerung des Forschungsmoduls im Curriculum vor fünf Jahren alles andere als einfach war, erscheint den Lehrenden, die in diesem Feld arbeiten, die zur Verfügung stehende Zeit zu kurz. Mittlerweile hat sich allerdings der forschende Zugang in der Ausbildung etabliert; so findet er auch zusehends in der Gestaltung anderer Lehrveranstaltungen Platz und schlägt sich im Angebot von Wahlpflichtveranstaltungen nieder. Daher sehen wir eine gute Chance, bei einer nächsten Curriculumsrevision der Auseinandersetzung mit Forschung einen erhöhten Stellenwert zu geben.

3 Das Forschungsmodul aus der Perspektive von Studierenden

Können wir sicher sein, dass forschendes Lernen im Allgemeinen und Praxisforschung im Besonderen zu den erhofften Kompetenzen für Praxisreflexion und -entwicklung führen? Wie viele Prozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind auch diese bisher zu wenig untersucht, doch mehrten sich in letzter Zeit die Forschungsanstrengungen (vgl. zusammenfassend Altrichter & Feindt, 2011, S. 220–225). Feindt (2007) untersuchte die Lernprozesse von Lehramtsstudierenden, die eigene schul- und unterrichtsbezogene Forschungsprojekte durchgeführt hatten. Dabei fand er unterschiedliche Typen der Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen, die er für Vorschläge zur Weiterentwicklung der Oldenburger Teamforschung (vgl. Abschnitt 2.1) nutzt. Kemmler-Ernst (1998) und Zeichner (2004) versuchten von einer Analyse von Fallstudien, die als Ergebnis von Lehrpersonenforschungsprojekten angefertigt worden waren, auf Lernergebnisse und förderliche Rahmenbedingungen zu schließen. Müller, Andreitz und Mayr (2010, S. 187 f.) untersuchten zweijährige Praxisforschungslehrgänge zu vier Erhebungszeitpunkten mit Fragebögen und einer Videoaufgabe. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen meist, dass einige, aber eben nicht alle der erhofften Kompetenzentwicklungen auftreten, was breiten Raum für die Weiterentwicklung der Ausbildungsformate lässt. Caro-Bruce, Klehr, Zeichner und Sierra-Piedrahita (2009, S. 113 ff.) resümieren ihre Projekterfahrungen unter anderem so, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre eigene Unterrichtspraxis auch über das Forschungsvorhaben hinaus analytischer betrachteten und dass ihr Unterricht durch Praxisforschung schülerorientierter geworden war, weil sie durch ihre Forschungsaktivitäten den Kontakt mit den Lernenden intensiviert und gelernt hatten, Schülerperspektiven stärker in den Unterricht einzubeziehen.

Mit einer kleinen begleitenden Untersuchung wollten wir besser verstehen, wie Studierende die ersten Schritte einer Forschungstätigkeit während ihres Lehramtstudiums im oben beschriebenen Forschungsmodul der PH OÖ erleben, welche Tätigkeiten sie als herausfordernd empfinden und welche Kompetenzen sie dadurch aufzubauen meinen. Datengrundlage sind zwei Gruppeninterviews (Int1, Int2), die am Ende des Semesters nach erfolgter Beurteilung der Lehrveranstaltung geführt wurden. Am Interview nahmen insgesamt sieben Studentinnen – aus jedem Forschungsteam eine – teil.

3.1 Wahrnehmung des Forschungsmoduls durch die Studierenden

«Ich hab mir eher am Anfang gedacht, wie sollen wir das schaffen?» (Int2,3). Mit diesen Worten beschreibt eine Studierende im Rückblick ihre Gedanken angesichts der gestellten Aufgabe, eine Forschungsarbeit durchzuführen. Wie «ein kleiner Schock» (Int2,1), sei diese Anforderung für sie gewesen, da sie Forschen als etwas empfand, was vielleicht Professorinnen und Professoren tun, nicht aber unerfahrene Studentinnen im ersten Studienjahr. Weitere Assoziationen sind: «ein bisschen Angst», «kompliziert», «ziemlich stressig» (Int1,1), aber auch «Neugierde», «einmal etwas ganz Neues» (Int2,1) und «spannend» (Int1,1).

Schwierig fanden die Studierenden das Finden einer Forschungsfrage (Int2,2; Int1,3) sowie die Datenauswertung:

Ja, was bei uns auch noch schwierig war, war die Datenauswertung ... und die Interpretation, weil wir uns nicht sicher waren, ob in unserem Fall jetzt die Kinder wirklich das sagen, was sie auch denken, also ob sie nicht von anderen jetzt beeinflusst werden, ... da haben wir sehr diskutiert. (Int2,1)

Auch das Schreiben selbst (Int2,2) und zu wissen, «was alles hineingehört und wie ... wie man das aufbaut, das war irgendwie so ein bisschen die Hürde, was sich aber dann alles mit der Zeit irgendwie geklärt hat» (Int2,2). Hilfreich wurden die Unterstützung durch die Lehrenden und Ausbildungslehrerinnen und -lehrer (Int1,3; Int2,2) sowie die Arbeit im Team empfunden: «Das war aber auch ein Vorteil, dass wir zu viert waren, weil man hat schon gemerkt, jeder hat irgendwo eine andere Meinung dazu und es kommen viel mehr Ideen zusammen, wenn man mehrere sind» (Int2,2). Die Schwierigkeiten, die die Studierenden anmerken, betreffen anspruchsvolle Arbeitsschritte in jedem Forschungsprozess, sei es das Kleinarbeiten der Forschungsfrage, die Produktion eines schlüssig argumentierenden Textes oder die Interpretation der Daten. Dass dies als schwierig erlebt wird, interpretieren wir als ernsthafte Beschäftigung mit der Aufgabe. Die befragten Studierenden berichten schliesslich von Herausforderungen, die in der zur Verfügung gestellten Lernumgebung (Gruppenarbeit, intensive Betreuung, schrittweises Herangehen) bewältigbar erscheinen. Insgesamt können die Aussagen als Beleg für die These von Meyer und Fichten (2009, S. 18) gelten, dass «Forschen durch Tun und darüber Nachdenken, was man tut, gelernt werden kann». Dass es offenbar gelungen ist, die Studierenden zu einer ernsthaften Auseinandersetzung zu motivieren, zeigt auch folgendes Zitat:

Man hat viel mehr denken müssen dabei. Also, es ist sicher einer der wenigen Unterrichte, wo man fünf Stunden drinnen sitzt, am Nachmittag und fünf Stunden durchdenkt. Und meistens denkt man auch bei den Pausen immer weiter nach. Aber es war interessant. Und die theoretischen Inputs, die waren so gebündelt, also kurz und bündig eigentlich, dass man schon weiss, was es alles gibt, und dass man einen Überblick hat ... Ich habe das relativ spannend gefunden. (Int1,1 f.)

3.2 Was lernen Studierende bei ihrer Forschungstätigkeit?

Da Anstrengung alleine noch nicht den Sinn einer Tätigkeit für Lehrerinnen- und Lehrerbildung legitimiert, haben wir auch nach dem Lerngewinn gefragt.

Kritische Forschungsrezeption

Die Befragten geben an, Einblicke in Entstehung von Erkenntnissen gewonnen zu haben und nun auch in der Lage zu sein, Statistiken, Testergebnisse etc. kritischer zu beurteilen:

Man setzt sich viel differenzierter mit z.B. der PISA-Studie oder solchen Tests auseinander. ... das sieht man auch ... kritischer. ... Ja, ich denke, dass man als Lehrer doch ... solche Studien richtig deuten können sollte. Und von dem her, ist das wichtig. (Int1,7)

Erwerb professionsbezogener Kompetenzen

Durch die Auseinandersetzung mit einem Forschungsprozess lernen die Studierenden auch über das erforschte Thema (vgl. Int1,5 f.). Eine Studierendengruppe beschäftigte sich intensiv mit körperlicher Behinderung und interessierte sich dabei für die Innensicht des betroffenen Kindes:

Das ist schon einmal das erste, wo ich jetzt genau mehr [weiss], wie sich da ein Kind fühlt und wie ... da eben andere darüber etwas sagen und witzigerweise habe ich auch gelernt, wie sich Integrationskinder bzw. das eine Integrationskind, sich ... selbst in der Klasse ... sieht ..., wie eigentlich die Sichtweise von einem Kind ist, weil man das ja gar nicht selbst irgendwie erfahren kann, weil man ja nie in der Situation war. Das glaube ich, habe ich auch gelernt. (Int2,5)

Eine andere Gruppe hat «Umgangsregeln» in einer Klasse mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern erforscht.

Ich glaube auch, dass ich, wenn ich für den Beruf hier etwas gelernt habe, eben weil wir uns so stark mit der Lehrerin befasst haben: Wie macht die [das], damit das gerade so gut funktioniert, was gibt es da für Regeln? ... da haben wir einfach so viel beobachtet, was macht sie, wenn irgendwer jetzt, keine Ahnung, ausweicht aus den Regeln, oder wie geht sie mit einer neuen Situation um, oder wir haben einfach auch die Lehrerin so beobachtet. (Int2,5)

Durch Einholen anderer Perspektiven (z.B. Beobachtung der Lehrerinnen und Lehrer, Befragung der Schülerinnen und Schüler) erweitert sich der Blick der Studierenden, sie bekommen ein dichteres Bild der untersuchten Situation und erfahren Unterschiede in der Wahrnehmung von Kindern und Lehrenden. Die Fähigkeit, Informationen über die Wirkung von Lehrpersonenverhalten auf Kinder zu erlangen und diese für die Weiterentwicklung des eigenen Lehrverhaltens zu nutzen, ist eine zentrale Kompetenz von Professionellen.

Den Mehrwert der Mehrperspektivität wollen die Studierenden auch zukünftig als Lehrende nutzen:

Ich denke mir, so ist es schon wichtig, als Lehrerin, aber nicht im Sinne ..., dass ich eine Forschungsarbeit einmal schreibe, sondern einfach, es ist hilfreich, ... wenn ein neues Kind z.B. jetzt in die Klasse kommt, ... dass ich die Eltern vielleicht frage, Lehrer, die mit dem Kind schon gearbeitet haben, dass ich das Kind beobachte, dass ich es einmal auch von einem Dritten beurteilen lasse und ja, solche Sachen einfach. (Int1,7)

Ausserdem sei es nötig gewesen, im Forschungsteam gut zu kooperieren und eigeninitiativ zu handeln (Int1,2; Int2,5).

3.3 Resümee

Wir sehen das Forschungsmodul als einen möglichen Ansatz, auf ein reflektiertes Umgehen mit komplexen Situationen der beruflichen Praxis, die eben nicht allein durch «Anwendung» generellen Wissens gelöst werden können, vorzubereiten. Die Aussagen der Studierenden zeigen eine Bereitschaft ihrerseits, sich auf derartige Prozesse einzulassen, wenngleich sie auch oft als mühevoll erlebt werden.

Immer wieder war während des Arbeitsprozesses zu beobachten, wie Studierende heftig darüber diskutierten, welche Vorgangsweise am besten geeignet sei, um zu relevanten Informationen zu kommen, oder wie bestimmte Beobachtungen zu interpretieren seien. Besonders in Erinnerung ist einer Autorin, wie zwei Studierende an einem Interviewleitfaden für ein Gespräch mit einem geistig behinderten Kind arbeiteten. Wie sollten sie fragen, um herauszufinden, ob sich dieses Kind in die Klasse integriert fühlt? Mit Schülerinnen und Schülern kommunizieren zu können und dabei herauszufinden, welche Bedürfnisse diese haben, ist sicher eine zentrale Kompetenz jeder Lehrerin und jedes Lehrers. Auch die systematische Analyse von Lehrpersonenverhalten und dessen Wirkungen, wie es eine andere Gruppe bei der Auseinandersetzung mit Umgangsregeln im Klassenzimmer getan hat, erscheint als eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Insgesamt sind die Forschungsfragen der Studierenden, die sich in der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Praxisfeld entwickeln, so vielfältig wie die Schulpraxis selbst. So beschäftigen sich manche Gruppen mit Fragen zur Unterrichtsqualität, indem sie z.B. erfahren wollen, was aus Sicht der Schülerinnen und Schüler guten Unterricht ausmacht. Diese Sicht vergleichen sie mit Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts und mit ihren eigenen Ansprüchen. Andere interessieren sich dafür, wie sie mit Kindern ohne Lautsprache kommunizieren können, und erforschen die Entwicklung der eigenen Kommunikationskompetenz. Wieder andere evaluieren ein Unterrichtsprojekt mit der Frage, ob die gewählte Organisationsform geeignet ist, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. So spiegeln sich in den Forschungsfragen sowohl spezifische Praxiskontexte als auch spezifische Interessen von Studierenden, was dem Konzept von Praxisforschung entspricht.

Aus der Schuleffektivitätsforschung (vgl. Fend, 1998) wissen wir, dass hohe intellektuelle Herausforderung gekoppelt mit positiven Leistungserwartungen und einem guten Unterstützungssystem wesentliche Grundlagen für Schulqualität sind. Eine solche Balance von Fordern und Unterstützen ist wahrscheinlich auch ein entscheidendes Qualitätskriterium für forschende Lehrveranstaltungen des beschriebenen Typs.

Literatur

- Altrichter, H.** (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H.** (2003). Forschende Lehrerbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 55–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Aichner, W.** (2003). Forschendes Lernen in der Praxis: Erfahrungen – Kritik – Konsequenzen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 213–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Feindt, A.** (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.

- Altrichter, H. & Fichten, W.** (2005). Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung* (S. 94–105). Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berliner, D. C.** (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and Responsible Teaching* (S. 227–248). San Francisco: Jossey Bass.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Haupt.
- Caro-Bruce, C., Klehr, M., Zeichner, K. & Sierra-Piedrahita, A. M.** (2009). A School-District-Based Action Research Program in the United States. In S. Noffke & B. Somekh (Hrsg.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (S. 104–117). Los Angeles: Sage.
- Feindt, A.** (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Leske+Budrich.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Greiner, U. & Soukup-Altrichter, K.** (2007). Forschung als neuer Leistungsbereich an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 246–261). Münster: Lit Verlag.
- Huber, L.** (2006). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 17–38). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Kemmler-Ernst, A.** (1998). *Collaborative inquiry as a catalyst for change*. Unveröffentlichtes Manuskript. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Meyer, H. & Fichten, W.** (2009). *Einführung in die schulische Aktionsforschung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Müller, F. H., Andreitz, I. & Mayr, J.** (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 183–202). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung? *journal für lehrerInnenbildung*, 11 (3), 17–25.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (2006). Einleitung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 9–14). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Sandfuchs, U.** (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H.** (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis* (S. 239–248). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zeichner, K. M.** (2004). Educational Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Hrsg.), *Handbook of Action Research* (S. 273–283). London: Sage.

Autorin und Autor

Katharina Soukup-Altrichter, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstrasse 40, A-4020 Linz, katharina.soukup-altrichter@ph-ooe.at

Herbert Altrichter, o. Univ.-Prof. Dr., Johannes Kepler Universität Linz, Altenbergerstrasse 69, A-4040 Linz, herbert.altrichter@jku.at