

utb.

Herbert Altrichter
Peter Posch | Harald Spann

Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht

5. Auflage



utb 4754



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
A. Francke Verlag · Tübingen
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK / Lucius · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol
Waxmann · Münster · New York

Herbert Altrichter, o. Univ.Prof., Dr., Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz. Schwerpunkte: Schulentwicklung und Governance des Bildungswesens, Lehrerbildung.

Peter Posch, o. Univ.Prof. i. R., Mag. Dr., Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Aktionsforschung, Lehrerfortbildung, Lesson und Learning Studies.

Harald Spann, Mag. phil. Dr. phil. Dr. phil., Hochschulprofessor, Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Schwerpunkte: Fachdidaktik Englisch, Englischlehrerbildung.

Herbert Altrichter
Peter Posch
Harald Spann

Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht

5., grundlegend überarbeitete Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch und der Reihe „Studientexte Bildungswissenschaft“ sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2018.I. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Umschlagfoto: © Dirk Krüll, Düsseldorf.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 4754

ISBN 978-3-8252-4754-6

Inhalt

1 Einleitung:	
Was können Sie in diesem Buch lesen?	9
1.1 Motive von Aktionsforschung	11
1.2 Charakteristika von Aktionsforschung	13
1.3 Aufbau und Gebrauch des Buches	18
1.4 Getting started: Forschung und Entwicklung in Gang bringen	20
2 Das Tagebuch:	
Begleiter des Forschungsprozesses	25
2.1 Warum Tagebuch schreiben?	25
2.2 Tagebücher haben Tradition	26
2.3 Anregungen für das Schreiben von Tagebüchern	27
2.4 Die eigene Forschung beginnen	40
M 1 Der erste Arbeitsvorschlag: Tagebuch	41
M 2 Aufwärmen und Muskeln-Spielen-Lassen	42
M 3 Schriftliches Nachdenken	43
3 Entwicklung eines Ausgangspunktes für die Forschung	45
3.1 Was sind Forschungsausgangspunkte?	45
3.2 Finden von Ausgangspunkten	53
M 4 Brainstorming: Finden von Ausgangspunkten	54
M 5 Eine Methode, um einige Ausgangspunkte eine Zeitlang parallel zu überlegen	55
3.3 Gesichtspunkte für die Auswahl eines Ausgangspunktes	56
M 6 Auswahl eines Ausgangspunktes	56
4 Nähere Klärung des Ausgangspunktes	60
4.1 Vom „ersten Eindruck“ ...	60
4.2 ... über die Aktivierung zusätzlichen Wissens ...	63
4.3 ... zur Formulierung einer eigenen praktischen Theorie	66
4.4 Methodische Vorschläge zur näheren Klärung von Forschungsausgangspunkten	73
M 7 Analysegespräch in einer Gruppe	74
M 8 Gespräch mit kritischen FreundInnen	78
M 9 Graphische Rekonstruktionen	80

	M 10 Eine Geschichte aus Karten	82
	M 11 Drei Listen: Merkmale – Bedingungen – Handlungsmöglichkeiten	82
	M 12 Von Kategorien zu Hypothesen	83
4.5	Entwicklung oder Forschung?	87
4.6	Zielklärung und Entwicklung von Erfolgsindikatoren	90
	M 13 Ziele konkretisieren und Erfolgsindikatoren formulieren	91
	M 14 Einige Anregungen zur Entwicklung von Erfolgsindikatoren	95
5	Sammlung von Daten	97
5.1	Erfahrungen machen und Daten sammeln	97
	M 15 Schlüsse ziehen und Argumente aufbauen (Die Leiter des Schließens)	100
5.2	Gütekriterien von Aktionsforschung	103
5.3	Sammlung bereits vorliegender Daten	111
	M 16 Dossier	112
	M 17 Spurensicherung	113
5.4	Beobachtung und Dokumentation von Prozessen	114
	M 18 Einstimmung auf Beobachtungen	117
	M 19 Anekdoten	119
	M 20 Aufzeichnungen bei nachträglicher Themenwahl	120
	M 21 Beobachtungsprofil	121
	M 22 Unterrichtsprotokoll	124
	M 23 Schattenstudie	125
	M 24 Teilweise Transkription von Aufzeichnungen	129
	M 25 Transkriptionsregeln	129
5.5	Interview und Gespräch	133
	M 26 Vorbereitung eines Interviewleitfadens	135
	M 27 Erste Interviewversuche	140
	M 28 „Standardfragen“ zur Unterrichtsanalyse	141
	M 29 Übung zum Interviewen	143
5.6	Die schriftliche Befragung	149
	M 30 Schülertagebuch	159
5.7	Eine kombinierte Methode: die Triangulation	160
	M 31 Triangulation	160
6	Analyse von Daten	163
6.1	Aus Daten Sinn gewinnen	163
	M 32 Übung zur Datenanalyse	170
6.2	Konstruktive Analysemethoden	175
	M 33 Datenresümees verfassen	175
	M 34 Kategorien bilden und Daten kodieren	175

M 35	Theoretische Notizen schreiben	178
M 36	Zählen	179
M 37	Metaphern bilden	180
6.3	Kritisch-prüfende Analysemethoden	183
M 38	Prüfung von Thesen	184
M 39	Kommunikative Validierung	186
6.4	Komplexe Methoden	187
7	Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien	207
7.1	Praktische Handlung als Teil der Forschung	207
7.2	Was sind Handlungsstrategien?	210
7.3	Wie finde ich möglichst viele, auf meine Situationsdiagnose passende Handlungsstrategien?	215
M 40	Individuelles Brainstorming	218
7.4	Wie wähle ich aus den verfügbaren Alternativen die zu erprobenden Handlungsstrategien aus?	218
M 41	Gedankliches Überprüfen von Handlungsalternativen	218
M 42	Kluge-Ideen-Konzentrations-Methode	220
7.5	Wie konkretisiere ich die Handlungsstrategie und wie mache ich mich mit ihr vertraut?	227
7.6	Wie kann ich den Erfolg der erprobten Handlungsstrategien überprüfen und die mit ihnen gemachten Erfahrungen festhalten?	228
M 43	Zeitplan	229
8	Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen	236
8.1	Welchen Sinn hat die Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen?	236
8.2	Die drei Grundfragen bei der Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen: Was, wie, an wen?	239
8.3	Schriftliche Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen	245
M 44	Cross Case Analysis: Ein Lehrerteam erstellt einen Übersichtsbericht	249
8.4	Das Schreiben	252
M 45	Was heißt Schreiben für Sie?	254
M 46	Flexibilität beim Schreiben	255
M 47	Schriftliches Erklären	255
M 48	Vom Interview zur Textcollage	264
9	Aktionsforschung und Schulentwicklung	267
9.1	Zwei Beispiele	267
9.2	Aktionsforschung in Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	269

9.3	Einstieg und Klärung der Situation	276
	M 49 Muster einer Vertraulichkeitsvereinbarung in Lehrergruppen	283
9.4	Sammlung von Daten	285
	M 50 SWOT-Analyse	286
9.5	Analyse von Daten	288
	M 51 Gesichtspunkte bei der Gestaltung einer Feedback-Konferenz	288
9.6	Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien	289
	M 52 Planung von Entwicklungs- und Evaluationsvorhaben	290
	M 53 Arbeitsplanung für das Projekt	291
10	Aktionsforschung in der Lehrerbildung	292
10.1	Aktionsforschung von LehrerbildnerInnen	293
10.2	Aktionsforschung in der Erstausbildung von LehrerInnen	295
10.3	Fortbildung professioneller PraktikerInnen	300
11	Lesson Studies und Learning Studies	305
11.1	Lesson Studies	305
	M 54 Planung, Beobachtung und Diskussion einer Forschungsstunde	307
	M 55 Regeln für die Durchführung einer Lesson Study	311
11.2	Learning Studies	314
12	Ein Blick hinter die Kulissen	326
12.1	Die Wurzeln der Aktionsforschung	326
12.2	Eine Konzeption für Innovationen im Schulwesen	327
12.3	LehrerInnen als Mitglieder einer Profession	328
12.4	Professionelles Handeln	329
12.5	Der Wertbezug pädagogischer Handlungen	337
12.6	Die soziale Situierung professionellen Handelns	337
12.7	Aktionsforschung von PraktikerInnen als Forschung	340
12.8	Die Iterativität von Aktionsforschung	342
12.9	Ein Beispiel: Die Sache mit den Hausübungen	343
13	Epilog	348
	Verzeichnisse	349
	Literaturverzeichnis	349
	Index	366
	Abbildungsverzeichnis.....	368

1 Einleitung: Was können Sie in diesem Buch lesen?

Wie können wir den Leserinnen und Lesern, die gerade dieses Buch aufschlagen, vermitteln, was uns selbst an diesem Buch wichtig ist, was uns dazu gebracht hat, über einen längeren Zeitraum, den man ja durchaus mit weniger anstrengenden Dingen verbringen hätte können, Mühe in seine Ausarbeitung zu stecken? Das ist wohl der Stoßseufzer der meisten Autorinnen und Autoren, wenn sie vor ihrem durch langes Ausfeilen ansehnlich (oder zumindest umfangreich) gewordenen Manuskript sitzen und nun den letzten Stein darauf setzen sollen: die Einleitung, die schon alles sagt und trotzdem motiviert, weiter zu lesen.

Wir haben beschlossen, die Sache so anzugehen: Wir erzählen Ihnen von einer Erfahrung, die uns selbst die Bedeutung und das Potential einer Forschung, die Lehrerinnen und Lehrer zur Weiterentwicklung ihrer Praxis betreiben, vor Augen geführt hat. Vielleicht wollen Sie dann, wie wir damals, mehr darüber wissen.

Anlässlich eines Englandsaufenthaltes lernten zwei der Autoren die Arbeiten von Lehrerinnen und Lehrern kennen, die am Projekt „Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning“ der Universität von East Anglia (vgl. z.B. Ebbutt/Elliott 1985) mitarbeiteten. An diesem Projekt beteiligten sich Lehrende, die an der Frage interessiert waren, was es bedeutet, einen Inhalt zu „verstehen“, und wie fachliches Verständnis im Unterricht gefördert werden kann. Sie untersuchten diese Frage im eigenen Unterricht, tauschten Erfahrungen aus, schrieben Berichte über ihre Arbeit, versuchten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden, zu erklären und neue Handlungsstrategien auszuprobieren.



Eine Lehrerin (Marshall 1986) erhielt z.B. anhand von Beobachtungen und Interviews mit ihren Schülerinnen und Schülern deutliche Hinweise auf ein Phänomen, das sie „Aufschieben des Lernens auf später“ nannte, wobei „später“ sich auf die Zeit unmittelbar vor Prüfungen bezog. Sie fand auch heraus, dass ein Drittel der Schülerinnen und Schüler beim Lernen für die Prüfung mit der eigenen Mitschrift wenig anfangen konnte. „Gelernt“ bedeutete für viele, einen Inhalt wiedergeben zu können, gleichgültig ob er verstanden wurde oder nicht. Die Lehrerin fand u.a. auch Hinweise darauf, dass die Qualität des Lernens für Prüfungen höher war, wenn SchülerInnen sich bereits während des Unterrichts ein grundlegendes Verständnis eines Sachverhalts erwarben. Beim Erfahrungsaustausch über ihre Beobachtungen mit den Kolleginnen und Kollegen zeigte sich, dass das untersuchte Phänomen weit verbreitet zu sein schien. Gemeinsam wurde versucht, Erklärungen dafür sowie erfolgreiche Handlungsstrategien, mit dieser Problematik umzugehen, zu finden und zu überprüfen.

Auf ähnliche Weise wurden zahlreiche andere Aspekte des „Verstehens“ im Unterricht (so z.B. auch der Zusammenhang zwischen der Art der Lehrerfragen und dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler) untersucht und Verbesserungsmöglichkeiten in der Form von Hypothesen über mögliche Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Schülerverhalten und der Entwicklung von tiefer gehendem Verständnis ausgearbeitet. Die am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer haben ihre Untersuchungen dokumentiert, zu Studien ausgearbeitet und veröffentlicht. ◀

Wenn wir heute, Jahre danach, den starken Eindruck, den diese Arbeiten auf uns machten, zu erklären versuchen, dann hat er wohl in folgenden Merkmalen seine Ursache:

- Uns gefiel, dass Lehrpersonen sich nicht bloß als „Anwender eines von der Wissenschaft produzierten Wissens“ ansahen, sondern dass sie *selbst forschten*, selbst Wissen über Berufsprobleme produzierten und dabei zu durchaus bemerkenswerten Ergebnissen kamen. Bei ihrer Entwicklungsarbeit griffen sie zwar von Fall zu Fall auf Hilfe von außen zurück (z.B. auf Lehrerfortbildung oder Beratung durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler), doch ließen sie sich im Gesamten gesehen nicht die Initiative aus der Hand nehmen.
- Üblicherweise glauben Lehrkräfte, dass ihr Wissen und ihre Erfahrung vielleicht noch für ihre spezielle Situation einen gewissen Wert haben, doch kaum irgendjemand anderen, seien es Kolleginnen und Kollegen, sei es die weitere Öffentlichkeit, interessieren könnten. In diesem Fall waren wir nun gerade davon beeindruckt, dass es Lehrpersonen gelungen war, die notorische *Geringschätzung von Lehrerwissen zu überwinden*, eigene Erfahrung aufzuarbeiten und damit an die Öffentlichkeit zu treten.

Diese Lehrkräfte verstehen sich als „forschende Lehrerinnen und Lehrer“ und sind mit diesem Selbstverständnis nicht allein. Wenn man das englische Bildungswesen bereist, dann trifft man an Schulen, an Lehrerfortbildungsinstitutionen und an Universitäten immer wieder auf Personen und Teams, die in vergleichbarer Weise arbeiten. Man trifft so häufig auf sie, dass manche von einer „Lehrerforschungsbewegung“ sprechen. In dieser Tradition der englischen „Aktionsforschung“ steht unser Buch. Es will zum einen auf die vielfältigen Ideen und Vorschläge, die von der englischen Aktionsforschung entwickelt wurden, im deutschen Sprachraum aufmerksam machen und natürlich auch auf die Erfahrungen, die wir selbst in der Zwischenzeit in der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen erworben haben. Zum anderen sollen in dieser Neuauflage auch jene Potentiale für Professionalisierung in den Vordergrund gerückt werden, die sich durch *Aktionsforschung in Teams und professionellen Gemeinschaften* in den Kontexten der Lehreraus- und -fortbildung entfalten können (vgl. besonders Kap. 10 und 11).

Im englischen Sprachraum werden die Begriffe „action research“, „teacher research“ und „practitioner research“ weitgehend synonym verwendet, und auch wir werden manchmal von „Lehrer-, Praktiker- oder Praxisforschung“ sprechen. Die Traditi-

on der „Handlungsforschung“, die sich in den 1970er und 1980er Jahren in den deutschsprachigen Ländern entwickelt hatte, ist nicht in allen Zügen identisch mit der englischen (vgl. dazu Kap. 12 und Altrichter/Gstettner 1993). Wir schreiben im Folgenden hauptsächlich über Aktionsforschung im Schulsystem, beschränken uns jedoch nicht darauf, weil wir mittlerweile auch auf Erfahrungen aus anderen pädagogischen Bereichen, insbesondere der Lehrerbildung, zurückgreifen können (vgl. Altrichter 2006; Altrichter/Aichner 2006). Viele der folgenden methodischen und forschungsstrategischen Überlegungen haben zudem – wie die internationale Erfahrung zeigt (vgl. McTaggart 1997; Bridges/Meyer 2000; Kemp 2000; Noffke/Somekh 2009) – auch für die Forschung professioneller Praktikerinnen und Praktiker in anderen Praxisbereichen Bedeutung, wie z.B. im Management, in der sozialen Arbeit, in Pflegeberufen usw. (vgl. van der Donk/van Lanen/Wright 2014).

1.1 Motive von Aktionsforschung

Die einfachste und kürzeste Definition von Aktionsforschung lässt sich in Anlehnung an John Elliott (1981a, 1), einem der bekanntesten englischen Exponenten dieser „Bewegung“, geben:

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“¹.

Diese lapidare Definition benennt sogleich eines der wesentlichen Motive, Aktionsforschung zu betreiben. Es besteht darin, die *Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens, und die Bedingungen, unter denen Lernende und Lehrpersonen arbeiten, zu verbessern*. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrkräften und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen. Die bisherigen Erfahrungen mit Aktionsforschung haben gezeigt, dass Lehrende dazu in der Lage sind und dabei auch zu bemerkenswerten Ergebnissen gelangen.

Diese Lehrerinnen und Lehrer haben aber nicht nur Forschungs- und Entwicklungsarbeit für ihre Schule geleistet, sondern dabei auch ihr *Wissen und ihre berufliche Kompetenz ausgeweitet*. Und sie haben ihr Wissen an KollegInnen, SchülerInnen, Eltern und in schriftlicher Form auch an eine breitere Öffentlichkeit weitergegeben. Sie haben damit gezeigt, dass Lehrkräfte wertvolle Beiträge zur Wissensgrundlage ihres Berufs liefern können. Damit aber nicht genug: Diese Lehrpersonen haben auch demonstriert, dass sie in eigener Verantwortung in der Lage sind, Probleme zu bewältigen, ohne auf Weisungen von außen zu warten. Sie haben „professionell“ gehandelt, indem sie sich nicht allein auf ihre beruflichen Routi-

1 Alle Zitate aus englischsprachigen Quellen werden in der Übersetzung der Verfasser wiedergegeben.

nen beschränkt haben, sondern daran gegangen sind, in Auseinandersetzung mit schulischen und gesellschaftlichen Entwicklungen *neue Sichtweisen ihrer beruflichen Arbeit* zu verwirklichen.

Diese Lehrerinnen und Lehrer waren „normale“ Lehrpersonen. Es waren „reflektierende Praktikerinnen und Praktiker“ (vgl. Kap. 12.4), die die schönen Seiten ihres Berufs stärken und weiterentwickeln wollten und die sich mit den problematischen Seiten ihres beruflichen Alltags nicht abgefunden, sondern sich darüber Gedanken gemacht und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht haben. Sie hatten Interesse daran, ihr Handeln nicht erstarren zu lassen, sondern ihre Stärken weiterzuentwickeln und Schwächen zu überwinden, Neues aufzugreifen und zu erproben.

Mit unserem Buch wollen wir reflektierende *Praktikerinnen und Praktiker ermutigen, selbst untersuchend und gestaltend dort anzusetzen, wo sie etwas verbessern möchten*: im Unterricht und in anderen Lernprozessen, in der Beziehung zu SchülerInnen, Studierenden, KollegInnen, Eltern, schulexternen Gruppen und der Schulverwaltung. Wir möchten ihnen einfache Methoden zugänglich machen, mit denen sie ein genaueres Bild einer Situation gewinnen können, mit denen sie Handlungsstrategien entwickeln können, die eine Verbesserung erwarten lassen, und wieder überprüfen können, was die ganze Mühe gebracht hat.

Wir möchten auch dazu ermutigen, die eigene Erfahrung nicht bei sich zu behalten, sondern mit anderen auszutauschen und damit *dem eigenen Denken und Handeln Öffentlichkeit zu verleihen*. Auch dafür haben wir in diesem Buch einfache, mit Beispielen illustrierte Anregungen zusammengestellt. Wir glauben, dass dieser Austausch unter Kolleginnen und Kollegen sowie die Information der Öffentlichkeit über die eigenen Leistungen dazu beitragen können, das Selbstbewusstsein der Berufsgruppe zu erhöhen und ihre Leistungsfähigkeit und Berufszufriedenheit zu verbessern.

Schließlich möchten wir mit dem Buch Lehrpersonen als Berufsgruppe dazu anregen, ein professionelleres Verständnis ihrer Arbeit zu gewinnen und sie zu ermutigen, die Gestaltung der Schule, das Auffinden und Bearbeiten von Problemen in zunehmendem Maße selbst in die Hand zu nehmen. Der rasche gesellschaftliche Wandel, den wir erleben, enthält für die Weiterentwicklung der Schule eine große Chance, wenn sie sich davon nicht überrollen lässt, sondern die Herausforderung annimmt, *die Kultur des Lehrens und Lernens an der Schule selbst dynamischer zu gestalten*. Das heißt aber, dass Lehrkräfte und Schulleitungen individuell und gemeinsam sich mit dem Funktionieren ihrer Institution, mit ihren Stärken und Schwächen forschend auseinandersetzen, Zukunftsperspektiven entwickeln und sie in Handlungen und Strukturen übersetzen.

1.2 Charakteristika von Aktionsforschung

Wie geht nun diese Aktionsforschung vor sich? Was sind ihre *charakteristischen Merkmale*²?

- (1) *Forschung der Betroffenen*: Aktionsforschung ist Forschung, die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind. Im Falle der sozialen Situation „Unterricht“ sind dies zunächst einmal die Lehrerinnen und Lehrer, weil sie berufliche Verantwortung dafür tragen. Wenn auch die Initiative für Aktionsforschung in der Regel von Lehrpersonen ausgehen wird, so können sie in den meisten Fällen kaum eine einigermaßen tragfähige Verbesserung der Situation erreichen, wenn sie nicht andere „Betroffene“ – je nach dem erforschten Problem werden das Schülerinnen und Schüler, Eltern, die Schulverwaltung, die Gemeinde usw. sein – zur Mitarbeit gewinnen.
- (2) *Fragestellungen aus der Praxis*: Aktionsforschung setzt an Fragen der schulischen Praxis an. Praktikerinnen und Praktiker formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Erfahrung, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen (und sie arbeiten nicht an solchen, die vielleicht gerade in der wissenschaftlichen Diskussion *en vogue* sind). Eine Folge dieser ‚Problemorientierung‘ ist, dass die meisten Fragestellungen in der Aktionsforschung *interdisziplinär* sind, weil sich praktische Probleme üblicherweise nicht an Fachgrenzen halten. Des Weiteren zeigt sich, dass bei der Bearbeitung komplexer praktischer Probleme die Spezifität des Kontextes besonderes Augenmerk erfordert. Den AktionsforscherInnen geht es zunächst einmal um situatives Verstehen und nicht sogleich darum, allgemeine Aspekte der Situation heraus zu präparieren.
- (3) *In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion*: Aktionsforschung arbeitet mit einem Repertoire an einfachen Methoden zur Untersuchung und Weiterentwicklung von Praxis, die ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweisen. Das Wesentliche an der Aktionsforschung sind jedoch nicht die einzelnen Methoden. Vielmehr liegt es darin, dass das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung, dass also Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden. Beide werden dadurch gewinnen: dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet, und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen.

Praktisch funktioniert das so: Über einen längeren Zeitraum betreiben Praktikerinnen und Praktiker am Ort ihrer Praxis Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu ihrer Fragestellung, wobei sie immer wieder Reflexions- und Aktionskomponenten in Beziehung bringen (vgl. Abb. 1): Auf die eigene Praxis zurückblickend versuchen sie, eine Erklärung der abgelaufenen Situation, eine

² vgl. dazu Elliott 1985; Altrichter 1990; Altrichter/Feindt 2008; Noffke/Somekh 2005; Altrichter/Aichner/Soukup-Altrichter/Welte 2013; Altrichter/Feindt/Zehetmeier 2014.

„praktische Theorie“, zu entwickeln. Von jeder praktischen Theorie kann man auch nach vorne schauen und Ideen für nachfolgende Handlungen entwickeln. Der Kreislauf von Aktion und Reflexion endet nicht damit, dass neue Ideen für das praktische Handeln formuliert wurden. Praktikerinnen und Praktiker stehen in der Regel unter Handlungsdruck und werden daher diese Aktionsideen in die Tat umsetzen müssen. Sie werden auch direkt die Auswirkungen ihrer Handlungen (die indirekt ja auch die Auswirkungen ihrer Reflexion, ihrer praktischen Theorien sind), zu spüren bekommen: Dies sollte ein guter Grund für die Fortsetzung der Reflexion und für die Weiterentwicklung der ursprünglichen praktischen Theorie sein. Gerade die Tatsache, dass die Reflexion von Praktikerinnen und Praktikern in ihren alltäglichen Handlungen wurzelt, erlaubt es, eine praktische Theorie einer Serie von Überprüfungen auszusetzen und sie dabei gleichzeitig weiterzuentwickeln und zu verfeinern.

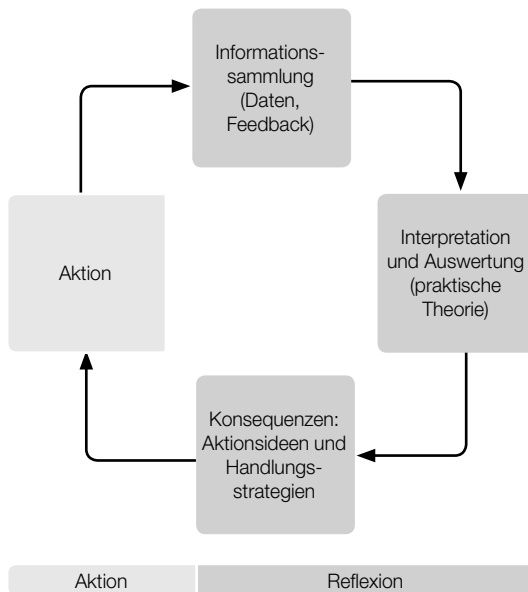


Abb. 1: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion

Aktionsforschung bietet Praktikerinnen und Praktikern theoretische und methodische Hilfen, damit solche Reflexion-Aktions-Kreisläufe, die auch im Alltag ‚natürlich‘ ablaufen (vgl. z.B. Morocutti 1989, 77) systematischer, reflexiver und auf einer besseren Informationsbasis erfolgen können. Indem Aktionsforschung Reflexion und Aktion – oder in anderen Worten: Forschung und Entwicklung, Theorie und Praxis – in längerfristigen Zyklen integriert

und in Beziehung setzt, nimmt sie eine besondere Haltung zu dem in den Wissenschaften immer wieder diskutierten Theorie-Praxis-Verhältnis ein: Die Entwicklung ‚praktischer Theorien‘ ist ein integraler Bestandteil praktischer Entwicklungsarbeit, die ihrerseits Gelegenheit zur Prüfung solcher Theorien bietet (vgl. Noffke/Somekh 2005, 89f; Altrichter et al. 2005a).

- (4) *Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen:* Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig und zyklisch. Der Kreislauf von Reflexion und Aktion ist eigentlich eine hoffentlich nach ‚oben‘ führende Spirale, wie Abb. 2 versinnbildlicht, und er wird bei der Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber einige Male durchlaufen (vgl. Kap. 12.8). AktionsforscherInnen führen häufiger Zwischenanalysen durch, statt große Mengen an Daten anzusammeln. Bei diesen Zwischenbilanzen werden oft Fragestellungen, die sich ja aus der bis dahin entwickelten ‚praktischen Theorie‘ ergeben, präzisiert und umformuliert sowie die nächsten Forschungsschritte festgelegt.

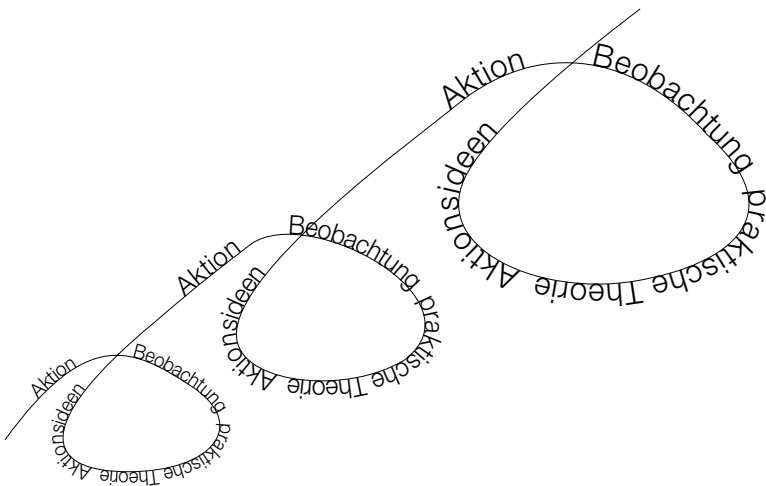


Abb. 2: Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen

- (5) *Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven:* Ein wesentliches Merkmal von Aktionsforschung besteht weiters darin, verschiedene Perspektiven auf die zu untersuchende Situation zu sammeln und miteinander zu konfrontieren (vgl. Prengel 2003, 603ff). Die ForscherInnen werden ermutigt, ihre eigenen Wahrnehmungen z.B. mit solchen von SchülerInnen oder externen BeobachterInnen zu vergleichen. Etwaige ‚Diskrepanzen‘ sind Nahrung für die Reflexion; sie bilden oft besonders anregende Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien und Handlungsstrategien (z.B. die Diskrepanz zwi-

schen dem Selbstbild einer Lehrerin und der ‚distanzierteren Perspektive‘ einer Audioaufnahme; vgl. Kap. 5.2.1).

- (6) *Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft:* Die Aktionsforschung einzelner Lehrpersonen ist meist in die Kommunikation einer Gruppe eingebettet. LehrerforscherInnen stellen in kollegialen Gruppen inhaltliche und methodische Forschungsprobleme zur Diskussion, bitten Kolleginnen und Kollegen um kritische Rückmeldung und um konkrete Hilfen (z.B. bei der Durchführung eines Schülerinterviews). Gesprächspartner sind meist forschende LehrerkollegInnen („kollegiale Supervision“). Die Lehrergruppe wird so zum Mikrokosmos einer *professional community*, die von der Aktionsforschung analog zur *scientific community* konzipiert wird (vgl. Alt-richter 2002). Von Fall zu Fall werden WissenschaftlerInnen und LehrerfortbildnerInnen von außen zur Beratung als „kritische FreundInnen“ – hinzugezogen, ohne sich aber die Verantwortung und Kontrolle über Richtung und Dauer des Vorhabens von ihnen abnehmen lassen. Diese ‚kritisch-freundliche‘ Zusammenarbeit in kollegialen Gruppen kann der Forschungsarbeit einzelner Lehrkräfte eine neue Qualität verleihen und soll zum Aufbau einer *professionellen Gemeinschaft* der Berufsgruppe beitragen und auf sie vorbereiten. Berufliche Kommunikation und Kooperation in dieser Qualität scheint gegenwärtig in den Lehrerzimmern deutschsprachiger Schulen zu selten vorhanden zu sein, wird aber von den Aktionsforscherinnen und -forschern als entscheidende Bedingung für qualitätsvolle Arbeit im Bildungswesen angesehen (vgl. Kap. 12.6).
- (7) *Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit:* Die Kontrolle über Beginn, Verlauf und Beendigung eines Forschungsprozesses über Unterricht liegt bei den forschenden Lehrpersonen, auch wenn sie mit externen ForscherInnen, Verwaltungspersonen usw. zusammenarbeiten. Die PraktikerInnen haben ja auch die Konsequenzen ihrer Handlungen zu tragen, weil ihnen keine externe Instanz ihre professionelle Verantwortung abnehmen kann. Dieses Prinzip wird durch Übereinkunft in einem ethischen Code abgesichert (vgl. Kap. 5.2.3). Die Weiterentwicklung pädagogischer Situationen verändert die in ihnen geltenden Regeln. Durch die Vereinbarung ethischer Prinzipien sollen die verschiedenen Rollen, Bedürfnisse und Grenzen so klargestellt werden, dass es für alle Beteiligten eines Aktionsforschungsprozesses, aber vor allem für die jeweils Schwächeren, eine gewisse Orientierungssicherheit und eine Basis für die Diskussion von Meinungsverschiedenheiten gibt (vgl. Noffke/Somekh 2005, 90). So enthält ein ethischer Code typischerweise eine Reihe von Prinzipien, wie z.B. das Prinzip der *Aushandlung*, demzufolge die Vorgangsweise bei der Gewinnung und Interpretation der Ergebnisse mit anderen direkt Betroffenen der erforschten Situation (wie z.B. SchülerInnen, Eltern, KollegInnen von der Nebenklasse usw.) zu vereinbaren ist. Ein weiteres ethisches Prinzip ist

- Vertraulichkeit*, demzufolge Daten solange Eigentum der Personen bleiben, die sie zur Verfügung gestellt haben, bis diese ihre Verbreitung ‚autorisiert‘ haben.
- (8) *Veröffentlichung von Praktikerwissen*: Elliott (1991) ist überzeugt, dass PraktikerInnen über Berufswissen verfügen, das für andere Lehrkräfte ebenso interessant ist wie für pädagogische ForscherInnen. Sein Konzept der Aktionsforschung zielt darauf, das pädagogische Wissen einzelner Lehrpersonen aus seiner privatistischen Isolation zu befreien. Aktionsforschung regt die PraktikerInnen an, die bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnenen Erfahrungen z.B. in Fallstudien, in Fortbildungskursen oder in anderen Medien zu formulieren, zu veröffentlichen und einer kollegialen Diskussion auszusetzen³. Dafür gibt es drei Gründe: Erstens ist die Teilnahme an einer ‚professional community‘ ein Mittel, um *individuelle Einsichten auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen* und Hinweise für deren Weiterentwicklung zu bekommen. Zweitens macht sie praktisches Wissen KollegInnen zugänglich und *verbreitert damit die Wissensbasis des Lehrerberufs*. Schließlich drückt die Teilnahme an öffentlichen Diskussionen auch eine wichtige bildungspolitische Idee aus: Für eine konstruktive Weiterentwicklung des Bildungssystems ist es notwendig, dass *Praktikerinnen und Praktiker* ihre Ansichten und ihr *Wissen öffentlich zum Ausdruck bringen*, dass sie verständliche, gut begründete Argumente und Beispiele aus ihrer Praxis anbieten können und dass sie *den Fragen und Anliegen der Öffentlichkeit gegenüber offen* und darauf vorbereitet sind, auf glaubwürdige Weise Rechenschaft über ihre und ihrer Institution Arbeit abzugeben.
- (9) *Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit*: Für die Aktionsforscherinnen und –forscher ist die Wertbasis ihrer Tätigkeit besonders bedeutsam, und zwar aus folgendem Grund: Handlungen in pädagogischer Praxis können selbst als pädagogische Werte – eben in der konkreten Gestalt einer Handlung angesehen werden (vgl. Elliott 1991; vgl. Kap. 12.5). Unsere Aktionen sind Ausdruck unserer Wertvorstellungen: Entweder wurden sie als bewusster Versuch geplant, um bestimmte Werte durch ein spezifisches Handlungsarrangement zu fördern. Oder sie sind nachträglich daraufhin analysierbar, welche Werte hinter ihrer Verwirklichung stehen und zu welchen Werten ihre Folgen beitragen. In Abb. 3 ist diese Wertbasis als Block in der Mitte der Graphik eingezeichnet, der auf *alle* Phasen sowohl der pädagogischen Tätigkeit als auch der Forschungstätigkeit einwirkt (vgl. den Komplex D in Abb. 3). Durch Reflexion können die Beziehungen zu den verschiedenen Phasen des Kreislaufes von Aktion und Reflexion erhellt werden.
- (10) *Ziele von Aktionsforschung*: Aktionsforschung ist typischerweise durch ein doppeltes Ziel gekennzeichnet: Es wird gleichzeitig *Erkenntnis* (► als Ergeb-

3 Eine große Zahl von Fallstudien, die aus Lehrerforschung hervorgegangen sind, finden Sie auf IMST-WIKI <https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Spezial:Unterrichtsmaterialiensuche>; 5.8.2017.

nis von Reflexion) und *Entwicklung* (► als Ergebnis von Aktion) angestrebt (vgl. Kap. 4.5). Sie will sowohl die untersuchte Praxis als auch das praktische und wissenschaftliche Wissen über diese Praxis weiterentwickeln.

Aktionsforschung hat weiters den Anspruch, mit den bestehenden Bedingungen der Lehrarbeit vereinbar zu sein sowie durch die Art und Weise ihrer Gestaltung die pädagogischen Ziele der Schule zu fördern (vgl. Kap. 5.2). Sie versteht sich aber auch als Beitrag zur Weiterentwicklung dieser Ziele und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der Schule.

1.3 Aufbau und Gebrauch des Buches

Dieses Buch wurde in der *Absicht* geschrieben, Leserinnen und Leser mit Aktionsforschung bekannt zu machen. Wir stellen diesen Erfahrungsbereich auf zwei Ebenen vor:

- Einestils haben wir *praktische Vorschläge zur Erforschung und Innovation des Unterrichts aus dem Fundus der Aktionsforschung* zusammengetragen. Wir verwenden viele beispielhafte Ausschnitte aus der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dennoch enthält dieses Buch keine „ganze Fallstudie“ aus der Feder einer Lehrerin oder eines Lehrers. Wenn Sie konkrete Ergebnisse forschender Lehrkräfte kennen lernen wollen, finden Sie solche in den in der Zwischenzeit in großer Zahl veröffentlichten Fallstudien. Die mit einem * gekennzeichneten Werke des Literaturverzeichnisses enthalten Fallstudien forschender Lehrpersonen.
- Anderenteils wollen wir auch den *theoretischen Hintergrund der Aktionsforschung* vorstellen, der die methodischen Vorschläge zusammenhält und ihnen erst Sinn gibt. Wir tun dies von Fall zu Fall bei der Erläuterung einzelner Forschungsschritte sowie zusammenfassend in Kapitel 12, das einen Blick hinter die theoretischen Kulissen erlaubt. Dieses Buch enthält jedoch weder eine detaillierte Analyse der grundlegenden Konzepte der englischen Aktionsforschung noch eine wissenschaftstheoretische Rechtfertigung der Tätigkeit forschender Lehrpersonen. Leserinnen und Leser, die daran Interesse haben, seien auf Elliott (1985; 2009), Altrichter (1990), Somekh (2006) oder Altrichter/Feindt (2008) verwiesen.

Dieses Buch wendet sich primär an *Lehrpersonen und Schulleitungen*, die sich für Unterrichtsentwicklung engagieren wollen. Es wendet sich weiters an *Lehrende in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung*, die durch entsprechende Kursgestaltung Unterrichtsinnovation fördern wollen. Erst in zweiter Linie ist dieses Buch für jene geschrieben, die sich über Aktionsforschung informieren wollen. Den sinnvollsten Gebrauch von diesem Buch können unserer Einschätzung nach jene machen, die sich selbst auf einen Aktionsforschungsprozess einlassen. Sie können aus den Anre-

gungen und Vorschlägen Nutzen ziehen, sollten sie aber auch kritisch prüfen und weiterentwickeln.

Der *Aufbau* des Buches beruht auf folgender Idee: Nach dieser Einleitung (Kap. 1) folgt der Hauptteil des Buches (Kap. 2-8), der Anregungen, Beispiele und Übungen bietet, die den Einstieg in verschiedene Phasen von Aktionsforschung erleichtern sollen. Die Anordnung dieser Kapitel folgt einem ‚idealen Verlauf‘ von Aktionsforschungsprozessen (vgl. Abb. 3). In Kapitel 2 werden Vorschläge gemacht, wie ein Tagebuch, das unserer Erfahrung nach ein guter Einstieg in einen Aktionsforschungsprozess ist, angelegt und genutzt werden kann. Das 3. Kapitel beschreibt, wie aus einer ersten Idee ein brauchbarer Ausgangspunkt für die eigene Forschung entwickelt werden kann.

Im 4. Kapitel werden Anregungen und Hinweise vorgestellt, die helfen sollen, den einmal gewählten Forschungsausgangspunkt zu präzisieren. In den beiden folgenden Kapiteln wird eine Fülle von Methoden ausgebreitet, die die „Klärung der Situation“ vertiefen können: durch die Sammlung von Daten (Kap. 5) und durch deren Analyse (Kap. 6) kann die Auseinandersetzung mit der untersuchten Situation intensiviert werden. Kapitel 7 bietet Anregungen, wie aus der Klärung einer Situation Konsequenzen für neue Handlungen gezogen werden können. Ein besonderes Anliegen der Aktionsforschung besteht in der Verbreitung des Wissens und der Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, die an der Weiterentwicklung von Unterricht und Schule arbeiten. Dies ist das Thema des 8. Kapitels.

Die folgenden Kapitel thematisieren einige Einsatzbereiche für Aktionsforschung. Die typische Aktions-Reflexions-Spirale ist auch in Projekten der Schulentwicklung deutlich sichtbar und tatsächlich haben in manchen Schulen Lehrerinnen und Lehrer mit Aktionsforschungskompetenzen wertvolle Beiträge zur Weiterentwicklung und Evaluation ihrer Schule leisten können. Was Aktionsforschung zu Fragen der Schulentwicklung zu sagen hat, wird in Kap. 9 angesprochen (vgl. dazu auch Alt-richter/Messner/Posch 2006).

Kap. 10 wendet sich der Lehrerbildung zu und zeigt anhand von konkreten Anwendungsbeispielen auf, welchen Beitrag Aktionsforschung in der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrpersonen leisten kann. Im Zentrum von Kap. 11 steht die Beschäftigung mit den *Lesson and Learning Studies*. Dabei handelt es sich um eine Form von *teambasierter Aktionsforschung*, deren Bedeutung in europäischen Ausbildungskontexten gegenwärtig zunimmt (vgl. Gierlinger et al. 2016; Cajkler/Wood 2016; Soto Gómez et al. 2016; Munthe et al. 2016).

Kap. 12 bildet den inhaltlichen Abschluss des Buches. In ihm werfen wir schließlich einen „Blick hinter die Kulissen“ und stellen einige der theoretischen Argumentationen vor, die für die Entwicklung einer von PraktikerInnen betriebenen Aktionsforschung bedeutsam waren.

Im Verlaufe der Zusammenarbeit mit Lehrergruppen und Schulen sind verschiedene Ideen zur Gestaltung von praxisbezogenen Forschungsprozessen, Vorgangsweisen in kniffligen Situationen und Designs für die Zusammenarbeit von Lehrerteams entstanden. Wir haben viele davon in dieses Buch aufgenommen und dabei versucht, die einigermaßen abgrenzbaren methodischen Vorschläge so knapp und verständlich zu formulieren, dass die entsprechenden Passagen leicht als Arbeitsunterlagen in Kursen und Lehrveranstaltungen benutzbar sind. Zur besseren Auffindbarkeit sind diese *methodischen Vorschläge* vom übrigen Text abgehoben, nummeriert (M 1-M 55) und im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen.

1.4 Getting started: Forschung und Entwicklung in Gang bringen

Forschen lernt man, indem man forscht. Die Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer für ihre Aktionsforschungs- und Entwicklungsarbeit benötigen, basieren auf Fähigkeiten, die auch im beruflichen Alltag wichtig sind: Beobachtung, die Bereitschaft, hinzuhören und hinzuschauen, Informationen zu sammeln und möglichst vorurteilsfrei auszuwerten, Entscheidungen unter Bedingungen unvollständiger Information treffen, in Unterrichts- und Erziehungssituationen handeln, Alternativen sehen, aus der Auseinandersetzung mit SchülerInnen, KollegInnen, Eltern usw. lernen. Die Anregungen in diesem Buch bieten hoffentlich Hinweise dafür, diese Kompetenzen zu pflegen, zu verfeinern und weiterzuentwickeln und dabei auch manchmal zu neuen Erkenntnissen vorzustoßen.

Forschen lernt man, indem man forscht. Doch wie anfangen? Jeder Aktionsforschungsprozess hat sein eigenes Gesicht. Dennoch lassen sich *typische Schritte* skizzieren (vgl. Abb. 3), deren Reihenfolge und Gewichtung sich manchmal ändert, deren Grundstruktur aber charakteristisch für Aktionsforschung bleibt.

Für die *Einstiegsphase* eines Aktionsforschungsprojekts sind folgende Aktivitäten charakteristisch (vgl. Bereich A in Abb. 3):

1. *Einen Ausgangspunkt für die Forschung und Entwicklung festlegen*

Der Forschungsprozess setzt ein mit dem *Erkennen einer Fragestellung* und der Bereitschaft, daran zu arbeiten. Einige Ideen für die Gestaltung dieser Forschungsphase finden Sie in Kapitel 3 dieses Buches.

2. *Die ersten Forschungsaktivitäten dokumentieren*

Es macht Sinn, die ersten Forschungsüberlegungen und tastenden Handlungsschritte zu dokumentieren, weil in ihnen oft viele, nicht immer unbedingt in die gleiche Richtung weisende, vielleicht aber später nützliche Ideen enthalten sind. Als Werkzeug dafür bietet sich das *Forschungstagebuch* an, das wir in Kap. 2 genauer beschrieben haben.

3. *Die Unterstützung von Forschungspartnerinnen und –partnern suchen*

Aktionsforschung zieht großen Nutzen aus der Unterstützung und der Herausforderung, die sich aus einer Gruppe ‚kritischer Freunde‘ ergeben. Wann immer möglich, sollten Sie sich einer solchen Gruppe von Kolleginnen und Kollegen versichern, die ebenfalls an der Weiterentwicklung ihres Unterrichts arbeiten. Hinweise für die Arbeit in kollegialen Gruppen finden Sie immer wieder in den verschiedenen Kapiteln dieses Buches, so z.B. das Analysegespräch (M7) in Kap. 4 oder die Kluge-Ideen-Konzentrations-Methode (M42) in Kap. 7. Viele andere Methoden lassen sich sowohl in Einzelarbeit als auch in der Gruppe durchführen.

4. *Den Ausgangspunkt näher klären*

Ist einmal die Entscheidung für einen Untersuchungsbereich und eine Fragestellung gefallen, so wird das inhaltliche Verständnis über dieses Forschungsfeld und die Vorgangsweise zu seiner weiteren Bearbeitung schrittweise verfeinert (vgl. Kap. 4): durch Nutzung und Analyse von Informationen, die entweder schon vorliegen oder relativ leicht gewonnen werden können, versucht man ein ‚erstes Bild‘ der Untersuchungssituation explizit zu machen, um weitere Forschungs- und Entwicklungsschritte konzipieren zu können. Im Zuge dieser ersten Recherchen kann sich der ursprüngliche Ausgangspunkt durchaus ändern, was vielleicht manchmal frustrierend wirkt, aber meist ein Zeichen von Entwicklung und Dazulernen ist.

Wenn wir selbst ein Aktionsforschungsprojekt oder einen Fortbildungskurs beginnen, so schlagen wir als ersten Einstieg in einen Aktionsforschungsprozess oft vor, ein Forschungstagebuch anzulegen (M1) und darin die Übung „Schriftliches Nachdenken“ (M3) zu einem Impuls wie „Ich als LehrerIn“ oder „Mein Unterricht und seine weitere Entwicklung“ durchzuführen. Daran könnten sich Übungen zur ersten Formulierung eines Forschungsausgangspunktes – wie z.B. M6 – anschließen. Arbeitet man in einer Gruppe, so bietet sich an, die Formulierung des möglichen Ausgangspunktes in einem „Analysegespräch“ (M7) zu überprüfen. Arbeitet man allein, so kann dies vielleicht durch eine „Graphische Rekonstruktion“ geschehen (M9). Dies mündet schließlich in eine eventuelle Umformulierung des Forschungsausgangspunktes und in eine Idee, welche Forschungs- und Entwicklungsschritte als nächste gesetzt werden sollen. In manchen Aktionsforschungsprozessen erfolgt die Weiterarbeit gleichsam von der „Aktionsseite“ her, indem neue Unterrichtsideen realisiert und überprüft werden (siehe Schritt 7), in anderen steht zunächst – gleichsam von der „Reflexionsseite“ her – eine genauere Untersuchung und Analyse der bestehenden Situation im Mittelpunkt (also Schritt 5 und 6).

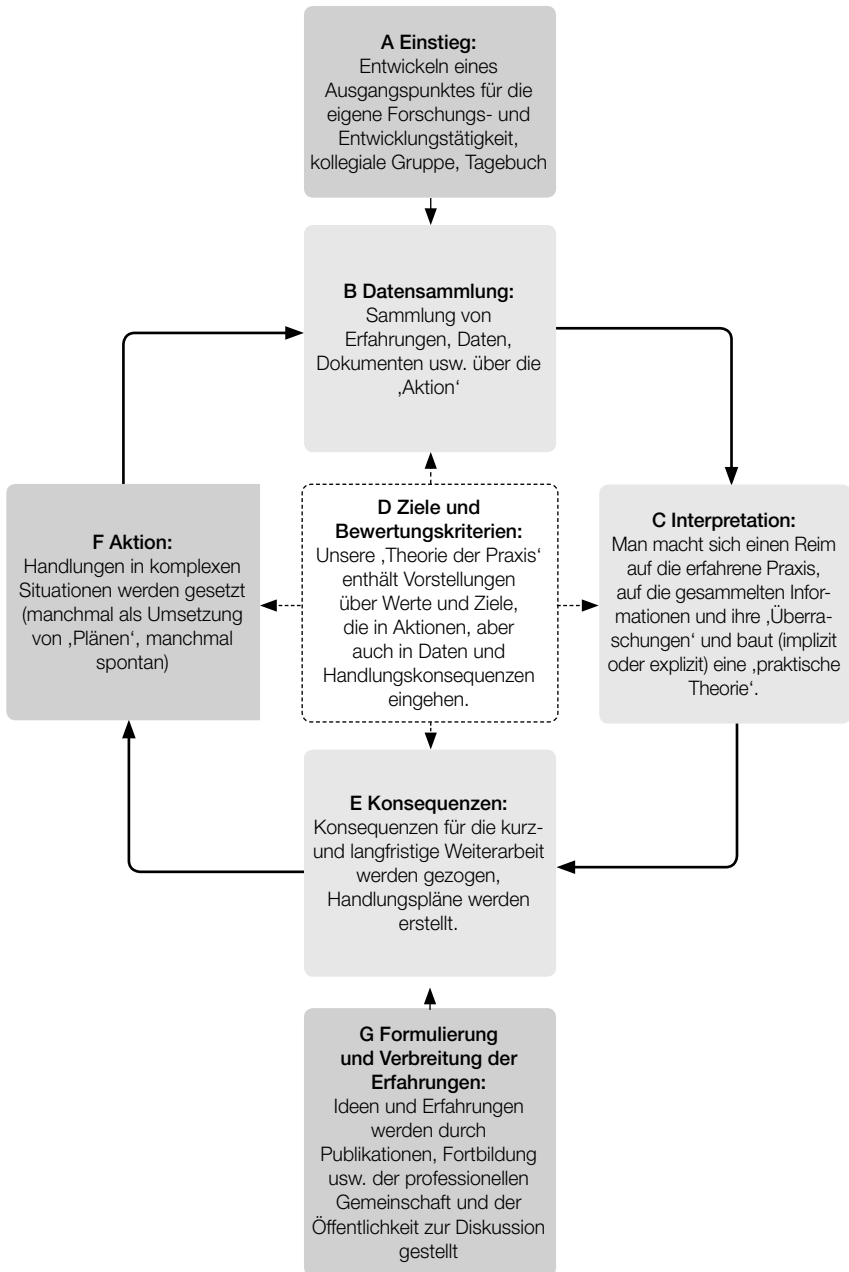


Abb. 3: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion und der Aufbau des Buches

5. *Daten sammeln*

Kapitel 5 zeigt eine Reihe unterschiedlicher Methoden, mit denen man sich Informationen über Praxissituationen und über deren Wahrnehmung durch die Beteiligten beschaffen kann. Dafür kommen Beobachtungen, Gespräche, Interviews, die Analyse vorliegender Dokumente, aber auch andere Arten von Datensammlung in Frage (vgl. Bereich B in Abb. 3). Der Vergleich von Informationen aus verschiedenen Quellen und die Diskussion der verwendeten Methoden sind lohnende Gegenstände für Gespräche in kollegialen Forschungsgruppen.

6. *Daten analysieren*

Die Analyse und Interpretation der Erfahrungen und Daten, die im Zuge der Unterrichtsentwicklung anfallen (vgl. Bereich C in Abb. 3), gehört zu den faszinierendsten, anfänglich aber auch schwierigsten Teilen des Aktionsforschungsprozesses. Dabei erfolgt ein Rückgriff auf die „praktische Theorie“ der Forschenden, vor allem auf ihre Werthaltungen (vgl. Bereich D in Abb. 3), weil die Interpretation der Bedeutung von Handlungen immer wieder auf die pädagogischen Werte verweist, die in der jeweiligen Situation verwirklicht werden sollen. Typischerweise finden es Neulinge im Forschungsfeld besonders schwer, das Bedeutsame und Überraschende in ihren Daten zu ‚sehen‘. Kapitel 6 bietet einige Methoden und Strategien, die dies unterstützen sollen. Wiederum können ‚kritische Freunde‘ und kollegiale Gruppen den Prozess des Interpretierens und Sehens von alternativen Deutungen sehr unterstützen.

7. *Handlungsstrategien entwickeln und diese in die Praxis umsetzen*

Neue Vermutungen über und Einsichten in die eigene Praxis wollen in die Tat umgesetzt werden. Als Konsequenz werden verschiedene Handlungsstrategien entwickelt (vgl. Bereich E) und schließlich in der Praxis erprobt (vgl. Bereich F). Kapitel 7 liefert einige Anregungen, wie dabei vorgegangen werden kann.

In aller Regel kann nicht erwartet werden, dass neue Handlungsstrategien ein Problem sofort auf zufriedenstellende Weise lösen. Daher werden diese auf ihre Wirkungen und Nebenwirkungen untersucht, damit aus den Erfahrungen gelernt werden kann und die Handlungsstrategien selbst verbessert werden können. Damit tritt der Forschungsprozess in eine neue Phase der Situationsklärung, die schließlich wieder in eine Erprobung der dabei entwickelten Handlungskonsequenzen mündet (vgl. den Kreisprozess zwischen Bereichen B und F in Abb. 3).

8. *Erkenntnisse und Erfahrungen veröffentlichen*

Forschung ist nach Stenhouse (1985) „systematische Untersuchung, die veröffentlicht wird“. Auch wenn ein Entwicklungsprojekt für Sie persönlich sehr lohnend war, wird es erst dadurch zu einem Aktionsforschungsprojekt, wenn Sie die Erfahrungen und Ergebnisse Anderen zugänglich machen (Bereich G

in Abb. 3). In Kapitel 8 diskutieren wir verschiedene Arten, wie professionelle Praktikerinnen und Praktiker ihr Wissen beispielsweise in Fortbildungsveranstaltungen und in schriftlichen Fallstudien – veröffentlichen können und warum dies auch zum Nutzen der Berufsgruppe ist.

Tatsächlich wird ein Entwicklungsprojekt in der Praxis nie „abgeschlossen“ sein, weil alle Einsichten neue Fragen und Ideen für Handlungsstrategien hervorrufen, und ein weiterer Forschungszyklus beginnen könnte. Wir halten es aber für wichtig, Endpunkte zu setzen (wie immer vorläufig sie sich langfristig erweisen mögen), um die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse zu formulieren und zur Diskussion zu stellen. Und auch weil niemand „permanent“ seine gesamte Tätigkeit erforschen kann: Phasen systematischerer Reflexion und Weiterentwicklung werden sich in normaler beruflicher Praxis mit Phasen routinierter Tätigkeit abwechseln. Unsere Erfahrung zeigt allerdings, dass diejenigen, die – unterstützt von einer kollegialen Gruppe von LehrerforscherInnen – eigenen Unterricht erforscht und weiterentwickelt haben, irgendwann wieder den Wunsch haben werden, ihr Verständnis der Situationen, in denen sie handeln, weiter zu vertiefen.

»Aktionsforschung ist die systematische Reflexion von Praktikern über ihr Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln« (John Elliott). Im Kontext zunehmender wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Anforderungen an Bildungseinrichtungen eröffnet Aktionsforschung die Möglichkeit, eingespielte Routinen des Lehrens und Lernens an Schulen, Hochschulen und anderen Bildungsorten zu überdenken und professionelles Handeln weiterzuentwickeln.

Dieses Arbeitsbuch, das in seiner Neuauflage durch Kapitel über Praxisforschung in der Lehreraus- und -fortbildung sowie über Lesson and Learning Studies ergänzt wurde, möchte diese Prozesse mit praktischen Handlungsanregungen, Beispielen und Methodenvorschlägen unterstützen. Mit seinen vielfältigen praxisorientierten Anregungen für eine reflektierte Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehre wendet es sich an Studierende, Referendare und Lehrkräfte und regt zu forschendem Lernen in der Lehreraus- und -weiterbildung an.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehrbücher und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-4754-6



9 783825 247546



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

utb-shop.de