

Isolde Malmberg

„Die Kerze an zwei Enden anzünden“. Praxisforschung als Chance oder Überforderung im Lehramts-Masterstudium der Zukunft?

Am Institut für Musikpädagogik beschäftigen wir uns seit etwa vier Jahren vertieft mit den Forschungsansätzen der Praxis-, Handlungs- und Aktionsforschung. In einer kleinen Gruppe aus Promovendinnen und Promovenden, Musiklehrenden und Post-Docs, dem sogenannten FaPP-Kreis,¹ treffen wir einander regelmäßig, um forschungstheoretische und – methodische Fragen zu diskutieren, laufende Projekte zur Diskussion zu stellen und nach dem Potenzial der genannten Ansätze für die Musikpädagogik zu fragen. Als vor etwa zwei Jahren ein neuer Kollege an unser Institut kam, wurde er Teil eines lebhaften Gesprächs darüber, ob auch Studierende im Rahmen ihrer Diplomarbeit Praxisforschung durchführen sollten. Er benutzte ein starkes Bild zur Artikulation seiner Zweifel. Sinngemäß klang das so:

„Das ist, als würde man eine Kerze an zwei Enden anzünden. Jemanden, der gerade erst beginnt, seinen Unterricht einigermaßen in den Griff zu bekommen, sofort dazu zu bewegen, seinen Unterricht unter der Anforderung von Forschung in Frage zu stellen – das ist überfordernd. Das schwächt auch den Unterricht. Lasst den doch zuerst einmal machen!“

Die Masterstudierenden der Zukunft

Masterstudierende der Zukunft werden zum Teil schon Lehrerinnen und Lehrer sein, die täglich in der Schule stehen und unterrichten. Sie werden ihr Masterstudium zu einem Zeitpunkt durchlaufen, an dem sie bereits ein Jahr oder sogar mehrere Jahre Teil der schulischen Praxis sind, eine klare Innenperspektive einnehmen und Kompetenzen in der Unterrichtsgestaltung besitzen – sozusagen ‚von der einen Seite der Kerze‘ her. Anders als im bisherigen Diplomstudium wird das Verfassen der wissenschaftlichen Abschlussarbeit nicht am Ende eines

1 FaPP steht als Abkürzung für „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“, Informationen finden sich auf <http://www.musiceducation.at/forschung/projekte-forschungsteams/detail/artikel/forschungsgruppe-fapp/> [2.2.2014]

Diplomstudiums und vor dem Einstieg in die Berufspraxis liegen, sondern es kann einen Zeitraum innerhalb der ersten Berufsjahre als Lehrerin bzw. Lehrer markieren. Es ist bspw. die Abschlussarbeit in einem ‚berufsbegleitenden Masterstudium‘, im ‚Quereinstieg‘.

Auf den ersten Blick scheinen in dieser Situation Ansätze wie Praxis-, Handlungs- oder Aktionsforschung, in denen Praktikerinnen und Praktiker „forschungsorientierte Interventionspraxis“ (Böhme ³2010, S. 739) betreiben, viel Potential zu bieten. Die ohnehin täglich verfügbare Unterrichtspraxis könnte in eine solche Forschungsarbeit Eingang finden. Allerdings stellen sich dabei viele Fragen. Einige klingen in den eingangs zitierten Zweifeln meines Kollegen bereits an. Inwiefern ist die Arbeitsweise der Praxisforschung in der Anfangssituation überfordernd? Wie kann es Anfängerinnen und Anfängern gelingen, in reflexive Distanz zum eigenen Tun zu gehen – auf einem Niveau, das wissenschaftlichen Ansprüchen genügt? Welche Umstände braucht Praxisforschung am Berufsbeginn? Welche Probleme können in der Betreuung aufgefangen werden, was sollte beachtet werden? Und was stellt sich trotz alledem als schwierig dar? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

Dabei greife ich auf Erfahrungen zurück, die aus einer besonderen Situation im Lehramtsstudium Musik erwachsen. Im Fach Musikerziehung herrscht an den Schulen seit vielen Jahren empfindlicher Lehrerinnen- und Lehrermangel. Dies führt dazu, dass viele Studierende neben dem Studium bereits an Schulen unterrichten. Die noch studierenden Junglehrerinnen und Junglehrer befinden sich schon jetzt in einer ähnlichen Situation wie die zukünftigen Masterstudierenden.² In den letzten Jahren wurden im Institut für Musikpädagogik (IMP) einige Diplomarbeiten betreut, in denen Ansätze der Praxis-, Aktions- oder Eigenforschung genutzt wurden, um über eigenen Unterricht zu arbeiten. Darüber hinaus hielt ich im Sommersemester 2013 mit einem Kollegen ein Diplomanden-seminar zur Praxisforschung ab, das wir auf unterschiedliche Weisen auswerten.³ Meine solcherart gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse stelle ich hier zur Diskussion.

-
- 2 Ein wichtiger Nachteil im Vergleich zum zukünftigen Masterstudium ist jedoch die Tatsache, dass die hier genannten Junglehrerinnen und Junglehrer kein Mentoring bzw. nur informelle Formen des Mentorings nutzen können.
 - 3 Es liegen als Daten vor: Seminarplanungsunterlagen, Zwischenpräsentationen der Teilnehmenden, Tagebuchnotizen der Seminarleitung (Reflexion des Seminarverlaufs und Notizen aus Teambesprechungen), eine transkribierte Gruppendiskussion zur Arbeit mit Tagebüchern der Teilnehmenden, Notizen aus parallelen Einzelbesprechungen sowie zwei transkribierte Interviews mit Teilnehmenden ein halbes Jahr nach dem Seminar. Ich danke an dieser Stelle meinem Kollegen Thade Buchborn für die fruchtbare Diskussionen rund um das gemeinsam geleitete Seminar.

Das Forschungsparadigma: eine ‚Familie von Konzepten‘

Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Zunächst herrscht innerhalb der Bildungswissenschaften und in der Bildungsadministration Einigkeit darüber, dass dem forschenden Lernen innerhalb der Lehramtsstudien ein wichtiger Platz einzuräumen ist (vgl. u. a. Roters et al. 2009). Ewald Terhart nennt zwei Ansatzpunkte zur Untermauerung: Erstens bezeichnet er die wissenschaftliche Fragehaltung, welche die Grundlage aller Forschung bildet, als die „differenzierteste Form der kritischen Selbstreflexion von erreichten Wissens- und Entwicklungsständen“ (Terhart 2013, S. 196). Zweitens wird „selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln“ als zentraler Indikator genommen für die Bewältigung der „unabschließbaren Unsicherheit“ als Pädagogin und Pädagoge (ebd., S. 68).

„Wenn Lehrer mehr sein sollen als Transporteure, Umsetzer und Anwender von Wissen, mehr als routinierte Handwerker, mehr als Stundenhalter und Notenautomaten, dann sollten sie in ihrer Ausbildung zumindest punktuell nicht nur die Idee, sondern auch die Praxis von Forschung kennen gelernt haben.“ (Terhart 2013, S. 196)

Die Spielarten des forschenden Lernens im Lehramtsstudium reichen dabei von Fallarbeit (vgl. bspw. Reh et al. ³2010, S. 911ff., Pollmanns in diesem Band) über Volontariate in Forschungslaboren bis zu „eigene[n] Untersuchungen, wie sie in Hauptseminar-, Diplom- und Staatsexamensarbeiten erwartet werden und weiterhin erwartet werden sollten.“ (Huber 1998, S. 7; zit.n. Roters et al. 2009, S. 12). Von kleineren forschenden Erkundungen spannt sich demnach im Idealfall ein Bogen bis zur größeren, eigenen Forschungsarbeit am Ende des Lehramtsstudiums.⁴

Ein in Bewegung befindliches Feld verwandter Ansätze

Nun gerade Praxis-, Handlungs- und Aktionsforschung in der abschließenden Masterarbeit zu nutzen, bedeutet, sich in einem forschungstheoretisch nicht unumstrittenen Feld mit nicht eindeutig definierten Forschungsansätzen zu bewe-

4 Koch-Priewe & Thiele (2009, 271ff.) bieten eine Systematik der hochschuldidaktischen Konzepte zum forschenden Lernen. Schneider & Wildt (2009, 24) entwerfen eine sehr hilfreiche vierstufige Skala an Kompetenzstufen des forschenden Lernens und beschreiben darin auch die einzelnen Tätigkeiten differenziert. Die Stufen sind 1. naive Einstellung, 2. im Fokus eigenen Handelns, 3. mit der Absicht der Verbesserung der konkreten Praxis und 4. Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren.

gen.

Herbert Altrichter und Andreas Feindt mildern die vorhandene Abgrenzungs- und Definitionsproblematik ab, indem sie Praxis-, Handlungs-, Evaluations- und Aktionsforschung als „Familie von Forschungskonzepten“ zusammenfassen (Altrichter & Feindt 2008, 451). Sie tragen damit der Tatsache Rechnung, dass die einzelnen Ansätze nicht klar voneinander zu differenzieren sind und auch von verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlich positioniert werden. Prengel, Friebertshäuser und Langer bspw. wiederum verorten Praxis-, Handlungs- und Eigenforschung auf einer Art Kontinuum. Unter Praxisforschung verstehen sie das systematische Entwickeln, Erproben, Verfeinern und Reflektieren von eigenem Unterricht durch Praktikerinnen und Praktiker mit dem normativen Ziel der Verbesserung bzw. Innovation. Unter Handlungsforschung wird die Forschungs Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit Forscherinnen und Forschern verstanden, hierunter subsumieren sie auch die so genannte Eigenforschung:

„Implizit-informelle und systematische Erkenntnisweisen der professionell tätigen Experten in schulischen und außerschulischen Feldern lassen sich als Praxisforschung charakterisieren. Erkenntnisweisen der Kooperation zwischen professionell praktizierenden und wissenschaftlich forschenden Personen bilden den Bereich der Handlungsforschung. Hier sind auch jene Forschungsvorhaben zuzuordnen, in denen Praktiker/-innen ihre eigene Praxis mit wissenschaftlichen Methoden und mit dem Ziel wissenschaftliche Erkenntnisstände zu erneuern untersuchen (Eigenforschung) [...]“ (Prengel, Friebertshäuser & Langer 2010, S. 34, Klammer im Orig.).

Nähe und Ferne zu qualitativer Sozialforschung

Ein Denken in einem Kontinuum mit zwei Polen erscheint auch ein hilfreiches Denkmuster, wenn man die Frage nach der Nähe oder Ferne der ‚Familie von Forschungskonzepten‘ zu klassischer qualitativer Sozialforschung stellt. Diese Frage wird regelmäßig gestellt, denn es fällt auf, dass die in den Ansätzen verwendeten Forschungsmethoden zum Großteil auch Instrumente der qualitativen Sozialforschung sind: Es wird mittels Tagebüchern, teilnehmender Beobachtung, Beobachtungsbögen, Interviewformen, Videografie, kleineren Fragebögen und der Auswertung unterschiedlicher weiterer Datenformen verfahren. Prengel skizziert auch hier keine klare Trennung, sondern die Perspektive eines aufeinander bezogenen Spannungsfeldes:

„Während in der wissenschaftlichen Forschung externe Erziehungswissenschaftler/-innen aus Positionen mit (relativer) Außenperspektive mit wissen-

schaftlichen Forschungsmethoden Erkenntnisse über Vorgänge in pädagogischen Feldern sammeln, erkunden in der Praxisforschung Personen, die selbst Teil des Feldes sind, aus Positionen mit Innenperspektive Elemente ihrer konkreten Arbeitssituation. Beide Perspektiven bewegen sich im Spannungsfeld von individualisierend-kasuistischen und generalisierend-strukturbildenden Denkfiguren.“ (Prenzel ³2010, S. 788)

Allerdings bleibt bei einer solchen Darstellung als Spannungsfeld die Frage nach der Eindeutigkeit der Bedeutung und Anschlussfähigkeit von Ergebnissen offen. Wie wird geklärt, welche Bedeutung Ergebnisse haben, wenn sie der Erkenntnisperspektive nicht eindeutig zugeordnet werden, sondern sich zwischen „individualisierend-kasuistischen und generalisierend-strukturbildenden Denkfiguren“ (ebd.) bewegen? Wofür wird gearbeitet? Wird in der Praxisforschung ‚nur‘ die Verbesserung des eigenen Unterrichts angestrebt, oder werden auch Ergebnisse erarbeitet, die breitere Bedeutung und ein höheres Abstraktionsniveau erlangen können? Was bedeutet es, wenn Prenzel im Zitat „wissenschaftliche Forschung“ (ebd.) der Praxisforschung gegenüberstellt – ist Praxisforschung damit automatisch zur Gänze ‚nicht-wissenschaftliche Forschung‘? Oder: Ab wo innerhalb eines Spannungsfeldes wäre sie es doch? Die Beobachtung des laufenden Diskurses hilft hier nicht wirklich weiter, denn er erscheint unabgeschlossen und widersprüchlich. Auf der einen Seite wird bspw. betont, Praxisforschung erzeuge Ergebnisse für die unmittelbare Umgebung, in der sie erarbeitet wurden. „[...] zentrales Gütekriterium von Praxisforschung ist die Nützlichkeit ihrer Befunde für die Zielgruppen pädagogischen Handelns.“ (Prenzel, ³2010, S. 787) Demgegenüber fordert Klaus-Jürgen Tillmann eine Anschlussfähigkeit von Ergebnissen an die Wissenschaft: „Praxisforschung muss in doppelter Weise eine Übertragung ihrer Ergebnisse anstreben: einen Transfer der praktischen Ergebnisse in die überregionale Schulentwicklung und einen Transfer der systematischen Ergebnisse in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs.“ (Tillmann 2009, S. 114) Er betont damit, dass Praxisforschung sowohl für die unmittelbare Praxis als auch für den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs Ergebnisse anzubieten habe.

Wissenschaftlich erzeugtes Wissen über Praxis versus pädagogisches Praxiswissen

Auch Ralph Schneider und Johannes Wildt weisen darauf hin, dass es im Zuge von Praxisforschung leicht zu Referenzproblemen und Missverständnissen der beiden Felder Wissenschaft und Praxis kommen kann. Sie erarbeiten zunächst eine klare Differenzierung der beiden Felder. Gleichzeitig weisen sie auf den Wert des gelingenden Zusammenwirkens beider Felder hin (Schneider & Wildt

2009, S. 20). Auch hier finden wir demnach wieder den Versuch zunächst klärend zu trennen und den Verweis auf den Wert der Bezugnahme der beiden Felder. Die beiden zentralen Unterscheidungsgrößen sind die Orientierung an der Wahrheit und die Orientierung an der Angemessenheit:

Wissenschaftlich erzeugtes Wissen über pädagogische Praxis	Pädagogisches Praxiswissen (hier projiziert in das Referenzsystem Wissenschaft)
orientiert sich am Kriterium Wahrheit	orientiert sich am Kriterium Angemessenheit, wird dann anschließend in das Referenzsystem Wissenschaft projiziert
ist anschlussfähig an wissenschaftliche Diskurse	ist nicht ohne weiteres anschlussfähig an das Aussagesystem wissenschaftlicher Diskurse der Disziplin
Wird in wissenschaftlichen Diskursen überprüft (methodische Entscheidungen, theoretischer Referenzrahmen)	Geltungsbehauptungen des Praxiswissens können in wissenschaftlichen Diskursen geprüft werden – nicht die Angemessenheit
kann für Anschlussforschung genutzt werden	kann im Einzelfall zur Lösung praktischer Probleme genutzt werden
Über die Verwendung des Wissens in der Praxis kann das Wissenschaftssystem selbst nicht disponieren.	Darüber kann die Praxis verfügen, ohne an wissenschaftliche Standards gebunden zu sein.
Die Verwendung des Wissens in der Praxis kann selbst wieder Gegenstand von Forschung werden	-

Tabelle 1: Wissenschaftlich erzeugtes Wissen über Praxis versus pädagogisches Praxiswissen⁵

Im englischsprachigen Raum wird die *Teachers' Practitioner Research* (TPR) weniger kontroversiell diskutiert,⁶ sondern vielmehr als willkommener Weg gesehen, die Lücke zwischen Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis zu schließen (Hargreaves 1996; Cain 2008, 2012 und 2013). Tim Cain beschreibt in einer Synopse zur TPR in der Musikpädagogik vier gängige Formen, in denen

⁵ Nach Schneider & Wildt (2009, S. 20), leicht gekürzt

⁶ Im anglo-amerikanischen Raum und in Ländern, die sich am englischsprachigen Diskurs orientieren, hat Forschung von und mit Akteuren aus der Praxis eine lange Tradition und breite Akzeptanz: „Aktionsforschungsansätze in der Bildungsforschung sind im anglo-amerikanischen Raum deutlich weiter entwickelt und besser an den akademischen Institutionen etabliert als in den deutschsprachigen Ländern“ (Altrichter 2009, S. 27).

Lehrerinnen und Lehrer forschend über ihren eigenen Unterricht arbeiten: *experimental approaches* (Arbeit mit Vergleichsgruppen), *interpretative approaches* (umfangreichere Studien, die verstärkt externe Perspektiven einbeziehen z.B. im Zuge von Doktorarbeiten), *action research* (Unterrichtsentwicklung) sowie *self studies* (Studien zur eigenen Lehrerinnen bzw. Lehrerpersönlichkeit und -entwicklung) (Cain 2013). Vor allem in Bezug auf Aktionsforschung finden wir im deutschsprachigen Raum demgegenüber seit Jahrzehnten eine umfangreiche Diskussion um wissenschaftliche Dignität und ‚Robustheit‘ der erzielten Ergebnisse.⁷ Umstritten bleibt hier vor allem die Frage nach einer ausreichend gelingenden Distanzierung vom Forschungsfeld – dem eigenen Unterricht – konkret, ob die normative Ausrichtung des Vorgehens (Planung von Unterricht, Handlungsentscheidungen) mit distanzierter Beobachtung des Geschehens (Reflexion) einhergehen kann.

Ich möchte die zugehörige epistemologische Diskussion hier nicht verkürzt nachzeichnen. Jedoch erscheint es mir erstens wichtig darauf hinzuweisen, dass aktuelle Ansätze wie *Design-Based Research* (Anderson & Shattuck 2012; Reinmann 2005, 2007, 2010, 2013) oder die partizipative Forschungsstrategie (Bergold & Wright 2007; Bergold & Thomas 2010; von Unger & Wright 2008) die betreffende forschungstheoretische Diskussion laufend erweitern und in Bewegung halten. Diese Diskussion ist erstens zu beobachten und unbedingt auch aus den unterschiedlichen Fachdidaktiken heraus mitzugestalten. In diesem Sinne schließe ich mich zweitens Annedore Prengels eindringlichen Forderungen an, die Klärung von Gütekriterien für Praxisforschung und die Weiterentwicklung praxistauglicher Untersuchungsmethoden anzustreben (Prengel³2010, S. 796). Dies würde dabei helfen, die Einordenbarkeit und Anschlussfähigkeit der Ergebnisse und damit die Dignität von Praxisforschung besser zu klären und weiter abzusichern.

Praxisforschung in musikpädagogischen Diplomarbeiten – Aktuelle Beispiele

Welche Erfahrungen zur Praxisforschung in Abschlussarbeiten liegen nun aktuell am IMP vor? Die folgenden vier Beispiele aus der allerjüngsten Zeit veranschaulichen, wie einige der genannten Ansätze am Institut für Musikpädagogik innerhalb von Diplomarbeiten genutzt werden.

7 So finden sich bspw. im ‚Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft‘ (Friebertshäuser, Langer & Prengel³2010) zwei aufeinanderfolgende Kapitel, die sich diesbezüglich widersprechen, die Autorinnen und Autoren legen diesen Widerspruch auch dezidiert offen.

Praxisforschung innerhalb von Diplomarbeiten in Musikpädagogik – Beispiele				
Titel der Arbeit	Praxissituation	Forschungsfrage(n)	Forschungsprozess + Methoden	Forschungsergebnisse
Vernetzung von Musiktheorie und Musizierpraxis im instrumentalen Gruppenunterricht einer Bläserklasse	Gruppenunterricht (5 SuS)* am Saxophon: Die Diplomandin ist seit zwei Jahren Saxophonlehrerin im über zwei Jahre laufenden instrumentalen Registerunterricht einer Bläserklasse (Klassenunterricht über 5. Und 6. Schulstufe).	Welche Unterrichtsbausteine eignen sich, um die laufende Musizierpraxis (vorrangig im instrumentalen Gruppenunterricht) gewinnbringend mit Wissensaspekten aus der Musikkunde (vorrangig im Klassenunterricht der Bläserklasse) zu vernetzen? Was ist dabei zu beachten?	Entwickelndes Verfahren (Aktionsforschung): Unterrichtsbausteine werden entwickelt und in zwei bzw. drei aufeinanderfolgenden Phasen verfeinert. Reflexion (Planung/Überarbeitung von Unterricht, Meta-Beobachtungen) mittels Tagebuch Inhaltsanalytische Auswertung eigener Unterrichtsvideos Diskussion des Vorgehens im Diplomandenseminar	- erprobte und auf Übertragbarkeit hin diskutierte Unterrichtsbausteine - Meta-Beobachtungen zum Musiklernen in Settings des instrumentalen Gruppenunterrichts von Bläserklassen (Thesen)
Training der Sprech- und Singstimme im Klassenverband in Phasen des Stimmwechsels unter besonderer Berücksichtigung des Gender-Aspekts	Die Diplomandin unterrichtet Musikerziehung in Teilzeit im 2. Jahr an einem Wiener Gymnasium. Sie nutzt zur Entwicklung und zyklischen Erprobung eines von ihr auf der Basis von unterrichtspraktischer Literatur entwickelten kleinen Stimmbildungsprogramms zwei parallele 7. Schulstufen.	Welche Unterrichtsbausteine eignen sich, um in Schulklassen den Stimmwechsel so zu begleiten, dass die SuS ihre Stimme gesund entwickeln und bewusster einsetzen lernen? Sind Unterschiede zwischen Buben und Mädchen zu beobachten? Wenn ja, welche?	Entwickelndes Verfahren (Aktionsforschung): Ein mehrwöchiges Stimmbildungsprogramm wird entwickelt und zweimal in unterschiedlichen Klassen durchgeführt / verfeinert. Reflexion (Planung/Überarbeitung von Unterricht + Meta-Beobachtungen) mittels Tagebuch Auswertungen von Unterrichtsbeobachtungen zu gezielt gestellten Beobachtungsaufgaben durch eine Fachkollegin Auswertung der Reflexionstagebücher der SuS	- Erprobte und auf Übertragbarkeit hin diskutierte Unterrichtsbausteine - Meta-Beobachtungen zu Geschlechtsunterschieden bei Stimmbildungs im Klassenverband in der Phase des Stimmwechsels (Form noch offen)

Aspekte künstlerischer Arbeit im Musikunterricht	Die Diplomandin unterrichtet seit drei Jahren mit mehr als einer vollen Lehrverpflichtung an einem Niederösterreichischen Gymnasium. Es werden bereits abgelauene Projektbeispiele aus unterschiedlichen Klassen genutzt.	Welche Faktoren künstlerische Arbeit sind in den beschriebenen Fällen erkennbar? Welche Interventionsformen bzw. Projektanlagen können künstlerisches Arbeiten im Musikunterricht begünstigen? Welche Konzepte von ‚Kunst in der Schule‘ haben SuS?	Retrospektive Fallanalysen Auswahl und Diskussion der Fälle anhand von Theorien Auswertung von unterschiedlichem Datenmaterial (SuS-Ergebnisse, Bild- und Tonmaterial, eigene Aufzeichnungen, schriftliche Feedbacks) Auswertungen von kurzen SuS-Fragebögen zu den Projektverläufen	- Fallbeschreibungen - Fallanalysen auf der Basis ausgewählter Kunsttheorien - Faktoren künstlerischer Arbeit im Musikunterricht (Thesen)
Der Umgang mit der eigenen Energie im ersten und zweiten Jahr des Quereinstiegs	Die Diplomandin unterrichtet im 2. Jahr an einem Wiener Gymnasium parallel zu ihrem Studium.	Wie erlebe ich den Quereinstieg in der Schule im Hinblick auf meinen Energiehaushalt? Welche Maßnahmen zur Bewältigung ergreife ich, inwiefern erweisen sie sich als hilfreich?	<i>self-study</i> Längerfristige Tagebuchaufzeichnungen (Fokus auf Energie und Bewältigungsmaßnahmen) Codieren und Kategorisieren der Tagebuchtexte in enger Zusammenarbeit mit einer erfahrenen Forscherin	- noch offen

Tabelle 2: Beispiele für Praxisforschung innerhalb von Diplomarbeiten in Musikpädagogik

* SuS = Schülerinnen und Schüler

Die Beispiele zeigen drei unterschiedliche Grundanlagen. Wir finden zweimal ein entwickelndes Verfahren (Aktionsforschung) vor, eine retrospektive Fallarbeit und eine *self-study*. Jeweils ist erkennbar, dass als Ergebnisse sowohl unterrichtspraktisches Material für ähnliche Praxissituationen als auch Überlegungen mit einem gewissen Theorieanspruch (z.B. thesenartig) im Sinne einer Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs erarbeitet werden. Mit Blick auf die Methoden fällt auf, dass die Tagebucharbeit immer einen zentralen Stellenwert einnimmt. Das Tagebuch wird als Ort der Planung, Überarbeitung und Reflexion des Geschehens eingesetzt. Bei der *self-study* ist das Tagebuch sogar die zentrale Datenquelle. Hier wird es deshalb systematisch strenger als in den anderen Arbeiten ausgewertet. Als weitere Instrumente finden wir Beobachtungsformen und -rückmeldungen von Kolleginnen oder Kollegen, Auswertung von Schülerinnen bzw. Schülerergebnissen und fragebögen, Analysen von Unterrichtsvideos sowie eine Fallanalyse vor dem Hintergrund ausgewählter Theorien. Die Einbettung in und die Rückbindung an Theorie im Sinne der Nutzung und Diskussion von Literatur gehört selbstverständlich ebenfalls hier hinein, sie wurde als Methode in der Tabelle nicht extra angegeben.

Erfahrungen und Erkenntnisse in der Betreuung praxisforschender Diplomandinnen und Diplomanden

Welche Potenziale einerseits und welche Schwierigkeiten andererseits lassen sich in der Betreuung dieser und weiterer Arbeiten bisher identifizieren? (Im Folgenden sind kursiv und unter Anführungszeichen gesetzte Textteile Auschnitte aus Interviews und der Gruppendiskussion mit den Teilnehmenden des DiplomandInnenseminars.)

Potenziale und vermutete positive Wirkungen von Praxisforschung in der Abschlussarbeit

Willkommene Synergieerwartung: Fast immer reagieren Studierende mit hohem Interesse auf die Möglichkeit, ihre Abschlussarbeit als Praxisforschung anzulegen. Sie erwarten Synergien bei der Verknüpfung ihrer täglichen Arbeit mit der Möglichkeit der (Weiter-)Entwicklung und Reflexion von Unterricht.

Fokus auf systematischer Unterrichtsplanung und auswertung: Die Junglehrerinnen und Junglehrer schätzen die Konzentration auf genaue Planung, Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht. In ihrem vollen Studien- und Unterrichtsalltag haben sie dazu meist wenig Zeit. Eine konsequente Einführung in

die Unterrichtsplanung und auswertung im Sinne systematischer Qualitätsentwicklung konnte die hier beschriebene Gruppe – da sie kein Unterrichtspraktikum absolviert hat – bisher kaum erfahren.

Lust an innovativem Unterricht: Die Forschungsfragen und verfolgten Konzepte sind zumeist innovativ. Die Junglehrerinnen und Junglehrer möchten die Chance nutzen, „etwas Neues“ oder „meine Sache“ zu entwickeln. Sie trachten danach, aktuelle fachdidaktische Konzepte in der Praxis zu überprüfen bzw. zu adaptieren oder einer Frage zu ihrem Unterricht auf die Spur zu kommen, die sie selbst schon länger beschäftigt und auf die sie bisher keine Antworten erhalten konnten. Sie gehen mit hoher Energie und Lust ans Werk. Insgesamt kann durch solche Arbeiten einiges an Innovationspotenzial für die Fachdidaktiken erwartet werden.

Relativieren von ‚gutem‘ Unterricht: Gleichzeitig wird bspw. in den Überlegungen zu eventueller Übertragbarkeit der jeweils entwickelten Unterrichtsbausteine auf andere Unterrichtssituationen und durch die mehrperspektivischen Betrachtungen der Unterrichtssituationen das Bewusstsein darüber gestärkt, wie relativ das Konzept von ‚gutem‘ Unterricht oder ‚richtigem Vorgehen‘ bleiben muss.

Einüben in die reflexive Haltung: Es kann angenommen werden, dass die Arbeitsweisen und Haltungen, die sich die Praxisforschenden im Laufe einer solchen Arbeit aneignen, auch später zur Verfügung bleiben – wenn auch hinsichtlich der konkreten Durchführung im normalen Unterrichtsalltag in verkürzter oder verkleinerter Form.⁸ Solche Aspekte einer reflexiven Haltung mit Potenzial zur Übertragung sind:

- das systematische Planen und Auswerten des Unterrichtsgeschehens, hier das Differenzieren von normativen Entscheidungen (Planung) und reflexiver Beobachtung (Auswertung),
- das Unterscheiden von Planungs- und Auswertungsnotizen einerseits und Meta-Überlegungen andererseits,
- die Erfahrung, dass der Erwerb von Unterrichtskompetenz „prozessorientiert“ verläuft und „unabgeschlossen, nie ganz fertig“ ist,
- das gezielt vorbereitete Einbeziehen und Nutzen von Beobachtungen und Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen,
- das „wellenartige“ Vernetzen des eigenen Unterrichts mit aktueller fachdidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Literatur, bei dem es „immer zwi-

⁸ Die Autorinnen und Autoren verweisen an vielen Stellen auf die erwarteten Synergieeffekte von Praxis- und Aktionsforschungserfahrungen im Studium auf eine später reflexiver Haltung im Beruf (vgl. Ado 2013, Katsarou & Tsafos 2013), sie sind jedoch noch nicht ausreichend erforscht.

schen meinem Nachdenken, den Konzepten, dem Erproben und mit meiner Kollegin darüber reden hin und her geht“ und

- die Erfahrung, dass Weiterentwicklung von Unterricht und von Schule „in meiner Hand liegt“.

Systematische Reflexion eigener Unterrichtspraxis als Gegenstand von Beurteilung im Lehramt: Es erscheint äußerst stimmig, die Fähigkeit zur systematischen Weiterentwicklung und Reflexion eigenen Unterrichts zum Gegenstand der Beurteilung (hier: die Note auf die Diplomarbeit) von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern zu machen.

Herausforderungen und Schwierigkeiten

Unterrichtspraxis geht vor Forschung: Ungefragt ist es andererseits schwierig, die Forschungstätigkeiten im vollen Schulalltag gut zu verankern.⁹ Im Alltag schieben sich die plötzlichen Notwendigkeiten vor: Es gilt, den kommenden Unterrichtstag gut zu überstehen oder aktuelle Probleme von Lernenden aufzugreifen. Eine ähnliche Dynamik erlebten wir außerdem in unserem Diplomandenseminar. Mit der verständlichen Tendenz, einander als Peers zuungunsten der Forschungsdiskussion lieber zu aktuellen Schwierigkeiten im Unterricht zu beraten oder Unterrichtsideen auszutauschen, gilt es daher in einem Diplomandenseminar mit Fragen der Praxis-, Handlungs- und Aktionsforschung immer wieder stimmig umzugehen.

Die dreifache Reflexionsebene: Eine der größten Herausforderungen melden uns die Studierenden rund um ihre Arbeit mit den Tagebüchern zurück. Tagebucharbeit in der Praxisforschung erfordert eine gute Einführung und das Finden des individuellen passenden und im Alltag praktikablen Weges. Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, drei Inhaltsebenen sauber zu trennen: 1. die Unterrichtsplanung, überarbeitung und zugehörige Gedanken, 2. Meta-Gedanken zum Unterrichtsgeschehen und Einbeziehen von Literatur und 3. das Forschungstagebuch zum Verfassen der Diplomarbeit. Vor allem zu Beginn erleben die Praxisforschenden die Unterscheidung und systematische Bearbeitung der unterschiedlichen Reflexionsebenen als fordernd.

Die dreifache Betreuungsebene: Die gleiche Anforderung betrifft die Betreuenden. Auch hier stellt sich die Frage inwieweit man in der Betreuung auf Ebene 1 (bei der Unterrichtsplanung und weiterentwicklung – hier also in der Rolle der Fachdidaktikerin bzw. des Fachdidaktikers und auch auf der Basis zu reflektie-

9 Die Überforderung im Unterrichtsalltag ist ein bekanntes Phänomen in der Praxis- und Handlungsforschung, vgl. Hollenbach 2009, S. 221ff.

render eigener vergangener Unterrichtserfahrungen) unterstützt, oder ob man sich eher auf Ebene 2 (die Hilfen zur Reflexion über den Unterricht, Literatur- und Theoriearbeit) und Ebene 3 (der Begleitung der Forschungsarbeit im traditionellen Sinne) konzentriert. Ggf. sind Aspekte der Art der Begleitung auch in der Forschungsarbeit zu vermerken.¹⁰

Einbeziehen von Theorie: Besonders in der Frage, wie viel erziehungswissenschaftliche Theorie oder Fachwissen, also wie hoch der Anteil von Grundlagenwissen in einer Praxisforschungsarbeit sein sollte, herrscht immer wieder Unsicherheit. Hier gilt es, gut zu unterstützen und zu gewichten.

Self-studies erscheinen besonders schwierig: Wir sind aktuell eher skeptisch, inwiefern sich die Form der *self study* für junge Menschen eignet, die gerade in den Beruf einsteigen. Es erscheint uns vor allem hinsichtlich notwendiger Distanzierung sehr anspruchsvoll, den eigenen Berufsanfang mit all seinen Unsicherheiten zum Gegenstand von Forschung und damit in einer sehr sensiblen Phase öffentlich zu machen.

Überlegungen zu *Betreuung und Kontext*

Was erscheint vor dem aktuellen Erfahrungsstand als hilfreich und beachtenswert bei der Betreuung solcher Arbeiten?

Vorhandenes Praxisfeld – Kontextwissen: Es erscheint uns wichtig, dass Praxisforschung in einem bereits bekannten Praxisfeld ausgeführt wird. In jenen Fällen, in denen Studierende in fremden Klassen oder Schulen unterrichteten und forschten, konnte zumeist nicht erschöpfend gearbeitet werden. Vor allem das fehlende Kontextwissen, verbunden mit typischen Anfangsschwierigkeiten, schwächte die Forschungsarbeit.

Klären des Anspruches: In der Musikpädagogik ist Praxisforschung innerhalb von Abschlussarbeiten noch eher ungewöhnlich, und es gibt wenige Beispiele an denen sich die Studierenden orientieren können. Aktuell geht es daher 1. darum zu deklarieren, dass diese Arbeitsform stimmig für Abschlussarbeiten ist, und 2. genauer zu klären, wie weit der Anspruch einer Forschungsarbeit über andere Darstellungsformen von Unterricht und reflektierter Praxis hinauszudeuten hat.

Was ist „innovativ“ im eigenen Fach? Für Junglehrerinnen und Junglehrer erscheint vieles innovativ, ohne es – mit Blick auf den breiteren fachdidaktischen Diskurs – zu sein. Was oben als Potenzial beschrieben wurde, also das Streben

¹⁰ Annedore Prengel schlug in einem kürzlich am IMP stattgefundenen Forschungstag vor, entsprechend betreute Praxisforschungsarbeiten als „Lehr-Forschungsprojekte“ zu bezeichnen, da wir hier eine besondere Teamsituation vorfinden.

nach Innovation – stellt daher gleichzeitig eine Anforderung in der Betreuung dar. Die Lust ‚Neues‘ zu entwickeln, muss innerhalb der Fachdidaktik hinsichtlich der Frage ‚Was gibt es schon?‘ verortet werden. Es geht darum, sich den ausreichenden Literaturstand anzueignen, um die eigene Forschung theoretisch zu rahmen, ohne gleichzeitig die Freude am Entwickeln und Erproben zu verlieren. Die Betreuung dieser Arbeiten sollte daher unbedingt von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern durchgeführt werden, die außerdem, wenn irgend möglich, selbst Erfahrung mit Praxis- oder Handlungsforschung haben bzw. hinsichtlich ihrer eigenen Lehrtätigkeit praxisforschend vorgehen.

Einübung in Methoden – stimmiges Setting: Im Hinblick auf die Methodik erscheint es wichtig, wie oben beschrieben die Tagebucharbeit hinsichtlich der drei Reflexionsebenen gut zu trennen, und alltagstauglich und handhabbar werden zu lassen. Darüber hinaus geht es darum, das Methodensetting einerseits so zu gestalten, dass ein reines „Kochen im eigenen Saft“ verhindert wird, aber die Forschungsarbeit methodisch nicht zu überfrachten. Besonders Unterrichtsvideos üben aktuell einen speziellen Reiz auf die jungen Praxisforschenden aus, sie sind aber in der Auswertung nicht einfach zu handhaben. Hier muss ein gangbarer Weg gefunden werden. Aktuell machen wir gute Erfahrungen damit, Videos 1. als eine Art Erinnerungsstütze für den Ablauf von Unterricht einzusetzen und 2. nur wenige Passagen mehrschrittig inhaltsanalytisch auszuwerten (vgl. Gebauer 2011).

Unsicherheit über Innensicht: Es herrscht immer wieder große Unsicherheit darüber, in welcher Form und in welchem Ausmaß die eigene Innensicht als Motor in einer Forschungsarbeit genutzt werden darf. „Die objektive Rückmeldung hat mir gefehlt“ meinte eine Diplomandin in einer mittleren Phase ihrer Arbeit. Wir finden diese Vorsicht angebracht und sehen darin einen wichtigen Beitrag dazu, zwischen subjektiver Praxisreflexion und Ergebnissen mit einem Grad von Übertragbarkeit oder einem gewissen Theorieanspruch unterscheiden zu lernen. Meist fühlen sich die Forschenden sicherer, wenn gezielt eingeforderte Rückmeldungen weiterer Personen, Schülerfeedbacks oder Videografie mit der subjektiven Innensicht und der Tagebuchauswertung verknüpft werden.

Gute Verankerung: Reflexions- und Distanzierungsfähigkeit von eigenem Unterricht beginnt nicht erst mit einer solchen Abschlussarbeit, sondern gründet auf vielerlei Arbeitsformen, die im Studium aufgebaut wurden. Von ersten Formen der Unterrichtsbeobachtung bis hin zu elaborierten Formen in den ersten Jahren als Lehrerin oder Lehrer sollte hier gezielt ein Repertoire an Fertigkeiten angelegt werden.

Typ Praxisforschende? Es erscheint wichtig, am Beginn der Arbeit miteinander abzuklären, ob der oder die Forschende sich bereits einigermaßen sicher fühlt im Praxisfeld. Es ist überfordernd früh in der eigenen Unterrichtsbiografie

über eine Praxis zu forschen, wenn diese noch große Schwierigkeiten bereitet. Problematisch muss es erscheinen, wenn die Forschungsarbeit als eine Art ‚Überlebensbeweis‘ erhalten soll. Aus der Erfahrung jener Fälle, in denen die Praxisforschungsarbeit wieder abgebrochen wurde, ist außerdem anzunehmen, dass es Junglehrerinnen und Junglehrer gibt, die am Beginn ihrer Berufspraxis in Bezug auf Unterricht eher auf der operativen Ebene bleiben wollen – für diese erscheinen andere Forschungsansätze für Abschlussarbeiten besser geeignet.

Literatur

- Ado, K. (2013) Action research: professional development to help support and retain early career teachers, *Educational Action Research* 21 (2), 131-146.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012) Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher* 41 (1), 16-25.
- Altrichter, H. (2009) Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? Zur in- und ausländischen Entwicklung, in Hollenbach, N.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.) *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-48.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2008) Handlungs- und Praxisforschung, in Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 449-466.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010) Partizipative Forschung, in Mey, G. & Mruck, K. *Handbuch qualitativer Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 333-344.
- Bohnsack, R.; Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hg.) (2006) *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Böhme, J. (2010) Schul- und Unterrichtsforschung, in Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 733-743.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2013) Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis, *Diskussion Musikpädagogik* 57/2013, 4-13.
- Buchborn, T.; Cain, T. & Malmberg, I. (2013) Ausführliches Literaturverzeichnis zum Heftthema „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“, *Diskussion Musikpädagogik* 57/2013, 43-44.
- Cain, T. (2013) Teachers' practitioner research in music education: the state of the art, *Diskussion Musikpädagogik* 57/2013, 14-18.
- Design-Based Research Collective (DBCR) (2003) Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry, *Educational Researcher* 32 (1), 5-8. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf> [9.10.2013]
- Elliott, J. (1984) Improving the quality of teaching through action research. *Forum* 26 (3), 74-77.
- Elliott, J. (2009) Building Educational Theory through Action Research. In: Noffke, S. E.; Somekh, B. (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, Los Angeles u. a.: SAGE, 28-38.
- Feindt, A. (2009) Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung, in Hollenbach, N.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*.

- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147-166.
- Gebauer, H. (2011) „Es sind Kamera-Themen“. Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik, in *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Vol.2 Nr.2, 258.
- Hanschitz, R.-C; Schmidt, E. & Schwarz, G. (2009) *Transdisziplinarität in Forschung und Praxis: Chancen und Risiken partizipativer Prozesse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollenbach, N. (2009) Zwischen Professionalisierung und Überforderung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule aus Sicht der Akteure In Dies.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-245.
- Hollenbach, N.; Tillmann, K.-J. (2009) Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-20.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2013) Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek university, *Educational Action Research* 21 (4), 532-548.
- Koch-Priewe, B. & Thiele J. (2009) Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen, in Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe B.; Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 271-292.
- Malmberg, I. (2013) Die eigene Unterrichtspraxis erinnern, beschreiben und auswerten. Fallrekonstruktion im Fokus musikpädagogischer Praxisforschung, *Diskussion Musikpädagogik* 57/13, 37-42.
- Mayring P. (¹2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012) *Conducting educational design research*. 1. publ. London u.a.: Routledge.
- Moser, H. (²2008) *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Noffke, S. E. (2009) Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research, in Noffke, S. E. & Somekh, B. (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles u. a.: SAGE, 6-23.
- Prenzel, A. (³2010) Praxisforschung in professioneller Pädagogik, in Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prenzel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 785-801.
- Prenzel, A.; Friebertshäuser, B. & Langer, A. (³2010) Perspektiven qualitativer Forschung, in Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prenzel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 17-39.
- Prenzel, A.; Heinzel, F. & Carle, U. (²2008) Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 181-197
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzel, F. (³2010) Fallarbeit in der Lehrerbildung, in Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prenzel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 911-924.
- Reinmann, G. (2005) Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 1, 52-69.
- Reinmann, G. (2007) Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science, in Reinmann G. & Kahler J. (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. Lengerich: Pabst, 198-220

- Reinmann, G. (2010) Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften, in Jüttemann Gerd & Mack, Wolfgang (Hrsg.), *Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt*. Lengerich: Pabst, 237-252.
- Reinmann, G. (2013) Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung, in Seufert, S. & Metzger, C. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* Paderborn: Eusl, 45-60.
- Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe B.; Thiele, J. & Wildt, J. (Hg.) (2009) *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinckhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs, in Roters, B.; Schneider, R.; Koch-Priewe B.; Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinckhardt, 8-36.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*, London: Ashgate.
- Stübiger, F. (1995). *Schulalltag und Lehrerinnenbewußtsein. Das Tagebuch einer Lehrerin und seine Reflexion im Gespräch mit Birke Mersmann*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2009). Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In: Hollenbach, N. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-118.
- von Unger, H. & Wright, M. T. (Hrsg.) (2008), „An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis“ – *Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health* Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2008/i08-307.pdf> [17. 10. 2013].