

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Schule
<b>Herausgeber:</b>	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
<b>Band:</b>	82 (1995)
<b>Heft:</b>	5: Lehrer als Forscher
<b>Artikel:</b>	Verbotene Früchte : Lehrerinnen und Lehrer als Forscher? : Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Universität Innsbruck
<b>Autor:</b>	Altrichter, Herbert
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-529471">https://doi.org/10.5169/seals-529471</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 29.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Verbotene Früchte: Lehrerinnen und Lehrer als Forscher?

Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Universität Innsbruck

---

*Was ist Aktionsforschung? Diese Frage beantwortet Herbert Altrichter in seinem einleitenden Beitrag, der auch auf die Ursprünge in England ein geht. Aktionsforschung bedeutet dabei eine umfassende Strategie für for schendes Lernen und das Entwickeln in und für die eigene Praxis.*

*Ja, wie kommen's denn auf das? Was ist denn das schon wieder? Haben die nichts anderes zu tun? Wo kommen wird denn da hin? Das sind die (angeblich) typischen Fragen des raisonierend-nörgelnden Wieners, wenn er mit einer den gewohnten Gang der Dinge störenden «neumodischen Idee» konfrontiert wird. Das Echauffement wird üblicherweise mit einem *Da könnt' ja jeder kommen!* abgeschlossen, das ausdrücken soll, dass besser gar niemand kommen solle. Meistens schwingt dabei schon ein melancholisch-resignierender Unterton mit, dass wahrscheinlich bald wieder einer kommen werde, der sich dann nicht darüber beklagen dürfe, dass *einem eh schon alles wurscht* sei.*

Beim Thema «Lehrerinnen und Lehrer als Forscher» kommt mir vor, dass manchen – seien es Mitglieder der Wissenschaftsgemeinde oder der Bildungsverwaltung – vielleicht in anderer Tonart gefasste, doch inhaltlich recht ähnliche Fragen aufsteigen. Im folgenden will ich versuchen, Argumente dafür vorzubringen, dass in diesem speziellen Fall vielleicht doch eine Ausnahme gemacht werden könnte, dass LehrerInnen, die forschen, nicht «ein jeder» sind, und vielleicht doch in die Arena das Bildungswesen «kommen» sollten.

---

## Wie kommen's denn auf das? (historische Abteilung)

Wie kommt es zu konstruktiven Weiterentwicklungen des Unterrichts und des Schulwesens? Die klassische Antwort auf diese klassische Frage ist die «Research, Development and Dissemination (RDD)-Strategie». Auf Grund von Forschungswissen (*research*) entwickeln unterrichtsexterne Personen, z.B. Wissenschaftler und Beamte, Lösungen dafür, was sie als Probleme des Schulwesens empfinden (*development*). In Tests und Pilotprojekten wird das Produkt soweit verfeinert, bis es an die PraktikerInnen verbreitet werden kann (*dissemination*), die es dann möglichst gut umsetzen sollen. Die Erfahrung der grossen Curriculumprojekte der 60er und 70er Jahre war jedoch, dass in den Klassenzimmern oft etwas ganz anderes geschah, als sich die Entwickler vorgenommen hatten. An Erklärungen dafür wurden zwei angeboten: LehrerInnen wären nicht qualifiziert genug, um die guten Ideen tatsächlich zu realisieren (das Problem der Qualifikation), oder sie hätten als *stone age obstructionists* die guten Absichten

*Die Erfahrung der grossen Curriculumprojekte der 60er und 70er Jahre war, dass in den Klassenzimmern oft etwas ganz anderes geschah, als sich die Entwickler vorgenommen hatten.*

*Die PraktikerInnen sind es ja, die eine Curriculumidee in der konkreten Interaktion mit SchülerInnen erst zum Leben bringen müssen.*

der Entwickler pervertiert (das Problem der Moral). Ein Versuch, diese Fehlerquellen auszuschalten, war die Entwicklung von *teacher proof curricula*.

Lawrence Stenhouse (1975) prägte in seinem Humanities Project eine alternative Konzeption der Curriculumentwicklung. Er hielt es für falsch, die Rationalität der PraktikerInnen – beispielsweise durch *teacher proof curricula* – umgehen oder ausschalten zu wollen. Sie sind es ja, die eine Curriculumidee in der konkreten Interaktion mit SchülerInnen erst zum Leben bringen müssen. Wenn auch die «pragmatische Skepsis», die PraktikerInnen gelegentlich den Produkten der Wissenschaftler entgegenbringen, in einem Forschungsprojekt unangenehm sein mag, so sollte sie doch als ein Impuls Genauer-wissen-Wollens, des Weiterentwickeln-Wollens – kurz: als etwas, das den ForscherInnen lieb und wert ist, als ein Impuls zur Forschung genommen werden. In einer qualitätsvollen Implementation einer Curriculumidee dürfen die vorentwickelten Konzepte gerade nicht «exakt angewendet» werden, sondern sind selbst im Prozess des Umsetzens ein Gegenstand der Forschung und Entwicklung. In Entwicklungprojekten agieren *teacher as researcher*, wie Stenhouse schon 1975 ein Kapitel seiner Einführung in die Curriculumforschung überschrieben hat. «The mistake is to see the classroom as a place to apply laboratory findings rather than as a place to refute or confirm them. Curriculum workers need to share the psychologists' curiosity about the process of learning rather than to be dominated by their conclusions» (a.a.O., 26). Soll es also zu einer konstruktiven Weiterentwicklung des Schulwesens kommen, so müssen professionelle LehrerInnen dabei eine aktive Rolle als ForscherInnen und EntwicklerInnen zugeschrieben bekommen.

---

### **Wie kommen's denn auf das? (systematische Abteilung)**

Was Stenhouse in einprägsame Formulierungen gekleidet hat, lässt sich anhand der handlungstheoretischen Forschungen von Donald Schön (1983) deutlicher machen. Er stellt sich die Frage: Wie kommt qualitätsvolle Handlung in komplexen Situationen zustande? Die übliche Antwort darauf lautet: Um die Probleme professioneller Praxis zu lösen, wenden PraktikerInnen allgemeines Wissen an. Daher legt man in der Ausbildung von PraktikerInnen auch darauf Wert, dass sie allgemeines, durch Forschung produziertes Wissen lernen – je länger, desto besser. Dieses sog. «Modell technischer Rationalität» setzt allerdings, wie Schön (1983, 39ff) gezeigt hat, unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus. Diese Anforderungen mögen bei einfachen und routinemaßigen Aufgaben gegeben sein. Die Mehrzahl der Situationen professioneller Praxis, und gerade die wichtigen und jene, für die Professionelle eigentlich bezahlt werden, sind im Gegenteil komplex, ungewiss, mehrdeutig sowie von Wert- und Interessenskonflikten geprägt.

Schön hat erfolgreiche hochqualifizierte praktische Tätigkeit in realen Situationen untersucht und dabei folgende Charakteristika festgestellt:

- *Problemdefinition:* In komplexen Situationen können PraktikerInnen gar nicht einfach Wissen zur Problemlösung anwenden, weil das «Pro-

blem» als solches gar nicht unzweideutig vorliegt. Es muss durch den Prozess der Problemdefinition geschaffen werden, der erst die Voraussetzung für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens schafft.

■ *Vorläufigkeit, Prozesshaftigkeit, Weiterentwicklung*: Diese erste Problemdefinition ist üblicherweise noch nicht der Weisheit letzter Schluss. Erfolgreiche PraktikerInnen beobachten (wenn sie versuchen, das Problem auf der Basis ihrer Problemdefinition zu lösen) gleichzeitig, wie zutreffend ihre Problemdefinition ist. Und sie versuchen auch diese Problemdefinition durch die ersten Handlungserfahrungen weiterzuentwickeln.

■ *Entwicklung «lokalen Wissens»*: Schliesslich sind konkrete Probleme leider nicht immer Spezialfälle einer schon bekannten allgemeinen Theorie. Gerade erfolgreiche PraktikerInnen haben nach Schöns Untersuchungen die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen «lokales Wissen» gleichsam auszufüllen. Sie bauen einen speziellen Erfahrungsschatz auf, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen.

Erfolgreiche PraktikerInnen müssen, wie Schön es nennt, die Fähigkeit zur «Forschung im Kontext der Praxis» haben.

---

### Was ist denn das schon wieder? (Merkmale von Aktionsforschung)

Aktionsforschung verstehe ich als eine umfassende Strategie für solches forschendes Lernen und Entwickeln in und für die eigene Praxis. Ich habe *action research* (die sich nicht in ihrem Anliegen, wohl aber in ihrer Geschichte und manchen Aspekten ihrer Vorgangsweise von der deutschen Handlungsforschung unterscheidet; vgl. Altrichter/Gstettner 1993) im Winter 1982 während eines einwöchigen Seminars kennengelernt, das John Elliott von der University of East Anglia (Norwich, UK) leitete. Für Elliott (1991, 69) ist *action research* «the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it». Dabei geht es Elliott nicht um blosse Effizienz der Lernresultate, sondern um die weitergehende Frage, ob und wie die – für professionell-pädagogische Praxis charakteristischen – erzieherischen Werte in Unterrichtshandlungen und -ergebnissen konkrete Gestalt gewinnen. Diese Ideen wurden von Elliott in einer Reihe von bekannten Projekten praktisch verwirklicht, z.B. im Ford Teaching Project und im Projekt «Teacher-Pupil-Interaction and the Quality of Learning». Was sind nun die typischen Merkmale dieser Aktionsforschung im Sinne Elliotts?

*Aktionsforschung ist zu verstehen als umfassende Strategie für forschendes Lernen und Entwickeln in und für die eigene Praxis.*

1. PraktikerInnen formulieren eine *Fragestellung aus ihrer eigenen Praxis*, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen. Über einen längeren Zeitraum betreiben sie am Ort ihrer Praxis *Forschungs- und Entwicklungsarbeit* zu dieser 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 «praktische Theorie», zu entwickeln. Von jeder praktischen Theorie kann man auch nach vorne schauen und Ideen für nachfolgende Handlungen entwickeln.

Der Zirkel von Aktion und Reflexion endet nicht damit, dass neue Ideen formuliert wurden. PraktikerInnen stehen in der Regel unter Handlungs-

druck und werden daher diese Aktionsideen in die Tat umsetzen müssen. Und sie werden 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 Praktikern in ihren alltäglichen Handlungen wurzelt, erlaubt es, eine praktische Theorie einer Serie von Überprüfungen auszusetzen und sie dabei gleichzeitig weiterzuentwickeln und zu verfeinern.

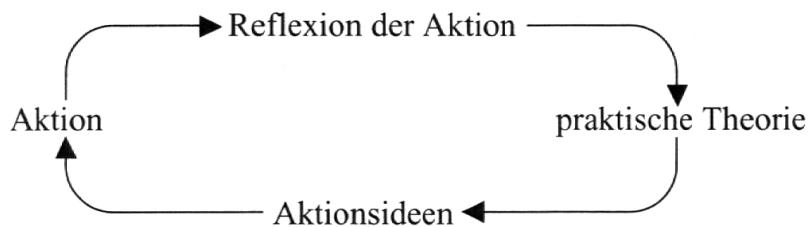


Abb. 1: Der Zirkel von Aktion und Reflexion

*In der Aktionsforschung kontrollieren in jedem Fall die forschenden LehrerInnen den Forschungsprozess über Unterricht – diese haben ja auch die Konsequenzen ihrer Handlungen zu tragen.*

2. Die Aktionsforschung einzelner LehrerInnen ist meist *in eine Gesprächsstruktur eingebettet*, die die so selten real vorhandene «*professionelle Gemeinschaft*» vorwegnehmen und gleichzeitig auf sie vorbereiten soll. Diese bietet Gelegenheit zur Diskussion inhaltlicher und methodischer Forschungsprobleme, zur kritischen Rückmeldung und zu konkreten Hilfen (z.B. bei der Durchführung eines Schülerinterviews). Gesprächspartner sind einerseits forschende LehrerkollegInnen («*kollegiale Supervision*»), andererseits auch «*Externe*» (z.B. WissenschaftlerInnen oder LehrerfortbildnerInnen), die LehrerforscherInnen als «*kritische Freunde*» unterstützen.

3. Aktionsforschung betreibt man hinsichtlich seiner eigenen Praxis. Lehrerfortbildner und Universitätsangehörige, die in Fortbildungs- und Forschungsprojekten mit LehrerInnen zusammenarbeiten, dürfen nicht vergessen, wo *ihre* Praxis und *ihre* Verantwortung liegt. Die Kontrolle über Beginn, Steuerung und Beendigung eines Forschungsprozesses über Unterricht liegt in jedem Fall bei den forschenden LehrerInnen; diese 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. Elliott (1991) trägt den Externen, die als Lehrerfortbildner oder in Forschungsprojekten die Entwicklungstätigkeit von LehrerInnen fördern wollen, jedoch ausdrücklich auf, in einer *second order action research* ihre eigene Praxis der Unterstützung von Aktionsforschung und damit auch die Einhaltung des ethischen Codes zu untersuchen.

Dieser *ethische Code* enthält des weiteren das Prinzip *negotiation*, demzufolge Forschungsvorgehen wie Interpretation der Ergebnisse mit anderen direkt Betroffenen der erforschten Situation auszuhandeln wären. Wenn

auch die Initiative für Aktionsforschung in der Regel von den berufsmässig für die Situation Verantwortlichen ausgehen wird, so besteht doch der Anspruch, sie zu einer kooperativen Forschung mit anderen Betroffenen, z.B. mit den SchülerInnen weiterzuentwickeln.

4. Wenn es auch das primäre Ziel dieser Aktionsforschung ist, die Qualität pädagogischer Praxis weiterzuentwickeln und nicht allgemeines Wissen zu produzieren, so ist Elliott doch überzeugt, dass PraktikerInnen über praktisches Berufswissen verfügen, das für andere LehrerInnen ebenso wie für pädagogische ForscherInnen anregend sein müsste. So zielt seine Aktionsforschung gerade darauf, das pädagogische Wissen einzelner LehrerInnen 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 zu formulieren*, zu veröffentlichen und einer kollegialen Diskussion auszusetzen. Dafür gibt es drei Gründe:

- Die Teilnahme an einer Art *professional community* ist ein Mittel, um *individuelle Einsichten auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen und sie weiterzuentwickeln*. Indem ich meine Praxis und meine praktische Theorie einer öffentlichen Diskussion aussetze, erhöhe ich die Chance, auf Fehler meiner Reflexion aufmerksam zu werden. Ebenso erhalte ich dadurch die Gelegenheit, Verbindungen zwischen meinen Einsichten und den Erkenntnissen anderer Personen herzustellen sowie Anerkennung für meine Arbeit zu bekommen.
- Individuelle Einsichten in eine professionelle Diskussion einzubringen, macht praktisches Wissen auch KollegInnen zugänglich und *verbreitert damit die Wissensbasis des Lehrberufs*.
- Schliesslich drückt die Teilnahme an öffentlichen Diskussionen auch eine wichtige bildungspolitische Idee aus: Für eine konstruktive Weiterentwicklung des Bildungssystems ist es notwendig, dass *PraktikerInnen bei Diskussionen über die Entwicklung des Bildungswesens stärker berücksichtigt werden* (eine Voraussetzung dafür ist, dass sie ihre Ansichten und ihr Wissen öffentlich zum Ausdruck bringen sowie verständliche, gut begründete Argumente und Beispiele aus ihrer Praxis anbieten) und dass sie *den Fragen und Anliegen der Öffentlichkeit gegenüber offen* und darauf vorbereitet sind, befriedigende Rechenschaft über ihre und ihrer Institution Arbeit zu legen.

*PraktikerInnen verfügen über Berufswissen, das für andere LehrerInnen ebenso wie für pädagogische ForscherInnen anregend sein müsste.*

---

### **Wo kommen wir denn da hin? (Erfahrungen in Aktionsforschungsprojekten)**

Wir haben versucht, diese Orientierungen in Projekten

- der Lehrerbildung («Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung»; vgl. Altrichter et al. 1989),
- der Umweltbildung («Umwelt und Schulinitiativen»; vgl. OECD/CERI 1991) und
- der Schulentwicklung («Förderliche und hemmende Bedingungen von Innovation in der Schule»; vgl. Altrichter/Posch 1995) in die Praxis umzusetzen.

- Aus diesen Projekten ist auch ein für die Hand von SchulpraktikerInnen geschriebenes Buch über Strategien und Methoden einer solchen pädagogischen Forschung und Entwicklung entstanden (vgl. Altrichter/Posch 1994).

Die längsten und umfangreichsten Erfahrungen haben wir jedoch seit Mitte der 80er Jahre im Bereich der Lehrerfortbildung gesammelt. Im Projekt «Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)» (das für SekundarschullehrerInnen der Fächer Englisch, Deutsch, Mathematik und neuerdings Naturwissenschaften angeboten wird) versuchten wir ein Modell «nachhaltiger Lehrerfortbildung» aufzubauen, das in der Zwischenzeit in Form universitärer Lehrgänge regelmäßig angeboten wird (vgl. Krainer/Posch 1995). Einige Merkmale dieser Lehrgänge sind:

- *Verbindung von Seminaren, regionalen Arbeitsgruppen und Arbeit vor Ort:* Im Verlauf von zwei Jahren finden drei einwöchige Seminare statt. Jeweils zwischen den Seminaren treffen sich die TeilnehmerInnen mit einem/einer Moderator/in zu «Regionalgruppen», die die Funktion einer kollegialen Supervision erfüllen sollen. Ein nicht minder bedeutsamer Teil der Fortbildung findet jedoch bei der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit am eigenen Schulstandort statt: Die wahre Arbeit der Fortbildung beginnt erst, wenn man vom Seminar heim gekommen ist.
- *Interdisziplinäres Kursteam:* Ein Kursteam von insgesamt 5–8 SchulpraktikerInnen, FachdidaktikerInnen und PädagogInnen macht die Arbeit zunächst nicht unbedingt einfacher. Wenn sie sich einmal zusammengetragen haben, wird deutlich, dass keine der Bezugsdisziplinen allein komplexe, praktische Probleme lösen kann, dass aber die verschiedenen Perspektiven auf praktische Probleme in ihrer Konfrontation und jeweiligen Einseitigkeit durchaus anregenden Charakter für weitere Entwicklungshandlungen haben können.
- *Reflexion und Weiterentwicklung eigenen Unterrichts im Zentrum:* Lehrer identifizieren Fragestellungen aus ihrer Unterrichtspraxis, zu denen sie Weiterentwicklung wünschen, erforschen sie und bereiten ihre Erfahrungen in Fallstudien auf.
- *Kontinuität:* Ein Lehrgang von etwa 35 TeilnehmerInnen und 5 ModeratorInnen arbeitet über einen Zeitraum von zwei Jahren zusammen. Das Wachsen einer vertrauensvollen Atmosphäre, in der eigene Ideen ausgetauscht und offene Fragen in eine kollegiale Diskussion eingebracht werden können, braucht ebenso Zeit wie die Weiterentwicklung eigenen Unterrichts, bei der üblicherweise nicht mit einem Schlag befriedigende Neuerungen geschaffen werden können.
- *Veröffentlichung eigener Erfahrungen und kollegiale Lehrerbildung:* Mit den Fallstudien stellen sich die TeilnehmerInnen einer kollegialen Diskussion, die das Potential und die Reichweite der eigenen Erfahrungen klarer machen und Anregungen für weitere Entwicklung abwerfen soll. Es ist in der Zwischenzeit eine Sammlung von Lehrerfallstudien zu verschiedenen schulpraktischen Fragestellungen entstanden. Ab dem zweiten Seminar werden die teilnehmenden PraktikerInnen auch dazu angeregt, ihre Erfahrungen als Mini-Lehrerbildungseinheiten aufzubereiten und – zunächst innerhalb des Seminars – für interessierte KollegInnen abzubieten.

*Auch bei der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts werden nicht mit einem Schlag befriedigende Neuerungen geschaffen...*

Woran kann man den Erfolg einer solchen Forschungs- und Entwicklungsarbeit von pädagogischen PraktikerInnen erkennen? Wenn Aktionsforschung sich zum Ziel macht, langfristig zur konstruktiven Weiterentwicklung des Schulsystem und zu einer reflektierten professionellen Lehrerschaft beizutragen, dann werden ihre Effekte nicht durch die üblichen Fragebögen am Ende von Veranstaltungen festgestellt werden können. Offenbar können aber engagierte und ideenreiche LehrerInnen durch ihre Tätigkeit in Aktionsforschungsprojekten Profil gewinnen und bekommen öffentliche Anerkennung: Vor nicht allzu langer Zeit hat ein Projektlehrer aus einem Umweltbildungsprojekt den Preis der Tutzinger Stiftung für Umweltbildung erhalten. Ein anderer wurde zum Professor an der Universität für Bodenkultur berufen. Andere wiederum werden zur Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten oder als LehrerfortbildnerInnen eingeladen. So dienen forschungsorientierte Projekte zur «Entdeckung», Qualifikation und Förderung für aktive und professionelle LehrerInnen.

*Engagierte LehrerInnen können durch ihre Tätigkeit in der Aktionsforschung Profil gewinnen und öffentliche Anerkennung bekommen.*

Jenen, die sich ein genaueres Bild über die Erfahrungen und Leistungen aktionsforschender LehrerInnen machen wollen, können auch die Produkte ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur Inspektion angeboten werden: Fallstudien, wie sie beispielsweise in Büchern (vgl. Altrichter et al. 1989) und Projektmaterialien (vgl. Kasten) vorliegen: Ich meine, dass sie ein eindrucksvolles Zeugnis von der schrittweisen Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis und von der wechselseitigen Befruchtung mit guten Ideen, die sonst privat blieben, geben.

---

### **Naja, mach' ma halt a Ausnahm' (Schluss)**

Da ich zu Beginn den raisonierend-nörgelnden Wiener zu Wort kommen habe lassen, so muss gesagt werden, dass er auch Grossmut zeigen kann: *Naja, mach' ma halt a Ausnahm'*, lautet seine Floskel, durch die er grossmütige Anwandlungen sich selbst gegenüber entschuldigt mit dem Verweis darauf, dass sofortiger Entzug aller Vergünstigungen jederzeit möglich wäre. Wir befinden uns gegenwärtig in Österreich vielleicht in einer solchen Ausnahmesituation. Jedenfalls findet Aktionsforschung viel Interesse von seiten der zentralen Bildungsverwaltung und von einzelnen Schulen. Offenbar passt eine kleinformatige, billige, Eigenaktivität stimulierende Arbeitsweise gut in eine Zeit, die durch Versprechungen von Autonomie und Forderungen nach Kostenneutralität geprägt ist.

---

#### **Literaturverzeichnis**

- Altrichter, Herbert, Ist das noch Wissenschaft? München: Profil 1990.*  
*Altrichter, Herbert/Gstettner, Peter, Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel der deutschen Sozialwissenschaft? in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau Nr. 26, 16. Jg. (1993), S. 67–83.*  
*Altrichter, Herbert/Posch, Peter, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.*  
*Altrichter, Herbert/Posch, Peter, Mikropolitik der Schulentwicklung, Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1995.*  
*Altrichter, Herbert/Wilhelmer, Hermann/Sorger, Heribert/Morocutti, Ines (Hrsg.), Schule gestalten: Lehrer als Forscher, Klagenfurt: Hermagoras 1989.*  
*Elliott, John, Action Research for Educational Change, Buckingham: Open University Press 1991.*

*Krainer, Konrad/Posch, Peter, Lehrerfortbildung zwischen Prozeß und Produkt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995.*

*OECD/CERI, Environment, Schools and Active Learning, Paris: OECD/CERI 1991.*

*Schön, Donald A., The Reflective Practitioner. London: Temple Smith 1983.*

*Stenhouse, Lawrence, An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann 1975.*

---

## Fallstudien forschender LehrerInnen

Welche Fragestellungen untersuchen forschende LehrerInnen? Ihr Interesse richtet sich auf ganz unterschiedliche Themen, erzieherische, didaktische, fachdidaktische, organisatorische – auf ganz unterschiedlichen Stufen des Bildungswesens: von der Volksschule bis zur Erwachsenenbildung. Ich nenne einige Beispiele aus dem Inhaltsverzeichnis des Buches Altrichter, H. et al. (Hrsg.), «Schule gestalten: Lehrer als Forscher». Klagenfurt: Hermagoras 1989.

- Christa Piber: «Andere» Fragen zur mündlichen Matura?
- Hermann Wilhelmer: Mündliche Prüfungen im Deutschunterricht
- Werner Wintersteiner: Zwischen Motivation und Disziplinierung. Lehrerverhalten in einer unruhigen Klasse.
- Dietrich Kasprian: «Ich rede zuviel, meine Schüler reden zuwenig».
- Heribert Sorger: Fragen im Unterricht
- Cornelia Kordesch/Petra Fanzoj: Unterrichtsplanung von Praktikanten für Praktikanten – Beispiele, die Mut machen sollen.
- Marisa Wache: Einstellungen zum Englischunterricht bei Schülern einer HTL-Abendschule.
- Hildegard Enzinger: Verständliche Erklärungen in universitären Statistik-Lehrveranstaltungen.

Wenn Sie Interesse an weiteren Berichten über die Entwicklungsarbeit forschender LehrerInnen haben, können Sie Verzeichnisse von Fallstudien zu folgenden Themen erhalten:

- 80 Fallstudien über pädagogische und fachdidaktische Entwicklungstätigkeit in den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik sowie über Schulentwicklungsinitiativen aus den Lehrgängen *Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)*
- 13 Fallstudien über Schulentwicklungstätigkeit von innovativen Lehrergruppen aus dem Projekt *Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen aus der Schule*

Beide Verzeichnisse erhältlich bei:

IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen, c/o Waltraud Rohrer, Sternecstraße 15, A-9020 Klagenfurt, Österreich, Tel. (0043) (463) 2700/737

- 22 Fallstudien über Umweltbildung auf verschiedenen Schulstufen aus dem OECD/CERI-Projekt *Umwelt und Schulinitiativen*

Verzeichnis erhältlich bei:

ARGE Umwelterziehung, Hegelgasse 21, A-1010 Wien, Österreich, Tel. (0043) (222) 513 29 62/12

---