

Marianne Horstkemper

## Unterrichtsforschung und Schulentwicklung<sup>1</sup>

Wenn Unterrichtsforschung mit Schulentwicklung in einem Aufsatztitel zusammengebracht werden, dann werden damit vermutlich den Lesern bestimmte Erwartungen an die Bestimmung des Gegenstandsbereichs, an Erkenntnisinteressen, Theoriebezüge und methodische Ansätze geweckt. Die Schulentwicklungsperspektive ist ja noch eher jung, während Bezüge der Unterrichtsforschung zu anderen Teildisziplinen und Arbeitsgebieten – etwa der Didaktik, der Curriculumforschung oder der schulischen Sozialisationsforschung – inzwischen nun schon seit mehreren Jahrzehnten bearbeitet und kontrovers diskutiert werden. Einigen kann man sich vermutlich noch relativ problemlos auf die von Terhart (1986, S. 64) vorgeschlagene Begriffsbestimmung von Unterrichtsforschung als »methodisch angeleitete und reflektierte Beschreibung, Analyse und Interpretation von Schulunterricht, seinen Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen«. Aber welche Aspekte des überaus komplexen Unterrichtsgeschehens auf welche Weise in den Blick genommen werden müssen, darüber gehen die Meinungen weit auseinander. Der Komplexität des Gegenstandes entsprechend hat sich Unterrichtsforschung dabei immer als interdisziplinäres Arbeitsfeld gezeigt, es ist gekennzeichnet durch die unterschiedlichsten Theorie- und Methodenimporte. Auch die im Kontext der Organisationsentwicklung entstandene Schulentwicklungsforschung und die Theorie »lernender Organisationen« stellen einen solchen Import dar. Wie ist der Vorschlag zu begründen, Unterrichtsforschung und Schulentwicklung zusammenzubringen?

In einem – noch sehr skizzenhaften – Versuch möchte ich mich vor allem mit drei Kritikpunkten auseinandersetzen, die in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder gegenüber der Unterrichtsforschung formuliert wurden: mit ihrer starken Lehrerzentriertheit, der weitgehenden Ausklammerung von Inhalten und ihrer mangelnden Praxisrelevanz. Quer zu diesen Punkten liegen zudem kritische Anmerkungen zu ihrer methodischen und methodologischen Einseitigkeit. Unterrichtsforschung hat in den letzten Jahren ganz deutlich quantifizierende Verfahren und (quasi-)experimentelle Anordnungen bevorzugt, es kamen kaum qualitativ-interpretative Methoden zum Einsatz, obwohl der Nutzen gerade solcher Ansätze zunehmend stärker betont wird. Im Hintergrund solcher Kritik stand häufig die Aussage, dass ein genuin *pädagogischer* Ansatz von Unterrichtsforschung zu

<sup>1</sup> Vortrag im Rahmen der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE: »Schulpädagogische Denkformen« vom 4.–6.10.2001 in der Universität Stuttgart.

wenig entwickelt sei, das Feld werde hier vielmehr einerseits der Lehr-Lern-Forschung und damit den Pädagogischen Psychologen überlassen, andererseits bei der Analyse sozialer und kommunikativer Prozesse zu sehr »Einwanderern« aus der Soziologie, der Linguistik oder der Gesellschaftstheorie.

Ich möchte im folgenden nun der Frage nachgehen, ob die Einbettung von Unterrichtsforschung in den Kontext von Schulentwicklung eine Chance darstellen könnte, eine spezifisch *pädagogische* Perspektive von Schul- und Unterrichtsforschung zu entwickeln, die über die produktive Bearbeitung der oben skizzierten Probleme theoretischen und empirischen Ertrag verspricht. Meine zentrale These dazu lautet: *Die Einbettung von Unterrichtsforschung in konkrete Schulentwicklungsprozesse eröffnet neue Möglichkeiten kooperativer Erkenntnisproduktion, die sowohl theoretisch ertragreich als auch unterrichtspraktisch bedeutsam werden kann.* Dies versuche ich im folgenden plausibel zu machen. Zunächst gehe ich dabei auf die Kritikpunkte an herkömmlichen Ansätzen der Unterrichtsforschung ein, danach klopfe ich das Potential des Schulentwicklungsansatzes als Rahmen für innovationsorientierte Unterrichtsforschung ab und illustriere das schließlich mit einem Beispiel.

## I Unterrichtsforschung in der Kritik

Der Bezugspunkt, auf den ich mich hier vor allem konzentriere, ist vor allem die Frage nach der außerordentlich skeptisch beurteilten Relevanz der bisher zutage geförderten Ergebnisse der Unterrichtsforschung für die Verbesserung der Unterrichtspraxis. Handelt es sich dabei in erster Linie um Transfer-, Rezeptions- und Vermittlungsprobleme? Oder lassen sich in den bislang entwickelten Ansätzen Faktoren identifizieren, die eine gewinnbringende Anwendung schon im Ansatz verhindern oder erschweren?

### 1.1 Die weitgehende Zentrierung auf Lehrkräfte

Ist der oben von Terhart angebotene Begriff von Unterrichtsforschung noch so weit definiert, dass Lern- und Entwicklungsprozesse aller Art in den Blick kommen, kognitive, soziale, motivationale Aspekte in ihrer wechselseitigen Durchdringung erfasst werden können, zeigt sich in vielen Studien ein deutlich eingeschränktes Verständnis. Dies wird bei Treinies (1994, S. 342) ganz deutlich:

»Die Unterrichtsforschung ist ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft und befasst sich mit der Beschreibung, Erklärung und Optimierung von geplant-zielbezogenen Lehr-Lern-Prozessen unter schulunterrichtlichen Rahmenbedingungen.«

Damit steht die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten klar im Vordergrund. Zielorientierte, geplante, auf unterschiedliche Adressaten

abgestimmte Instruktion soll den Lern- (bzw. Lehr-)erfolg sichern. Lerninhalte müssen dazu mit Blick auf die Adressaten strukturiert und möglichst gut verdaulich dargeboten werden, damit sie vom Lernenden erfolgreich in sein bereits vorhandenes Wissen integriert werden können, dieses dabei gleichzeitig erweitert und neu strukturiert werden kann. Dazu sind sowohl die Ausgangslage als auch der Lernzuwachs festzustellen, gegebenenfalls sind Wiederholungen und Übungsphasen einzubauen. Kurz: Die Lehrenden und die von ihnen eingesetzten Verfahren stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit, sie werden als diejenigen betrachtet, die Kinder und Jugendliche »lernen machen«. Als abhängige Variable gilt in solch instruktionszentrierten Ansätzen die Lernleistung der Schüler. Lehrerverhalten, Unterrichtsmethoden, Lernzeitnutzung und ähnliche Faktoren wurden dann als Bedingungen des Lernzuwachses der Schüler definiert. Fragen nach Initiierung, Steuerung und Optimierung des Lernens und damit der resultierenden Leistungen sollen im Detail geklärt werden. Allerdings fiel die praktische Verwendbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse in aller Regel eher enttäuschend aus (vgl. Terhart 1986, S. 67). Helmke/Weinert (1997, S. 127 f.) kontrastieren diesen Ansatz mit eher lern- und entwicklungsorientierten Modellen, die stärker nach den Möglichkeiten didaktischer Unterstützung für die Lernenden fragen. Aber auch ihr knapper Überblick über typische Paradigmen der Unterrichtsforschung verdeutlicht noch einmal eindrucksvoll, wie sehr Lehrkräfte im Focus der Analyse stehen: Ob es um die Einbeziehung kognitiver Verarbeitungsprozesse geht, wie z.B. Einstellungen, Attributionen, subjektive Theorien oder auch um Wissensverwendung – die Schülerperspektive, ihr aktiver Beitrag zum Geschehen, bleibt deutlich unterbelichtet.

Selbst wenn Unterricht als soziale Situation thematisiert wird, geschieht dies häufig sehr stark aus der Lehrerperspektive. So wird unter Bezug auf sozialpsychologische Theorien nach der Wirkung von Unterrichts- und Erziehungsstilen gefragt. Kognitive Theorien interpersoneller Wahrnehmung bilden den Hintergrund für die Erforschung des »Pygmalion-Effekts« (vgl. Brophy/Good 1976) und anderen Urteilstendenzen bei der Beurteilung von Schülerleistungen (vgl. Ulich/Mertens 1973). Sowohl für die deutsche wie die internationale Forschung kommt Terhart (1995, S. 199) zusammenfassend zu der Einschätzung:

»Sowohl Unterrichts- wie Curriculumforschung haben sich im Laufe ihrer Entwicklung in den letzten Jahren sehr stark auf die Lehrkraft konzentriert: Ein Großteil der schul- und unterrichtsbezogenen Forschung ist Lehrkraftforschung. Dabei interessieren ihr Handeln, Denken, Wissen und Entscheiden, ihr Können, ihre Persönlichkeit, ihre Berufsmoral, ihre Professionalität, ihre beruflichen Kooperationsaufgaben, ihre Verantwortlichkeit, ihre Aus- und Weiterbildung etc. [...]«.

Und noch schärfer formuliert Jürgen Zinnecker (2000, S. 674): »Die wissenschaftliche Thematisierung von Schülern ist in der dominierenden Schul- und Unterrichtsforschung als Appendix der Lehrerforschung zu begreifen«. Wurde in den bisher zitierten Ansätzen, die allesamt dem Paradigma der

empirisch-analytischen Unterrichtsforschung zuzurechnen sind, also weniger der Unterricht als die Merkmale und Handlungsformen der Unterrichtenden erforscht? Was gilt es zu beobachten, die Tänzer oder den Tanz? Diese Frageperspektive wurde in den späten 70er Jahren von den Vertretern einer konkurrierenden methodologischen Ausrichtung aufgeworfen. Das »interpretative Paradigma« stellt statt quantifizierender Methoden qualitative Verfahren in den Vordergrund. Analyse schulischer Lebenswelten, Verstehen von Sinnkonstruktion, Rekonstruktion von Deutungsmustern, Aushandlung von Bedeutungen, Prozesse von Zuschreibung und Etikettierung – all dies richtete sich auf Prozesse des Verstehens, wobei die Perspektiven aller Beteiligten einzunehmen und aufeinander zu beziehen sind. Auf diese Weise kommen auch die ungeplanten, teils auch unerwünschten Bestandteile des Lehr-Lernprozesses – oder besser: des Schullebens – in den Blick. Wirkungen des »heimlichen Lehrplans« (Zinnecker 1975) wurden auf diese Weise ebenso erforscht wie »Schülertaktiken im Unterricht« (Heinze 1980) oder Erfahrungen von Langeweile (Fichten 1993). Der Blick auf Schule und Unterricht wurde damit entschieden erweitert.

Anregungen kommen hier vor allem aus mikro-soziologischen Theorie- und Forschungstraditionen, aus der Wissenssoziologie, der Phänomenologie, dem symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie. Ihre Anschlussfähigkeit insbesondere an die Theorietradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik ist offensichtlich. Dennoch ist nach meiner Wahrnehmung der teilweise erbittert geführte Kampf zwischen qualitativem und quantitativem Paradigma bis heute noch nicht ausgestanden, wenngleich die Etablierung qualitativer Verfahren inzwischen in der Tat weit fortgeschritten ist. Ob allerdings schon das von Terhart (1995, S. 202 f.) konstatierte Stadium durchgängiger Anerkennung und Normalität erreicht ist, erscheint mir doch eher zweifelhaft. Das von Renkl (1999, S. 290 f.) herausgegebene Themenheft der Zeitschrift Unterrichtswissenschaft zur »Integration quantitativer und qualitativer Analysen in der Lehr-Lernforschung« schürt diese Zweifel. Zum einen stellt der Herausgeber bei der Publikation von Arbeiten nach wie vor eine klare Dominanz derjenigen fest, die sich am quantitativen Paradigma orientieren. Zum zweiten spricht einer der kritischen Kommentatoren (Leutner 1999, S. 323) sich ganz eindeutig gegen eine stärkere Einbeziehung qualitativer Verfahren aus, denen er nach wie vor lediglich hypothesengenerierenden Status zugesteht. Der zweite (Schnabel 1999, S. 333) stützt allerdings die Einschätzung, dass »ein allzu starres Methodenverständnis für die Erkenntnisgewinnung in der Unterrichtswissenschaft wenig sinnvoll erscheint und dazu führt, dass nützliches Wissen und weiterführende Erkenntnisse dem allzu quantitativ verengten Blick entgehen.«

Dass die bislang produzierten Ergebnisse erweiterungsbedürftig sind, räumen auch Vertreter der »klassischen« Lehr-Lernforschung ein. So verweisen van Buer/Nenninger (1992, S. 454 f.) darauf, dass nicht nur die kom-

munikativen Aspekte des unterrichtlichen Geschehens tendenziell vernachlässigt worden seien, sondern auch die Frage intraindividuelle Varianz des Lehrerverhaltens. Informationen über die Breite der didaktischen Kompetenz der einzelnen Lehrkraft oder über die Kompetenz, Verhaltensspielräume situationsspezifisch zu nutzen, lägen kaum vor. Zusammenfassend kommen sie zu der Einschätzung, dass der psychologisch orientierte Blick auf das unterrichtliche Geschehen und seine Effekte durch eine erziehungswissenschaftliche Perspektive zu erweitern sei. Dabei müssten schul- und unterrichtstheoretische Aspekte ebenso wie didaktische Fragestellungen in die theoretische und empirische Analyse von Unterricht einbezogen werden.

## 1.2 Die weitgehende Abstinenz gegenüber Unterrichtsinhalten

Lernen und Lehren geschieht immer in der Auseinandersetzung mit einer Sache. Für Lehrkräfte ist eine der ganz zentralen didaktischen Fragen bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung die Auswahl von Inhalten. Je offener Lehrpläne und Curricula definiert sind, desto stärker sind die Lehrkräfte mit der Notwendigkeit konfrontiert, begründete Entscheidungen zu treffen und zu legitimieren. Wir bewegen uns damit strenggenommen auf dem Gebiet von Curriculumforschung, berühren aber gleichwohl wichtige Fragen der Unterrichtsforschung. Die angemessene Auswahl und Aufbereitung des Lehrstoffs, die Gestaltung von Lernmaterialien, die mediale Präsentation – all das sind Elemente der Lehr-Lern-Situation, die nicht unabhängig von den zu vermittelnden Inhalten sind. Insofern müssten sie in der Unterrichtsforschung eine wichtige Rolle einnehmen, und zwar nicht nur in der fachdidaktisch orientierten.

Als »klassische Perspektive« der Unterrichtsforschung bezeichnen van Buer/Nenninger (1992, S. 439 ff.) die Analyse von Unterrichtsmaterial. Es wird als Ergebnis adressatenspezifischer didaktischer Reduktion des Lehrstoffs betrachtet: Die Entwicklungsstufe der Lernenden, ihre bisherige Lerngeschichte, je spezifische Motivationslagen und situative Bedingungen sind dabei in Rechnung zu stellen. Terhart (1986, S. 67) verweist nun darauf, dass in lern- und wissenspsychologisch angeleiteten Analysen zwar der jeweilige Lehrstoff aus theoretisch je unterschiedlicher Perspektive entfaltet, kategorisiert und hierarchisiert werde. In den Blick komme dabei aber in der Regel lediglich der strukturelle Aufbau, während die Inhaltlichkeit seltsam blass bleibe. Aus solchen Analysen lassen sich dann beispielsweise Lernzieltaxonomien ableiten, die auch als Kriterium für die Leistungsüberprüfung genutzt werden können. Solch hochformalisierte Verfahren erweisen sich in der Tat als relativ leicht ablösbar von ihrem inhaltlichen Gegenstand.

Das gilt in ähnlicher Weise auch für neuere Forschungen zur Wissensstrukturierung im Unterricht (vgl. z.B. Einsiedler 1996). Anliegen dabei ist

es, Anhaltspunkte für die Didaktik zu finden, die durch externe Strukturierungsangebote den internen Aufbau mentaler Modelle und Wissensbestände unterstützt. Dabei geht es um Kodierung des Wissens, Aufbau semantischer Netzwerke, um Oberflächen- und Tiefenstrukturen der Wissensrepräsentation. All dies lässt sich nur an konkreten Inhalten überprüfen. Sie bleiben aber trotzdem von sekundärem Interesse, denn ob es sich um »Die Anpassung der Stockente an ihre Umwelt« handelt oder um Themenkomplexe wie »Das Immunsystem« oder auch »Der Merkantilismus« – das Erkenntnisinteresse ist jeweils auf die Strukturzusammenhänge hierarchisch organisierten begrifflichen Wissens gerichtet. Solch relative Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten ist allerdings nicht alleiniges Kennzeichen des psychologisch orientierten Lehr-Lern-Forschungsansatzes. Terhart (1997, S. 29) konstatiert sie zu Recht auch für den ethnographischen Blick, der in jüngerer Zeit ausgesprochen interessante Forschungen zur Schulkultur angeregt hat. In Bezug auf Unterricht müsse sich der ethnographische Schulforscher jedoch seiner eigenen Forschungslogik entsprechend fachlichen Inhalten gegenüber indifferent verhalten:

»Die Inhalte des Physikunterrichts und die Weltsicht, die durch sie vermittelt wird, haben für ethnographische Schulforschung ungefähr den gleichen Status wie die Regenmacherrituale oder das magische Weltbild, welches der Kulturanthropologe beim Amazonasstamm beobachtet ...«.

Für schulisch organisiertes Lehren und Lernen ist aber die Auseinandersetzung mit der Sache konstitutiv, sie ist die andere Seite der Prozesse sozialen Lernens und Sich-Bildens. Hartmut von Hentig (1985) hat dies treffend in der immer wieder zitierten Formulierung »Die Menschen stärken, die Sachen klären« auf den Begriff gebracht. Die weitgehende Ausblendung der Inhaltsdimension kann deshalb nicht folgenlos für den substantiellen Ertrag von Unterrichtsforschung bleiben. Als zu erweiternde Forschungsperspektive für die 90er Jahre fordert van Buer (1990) denn auch Chancen für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht, die genau diese Inhaltsebene einbezieht. Welcher Gewinn daraus zu ziehen ist, kann man einer anregenden Fallstudie von Peter Menck und Georg Wierichs (1991; s.a. Menck 1986) entnehmen. Sie analysieren eine Doppelstunde im Fach Pädagogik an einer Fachschule für Sozialpädagogik, in der das Thema »Strafe« behandelt wird. Damit wird ein Inhalt verhandelt, der von hoher Bedeutung für die Reflexion pädagogischer Konzepte und entsprechenden praktischen Handelns ist. Die theoretisch geleitete und methodisch kontrollierte empirische Erfassung der Inhalte stellen die Forscher in den Kontext weiterer Analysen. Einbezogen werden die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Erfahrungen der Schüler, die didaktischen Orientierungen der Lehrerin, die Einordnung in den Lehrplan, und theoretische Konzepte der Erziehungswissenschaft. Ein solcher Zugriff stellt eben keine Effektivierungsforschung im Sinne technologischer Optimierung dar, er vermag aber aufzuzeigen, in

welcher Weise individuelle Bildungsprozesse angeregt oder auch behindert werden.

### 1.3 Die mangelnde Praxisrelevanz

Ein ganz zentraler Kritikpunkt, mit dem sich die Unterrichtsforschung in ihrer noch vergleichsweise kurzen Geschichte konfrontiert sah und sieht, betrifft die überwiegend pessimistisch eingeschätzte Bedeutsamkeit ihrer Ergebnisse für die Gestaltung der Unterrichtspraxis. Auch nach ihrem Aufschwung im Zuge der »realistischen Wende« (Roth 1962) und nach der Etablierung eines einschlägigen Schwerpunktprogramms Lehr-Lern-Forschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Jahre 1974 habe sie kaum zu einer Erneuerung der Unterrichtspraxis beigetragen (Treinies 1994, S. 342 f.). Praxisrelevanz – und zwar im Sinne von Qualitätsverbesserung – wird somit als Anspruch an Unterrichtsforschung herangetragen. In der eingangs zitierten Begriffsdefinition ist dieser Anspruch nicht explizit enthalten, hier geht es zunächst um Deskription, um Produktion von Erkenntnis, von Wissen über Unterricht. Allerdings verweist Terhart (1986, S. 76) auf die Notwendigkeit, sich der Lehrbarkeit von Forschungsergebnissen und ihrer Relevanz für die Optimierung des Lernens zu vergewissern. Von der theoriegeleiteten, systematischen Erforschung der Unterrichtsrealität erwartet man demnach Erkenntnisse, die sich in Theoriebildung und Anleitung zur Gestaltung einer besseren Praxis umsetzen lassen, wobei als Vermittlungsstationen jeweils Prozesse der Lehreraus- und -fortbildung gesehen werden. Wie schwierig es allerdings ist, Studierende für eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit Forschung zu begeistern oder auch Lehrkräfte in Weiterbildungsveranstaltungen für die gemeinsame Reflexion zu gewinnen, haben vermutlich alle im Bereich der Lehrerbildung Tätigen schon mehr oder weniger leidvoll erfahren. Der Wunsch nach direkt anwendbaren Empfehlungen ist in aller Regel in beiden Gruppen hoch ausgeprägt, die Motivation, sich Kompetenzen zur methoden-kritischen Rezeption von Forschungsergebnissen anzueignen, gewöhnlich eher niedrig (vgl. Oelschläger 1978, Plath 1993). Es wird eine strikte Arbeitsteilung gesehen: Praktiker und Praktikerinnen gestalten mit ihrem professionellen Können den Unterricht – Forschen ist Sache von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, als Ergebnis ihrer Bemühungen sollten sie »Brauchbares« liefern, nämlich möglichst eindeutige Ratschläge, Empfehlungen, Entscheidungshilfen. Solche Erwartungen werden aber – notwendigerweise, wie Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen nicht müde werden zu versichern – immer wieder enttäuscht. Ewald Terhart (1995, S. 205) formuliert:

»Die ursprüngliche Hoffnung, durch Unterrichtsforschung als zentralem Element einer »technologischen Wende der Didaktik« (Flehsig) – erstens – die Vorausset-

zungen für eine Verwissenschaftlichung des Lehrens und hiermit – zweitens – eine Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit zu erreichen, gehört mittlerweile national wie international zu den abgelegten Hoffnungen.«

Wie kommt eine solche Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Forschung und Literatur bei universitär ausgebildeten pädagogischen Professionellen zustande? Ein Erklärungsansatz könnte in der oben skizzierten komplementären Rollenzuschreibung von »hier: Wissenschaftler – da: Forscher« liegen. Hartmut von Hentig hat sie als Spaltung in »Weißkittel-« und »Blaukittelpädagogen« kritisiert und diese an der Laborschule Bielefeld, die ja zugleich wissenschaftliche Einrichtung der Universität ist, in doppelter Weise zu überwinden versucht. Von jeder Lehrkraft forderte er gleichzeitig Forschungstätigkeit, von allen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine enge Verbindung zur pädagogischen Praxis, die sich z.B. in regelmäßigen Unterrichtshospitationen, Mitarbeit in Projekten und ähnlichen »grenzüberschreitenden Verflechtungen« ausdrücken konnte (vgl. Groeben u.a. 1988, S. 120). Soweit ich es überblicke, ist dies in der Bundesrepublik wohl der konsequenteste Versuch, selbstreflexive Forschung und Lehrtätigkeit zu verbinden, wobei nicht jede Lehrkraft zu jeder Zeit zwingend beide Aspekte gleichrangig koordinieren muss. Dennoch gehört es zu den Erwartungen, die dort an alle Lehrerinnen und Lehrer gerichtet werden, sich über die mit zunehmender Berufserfahrung einstellende Routine hinaus immer wieder dem eigenen Handlungsfeld mit kritischem Blick zu nähern: Erreichen wir die Ziele, die wir uns gesetzt haben – oder nähern wir uns ihnen wenigstens an? Welche neuen Probleme treten auf? Müssen wir Kurskorrekturen vornehmen, andere Strategien erproben? Wie können wir in unserer Schule veränderte gesellschaftliche Anforderungen so aufnehmen, dass wir Bedürfnissen unserer Schülerinnen und Schüler gerecht werden? Jedem und jeder in diesem Feld Tätigen wird somit zugetraut und zugemutet, selbst-reflexives Wissen zu produzieren. Damit wird die Hierarchie zwischen »Weiß- und Blaukitteln« mindestens entschärft, es muss nicht mehr von außen herangetragenenes Wissen abgewehrt und entwertet werden, wenn man selbst in den Produktionsprozess einbezogen ist.

Die Nähe solcher Überlegungen zu Konzepten der Handlungsforschung ist deutlich. In den siebziger Jahren hatte sie, wie Terhart (1995, S. 198) formuliert, eine »ebenso heftige wie kurze Karriere«. Gerade in der Lehrerbildung hat sie aber bis heute – vor allem im internationalen Bereich – an Bedeutung gewonnen (vgl. Posch 2001). Als Antwort auf die Herausforderung veränderter Berufspraxis ist sie Teil einer erweiterten Konzepts von Professionalität, in dem »reflektive Rationalität« eine wichtige Rolle spielt:

»Im Vordergrund steht die dabei Fähigkeit, lokales Wissen über die eigene Arbeit zu produzieren, um ihre Qualität kontinuierlich weiterzuentwickeln. [...] Dieses Konzept von Professionalität im Lehrberuf erfordert eine neue Balance von Aktion und Reflexion und von individueller Autonomie und kollegialer und schülerbezogener Zusammenarbeit.« (Posch 2001, S. 29)

Vor dem Hintergrund eines solchen beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften müssten sich andere, erweiterte Möglichkeiten der Kooperation und des Austausches auch mit Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen finden lassen. Terhart (1995, S. 198) bescheinigt gerade der Schulpädagogik ein starkes Interesse an innovativer Gestaltung von Schule und sieht darin auch deren »starke Affinität [...] zu aktivierenden, praxisreflexiven, »kommunikativen« Varianten qualitativer Forschung«. Wenn also sowohl im Bereich pädagogischer Praxis als auch im Bereich wissenschaftlicher Forschung prinzipielles Interesse herrscht, wissenschaftliche Erkenntnis für die Praxis fruchtbar zu machen, dann stellt sich die Frage, in welchem Kontext dies gelingen kann. Bietet Schulentwicklung hierfür ein geeignetes Feld?

## 2. Schulentwicklung als Rahmen für Unterrichtsforschung

Auf den ersten Blick mutet diese Idee vielleicht befremdlich an, orientierte sich die Theorie der Schulentwicklung in den 60er und 70er Jahren doch vor allem an der Bildungsökonomie und der Bildungssoziologie. Strukturen des Bildungssystems standen zur Debatte und seine Rentabilität, der Beitrag der Schule bei der Reproduktion sozialer Unterschiede wurde untersucht. Hier zeichnete sich aber in den achtziger Jahren ein Paradigmenwechsel ab. Von der bildungsökonomischen und bildungsplanerischen Makroperspektive verlagerte sich die Aufmerksamkeit im Rahmen der Debatte um »Qualität von Schule« verstärkt auf die Entwicklung der Einzelschule (vgl. Rolff 1993, S. 106 f.). Diese Wendung wurde begründet mit Schlussfolgerungen aus verschiedenen Studien, in denen die Implementation staatlicher Reformen in Skandinavien, Großbritannien und Amerika auf die Verwirklichung der angestrebten Ziele überprüft wurde. Dabei ließ sich zeigen, dass eine erfolgreiche Umsetzung staatlicher Reformpläne nicht zentral gesteuert und gesichert werden konnte. Das entscheidende Feld war die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Für den deutschen Sprachraum untermauerte Helmut Fend (1986) diese Erkenntnis eindrucksvoll mit Ergebnissen aus seinen Schulsystem-Vergleichsuntersuchungen. Deutlich wurde daran, dass Unterschiede hinsichtlich Leistungserfolg und Schulklima zwischen einzelnen Schulen derselben Schulform oft größer waren als zwischen den verschiedenen Schulformen. Und ähnlich wie in der Studie von Michael Rutter u.a. (1980) erwies sich vor allem das kollektive Erziehungsklima, das gemeinsame »Lehrerethos« als wichtiger Faktor bei der Gestaltung der Schul- und Unterrichtskultur. Aber auch Partizipation von Schülern und Eltern, aktive Unterstützung durch die Schulleitung und Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen waren dabei wichtige Elemente. Alle Akteure sind also angesprochen, wenn es um die Gestaltung von der Schule und den dort ablaufenden Lehr- und Lernprozessen geht. Auf der Ebene

der Schule finden wir somit wieder, was auf der Individualebene bereits die engagierten Vertreter einer curriculumorientierten Bildungsreform ernüchtert feststellen mussten: Neue Ideen und Produkte werden nicht einfach »konsumiert«, die Dissemination von in Modellversuchen erprobten Entwicklungen stößt bei vielen Lehrkräften auf Skepsis und Widerstand. Erst recht können Schulen mit je spezifischen Bedingungen zentral vorgefertigte Lösungsangebote nicht einfach übernehmen, sondern müssen sie adaptieren, ihrer Realität anpassen. Das setzt kommunikative Verständigung voraus, Zielabsprachen, Abwägung von Alternativen, Kooperation und Bewältigung von Konflikten mit Kollegen, Leitung, häufig auch mit externen Beratern. Diese hier nur knapp angerissenen komplexen Prozesse lassen sich klassifizieren als solche der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Gemeinsam bilden sie den Systemzusammenhang pädagogischer Schulentwicklung (Rolff 1999). Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule meint Profilbildung einer konkreten Schule, die sich ein eigenes, ständig zu überprüfendes und weiterzuentwickelndes Programm gibt. Leitendes Ziel ist dabei, »das Lehren, Lernen und Leben in der Schule humaner und erfolgreicher zu machen« (Meyer 1997, S. 49).

Ich vernachlässige hier die Differenzierungen zwischen stärker aus dem Bereich der Organisationssoziologie stammenden Konzepten (Dalin/Rolff 1990) und denjenigen, die sich explizit als »Pädagogische Schulentwicklung« (Bastian/Combe 1998) verstehen (vgl. dazu die kritische Replik auf Bastian/Combe von Rolff 1999). Für unsere Zwecke genügt es festzuhalten, dass alle Konzepte von Schulentwicklung sich darin einig sind, Unterrichtsentwicklung als *den* zentralen Bereich zu betrachten, an dem sich letztlich der Erfolg von Schulentwicklung festmachen lässt. Dabei geht es jeweils um einen innovatorischen Anspruch:

»Unterricht erfordert heute mehr als das herkömmliche Stundenhalten des Einzellehrers. Die Einsicht in die Begrenztheit dieses tradierten Verständnisses von Unterricht hat auf Grund konkreter Erfahrungen an Boden gewonnen [...]. Was fehlt, das ist der unterstützende Rahmen eines pädagogischen Schulentwicklungsprozesses, in dem sich diese Einsicht entfalten kann, in dem gemeinsam an konkreten Projekten gearbeitet wird, in dem das gemeinsame Experimentieren und der Austausch darüber zum Normalfall wird, ...« (Bastian/Combe 1998, S. 7).

Gerade weil die Entwicklungsaktivitäten einzelner Lehrkräfte rasch an Grenzen stießen (z.B. des Stundenplans, des Zeittakts, der eigenen Kompetenzen), stelle die kollektive Problembearbeitung auf Schulebene eine notwendige Bedingung dar. Erst vor diesem Hintergrund könne pädagogische Schulentwicklung als Selbstbildungsprozeß der Institutionsmitglieder stattfinden, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird (ebd., S. 8). Es ist wichtig und lohnend, solche Prozesse forschend zu dokumentieren und zu begleiten (Arnold

u.a. 1999, Combe 1999, Feindt/Meyer 2000). Dabei steht allerdings in der Regel die schulentwicklungstheoretische Fragestellung im Zentrum. Was kann nun ein solcher Rahmen für Unterrichtsforschung bedeuten?

### 2.1 Unterrichtsforschung als Antrieb für Schulentwicklung?

Wenn die Verbesserung der Unterrichtsqualität ein zentrales Bedürfnis von Schulen darstellt, dann müssten diagnostische Bestandsaufnahmen ebenso wie die Entwicklung und Erprobung adressatenspezifischer Unterrichtskonzepte auf Interesse stoßen. *Unterrichtsforschung* kann sich aus dieser Perspektive als *Motor für Schulentwicklung* darstellen, vor allem wenn es ihr gelingt, einen Beitrag zur Selbstaufklärung der beteiligten Lehrkräfte zu leisten. Christoph Wulf (1976) benennt dies als eine Grundfunktion von Evaluation: diese will Entwicklungsimpulse geben für Korrekturen, Kompetenzerweiterungen und Innovationen.

Umgekehrt habe ich eben schon in Anlehnung an Bastian/Combe (1998) erwähnt, dass curriculare und methodische Anstrengungen zur Verbesserung des Unterrichts früh an ihre Grenzen stoßen können, wenn notwendige institutionelle und strukturelle Veränderungen von Rahmenbedingungen nicht hinreichend bedacht und flankierend eingeleitet werden. Das gilt spätestens für alle Aktivitäten, die kooperative Verständigung von Lehrkräften erfordern. Wenn es um individuelle Einsichten, Handlungsorientierungen und Kompetenzen geht, mag Unterrichtsforschung noch in der Lage sein, Entwicklungsimpulse an einzelne Lehrerinnen und Lehrer zu vermitteln. Die Ebene institutioneller Veränderungen wird aber damit allein nicht erreicht. Aus dieser Perspektive erweist sich somit die Einbettung innovativer Unterrichtsentwicklung in systematisch geplante und reflektierte Schulentwicklungsmaßnahmen als notwendige Flankierung der Implementation von Reformen.

### 2.2 Schulentwicklung als Forschungs-Transfer?

Die Frage ist nun, ob in diesem Rahmen tatsächlich die oben angesprochenen Kritikpunkte der Lehrerzentrierung, der Ausblendung von Inhalten und der Praxisferne produktiv bearbeitet werden können. Ansatzpunkte für begründeten Optimismus lassen sich hier durchaus benennen. Einer der ehernen Grundsätze von Schulentwicklung besteht darin, die Partizipation aller Beteiligten zu sichern. Das bedeutet für die Realisierung von Untersuchungen in den verschiedenen Stadien von Planung, Durchführung und Auswertung nicht nur eine gründliche Information, sondern auch eine Diskussion von Zielen, Verfahren und Strategien, die Anregungen und Beden-

ken aufgreift. Das gilt analog für die Diskussion der erzielten Ergebnisse. In einer solchen Diskussionskultur dürfte es wesentlich leichter sein, die Problemwahrnehmungen aller Beteiligten in den Blick zu bekommen und daraus folgend Forschungsfragen eben nicht nur bezogen auf eine Gruppe zu generieren. Je näher Unterrichtsforschung an der konkreten Alltagsarbeit der Lehrkräfte angesiedelt ist, desto weniger dürfte es ihr auch gelingen, die Inhalte des Unterrichts auszublenden. Zum einen weil Fragen der Auswahl und Aufbereitung, der Gestaltung von Lernmaterial usw. häufig als zu untersuchendes Problem aufgeworfen werden, zum anderen weil sich bei der Deskription von Unterricht Fragen nach spezifischen Fachkulturen stellen oder auch weil sich Friktionen zwischen Inhalt und Methode zeigen.

Eine höhere Praxiswirksamkeit von Unterrichtsforschung wird durch die Einbindung in Schulentwicklung gewiss nicht automatisch gesichert. Aber immerhin erscheint es plausibel, dass Lehrkräfte Impulse zur Selbstreflexion eher aufnehmen, wenn sie selbst kooperativ in Forschungsprozesse einbezogen sind. Es macht einen Unterschied, wenn präsentierte Ergebnisse sich nicht auf einen anonymen Forschungskontext, sondern den eigenen Arbeitsbereich beziehen und gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen verarbeitet werden können. Das kann auch durchaus zu Problemen und Konflikten führen. Rückmeldungen über die eigene Praxis sind nicht immer Erfolgsmeldungen; dass man gerade auch aus Mängeln und Misserfolgen wichtige Erkenntnisse ziehen kann, tröstet in solchem Fall vielleicht, erfreut aber in der Regel nicht.

Insgesamt darf nicht verschwiegen werden, dass die hier vorgeschlagene enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis im Rahmen von Schulentwicklung ein kompliziertes Feld ist. Beide Bereiche orientieren sich an unterschiedlichen Leitkriterien: die Wissenschaft am Kriterium der Wahrheit, die Praxis an dem der Brauchbarkeit. Eben deshalb ist ja eine distanzierte Haltung zur Alltagspraxis auch konstitutiv für Wissenschaft als System der Erkenntnis. Moser (1977, S. 74) warnt explizit vor einer vorschnellen Einebnung dieser Unterschiede. Sie könne zu fatalen Folgen und kurzschlüssigen Handlungen führen, im ungünstigen Fall eben auch zur Legitimierung »schlechter« Praxis. Krüger (1997, S. 81) plädiert ebenfalls dafür, die Ebenen des Forschungswissens und des praxisbezogenen Wissens deutlich auseinander zu halten. Er warnt insbesondere davor, die Ebenen der empirischen Forschung und der intendierten Praxisveränderung in unzulässiger Weise zu vermischen. Dem kann man nur zustimmen. Die Aufgabe analytischer Distanz ist für die Erkenntnisproduktion kontraproduktiv und behindert damit die Möglichkeiten, kritisches Reflexionswissen zur Verfügung zu stellen. Herzmann/Rabenstein (2000, S. 192) heben in der Vorstellung ihres Konzepts von Schulbegleitforschung hervor, dass gerade »in der Anerkennung der Differenz der beiden Systeme die für Erkenntnisgewinnung konstitutive Distanz gewonnen werden« könne.

Mit diesen methodologischen Überlegungen wird bereits deutlich, dass Schulentwicklungsforschung qualitativen Verfahren durchaus nahe steht. Sie schließt aber quantitativ-statistische Methoden keineswegs aus, wenn dies der Fragestellung angemessen ist. Unterrichtsforschung muss sich insofern in ihrem Instrumentarium nicht eingeeengt sehen. Wichtig bleibt allerdings die Kommunizierbarkeit. Es gilt also für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, eine Sprache und Darstellungsmöglichkeit zu finden, die der Komplexität des Forschungsvorhabens angemessen ist, und dennoch von allen Beteiligten verstanden wird. Das ist nicht immer ganz einfach, nicht alle Raffinessen mehrebenenanalytischer Modellprüfung lassen sich mitteilen, aber Sachverhalte zu elementarisieren und didaktisch zu reduzieren haben Pädagogen ja gelernt. Mindestens in Ansätzen möchte ich abschließend an einem Beispiel veranschaulichen, welche Erkenntnisse in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis im Rahmen der Begleitung von Schulentwicklung möglich sind.

### **3. Unterrichtsforschung und Schulentwicklung konkret: Altersgemischter Unterricht in der Sekundarstufe**

Dazu wähle ich ein noch sehr in den Anfängen befindliches Projekt aus meinem eigenen Arbeitsbereich. Es entstand aus der Zusammenarbeit mit einer Gesamtschule, die im Rahmen eines vom Brandenburgischen Kultusministerium geförderten Modellversuchs ihr pädagogisches Profil unter Beratung von Experten gezielt entwickelt. Im vergangenen Schuljahr 2001/2 wurde auf Initiative der Schulleiterin vom Kollegium beschlossen, die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7 und 8 in sämtlichen Fächern in altersgemischten Lerngruppen zu unterrichten. Begründet wurde dies mit positiven Erfahrungen in der entsprechend organisierten Primarstufe, die dort die Klassen 1–6 umfasst. Es gab kaum Zeit für einen konzeptionellen Vorlauf, vier Teams aus je zwei Klassenlehrerinnen wurden gebildet, ein Teamkoordinator sorgte für wöchentlichen Erfahrungsaustausch. Nach wenigen Wochen kristallisierte sich ein deutliches Beratungsbedürfnis der beteiligten Lehrkräfte heraus. Weil kaum Entlastung für gemeinsame Entwicklungsarbeit existierte, hatten sie ihre curricularen und didaktischen Überlegungen überwiegend im Alleingang angestellt, individuell differenzierende Materialien entwickelt und dabei Unterrichtsstrategien erprobt für zwei Altersjahrgänge mit je unterschiedlichen curricularen Ansprüchen und deutlich differierenden Fähigkeitsniveaus. Nun fühlten sie sich sehr unsicher, ob sie diesem Ausmaß an Heterogenität, das sie in früheren Lerngruppen so noch nicht erlebt hatten, gerecht wurden. Von einer systematischen Unterrichtsevaluation erhofften sie Aufschluss über den Erfolg und Hinweise auf mögliche Veränderungen.

Unterrichtsforschung wird hier also gezielt angefordert, um Schulentwicklungsaktivitäten voranzutreiben und zu unterstützen. Allerdings geht mein Interesse, mich auf eine solche Unterstützungstätigkeit einzulassen, über das berechtigte Aufklärungsinteresse dieser einen Schule deutlich hinaus. Das Thema »Umgang mit Heterogenität« ist sowohl in der Lehr-Lern-Forschung als auch in der schulischen Sozialisationsforschung äußerst wichtig. Ob und wie sich Differenzen für fachliches und soziales Lernen produktiv nutzen lassen, was dies für die Anknüpfung an lebensweltliche Interessen aus didaktischer Sicht bedeutet – all das sind in vieler Hinsicht noch weiße Flecken auf der Karte der Unterrichtsforschung. Die Kooperation mit unserer Schule eröffnet nun zunächst den Zugang zu einem Feld, in dem engagierte Lehrkräfte sich dieser innovativen Unterrichtsentwicklung stellen. Die dort gesammelten Erkenntnisse sollten nicht nur von Bedeutung für diesen besonderen Fall sein. Wissenschaftliche Forschung will verallgemeinerbare Ergebnisse produzieren, das gilt auch für die Begleitung von Modellversuchen. Welchen Geltungsanspruch man dabei formulieren oder wie man ihn über die Einbeziehung weiterer Untersuchungsgruppen erhöhen kann, muss je nach Fragestellung entschieden werden.

Wir haben in der jetzigen Pilotphase zunächst folgende Arbeitsschritte durchlaufen:

- Zur Unterstützung der konzeptionellen Arbeit haben wir in mehreren workshops eine Zielklärung moderiert: Welche kognitiven, sozialen, emotionalen und lernstrategischen Ziele werden angestrebt, worüber herrscht Einigkeit, welche (unterschiedlichen) Wichtungen werden vorgenommen?
- Wir haben einen Vorschlag zur Selbstdokumentation positiver wie negativer Erfahrungen entwickelt, der von uns ausgewertet und rückgemeldet wird.
- In Gruppeninterviews mit den beteiligten Lehrkräften haben wir diese Erfahrungen in stärker elaborierter Weise erfasst.
- Von allen beteiligten Schülerinnen und Schülern haben wir mit unterschiedlichen Schreibimpulsen Texte verfassen lassen, um ihre Bewertung der Lernsituation zu erfahren und sie inhaltsanalytisch auswerten zu können.
- In allen vier Lerngruppen haben wir mehrere Stunden im Fachunterricht und in der Freiarbeit hospitiert, vor allem um ersten Einblick in die unterrichtlichen Strategien der Lehrkräfte und die Strukturen der Kooperation der Lernenden zu bekommen.

Das bislang vorliegende Material erlaubt bereits jetzt eine empirisch gesättigte Deskription von Unterricht mit Jugendlichen in altersgemischten Lerngruppen. Wir können person- und fachspezifische Varianten unterrichtlicher Strategien unterscheiden und vor allen Dingen deutliche Korrespondenzen zwischen der Einstellung der Lehrkräfte und der Bewertung der

Situation durch die Lerngruppen aufzeigen. Deutlich gezeigt hat sich in dieser ersten Runde, dass die jüngeren Schüler die Situation positiver einschätzen. Ob sich ihr Urteil ändert, wenn sie selbst den Status der älteren haben, wird sich in diesem Jahr herausstellen. Und intensiver verfolgt werden soll die Frage, wie sich Unterrichtsinhalte finden lassen, an denen beide Jahrgänge auf ihrem jeweiligen Fähigkeitsniveau und dem je geltenden Lehrplan entsprechend arbeiten können.

Die Rückmeldung der bisher vorliegenden Ergebnisse wird wiederum in workshops erfolgen, in denen sich die Lehrkräfte zunächst reflektierend damit auseinandersetzen können, um anschließend Konsequenzen für ihre Unterrichtspraxis daraus zu ziehen. Möglicherweise ergeben sich daraus zunächst auch Fortbildungsbedürfnisse und Beratungsbedarf. Während der Rückmeldung werden diese häufig zunächst direkt an uns gerichtet. Von »Weißkitteln« glaubt man solche Service-Leistung legitimer Weise verlangen zu können. Hier ist allerdings die Warnung vor der Vermischung der Handlungsebenen ernst zu nehmen. Die Forscherrolle verbietet den gleichzeitigen verändernden Eingriff ins Feld.

Wie sich an dieser kurzen Beschreibung zeigen lässt, kann von Lehrerzentrierung und Ausblendung der Inhalte nicht die Rede sein. Auch der Bezug zur Unterrichtspraxis ist klar erkennbar, wobei das Erkenntnisinteresse sich nicht erschöpft in der lokalen Unterstützung einer einzelnen Schule. Meine Hoffnung auf eine belebende Partnerschaft zwischen Schulentwicklung und Unterrichtsforschung scheint demnach nicht gänzlich unbegründet. Dennoch möchte ich nicht in den Verdacht eines naiven Fortschrittsoptimismus geraten. Aus der Wissensverwendungsforschung wissen wir, dass Handeln in erster Linie durch Können gesteuert wird, nicht durch Wissen. Insofern bedeutet der Versuch, durch Aufklärung routinisiertes Verhalten verändern zu wollen, immer Kampf gegen mächtige Widerstände. Missionarischer Eifer hilft gewöhnlich nicht, sie zu überwinden. Ich bin noch nicht sicher – aber vielleicht ist der vielversprechendere Weg die gemeinsame Erkenntnisproduktion, in der Belehrung zur Selbstaufklärung wird.



## Literatur

- Arnold, Eva u.a. Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: Carle, Ursula/Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2. Weinheim und München 1999, S. 97–122.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno: Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: Pädagogik 1998, Heft 11, S. 6 f.
- Brophy, J.E./Good, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München/Berlin/Wien 1976.
- Buer, Jürgen van: Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre – nur ein anderes Etiket für psychologische Unterrichtsforschung? – Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre – Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 18 1990, S. 16–22.
- Buer, Jürgen van/Nenninger, Peter: Lehr-Lern-Forschung: Traditioneller Unterricht. In: Ingenkamp, K./Jäger, R.S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990 Band II. Weinheim 1992, S. 407–470.
- Combe, Arno: Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim 1999, S. 111–137.
- Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Bönen 1990.
- Einsiedler, Wolfgang. Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissensrepräsentation und ihre Anwendung in der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg. 1996, Heft 2, S. 167–192.
- Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Oldenburg 2000, S. 191–202.
- Fend, Helmut: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 82 (1986) 3, S. 275–293).
- Fichten, Wolfgang: Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt/M. 1993.
- Groeben, Annemarie v. d. u.a.: Strukturplan der Bielefelder Laborschule. Bielefeld 1988 (Impuls-Reihe Band 15).
- Heinze, Thomas: Schülertaktiken. München/Wien/Baltimore 1980.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz Erich: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E.: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. 3 der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997.
- Hentig, Hartmut v.: Die Menschen stärken. Die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.
- Herzmann, Petra/Rabenstein, Kerstin: Schulbegleitforschung als Pendel(n) zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Oldenburg 2000, S. 191–202.
- Krüger, Heinz-Hermann: Von der pädagogischen Handlungsforschung zur kritischen Bildungsforschung. In: Braun, Karl-Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen 1997, S. 71–83.
- Leutner, Detlev: Hypothesenprüfung versus interpretative Exploration: Die endlose Debatte zur Funktion quantitativer und qualitativer Analysen in der Lehr-Lernforschung (Kommentar). In: Unterrichtswissenschaft, 27. Jg. 1999, Heft 4, S. 323–332.
- Moser, Heinz: Methoden der Aktionsforschung. München 1977.
- Menck, Peter: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt/M., Bern, Basel 1986.
- Menck, Peter/Wierichs, Georg: Unterrichtsinhalt – erziehungswissenschaftlich analysiert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg. 1991, Heft 5, S. 787–805.
- Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin 1997.
- Oelschläger, Hans-Jürgen: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung. Stuttgart 1978.
- Plath, Inge: Wissenschaftliche pädagogisch-psychologische Literatur aus der Sicht von Lehrkräften. In: Forum Lehrerfortbildung Heft 24/25 1993, S. 25–41.
- Posch, Peter: Aktionsforschung in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1. Jg., 2001, Heft 3, S. 27–38.
- Renkl, Alexander: »Quantitative und qualitative Analysen in der Lehr-Lernforschung: Perspektiven zur Integration« – Eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 27. Jg. 1999, Heft 4, S. 290–291.
- Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim und München 1993.
- Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. In: Pädagogik 4 1999, S. 37–40.
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481 ff.
- Rutter, Michael et al.: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980.
- Schnabel, Kai: Wissenschaft ist Abstraktion, aber Abstraktes ist zu nix zu gebrauchen (Kommentar). In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 27. Jg. 1999, Heft 4, S. 333–336.
- Terhart, Ewald: Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Band drei der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1986, S. 63–79.
- Terhart, Ewald: Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme. In: Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft. Weinheim 1995, S. 197–208.
- Terhart, Ewald: Kultureller Wandel und Fachunterricht. In: Keuffer, Josef/Meyer, Meinert A. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Weinheim 1997, S. 18–32.
- Treinius, Gerhard: Stichwort »Unterrichtsforschung« in: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe: Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 342–343.
- Ulich, Dieter/Mertens, Wolfgang: Urteile über Schüler. Weinheim/Basel 1973.
- Wulf, Christoph: Wörterbuch der Erziehung, Stichwort: Evaluation. München 1976, S. 204–207.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel 1975.
- Zinnecker, Jürgen: Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46 2000, Heft 5, S. 667–690.