

Kamm, Esther; Bieri, Christine

Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 85-100



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kamm, Esther; Bieri, Christine: Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 85-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136691

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Esther Kamm und Christine Bieri

Im Zuge der jüngsten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz haben die Pädagogischen Hochschulen neben dem traditionellen Lehrgeschäft den Auftrag erhalten, Forschung, Weiterbildung und Dienstleistung zu betreiben. Der gegenüber den seminaristischen Ausbildungen verstärkte Forschungsbezug soll sich auch in der Lehre niederschlagen und insbesondere auf der Master-Stufe zu eigenständigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten von Studierenden führen. Den Master-Abschluss hat die EDK vor gut zwei Jahren allerdings nur für Lehrpersonen der Sekundarstufe I beschlossen. Als neues Ausbildungselement in den Curricula für Lehrpersonen dieser Stufe erweist sich damit die Master-These, welche den Abschluss forschungsorientierter Ausbildungsbemühungen markiert. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, in professionstheoretischen Ansätzen Bezugspunkte für Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen (vgl. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3/01; Altrichter & Mayr, 2004; Altrichter & Fichten, 2005 u. a.) und für die Konzeption der Master-These im Besonderen auszumachen sowie die skizzierten Ausgestaltungen der MA-These mit unterschiedlichen Ausbildungswegen von Studierenden in Verbindung zu bringen.

1. Einleitung

Nach der strukturellen Reform in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz hat, zeitlich verschoben, die inhaltliche und curriculare eingesetzt (vgl. Reusser & Messner, 2002 u. a.). Dass Lehrpersonen über eine «multiple Wissensbasis» verfügen müssten, gilt in der jüngsten Debatte um pädagogische Professionalität als Konsens, ebenso dass ein Lehramtsstudium Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung verbinden sollte.¹ Wie jedoch Forschung in der Ausbildung gestaltet, welche Ziele sie verfolgen und welches Anspruchsniveau auf den beiden Ausbildungszyklen Bachelor und Master angeschlagen werden soll, sind Fragen, die bislang keineswegs konsensual, sondern auf der Ebene der einzelnen Ausbildungsinstitutionen beantwortet worden sind. Mit der Verlängerung der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zur Master-Stufe

¹ Vgl. das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999/28. Oktober 2005, Art. 5, Abs. 1.

stellen sich diese mit Forschung in der Ausbildung befassten Fragen erneut.² Neben der gegenstandsbezogenen Diskussion (vgl. BzL 1998/1, Altrichter & Mayr, 2004 u. a.) liefert die Debatte um pädagogische Professionalität (Dewe, Radtke & Ferchhoff, 1996; Helsper & Combe, 1996; Oevermann, 1996; Terhart, 1996; u.a.) Hinweise, wie und mit welchen Zielen Forschung mit angehenden Lehrpersonen betrieben werden kann (Blömeke, 2002, S. 11 ff.; Helsper & Kolbe, 2002, S. 387 f.).

In einem ersten Schritt werden Beiträge zur pädagogischen Professionalität, welche Implikationen für die Ausgestaltung von Forschung in der Ausbildung aufweisen, in ihren Grundzügen dargestellt (Kap. 2). In einem zweiten Schritt werden verschiedene Möglichkeiten, den Gegenstand «Forschung in der Ausbildung mit Fokus auf die MA-Thesis» auszugestalten, zusammenfassend referiert (Kap. 3). Die professionstheoretischen Ansätze und die Formen von Forschung in der Ausbildung werden dann auf unterschiedliche Ausbildungsstrukturen und Studienwege bezogen (Kap. 4). Abschließend werden offene Fragen zur Ausgestaltung der MA-Thesis angesprochen, welche mit deren Verortung in einem curricularen und institutionellen Gesamtzusammenhang befasst sind (Kap. 5).

2. Professionstheoretische Bezüge für Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Ansätze zu pädagogischer Professionalität lassen sich unterschiedlich gruppieren.³ Als kontrovers diskutiert stellen sich eine pädagogisch-psychologische respektive kognitionspsychologische, die auf Wissensformen des Lehrer-Experten sowie Standards und Kompetenzprofile für Lehrpersonen zu Beginn ihrer Berufslaufbahn zentriert ist, und eine strukturalistisch orientierte, die auf die Explikation der Logik pädagogisch-professionellen Handelns abzielt, dar. Erstere rekurriert in der Regel auf die professionssoziologischen Arbeiten von Schön (1983; 1988). In dieser Debatte lassen sich verschiedene Leitkonzepte oder «ideale Bildungsprodukte» von Lehrerbildungsinstitutionen ausmachen (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001), die mehr oder minder mit Forschung verknüpft sind: Die Herausbildung eines «forschenden Habitus» (Oevermann, 1996; Helsper, 1996; Kolbe, 2004 u. a.), eines «reflektierten Praktikers» (vgl. Schön, 1983; Altrichter, 2000) oder – für die berufsbiographisch «dritte Phase» – eines «Lehrers als Experten» (vgl. Bromme, 1992).

² Für die Zeit der Entstehung von Pädagogischen Hochschulen vgl. etwa die Diskussionen in *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1996, 16 (1).

³ Bei Helsper und Kolbe (2002) findet sich die Unterscheidung in (1) pädagogisch-psychologische Lehrerforschung, (2) soziologisch fundierte Verwendungsforschung, (3) symbolisch-interaktionistische und biographische sowie (4) strukturtheoretische Professionsforschung. Anders Blömeke (2002), die makrosoziologische und historische Ansätze von mikrosoziologischen unterscheidet. Die Unterteilung von Blömeke zeigt, dass in derjenigen von Helsper und Kolbe als fünfte Richtung die systemisch orientierte Professionsforschung zu ergänzen wäre.

Die drei Leitkonzepte unterscheiden sich im Hinblick auf ihren Ort im Theorie-Praxis-Verhältnis sowie ihren Ort im berufsbiographischen Verlauf von Lehrpersonen. Die Darstellung professionstheoretischer Bezüge bleibt damit auf eine Auswahl beschränkt. Es kommen Positionen zur Sprache, die Implikationen für Forschung in der Ausbildung aufweisen: «Der reflektierte Praktiker» von Schön (1983) im Verbund mit der Aktions- und Praxisforschung (2.1), die pädagogisch-psychologische Lehrerwissensforschung (2.2) und die strukturalistisch orientierte Professionsforschung (2.3).

2.1 «Der reflektierte Praktiker» und die Aktions- oder Praxisforschung

Ein Konzept, das nicht für die Ausbildung von Lehrpersonen entwickelt und in diesem Umfeld dennoch grosse Beachtung fand, ist Schöns «Reflective Practitioner» (1983). Es zielt auf die Erforschung der Mikrostruktur des Handelns Professioneller ab und analysiert Zusammenhänge zwischen Wissen, Denken und Handeln. Der Ansatz basiert auf den philosophischen und pädagogischen Werken Deweys und Polanyis sowie auf den Erfahrungen aus der beratenden Tätigkeit des Autors.

Auf der Grundlage von Fallstudien zu verschiedenen professionellen Tätigkeiten entwirft Schön eine «Epistemologie der Praxis», in der er die Hierarchie von Wissen und Können umkehrt: Nicht Wissen leitet Handeln an und ermöglicht erst Können, sondern durch Handeln wird Wissen aufgebaut, Könnerschaft entwickelt. Zur Beschreibung dieses Zusammenspiels unterscheidet Schön drei verschiedene Handlungstypen: Der erste Typus bezieht sich auf ein «Wissen in der Handlung» (tacit-knowig-in-action), das durch Sozialisierung bzw. durch häufigen Gebrauch vormals reflektierten Handlungswissens aufgebaut wird und routinemässig zur Anwendung gelangt. Treten Schwierigkeiten auf, wird ein zweiter Typus von Handeln notwendig, den Schön als «Reflexion-in-der-Handlung» (reflection-in-action) bezeichnet. Im Sinne eines iterativen Prozesses versucht der oder die Professionelle auftauchende Probleme in Analogie zu bereits Bekanntem zu definieren und Konsequenzen aus dieser Analogiebildung abzuleiten. Dabei sollten professionell Tätige sowohl Problemdefinition als auch Rahmenexperiment («naming and framing») stets als Hypothesen im Bewusstsein behalten, damit sie offen gegenüber dem Neuen sind, das aus einer Situation entstehen kann. Das Rahmenexperiment gilt dann als gelungen, wenn sich die neue Situation insgesamt als positiv darstellt oder eine positive Veränderung eingetroffen ist, und zwar unabhängig davon, ob die erwarteten Konsequenzen des Rahmenexperiments eingetroffen sind oder nicht – dies, wie Schön betont, im Unterschied zu einem wissenschaftlichen Experimentalsetting (vgl. hierzu die Darstellung und Kritik bei Altrichter, 2000, S. 207). Mit zunehmender Distanz zum eigenen Handeln, kann die «Reflexion-in-der-Handlung» in den dritten Typus übergehen, den Schön als «Reflexion-über-die-Handlung» (reflection-on-action) bezeichnet. Letztere meint das, was alltagssprachlich unter dem Begriff «Reflexion» verstanden wird, nämlich die Objektivierung der primären Handlung (vgl. Schön, 1983). Professionalität ist in dieser Sichtweise durch das Zusammenspiel aller drei Handlungstypen gekennzeichnet. Im Hinblick auf die Ausbildung (von Lehrpersonen) bedeutet Schöns Konzept eine *Umkehr von Theorie und Praxis*, indem nämlich

«learning by doing» zum Ausgangspunkt von Lernprozessen genommen wird, welche ihrerseits durch einen aktiven Beratungs- und Coachingprozess von Ausbildungsseite gesteuert werden. Das Coaching soll den Studierenden helfen, eine reflektierende, forschende Haltung aufzubauen und sich auf Überraschungen im Praxisfeld einzulassen. Wissenschaftliches Wissen dient den reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern als Quelle für Inspirationen bei der Suche nach Handlungsalternativen und unterstützt damit indirekt die Kompetenzentwicklung, welche vorrangig durch Reflexion-in-der-Handlung befördert werden soll (vgl. Schön, 1988; Altrichter, 2000).

Ein Kritikpunkt an diesem Ansatz liegt im fehlenden Bezug zum Forschungsgebiet über pädagogisch-professionelle Kompetenzen, etwa zu anderen Epistemologien wie derjenigen Shulmans (1986). Weitere Einwände richten sich gegen die Dominanz der Reflexion-in-der-Handlung im Professionalisierungsprozess gegenüber der Reflexion-über-die-Handlung» (vgl. Altrichter, 2000). Im Programm der Aktions- oder Praxisforschung verhält es sich gerade umgekehrt: Dort steht die reflektierte Praxis im Vordergrund. Zunächst für die Weiterbildung von Lehrpersonen entwickelt (vgl. Altrichter & Posch, 1998), findet das Konzept zunehmend Eingang in die Grundausbildung. Dabei meint Praxis- oder Aktionsforschung die systematische, durch Forschungsregeln geleitete Untersuchung der eigenen Praxis durch die Praktikerinnen und Praktiker selber, mit dem Ziel, die Qualität des eigenen Unterrichts und die Wirksamkeit pädagogischen Handelns zu erhöhen. Die Weiterentwicklung der eigenen Praxis ist dabei häufig in Schulentwicklungsprozesse und damit in eine «community of practice» oder «professional community» eingebettet. Während sich der Ansatz in der (Grund- und) Weiterbildung von Lehrkräften bewährt hat, wird er im Diskurs einer «scientific community» eher skeptisch aufgenommen, da die Produkte der Reflexion über die eigene Praxis strengen wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen (vgl. Altrichter & Feindt, 2004).

2.2 «Der Lehrer als Experte» und die pädagogisch-psychologische Lehrerwissensforschung

In der pädagogisch-psychologischen Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen steht die Frage nach der Qualität von Unterricht im Zentrum. Wesentliche Impulse hierzu stammen aus der *kognitionspsychologischen Lehrerwissensforschung*, deren Ziel in der Ergründung des professionellen Wissens erfolgreich handelnder Lehrkräfte liegt. Erfolgreiches, professionelles Lehrerhandeln lässt sich durch einen kompetenten Umgang mit verschiedenen Wissensformen kennzeichnen, der sich positiv auf den Lernerfolg und die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern auswirkt (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992).

Das Verhältnis verschiedener Wissensarten und -formen hat Shulman (1986) in seinem theoretischen Rahmenkonzept über das Wissen von Lehrpersonen beschrieben, das in der Folge von verschiedenen Autoren weiterentwickelt und ausdifferenziert wurde (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997; Fried, 2002; Helsper, 2002). So erweitert Bromme, der von einer Anforderungsanalyse der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehr-

personen ausgeht, Shulmans Ansatz zu einer *Topologie des professionellen Wissens*. Diese umfasst neben theoretischen Wissensbeständen auch implizite Elemente und unterscheidet zwischen Inhaltswissen, curricularem Wissen, Philosophie des Schulfachs, pädagogischem Wissen und fachspezifisch-pädagogischen Wissen, was im deutschen Sprachraum mit dem «fachdidaktischen» Wissen gleichgesetzt wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Die Beschreibung der psychologischen Struktur, d. h. der mentalen Repräsentation, erfolgt entlang der Unterscheidung von deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen (vgl. Bromme, 1997; Bromme & Haag, 2004).

Im berufsbiographischen Verlauf kommt es zu einer zunehmenden Integration der Wissensformen sowie zu einer Ausbildung von Erfahrungswissen. Expertinnen und Experten oder Professionelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf komplexe, verdichtete Analysen ihres Unterrichts, sogenannte «curriculum scripts», und auf domänenspezifisches Wissen zurückgreifen können, so dass schnelles, flexibles Handeln möglich ist. Ihr Wissen ist gut vernetzt und hierarchisch sowie um eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata organisiert, welche die Wahrnehmung und Verarbeitung von Einzelfällen steuern. Das Wissen des Experten ist demzufolge situations- und fallspezifisch, nicht disziplinar organisiert (Bromme, 1992; Bromme, 1997; Bromme & Haag, 2004, Baumert & Kunter, 2006). Wie bereits Shulman unterstreicht auch Bromme (1992, 1997) die Bedeutung der Fachinhalte für das Wissen und Handeln von Lehrkräften. Die enge Verbindung inhaltlicher Wissensfacetten mit einem allgemeinen Professionsmodell wird auch in anderen Ansätzen zur Bestimmung pädagogischer Professionalität hervorgehoben, so im National Board for Professional Teaching Standards (Darling-Hammond & Bransford, 2005) oder in den Standards der Kultusministerkonferenz (Terhart, 2007). Baumert und Kunter (2006) präsentieren ebenfalls ein Modell professioneller Handlungskompetenzen, welches das Zusammenspiel verschiedener Wissensfacetten berücksichtigt und Bezüge zu Überzeugungssystemen (z. B. epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien), motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsaspekten herstellt.

Der pädagogisch-psychologische Ansatz hat auch Kritik auf sich gezogen. Sie richtet sich insbesondere gegen die Transferannahme, wonach besseres Wissen zu einer besseren Praxis und zu mehr Handlungssicherheit führe (vgl. Radtke, 1996, 2004). Zwar nimmt der kognitionspsychologische Ansatz heute Abstand von einem einfachen Transfermodell der Wissensanwendung, indem die Bedeutung des «impliziten Wissens» (vgl. Neuweg 1999, 2000) anerkannt wird. Handeln von Expertinnen und Experten ist jedoch ohne handlungsanleitendes, explizites Wissen nicht denkbar (vgl. Bromme, 1992; Kolbe, 2004). Wie die pädagogisch-psychologische Wissensforschung zeigt, liegt dem Handeln von Expertinnen und Experten eine «multiple Wissensbasis» zugrunde. Das durch «Forschung in der Ausbildung von Lehrpersonen» generierte Wissen und Können dürfte vorrangig im Bereich des expliziten oder deklarativen Wissens angesiedelt sein. Dennoch werden etwa mit der Einführung in Forschungsmethoden auch Formen prozeduralen, also internalisierten Regelwissens sowie durch das Verfassen wissen-

schaftlicher Arbeiten auch strategisches Wissen gefördert. In einer auf Könnerschaft durch *implizites Wissen* fokussierenden Professionstheorie, wie sie Neuweg (1999, 2000) vorlegt, erhält das explizite Wissen bei der Entwicklung von Könnerschaft nur einen geringen Stellenwert: «Das Wissen des Könners ist implizites Wissen, sein Denken zeigt sich im Vollzug – und dieses Wissen besteht nicht aus intern repräsentierten Handlungsregeln, sondern kann vom Könner selbst oder vom Beobachter [nur] partiell rekonstruiert und symbolisiert werden» (Neuweg, 2000, S. 76). Entsprechend ist die didaktisch-curriculare Konsequenz: Nicht das explizite, beispielsweise forschungsmäßig fundierte Wissen zu berufsrelevanten Fragestellungen soll gestärkt werden, sondern «der Erwerb von Expertise» durch «die Sozialisation in einer Expertenkultur, die Konfrontation mit praktischen Anforderungen und Könnern» (ebd., S. 79). Damit ist die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Herausbildung pädagogischer Expertise berührt, welche im folgenden Ansatz noch einmal anders als in den bisher dargestellten beantwortet wird.

2.3 Strukturtheoretische Professionsforschung zur Logik pädagogisch-professionellen Handelns

Strukturtheoretische Beiträge zu pädagogischer Professionalität zielen auf eine Explikation der Logik professionellen Handelns und der Strukturen des pädagogischen Feldes ab. Grundlegend für diese Forschungsrichtung ist Oevermanns (1996) Versuch einer Theorie pädagogisch-professionellen Handelns, der auf einer Analyse von Strukturmerkmalen des professionellen therapeutischen Settings gründet. Zu den Strukturmerkmalen der professionellen psychoanalytischen Praxis zählen aufseiten des Patienten dessen Leidensdruck und «beschädigte» Identität sowie die Regel, sich freiwillig und als «ganze Person» auf das therapeutische Geschehen einzulassen. Aufseiten des Therapeuten besteht die professionelle Aufgabe in der stellvertretenden Deutung von Problemlagen (für den Patienten), wobei die Deutung des «Falles» in seiner Einzigartigkeit vor dem Hintergrund eines fachwissenschaftlichen und allgemeinen Regelwissens aus Psychologie und Psychopathologie erfolgt. Dabei verlangt die therapeutische Situation auch vom professionell Tätigen, sich als «ganze Person» einzubringen und dennoch professionelle Distanz zu üben, also die «Abstinenzregel» zu befolgen (vgl. Oevermann, 1996, S. 117). Im professionell-therapeutischen Setting errichten Therapeut und Klient trotz der «Spezifität» und Rollenförmigkeit ihres Verhältnisses eine quasi-«diffuse» Sozialbeziehung im Sinne Parsons (vgl. ebd., S. 110).

Beide Aspekte des Verhältnisses von Therapeut und Klient werden bei Oevermann auf schulische Zusammenhänge übertragen. Die Lehrperson begegnet der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler einerseits «spezifisch», respektive rollenförmig, indem sie sich an universalen, schulischen Gütemassstäben orientiert und diese durchsetzt, andererseits «diffus», indem sie sich als «ganze Person» auf die «ganze Person» des Gegenübers einlässt (vgl. Oevermann, 1996, S. 110 f.). Die Abstinenzregel im pädagogisch-professionellen Handeln zeigt sich dann darin, dass die Lehrperson den Angeboten von Nähe und Empathie durch Schülerinnen und Schüler widersteht respektive

jene umzuleiten versteht (vgl. Hummel, Scheid & Wienke, 2005, S. 87). Im Anschluss an Oevermann beschreibt Helsper (1996; Helsper et al., 2001) diese Doppeltheit von Rolle und Person als konstitutive Antinomie respektive nicht aufhebbare Widersprüchlichkeit des Handelns von Lehrpersonen.

In der strukturalistischen Professionalisierungstheorie kommt der Spezifität des Falles respektive der jeweiligen schulischen Interaktionssituation in ihrer Einzigartigkeit eine besondere Bedeutung zu. «Ungewissheit» (Helsper, 2003) und «Nicht-Wissen-Können» (Wimmer, 1996) werden als Besonderheit des Pädagogischen verstanden, was durch Diagnosen eines «Technologiedefizits» von Professionen (Luhmann & Schorr, 1979) untermauert wird. Die Bedeutung von einzelnen Fällen und Episoden für die Organisation des Wissens von Professionellen wird, wie weiter oben dargestellt, von der Expertenforschung bestätigt. Fallverstehen und eine «Routine der Reflexion» (Helsper & Kolbe, 2002, S. 389) eigenen Handelns unter Ungewissheitsbedingungen sind deshalb in dieser Sicht zentrale Anliegen für curriculare Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 386). Das Konzept des «forschenden Habitus» ist dabei leitend und meint die «Habitualisierung eines neugierigen, skeptischen, forschend-fragenden Umgangs mit der Praxis» (ebd., S. 395). Methodisch schliesst an diese Argumentation zur Spezifität des Falles und der Ungewissheit als Besonderheit pädagogisch-professionellen Handelns die von Oevermann entwickelte «objektive» oder «strukturelle Hermeneutik» an.

Die Professionstheorie von und im Anschluss an Oevermann ist nicht unkritisiert geblieben. Die unterstellte Strukturhomologie von therapeutischem und pädagogischem Setting, besonders das Verhältnis von Lehrperson und Schülerinnen/Schülern, ist verschiedentlich zurückgewiesen worden mit der Begründung, Erziehung geschehe immer im Rahmen von und durch Unterricht, der das «Kerngeschäft» von Lehrpersonen darstelle. Lehrpersonen hätten sich auf Schülerinnen und Schüler gerade nicht als «ganze Personen», sondern in ihrer Rolle zu beziehen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 472 ff.; Tenorth, 2006, S. 584 ff.). Die Forderung strukturtheoretischer Ansätze nach einer «Routine der Reflexion» und einer «Reflexion der Routine» in der Ausbildung angehender Lehrpersonen (Helsper & Kolbe, 2002, S. 389) findet dann eine breitere Akzeptanz, wenn mit «Fallanalysen» nicht ausschliesslich auf Fallverstehen im Sinne der objektiven Hermeneutik (vgl. Kolbe, 2004) rekurriert wird.

3. Forschung und Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen

Durch Forschung generiertes Wissen und wissenschaftliche Rationalität sind in der Ausbildung von Lehrpersonen traditionell als Gegenbilder von Praktikerwissen und dessen «dogmatischer» Natur aufgefasst worden (vgl. Hügli, 1998; Oelkers, 1998; Tenorth, 2003). Für Oelkers (1998, S. 18) steht Lehrerbildung mit ihrer Fokussierung auf das berufspraktische Können respektive *know how*, weniger auf *know that* und kaum

auf *know why* selbst für eine «dogmatische Wissensform» (ebd.). Dabei meint «dogmatisch» eine an Handlungssicherheit und am Gelingen im Berufsfeld orientierte Ausbildungsform, die notwendig mit einer Engführung von «Wissensvarianz» einhergeht: «Der Druck der praktischen Erwartungen bestimmt das Wissensprofil. Theorie muss zur Sicherheit beitragen, wenn sie überhaupt eine Funktion erhält» (ebd.).⁴

Vor dem Hintergrund dieser Defizitdiagnose lehrerbildnerischer Wissensformen kommt der jüngsten Reform der Ausbildung von Lehrpersonen mit ihrem Anspruch nach Verwissenschaftlichung von Ausbildungsinhalten ein hoher Stellenwert zu. Forschung in der Ausbildung wird selbst zu einem Reformelement (vgl. Altrichter & Mayr, 2004). Weitere Gründe, Forschung in der Ausbildung zu forcieren, liegen in der Komplexität und Widersprüchlichkeit von Situationen im Berufsalltag, die von Studierenden nicht nur den Erwerb von *know how* respektive Können, sondern auch von Wissen verlangen. Unter didaktischem Gesichtspunkt betrachtet, findet «forschendes Lernen», stärker als bisher, Eingang in die Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 165 ff.).

In Bezug auf den Forschungsbegriff und das Forschungsverständnis an Pädagogischen Hochschulen finden sich unterschiedliche Positionen: Es wird entweder vor einem *eigenen* Forschungsbegriff gewarnt, wobei jedoch eigene Themen und Bezüge sowie spezifische Verwertungsinteressen empfohlen werden (vgl. Oelkers, 1998), oder umgekehrt für einen weiten Forschungsbegriff und «eklektische Forschungszugänge» zum pädagogischen Feld mit einem direkten Verwertungszusammenhang für schulisches Handeln plädiert (vgl. Dick, 1998). Auf die *Ausbildung* bezogen sind beide Verständnisse denkbar, je nachdem, welches Anspruchsniveau anvisiert wird. Altrichter und Mayr (2004, S. 170) unterscheiden hierbei sechs «Interpretationen» einer forschungsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

1. Wissensrezeption, d.h. rezipieren von berufsfeldrelevanten Forschungsergebnissen,
2. basale Methodenkompetenz, um Forschung kritisch zu rezipieren,
3. Einübung in Fallverstehen zwecks Ausbildung eines «forschenden Habitus»,
4. Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung,
5. Praxisforschung,
6. Forschung mit der primären Zielgruppe «scientific community».

Während die erste Stufe (1. und 2.) stärker rezeptive Fähigkeiten betont, wie sie in den allgemeinen Umschreibungen der *Dublin Descriptors* für den Bachelor-Zyklus vorgesehen sind, werden auf einer zweiten Stufe (3. bis 5.) produktive Fähigkeiten im Umgang mit Forschung betont, wie sie für die Master-Stufe kennzeichnend sind. Für

⁴ Ein Blick auf die alte Dualität von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrpersonen zeigt, dass die hier beschriebene, dominante Wissensform der *Praxisanleitung* auch nicht ohne Theorie ist, so wie umgekehrt Theorie nicht ohne Praxis und zuweilen auch nicht ohne Dogmatik ist (vgl. Oelkers, 1998, S. 26; Tenorth, 2003, S. 101).

den Gegenstand der Master-Thesis, die eine grössere Forschungsarbeit zu einer mit dem späteren Berufsfeld befassten Fragestellung darstellt, interessieren also die Interpretationen 3. bis 5.

Die Einübung in Fallverstehen verfolgt, je nachdem, was unter «Fall» verstanden und welches thematische Feld bearbeitet wird, verschiedene Analyseziele, die entsprechend unterschiedliche Methoden nach sich ziehen. Zur Illustration dieses Forschungstyps in der Ausbildung von Lehrpersonen verweisen Altrichter und Mayr (2004) auf ein fallverstehendes Forschungsvorhaben von Dick (1994), welches auf die Darstellung eines Experten-Lehrers respektive einer Experten-Lehrerin abzielt. Das professionelle Handeln des untersuchten «Falles» wird dabei mittels narrativ-ethnografischer Methoden erfasst. Ziel des Projekts ist die Konfrontation von beobachtetem Expertenwissen und -handeln mit den Voreinstellungen der Studierenden sowie dem «didaktisch-akademischen Wissen», das sie an der Hochschule erwerben (Dick, 1994, S. 16; zit. nach Altrichter & Mayr, 2004, S. 172). Hinsichtlich der oben rezipierten professionstheoretischen Bezüge lässt sich dieses Forschungsprojekt an die multiple Wissensbasis des Lehrer-Experten (vgl. Bromme, 1992; Neuweg, 1999 u. a.) anschliessen. Es werden wenigstens drei verschiedene Wissensformen zueinander in Beziehung gesetzt: das durch Beobachtung erfasste implizite Wissen eines Lehrer-Experten (das «tacit-knowledge-in-action» bei Schön), ferner das «deklarative» Wissen der theoretischen Ausbildung zum Lehrberuf sowie schliesslich das eigene, durch (schul-)biographische Erfahrungen geprägte implizite Wissen (und Handeln) der individuellen Studierenden.

In der strukturalistischen Professionstheorie meint «Fall» Eröffnung und Beschliessung von Handlungspraxis (vgl. Oevermann, 1991 u. a.), weshalb Fallanalysen die Explikation von Strukturmustern, etwa schulischer Interaktionen, zum Ziel haben. Dabei interessiert allerdings weniger, was die Interaktionspartner meinen, als vielmehr, was sich unter der Oberfläche des Gesagten verbirgt. Mittels akribischer Interpretation von Transkripten zu schulischen Interaktionen sollen Studierende in pädagogisches Sehen und Denken «unter der Oberfläche» eingeführt werden. Inhaltliche Bezugspunkte solcher Fallwerkstätten bilden die strukturalistische Professionstheorie mit der oben dargestellten Dialektik von «diffusen und rollenförmigen» Anteilen professionellen Handelns (vgl. Oevermann, 1999) und weiteren Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. Helsper, 2004 u. a.) oder die «Ungewissheits»-Diagnose pädagogisch-professionellen Handelns (vgl. Helsper, Hörster & Kade, 2003). Eine methodische Anweisung für die Durchführung von Fallwerkstätten mit Hilfe einfacher «Faustregeln» in der Ausbildung angehender Lehrpersonen findet sich bei Ummel, Scheid und Wienke (2005), handhabbare Drei-Schritt-Operationen der Fallrekonstruktion legt Wernet (2000) vor.

Bei der *«teilverantwortlichen Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung»* arbeiten zumeist kleine Teams von Lehramtsstudierenden unter Anleitung von professionellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an Analyse- oder Forschungsprojekten zu schulisch relevanten Themen (...)» (Altrichter & Mayr, 2004, S. 172). Zur Illustration

dieses Typs wird auf das Hamburger Modell der Forschungswerkstätten verwiesen, welche sich über zwei Semester hinweg erstrecken und von einem Team von Lehrenden begleitet werden (vgl. Bastian et al., 2002). Die Dozierenden bringen je nach beruflichem Sozialisationshintergrund inhaltliches oder forschungsmethodisches Wissen ein. Die Fragestellungen stammen in der Regel aus Schulentwicklungsprojekten und werden mit Lehrpersonen ausgehandelt (z. B. «Schülerrückmeldungen im Unterricht»). Die Methoden, die zur Anwendung kommen, sind vorrangig qualitativ, das Analyseziel liegt im «Herausarbeiten von typisierbaren Bildern und Mustern aus den untersuchten Prozessen der jeweiligen Schule» (Bastian et al., 2002, S. 134; zit nach Altrichter & Mayr, 2004, S. 173). Um eine Mitwirkung von Studierenden an Forschungsprojekten zu ermöglichen, müssen sie auf der Bachelor-Stufe mit wissenschaftlichem Arbeiten vertraut gemacht worden sein und *basale Methodenkenntnisse* erworben haben.

Die *Praxis- oder Aktionsforschung* hat sich, wie erwähnt, vor allem in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bewährt, wird jedoch auch in der Grundausbildung im Sinne «reflektierender Praktika» (vgl. Altrichter & Lobenwein 1999; Altrichter, 2003 u. a.) angewendet. Praxisforschung, wie sie Altrichter & Posch (1998) darstellen, durchläuft verschiedene Phasen, die von der Fragestellung über Datensammlung und -analyse bis hin zu einer «praktischen Theorie» reichen. Letztere wird im Praxisfeld erprobt, anschliessend reflektiert und zum Ausgangspunkt neuer Fragestellungen gemacht, was die Autoren als Zirkel von «Aktion und Reflexion» bezeichnen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle hier dargestellten Ausgestaltungen von Forschung in der Ausbildung einen Beitrag zur Herausbildung einer *forschenden Haltung* leisten. Die Studierenden

- gewinnen Distanz zum Forschungsgegenstand durch eine Einstellung auf die Praxis als beforschbarem «Objekt»;
- lernen verschiedene Forschungsparadigmen kennen und methodische Regeln (mindestens) einer Forschungsmethode anwenden;
- lernen datenbasiertes Argumentieren und Interpretieren von Ergebnissen;
- halten Ergebnisse und Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt durch eine plausible (schriftliche) Darstellung inter-subjektiv nachvollziehbar fest und
- stellen das Produkt in einer Gemeinschaft von Mitstudierenden und Professionellen (community of practice oder professional community im Sinne der Praxisforschung) vor.

Für die spätere pädagogische Praxis bereiten diese Aspekte einer forschenden Haltung auf den Handlungstyp der «Reflexion-über-die Handlung» im Sinne von Schön (1983) vor, durch welche die oder der Professionelle aufgrund eines unlösbaren Problems – in der strukturalistischen Tradition als «Krise» bezeichnet (vgl. Oevermann, 1991, 1996 u. a.) – zur Forscherin oder zum Forscher *über ihre* Handlungen wird. Für welchen Forschungstyp sich eine Hochschule bei der Konzeption der Master-Thesis auch immer entscheidet: Der Aufbau von Forschungskompetenzen und die Einübung in eine

forschende Haltung, welche auf Reflexion und Re-Organisation impliziter Wissensbestände zu Unterricht und Lernen abzielen, sind zeit- und begleitungsintensiv. Dies gilt vor allem dann, wenn mit Forschung in der Ausbildung mehr gemeint ist als ein hochschuldidaktisches Prinzip im Sinne «forschenden Lernens» – eine Tendenz, die in der Darstellung von Altrichter und Mayr (2004) aufscheint.

Nachdem verschiedene Ausgestaltungen von Forschung in der Ausbildung von Lehrpersonen dargestellt und mit den referierten professionstheoretischen Bezügen in Ansätzen verknüpft worden sind, interessiert im Folgenden die Frage, ob die verschiedenen Ausbildungswege von Studierenden mit ihren je spezifischen Vorleistungen eine jeweils andere Interpretation von Forschung in der Ausbildung nahelegen.

4 Ausbildungswege von Studierenden und professionstheoretische Bezüge für die Ausgestaltung der MA-Thesis

Für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I können *zwei Modelle* unterschieden werden: *grundständige*, in denen fach- und berufsbezogene Ausbildung parallel belegt werden, und *konsekutive* Ausbildungstypen, in denen zunächst ein Fach-Bachelor erworben wird und darauf ein berufsbezogener Master folgt (vgl. Blömeke, 2006, S. 393 f.; Helsper & Kolbe, 2002, S. 391). Diese strukturellen Rahmenbedingungen gelten auch für die Schweiz. Der grundständige oder integrative Weg führt über einen nicht-berufsbefähigenden Bachelor, der primär Anschluss an ein Master-Studium für die Sekundarstufe I gewährt. Der als «konsekutiv» bezeichnete Weg führt über einen Fach-Bachelor oder eine Ausbildung für eine andere Schulstufe (z. B. Primarschule). Gemäss der Bologna-Logik fungiert der Bachelor als Zwischenabschluss mit polyvalentem Charakter. Durch die Verlängerung der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I auf Master-Niveau entsteht prinzipiell eine Öffnung für Studierende mit unterschiedlichen Bachelor-Diplomen oder Bachelor-äquivalenten Erstabschlüssen.

Im *integrativen* Modell besteht hinsichtlich der Forschungsthematik die Möglichkeit, Kenntnisse und Fähigkeiten schrittweise aufzubauen, damit Studierende nach dem Abschluss des ersten Ausbildungszyklus' (Bachelor) über «basale Methodenkompetenzen» im Sinne von Interpretation 2 bei Altrichter und Mayr (2004) verfügen. Das heisst, dass sie einfache qualitative und quantitative Verfahren sozialwissenschaftlicher Forschung kennen und – im Sinne einer Vorbereitung auf die Interpretation 4 – in ersten Projekten anwenden lernen.⁵ Eine forschungsmässig basierte Lehre in den Erziehungs- oder Berufswissenschaften sowie den Fachdidaktiken leistet ihrerseits einen Beitrag zu den ersten beiden Forschungsinterpretationen, weil Studierende mit empirischen Forschungsartikeln vertraut gemacht werden und beispielsweise lernen, Forschungser-

⁵ In der fachlichen Ausbildung erwerben Studierende je fachspezifische Methoden des Erkenntnisgewinns. Je nach Umfang der Fachausbildung bleibt es bei «rezeptiven Fähigkeiten» oder stossen Studierende mittels vertiefter Studien zu «produktiven Fähigkeiten» im Umgang mit fachspezifischen Methodiken vor.

gebnisse schliessender Statistik zu interpretieren.

Beim *konsekutiven Ausbildungsweg* mit einem Fach-Bachelor und einem berufsbezogenen Master besteht die Herausforderung der Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I u. E. darin, Studierende in nur zwei Jahren zu Lehrpersonen zu sozialisieren. Für diesen Ausbildungsweg würde sich im Hinblick auf die Konzeption der MA-Thesis der Forschungstyp 3 (nach Altrichter & Mayr, 2004), *Einübung in Fallverstehen*, anbieten, da er vergleichsweise voraussetzungslos ist und bereits wenige Unterrichtserfahrungen genügen, um Daten zu schulischen Interaktionen zu generieren und Strukturmuster zu schulischem Handeln zu analysieren. Die zeitintensive Deutung von Fällen nach dem Muster der strukturalen Hermeneutik in Form von Tiefenbohrungen im schulalltäglichen Handeln dürfte zu einer Verlangsamung der beruflichen Einsozialisation beitragen und gleichzeitig die Ausbildung hermeneutisch-rekonstruktiver Kompetenzen fördern. Nach dem Vorbild der strukturalen oder objektiven Hermeneutik in Form von Fallwerkstätten organisiert, werden hier Texte anhand einfacher methodischer Regeln analysiert und zu einer Hypothese respektive einer datenbasierten Theorie über den Fall verdichtet (vgl. die Darstellung von Ummel, Scheid & Wienke, 2005). Durch den Fokus auf das Handeln der Lehrperson kommt deren Rolle in ihrer antinomischen Struktur in den Blick. Dabei stehen pädagogische Themenfelder im Unterrichtshandeln von Lehrpersonen im Mittelpunkt. Wie oben dargelegt, sind auch andere, fallorientierte Forschungsarbeiten und Methodiken geeignet, die Einsozialisation in den Lehrberuf mit dem Ziel der Ausbildung einer forschend-neugierigen Haltung zu befördern. Die fachwissenschaftlichen Vorkenntnisse von Studierenden dieses Ausbildungsweges legen ferner eine fachdidaktische Forschungsarbeit nahe, welche auf dem fundierten Fach- und dazugehörigen Methodenwissen aus der Bachelor-Phase aufbaut.

Für den *konsekutiven Ausbildungsweg* über ein Diplom oder einen *Bachelor für die Primarstufe*, der in der Regel in Teilzeit absolviert werden kann, eignet sich vorrangig der Forschungstyp 3 der Praxis- oder Aktionsforschung. Die Studierenden dieses Ausbildungsweges verfügen bereits über Unterrichtserfahrungen, weshalb das Leitkonzept des «reflektierten Praktikers» (Schön, 1983, 1988) hier die grösste Passung aufweist. Es ist im Rahmen längerer Praxisphasen und auf der Grundlage umfassender Unterrichtserfahrungen von Studierenden einfacher umzusetzen als in eher kurzen Fachpraktika. Die Forschungsfragen ergeben sich in diesem Forschungstyp aus den schulpraktischen Erfahrungen, was eine stärkere Anbindung der MA-Thesis an die berufspraktische Ausbildung bedeutet. Damit ist diese Art von Forschungsvorhaben stärker als in den beiden anderen Varianten auf eine direkte Verwertung in der Praxis gerichtet.

5. Ausblick

Die jüngste Reform der Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz kann als Versuch gewertet werden, eine «dogmatische» Wissensform (vgl. Oelkers, 1998) durch eine «multiple» Wissensbasis zu ersetzen, ohne dabei erneut einer Dogmatik – derjenigen der Verwissenschaftlichung – zu erliegen. Aus der aktuellen Debatte um pädagogische Professionalität lassen sich wenigstens drei Leitkonzepte für die Ausgestaltung von Forschung in der Ausbildung ausmachen: «Der Lehrer als Experte», dessen Wissensbasis aus implizitem und explizitem Wissen um Fälle zentriert und in Form von Ereignisschemata repräsentiert ist und zu flexiblen und routinierten Anwendungen in der pädagogischen Praxis führt (vgl. Bromme, 1992); «die reflektierende Praktikerin», die im Sinne Schöns (1983, 1988) zur Forscherin über ihre Praxis wird und «praktische Theorien» ihres Handelns entwickelt, um daraus neue Handlungsoptionen abzuleiten (vgl. Altrichter & Posch, 1998) sowie schliesslich das Leitkonzept des «forschenden Habitus» angehender Lehrpersonen, welches auf Verstehen «des Singulären» (Wimmer, 1996) vor dem Hintergrund allgemeinen Regelwissens aus den pädagogischen Bezugsdisziplinen abzielt.

Die verschiedenen Zielformeln unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Verwertungsmöglichkeiten im schulischen Handeln. Die Praxisforschung ist als *Forschung für die Praxis* konzipiert, während die Analysen aus Fallwerkstätten etwa nach der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Ummel et al., 2005; Reh & Schelle, 2004 u. a.) Theorien über den untersuchten Fall generieren. Damit stehen sich *reflexive Praxis* und *reflexive Verwissenschaftlichung* gegenüber – ein Abbild der Spannung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung in der Ausbildung von Lehrpersonen.

Soll der Anspruch einer multiplen Wissensbasis in der Ausbildung von Lehrpersonen umgesetzt werden, müssen beide Ansprüche verfolgt, d. h. es muss neben der Einsozialisation in die schulische Praxis, ein «*Sinn für Empirie*» entwickelt werden (Oelkers, 1998, S. 26). Für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I, in welcher die Master-Thesis als grössere Forschungsarbeit den Abschluss darstellt, sind unterschiedliche Ausbildungswege von Studierenden zu berücksichtigen. Je nach Studienweg können (1) basale Methodenkenntnisse aus der Bachelorphase (im integrierten Modell) oder (2) forschungsmethodische Kenntnisse aus der fachwissenschaftlichen Ausbildung (im konsekutiven Modell) vorausgesetzt werden. Bei Teilzeit-Studierenden mit einem Berufsabschluss für eine andere Stufe kann in der Regel (3) auf umfassende Praxiserfahrungen aufgebaut werden. Entsprechend eignet sich ein schrittweiser Aufbau von Forschungsqualifikationen, bis eine Mitarbeit von Studierenden in Forschungsprojekten möglich ist, tendenziell für den ersten Ausbildungsweg, Fallverstehen oder -analyse für den zweiten und Praxisforschung für den dritten. Diese Zuordnung ist allerdings nicht absolut zu verstehen. Sie soll jedoch einerseits aufzeigen, dass Forschung in der Ausbildung von Lehrpersonen mehr ist als ein hochschuldidaktisches Prinzip im Sinne forschenden Lernens. Andererseits soll die skizzierte Verknüpfung von Professions-

theorie, Ausgestaltung von Forschung in der Ausbildung und Ausbildungswegen von Studierenden zeigen, dass mit Zielformeln wie dem «reflektierenden Praktiker» oder dem «forschenden Habitus» spezifische Theoriebestände und Forschungsmethodiken verbunden sind.

Mit obigen Ausführungen ist erst ein allgemeiner Rahmen für die Ausgestaltung der MA-These versucht worden. Für die weitere Konkretisierung bleibt eine Reihe von Fragen offen, die es in einer weiterführenden Arbeit zu beantworten gilt: Auf curriculärer Ebene stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Studierende in der Forschung erwerben oder in welchen Fachbereichen sie ihre Master-Arbeit verfassen sollen. Die Ausführungen haben gezeigt, dass sich hierfür die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsbereiche in Verknüpfung mit den berufspraktischen besonders eignen. Auf der organisationsentwicklerischen und personellen Ebene ist zu fragen, welche Anforderungen an Dozierende gestellt werden (müssen), die Master-Arbeiten von Studierenden begleiten. Die strategisch-institutionelle Ebene kommt schliesslich insofern ins Spiel, als es darum geht zu fragen, ob und wie Forschungsarbeiten von Studierenden an den thematischen Schwerpunkten der jeweiligen Hochschule auszurichten sind.

Literatur

- Altrichter, H.** (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen Können Reflexion* (S. 201–222). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Feindt, A.** (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 417–435). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Fichten, W.** (2005). *Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. Konzepte – Erfahrungen – Effekte*. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen* (S. 94–105). Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Roggatz, C.** (2002). Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 129–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S.** (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S.** (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 393–416.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd 3* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

- Bromme, R.** (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. & Haag, L.** (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A.** (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 501–520). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W.** (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W.** (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–48). Opladen: Leske & Budrich.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U.** (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J.** (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Dick, A.** (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 39–48.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W.** (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper W., Böhme J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A.** (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U.** (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 384–400.
- Hügli, A.** (1998). Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 5–17.
- Kolbe, F.-U.** (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H.** (2000). *Wissen Können Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Neuweg, G. H.** (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 18-38.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Polanyi, M.** (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan.
- Radtke, F.-O.** (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2004). Arbeit an Fällen in einem «Lehr-Forschungsprojekt». In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 197–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. S.** (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

- Schön, D.S.** (1988). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (1), 4–14.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf. Historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 101–109.
- Ummel, H., Scheid, C. & Wienke, I.** (2005). Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 86–93.
- Van Manen, M.** (1995): On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching 1* (1), 33–50.
- Wernet, A.** (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M.** (1996). *Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autorinnen

Esther Kamm, Dr. phil. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Leiterin Sekundarstufe I, Riehenstrasse 154, 4058 Basel, esther.kamm@fnw.ch

Christine Bieri, Dr. phil. Pädagogische Hochschule Zürich, Dozentin, Rämistrasse 59, 8090 Zürich, christine.bieri@phzh.ch