

Terhart, Ewald

Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 197-208. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 197-208 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-100080 - DOI: 10.25656/01:10008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-100080>

<https://doi.org/10.25656/01:10008>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden
Didaktik

Herausgegeben von
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts
in Zusammenarbeit mit
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.	9
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

II. Grundlagen

BJØRG B. GUNDEM Historische Wurzeln und heutige Grundlagen	37
KLAUS SCHALLER Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie	47
MAX VAN MANEN Herbart und der Takt im Unterricht	61
DAVID HAMILTON Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum.	81
WOLFGANG KLAFKI Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik	91

III. Paradigmata und Forschungsansätze

REINER BROMME Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm	105
PETER MENCK Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland	115
CHARLES W. ANDERSON Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
 <i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland	309
 <i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	 319

Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit einigen Aspekten der gegenwärtigen Situation der Unterrichtsforschung, wobei zwei zentrierende Perspektiven gewählt werden: zum einen das Verhältnis zwischen der (anglo-)amerikanischen und deutschsprachigen Entwicklung in diesem Bereich, zum anderen die Situation des qualitativen Ansatzes innerhalb der Unterrichtsforschung. Der erste Aspekt steht im größeren Kontext der seit einiger Zeit zu beobachtenden allmählich stärker werdenden Internationalisierung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Der zweitgenannte Aspekt ist als Beispiel für einen wissenschaftsgeschichtlich bzw. -soziologisch nicht ungewöhnlichen Prozeß der Normalisierung einer wissenschaftlichen Innovation zu interpretieren.

1. Wechselseitige Einflüsse: Annäherungen

Die empirische Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum ist keineswegs das Ergebnis der Adaption amerikanischer Modelle aus der Lern-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Vielmehr existierte auch in Deutschland bzw. in Europa eine lange Tradition empirischer Forschung im Erziehungs- und Schulbereich, der jedoch durch die Besonderheiten der disziplinären Entwicklung der Pädagogik in Deutschland (als Universitätsdisziplin primär philosophierend, an den Pädagogischen Hochschulen primär ausbildend) in andere Disziplinen (Psychologie, Pädiatrie, Soziologie) abgedrängt worden ist (TENORTH 1989; DEPAEPE 1993). Mit der von ROTH in den sechziger Jahren geforderten und geförderten „realistischen Wende“ sollte diese Traditionslinie in die Erziehungswissenschaft zurückgeführt und verbreitert werden. Für ROTH hatte hierbei in der Tat die amerikanische Lern- und Unterrichtsforschung eine wichtige Vorbildfunktion, wobei er sich allerdings stärker auf die Psychologie eines J. DEWEY als auf den Behaviorismus stützte und damit auf dem Umweg über den amerikanischen Pragmatismus an bestimmte europäische Traditionen der Ganzheitspsychologie anschließen konnte.

Die Hinwendung zur empirischen Forschung spielte speziell für die in den späten sechziger Jahren einsetzende Expansions- und Umgestaltungsphase der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft eine ganz wichtige Rolle. Nicht nur wurden auf theoretischer und methodologischer Ebene neue Angebote entwickelt, erprobt und etabliert.

In disziplinpolitischer Hinsicht war ebenso bedeutsam, daß in der Rahmenordnung für den neuingerichteten Diplomstudiengang „Erziehungswissenschaft“ von 1969 für das Grundstudium ein Leistungsnachweis in „Einführung in empirische Forschungstechniken“ verbindlich vorgeschrieben wurde. In der Lehre mußte man zunächst mit entsprechenden Methodenlehrbüchern aus der Soziologie, z.T. auch aus der Psychologie arbeiten; speziell für die Ausbildung von Diplompädagoginnen und Diplompädagogen verfaßte Lehrbücher zu empirischen Methoden und statistischen Verfahren standen erst später zur Verfügung.

Einen Meilenstein in dieser Entwicklung bildete die Übertragung der ersten „Handbooks of Research on Teaching“ von GAGE (1963) ins Deutsche (INGENKAMP/PAREY 1970/71). Da man dem deutschen Publikum eine einfache Übersetzung noch nicht zumuten wollte, wurde eine Übertragung erstellt, die zusätzliche Kapitel sowie v.a. eine große Zahl von ergänzenden, erläuternden Passagen der Bearbeiter enthält. Im Ergebnis wurde dadurch aus dem einen GAGE-Band ein dreibändiges Werk!¹

Trotz der breiten Rezeption empirischer Forschungskonzepte und -methoden blieb bezeichnenderweise die Pädagogische Psychologie die hauptsächliche Heimat empirischer Analysen zum Lehren und Lernen im Unterricht (vgl. den bilanzierenden Band von INGENKAMP et al. 1992; zum aktuellen Stand VAN BUER 1993); wichtige Impulse gingen ebenfalls von der Bildungssoziologie aus, und zwar in dem Maße, wie sie sich der Mikroanalyse des Geschehens in Schulen und Klassenzimmern zuwandte (SCHÖN/HURRELMANN 1976). Die Schulpädagogik konzentrierte sich in ihren größeren Teilen weiterhin auf die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie auf die allgemeine argumentative Begleitung und Betreuung des Lehrberufs, der Schule und der Schulentwicklung. Angesichts dieser Interessenlage waren für ihre Vertreterinnen und Vertreter Fragen der Ausbildungsrelevanz von empirischer Forschung, der Entwicklung von Curricula sowie v.a. der Erprobung neuer schulorganisatorischer und didaktischer Konzepte, kurzum: war das Interesse an innovatorischem, anwendungsbezogenen „Wirken“ in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit sehr viel deutlicher ausgeprägt als das Motiv einer distanziert-wissenschaftlichen Analyse. Dies erklärt wohl auch die ebenso heftige wie kurze Karriere von Handlungsforschung in den siebziger Jahren sowie die starke Affinität der Schulpädagogik zu aktivierenden, praxisreflexiven, „kommunikativen“ Varianten qualitativer Forschung.

Im Anschluß an die Rezeption von moderner Lernpsychologie und empirischer Unterrichtsforschung wurden dann allgemeine Curriculumtheorien sowie sozialtechnologische wie auch partizipatorische Verfahren der Lehrplanerstellung (Konstruktion, Implementation und Evaluation von neuen Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Lernkontrollen) in einer zweiten Welle intensiv rezipiert. Hier waren sehr viel bessere, unmittelbare Anschlußmöglichkeiten für die Schulpädagogik gegeben, da sie sich schon immer mit Fragen der Lehrplanerstellung und -begründung sowie insbesondere der Didaktik (Bildung durch Unterricht, Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestal-

1 Das zweite (TRAVERS 1973) und dritte (WITTRICK 1986) „Handbook of Research on Teaching“ wurde dann nicht mehr übersetzt. – In diesem Zusammenhang ist auch die Übersetzung des Standardwerks von KERLINGER (orig. 1964; dt. Übersetzung in zwei Bänden 1978/79) zu nennen.

tung, Klassenführung, Schülerbeurteilung etc.) auseinandergesetzt hatte. Allerdings waren und sind auch hier unterschiedliche Rezeptionsvarianten festzustellen: Die Vertreterinnen und Vertreter bildungstheoretischen Denkens vermochten den pädagogischen Wert sozialtechnologischer Curriculumrevisions- und Unterrichtsmodelle nicht zu erkennen, wohingegen etwa die Ansätze PIAGETS oder BRUNERS deutlich bessere Anschlußmöglichkeiten boten. Sehr enge, verhaltenswissenschaftliche Instruktions- und Trainingskonzepte (zum Hintergrund vgl. HALLER 1973) konnten zwar auf der Ebene der Ausbildungsliteratur für angehende Lehrkräfte einige Bedeutung gewinnen (vgl. exzessive Lernzielsemantik in Unterrichtsentwürfen für Lehrproben etc.), nicht jedoch innerhalb der regulären Schul- und Unterrichtspraxis selbst.

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. (für Themen vgl. DUNKIN 1987; HOUSTON 1990 sowie die Zeitschrift „Teaching and Teacher Education“). Diese Konzentration auf die Lehrkraft bzw. den Lehrberuf ist ein internationaler Trend, der sich anhand der Themenentwicklung von schul- und unterrichtsbezogenen forschungsorientierten Fachzeitschriften im In- und Ausland feststellen läßt. Die ersten punktuellen Kooperationen zwischen deutschsprachiger und US-amerikanischer Unterrichtsforschung bewegen sich denn auch auf dem Feld der Lehrerforschung i.w.S. Und da auch in den USA und England im letzten Jahrzehnt eine deutliche Hinwendung zur qualitativen Methodologie zu verzeichnen war und dieser Ansatz mittlerweile auf beiden Seiten des Atlantiks als etabliert betrachtet werden kann, sind auch auf der methodischen Ebene die Chancen für eine Zusammenarbeit gewachsen.

Insgesamt läßt sich also eine zunehmende Annäherung der beiden Traditionen der Unterrichtsforschung feststellen, wobei die Beeinflussungsrichtung nicht länger nur von West nach Ost, sondern auch umgekehrt verläuft. Ein wichtiges Feld für die „umgekehrte“ Ideenrezeption ist die Diskussion um qualitative Methoden in den USA, in der auf der Ebene der methodologischen Begründung stark auf „european traditions“ (ERICKSON) zurückgegriffen wird (Hermeneutik, Phänomenologie, Lebensweltkonzept). Die inhaltliche Diskussion zwischen deutschsprachiger Didaktik und Bildungstheorie einerseits und der anglo-amerikanischen Erziehungswissenschaft beginnt aber erst – der vorliegende Band ist ein Ausdruck dieser Entwicklung. Glücklicherweise ist bei dieser Diskussion keine der beiden Seiten vor Überraschungen sicher.

2. Qualitative Verfahren: Entwicklungen

Die Entwicklung der Diskussion um qualitative Verfahren in der Unterrichtsforschung läßt sich nach einhelliger Auffassung aller Beobachterinnen und Beobachter als ein zunehmender Normalisierungsprozeß beschreiben; dies gilt für die anglo-amerikanische wie für die deutschsprachige Diskussion (vgl. GAGE 1989; HOWE 1988;

SALDERN 1992; SMITH/HESHUSIUS 1986). Die Stationen dieser Entwicklung kann man anhand der Stichworte (1) „radikale Alternative“, (2) „methodologische Binnendifferenzierung“ und (3) „forschungspraktische Ausfaltung“ bis hin zur (4) „Normalität“ beschreiben.

(1) *Qualitative Verfahren als radikale Alternative*: In den späten 70er Jahren war national wie international ein zunehmendes Interesse am qualitativen Methodenansatz festzustellen. Als Hintergrund für diese Entwicklung muß die Einsicht in die immanenten strukturellen Grenzen des quantitativen Ansatzes und seiner Philosophie in praktisch allen Human- bzw. Sozialwissenschaften angenommen werden. Unterrichtsforschung als spezieller Zweig erziehungswissenschaftlicher Forschung vollzog diese Entwicklung mit bzw. nach, wobei das „interpretative Paradigma“ in der Unterrichtsforschung zunächst (vgl. TERHART 1978; LOSER 1979) als eine Alternative zum herkömmlichen quantifizierenden Ansatz bzw. zur psychometrischen Tradition verstanden und vorgestellt wurde. Für die Attraktivität des qualitativen Denkens in der deutschen Erziehungswissenschaft spielte sicherlich auch die Tatsache eine Rolle, daß auf dem Umweg über die Rezeption anglo-amerikanischer Kontexte (Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie, Kulturanthropologie, phänomenologische Soziologie) traditionelle geisteswissenschaftlich-hermeneutische Denkformen in neuer Sprachlichkeit und anhand dokumentierbarer empirischer Projekte mit Leben gefüllt werden konnten. So war es denn auch naheliegend, daß sehr rasch die bekannten Argumentationsautomatismen zwischen Empirie, Hermeneutik und Ideologiekritik einrasteten und die üblichen Polemiken ausgetauscht wurden. Zu diesen Üblichkeiten gehörte es auch, daß qualitative Methoden und deren besonderes Erkenntnispotential zunächst auf der Ebene wissenschaftstheoretischer bzw. methodologischer Argumentationen beschworen und entfaltet wurden, die materiale forschungspraktische Einlösung dieser Postulate jedoch erst sehr allmählich nachgereicht werden konnte.

(2) *Methodologische Binnendifferenzierung innerhalb des qualitativen Ansatzes*: Welche Entwicklungen haben zur Auflösung der traditionellen Frontlinie zwischen quantitativem und qualitativem Ansatz beigetragen? Zum einen war es die Einsicht, daß innerhalb des qualitativen Ansatzes selbst starke Unterschiede und Binnendifferenzierungen festzustellen waren, Unterschiede, die durch die gemeinsame (?) Frontstellung zum quantitativen Ansatz zunächst zurückgestellt bzw. ignoriert worden waren. Die Vertreterinnen und Vertreter tiefenhermeneutisch-aufklärungsorientierter, ethnographisch-deskriptiver, struktural-rekonstruktiver, sprachtheoretisch etc. fundierter Begründungen für ein (i.w.S.) qualitatives Vorgehen konnten jedoch schließlich nicht länger an der Tatsache vorbeisehen, daß je nach Ausgangsposition ganz unterschiedliche Erkenntnisziele bzw. Theoretisierungsansprüche, Gegenstandsannahmen, methodische Vorgehensweisen sowie schließlich Validierungs- und Kontrollformen innerhalb der qualitativen Theorienfamilie festzustellen waren (eine anschauliche Übersicht über die „Verzweigungen“ des qualitativen Ansatzes vermittelt WOLCOTT 1992, S. 23; vgl. Abb. 1).

Diese internen Unterschiede gewannen im Prozeß der zunehmenden Etablierung des qualitativen Ansatzes an Bedeutung und ließen die ursprüngliche Frontstellung verblassen².

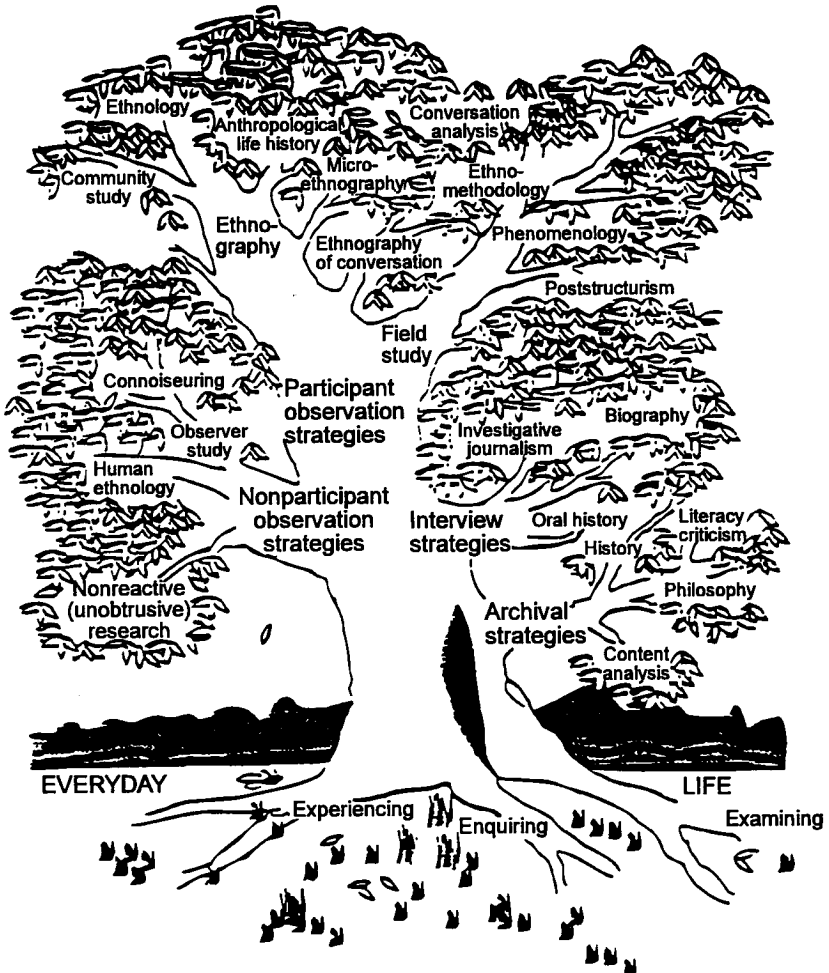


Abb. 1: Qualitative Strategien erziehungswissenschaftlicher Forschung (WOLCOTT 1992, S. 23).

(3) *Forschungspraktische Ausfaltung*: Schließlich spielte die Erfahrung eine Rolle, daß methodologische Entscheidungen („quantitativ“/„qualitativ“) nicht am Beginn von Forschungsprozessen stehen, sondern demgegenüber zunächst über Fragestellung und Forschungsziel zu entscheiden ist. Danach erst stellt sich die Frage, welche methodischen Mittel man zur Bearbeitung und Beantwortung der Fragestellung heranziehen

2 Für die Auflösung der „quantitativ“/„qualitativ“-Dichotomie war auch von Bedeutung, daß aus der immanenten Entwicklung der quantitativen empirisch-psychologischen Forschung heraus eigenständige Formen qualitativen Vorgehens entstanden, so daß auch von dieser Seite her die ursprüngliche Frontstellung an Brisanz verlor. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die aus der kognitiven Wende resultierende Hinwendung zu einem „reflexiven Subjektmodell“ sowie zu Introspektionen und „verbalen Daten“.

kann und will. Eine vorab und unabhängig von der Zuordnung zu bestimmten Forschungsfragestellungen erfolgende pauschale Urteilsbildung über die besonderen Qualitäten und Vorteile von Methodologien und einzelnen Methoden kann sinnvollerweise nicht vollzogen werden – es sei denn: eine dogmatische.³ Und im Prozeß der praktischen Durchführung von Forschungsprojekten wird dann auch schnell deutlich, daß bestimmte Demarkationslinien sich nicht konsequent bis auf die Ebene konkreter Forschungspraxis hin durchziehen lassen, sondern angesichts von situativen Umständen und besonderen Lagen Zusatzentscheidungen gefällt und Kompromisse gefunden werden müssen. Konkrete Forschungspraxis irritiert insofern in positiver Weise allzu enge Vorstellungen hinsichtlich der Reinheit einer bestimmten methodologischen Lehre.

(4) *Normalität*: Und schließlich ist die zunehmende Zahl von durchgeführten qualitativen Projekten selbst ein Faktor im Prozeß der Normalisierung einer ehemals so radikal auftretenden Alternative. Eine gute Übersicht über qualitative Studien in der deutschsprachigen Schul- und Unterrichtsforschung vermitteln ACKERMANN/ROSENBUSCH (1994); zur Entwicklung der quantitativen Lehr-Lern-Forschung in (West-) Deutschland vgl. VAN BUER/NENNINGER (1992) sowie VAN BUER (1993); über die us-amerikanische qualitative Unterrichtsforschung informieren die Handbuchartikel von ERICKSON (1986) und LECOMPTE/PREISSELE (1992).⁴

„Quantitativ“ und „qualitativ“ bezeichnen mittlerweile zwei eingeführte forschungsmethodische Denkweisen, deren jeweilige besonderen Erkenntnispotentiale im Blick auf bestimmte Fragestellungen durchweg anerkannt werden. Durch entsprechende Forschungsprojekte ist der schulische Binnenraum aus der Sicht der in ihm Lebenden und Handelnden mit verschiedenen Methoden exploriert und analysiert worden, sind v.a. die weit über den manifesten Lehrplan wie auch die formale Organisationsstruktur hinausgehenden „heimlichen“ sozialisatorischen Wirkungen von Schule als Erfahrungsraum in Ablauf und Ergebnis transparent gemacht worden. Die

3 Damit soll natürlich nicht verkannt werden, daß umgekehrt ein sozialer Trend zu bestimmten forschungsmethodischen Ansätzen nicht auch die Wahl von Forschungsthemen und -fragestellungen beeinflusst.

4 Als Beispiele (für Buchpublikationen) seien genannt: HEINZE (1976, 1980) über soziales Lernen, Kommunikationsrituale und Schülertaktiken im Unterricht; REINERT/ZINNECKER (1978) über Schülersubkulturen; WAGNER u.a. (1981) über Denkprozesse von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern; UHLE (1978) über Verstehen und Verständigung im Unterricht; AG SCHULFORSCHUNG (1980) sowie LAMBRICH (1987) über Leistung und Versagen aus Sicht der Lernenden; DIEGRITZ/ROSENBUSCH (1977) über Kommunikation zwischen Lernenden; COMBE/HELSPER (1993) anhand von Fallstudien über die Sozialisationswirkung von Schule und Unterricht; MACKERT (1983) über Inhaltserfahrung; MAIER/VOIGT (1991) über Lernen, Interaktion und Wirklichkeitskonstitution im Mathematikunterricht; MIETHLING (1986) über das Selbstverständnis von Sportlehrkräften; DIEDERICH/WULF (1979) über die Binnenkultur(en) einer Gesamtschule; CZERWENKA et al. international vergleichend über Schülerurteile über die Schule; GRUSCHKA (1985) über Lernbiographien von Kollegschülerinnen und -schülern; KLEINSPHEL (1990) und NITTEL (1992) biographisch über die Wirkung von Schule auf Lernende; WITTIG (1989) und KOWALSCZYK (1988) über Elternhaus und Schule; HOPPENWORTH (1993) über die „theatralischen“ Inszenierungen rund um Unterrichtsbesuche und Lehrproben; FICHTEN (1993) über die subjektive Sicht von Schülerinnen und Schülern auf Unterricht, genauer: auf Unterrichtsmethoden sowie auf die Erfahrung von Langeweile. Für qualitative Studien zur Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern vgl. TERHART (1994a).

ganzheitliche, „qualitative“ Erkundung des schulischen Binnenraums braucht sich nicht länger nur auf Spekulationen und quasiliterarische Schilderungen sowie ideologie- und herrschaftskritische Schnellabrechnungen zu verlassen, sondern kann sich auf ein ebenso erfahrungsfundiertes wie erfahrungskontrolliertes Bild der Lebenswelt Schule aus der Sicht der Lernenden wie auch aus der Perspektive der Lehrenden stützen. Mittlerweile steht ein ganzes Spektrum von Verfahren bereit, um die Exploration und Deskription subjektiver (individueller und/oder gruppeninterner) Sinnstrukturen mittels methodisch geregelter Verfahren durchzuführen, die Analyse subjektiver Sinnstrukturen in Richtung auf die Rekonstruktion latenter objektiver Sinnstrukturen theoriebezogen voranzutreiben oder aber praxisbezogen die Exploration von Sinnzusammenhängen in Richtung auf eine Veränderung der Situation weiterzuführen.

Auch wissenschaftssoziologisch hat sich der qualitative Ansatz etabliert: Es existieren erkennbare soziale Netzwerke und „Schulen“, eine ganze Reihe von Lehr- und Handbüchern zum qualitativen Ansatz liegen vor (vgl. FLICK et al. 1991; LECOMPTE et al. 1992); mehrere nationale und internationale Zeitschriften sind gegründet worden, die sich auf die Veröffentlichung entsprechender Arbeiten spezialisiert haben; ein erster Bilanzierungsband liegt vor (KÖNIG/ZEDLER 1994), und in der dritten Ausgabe des „Handbook of Research on Teaching“ (WITTRÖCK 1986), dem international verbindlichen „Flaggschiff“ der Unterrichtsforschung, stehen die beiden Kapitel über quantitative und qualitative Methoden (ERICKSON 1986) einträchtig hintereinander. Zur Normalisierung des qualitativen Ansatzes hat schließlich auch beigetragen, daß auf der Ebene konkreter Forschungspraxis (und mittlerweile in entsprechenden Lehrbüchern dokumentiert) ehemals „undenkbare“ Kombinationen quantitativen und qualitativen Vorgehens entwickelt worden sind. Der Boom der Inhaltsanalyse in ihren verschiedenen Variationen und computerisierten Hilfsmitteln legt hiervon ein deutliches Zeugnis ab.

Quantitativem wie qualitativem Vorgehen gemeinsam ist das ständige Bemühen um eine möglichst zufriedenstellende Lösung des Validitätsproblems (vgl. TERHART 1985, 1994b). Wenn man sich angesichts der derzeit weitverbreiteten Normativierung eines epistemologischen und methodologischen Pluralismus überhaupt noch an die Markierung von Unterschieden heranwagen will, so liegen diese nicht (mehr) zwischen „qualitativ“ und „quantitativ“, sondern zwischen einem i.w.S. szientifischen und einem i.w.S. ästhetisch-artistischen Vorgehen. Hiervon noch einmal zu unterscheiden wären Formen entwicklungsorientierter Forschung, die nicht an Erkenntnis, sondern an Veränderung interessiert sind und in denen Wahrheits- in Wirkungsfragen aufgelöst werden.

3. Aktuelle Problemlagen

(1) *Zunehmende Binnendifferenzierung*: Innerhalb der Entwicklung der Unterrichtsforschung ist (für Teilnehmende wie für Beobachtende) die zunehmende Komplexität und Spezialisierung des Feldes zu einem nicht zu unterschätzenden Problem geworden. Aufgrund der Ausdifferenzierung und Verästelung von Fragestellungen, der

Entstehung immer neuer Spezialitäten und – nicht zuletzt – der Zunahme von Publikationen wird es zunehmend schwieriger, z.T. schon unmöglich, bestimmte Themen oder Themenbereiche der Unterrichtsforschung – geschweige denn diese insgesamt – verfolgen zu wollen. Dies gilt z.B. für so klassische Kontexte wie „Unterrichtsmethode“ oder „verbale Interaktion im Unterricht“, aber auch z.B. für neuere Themen wie etwa Lehrerdenken/Lehrerhandeln, „time on task“, kognitive Strukturiertheit fachdidaktischer Lehrmaterialien oder „leistungsabhängige Lehrerbesoldung“⁵. In Zukunft wird die Bereitstellung und Nutzung von computerisierten Datenbanken/Informationssystemen noch mehr an Bedeutung gewinnen, denn der Anschluß an nationale wie internationale Entwicklungen ist nur noch unter Nutzung solcher Quellen und Hilfsmittel aufrechtzuerhalten.

(2) *Methodenkompetenz/Nachwuchsförderung*: Ein besonderes Problem stellt seit einiger Zeit die Herausbildung von Kompetenz im Bereich der Forschungsmethoden dar. Aufgrund der lang anhaltenden Stagnation bzw. Schrumpfung des Personalbestandes in den (außer)universitären Institutionen der Erziehungswissenschaft seit den späten siebziger Jahren sind die Berufschancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs denkbar schlecht gewesen. Insbesondere der überproportional starke Abbau des Personals in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hat die Nachwuchssituation in der Schul- und Unterrichtsforschung besonders stark verschlechtert. Die Nachwuchsförderung konnte insofern nicht systematisch und in ausreichendem Maße betrieben werden. Hinzu kommt die Verschärfung der Lage durch die hohen Absorptionskräfte durch den Umbau der Erziehungswissenschaft in den neuen Ländern. Dies hat zur Folge, daß derzeit und verstärkt in der nahen Zukunft ernsthafte Probleme bei der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses auftreten werden.

Aber nicht nur eine unzureichende Heranbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs, sondern auch ein allzu nachlässiger Umgang mit der Entwicklung von Methodenkompetenz spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle. Zwar ist innerhalb des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft im Grundstudium die Beschäftigung mit Forschungsmethoden obligatorisch („Empirie-Schein“). Im Unterschied zur Situation in anderen sozial- bzw. humanwissenschaftlichen Disziplinen ist jedoch dieses Studienelement wenig standardisiert und wird an den einzelnen Standorten in sehr unterschiedlicher Weise ausgefüllt. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, daß derzeit kein einziges Lehrbuch zum Thema „Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft“ am Markt ist.⁶

5 Bereits eine flüchtige Literatursuche erbrachte gut 100 neuere Arbeiten zu diesem Thema – und natürlich gibt es seit den 80er Jahren als spezielle Fachzeitschrift das „Journal of Personell Evaluation in Education“.

6 Der Band von MOLLENHAUER/RITTELMAYER (1977) kann nicht im eigentlichen Sinne als ein Lehrbuch verstanden werden; ebenso nicht der Band II der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ über „Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung“. Die für Erziehungswissenschaftler geschriebenen Einführungen und Lehrbücher zum Thema „Forschungsmethoden“ der siebziger und achtziger Jahre sind mittlerweile allesamt vergriffen. In den Methodenkursen wird deshalb häufig auf kopierte Auszüge vergriffener Bücher und/oder Methodenlehrbücher anderer Disziplinen zurückgegriffen (z.B. auf den „FRIEDRICHS“, oder – immer noch – auf MAYNTZ/HOLM/HÜBNER).

(3) *Praxisrelevanz*: Wem nützt Unterrichtsforschung? Die ursprüngliche Hoffnung, durch Unterrichtsforschung als zentralem Element einer „technologischen Wendung der Didaktik“ (FLECHSIG) – erstens – die Voraussetzungen 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. Der Wissenschaftsoptimismus der 60er Jahre ist aufgrund theoretischer Weiterentwicklungen, vor allem aber aufgrund der unmittelbaren Erfahrung der Insuffizienz technokratischer Perspektiven einer skeptischen Haltung gewichen; die in allen Sozialwissenschaften in den letzten Jahren erfolgte selbstreflexive Beschäftigung mit Verwendungsproblemen (DRERUP 1987) ist nur ein Ausdruck dieses Skeptizismus und macht zugleich die Problematik anschlussfähig für weitere wissenschaftliche Operationen: Jetzt muß dann eben erforscht werden, warum die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung nicht, nur sehr schwer und auf z.T. verschlungenen Wegen und mit Transportschäden öffentliche und/oder berufspraktische Relevanz erhalten.

Allerdings gerät Unterrichtsforschung unweigerlich und verschärft in eine Legitimationskrise, wenn sie letztlich nur noch zu belegen weiß, warum sie keinen oder kaum einen Einfluß auf die Realitäten des Unterrichtens auszuüben vermag. Auf diese Weise liegt schließlich der Gedanke nahe, daß sie im Grunde nur noch den Unterrichtsforscherinnen und -forschern selbst – und sonst niemandem – nützt. Die oben bezeichnete zunehmende Spezialisierung und Binnendifferenzierung dieses Bereichs wird diese Problematik noch verschärfen, denn das Entscheiden und Handeln von schulpolitisch Verantwortlichen wie auch von Lehrern und Lehrerinnen selbst ist nicht an den Ergebnissen hochspezialisierter Detailforschung, sondern an größeren, zusammenhängenden und in aller Regel normativ aufgeladenen Problemen und Denkeinheiten orientiert (Öffnung der Schule, Aktivierung von Schulleben, Gewaltprobleme lösen, Sozialpädagogisierung der Lehrerrolle, Burnout verhindern, Selektionsnotwendigkeiten ausweichen, Studienzeiten verkürzen etc.).

Angesichts dieser Lage kann man realistischerweise von einer Art Informationspflicht (als Bringschuld) der Unterrichts- und Schulforschung in Richtung auf Schulverwaltung und Lehrberuf sprechen. Die Hintergründe, sachlichen Zusammenhänge, Entscheidungsalternativen und -folgen müssen, soweit dies jeweils überhaupt möglich ist, aufgedeckt werden, wobei grundsätzlich die Offenheit des Entscheidens oder anders: die Nichtdeterminiertheit von Entscheidungen durch den jeweiligen Erkenntnisstand herausgestellt werden muß, um zu verhindern, daß sich praktische bzw. politische Verantwortung hinter scheinbaren, wissenschaftlich „erwiesenen“ Sachzwängen bzw. Sachnotwendigkeiten versteckt.

Hierfür drei Beispiele: Bildungs- und schulpolitische Entscheidungsträger müssen auf die Folgen von Entwicklungen und Entscheidungen aufmerksam gemacht werden (z. B. Erhöhung/Verkleinerung der Klassengröße, Veränderungen in den Unterrichtskulturen der einzelnen Schulformen, Verschärfungen/Milderungen des Selektionsklimas, Vereinbarkeit unterschiedlicher bildungspolitischer Zielsetzungen etc.). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bildet einen zweiten Beispielbereich. In der ersten wie in der zweiten Phase wäre über grundlegende Erkenntnisse der Unterrichtsforschung zu informieren, v.a. über solche, die den erfahrungsgesättigten päd-

agogischen Common sense herausfordern und zu einer realistisch-professionellen Haltung der angehenden Lehrkräfte führen können. Schließlich die Adressatengruppe der praktizierenden Lehrer: Unter quantitativen wie qualitativen Gesichtspunkten handelt es sich hierbei sicherlich um die bedeutendste Multiplikatoren- und Nutzergruppe. Umgekehrt ist bekannt, daß die Skepsis gegenüber wissenschaftlicher Forschung in dieser Gruppe beachtlich ist (vgl. OELSCHLÄGER 1978; PLATH 1993). Die Frage nach den Voraussetzungen der Koordination von Forschungs- und Handlungsperspektive bleibt damit – diesseits wie jenseits des Atlantiks – eines der drängenden Probleme der Schul- und Unterrichtsforschung.

Literatur

- ACKERMANN, H./ROSEBUSCH, H.S.: Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: KÖNIG/ZEDLER. I.V.
- AG SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Lehrern und Schülern. München 1980.
- COMBE, A./HELSPER, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim 1993.
- CZERWENKA, K. et al.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a.M. 1990.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890 – 1940. Weinheim 1993.
- DIEDERICH, J./WULF, C.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn 1979.
- DIEGRITZ, T./ROSEBUSCH, H.: Kommunikation zwischen Schülern. München 1977.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim 1987.
- DUNKIN, M. (ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford 1987.
- ERICKSON, F.: Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRÖCK (1986), S. 119 – 161.
- FICHTEN, W.: Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt a.M. 1993.
- FLICK, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991.
- GAGE, N.L. (ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963.
- GAGE, N.L.: The Paradigm Wars and their Aftermath: A „historical“ Sketch of Research on Teaching since 1989. In: Teachers College Record 91 (1989), S. 135–160.
- GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Wetzlar 1985.
- HALLER, H.-D.: Fragen der Curriculum- und Unterrichtsforschung – wissenschaftsgeschichtlich betrachtet. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 571–582.
- HEINZE, T.: Unterricht als soziale Situation. München 1976.
- HEINZE, T.: Schülertaktiken. München 1980.
- HOPPENWORTH, U.: Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. Frankfurt a.M. 1993.
- HOUSTON, R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York 1990.
- HOWE, K.R.: Against the Quantitative-Qualitative incompatibility Thesis or Dogmas die hard. In: Educational Researcher 17 (1988) 8, S. 10–16.
- INGENKAMP, K. et al. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990. 2 Bde. Weinheim 1992.
- KERLINGER, F.: Foundations of Behavioral Research (Orig. 1964). Dt. Übers.: Grundlagen der Sozialwissenschaften, 2 Bde. Weinheim 1978/79.

- KLEINESPEL, K.: Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Weinheim 1990.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim i.V.
- KOWALSCZYK, W.: Umgang zwischen Elternhaus und Schule – eine qualitative Analyse der Alltagstheorie von Elternhaus und Schule. Regensburg 1988.
- KRÜSSEL, H.: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des Wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt a.M. 1993.
- LAMBRICH, H.-J.: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation „schlechter“ Schüler. Weinheim 1987.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung, 2 Bde. München 1993.
- LECOMPTE, M.D. et al. (eds.): Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego 1992.
- LECOMPTE, M.D./PREISSELE, J.: Towards an Ethnology of Student Life in Schools and Classrooms: Synthesizing the qualitative Research Tradition. In: LECOMPTE et al. (1992), S. 815–859.
- LOSER, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.
- MACKERT, N.: Inhalte in schulischen Interaktionen. Ein Beitrag zu einer Methode inhaltspezifischer Unterrichtsanalyse anhand von Unterrichtsdokumenten. München 1983.
- MAIER, H./VOIGT, J. (Hrsg.): Interpretative Unterrichtsforschung. Köln 1991.
- MAYRING, P.: Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: G.W. SCHNAITMANN (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Donauwörth i.V.
- MIETHLING, W.-D.: Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Schorndorf 1986.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, C.: Methoden der Erziehungsforschung. München 1977.
- NITTEL, D.: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim 1992.
- OELSCHLÄGER, H.-J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung. Stuttgart 1978.
- PLATH, I.: Wissenschaftliche pädagogisch-psychologische Literatur aus der Sicht von Lehrkräften. In: Forum Lehrerfortbildung 1993–24/25, S. 25–41.
- REINERT, G.-B./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978.
- SALDERN, M.: Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz. In: Empirische Pädagogik 1992–6, S. 377–399.
- SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Neuere Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung. Weinheim 1976.
- SMITH, J.K./HESHUSIUS, L.: Closing down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate among Educational Inquirers. In: Educational Researcher 15 (1986) 1, S. 4–12.
- TENORTH, H.-E.: Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 317–343.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1978.
- TERHART, E.: Ethnographische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 291–306.
- TERHART, E.: The Adventures of Interpretation: Approaches to Validity. In: Curriculum Inquiry 16 (1985), S. 451–464.
- TERHART, E.: Lehrerbiographien. In: KÖNIG/ZEDLER (1994a) (i.V.).
- TERHART, E.: Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme. In: KÖNIG/ZEDLER (1994b) (i.V.).

- TERHART, E./WENZEL, H.: Unterrichtsmethode in der Forschung. Defizite und Perspektiven. In: B. ADL-AMINI/T. SCHULZE/E. TERHART (Hrsg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim 1993, S. 12–96.
- TRAVERS, R.M.W. (ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973.
- UHLE, R.: Verstehen und Verständigung im Unterricht. München 1978.
- VAN BUER, J.: Der Stand der empirischen Lehr-Lern-Forschung in Deutschland. Vortragsmanuskript. Humboldt-Universität zu Berlin 1993.
- VAN BUER, J./NENNINGER, P.: Trends in der Lehr-Lern-Forschung: „Traditioneller Unterricht“. In: K. Ingenkamp et al. (1992), Bd. 2, S. 407–470.
- WAGNER, A.C. et al.: Unterrichtspsychogramme. Reinbek 1981.
- WITTING, H.: Der Bildungsprozeß des Kindes im Übergang von der Familie in die Schule. Eine qualitativ-interpretative Untersuchung. Frankfurt a.M. 1989.
- WITTRICK, M. (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York 1986.
- WOLCOTT, H.F.: Posturing in Qualitative Inquiry. In: LECOMPTE et al. (1992), S. 3–52.