
4.1. Erläuterung der Forschungsstrategien und Arbeitsphasen

Mit den Erfahrungen und ersten Arbeitsthesen aus der Vorstudie "im Gepäck" beginnt nun die längste Etappe unserer "Forschungsreise". Unter Mithilfe des Kollegen-Teams und der Schüler konnte ich während der zweijährigen Hauptstudie umfangreiche Erfahrungen mit der Öffnung von Unterricht in dieser siebten und achten Realschulklasse sammeln, die von Beginn an durch mehrschichtige empirische Forschungsmethoden begleitet und reflektiert wurden.

Abweichend von meiner ursprünglichen Planung, nur das 7. Schuljahr empirisch zu erfassen, ergab sich scheinbar "anarchisch" eine Fortführung des Forschungsprojektes um ein weiteres Jahr. Es entwickelte sich - unabhängig von meinem Konzept - eine eigenwillige Struktur, die uns das Zusammenleben im Schulalltag auferlegte und die ich schließlich auch selbst akzeptieren konnte.

Bereits Ende 1991 verfaßte ich - nach einer der Vorstudie ähnlichen - Auswertung eine erste, zusammenfassende Chronik über unsere vielfältigen Lern- und Erfahrungsprozesse von 1990 bis 1991, die aber für Außenstehende zu unübersichtlich ausfiel. Selbst noch ganz verwickelt in die ständig neuen und aufregenden Fortentwicklungen unseres Projekts, fand ich keine ausreichende Distanz für eine strukturierte Übersicht und Analyse der bisherigen Lern- und Forschungserfahrungen. Ich hatte schon im Frühling 1992 mehr intuitiv als im direkten Zusammenhang mit dieser Arbeit für das kommende Schuljahr eine einjährige Beurlaubung beantragt, die sich jetzt als eine sehr sinnvolle Entscheidung herausgestellt hat. Mit der gründlichen Überarbeitung der bisher vorliegenden Chronik wäre ich neben dem Schul- und Universitätsalltag kräftemäßig überfordert gewesen..

Eine wichtige Orientierungshilfe für die letzte Phase meiner Arbeit ermöglichte mir wieder der regelmäßige Austausch im Pädagogischen Diskurs mit den Kolleginnen und Kollegen der Lernwerkstatt. Karin Ernst wies mich auf die neu erschienenen Bücher von Herbert Altrichter aus Österreich hin, der auf den Grundlagen der Aktionsforschung für die "Lehrer-Forschung" wesentliche theoretische Analysen vorstellt und eine Auswahl ganz konkreter wissenschaftlicher Methoden für "forschende Lehrer" anbietet. Bei der ersten Lektüre der Altrichter-Bücher war ich im Rückblick auf meine langwierige Suche nach der Definition meiner Rolle ("Personalunion als Lehrerin und Forscherin") enttäuscht, daß hier unter dem Titel "Lehrer als Forscher" auf einmal in einer klaren, übersichtlichen und wissenschaftlich fundierten Darstellung vieles von dem wiederzufinden war, was ich mir vor drei Jahren selbst mühsam aus den verschiedensten Forschungsansätzen zusammengesucht hatte, um meine Untersuchungsmethoden auszuwählen und zu begründen. Aber allmählich setzte sich bei mir dann doch die Erkenntnis durch: trotzdem war es mein eigener Weg, meine Suche, auf die ich mich mit meiner Ausgangsfrage begeben hatte; die hinter mir liegende Forschungsarbeit fand nun im Nachhinein durch Altrichter und seinen Kollegen an wichtigen Punkten eine ermutigende Bestätigung.

Diejenigen, die ähnliches vorhaben wie ich, nämlich als Lehrende ihren eigenen Unterricht zu erforschen, können für ihre methodische Planung und Durchführung in den nun vorliegenden Analysen und Strukturierungshilfen von Altrichter u.a. wichtige Grundlagen finden. Da aber der praktische Teil meiner Studie bereits hinter mir liegt, ist es zu diesem Zeitpunkt nicht mehr sinnvoll, noch einmal umfassend auf die empfohlenen Forschungsmethoden für die Unterrichts- und Forschungspraxis einzugehen. Ich beschränke mich von daher auf die Hinweise Altrichters u.a., die mir während meiner derzeitigen Arbeitsphase wesentliche Anstöße für die Reflexion meiner bisherigen Dokumentation gegeben haben.

Mit Hilfe seiner Definitionen von drei charakteristischen Forschungsebenen gelang es mir z.B. besser, meine eigene dreijährige Handlungs- und Forschungstätigkeit im Rückblick zu durchdenken und neu zu strukturieren. Ich hatte ja all das über zweieinhalb Jahre gesammelte Untersuchungsmaterial schon ausgewertet und den Handlungs- und Forschungsverlauf auf 300 Seiten zunächst chronologisch geschildert und analysiert, "klebte" aber bislang noch an meinem eigenen Anspruch, alle Erfahrungen historisch wahrheitsgetreu nacheinander darzustellen. Die von Altrichter u.a. angeführten Beispiele von Lehrer-Forschungsprojekten umfassen zwar alle viel kürzere Untersuchungszeiträume, gaben mir dann aber den entscheidenden Anstoß, mich von meiner historisch wahrheitsgetreuen Chronik lösen zu können und die vielen Erfahrungsebenen zu "zerschneiden", um vor allem die Darstellung und Analyse der zweijährigen Hauptstudie nach Schwerpunkten zu gewichten und übersichtlicher zu strukturieren.

Altrichter differenziert in der Lehrer-Forschung drei "Typen von unterschiedlich organisierten Handlungen" (vgl. Altrichter, 1990, S.208 ff.):

Handlungstyp I : Routine

Der "Handlungstyp I" umfaßt zunächst nur das, was Lehrer in ihrer Schulpraxis aufgrund täglicher Erfahrungen fast schon unbewußt leisten: das ständige Ineinandergreifen von Aktion und Reflexion, d.h. mit pädagogischen Handlungen werden Erfahrungen, "Routinen", gesammelt, deren Erfolg oder Mißerfolg wiederum das weitere konkrete Vorgehen beeinflussen.

Handlungstyp II : Reflexion-in-der-Handlung

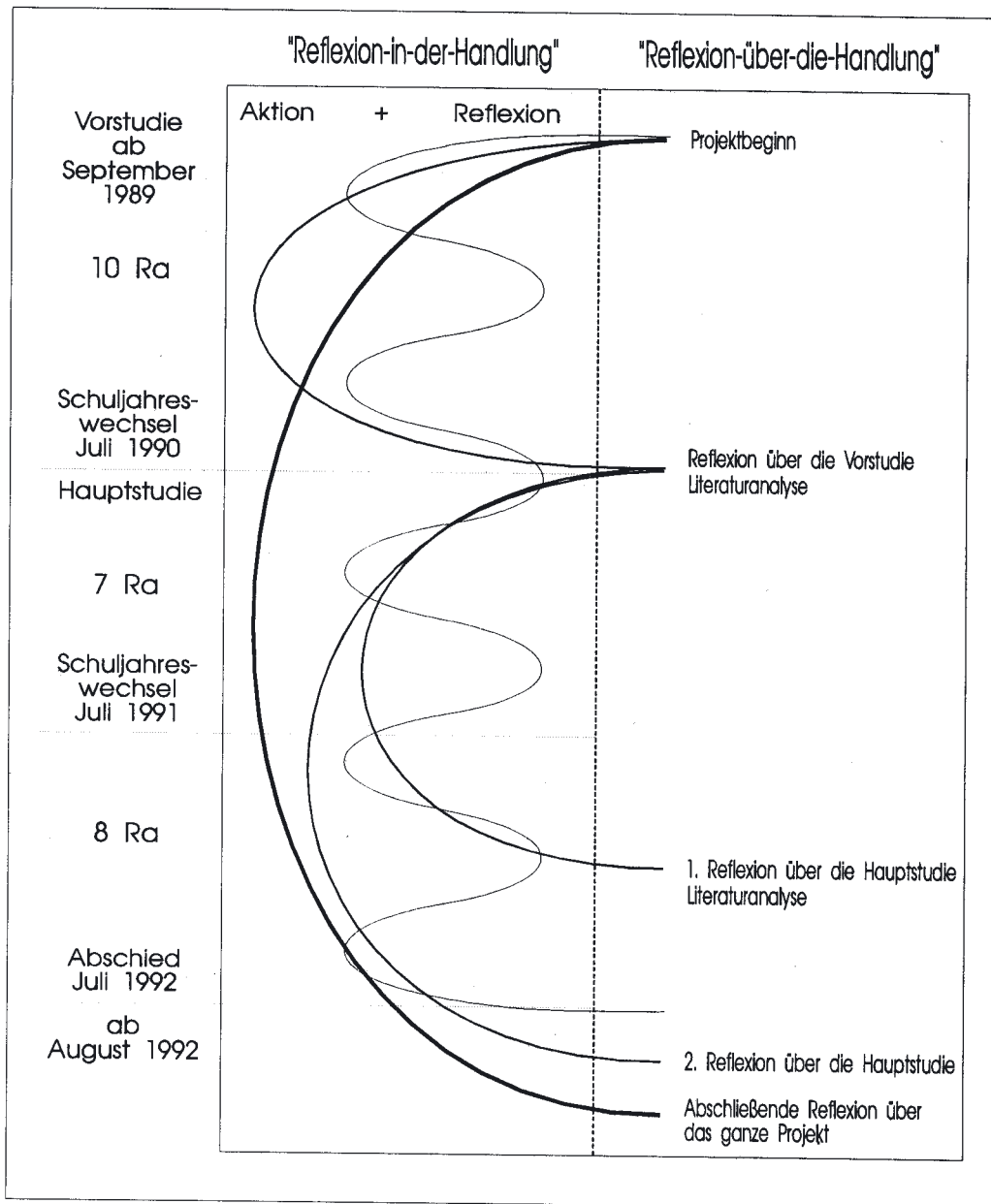
Mit dem "Handlungstyp II" bezeichnen Altrichter u.a. solche Handlungen, *"bei denen die Beziehung zwischen situativer Reizsituation und letztendlich erfolgreicher Aktion durch eine organisierte und zumindest kurzzeitig bewußte Deutung der Umwelt vermittelt ist."* (ebda., S.211/212). Eine solche bewußte Reflektierung von Handlungen in Verbindung mit der Praxis nennt Altrichter "Reflexion-in-der Handlung". Aktion und Reflexion werden in ihrer gegenseitigen Beeinflussung gezielt ausgewertet, um Handlungsänderungen zu steuern.

Handlungstyp III : Reflexion-über-die-Handlung

Eine weitere Ebene der Reflexion meint der "Handlungstyp III", bei dem *"die Reflexion aus dem Handlungsfluß heraustritt, sich von ihm distanziert, ihn vergegenständlicht und sich auf die vergegenständlichte Form der primären Handlung richtet (diese 'reflektiert')."* (ebda., S.214). Diesen Handlungstyp III nennt Altrichter die "Reflexion-über-die-Handlung".

Wenn ich nun auf diesem Hintergrund rückblickend meine eigenen "Handlungstypen" während meiner bisherigen Lehr- und Forschungstätigkeit reflektiere, dann gehört meine alltägliche Lehrpraxis bis zum Beginn des Projekts zum Handlungstyp I, der Routine; mit Beginn der Praktischen Vorstudie bin ich zur "Reflexion-in-der-Handlung" übergegangen, also dem "Handlungstyp II", indem ich gezielter die Wechselwirkung zwischen meiner Pädagogischen Aktion und Forschung deutete. Erst die nachfolgenden Sommerferien ermöglichten mir die notwendige Distanz und die Zeit für eine erste gründliche "Reflexion-über-die-Handlung" und die daraus resultierende Literaturanalyse. Als ich dann während der Vor- und Hauptstudie drei Jahre lang das ständige Zusammenspiel von Aktion und Forschung "trainiert" hatte, gelang es mir schließlich erst durch meine Beurlaubung "aus dem Handlungsfluß herauszutreten", um die "Reflexion-über-die-Handlung" in einer abschließenden Analyse zu verwirklichen.

In Anlehnung an eine Skizze von Altrichter verdeutlichte ich mir selbst noch einmal diese Phasen der hinter mir liegenden Forschungsprozesse von "Reflexion-in-und-über-meine-Handlungen" (vgl. Altrichter, 1990, S. 217).



dreijähriger Wechselprozeß zwischen Pädagogischer Aktion und Pädagogischer Forschung ("Reflexion-in-der-Handlung")



dreimalige rückblickende "Reflexion-über-die-Handlung" + Abschlußanalyse