

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) **LehrerIn werden/sein/bleiben**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Maria-Luise Braunsteiner

Self-Study

Was es bedeutet, als LehrerbildnerIn auch ForscherIn für die eigene Praxis zu sein

LehrerInnenbildung braucht professionell agierende LehrerbildnerInnen¹. Self-Study als ‚Genre of Teacher Education Research‘ verhilft dazu, bessere/r LehrerIn für LehrerInnen zu werden. Der Beitrag erörtert einen Forschungsansatz zur LehrerInnenbildung und seine Relevanz für die Weiterentwicklung der Pädagogik im tertiären Bildungsbereich. Self-Study verfolgt die Zielsetzung, reflektierendes Lehren weiter zu entwickeln und als substantielles Ergebnis von LehrerInnenbildung das Terrain zu verändern.

1 What is Self-Study all about

Als 1992 die Self-Study Special Interest Group (= SIG²) der American Educational Research Association (= AERA) gegründet wurde, waren nur wenige Mitglieder davon überzeugt, dass sich diese in kurzer Zeit zu einer der größten SIGs entwickeln würde. Die Ursprünge der Self-Study reichen weit in die Veränderungen der LehrerInnenforschung in den vergangenen 25 Jahren hinein. Zum einen sind und waren es aus unterschiedlichen Disziplinen kommende oder in anderen zusätzlich ausgebildete WissenschaftlerInnen (AnthropologInnen, LinguistInnen u.a), zum anderen PraktikerInnen, die das Feld der LehrerInnenforschung vergrößert haben.³

Die persönliche Teilnahme an der AERA Conference 2008⁴ war geprägt vom Vorurteil, völlige Außenseiterin zu sein, doch ab sofort änderte sich die eigene Position im Genre der Self-Study-Research-Community kontinuierlich. Zu Beginn schien der Begriff ‚Self-Study‘⁵ etwas komplett Anderes und Fremdes zu sein. Die Absolvierung von Spezialkursen⁶ und die Teilnahme an allen Veranstaltungen der S-STEP SIG⁷, das Studium der Unterlagen sowie formale und informelle Diskussionen, persönliche Gespräche mit WissenschaftlerInnen und Sitzungen verhalfen aber rasch dazu, das sehr weite und breite Verständnis des Forschungsansatzes in Grundzügen zu erkennen und in weiten Teilen abzustecken.

Die Bezeichnung Self-Study suggeriert eine singuläre und individuelle Annäherung an eine forschende Praxis. In der Realität zeigt sich, dass Self-Studies essentiell und dramatisch durch Inanspruchnahme alternativer Perspektiven und Umdeutung⁸ von Situationen konstituiert und gestärkt werden. Als einzubringende Grundbedingungen für den Forschungsansatz gelten *Zusammenarbeit*, *Offenheit* und *Reframing*. Der Erfolg einer Self-Study korreliert mit dem Gelingen der *Zusammenarbeit* mit einer unterstützenden Gruppe von KollegInnen, manchmal auch einer/s Einzelnen. Indem vertrauenswürdige KollegInnen den Part des

kritischen Fragens und Aufforderns zu Klarheit übernehmen, leisten sie einen notwendigen Beitrag, eigene Erfahrungen und die Möglichkeit, aus diesen Erkenntnisse zu gewinnen, zu überprüfen. Mitunter bieten KollegInnen Alternativen zu eigenen Handlungsweisen und erinnern die ForscherInnen an das Einhalten der je artikulierten Werte. Die Möglichkeiten für eine solche Zusammenarbeit hängen aber auch von anderen Faktoren ab, vor allem vom Gelingen einer angemessenen genügend großen *Offenheit*.⁹ Offenheit als Bedingung evoziert Verletzlichkeit. Da der Forschungsansatz in Europa¹⁰ nur sehr am Rande kommuniziert wird, liegt die Frage nahe, ob es eine ‚typisch‘ angloamerikanische und/oder auch australische Kultur der Auseinandersetzung bzw. der Offenheit gibt, in der Selbstbild und gängige Fehlerkultur der forschenden Praxis eben nicht diametral entgegenwirken. Mit den Erfahrungen in Self-Study-Communities und in der Rolle als Feedbackgeberin muss die Frage hypothetisch bejaht werden, allein die wissenschaftlichen Belege dafür fehlen bisher. Im Zusammenhang mit *Reframing* wird von Self-Study-ForscherInnen¹¹ auf Donald Schön¹² Bezug genommen. Wenn seine Behauptungen zutreffen, so müssen sowohl die LehrerInnenbildung per se als auch die Optimierung der je eigenen Arbeit als LehrerbildnerIn Gegenstand von *Reframing* sein. Dieser Ansatz kann auf unterschiedliche Weise verwirklicht werden: Integrierte Erzählungen und Selbst-Portraits sowie das Einbeziehen der Perspektive von Studierenden sind nur Beispiele dafür.

Die Vernetzung in die Forschungsgruppe der ‚Self-Study-Researcher‘¹³ ist getragen durch das Bedürfnis, die eigene Praxis zum Gegenstand von Untersuchungen zu machen, die Ergebnisse im Weiteren mit anderen zu dialogisieren und schließlich durch weitere Deutungen und Eröffnung von Möglichkeiten zu verbessern. Forschende Untersuchungen der Verfasserin waren bisher dem qualitativen Paradigma verpflichtet, darin wurde die Rolle der Forscherin stets präzise beschrieben, der Ansatz der Self-Study übersteigt aber dieses Verständnis der eigenen Positionierung bei weitem.

Zunehmendes Verlangen und entsprechende Notwendigkeit, die eigene Praxis auf Kongruenz zwischen den Erwartungen, die LehrerbildnerInnen an LehrerInnen-StudentInnen haben (die ihre eigene Praxis erst entwickeln sollen), und ihre eigene konkrete Praxis zu überprüfen, ist eine Ausgangsbasis für Self-Studies. Die eigene Praxis zu beforschen kann mitunter bedeuten, „sich selbst als lebenden Widerspruch (zu) erfahren“¹⁴. Im Idealfall erkennen Self-Study-ForscherInnen Widersprüche zwischen ihren Glaubenssätzen und ihrer lehrenden Praxis und ändern diese in der Folge, um sie mit jenen in Einklang zu bringen. Dadurch können sie neue Einsichten in die (Aus-)Bildung von LehrerInnen gewinnen. Spannungen, Probleme und Dilemmata eigener LehrerbildnerIn-Praxis können in der Folge zu Self-Study-Untersuchungen führen. Aus einer umfangreichen Literaturanalyse dokumentierter Self-Studies erkennt Berry¹⁵ vier wesentliche Gründe, die LehrerbildnerInnen motivieren, die Strategie der Self-Study einzuschlagen: Das Bedürfnis, ...

- ❖ eine eigene „Philosophie der Praxis“ zu formulieren und diese Überzeugungen auf Übereinstimmung mit ihrer realen Praxis zu überprüfen,
- ❖ einen Teilbereich der eigenen Praxis zu untersuchen,
- ❖ ein Modell für die kritische Reflexion zu entwickeln,
- ❖ eine bedeutsame Alternative für institutionelle Evaluation zu generieren.

Auch wenn der Blick auf das Selbst gerichtet scheint, gilt externer Input durch Überprüfen der Daten, der Fragestellungen und Interpretationen, Methodenwahl u.a. für Self-Studies als konstituierend.¹⁶

Viele ForscherInnen erkennen, indem sie das eigene Verhalten beobachten, dass sie ihre Forschungen nicht uneigennützig, sondern mit ungeheurem persönlichem und tiefgreifendem Investment in eigenes Tätigsein und Reflektieren betreiben. Das „innere Drama“, wie Mooney den Aspekt der Selbstverwirklichung des sehr persönlichen Tuns formuliert, ist ein persönliches Wagnis, das, neben dem sozialen Gewinn, seinen Wert durch den direkten Beitrag zur Selbstrealisation leistet.¹⁷ „It can be taken as a way of meeting life with the maximum of stops open to get out of experience its most poignant significance, its most fullthroated song.“¹⁸ Datenmaterial, Ideen sowie ein erheblicher persönlicher Einsatz und Aufwand machen eine Bewegung über das Selbst hinaus notwendig. Sich über das Selbst hinaus zu bewegen spielt auch insbesondere deshalb eine entscheidende Rolle, weil Self-Study ein tieferes Verstehen der Beziehungen von Lehren über Lehren sowie von Lernen über Lehren enthüllen helfen soll. Self-Study fokussiert dabei aber nicht das Selbst per se, sondern den Raum zwischen dem Selbst und der Praxis, in die das Selbst involviert ist.

Messner sieht LehrerInnenbildung als biografischen, lebenslang andauernden und unabschließbaren Selbstlernprozess, der auf Mündigkeit ausgerichtet ist, und empfiehlt konsequenterweise Lern- und Entwicklungsimpulse von innen und von außen zu integrieren, um diese Prozesse bewusst in den Blick nehmen zu können: Dazu „... braucht es auch Arbeits- und Inszenierungsformen, welche die für die Lehrertätigkeit so wichtige *Person der Handelnden* schon in der Ausbildung in Szene setzen und präsent werden lassen.“¹⁹ Gerade die personalen Anteile bedürfen einer nachhaltigen Auseinandersetzung im Rahmen des Professionalisierungsprozesses des/der einzelnen Lehrers/in.²⁰ Unterweger²¹ verweist auf die innere Instanz des „professionellen Selbst“²², das für Kontinuität und Wandel gleichzeitig sorgt. Dieser inneren Instanz wird handlungssteuernde Funktion zugeschrieben, der in der LehrerInnenbildung durch personorientierte Angebote Rechnung getragen werden muss. Aber wie können LehrerbildnerInnen selbst diesem Anspruch gerecht werden, wenn sie zwischen dem Theorie-Praxis-Diskurs einerseits und der eigenen möglicherweise (un)reflektierten Praxis das Lehren über Lehren praktizieren sollen/wollen? Self-Study als Forschungsansatz unterstützt das tiefere Verständnis für sich selbst, hilft die Spannung zwischen Sein und Werden zu untersuchen, um durch die Datenanalyse die eigenen Konturen zu modellieren. Die Qualität einer Self-Study ist gekennzeichnet durch eine sensible Balance zwischen Biografie und Geschichte (history) sowie einer Balance zwischen dem Selbst und der ‚Arena‘ der Praxis. Schlägt das Pendel in Richtung Selbst aus, so wird von solipsistischen Tendenzen gesprochen, oder es kommt einer Beichtstuhl-Atmosphäre gleich. Tendenzen in die entgegengesetzte Richtung verwandeln Self-Study in traditionelle Forschung.²³

2 How to start

Forschungstraditionen und -gattungen bilden sich aus ihrer Geschichte heraus. Forschungsparadigma und Methodik kategorisieren und charakterisieren durch Stil (oder Technik) Form und Inhalt. Die Auswertung der Daten erfolgt aufgrund von Kriterien und bezogen auf die spezifische Form. Das je vertretene Paradigma repräsentiert eine Weltsicht, die Verortung des Individuums und eine Auswahl an möglichen Beziehungen des Individuums in dieser Welt. „(It is a) basic set of beliefs that guide action, including ontology (nature of reality) and epistemology (nature of knowledge)“²⁴.

Self-Study agiert im Grenzbereich qualitativer Forschungstradition²⁵, die die Welt immer aus der Perspektive der interagierenden Individuen studiert. Zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung – Offenheit²⁶, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität – gelten als konstituierend für qualitative Untersuchungen. Innerhalb dieses Paradigmas verkörpert die biografische Methode in prototypischer Weise die qualitative Sozialforschung.²⁷ Dieser Ansatz geht aber von einer ‚Beforschung‘ der Biografie²⁸ aus. Im Gegensatz dazu stellt die Integration der Rolle des/r Lehrerbildners/in und der Rolle des/r Forschers/in in eine Einheit die entscheidende Charakteristik des Forschungsgenres Self-Study dar. Besonderes Augenmerk verdienen dabei *autobiografische* Self-Study-Formen. Bullough und Pinnegar nehmen Self-Study-Untersuchungen methodologisch – verpackt in Autobiografien, Schriftverkehr (E-Mail-Verkehr) und schriftlich belegte Formen von Konversation – in den Blick und formulieren dafür präzise Qualitätsrichtlinien.²⁹

2.1 Die Eckpunkte im Forschungsprozess³⁰

Die hier festgehaltenen Eckpfeiler beruhen vorrangig auf subjektiver Erfahrung und werden deshalb nicht als verbindlich festgehalten, sondern zur Diskussion gestellt:

- ❖ Self-Study in der LehrerInnenbildung kann jeden Aspekt der Praxis und von institutionellen Belangen – mit der Absicht, diese zu verbessern – in den Blick nehmen. Es gehört zu den vordringlichen Anliegen und Chancen, eben das anzusprechen, zu behandeln, zu erforschen, was in der Praxis und in der Institution sichtbar wird.
- ❖ Die Ideen oder Schauplätze für die Studie werden jeweils neu ausgewählt.
- ❖ Eine Verbindung zwischen der eigenen Absicht, den eigenen Ideen und der Konversation im Forschungsfeld wird gesucht. Die Verflechtung des eigenen Ideenguts mit der Literatur und mit dokumentierten Studien stellen den Beginn der Basis, von der aus die Ansprüche formuliert werden und der Prozess des Dialogs begonnen wird, dar. Das Verweben der einzelnen ‚Fäden‘ bewirkt einen Beitrag zum eigenen Denken – die individuelle Integrität bleibt erhalten.³¹

Die Form des Prozesses im Genre der Self-Study ist der Dialog. In diesem wird nach Anhaltspunkten gesucht, werden Behauptungen aufgestellt und diese in Beziehung zu anderen Aspekten der eigenen Praxis und des eigenen Wissens im Fachbereich der LehrerInnenbildung untersucht. Am Ende dieses Prozesses steht das Erreichen einer Erkenntnis. Methodisch gelangen an dieser Stelle Geschichten, Aufführungen, Erzählungen, Zeichnungen, Tagebuchaufzeichnungen u.a. zum Einsatz. Die Form sollte geeignet sein, eigene Ideen zu erfassen und Prämissen zu erläutern – inklusive der Rollen, Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten, welche die Aufgabe als LehrerbildnerInnen umfasst.

2.2 Vier Entwicklungsschritte und ein Forschungsplan

2.2.1 *Lebendige Widersprüche erkennen*

Widersprüche identifizieren Orte in der Praxis von LehrerInnen, an denen sie (ver)störend wahrnehmen, dass sie sich selbst in einer Praxis wiederfinden, die im Gegensatz zu den eigenen Überzeugungen steht.³² Den Forschungsprozess daraus leitende Fragen sind:

- ❖ Worin besteht mein Forschungsinteresse?
- ❖ Welche lebendigen Widersprüche nehme ich wahr?
- ❖ Welche Belange möchte ich weiter verfolgen/verstehen?

- ❖ Was will ich über diese Thematik, diese Angelegenheiten lernen?
- ❖ Wie kann ich mein Anliegen erforschen?
- ❖ Welche Zusammenhänge könnten am besten passen?
- ❖ Wer sind die geeigneten TeilnehmerInnen, außer ich selbst?
- ❖ Welche Methoden wären angemessen?
- ❖ Was würde als Ergebnismittel zählen?
- ❖ Welche Literatur wird meine Untersuchung leiten?
- ❖ Welche Glaubenssätze sind in meinen Fragen enthalten?
- ❖ Welche Werte bringe ich in meiner Praxis und in meiner Untersuchung zum Ausdruck?
- ❖ Wie halte ich mich selbst verantwortlich?
- ❖ Welchen Beitrag erwarte ich zum Fachwissen leisten zu können?

2.2.2 *Unschlüssigkeiten nachgehen, Verzögerungen erkennen*

- ❖ Welches Misstrauen hege ich gegen diesen Forschungsansatz?
- ❖ Was ist die allgemeine Kritik?
- ❖ Welche Argumente, diese Kritik zu entkräften, existieren bzw. habe ich?
- ❖ Was sind die Vorteile dieses Forschungsansatzes?

2.2.3 *Wissen der, für die und in der Praxis identifizieren und im Forschungsprozess unterscheiden*

- ❖ *Wissen für die Praxis:*
Sehr oft versucht eine Untersuchung Maßstäbe zu generieren oder Wissen für die Praxis einzuführen. Dabei handelt es sich meist um ‚formales Wissen‘. Die Begrifflichkeit hier aber meint, „dass die Arbeit kompetenter Praktiker state-of-the-art widerspiegelt, das heißt hoch qualifizierte Praktiker verfügen über ein tieferes Wissen auf inhaltlichen Gebieten und über die effektivsten Strategien, dieses Wissen einzusetzen und die Probleme der Praxis zu lösen“³³.
- ❖ *Wissen der Praxis:*
LehrerbildnerInnen entwickeln ein eigenes ‚Wissen der Praxis‘, wenn sie sich in ein Forschungsprojekt einlassen. Das Ziel ist nicht, die eigene Praxis zu eliminieren und jene der Anderen zu übernehmen, sondern der Versuch, im Rahmen von Untersuchungen über die professionelle Lebensspanne hinweg in der Lage zu sein, das eigene Wissen und die eigene Praxis und die Praxis und das Wissen Anderer zu problematisieren. Damit stehen sie in einer neuen Beziehung zu Wissen und Aktion.³⁴
- ❖ *Wissen in der Praxis:*
Der Fokus dieses Verständnisses ist das praktische Wissen. Die Praxis ist hier eine unsichere und spontane Aktivität, die sich aus der Konfrontation und als Antwort auf die Besonderheiten der täglichen Arbeit in Klassen, Schulen und in der LehrerInnenbildung ergeben. „Was LehrerInnen brauchen, um unter diesen Umständen gut unterrichten zu können, wird durch Erfahrung und die damit verbundene, entsprechend wohlüberlegte Reflexion über oder Untersuchung des professionellen und personalen Wissens und der Erfahrung erlangt.“³⁵

2.2.4 *Den Prozess zum Erkenntnisgewinn beschreiten – Dialog*

‚Dialog‘ in diesem Kontext repräsentiert einen Raum für Wechselbeziehungen, welcher über mehr als einen Darstellungsweg einen Zustand des Seins oder des Denkens erlaubt. Selbst wenn ein/e Lehrende/r anderen in seiner/ihrer Konversation bezüglich einer Idee zustimmt, hat jede/r ein leicht unterschiedliches Verständnis oder eine einzigartige Ausdrucksweise zur

gemeinsamen Idee. Solche Ideen, in einem Dialog formuliert, ertragen Befragungen, Analysen, alternative Interpretationen, Auswertung und Darstellung. Ideen, die auf diese Weise ausgedrückt werden, tragen dazu bei, dass das Verstehen der Gruppe und des Individuums weiterentwickelt und ausgeweitet wird. Konversation bewegt sich über ein Gespräch hinaus, um sich zu einem Dialog zu entwickeln, wenn sie Befragung, Kritik, Beweis, Reflexion und Ergebnis beinhaltet. Dieser Diskurs tritt in Räumen von Übereinstimmungen und Meinungsverschiedenheiten auf und lässt beides zu: Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten. Einsichten, die sich aus einem Dialog in Self-Study in der LehrerInnenbildung abzeichnen, zeigen sich in Aktionen, die auf der immer öffentlichen Bühne der Praxis gesetzt werden. Dialog stellt eine Basis für Behauptungen oder für Einsichten (Ansprüche, die aus einer Studie hervorgehen) dar. Dialog ...

- ❖ ist mitfühlend, respektvoll, befördert starke Stimmen und beinhaltet Zuhören;
- ❖ beginnt in einer Konversation, wenn eine Idee vorgeschlagen wird und eine Erhebung beginnt;
- ❖ bewegt sich in Kreisläufen der Zustimmung und der Ablehnung, der Mediation sowie der Gemeinsamkeit und Differenz. Antworten beinhalten Aussagen der Zustimmung, eine Fragehaltung der Beweisführung und Offenheit für Beispiele, Alternativen, Auswertung und Zusammenführung;
- ❖ bezieht Kritik, Reflexion, Ermittlungen und Antworten mit ein;
- ❖ stellt auch eine Zone der Unsicherheit, der Unbeweisbarkeit dar, eine Zone, in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammenstoßen und deren Bedeutung neuerlich imaginiert werden kann;
- ❖ sorgt für Autorität, erzeugt Vertrauenswürdigkeit, um Aktionen und Erkenntnisse zu stützen, birgt Nutzen für den/die ForscherIn und andere.

Als erkenntnistheoretische Kraft kann also gelten: Die Autorität, um Aussagen für die Praxis aufstellen zu können, resultiert aus dem Dialog. Seine Ansprüche wiederum sind Erklärungen für Aktionen und Erkenntnisse. Erklärungen sind stark genug, um PraktikerInnen in ihren Vorwärtsbewegungen in der Praxis und im Verstehen und Interpretieren dieser Praxis zu leiten.³⁶

2.3 Fünf Charakteristika der Self-Study-Methodology³⁷

- ❖ Selbst-initiiert und Selbst-fokussiert:
Self-Study hilft die Praxis und den institutionellen Kontext, in dem die Praxis stattfindet, zu verbessern. Professionelle Praxis stellt die Ausgestaltung dessen dar, was der/die PraktikerIn in, von und über Praxis weiß. Durch Prozesse kritischer Reflexion der Praxis, der Interaktion und der Beziehungen zu anderen enthüllt und produziert der/die ForscherIn Wissen über diese Praxis. Eine essentielle Aufgabe dieser Art von Forschung ist, dass sie auf eine Aussage hinausläuft und Belege dafür liefert, die es ermöglichen, das Denken zu ‚reframen‘ und die Praxis zu transformieren. Gerade weil das Selbst initiiert, forsch und beforscht wird, müssen andere Lehrende bzw. Forschende in die Forschung involviert werden.
- ❖ Auf Verbesserungen abzielend:
Eine funktionelle Definition von Self-Study ist, dass es sich dabei um eine Untersuchung der eigenen Praxis handelt, die zu verbessern das Ziel ist. Eine der Annahmen ist, dass ein besseres Verständnis für die Praxis und eine Änderung der Praxis deren Optimierung an sich bedeutet. Eine weitere geht davon aus, dass wegen der Dynamik menschlicher

Beziehungen und der Vielgestaltigkeit von Praxis diese möglicherweise nie perfekt sein wird, die Verbesserung aber immer Ziel sein wird. Eine dritte geht davon aus, dass zwei Arten von Erkenntnissen aus einer Self-Study hervorgehen: (1) Das in die Praxis eingebettete Wissen des/r Forschenden, sein/ihr Verstehen, Transformieren und Reformieren der Praxis. (2) Zusätzlich sollte eine Self-Study immer auch ‚öffentliches Wissen‘ von Praxis generieren, das einen Beitrag zur Praxis anderer leisten kann.

- ❖ **Interaktiv:**
Self-Study erfordert Zusammenarbeit mit anderen in der Praxis, mit anderen Forschenden, mit den Datensätzen, die produziert werden. In der Praxis bedeutet das, dass Self-Study-Researcher mit KollegInnen nah und fern zusammenarbeiten – viele von ihnen in unterschiedlichen professionellen Ausbildungsprogrammen und Arbeitsfeldern. Vor allem aber arbeiten sie mit jenen Menschen zusammen, die Teil der zu untersuchenden Praxis sind – z.B. Studierenden. Die Interaktion bezieht sich insbesondere auf Texte: In jedem Fall auf einschlägige Literatur; immer auf eigene Daten; darüber hinaus auf jede andere Art von Texten, die es den Forschenden ermöglichen, ihre Interpretationen zu erweitern und umzudeuten, Hypothesen zu generieren, Voreingenommenheiten aufzudecken und Ergebnisse triangulieren zu können.
- ❖ **Multiple, vorwiegend qualitative Methoden:**
Self-Study benutzt unterschiedliche Methoden, die geeignet sind, Ergebnisse für Aussagen zu liefern, welche die Praxis verstehen helfen. Um Einsicht in alle Aspekte des Selbst in der Praxis und der Praxis zu erreichen, müssen vielfältige Mittel zum Einsatz gelangen, die geeignet sind zu definieren, aufzudecken, zu entwickeln und zu verdeutlichen. Daher werden Formen der quantitativen Forschung ebenso eingesetzt wie jene der Aktionsforschung, narrativer Untersuchungen, hermeneutischer und phänomenologischer Ansätze. Ebenso kommen unterschiedliche Methoden – Beobachtung, Interview, Umfragen, künstlerische Methoden, Tagebuchaufzeichnungen, ethnografische, autobiografische und andere Methoden – zum Einsatz.
- ❖ **Beispielbezogene Gültigkeit:**
Für Self-Study-Researcher ist die Autorität der eigenen Praxis die Garantie für das eigene Wissen. Letztendlich ist es – wie bei anderen Forschungsergebnissen auch – der/die BetrachterIn, der/die LeserIn, welche/r die Validität der Untersuchung bestimmt. Da Self-Study eine Vielfalt an Methoden einsetzt, sollten ForscherInnen zumindest die Richtlinien der Zuverlässigkeit, die WissenschaftlerInnen vertreten, die jenen Methoden verpflichtet sind, nachkommen. Validität ist dann gegeben, wenn die Ergebnisse der Studie von anderen Forschenden ausreichend vertrauenswürdig gesehen werden, sodass sie sich auch auf diese Ergebnisse beziehen können. Das wird erreicht durch Offenlegung der Daten und der Methoden, mit denen Daten in Ergebnisse transformiert werden, und durch die Verbindungen zwischen Daten, Ergebnissen und Interpretationen. Das hat zur Folge, dass Self-Study praktizierende ForscherInnen sehr auf die Art und Weise achten, wie sie ihre Forschungsergebnisse über die eigene professionelle Praxis an die Research Community als Ganzes weitergeben.

2.4 Abgrenzung zur Aktionsforschung

Als Forschungsgenre wird Self-Study immer wieder mit Action Research in Verbindung gebracht, synonym verwendet und/oder gleichgesetzt. In einigen Forschungsprojekten

setzen AkteurInnen Self-Study ergänzend zur Aktionsforschung ein.³⁸ Die AutorInnen solcher Studien sehen in Self-Study eine Methodologie, die durch die genaue Betrachtung der Rolle des Selbst und die Betrachtung des Raumes zwischen dem Selbst und der Praxis, den das Selbst im Forschungsprojekt einnimmt, gekennzeichnet ist. Allan Feldman fordert in Reaktion auf Bullough and Pinnegar und zusätzlich zu den Kriterien für die Qualität den Nachweis der Validität von und für Self-Study ein.³⁹ Gemeinsam mit Paugh und Mills⁴⁰ diskutiert er⁴¹ die Art und Weise, in der Aktionsforschung mit Self-Study in Beziehung steht. Das AutorInnenteam unterscheidet zwischen Methodologie und Methoden, es stellt fest, dass sich Aktionsforschung von Self-Study methodologisch, nicht aber in den Methoden unterscheidet und attestiert für Self-Study folgende Funktionen:

- ❖ Self-Study stellt die Wichtigkeit des Selbst an die Spitze.
- ❖ Die Erfahrung von LehrerbildnerInnen werden zur Ressource für die Forschung.
- ❖ Self-Study spornt jene, die sich darauf einlassen, dazu an, kritisch zu sich selbst und ihrer Rolle als ForscherInnen und LehrerbildnerInnen zu sein.⁴²

Action Research	Self-Study
Action and Research	Self and Study
Fokussiert wird auf den Prozess als Objekt der Forschung	Fokussiert wird auf den Prozess des Selbst als Subjekt der Forschung
Der Forschungsprozess läuft auf Änderung oder Transformation der Praxis oder der Situation (oder Institution) hinaus	Der Forschungsprozess untersucht die internen Vorgänge des/r Forschenden. Dabei können das personale Subjekt (= der/die ForscherIn selbst) oder die Rolle des personalen Subjekts in der Institution (= die eigene Universität oder Hochschule) im Mittelpunkt stehen
Datengenerierung ist auf Entwicklung eines Aktionsplans des Forschungsprozesses ausgerichtet	Datengenerierung ist auf die Entwicklung eines Reflexionsplans über den eigenen Forschungsprozess ausgerichtet
Datenanalyse betrachtet individuelle und/oder institutionelle Barrieren	Datenanalyse betrachtet Barrieren des/r Forschenden oder seiner/ihrer Rolle in der Institution
Durch Aktion und Evaluation soll ein System verändert, verbessert werden (Was funktioniert? Was nicht? Warum ist etwas so und nicht anders? Wie kann was verbessert werden?)	Durch Reflexion und Dialog soll das eigene Selbst weiter entwickelt werden (Wie funktioniert etwas bei mir? Warum mache ich etwas so und nicht anders? Wie kann ich es besser machen?)
Abänderung traditioneller Forschung, die danach strebt, Fachleute, PraktikerInnen, Arbeitskräfte oder BürgerInnen substanziell in den Prozess einzubeziehen	Abänderung traditioneller Forschung, die danach strebt, dass der/die Forschende MitarbeiterInnen der eigenen Einrichtung substanziell in den Prozess der Self-Study miteinbezieht
Forschung auf der Ebene von Handlungsmustern und -kategorien sowie der Aktionsebene; kritische Reflexion des Handelns durch die je (professionell) agierende Person	Forschung durch Introspektion; es geht um das professionelle Selbst als LehrerbildnerIn, durch In-Frage-Stellen der je eigenen Arbeit im Zusammenhang mit dem eigenen Selbstverständnis

2.5 Spurensuche nach dem Paradigmenwechsel in der LehrerInnenbildung

Peter Posch⁴³ kontrastiert anschaulich die beiden Paradigmen, die LehrerInnenbildung konstituieren. Ein in vielen Studien problematisiertes Modell, welches auf der Annahme beruht, dass Theoriebildung nur von der Wissenschaft und an eigenen Institutionen geleistet werden kann, hat zur Folge, dass die Theorien den PraktikerInnen, die dieses Wissen korrekt anzuwenden haben, überbracht werden.⁴⁴ LehrerbildnerInnen sind die ÜberbringerInnen der Theorie, die sie – wenn sie nicht forschend tätig sind – ebenso übermittelt bekommen haben. Aus der Inkompatibilität der Theorien mit den pädagogischen Alltagsproblemen erwächst bei LehrerstudentInnen (in Aus-, Fort- und Weiterbildung) eine Abneigung gegen ‚die Theorie‘, die sie als praxisfern erleben.

Das auf einem konträren Paradigma beruhende Modell der „realistischen Lehrerbildung“⁴⁵ orientiert sich an einem Wissen, das sich an den Handlungsmöglichkeiten im Unterricht orientiert. Auf der Suche nach Lehrgängen und Fortbildungsprogrammen, deren Zielsetzung Forschung und Entwicklung des eigenen professionellen Handelns fokussieren, eröffnet sich ein Feld, aus dem besonders zwei Projekte derselben Universität hervorragen – das sind die Lehrgänge des Fortbildungsprogramms PFL⁴⁶ und, in Anlehnung daran in ähnlicher Weise konzipiert und organisiert, der BINE Lehrgang⁴⁷ – beide veranstaltet vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Als Zielgruppe für den BINE-Lehrgang werden LehrerbildnerInnen angegeben, Forschung und Entwicklung werden als zentrale Aufgaben dieser Lehrgänge kommuniziert:⁴⁸ Ausgangspunkt sind persönliche berufliche Herausforderungen der TeilnehmerInnen, Endpunkt die Präsentationen der darüber verfassten Studien. „Das *Schreiben von Studien*, das sind Forschungs-, Entwicklungs- und Reflexionsarbeiten von TeilnehmerInnen, ist ein wichtiges Element der PFL-Lehrgänge. Gefordert ist eine selbstkritische Auseinandersetzung mit einem praxisrelevanten, schulbezogenen Thema, vorzugsweise mit dem eigenen Unterricht. Der Begriff ‚Studie‘ erfährt in den Lehrgängen eine breite Auslegung und reicht von Verschriftlichungen von Aktionsforschungsprozessen im engeren Sinn bis hin zu reflective papers über aktuelle Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens.“⁴⁹

Ähnliche Ansätze, einen Professionalisierungsprozess in Selbstreflexion zu verfolgen, sind also vorhanden. Wie aber muss ein forschungsfreundliches Terrain in der LehrerInnenbildung beschaffen sein? Schlüsselbegriffe dazu können *strukturelle Freiheit* und *Subsidiarität*⁵⁰ sein. Von Rauscher im Kontext von Lernkultur in Schulen formulierte Grundbedingungen müssen für LehrerInnenbildungsinstitutionen – Pädagogische Hochschule oder Universität - in noch höherem Maße gelten: Wenn Studierende und Lehrende gleichermaßen die objektive Gestaltbarkeit von Lehren und Lernen subjektiv positiv erleben, verlassen ‚JunglehrerInnen‘ ihren Studienort mit Strategien, die auf Erfahrungen und Handlungsmodellen beruhen, die sie zum einen in ihrem zukünftigen LehrerInnenleben stärken und die sie zum anderen im Sinne des ‚LLL‘ an den eigenen Ausbildungsort zurückkehren lassen.

Die in der jungen Forschungstradition von Self-Study in der LehrerInnenbildung geforderte Offenheit braucht Vertrauen in sich selbst und andere. Viele LehrerbildnerInnen der Gegenwart sind in der Tradition der/s Einzelkämpfers/in beruflich sozialisiert. EinzelkämpferInnentum schürt Misstrauen und Vorurteile. „Begegnung ist das Grab des Vorurteils. Wer begegnet, behandelt nicht. Wer begegnet kommuniziert nicht nur, er vertraut. Er bindet Kommunikation an Inhalte, macht sie erst so zum Dialog der Absage an Macht und Ohnmacht im pädagogischen Geschehen.“⁵¹ Eine derartige Kultur des Miteinanders – auch des Nebeneinanders – scheint

geeignet, Eigenleistung und Mitbestimmung in angemessenem Verhältnis zuzulassen, und generiert Vertrauen und Voraussetzungen für Reframing als Weg. Der formulierte „schulentwicklerische Geist“⁵² evoziert hier Forschungskultur, in der KollegInnen die für Self-Study in der LehrerInnenbildung geforderte Offenheit und Zusammenarbeit entwickeln und eine bedeutsame Alternative für institutionelle Evaluation generieren können.

Im World Wide Web verfügbare Beispiele für Self-Studies:

- ❖ Q.S.Nodie: Action Research and Self-Study by Supervisors, Cooperating Teachers, and School Principals Working with Interns in School-University Partnerships. 2003, in: http://eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/88/65.pdf.
- ❖ J.Kitchen/D.Stevens: Self-Study in Action Research: Two Teacher Educators Review Their Project and Practice. o.J., in: <http://www.nipissingu.ca/oar/PDFS/V811E.pdf>.
- ❖ A.Feldman;a.o.: Looking at Ourselves Look at Ourselves: An Action Research Self-Study of Doctoral Students' Roles in Teacher Education Programs, 1996. http://eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/98/70.pdf.

3 Summary

Die Forschungstradition Self-Study hat sich ausschließlich im Kontext von LehrerInnenbildung entwickelt. Wenn LehrerbildnerInnen Self-Study als einen integrierten Teil ihrer professionellen Praxis übernehmen, kann sich das ‚Terrain‘ der LehrerInnenbildung radikal verändern.⁵³ Denn Self-Study beruht auf der Grundannahme, dass dem jeder LehrerInbiografie immanenten Professionalisierungsprozess das Selbst als konstituierende Instanz zugrundeliegt.⁵⁴ Wenn auch Self-Study in der LehrerInnenbildung unterschiedlichste Formen aufweist, sind es vorrangig zwei Hauptgründe, die für deren Durchführung genannt werden:

- ❖ LehrerbildnerInnen, die meisten von ihnen ehemalige LehrerInnen, die autodidaktisch ihre Konzepte für die LehrerInnenbildung entwickelt haben, lassen sich zum Zweck der eigenen professionellen Entwicklung in Self-Study ein. Sie verfügen nämlich über viele Konzepte, kennen umfassende Methoden und vertreten ihre eigenen gewachsenen Theorien, die sie im Laufe ihres bisherigen Professionalisierungsprozesses oft additiv aneinandergereiht haben. Daraus erzeugte Dilemmata und aus der alltäglichen Praxis erwachsende Widersprüche zu den je eigenen Werten, subjektiven Theorien und Beliefs sind in vielen publizierten Fällen Auslöser für Self-Studies. Im Idealfall erkennen ForscherInnen als Resultat ihrer Self-Studies Widersprüche zwischen ihren Glaubenssätzen, Werten und ihrer lehrenden Praxis und sind in der Lage, neue Sichtweisen und Handlungsalternativen aufgrund von Reframing-Prozessen mithilfe von ‚Stimmen, die zurück sprechen‘ in die Ergebnisse ihrer Studien und im Weiteren in ihr professionelles Selbst zu integrieren. Sie publizieren den Self-Study-Prozess und dessen Ergebnisse in der Scientific Community.
- ❖ Neben der Weiterentwicklung im Professionalisierungsprozess spielt auch die Sekundärfunktion der Entlastung im weitesten Sinn der Psychohygiene eine nicht unwesentliche Rolle.

Self-Study-Methodologie bewegt sich in einer ausgewogenen Balance zwischen solipsistischen Ansätzen und traditionellen Forschungsstrategien und -kriterien. Prinzipiell genießt die reflektierende Forschung – ähnlich jener, die für LehrerInnen vorgeschlagen wird – unter

fortschrittlichen PraktikerInnen Ansehen. Sie hat offensichtlich für Lehrende und Lernende Vorteile. Die je gewählte Form sollte geeignet sein, eigene Ideen zu erfassen und Prämissen zu erläutern – inklusive der Rollen, Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten, welche die Aufgaben als LehrerbildnerInnen umfassen.

Anmerkungen

- 1 Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird auf die korrekte Form des zweifachen Genderns – vgl. ‚LehrerInnen-bildnerInnen‘ u.a. – verzichtet.
- 2 „Special Interest Groups (SIGs) provide a forum within AERA for the involvement of individuals drawn together by a common interest in a field of study, teaching, or research (...) and the prestige of AERA affiliation.“ http://www.aera.net/Default.aspx?menu_id=26&id=274, 1. 7. 2008.
- 3 Vgl. R.V.Bullough Jr./St.Pinnegar: Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. Educational Researcher, Vol. 30. No. 3, S.13–21 (2001), hier: S.13, in: https://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/3003/AERA3003_Bullough.pdf, 1. 7. 2008.
- 4 Die American Education Research Association hält jährlich eine Konferenz mit etwa 15 000 TeilnehmerInnen vorwiegend aus Nord- und Südamerika, aber auch anderen Kontinenten ab. Die Konferenz 2008 fand in New York statt.
- 5 Selbststudium im Kontext der Curricula innerhalb der Bolognaarchitektur ist jener Anteil des Arbeitsaufwands, der gemeinsam mit den betreuten Anteilen die Workload für ein ECTS-Credit ergeben. Auch in der englischsprachigen Literatur wird Self-Study mitunter definiert als ‚selbstständig/eigenständig Arbeiten in unterschiedlichem Kontext wie etwa der Erwachsenenbildung bei SchulabrecherInnen. Es wird als Alternative zum vorlesungsbasierten, seminarbasierten oder klassenangeleiteten Lernen gesehen. Vgl. St.Reder/C.Strawn: Self-Study: Broadening the Concept of Participation and Programm Support. Focus on Basics. Connecting Research and Practice. Vol.8, Issue C, 6-10 (2006), in: http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/fob/2006/fob_8c.pdf, 1. 7. 2008.
- 6 Schon im Vorfeld hatte die Autorin Kurse aus den Zusatzangeboten zu Theorie, Methode und Praxis der Self-Study gebucht.
- 7 Self-Study of Teacher Education Practice; Special Interest Group.
- 8 Umdeutung steht hier methodisch für ‚Reframing‘ – der Begriff wird in der Systemischen Psychotherapie und im Neurolinguistischen Programmieren verwendet. Der Interpretationsrahmen (frame) ist die Ordnung, nach der ein Ereignis interpretiert wird. Reframing gibt dem Bild einen anderen Rahmen und den Inhalten eine andere Konnotation. Das halb leere Glas als halb volles Glas zu sehen, zählt auch zu den typischen Beispielen für Reframing. Vgl.: http://methodenpool.uni-koeln.de/reframing/frameset_reframing.html, 1. 7. 2008.
- 9 D.Barnes: Looking Forward: The Concluding Remarks at the Castle Conference, in: M.L.Hamilton (Ed.): Reconceptualizing Teaching Practice. Self-Study in Teacher Education. London/New York 1998, xi-xii, in: http://books.google.com/books?id=HZWjZTB8jMEC&pg=PA7&dq=self+study+in+teacher+education&lr=&hl=de&source=gb_s_toc_r&cad=0_0&sig=ACFu3U1x6WetKhEety5IimLerWHTbB4cwA#PPP1,M1, 1. 7. 2008.
- 10 Im europäischen Raum etablierten sich die Castle Conferences in Herstmonceux, ... an international forum for teacher educators to share examples of self-study, in: <http://post.queensu.ca/%7Este/castle7/>, 1. 7. 2008.
- 11 Etwa: J.Barnes, a.a.O., xii, und J.Loughran, der als Gründungsmitglied der S-STEP SIG innerhalb der AERA und Ordinarius für Curriculum und Professionelle Praxis an der Monash University/Australia ursprünglich aus dem naturwissenschaftlichen Bereich kommt. Vgl. J.Loughran: Researching Teacher Education Practices: Responding to the Challenges, Demands, and Expectations of Self-Study. Journal of Teacher Education, Vol. 58, No. 1, 12-20 (2007), S.17.
- 12 Vgl.dazu D.Schön: The Reflective Practitioner: How professionals think in action, London 1983
- 13 Vgl. dazu <http://sstep.soe.ku.edu/about/>, 1. 7. 2008.
- 14 „experiencing yourself as a living contradiction“ – J.Whitehead: Creating a Living Educational Theory From Questions of The Kind: ‚How do I Improve My Practice?‘. Published in the Cambridge Journal of Education, Vol.19, No.1, 1989, pp.41–52, in: http://209.85.135.104/search?q=cache:C5_CDGRZf7cJ:www.bath.ac.uk/~edsajw/writings/livtheory.html+experiencing+yourself+as+a+living+contradiction+Whitehead&hl=de&client=safari&strip=0, 1. 7. 2008; J.Whitehead: The growth of the educational knowledge: creating your own living theories, Bornemouth 1993, S.9.
- 15 A.Berry: Self-Study in teaching about teaching, in: J.Loughran a.o.(Eds): International handbook of self-study of teaching and teacher education practices Vol. 2, Dordrecht, The Netherlands 2004, pp. 1295-1332, zitiert nach J.Loughran, a.a.O., S.13.
- 16 Vgl. J.Loughran, a.a.O., S.14.
- 17 R.L.Mooney: The researcher himself, in: Research for curriculum improvement, Association for Supervision

- and Curriculum Development, 1957 yearbook (pp.154-186). Zitiert nach R.V.Bullough Jr./St.Pinnegar, a.a.O., S.13.
- 18 R.L.Mooney, a.a.O., S.13.
 - 19 R.Messner: Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1(2), 2001, S.12.
 - 20 Vgl. E. Unterweger: Das Herz professioneller Kompetenzen ist das Selbst – Selbsterfahrung, Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrer/-innenbildung, in: Pädagogische Hochschule Wien (Hg.): Lehrer/-innenbildung in Europa. Wien/Berlin, 2008, S.16f.
 - 21 E.Unterweger, a.a.O., S.17.
 - 22 K.-O.Bauer: Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim, München 2005, zitiert nach E.Unterweger, a.a.O., S.18.
 - 23 Vgl. R.V.Bullough Jr./St.Pinnegar, a.a.O., S.15.
 - 24 N.Denzin & Y.Lincoln: Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Second Edition. London,Thousand Oaks/ Ca 2003, zitiert nach M.L.Hamilton&St.Pinnegar: Self-Study as a Genre of Teacher Education Research: Theory, Method and Practice. Course Book. Annual Meeting of the American Educational Research Association New York March 24-28, 2008, p.2.
 - 25 M.L.Hamilton&St.Pinnegar, a a.O., S.3.
 - 26 Der/Die ForscherIn ist neuen Entwicklungen und Dimensionen gegenüber so offen wie möglich. Vgl. S.Lamnek: Qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel 2005, S.21.
 - 27 Vgl. S.Lamnek, a.a.O., S.667.
 - 28 Rogal schlägt ein Modell vor, das biografisches Lernen an den Beginn der LehrerInnenbildung stellt. Erkenntnis basiert nach diesem Modell neben fachlicher Reflexion auf lebensgeschichtlichen Besonderheiten. Vgl. dazu S.Rogal: Lehrerbildung biografisch anfangen, in: journal für lehrerInnenbildung 1. Jg 1/2001 Studienverlag, S.29-40.
 - 29 Vgl. R.V.Bullough Jr./St.Pinnegar, a.a.O. S.16-20.
 - 30 Die folgenden Eckpunkte gleichen in Struktur und Ablauf den Ausbildungskurerfahrungen der Autorin als Teilnehmerin der AERA 2008, gemacht gemeinsam mit LehrerbildnerInnen und ForscherInnen aus Universitäten vieler Nationen. Ziel des Trainingskurses war es, die Kompetenz zu erreichen, systematisch eine Self-Study-Forschungsstudie zu entwickeln. Unter der Leitung von Mary Lynn Hamilton & Stefanee Pinnegar konnten die TeilnehmerInnen eine die eigene Studie leitende Fragestellung, Strategien für die nächsten Schritte und Werkzeug, um eine Studie entwerfen und ausführen zu können, entwickeln. Handwerkszeug für die Datenanalyse und das Berichten über Einsichten und Forschungsergebnisse wurden ansatzweise erarbeitet.
 - 31 Vgl. dazu auch M.L.Hamilton&St.Pinnegar, a.a.O., S.4-6.
 - 32 Joan Gipe formuliert als ihr Dilemma ihre Rolle als Lehrveranstaltungsleiterin, in der sie Ziele, Literatur, Aufgabenstellungen, Beurteilungen, Terminplanungen und den Ablauf in jeder Gruppe festlegen muss, dass ihre Auffassung über Lehren und Lernen aber im kompletten Widerspruch zu dieser Rolle steht. Sie ist der Überzeugung, dass Lernen dann am besten gelingt, wenn die Lernenden aktiv in die Entscheidungen darüber, was sie lernen wollen und wie sie Lernergebnisse zeigen wollen, einbezogen sind. Dieses Dilemma zu lösen, war für sie Gegenstand einer Self-Study-Studie. Vgl.: J.P.Gipe: Self-Study of Teacher Education Practices Through the Use of Faculty Course Portfolio, pp. 140-150, in: M.L.Hamilton(Ed.), a.a.O., S.140.
 - 33 M.Cochran-Smith/S.Lytle: Practitioner inquiry, knowledge and university culture, pp. 601-649 in: J.Loughran,a.o.(Eds), a.a.O., S.611.
 - 34 Vgl. M.Cochran-Smith/S.Lytle, a.a.O., S.614.
 - 35 Vgl. a.a.O., S.612.
 - 36 M.L.Hamilton&St.Pinnegar, a.a.O., S.39-42.
 - 37 Vgl. V.K.LaBoskey: The methodology of self-study and its theoretical underpinnings (pp. 817-869), in: J.J.Loughran/M.L.Hamilton/V.K.LaBoskey/T.Russel (Eds.): International handbook of self-study of teacher education practices, Dordrecht 2004.
 - 38 Vgl. dazu: J.Kitchen/D.Stevens: Self-Study in Action Research: Two Teacher Educators Review Their Project and Practice, in: <http://www.nipissingu.ca/oar/PDFS/V811E.pdf>, 1. 7. 2008.
 - 39 A.Feldman: Validity and Quality in Self-Study. Educational Researcher, Vol.32. No.3, p.26-28, April 2003.
 - 40 Self-Study through Action Research, in: J.J.Loughran et al. (Eds.): International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices, 2007, S.943-977.
 - 41 In der Arbeitsgruppe S-STEP SIG Gruppe Self-Study of Teacher Education hatte die Autorin Gelegenheit, die sehr lebendige, durchaus kontroversielle, aber in grundsätzlichen Prinzipien Konsens generierende Diskussion der Action-Research/Self-Study Abgrenzung mit Allan Feldman u.a. mit zu erleben und mit zu gestalten – New York, Hilton, March 25th 2008. Feldman ist gemeinsam mit Peter Posch u.a. Herausgeber der englischsprachigen Version von „Lehrer erforschen ihren Unterricht“: H.Altrichter/A.Feldman/P.Posch/B.Somekh: Teachers Investigate their Work – An Introduction to Action Research Across the Professions, London 2007.

- 42 Auch dieser Beitrag soll dazu dienen, die vielen Zugänge zur Aktionsforschung gesondert zu betrachten, um sie gegen die Self-Study in der LehrerInnenbildung zu kontrastieren. Dafür soll auch die im Text nachfolgende Gegenüberstellung plakative Hinweise geben. Die Tabelle leitet sich teilweise aus der Terminologie von Feldman ab, wurde jedoch eigenständig erstellt.
- 43 P.Posch: Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die LehrerInnenbildung, in: E.Rauscher (Hg.): Pädagogik für Niederösterreich, Baden 2007, S.15–25.
- 44 Vgl. a.a.O., S.19.
- 45 Vgl. F.A.J.Korthagen: Linking practice and theory – the pedagogy of realistic teacher education, Mahwah 2001, zitiert nach P.Posch, a.a.O., S.20f.
- 46 Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – zu den Gestaltungsmerkmalen des PFL Programms vgl. P.Posch, a.a.O., S.21f.
- 47 Bildung für Nachhaltige Entwicklung – gemeinsam mit dem Forum Umweltbildung veranstaltet und entwickelt; vgl. in <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?contentid=10547>, 1. 7. 2008. Den ersten Durchgang des Projektes hat die Autorin persönlich als extrem bedeutsam erlebt. Für die eigene professionelle Entwicklung stellte die Absolvierung dieses Hochschullehrgangs einen Meilenstein dar, weil Zielgruppe (LehrerbildnerInnen) und Arbeitsweise dem in diesem Beitrag vertretenen Paradigma sehr nahe kommen.
- 48 Folgende Zielsetzungen werden auf der Homepage des Forums Umweltbildung kommuniziert: Eröffnung von Perspektiven für die Weiterentwicklung der eigenen Arbeit; Förderung von Forschungskompetenzen – eine Voraussetzung für die wissenschaftliche Arbeit an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten; Unterstützung im Hinblick auf didaktische Innovation (z.B. fächerübergreifende Zusammenarbeit; Austausch von Methoden; Öffnung nach außen; Verbindung von Forschung und Entwicklung); gleichzeitige Unterstützung bei der kooperativen Gestaltung von fächerübergreifenden Lehrveranstaltungen; Förderung der wissenschaftlichen Publikationsstätigkeit der TeilnehmerInnen.
- 49 K.Krainer/P.Posch: Einleitung zu Teil IV, in: Dies. (Hg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge ‚Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen‘ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen, Bad Heilbronn 1996, S.195.
- 50 Vgl. E.Rauscher: ‚Fidelio‘ – Plädoyer für die Freiheit des Lernens und Lehrens. Lernkultur im Wechselspiel von Atmosphäre und Struktur, in: Ders.(Hg.): Pädagogik für Niederösterreich, Baden 2007, S.100–123.
- 51 E.Rauscher, a.a.O., S.113.
- 52 Ebd.
- 53 Vgl. dazu T. Dinkelmann: Self-Study in Teacher Education. A Means And Ends Tool For Promoting Reflective Teaching. Journal of Teacher Education, Vo. 54 No. 1, 6–18 (2003); A.L.Cole/J.G.Knowles: The Politics of Epistemology and the Self-Study of Teacher Education Practices. Paper presented at the International Conference, Self-Study in Teacher Education: Empowering our Future, Herstmonceux Castle, East Sussex, England August 5-8, 1996. <http://educ.queensu.ca/~ar/Ardra.htm>, 1. 7. 2008; M.C.Dalmau: Reflections on Writing a Self-Study (2002) Paper published on AERA 2008. 2 pp. S.N.Oja: Action Research and Self-Study by Supervisors, Cooperating Teachers, and School Principals Working with Interns in School-University Partnerships. Paper presented in the symposium titled: Validity and Value of Multiple Methods to Assess a Five-Year Teacher Ed. Program AERA, April 3, 2002; A.Canestrari/K.Donnell/L-L.Yang/M.Kamii/B.Marlowe/A.Winfield: Defining and Operationalizing Social Justice: A Self-Study of the Roger Williams University School of Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York March 24-28, 2008; D.Roose: Looking at Teacher Education Reform from the Inside Over the Long Haul: Studying One Administrator`s Change Over Eighteen Years and Through Three Programs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York March 24–28, 2008.
- 54 Vgl. E.Unterweger, a.a.O., S.16–22.

*Maria-Luise Braunsteiner, Prof. Mag. Dr.,
Mitarbeiterin im Department 1 (Kindheits- und Jugendwissen-
schaft) der PH NÖ, zahlreiche nationale und internationale
Projekte sowie Gastdozenturen zur Sonderpädagogik*