

# 7 Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien

Aktionsforschung geht es nicht nur darum, Wissen über Phänomene der Schulpraxis zu entwickeln und anzusammeln, sondern auch und ganz wesentlich darum, dieses Wissen für eine Verbesserung des Lernens und Lehrens in den Klassenzimmern nutzbar zu machen. Der Versuch, die durch die eigene Aktionsforschung gewonnenen Sichtweisen in Aktionsideen und praktische Handlungen umzusetzen, stellt gleichzeitig auch eine Überprüfung des bisher erworbenen Wissensstandes dar: Bewährt sich meine Theorie über die Praxis an eben dieser oder muss sie weiterentwickelt, modifiziert oder verändert werden? Praktisch stellen sich forschenden LehrerInnen auf dieser Stufe folgende Fragen:

- Wie finde ich sinnvolle Handlungsstrategien, die zu meiner Theorie der Situation passen und geeignet erscheinen, Verbesserungen einzuleiten?
- Wie wähle ich aus den verfügbaren Alternativen die zu erprobenden Handlungsstrategien aus?
- Wie mache ich mich mit den zu erprobenden Handlungsstrategien vertraut?
- Wie kann ich den Erfolg der realisierten Handlungsstrategien überprüfen und damit gemachte Erfahrungen festhalten?

## 7.1 Praktische Handlung als Teil der Forschung



Eine Lehrerin, die neue Formen des Literaturunterrichts im Fach Englisch erproben wollte, stieß auf das Nebenergebnis, dass eine Reihe von SchülerInnen eine Hausübung, die im Rahmen des Unterrichtsprojekts gegeben wurde, als interessant und anregend bezeichneten. Dies war eine Überraschung für sie, weil sie bis dahin gedacht hatte, SchülerInnen würden Hausübungen im Allgemeinen als lästige und mühevollen Pflicht, die mit geringstmöglichem Aufwand erledigt wird, ansehen.

Sie blieb jedoch nicht bei dieser Überraschung stehen, sondern versuchte, diese aktiv für eine Verbesserung ihres Unterrichts zu nutzen. Wenn – so überlegte sie – SchülerInnen und Schüler manche Hausübungen doch als anregend und herausfordernd empfinden und mit Überlegung erledigen, so lohnt es sich, auf die Formulierung von Hausübungen mehr Aufmerksamkeit zu verwenden. Ausgehend von einer Analyse dieser „erfolgreichen Hausübung“ und daran anschließenden weiterführenden Überlegungen erstellte sie eine Liste von „Bedingungen an-

regender Hausübungen“, die sie in den folgenden Wochen als Hilfe bei der Formulierung von Hausaufgaben heranzog.

Die Lehrerin hatte also versucht, die „Erweiterung ihrer Sichtweise“ praktisch nutzbar zu machen, hatte versucht, sie in Handlungsstrategien umzusetzen, die zu einer Verbesserung der Situation des Lernens führen sollten. Bei der Realisierung dieser Handlungsstrategien erlebte sie nun Erfolge, aber auch manche Misserfolge, die wiederum dazu Anlass gaben, ihre „erweiterte Sichtweise“, ihre „neue Theorie der Situation“, die sich in der Liste von „Bedingungen anregender Hausübungen“ niederschlug, neu zu bedenken: Wo hatte sie zu kurz gedacht? Welche Bedingungen hatte sie noch nicht in Betracht gezogen? Welche alternativen Handlungsstrategien wären möglich? Solche Überlegungen mündeten schließlich in eine Weiterentwicklung und Differenzierung ihrer ersten Sichtweise der Situation, in eine verbesserte Liste von „Bedingungen anregender Hausübungen“ (vgl. Altrichter 1985b). ◀

Aktionsforschung ist Forschung von PraktikerInnen für die Praxis. PraktikerInnen – wie an dem oben dargestellten Fallbeispiel ersichtlich – genügt es im Allgemeinen nicht, Theorien über eine Situation zu entwerfen; sie wollen auch die Situation entsprechend ihrer Einsichten verändern und damit die eigenen Arbeitsbedingungen und jene ihrer SchülerInnen verbessern. Soll die Energie, die sie in ihre Forschung investieren, vor der Zeitökonomie beruflichen und außerberuflichen Lebens einigermassen vertretbar sein, so muss sie in der Regel über eine Erhöhung individueller Bewusstheit und über eine Vermehrung angesamelter Theorien und Einsichten hinaus zu konkreten Verbesserungen der Praxis führen. Das Nachdenken über Situationen des Berufsalltages, die Sammlung von sie betreffenden Daten und deren Analyse dienen dazu, diese Situationen befriedigender zu verstehen und in der Folge besser in ihnen handeln zu können.

Die Erprobung von Handlungsstrategien ist jedoch mehr als praktische Nutzenanwendung von Forschungsergebnissen, sie ist selbst Teil des Forschungsprozesses. *Handlungsstrategien entwickeln* bedeutet, aus der bis dahin gewonnenen Situationseinschätzung, aus den vorläufigen Analyseergebnissen, die Konsequenzen zu formulieren. Die *Erprobung dieser Handlungsstrategien* stellt darum wieder eine Überprüfung der Konsequenzen unserer Analyse und damit auch eine mittelbare Überprüfung unserer bisherigen Situationseinschätzung dar (vgl. Kap. 5.2.1). Erfolg, teilweiser oder ganzer Misserfolg der sorgsam entwickelten Handlungsstrategien lassen Rückschlüsse auf die Angemessenheit unserer bis dahin entwickelten Theorie zu und zeigen Punkte auf, an denen sie weiterentwickelt und differenziert werden muss.

Aktionsforschung ist u.a. durch eine *enge Verbindung von Reflexion und Aktion* gekennzeichnet (vgl. Kap. 12.4). Diese drückt sich nicht zuletzt dadurch aus, dass die Nutzung der Reflexionsergebnisse zur Verbesserung der Praxis und damit die Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien als integrale Bestandteile des Forschungsprozesses angesehen werden. Relative Sicherheit und Begründetheit ihrer Ergebnisse erreicht Aktionsforschung nicht durch die strenge Anwendung bestimmter Methoden oder durch die scharfsinnige Analyse mit Hilfe bestimmter

theoretischer Konzepte, sondern gerade durch ihren *iterativen* (*sich wiederholenden*) *Charakter* (vgl. Kap. 12.8): Indem Reflexion immer und immer wieder in Aktion umgesetzt wird und – umgekehrt Aktion immer wieder reflektiert wird, können längerfristig Reflexionsergebnisse und Aktionsrepertoire erweitert, differenziert und verbessert werden.

Man hört gelegentlich, dass Forschung eine „unendliche, nicht abschließbare Aufgabe“ wäre. Trifft dies auch auf Aktionsforschung zu? Für alltägliche professionelle Reflexion gilt dies zweifellos. Aktionsforschung ist eine Systematisierung und Intensivierung dieser alltäglichen Reflexion. Sie konzentriert sich in zeitlich begrenzten Phasen auf Fragestellungen, die als besonders bearbeitenswert erscheinen. Sie wird pragmatisch zu einem Ende gebracht, auch wenn manchmal noch viele Fragen offen und untersuchungsbedürftig sind,

- weil die PraxisforscherInnen mit dem Ergebnis einigermaßen zufrieden sind,
- weil sie anderes zu tun haben, wofür sie ihre Energien benötigen,
- weil sie ganz einfach eine Erholungspause brauchen, sich eine Phase verminderter Aktivität wünschen.

Elliott (1984a, 75) hat in einem Vergleich zwischen Aktionsforschung und traditionellen Untersuchungen die Handlungsstrategien der ersteren in *Analogie zu wissenschaftlichen Hypothesen* beschrieben: Wie traditionelle ForscherInnen Hypothesen als konkrete Konsequenz ihrer bis dahin entwickelten Theorie formulieren, so entwerfen forschende LehrerInnen Handlungsstrategien auf der Basis und als Konsequenz ihrer praktischen Theorie. Deren Umsetzung in die Praxis entspricht wiederum dem Hypothesentesten traditioneller Forschung.

In der Tat könnte man die Erprobung von Handlungsstrategien als „*Feldexperiment*“ verstehen. Das Wort „Experiment“ hat im Bereich der Erziehung oft keinen guten Klang. Einesteils werden „*Experimente mit Kindern*“ und damit zugleich viele Ansätze schulischer Erneuerung als etwas generell Unverantwortliches dargestellt. Solche Argumente gehen davon aus, dass es einen relativ genau umschreibbaren Kanon von Handlungsmöglichkeiten gäbe, die über längere Zeit hinweg das Wohl aller Kinder mit einer gewissen Sicherheit zu fördern in der Lage wären. Eine Analyse der Situation gegenwärtiger Erziehung zeigt jedoch, dass solche Argumente auf mindestens drei Fehleinschätzungen aufbauen:

Einmal sind die (gegenwärtigen und künftigen) *Lebensbedingungen unserer Kinder keineswegs stabil* oder langfristig prognostizierbar; um für eine sich – heute immer rascher – verändernde Welt zu bilden, muss sich auch die Schule und die Lehrarbeit in ihr verändern können.

Zum zweiten ist *nicht für alle Kinder das Gleiche gut*. Dies ist an sich eine Trivialität; ihr entsprechend zu handeln, ist schon keine mehr, denn leider (oder Gott sei Dank) kann üblicherweise nicht mit einem Blick von außen erkannt werden, was für ein bestimmtes Kind gut ist. Solche Diagnosen erfordern eine gewisse Zeit, in der Lehre-

rInnen gleichsam „tastend“, bestimmte Handlungen erprobend – eben doch „experimentierend“ – agieren, um aus diesen Interaktionen mehr über das spezielle Kind zu erfahren. Und es wird im Weiteren gut für dieses Kind sein, wenn diese LehrerInnen von Fall zu Fall bereit sind, ihre ursprüngliche Diagnose in Frage zu stellen und damit für Entwicklungen des Schülers (oder der Schülerin) offen zu sein. Das bedeutet wiederum, seiner eigenen Diagnose gegenüber „experimentell“ eingestellt zu sein.

Unser dritter Punkt ist eigentlich eine Verallgemeinerung des zweiten. Da ein guter Teil der Praxis von LehrerInnen gerade durch *Komplexität, Zielkonflikte und Dynamik* gekennzeichnet ist (vgl. Kap. 12.4), kann vielen Situationen gerade nicht ein relativ genau umschreibbarer Satz von Handlungsmöglichkeiten zugeschrieben werden. In solchen Situationen werden PraktikerInnen zu „ForscherInnen“, wenn sie ihre verantwortlich gesetzten Handlungen als Hypothesen betrachten, aus deren Überprüfung sie mehr über sich, ihre SchülerInnen und die Institution, in der sie arbeiten, erfahren können (vgl. Schön 1983).

Die Wahl stellt sich also nicht zwischen „Experimentieren oder nicht“, sondern nur zwischen „bewusstem Experimentieren, bei dem Erfahrungen verantwortungsvoll verarbeitet werden“ und „unbewusstem Experimentieren“. „Alles beim Alten zu belassen“, ist jedoch eindeutig eine Art „unbewussten Experimentierens“.

Auf der anderen Seite werden aber auch von wissenschaftlichen AutorInnen viele Bedenken gegen „Experimente im Erziehungswesen“ vorgebracht. Dabei werden Einwände gegen Laborexperimente der experimentalpsychologischen Tradition, denen u.a. Manipulation der Subjekte und mangelnde Aussagekraft für reale Situationen durch eingeschränkte und rigid kontrollierte Untersuchungsbedingungen angelastet werden, auf Experimente insgesamt verallgemeinert. Mit Mollenhauer/Rittelmeyer (1977, 184) meinen wir dagegen, dass „*Experimentieren*“ – im Sinne des verantwortlichen „Erprobens von Erziehungsformen“ – „für jede nicht-ritualisierte Erziehungspraxis grundlegend“ ist.

## 7.2 Was sind Handlungsstrategien?

Bisher wurde mehr oder weniger kryptisch von „Handlungsstrategien“, „Aktionsideen“ oder „Handlungskonsequenzen“ gesprochen, ohne dass konkret gesagt wurde, was man sich darunter vorzustellen hätte. Anhand einiger Beispiele soll der Begriff der „Handlungsstrategie“ etwas klarer gemacht werden.

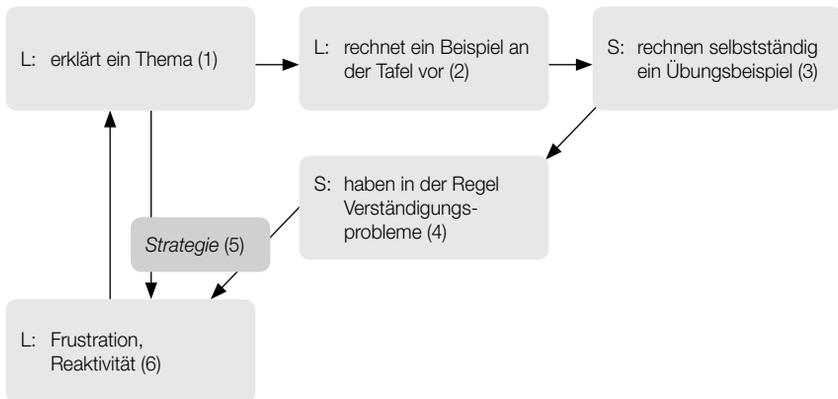


Im Fallbeispiel vom Beginn dieses Kapitels hat die Lehrerin versucht, sich die „Bedingungen anregender Hausübungen“ klarzumachen und daraufhin eine „Handlungsstrategie formuliert“, nämlich auf neue Weise Hausaufgaben zu geben.

In einer anderen Fallstudie (vgl. M31; Posch 1985, 55ff) fühlte sich eine Lehrerin, die eine Klasse neu übernommen hatte, zunächst durch das Verhalten einer Schülerin besonders ge-

stört. Sie empfand es als abweisend und fühlte sich nicht respektiert. Dabei bemerkte sie auch, wie sich bei ihr selbst eine Abneigung gegen die Schülerin breit machte. Die Beziehung zwischen beiden schien sich zu einem offenen Konflikt aufzuschaukeln. Durch ein Interview, das ein externer „kritischer Freund“ mit dieser Schülerin führte, erfuhr sie jedoch Überraschendes und lernte die Schülerin anders einzuschätzen. Die Äußerungen des Mädchens ließen die Vermutung (und Angst) der Lehrerin, dass ihre Person und ihr Unterricht gering geschätzt würden, unberechtigt erscheinen. Damit verlor ihre negative Einstellung dem Mädchen gegenüber die Grundlage. Ihr Interaktionsstil änderte sich und die Situation entkrampfte sich. Oder in den Worten der Lehrerin: „Karin sehe ich jetzt mit anderen Augen und ich finde auch besser Zugang zu ihr. Ich spreche sie direkt an, wenn ich etwas von ihr will und sie sich nicht freiwillig meldet. Dadurch ist sie zu mehr Mitarbeit aktiviert und scheint mehr Freude und Interesse am Unterricht zu haben. Sie ist immer noch ruhig, aber das diagnostiziere ich jetzt nicht mehr als Gleichgültigkeit gegenüber dem Unterrichtsgeschehen, sondern als ihre Charaktereigenschaft. Ich versuche beim ‚Ansprechen‘ sie jetzt nicht hervorzuheben, sondern beziehe sie in den Kreis der Schüler ein, die ich sonst auch direkt anspreche, die sich allerdings aus Leistungsschwäche nicht melden. Sie ist jetzt sowohl bei den Gruppenarbeiten als auch bei den Diskussionen viel aktiver und ist bereit, ihre Meinung auch unaufgefordert als Unterrichtsbeitrag zum Ausdruck zu bringen“ (Posch 1985, 60).

Das dritte Beispiel stammt aus dem Versuch einer Hochschullehrerin, ihre Lehrveranstaltung „Statistik für Sozialwissenschaftler“, mit der sie unzufrieden war, zu untersuchen (Altrichter 1985a). Nach einer ersten Erhebungsphase, stellte sich die Situation, die sie bearbeiten wollte, ungefähr folgendermaßen dar (vgl. Abb. 21)<sup>38</sup>:



**Abb. 21:** Ausschnitt aus der graphischen Rekonstruktion „LV ‚Statistik“

38 Aus Gründen der Übersichtlichkeit geben wir im Folgenden nur einen Teil der Situationsanalyse und nur einen Ausschnitt aus der graphischen Rekonstruktion wieder (vgl. dazu die Darstellung in M9).

Wenn sie ein neues Thema einführt, erklärt sie es zunächst in Worten (1), rechnet selbst ein Beispiel an der Tafel vor (2) und lässt dann die Studierenden selbständig ein Übungsbeispiel rechnen (3). In diesem „ersten Durchgang“ haben die StudentInnen aufgrund der Menge und Schwierigkeit des Stoffes Verständnisprobleme (4). Bemerkt sie selbst während des Erklärens Unklarheiten an ihren Ausführungen oder fallen ihr an den StudentInnen Zeichen von Unverständnis auf, so steigen Gefühle der Frustration hoch und sie versucht sofort, darauf zu reagieren (6). Dadurch wird aber die Sequenz ihres Lehrens oft sprunghaft und noch weniger verständlich. In einem Interview sagt sie dazu:

„Mein Verhalten ist sehr ‚reaktiv‘: Wenn irgendetwas Unvorhergesehenes auftaucht, wenn irgendein Zeichen des Unverständnisses auftaucht, reagiere ich gleich darauf und gehe von meinem Plan ab. Ich müsste lernen, solche Dinge schon wahrzunehmen und zu speichern, aber mich nicht sofort von meinen Vorstellungen abbringen zu lassen“ (Altrichter 1985a, 30).

Auf der Basis dieser Analyse der Situation formulierte die Hochschullehrerin schließlich u.a. folgende Handlungsstrategie (5):

**Eine Atempause machen:** Die Lehrveranstaltungsleiterin nahm sich vor, immer dann ‚eine Atempause zu machen‘, wenn sie den Eindruck hatte, dass ihre Erklärungen zu nervös, sprunghaft und in der Folge nicht verständlich würden. Dadurch hoffte sie zu vermeiden, in eine nervöse Hetze hineinzutreiben. Während dieser Atempause wollte sie überlegen, ob es wirklich notwendig wäre, die vorbereitete Sequenz ihrer Erklärungen zu verlassen.

Mit dieser Strategie wollte sie den von ihr als unangenehm und hinderlich für das Lernen der Studierenden erlebten „Zirkel der Reaktivität“, das rasche, unreflektierte Reagieren auf kleinste Abweichungen vom geplanten Gang des Lehrens, durchbrechen. Dass dieser ‚gute Vorsatz‘ vielleicht gar nicht so leicht bzw. auf sehr unterschiedliche Weise verwirklicht werden kann, soll weiter unten (vgl. Kap. 7.3) besprochen werden.

Wenn die Handlungsstrategie aus der praktischen Theorie entwickelt wurde, dann muss auch gezeigt werden können, an welcher Stelle der praktischen Theorie sie ansetzt. Abb. 21 verdeutlicht dies: Die Handlungsstrategie (in kursiver Type) wurde in der graphischen Rekonstruktion der praktischen Theorie eingezeichnet, um ihren „theoretischen Ort“ zu lokalisieren. ◀

Lassen Sie uns anhand dieser Beispiele einige *Merkmale von Handlungsstrategien* herausarbeiten:

- Handlungsstrategien bezeichnen Handlungen, die forschende LehrerInnen zur Veränderung der Situation und ihrer Rahmenbedingungen planen und realisieren. Im Falle der Weiterentwicklung von Unterricht werden das oft ‚didaktische‘ oder ‚erzieherische Handlungen‘ sein. Durch das Wort ‚Handlungsstrategie‘ soll jedoch keineswegs nahe gelegt werden, dass Weiterentwicklung und Handlungskonsequenzen in jedem Fall nur aus ‚direkter Handlung‘ der Lehrperson in der untersuchten Situation bestehen müssten. Vielmehr kommen auch durchaus ‚indirekte Handlungen‘, die sich z.B. auf Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit beziehen und oft die Abstimmung mit anderen InteraktionspartnerInnen erfordern, in Frage, z.B.:

- Veränderungen der Arbeitsorganisation (z.B. Änderung des Stundenplans, Schaffung von Zeiträumen für fachübergreifende Planung etc.),
  - Entwicklung alternativer Angebote (neue Kurse, Schwerpunktprofile, neue außerunterrichtliche Angebote), Einstellen von Angeboten,
  - Aufbau neuer Kompetenzen bei den Lehrkräften durch Fort- und Weiterbildung, die individuell oder gemeinschaftlich (z.B. in der Fachgruppe, Projektgruppe, im Kollegium, durch Nutzung schulexterner Fortbildungsangebote etc.) erfolgen kann,
  - Organisation kollegialer Praxisberatung zur Stützung von Entwicklungsprozessen,
  - Gestaltung bildungspolitischer Stellungnahmen (z.B. um auf ungünstige Rahmenbedingungen der Arbeit hinzuweisen).
- Handlungsstrategien orientieren sich zunächst an den *Zielen* der forschenden LehrerInnen. Sie werden gesetzt, um die Qualität einer Situation zu erhalten oder zu erhöhen. Sie werden als erfolgreich angesehen, wenn die erhofften Effekte eintreten, ohne dass unerwartete negative Nebenwirkungen zu beobachten sind. Längerfristig werden sie jedoch nur erfolgreich bleiben können, wenn Ziele und Wege – im Sinne des ethischen Codes der Aktionsforschung (vgl. Kap. 5.2.3) – mit anderen Betroffenen ausgehandelt wurden und für sie akzeptabel sind.
- Handlungsstrategien sind typischerweise *eng verbunden mit der praktischen Theorie*, die die Lehrperson bis dahin von der untersuchten Situation erarbeitet hat. Dies wird besonders deutlich in der graphischen Rekonstruktion des zuletzt zitierten Fallbeispiels. Diese gibt die Problemsicht der Hochschullehrerin zu einem bestimmten Zeitpunkt wieder; die Handlungsstrategien, die die Lehrerin einsetzen will, kann man ebenso in der graphischen Rekonstruktion lokalisieren.
- Überhaupt sind graphische Rekonstruktionen nicht nur Hilfsmittel zur Entwicklung von Handlungsstrategien, sondern auch zu ihrer Überprüfung geeignet. Sie zeigen recht rasch, an welchen Punkten der Problematik man *nicht* ansetzt (dies führt zur Frage: Warum nicht? Sind dadurch Nebeneffekte zu erwarten?) bzw. ob man Handlungsstrategien entworfen hat, für die man in der praktischen Theorie keinen Platz findet. Dies deutet manchmal an, dass man eine ad-hoc-Strategie aus dem Hut der Routine gezaubert hat, die gar nicht mit der erarbeiteten Problemanalyse rechtfertigbar ist. Öfter jedoch zeigt eine derartig „freischwebende Strategie“ an, dass die Problemanalyse noch unvollständig ist: In der Handlungsstrategie drückt sich ein intuitives Wissen um die Situation aus, das wir vordem noch nicht explizit ausdrücken konnten. Seine Reflexion hilft, neue Elemente für unsere praktische Theorie zu entdecken.
- Aus ihrer engen Verbindung mit der Situationsanalyse (die wir in Kap. 3 und 4 besprochen haben) ergibt sich: Handlungsstrategien sind vorläufige „Antworten“ auf die Fragestellung der PraxisforscherInnen, „versuchsweise Lösungen“ des Problems, an dem sie arbeiten. Damit sind sie auch *von theoretischer Relevanz*, weil von den Erfahrungen, die man mit ihnen macht, wieder zurück auf die bis dahin erreichte Theorie der Situation geschlossen werden kann.

- Handlungsstrategien können *auf unterschiedlich große Veränderungen* ausgerichtet sein: Während sich beispielsweise eine Lehrerin entschloss, ihren gesamten Arbeitsstil in Richtung „Schüler gestalten den Unterricht mit“ zu verändern (vgl. Kaser 1985), hat die Hochschullehrerin im eben zitierten Fallbeispiel ihren Arbeitsstil im Wesentlichen gleich belassen, jedoch durch einige zusätzliche Handlungen modifiziert.
- Handlungsstrategien können *unterschiedlich neuartig* sein: Wir verwenden häufig Begriffe wie „Veränderung“ oder „Verbesserung“, die in manchen Leserinnen und Lesern möglicherweise die Vermutung aufkommen lassen, als Handlungsstrategie könnte nur bestehen, was einen deutlichen und radikalen Bruch mit bis dahin bestehender Praxis umfasst. Dem ist nicht so. Die Problemanalyse und die Erforschung der Situation können durchaus und in manchen Fällen auch sinnvollerweise in eine Bestärkung der bisherigen Einschätzung und der aus dieser herrührenden Handlungsstrategien münden. In manchen Fällen ändern sich die äußerlich sichtbaren Handlungen kaum, wohl aber die Sichtweise und die Einstellung, die hinter ihnen steht: Die Lehrerin „sieht die Schülerin mit anderen Augen“, wird durch deren Reaktionen nicht mehr provoziert und kann in entkrampfter Weise ihre „normalen Handlungen“ setzen (vgl. Posch 1985, 55ff). In anderen Fällen sind jedoch die auf der Basis der Problemanalyse entworfenen Handlungen auf deutliche Weise neuartig für die handelnde Lehrperson.
- Wenn wir auch das Wort „Problemlösung“ verwendet haben, wollen wir damit *nicht* den Eindruck erwecken, *jedes schulische Problem* und jede offene Frage des Unterrichts könnten *auf befriedigende Weise „gelöst“* werden. Bei manchen schulischen Problemen zeigt sich bei der Analyse, dass wichtige Faktoren außerhalb der Einflussmöglichkeiten von Lehrpersonen liegen (z.B. die häusliche Situation von SchülerInnen, organisatorische Bedingungen des Schullebens, die von einzelnen LehrerInnen nicht verändert werden können). Eine Bewältigung des Problems bedeutet in diesem Fall nicht, es zum Verschwinden zu bringen, sondern oft, dass eine andere Einstellung aufgebaut wird, mit der die persönliche Belastung in Grenzen gehalten werden kann. Eine solche Einstellungsänderung ist oft Voraussetzung dafür, zunächst als zu geringfügig erscheinende Veränderungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können.
- Wir verwenden das Wort „*Handlungsstrategie*“ auch, um folgende Aspekte anzudeuten:
  - Komplexe soziale Situationen verändert man nicht durch *einen* Eingriff, komplexe soziale Probleme löst man nicht durch *eine* Handlung. Vielmehr soll auf der Grundlage der Situationsanalyse eine Strategie mehrerer aufeinander abgestimmter Einzelhandlungen entworfen werden. Die Veränderungsstrategie in komplexen Systemen besteht im „Schaffen von Konstellationen anstelle von Eingriffen“ (Vester 1997, 86).

- Außerdem sollte man sich von einmaligen Handlungen nicht eine *sofortige* Lösung erwarten. Veränderung ist meist ein längerfristiger Prozess, in dessen Verlauf jene, die Veränderung anstreben, mit den vielen in Bewegung gekommenen Einzelementen des Systems umgehen und ihr Handlungskonzept immer wieder abstimmen und modifizieren müssen. Handlungen ‚strategisch‘ planen heißt darum, sich darauf einzustellen, dass man aus der ‚ersten Welle‘ der Veränderungsstrategie manches lernen wird, das in der ‚zweiten Welle‘ berücksichtigt werden muss und zu einer Weiterentwicklung der Handlungsstrategie führt (vgl. Kemmis et al. 1982, 24).
- In komplexen Situationen haben Handlungen *Nebenwirkungen*, die zu Beginn nicht immer abgeschätzt werden können. Es muss daher immer wieder geprüft werden, ob auch die nicht-beabsichtigten Wirkungen des Handelns vertretbar sind. Es geht also nicht nur um die Frage „Habe ich das bekommen, was ich wollte?“, sondern auch um die zweite Frage „Will ich, was ich bekommen habe?“ (vgl. Schön 1983, 141ff; Argyris et al. 1985, 218f).

Im Folgenden wollen wir einige Anregungen und methodische Hinweise für eine Reihe von praktischen Fragen geben, die sich bei der Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien ergeben.

### 7.3 Wie finde ich möglichst viele, auf meine Situationsdiagnose passende Handlungsstrategien?

Woher kommen nun passende Handlungsstrategien? Die wichtigste Quelle ist die *Klärung der Situation*, eben die Problemanalyse, die wir durch den Forschungsprozess unternehmen und die uns zu einer (neuen) Situationseinschätzung führt. Einen Sachverhalt zu durchschauen, das Netz seiner Bedingungen sichtbar zu machen, bietet nicht nur ein neues Bewusstsein einer Situation, eine neue, vielleicht souveränere, weniger belastete Einstellung dazu, sondern auch eine Fülle von Anregungen, was man in dieser Situation anders machen könnte.

Eine zweite wichtige Quelle ist die *Datensammlung*. Schon während der Datensammlung zur näheren Klärung der Ausgangssituation können sich Hinweise aufgedrängt haben, sie kann aber auch speziell zur Suche nach Handlungsstrategien genutzt werden. Zu erfahren, wie SchülerInnen einen Sachverhalt sehen, kann den Lösungsansatz beinhalten (vgl. das Fallbeispiel am Beginn dieses Kapitels), ja sogar das Gespräch mit einem Schüler oder einer Schülerin kann die Lösung des Problems sein (vgl. Posch 1985, 34ff).

Eine dritte wichtige Quelle sind die *Zielvorstellungen der Lehrperson*. Was soll anders sein? Wie müsste die Beziehung aussehen, damit sie sie (und die betroffenen SchülerInnen) befriedigt? Wie müsste der Unterricht gestaltet sein, um LehrerInnen wie

SchülerInnen das Gefühl sinnvoller Leistung zu geben? Das Nachdenken darüber, was man sich eigentlich wünscht, ist bereits ein Element der Situationsklärung. Es wird im Verlaufe der Arbeit an der Bewältigung der Situation immer wichtiger. Im Zuge der Situationsklärung und Datensammlung werden die Zielvorstellungen konkreter, realistischer und treten in immer engeren Zusammenhang zum Wissen um die Situation, in der man sich befindet, und um deren Bedingungen.

Eine vierte Quelle schließlich sind *Anregungen von außen*, z.B. aus dem Gespräch mit KollegInnen, Informationen darüber, wie andere mit ähnlichen Problemen zurechtgekommen sind, und Lösungsvorschläge aus der Literatur. Diese vierte Quelle haben wir absichtlich erst als letzte genannt, weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass sie dann am nützlichsten ist, wenn auch die anderen Quellen intensiv genutzt werden. Kein Rat einer erfahrenen Kollegin und kein noch so gutes Buch ersetzen die Analyse der eigenen Situation, die genaue Kenntnis ihrer Bedingungen und eine klare Vorstellung darüber, was man selbst anstrebt. Aber beide können wertvolle Ideen bringen, wenn sie nicht unvorbereitet auf einen niederprasseln, sondern auf fruchtbaren Boden fallen: d.h. wenn man schon über die Grundlage einer Situations- und Lösungseinschätzung verfügt, die durch von außen kommende Anregungen erweitert oder modifiziert werden kann. Von außen kommende Ideen werden dann eingebaut, sie bleiben keine Fremdkörper, sondern können zu Teilen des eigenen Konzepts werden. Außerdem ist es oft recht schwer, aus dem Wust von Internet-Informationen oder aus pädagogischer Literatur jene Anregungen herauszufinden, die für die eigene Situation passen. Hier ist im Vorteil, wer über Zugang zu KollegInnen verfügt, die sich durch die jeweiligen pädagogischen Wellen gekämpft haben, oder zu „kritischen FreundInnen“ aus Fortbildungseinrichtungen, Universitäten usw. Interessante Hinweise, weil sie ganz deutlich aus der Perspektive praktizierender Lehrpersonen formuliert sind, können Lehrer-Tagebücher und Fallstudien anderer forschender LehrerInnen bieten. Solche Fallstudien sind im Literaturverzeichnis durch ein Sternchen gekennzeichnet.

Die Entwicklung von Handlungsstrategien ist eine konstruktive, kreative Leistung, die mit der Persönlichkeit der Lehrperson und den besonderen Bedingungen der Situation, in der sie steht, verwoben ist. Der Weg, der zu Handlungsstrategien führt, kann aus diesem Grund auch sehr unterschiedlich sein. Folgende Anregungen können vielleicht die Suche nach Handlungsstrategien erleichtern:

- Bei der Suche nach Handlungsstrategien, die für eine gegebene Situation passen, sollte man sich *nicht nur mit einer Idee begnügen*. Nur wenn man mehr als eine Alternative vor sich sieht, hat man die Möglichkeit der Wahl und kann Entscheidungen treffen. In manchen Fällen ist es sogar wichtig, möglichst viele Alternativen zusammenzutragen: je größer die Zahl unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, desto höher ist die Chance, dass einem ungewöhnliche Lösungen in den Sinn kommen, die es erlauben, „aus dem Feld des Üblichen zu gehen“ und damit möglicherweise neue Bewegung in die Situation zu bringen.

- Beim Zusammentragen von Alternativen sollte man *nicht zu sehr an ihre Durchführbarkeit denken*. Zunächst dienen solche Ideen zur Erweiterung des Bewusstseins. Sie vermitteln neue Sichtweisen und den Eindruck, dass man sich Lösungen zumindest vorstellen kann. Dies kann einen wichtigen Impuls für konstruktives Denken geben. Gedanken über das, was eine Handlungsstrategie leisten kann, welche Möglichkeiten in ihr stecken, sind zunächst wichtiger als Gedanken über Schwierigkeiten (die bei jedem Lösungsansatz vorhanden sind): Das ermöglicht eine Konzentration auf innere Stärken und gibt Hoffnung. Man sollte also eine Alternative nicht zu schnell verwerfen, bloß weil einem eine Schwierigkeit dazu einfällt.
- Bei „Verbesserung der Situation“ und „Problemlösung“ denken geprüfte Mitglieder unserer Kultur (so auch wir) zumeist an die Eliminierung von Übeln. Es gibt aber auch andere Herangehensweisen. Die systembezogene Sichtweise (vgl. Kap. 4.3.2) hat uns gelehrt, dass man in vielen Fällen Verbesserungen auch durch *Betonung von Stärken* und durch die *Berücksichtigung und Nutzung von ohnehin in Systemen ablaufenden Prozessen* erreichen kann. Es lohnt von Fall zu Fall zu überlegen: Welche Stärken gibt es in der vorliegenden Situation und wie kann ich sie weiter fördern? Welche Prozesse laufen ab, die ohnehin in Richtung „Verbesserung der Situation“ und „Lösung des Problems“ deuten, und wie kann ich sie stärken?
- Manchmal drängen sich Handlungsstrategien förmlich bei der Situationsanalyse auf, manchmal aber muss man sie suchen. Bei solcher Suche nach Handlungsstrategien ist die *Gruppe der einzelnen Lehrperson oft überlegen*. Sie kann eine Fülle von Anregungen aus der unterschiedlichen Erfahrung der Beteiligten zugänglich machen. Außerdem ist das Sammeln und Diskutieren von Ideen zu einem Problem etwas, das nicht nur der betroffenen Lehrperson etwas bringt, die diese Ideen braucht. Es kann für alle Beteiligten eine Bereicherung darstellen.

Bei der Suche nach Handlungsstrategien können verschiedene Methoden einen Beitrag leisten: Unserer Erfahrung nach können *graphische Rekonstruktionen* (vgl. M9), die im Verlaufe der Forschung angefertigt wurden, wichtige Hilfsmittel für die Identifizierung möglicher Handlungsstrategien sein. Wie aus dem oben zitierten Fallbeispiel (vgl. Abb. 21) erkennbar, können jedes Element und jede Beziehung zwischen Elementen zum Anlass einer Frage werden: Kann ich hier eingreifen? Mit welchen Handlungsstrategien könnte ich an diesem Punkt eine Verbesserung der Situation erreichen? Auch *Metaphern*, die bei der Datenanalyse entwickelt wurden (vgl. M37), können auf neue Ideen für Handlungsstrategien hinführen. *Brainstormings* (vgl. M4) erlauben die Sammlung möglichst vieler unterschiedlicher Ideen verschiedener Personen. Auch *Analysegespräche* (vgl. M7) können zur Sammlung von Handlungsoptionen genutzt werden, die an eine gründliche Situationsanalyse anschließen.

#### M40 Individuelles Brainstorming

Steht einem keine Gruppe von KollegInnen zur Verfügung, die sich mit der eigenen Untersuchungssituation beschäftigen will, so kann man auch ein *individuelles Brainstorming* durchführen. Dies ist eine Variante des „schriftlichen Nachdenkens“ (vgl. Kap. 2.3.5). Man reserviert sich dafür einen Zeitraum (etwa 15 Minuten), in dem man ungestört ist, und legt sich Papier bereit. Sodann notiert man alle Assoziationen, die einem zu der Frage „Was könnte ich in der Situation X tun?“ einfallen. Wichtig ist dabei, sich von den Assoziationen „tragen“ zu lassen, keine als „unrealistisch“ oder „nur spaßig“ zu zensurieren. Die Überlegung der Qualität der Assoziationsergebnisse erfolgt erst nach der Übung, nicht während ihres Verlaufes.

### 7.4 Wie wähle ich aus den verfügbaren Alternativen die zu erprobenden Handlungsstrategien aus?

Bei der Situationsanalyse und beim Suchen von Handlungsstrategien kann sich plötzlich die Entscheidung für eine bestimmte Alternative aufdrängen; man erlebt, wie sich die Sicht der Situation durch diese Alternative verändert und klärt, so als wäre diese Lösungsidee nichts Fremdes, sondern bereits selbstverständlicher Teil des Handelns geworden.

Meist ist der Weg zur Entscheidung für eine bestimmte Handlungsstrategie aber nicht durch solche intuitive Klarheit geprägt, sondern bedarf sorgfältigen Abwägens. Alternativen müssen auf ihre Brauchbarkeit für die betroffene Lehrperson und die spezifische Situation geprüft werden.

#### M41 Gedankliches Überprüfen von Handlungsalternativen

Die Entscheidung für eine Handlungsstrategie ist ein sehr individueller, auf spezifische Bedingungen zugeschnittener Prozess, bei dem subjektive Einschätzungen eine oft wichtigere Rolle spielen als objektive oder vorformulierte Kriterien. Dennoch könnten die folgenden Gesichtspunkte in vielen Fällen eine gewisse Hilfe bieten:

a) *Wie nützlich* ist die Handlungsstrategie?

Wird sie das Problem lösen? Für wie lange?

Könnte sie zusätzliche positive Auswirkungen haben?

Könnte sie negative Nebenwirkungen haben?

Diese Fragen sollten anhand der Problemanalyse und der Kenntnis der Situation beantwortet werden können. Es kann sich aber auch herausstellen, dass dazu zusätzliche Informationen erforderlich sind. Dabei wird deutlich, wie viele Entscheidungen (einfach aus Zeitmangel) in relativ großer Unsicherheit getroffen werden müssen. Es ist gut, sich vor Augen zu halten, dass nie *alle* Bedingungen einer Handlung bedacht werden können und daher Unsicherheiten und Fehler

unvermeidlich sind. Dieses Bewusstsein sollte dazu ermutigen, Probleme nicht zu verdrängen oder zu verleugnen, sondern als Merkmal des Berufs zu akzeptieren und damit bearbeitbar zu machen.

- b) *Wie praktikabel und durchführbar* ist die Handlungsstrategie?

Welche Freiheitsspielräume hat die Lehrperson bei der Verwirklichung der Lösungs-idee? Was kann sie selbständig unternehmen und wofür braucht sie das Wohlwollen, die Unterstützung oder die Mitarbeit anderer?

Eine Idee kann zwar sehr nützlich, aber in der Situation, in der die Lehrperson steht, undurchführbar sein. Sie kann *zu viel Zeit* in Anspruch nehmen. Sie kann die *Mithilfe anderer Personen* (z.B. KollegInnen) verlangen, die dazu nicht bereit sind. Sie kann *Kosten* verursachen, die nicht aufzubringen sind oder in keinem vernünftigen Verhältnis zum Nutzen der Idee stehen. Es kann sein, dass die Lehrperson nicht über die für ihre Realisierung *notwendigen Kenntnisse* verfügt. Nach diesem Kriterium ist jene Lösungs-idee die beste, für deren Verwirklichung Lehrerinnen den größten Freiheitsspielraum haben und am wenigsten von anderen Personen oder Strukturen abhängig sind. Deswegen muss sie aber nicht „nützlich“ (im Sinne von Kriterium a) oder akzeptabel für andere Betroffene (Kriterium c) sein.

- c) Wie gut kann die Handlungsstrategie *von der Lehrperson*, von den *SchülerInnen* und von *anderen Betroffenen akzeptiert* werden?

Eine Idee kann nützlich und durchführbar sein, aber sie kann der betroffenen Lehrperson nicht „liegen“, weil sie z.B. nicht als Person hinter der Idee stehen und sich nicht für sie gefühlsmäßig stark machen kann. Gerade bei der Bewältigung von Beziehungsproblemen, aber auch bei vielen didaktischen Fragen ist das Gefühl, sich mit einer Idee voll identifizieren zu können, zunächst wichtiger als die „objektive“ Qualität der Idee. Dieses dritte Kriterium macht die Entscheidung für eine Handlungsstrategie zu einem sehr individuellen, persönlichen Vorgang. Die Lösung pädagogischer Probleme erfordert auch, dass die „andere Seite“, die Schülerinnen und Schüler sich damit identifizieren können, dass sie der Lösung zustimmen und zu ihr beitragen. Dies wird im Allgemeinen nur möglich sein, wenn die gewählte Handlungsstrategie auch den SchülerInnen erweiterten Handlungsspielraum und Verantwortung zuweist.

Die Gruppe der nicht direkt betroffenen ‚kritischen FreundInnen‘, so sagten wir zuvor, kann einer forschenden Lehrperson bei der Suche nach Handlungs-ideen sehr dienlich sein. Dies gilt aber in der Regel nicht für die Entscheidung, welche der Handlungs-ideen erprobt werden sollte. Diese Entscheidung sollte von jenen gefällt werden, die von der Situation auch tatsächlich betroffen sind. Die forschende Lehrperson, die eine Situation aus dem eigenen Unterricht bearbeitet, kann sich dieses Auswahlproblem nicht von KollegInnen oder „ExpertInnen“ abnehmen lassen.

„Externe“ haben oft originelle Ideen, die Situationen, in die man sich schon lange verhasst hat, in einem neuen Licht erscheinen lassen; sie haben aber in aller Regel ein geringeres Wissen über das Geflecht von Kleinigkeiten und deren Geschichte, die das Handeln in der Klasse beeinflussen. Außerdem müssen „Externe“ nicht die Konsequenzen ihrer Ratschläge tragen („Wer die Folgen nicht zu tragen hat, kann gut raten“).

Anders liegt der Fall, wenn sich eine Gruppe von LehrerInnen ein gemeinsames Projekt vorgenommen hat, wenn sie Forschung und Entwicklung unter einer gemeinsamen Zielvorstellung betreiben will. In diesem Fall wird die Auswahl der zu verwirklichenden Handlungsstrategie eine Gruppenentscheidung sein (vgl. Kap. 9). Ein interessantes Verfahren, das die kreative Suche nach vielen Handlungs-ideen mit einer Phase der Auswahl und Prioritätensetzung kombiniert, wird im Folgenden vorgestellt.

#### **M42 Kluge-Ideen-Konzentrations-Methode**

*Kurzcharakterisierung:* Diese Methode ist eine stark strukturierte Vorgangsweise für die Entscheidungsfindung in Gruppen. Sie gibt allen Gruppenmitgliedern die gleiche Möglichkeit, Ideen zu äußern, sie verhindert, dass sich die Gruppe in Einzelaspekte „verbeißt“, fördert eine größere Anzahl von Ideen zu Tage und erlaubt raschere Entscheidungsfindung als andere Vorgehensweisen (als z.B. die unstrukturierte Gruppendiskussion).

Der ursprüngliche Name dieser Methode lautet Nominelle Gruppen-Technik (NGT), weil die in diesem Verfahren arbeitende Gruppe nur nominell (dem Namen nach) eine Gruppe ist; tatsächlich werden ihre Interaktionen von der Leiterin oder vom Leiter – entsprechend vorgegebener Regeln – strikt kontrolliert. Diese Methode kann als Weiterentwicklung des „Brainstormings“ (vgl. M4) verstanden werden: Gegenüber Letzterem können bei dieser Methode mehr TeilnehmerInnen Ideen beitragen; außerdem wird eine Entscheidung zwischen verschiedenen Alternativen getroffen.

##### *Vorgangsweise*

Ein Kluge-Ideen-Konzentrations-Prozess setzt sich aus folgenden Phasen zusammen:

##### *1. Erklärung der Methode und Bekanntgabe der Phasen (ca. 5 Minuten)*

Der Zweck der Methode und ihre Phaseneinteilung (mit Zeitangabe) werden dargestellt.

39 Darstellung der Methode nach Delbecq et al. 1975; O’Neil/Jackson 1983; Elliott 1981b; McCormick/James 1983, 160f & 240; Hegarty 1977. Hilbert Meyer (2015, CD-Rom, Kap. 4) verwendet für diese Methode den Namen „Kluge-Ideen-Konzentrations-Methode“, mit dem der wichtigste Nutzeffekt dieses Verfahrens benannt wird. Wir danken ihm für diese Idee sowie für die Erlaubnis, hier seine Illustrationen (Abb. 22, 23 und 24) zu verwenden.



Je nach Zusammensetzung der Gruppe können die Hintergründe der Methode, ihre Vor- und Nachteile verschieden ausführlich dargestellt werden. So kann zum Beispiel auch ein Arbeitspapier zur Vorgangsweise ausgegeben werden. Unserer Erfahrung nach ist für die meisten Gruppen ein Flipchart-Plakat, auf der die einzelnen Phasen und die dafür vorgesehenen Zeiträume vermerkt sind, nützlich. ◀

### 2. Bekanntgabe und Präzisierung der Fragestellung (5 Minuten)

Die Leitfrage<sup>40</sup>, die in der Regel von GruppenleiterIn und einem Planungsteam vor der Sitzung vorbereitet wurde, wird bekannt gegeben. Sodann sollte eine gewisse Zeit für die TeilnehmerInnen zur Verfügung stehen, in der sie etwaige Unklarheiten beseitigen können. Ergibt sich bei diesem Gespräch die Möglichkeit, die Fragestellung klarer zu formulieren, sollte sie genutzt werden. Das Gespräch sollte an dieser Stelle nur die Formulierung der Fragestellung betreffen; inhaltliche Beiträge zur Frage selbst sollen von der Leitung konsequent auf später verschoben werden.

### 3. Individuelle, schriftliche Beantwortung (7 Minuten)

In stiller Einzelarbeit schreiben die TeilnehmerInnen alle Antworten auf, die ihnen auf die gestellte Leitfrage einfallen.



Wir ersuchen die TeilnehmerInnen, ihre Ideen in Form von Stichworten oder kurzen Aussagen zu notieren, in jedem Fall längere Beschreibungen und Darstellungen zu vermeiden. Die individuelle Arbeit in Ruhe ist in dieser Phase besonders wichtig; unbeeinflusst von anderen sollen die Teilnehmenden möglichst viele ihrer Ideen zu Papier bringen. ◀

### 4. Zusammentragen der Antworten (15-35 Minuten)

Reihum werden die TeilnehmerInnen gebeten, jeweils *nur eine* Antwort ihrer Liste bekannt zu geben. Die Diskussionsleitung hält die Äußerungen in Stichworten möglichst wörtlich auf einem großen Plakat fest. In dieser Phase sind keine Bewertungen, Interpretationen oder Diskussionen über die Äußerungen erlaubt. Die Reihum-Sammlung wird solange fortgesetzt, bis alle Ideen der TeilnehmerInnen auf dem Plakat festgehalten sind (wer keine Antworten mehr auf seiner Liste stehen hat oder dessen Antworten von anderen TeilnehmerInnen sinngemäß vorweggenommen wurden, darf passen).

Ein mögliches Layout solcher Plakate (die GruppenleiterInnen schon vor der Übung oder in Phase 3 vorbereiten können) zeigt Abb. 22: In der Mitte werden die Äußerungen in Stichworten festgehalten, die in der linken Spalte durchnummeriert werden. Die rechten beiden Spalten nehmen in Phase 7 die Bewertungen der Vorschläge und letztlich die Rangreihung auf.

40 vgl. die Beispiele in Abschnitt „Einsatzbereiche“ dieser Methodendarstellung.

Entwicklungsziele		Punkte	Rang
①	Verbesserung des Informationsflusses zwischen Schulleitung und Kollegen		
②	Kollegiales Hospitieren für fachfremd unterrichtende Kollegen		
③	Portfolioarbeit in Klasse 7		

Abb. 22: Layout eines Ideen-Plakates (aus Meyer 2015, CD-Rom, Kap. 4)



Die Dauer dieser Phase hängt stark von der Art der Fragestellung sowie von der Größe und dem Einfallsreichtum der Gruppe ab. Die Phase sollte nicht vorzeitig abgebrochen werden, sondern so lange ausgedehnt werden, bis alle Äußerungen aufgenommen wurden. Bei Zeitmangel ist es besser, von vornherein eine begrenzte Anzahl von (z.B. 3) Sammlungsrunden vorzusehen, als zu einem für die TeilnehmerInnen nicht vorhersehbaren Zeitpunkt (z.B. wenn die Gruppenleitung den Eindruck hat, die geäußerten Ideen würden ‚unergiebig‘) abzubrechen. Durch die strikte Reihum-Struktur dieser Phase haben alle TeilnehmerInnen die gleiche Chance, ihre Beiträge in der Gruppe zu äußern und gehört zu werden eine Chance, die in unstrukturierten Gruppen üblicherweise nicht in dem Maße besteht. ◀

##### 5. Klärung der Äußerungen (ca. 15-45 Minuten)

In dieser Phase soll eine Klärung der gesammelten Äußerungen erfolgen. Das Gespräch sollte so lange fortgesetzt werden, bis alle TeilnehmerInnen jede der am Plakat vermerkten Äußerungen in befriedigender Weise verstehen. In dieser Phase können auch Wiederholungen eliminiert bzw. überlappende Äußerungen zusammengefasst werden. Unklare Äußerungen können neu formuliert werden. Wenn möglich, sollten auch sehr allgemeine Äußerungen konkretisiert werden, weil ihnen leichter zugestimmt werden kann als konkreten. Diese Veränderungen sollen jedoch nur vorgenommen werden, wenn jene Person, die die Äußerung gemacht hat, zustimmt; kann sie das nicht, sollen (vermeintliche) Wiederholungen und Überlappungen auf dem Plakat verbleiben.



Bewertungen (z.B. ob die Antwort X überhaupt zugelassen ist und auf der Liste stehen darf) sind in dieser Phase nicht erlaubt und werden vom/von der GesprächsleiterIn nicht akzeptiert. Diese Phase macht oft bewusst, welcher Ideenreichtum in einer Gruppe steckt. Der/die ModeratorIn kann den Prozess stimulieren, indem sie selbst Fragen nach dem Hintergrund (Warum ist das wichtig?) und nach Konkretisierungen (Was wäre Ihr erster Schritt, um diese Sache in Gang zu bringen?) stellt, ohne jedoch auf einer exakten Beantwortung zu insistieren. ◀

### 6. Individuelle Auswahl und Reihung (7 Minuten)

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, das Plakat, das die Äußerungen der Gruppe zusammenfasst, individuell zu studieren, dann jene fünf Äußerungen, die ihrer Meinung nach die wichtigsten Hinweise in Hinblick auf die zuvor gestellte Frage geben, auszuwählen und für sich aufzuschreiben.

Sodann werden die ausgewählten Äußerungen individuell nach Wichtigkeit gereiht. Die wichtigste Äußerung erhält „5 Punkte“, die am wenigsten wichtige „1 Punkt“ usw.

### 7. Zusammentragen der Reihungen (10 Minuten)

Reihum werden die TeilnehmerInnen gebeten, die fünf Äußerungen, die sie ausgewählt haben, und die ihnen zugeordneten Punktwerte mitzuteilen. Diese Punktwerte werden auf dem Hauptplakat an entsprechender Stelle festgehalten (Zu diesem Zweck ist es hilfreich, wenn die Gruppenleitung z.B. während der stillen Tätigkeit der TeilnehmerInnen in Phase 6 – alle Äußerungen durchnummeriert). Haben alle TeilnehmerInnen ihre Bewertungen mitgeteilt, werden die Punkte je Äußerung addiert. Die sechs Äußerungen mit den meisten Punkten werden anschließend durch ihre Rangplätze gekennzeichnet.

### 8. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse (30+ Minuten)

Sodann erfolgt eine freie Diskussion über das Ergebnis dieser Prozedur und über Konsequenzen, die man aus diesen Ergebnissen ziehen könnte. Durch den Kluge-Ideen-Konzentrations-Prozess wird ein breites Problem in Einzelaussagen zerlegt. Dadurch kann der größere Zusammenhang, in dem die Einzelaussagen stehen, leicht aus dem Blick geraten. Aufgabe von Phase 8 ist es nicht zuletzt, dieser Gefahr der Elementarisierung entgegenzuarbeiten.



Das Gespräch kann sich dabei um folgende Fragen drehen:

- Hinsichtlich welcher Äußerungen gibt es hohe Übereinstimmung in der Bewertung, hinsichtlich welcher gibt es Divergenzen?
- Warum gibt es gerade hinsichtlich dieser Äußerungen Übereinstimmung? Haben die GruppenteilnehmerInnen eine übereinstimmende Vorstellung davon, was wichtig ist, oder sind diese Aussagen etwa so allgemein, dass alle leicht zustimmen können, oder geben sie etwa allgemein geteilte Vorurteile wieder?
- Warum gibt es hinsichtlich anderer Äußerungen unterschiedliche Auffassungen in der Gruppe? Hängt das mit unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, unterschiedlichen Arbeitsstilen, unterschiedlicher Sensibilität einzelner, unterschiedlichen Vorstellungen über pädagogische Ziele usw. zusammen?
- Fallen durch das Abstimmungsergebnis Minderheitenmeinungen (Aussagen, die wenigen Personen sehr wichtig sind) unter den Tisch? Wie kann damit umgegangen werden?
- Verdienen die „Spitzenreiter“ das Gewicht, das sie durch diese Vorgangsweise erhalten haben?
- Welche Konsequenzen können aus dem Ergebnis gezogen werden?



Entwicklungsziele	Punkte	Rang
1. Verbesserung des Informationsflusses zwischen Schulleitung und Kollegen (28)	3/2/ 5/2/ 1/3/ 4/2/5	IV
2. Kollegiales Hospitieren für fachfremd unterrichtende Kollegen (19)	5/4/ 3/1/ 1/1	III
3. Fortfoliararbeit in Klasse 7 (17)	2/1/0/ 4/3/2/0	V
4. Ausweitung der Projektarbeit (13)	2/2/1/ 2/1/2	
5. "Hundegestützte Pädagogik" in Klasse 5		
6. Ein Konzept für Jugendförderung (16)	3/5/0/ 2/1/4	III
7. bessere Nutzung der neu angeschafften Whiteboards	2/1/1/1	
8. .... (29)	5/4/5/ 2/3/2/ 1/1/4	I

Abb. 23: Eintragen von Bewertungen (aus Meyer 2015, CD-Rom, Kap. 4)

### Hinweise für die Durchführung

**Gruppengröße:** Die optimale Gruppengröße für Kluge-Ideen-Konzentrations-Prozesse beträgt acht bis zehn Personen. Liegt die Teilnehmerzahl weit über diesem Wert, kann die Gruppe entsprechend geteilt werden, sodass mehrere solcher Prozesse parallel durchgeführt werden. Die Ergebnisse der parallelen Gruppen können in einem weiteren Abstimmungsvorgang (analog Schritt 6-8) integriert werden.

**Raumgestaltung:** Die Gruppenmitglieder sitzen in einem Halbkreis. Die Flipchart, auf der die Ideen notiert werden, sowie eine Tafel oder freie Wand, auf die die voll beschriebenen Flipchart-Blätter aufgehängt werden, sind von allen Teilnehmern einzusehen.

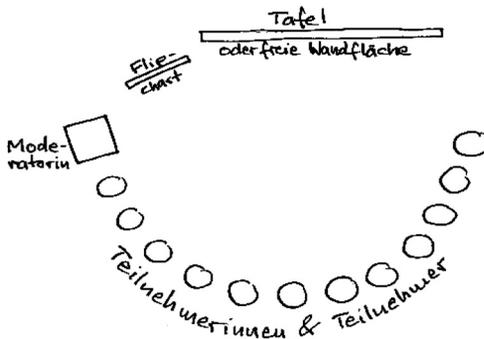


Abb. 24: Raumanordnung (aus Meyer 2015, CD-Rom, Kap. 4)

*Rolle der Gruppenleitung:* Die Moderatorin oder der Moderator eines solchen Prozesses soll den Informationsfluss in der Gruppe ordnen und die Entwicklung von Ideen fördern, indem er/sie strikt auf die Einhaltung der Regeln achtet, ohne den TeilnehmerInnen die Freude an der Arbeit zu verderben. Er/sie selbst sollte keine inhaltlichen Äußerungen zu der Fragestellung abgeben. Folgende Regeln werden empfohlen (vgl. O'Neil/Jackson 1983, 132):

- Die Ideen der TeilnehmerInnen nicht re-interpretieren.
- Den Wortlaut der Teilnehmer-Äußerungen verwenden.
- Keine eigenen Ideen einwerfen. Sie sind kein/e TeilnehmerIn.
- Dies ist keine Debatte. Lassen Sie nicht zu, dass TeilnehmerInnen einander herausfordern oder angreifen.
- Geben Sie den TeilnehmerInnen Zeit nachzudenken.
- Versuchen Sie die Resultate nicht zu interpretieren. Suchen Sie nicht nach „Mustern“.

*Einsatzbereiche:* Die Kluge-Ideen-Konzentrations-Methode kann eine hilfreiche Vorgehensweise sein,

- wenn eine Gruppe entscheiden will, an welchem Projekt ihre Mitglieder gemeinsam arbeiten wollen (*Finden eines Ausgangspunktes für ein Gruppenprojekt*).  
Beispiel für eine Leitfrage:



Eine Gruppe von LehrerInnen, die zur Weiterentwicklung ihrer Schule beitragen will, stellt sich folgende Frage: Worin bestehen die Stärken und Schwächen der gegenwärtigen Situation an der Schule? ◀

- wenn eine Gruppe verschiedene Interessen und Sichtweisen sowie mögliche Entwicklungsrichtungen innerhalb eines gemeinsamen Ausgangspunktes identifizieren will (*Nähere Klärung der Ausgangssituation*).  
Beispiel für eine Leitfrage:



Bei der ersten Erhebung der „Stärken und Schwächen der Schule“ stellte sich heraus, dass viele KollegInnen die „mangelnde Zusammenarbeit“ als belastend erleben. Folgende Leitfrage wird daher formuliert: Was sind die wichtigsten Ursachen für die „mangelnde Zusammenarbeit“ an unserer Schule? ◀

- wenn eine Gruppe für eine gegebene Situation eine große Zahl von Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten eruieren und sich danach für eine gemeinsame Handlungsstrategie entscheiden will (*Entwicklung von Handlungsstrategien*).  
Beispiel für eine Leitfrage:



Welche Handlungen und organisatorischen Maßnahmen tragen zu einer intensiveren und befriedigeren Zusammenarbeit bei? ◀

Die Kluge-Ideen-Konzentrations-Methode ist nicht nur für Aktionsforschung, sondern auch für Entscheidungsprobleme in Gruppenarbeiten anderer Art geeignet, z.B. in der Arbeit von Kommissionen und von Gruppen, die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien entwickeln. Mit dieser Methode können auch „strukturierte Gruppeninterviews“ geführt werden.

*Weniger empfehlenswert* erscheint uns diese Vorgehensweise, wenn es nicht in erster Linie um Entscheidungsfindung geht, sondern sich einzelne TeilnehmerInnen die Expertise einer Gruppe für eine persönlich relevante Fragestellung zunutze machen wollen, z.B.:

- Wie schätzt ihr folgende Situation ein?
- Wie würdet ihr in der Situation X handeln?
- Was haltet ihr für die wichtigsten Handlungsprobleme im Fremdsprachenunterricht der Unterstufe (ich will nämlich einen Forschungsausgangspunkt aus diesem Bereich wählen)?

#### *Mögliche Probleme und Nachteile der Kluge-Ideen-Konzentrations-Methode:*

- Ihre strikten Regeln können bei manchen TeilnehmerInnen Widerstand hervorrufen. Dieser kann möglicherweise vermindert werden, wenn der explorierende Charakter der Übung betont wird.
- Die Regeln verändern die Dynamik der Gruppe. Werden bei einer beginnenden Gruppe bestimmte Phänomene (z.B. Machtkämpfe) unterdrückt, können sie später wieder hochkommen.
- Wie bei allen Abstimmungsverfahren besteht die Gefahr, dass Minderheitenansichten unter die Räder kommen. Daher sollte besonders dann, wenn eine Gruppe mit dem Ergebnis des Prozesses weiterarbeiten will, darauf geachtet werden, dass eine Formulierung des Ergebnisses gefunden wird, zu der alle GruppenteilnehmerInnen stehen können.
- Manche TeilnehmerInnen klagen darüber, dass sie ihre tatsächliche Meinung durch die beschränkte Anzahl von Punkten, die sie vergeben können, nicht differenziert genug wiedergeben können.
- Die Formulierung der ersten Leitfragestellung ist äußerst wichtig und manchmal auch schwierig. Fällt sie zu eng aus, wird das Denken der Gruppe in ungebührlicher Weise begrenzt. Wird sie zu weit formuliert, so können sich Schwierigkeiten durch zu unterschiedliche Interpretation der Fragestellung durch einzelne TeilnehmerInnen ergeben. Im Zweifelsfall sind jedoch eher „zu weite Fragestellungen“ vorzuziehen.
- Die hier praktizierte Methode, Gruppenentscheidungen herbeizuführen, verleitet leicht dazu, Antworten und Lösungen zu akzeptieren, weil die „meisten KollegInnen dieser Meinung sind“ – ungeachtet dessen, ob die Gruppenlösung auch für die eigene Person und Arbeitssituation passend ist.

- An die Leitung einer solchen Gruppe werden hohe Anforderungen gestellt. Die Leitungsrolle ist nicht immer angenehm, weil auf die Einhaltung der Regeln geachtet werden muss, ohne durch zu rigides Ordnungshüten den TeilnehmerInnen die Lust an der Arbeit zu nehmen. Bei Arbeitsgruppen, die sich ein längerfristiges inhaltliches Ziel gesetzt haben, ist es meistens nicht günstig, wenn die jeweilige Gruppenleitung auch die Rolle der Moderation des Kluge-Ideen-Konzentrations-Prozesses übernimmt, da sie inhaltlich nichts zur Entscheidungsfindung beitragen darf.

## 7.5 Wie konkretisiere ich die Handlungsstrategie und wie mache ich mich mit ihr vertraut?

In Kapitel 7.2 wurde als Beispiel einer Handlungsstrategie „eine Atempause machen“ genannt. Wie kann sich diese Strategie nun konkret im Unterricht ausdrücken?

- Die Lehrerin könnte, wann immer sie den Eindruck gewinnt, dass die Lernenden Verständnisschwierigkeiten haben und sie die Tendenz zu einer schnellen Reaktion verspürt, sich einen „geistigen Stopp-Befehl“ geben. Sie unterbricht den Unterricht für eine Atempause, in der sie nachdenkt, ob und in welcher Form eine Reaktion sinnvoll erscheint. Problematisch bei dieser Strategie ist vermutlich, dass es in einer durch Stress gekennzeichneten Situation schwer ist, Ruhe zu bewahren und die Pause zum Nachdenken zu benutzen.
- Die Denkpause wird den StudentInnen angekündigt und kurz begründet. Der oben genannte Nachteil kann auch hier eintreten; zusätzlich entsteht eine Zeitphase, die für die Lernenden arbeitsmäßig undefiniert ist.
- Die Lehrerin könnte eine Frage stellen (oder die an sie gerichtete Frage „zurückspielen“), um die StudentInnen zu beschäftigen und sich Zeit zum Nachdenken zu verschaffen. Nachteilig ist, dass die Lernenden in Bezug auf die wahren Absichten der Lehrerin getäuscht werden und dass diese ihre Aufmerksamkeit nicht voll auf das Nachdenken konzentrieren kann.
- Die Lehrerin unterbricht den Arbeitsfluss und formuliert das von ihr wahrgenommene Problem: „Ich habe den Eindruck, dass einige von Ihnen Verständnisprobleme haben. Trifft das zu?“ Ein Nachteil dieser Strategie könnte sein, dass sich der Druck, sofort zu reagieren, erhöht, wenn mehrere Studierende über Verständnisprobleme berichten. Außerdem ist es oft schwierig und zeitaufwendig, mit einer größeren Gruppe von StudentInnen gemeinsame Lösungsvorschläge zu entwickeln.

Das Beispiel zeigt, dass es für forschende LehrerInnen meist notwendig ist, die erste Idee einer *Strategie handlungsmäßig zu konkretisieren* und *Vor- und Nachteile einzelner Alternativen zu überlegen*.

Um eine Handlungsstrategie realisieren zu können, muss man sich zunächst mit ihr vertraut machen – in Bezug auf die gefühlsmäßige Verträglichkeit (Passt diese

Handlungsstrategie zu mir? Traue ich mir ihre Verwirklichung zu?) und auf die erforderlichen Fähigkeiten (Kann ich das? Habe ich die Handlung in meinem Repertoire?). Im Folgenden werden einige Möglichkeiten genannt, sich mit Handlungsstrategien vertraut zu machen:

- Die naheliegendste Möglichkeit ist wohl, die kommende Situation zu antizipieren und *gedanklich durchzuspielen*. Solches „mentale Training“ (mit dem sich viele SportlerInnen auf Bewegungsabläufe vorbereiten) kann zur Übung einfacher, relativ abgeschlossener Handlungen beitragen. Schwieriger ist es wohl, sich damit auf komplexere Interaktionsabläufe einzustellen; immerhin kann gedankliches Durchspielen neuer Situationen, wenn es konsequent durchgeführt wird, auf bis dahin nicht bedachte Bedingungen und Folgeerscheinungen der Handlungsstrategie aufmerksam machen (vgl. die anschauliche Fallstudie über Unterrichtsplanung von Kordes/Fanzoj 1989).
- Man könnte die zu erprobende Handlungsstrategie auch vorher *ausprobieren*, in der Schule oder zu Hause im „Trockentraining“. Wir haben z.B. mit einer Physiklehrerin gearbeitet, die besonders wichtige Experimente am Vortag alleine erprobte. Ein Ausprobieren könnte auch in einer anderen Klasse erfolgen, in der man sich unbefangener zu experimentieren getraut.
- Der *Besuch bei KollegInnen*, die die interessierende Handlungsstrategie schon verwirklichen, und die Aussprache mit ihnen können helfen, ein klareres Bewusstsein über die Möglichkeiten und Grenzen einer Handlungsstrategie zu gewinnen.
- Durch thematisch entsprechende *Lehrerfortbildung* könnte man sich eingehender mit bestimmten Handlungsstrategien vertraut machen. Leider ist jedoch Lehrerfortbildung üblicherweise nicht so schnell abrufbar, dass man sie flexibel in eigene Forschungsprozesse einbauen könnte.

Das Sich-Vertraut-Machen mit einer neuen Handlungsstrategie kann in der Regel nicht so lange weitergeführt werden, bis man sich „sicher“ fühlt. Wer eine grundsätzlich experimentierende Einstellung zu seinem Tun hat, für den ist es leichter, auch in der Realsituation Neues auszuprobieren. Die Realisierung einer neuen Handlungsstrategie ist selbst eine „Erprobung“, von der nicht zu erwarten ist, dass alles gleich voll befriedigend klappen wird, von der wir aber sehr wohl erwarten, dass wir aus ihr für den Aufbau einer neuen Kompetenz lernen werden.

## 7.6 Wie kann ich den Erfolg der erprobten Handlungsstrategien überprüfen und die mit ihnen gemachten Erfahrungen festhalten?

Die wichtigste und interessanteste Prüfung einer Handlungsstrategie erfolgt jedoch nicht durch gedankliches Überprüfen (wie in M41) oder durch einen Abstimmungsvorgang in einer Gruppe (wie in M42), sondern durch ihre Realisierung in

der Praxissituation. Um aus der Erfahrung der Realisierung möglichst gut lernen zu können, ist es wichtig, sich frühzeitig zu überlegen, welche Daten für diesen Zweck gesammelt und analysiert werden sollen. Diese Evaluation der Realisierung unserer Weiterentwicklungsideen bedeutet den Einstieg in eine neue ‚Schleife‘ der Aktions-Reflexions-Spirale (vgl. Abb. 2). Prinzipiell kommen dafür alle bereits in Kap. 5 und 6 vorgestellten Datensammlungs- und Datenanalysemethoden in Frage. Die Erstellung eines Zeitplanes kann helfen, diese komplexe Aufgabe der Abstimmung von Handlungsstrategien und Forschungsaktivitäten durchzudenken und vorzubereiten.

### M43 Zeitplan

In vielen Fällen ist es günstig, sich spätestens vor der Realisierung der ersten Handlungsstrategie einen genauen *Zeitplan* über die anfallenden Arbeiten zu machen, neigt man doch nur zu leicht dazu, sich unrealistisch viel vorzunehmen und dann vom Ende des Schuljahres überrascht zu werden. Das folgende Beispiel eines Zeitplanes stammt von einem Physiklehrer, der die Fragestellung bearbeitete: „Meine SchülerInnen lernen Physik, indem sie sich auf das Wiedererinnern von Fakten konzentrieren. Vom Prozess des Forschens, der diesen Fakten vorangegangen ist, scheinen sie jedoch keine Vorstellung mitzubekommen“ (vgl. Kemmis et al. 1982, 11 & 30).

Stufe	Datum	Datensammlung	Kommentar
Handlungsplan fertigstellen	24. April bis 1. Mai		Schauen, dass Audioaufnahmegerät verfügbar ist. Mit X Raumtausch vereinbaren
1. Realisierung der Handlungsstrategie	4. bis 15. Mai  2 Wochen = 4 Stunden	- Audioaufnahme: 20 Minuten der Physikstunde der 4B (beide Stunden in der Woche) - Impressionen in Tagebuch schreiben in der darauffolgenden Freistunde - 3 Schüler interviewen	
Auswertung der Daten	1 Woche		Mündlicher Bericht an alle Physiklehrer am Freitag, den 5. Juni
Revision des Handlungsplanes	8. bis 10. Juni		
2. Realisierung der Handlungsstrategie	2 Wochen 10. bis 26. Juni	wie oben, nur ohne Audioaufnahme	
usw.	*)		

\*) Anmerkung: Wenn Sie hier meinen, dass der Kollege – aufgrund eines überraschend hereingebrochenen Schuljahresendes – nicht mehr die Früchte seiner Bemühungen ernten konnte, so täuschen Sie sich in diesem Fall: Der Kollege ist Australier und befindet sich im Juni gerade in der goldenen Mitte seines Schuljahres.

**Abb. 25:** Zeitplan

Wenn eine Handlungsstrategie *nicht* zum erwarteten Ergebnis geführt hat, so kann dies verschiedene Gründe haben:

- Es kann an der *Realisierung der Handlungsstrategie* liegen: Wenn sie für die Lehrperson ungewohnt war, wurde sie vielleicht nicht sicher genug oder anders ausgeführt als geplant.
- Es kann an der *Konzeption der Handlungsstrategie* liegen: Es wurde vielleicht eine zu kurze Wirkungszeit vorgesehen oder die SchülerInnen wurden auf die Veränderung nicht oder zu wenig vorbereitet.
- Die *Analyse der Situation* kann fehlerhaft sein: Vielleicht wurde das Problem zu eng konzipiert und es müssen weitere Faktoren in der eigenen praktischen Theorie berücksichtigt werden. Vielleicht waren die eigenen Vorurteile stärker als die Daten, sodass ein „reflektierendes Gespräch mit der Situation“ nicht in ausreichendem Maß entstehen konnte; vielleicht wurden alternative Interpretationen nicht beachtet und Schlussfolgerungen zu voreilig gezogen.
- Es kann an der *Datensammlung* liegen: Wurden wichtige Datenquellen nicht beachtet?
- Es kann an der *Problemdefinition* liegen: War das festgestellte Problem nicht das „eigentliche“ Problem? Hat sich das Problem (die eigenen Zielsetzungen, die Situation oder beides) inzwischen verändert?

Die Überprüfung des Erfolgs von Handlungsstrategien setzt Erfolgsindikatoren voraus (vgl. dazu genauer Kap. 4.6). Wann war eine Handlungsstrategie „*erfolgreich*“? Dann, so könnte man formulieren, wenn sie

- 1) zu einer (in der Regel beabsichtigten) „Verbesserung der Situation“ geführt hat,
- 2) ohne dass unbeabsichtigte negative Nebenwirkungen eingetreten sind, die die positive Wirkung entwerten,
- 3) und ohne dass diese „Verbesserung“ nur kurzfristig ist, d.h. nach unerwartet kurzer Zeit wieder verschwindet.

Mit dieser Bestimmung haben wir das Problem jedoch nur auf den vagen Begriff „Verbesserung der Situation“ verschoben. Was LehrerInnen, SchülerInnen oder Dritte als Verbesserung ansehen, ist sehr unterschiedlich und hängt von den Zielen und Werten ab, die ihr Handeln leiten. Abb. 26 illustriert dies an einigen Beispielen. Worin unterscheiden sich diese Verbesserungen?

Ziele/Werte	Forschungs- und Handlungsstrategien	Verbesserungen
1. Beispiel Der explizite Wunsch einer Lehrerin, von einer Schülerin anerkannt zu werden und die sich aus ihrer Sicht langsam aufschaukelnde gegenseitige Abneigung abzubauen (Posch 1985)	Interview mit der Schülerin durch einen „kritischen Freund“.	Die aus dem Interview gewonnene Erkenntnis, dass die Schülerin die Lehrerin schätzt und die Befürchtung daher nicht berechtigt war. Wahrscheinlich Verbesserung der Lernsituation für die Schülerin.

Ziele/Werte	Forschungs- und Handlungsstrategien	Verbesserungen
<p>2. Beispiel Zunächst: Der explizite Wunsch einer Lehrerin, die sprachliche Beteiligung aller SchülerInnen am Unterricht zu intensivieren</p> <p>Später: Durch das Ergebnis der Auszählung werden implizite Werthaltungen bewusst; einerseits die Vorliebe, mit Buben zu arbeiten; andererseits das Gefühl einer Verpflichtung, der (gesellschaftlichen) Sprachlosigkeit der Frau gegenzusteuern (Morocutti 1989).</p>	<p>Aufruf nur jener SchülerInnen, die sich von sich aus im Verlauf einer Unterrichtsstunde meldeten. Auszählung der Schülermeldungen anhand einer Audioaufzeichnung der Stunde. Ergebnis: Fast alle Wortmeldungen kommen von Buben.</p>	<p>Die Erfahrung, über bisher im Dunkeln liegende Wertvorstellungen Bescheid zu wissen und damit die Freiheit zu haben, sich bewusst für die eine oder andere Variante zu entscheiden. Entwicklung einer persönlichen ‚geschlechtssensiblen‘ Didaktik</p>
<p>3. Beispiel Das „allgemeine“ Interesse einer Lehrerin, SchülerInnen zu möglichst intensiver Auseinandersetzung mit dem Fach zu veranlassen (Altrichter 1985b)</p>	<p>Die SchülerInnen erhalten „offene“ Hausaufgabenthemen, die persönlich zu gestalten sind.</p>	<p>Die (überraschende) Feststellung der Lehrerin, dass SchülerInnen die Hausaufgaben anregend finden. Die inhaltliche und sprachliche Qualität der Arbeiten nimmt zu.</p>
<p>4. Beispiel Eine Hochschullehrerin möchte auf Äußerungen von Verständnisproblemen bei StudentInnen während einer Lehrveranstaltung überlegter reagieren (Altrichter 1985a)</p>	<p>In „kritischen“ Situationen (d.h. wenn Verständnisschwierigkeiten auftauchen) legt sie eine Atempause ein, um Zeit zum Nachdenken zu gewinnen.</p>	<p>Das Bewusstsein, auf Verständnisprobleme souveräner und gelassener zu reagieren. Verständlichere Erklärungen für die Studierenden.</p>
<p>5. Beispiel Eine Gruppe von vier LehrerInnen evaluiert den Ersatz der bisher üblichen Form der Leistungsbeurteilung (Zeugnis) durch Portfolios und andere Informationen (Abu Zahra et al. 2004).</p>	<p>Die alternative Form der Leistungsüberprüfung wird in der 5. bis 7. Schulstufe versuchsweise umgesetzt und mittels unterschiedlicher Methoden (vor allem Interviews und SWOT-Analysen) evaluiert.</p>	<p>Vorschlag zur Einführung eines Leistungsbeurteilungskonzepts an der Schule, der vom Schulforum angenommen wird.</p>
<p>6. Beispiel Das Interesse einer Gruppe von LehrerInnen, an der Schule nach mehreren Misserfolgen wieder Projekttage unter dem Motto „Interessen wecken – Begabungen entdecken“ durchzuführen (Leopoldseder 2005).</p>	<p>Durchführung der Projekttage und Interviews sowie schriftliche Befragung der SchülerInnen und LehrerInnen vor und nach der Durchführung der Projekttage.</p>	<p>Positive Resonanz bei SchülerInnen und LehrerInnen, Vorschläge zur Modifikation des Konzepts und Entscheidung, im darauffolgenden Jahr die Projekttage zu wiederholen.</p>
<p>7. Beispiel Das Interesse eines Hochschullehrers, eine Lehrveranstaltung im Bereich fremdsprachlicher Literatur durch die gezielte Auswahl professionsbezogener Texte für zukünftige EnglischlehrerInnen zu verbessern. (Spann 2014a).</p>	<p>Schriftliche und mündliche Befragungen der Studierenden zum Verlauf der Lehrveranstaltung, Verwendung von Forschungstagebuch, Tonaufzeichnungen und Texten von Studierenden</p>	<p>Positive Rückmeldungen der Studierenden und Vorschläge zur Neukonzeption zukünftiger Lehrveranstaltungen</p>

Abb. 26: Beispiele von Verbesserungen im Unterricht

- Die Ziele und Werthaltungen, die erst erlauben, etwas als Verbesserung oder Fortschritt zu betrachten, können *mehr oder weniger explizit* sein. In Fall 1 (vgl. Abb. 26) liegt ein klar formuliertes Interesse der Lehrerin vor. Verbesserung heißt hier: „Ich bekomme, was ich mir wünsche“. In Fall 3 wird der Lehrerin ihr Interesse durch die für sie überraschende Entdeckung erst bewusst. Verbesserung heißt hier: „Mir gefällt das, was ich bekomme“.
- Die Ziele und Werthaltungen, auf die die Lehrerin Wert legt, können sich *im Laufe eines Forschungsprozesses verändern*. In Fall 2 liegt zu Anfang ein explizites Interesse vor, das im Verlauf der Untersuchung in den Hintergrund tritt, weil bisher unbeachtete Werthaltungen plötzlich wichtig werden.
- Manche Verbesserungen haben einen eher *prozesshaften Charakter*, manche eher einen *produkthaften*. In Fall 4 fühlt sich die Lehrerin beim Einlegen einer Atempause wohler und souveräner. In Fall 3 stehen eher die Ergebnisse der Handlungsstrategie, die höhere Qualität der Hausaufgaben und das Interesse der SchülerInnen, im Mittelpunkt.
- Manche Verbesserungen beziehen sich in erster Linie auf die *emotionale Situation* von LehrerInnen oder SchülerInnen (wie in den Fällen 1 und 4); andere haben mehr „*Erkenntnischarakter*“ (Fall 2), wieder andere betreffen eher *Leistungen* (Fall 3).
- Manche Verbesserungen umfassen *neue Initiativen* im eigenen Unterricht (z.B. die praktische Erprobung eines neuen fachdidaktischen Konzepts in einem Lehrerbildungskontext wie im Beispiel 7). Andere Neuerungen betreffen die gesamte Schule oder größere Bereiche davon (eine neue Form der Leistungsbeurteilung im Beispiel 5, die Neueinführung von Projekttagen in Beispiel 6).

Die Mehrzahl der oben angeführten Verbesserungen sind nicht spektakulärer Art, sondern haben eher subtilen Charakter. U.E. ist diese geringe Auffälligkeit ein häufiges Merkmal von Verbesserungen im Unterricht: LehrerInnen und/oder SchülerInnen fühlen sich ein wenig wohler und/oder lernen ein wenig qualitätsvoller als zuvor. Was als Verbesserung angesehen wird, hängt auch davon ab, *wer* darüber urteilt. Was einer Lehrerin oder einem Lehrer als Verbesserung erscheint, muss den SchülerInnen noch nicht als Verbesserung erscheinen. Was von diesen als Verbesserung begrüßt wird, muss den Werthaltungen anderer Personen (z.B. bestimmter Interessengruppen) oder den in Vorschriften gegossenen Werten des Staates noch nicht entsprechen.

Wir möchten *vier Ebenen* unterscheiden, um die Vielfalt der Kriterien, unter denen etwas als Verbesserung gesehen werden kann, deutlicher sichtbar zu machen.

#### *a) Die individuelle Ebene der forschenden Lehrperson*

Die Beispiele 1-4 und 7 aus Abb. 26 illustrieren diese Ebene. Einzelne LehrerInnen versuchen, eine ihnen bedeutsam erscheinende Situation durch Handlungsstrate-

gien zu verbessern, wobei zunächst im Wesentlichen ihre persönlichen Werthaltungen bestimmen, worin die Verbesserung besteht. Neben diesen individuellen Interessen von forschenden LehrerInnen, Situationen, die sie nicht zufrieden stellen, zu verändern, besteht auch ein kollektives, gesellschaftliches Interesse daran, dass LehrerInnen unmittelbare Verantwortung für ihr Handeln und damit auch für dessen Weiterentwicklung übernehmen.

### *b) Die Ebene der Betroffenen*

Aktionsforschung geht davon aus, dass eine tragfähige Gestaltung sozialer Praxis nur in Zusammenarbeit der von dieser Praxis Betroffenen geschehen kann. Dafür gibt es sowohl ethische, theoretische als auch pragmatische Gründe (vgl. Altrichter 2004). Aus ethischen Überlegungen (vgl. Kap. 5.2.3) folgt die Verpflichtung forschender LehrerInnen, sich mit den Betroffenen um eine gemeinsame Bewertung von Situationen zu bemühen, sie mit ihnen „auszuhandeln“. Aus theoretischen Gründen (vgl. z.B. die Reaktanztheorie; Gniech/Grabitz 1978) ist es zweckmäßig, die Betroffenen einzubeziehen, weil der Erfolg des Handelns in vielen Fällen auch von deren Bereitschaft zur Mitarbeit abhängt.

*Wer dabei jeweils als Betroffener gelten kann*, ist vorweg nicht immer eindeutig und vollständig festlegbar. Sicher gehören jene dazu, mit denen in der erforschten Situation interagiert wird und auf die sich die Handlungsstrategien in erster Linie auswirken: in den meisten Fällen sind dies die Schülerinnen und Schüler. Andere Personen, z.B. Eltern oder KollegInnen, werden oft erst im Verlauf des Forschungsprozesses als ‚Betroffene‘ entdeckt: Bei einem Interview mit einer Schülerin brachte diese z.B. erst während des Gesprächs einen anderen Lehrer ins Spiel, der damit zum Betroffenen wurde. Auch für die mittelbar Betroffenen gelten der ethische Code und die Überlegung, dass, langfristig gesehen, auch ihr Wissen und Handeln zum Erfolg einer Handlungsstrategie beitragen.

### *c) Die Ebene der professionellen Gemeinschaft*

Die Bewertung des Handelns ist nicht nur eine Angelegenheit des Handelnden und der unmittelbar und mittelbar Betroffenen, sondern betrifft auch die Lehrkräfte als Berufsgruppe insgesamt (vgl. auch Kap. 12.3). Ein Merkmal von Professionalität besteht darin, dass die Leistungen des Einzelnen im Urteil der FachkollegInnen „bestehen“ können. Damit ist die Auseinandersetzung mit dem Handeln der Lehrperson nicht mehr nur eine individuelle Sache, sondern auch eine der professionellen Gemeinschaft. Sie beginnt, wenn LehrerInnen beim Gespräch über das eigene Tun ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre beruflichen Wertvorstellungen einbringen und dabei entfalten (vgl. Kap. 12.6). Wenn solche Gespräche über den engen Kreis einer Kollegenbeziehung hinausgehen, führen sie längerfristig zu einem gemeinsamen Bestand an Wissen und Wertvorstellungen, der die Angehörigen einer Berufsgruppe miteinander verbindet und von anderen Gruppen unterscheidet.

Diese professionelle Dimension zeigt sich im Bewusstsein, dass LehrerInnen *als Berufsgruppe* in der Gesellschaft die Verantwortung für einen Aufgabenbereich übernommen haben. Diese professionelle Verantwortung erfordert sowohl Kompetenz als auch eine „Berufsethik“ (d.h. ein reflektiertes Bewusstsein pädagogischer Zielsetzungen und die Bereitschaft, die mit der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung verbundenen Aufgaben eigenständig zu erfüllen und die Spielräume, die dafür beansprucht werden, zu rechtfertigen).

Damit eine solche professionelle Gemeinschaft entsteht, ist Solidarität nach außen und Kritik nach innen, d.h. eine kontinuierliche berufsinterne Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und den handlungsleitenden Theorien und Werthaltungen erforderlich, um diese guten Gewissens nach außen vertreten zu können. Beides ist derzeit oft erst in Ansätzen vorhanden. Je schwächer diese entwickelt sind, desto stärker wird von anderen gesellschaftlichen Interessengruppen vorgegeben, was LehrerInnen zu tun haben.

#### d) Die Ebene der Öffentlichkeit

Mit „Öffentlichkeit“ bezeichnen wir das Ingesamt der gesellschaftlichen Gruppierungen und Interessengruppen. Die Vielfalt an Interessen, die mit der Schule verbunden werden, spiegelt sich einerseits in der rechtlichen Normierung durch Gesetze, Verordnungen und Erlässe und in der speziellen Organisationsstruktur der Schule, andererseits aber auch und nicht weniger spürbar in den Äußerungen und Interventionen der Interessengruppen, wobei vor allem die Medien eine gewichtige Rolle spielen.

Was als Verbesserung gilt, ist nicht zuletzt Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen den vier Ebenen, die sich teilweise überschneiden, von denen aber jede eine gewisse Legitimität ihrer Einflussnahme für sich beanspruchen kann. Wir glauben allerdings,

- dass wegen der Komplexität der Unterrichts- und Erziehungsprozesse *Spielräume für die Lehrertätigkeit* nötig sind, die wiederum ein hohes Maß an Wissen, Entdeckungsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein erfordern,
- dass dazu eine *intensive berufsinterne Kommunikation und Auseinandersetzung* nötig ist, die sowohl die Interessen der Lernenden als auch allgemeinere gesellschaftliche Interessen berücksichtigt,
- dass dieser *dynamische Prozess der Selbstvergewisserung und kontinuierlichen Entwicklung von einer professionellen Gemeinschaft* getragen werden sollte.

Die gesellschaftlichen Interessengruppen und der Staat sollten diesen Prozess herausfordern und stützen. Sie sollten ihn aber nicht durch eine Vielzahl von Einschränkungen ersetzen. Sie lösen damit zwar kurzfristig einige Probleme (z.B. Missstände an Schulen). Langfristig verhindern sie dadurch aber die Entwicklung der

Schule zu einer Institution, die produktiv auf die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung antworten kann.

Entscheidungen darüber, was als Verbesserung, als Erfolg oder Misserfolg angesehen werden kann, sind Urteile über komplexe Situationen, die in einem vielschichtigen sozialen Prozess zustande kommen. Nicht zuletzt deshalb ist es nur selten möglich, in uneingeschränktem Sinn von Erfolg oder Misserfolg zu sprechen. Nur wenn man nicht genau genug hinsieht, werden je Erfolge auftreten, die nicht auch negative Nebenwirkungen haben, oder Misserfolge, in denen nicht auch Ansätze von Stärken und positiven Entwicklungen stecken. Dieser Sachverhalt sollte einerseits Mut geben, auch dann an der Weiterentwicklung der beruflichen Situation zu arbeiten, wenn die Erfolge nur gering erscheinen; andererseits sollte er zur Vorsicht und Skepsis mahnen, wenn über großartige Verbesserungen berichtet wird.

Aktionsforschung ist eine „*Kunst des Möglichen*“, die nicht auf einen vordefinierten Idealzustand abzielt, sondern hilft, die in einer Situation liegenden Möglichkeiten zu erkennen und Handlungsstrategien zu realisieren, die den zum jeweiligen Zeitpunkt verfügbaren Wertvorstellungen in höherem Maße entsprechen als frühere. Damit wird der zyklische Charakter von Aktionsforschung angesprochen. Die Erprobung von Handlungsstrategien mündet in das alltägliche praktische Handeln, in eine neue „Ausgangssituation“ für Reflexion und damit vielleicht in einen neuen Zyklus der Forschung und Entwicklung. Für die Untersuchung der „neuen Ausgangssituation“, die durch die Erprobung der Handlungsstrategien entstanden ist, sind daher die Hinweise in Kap. 4 von Bedeutung. Diese neue Ausgangssituation wird oft neue Fragen enthalten, auch wenn diese manchmal nur dadurch entstehen, dass eine Verbesserung das Anspruchsniveau hebt und dadurch weitere Entwicklungsmöglichkeiten erkennen lässt. Eine neue „Schleife“ in der Spirale beruflicher Entfaltung ist erreicht.