



Leseprobe aus: Esslinger-Hinz, Schulpädagogik, ISBN 978-3-407-34203-4

© 2011 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-34203-4>

1. Einführung – Was ist Schulpädagogik?

1.1 Gegenstands- und Theoriefelder der Schulpädagogik

Die Schulpädagogik stellt eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft dar und bildet die Bezugswissenschaft für die Lehrerbildung in Deutschland. Ihr Gegenstandsfeld sind Erziehungs- und Bildungsprozesse innerhalb von Schule und Unterricht. Die systematische und vergleichende Beschreibung der Schule als Institution und ihre Begründung (Schultheorie) bilden ein Teilgebiet der Schulpädagogik. Weiterhin richtet sich die Aufmerksamkeit der Disziplin auf die Inhalte des Lernens und die Begründungen für die Auswahl von Lerninhalten (Curriculumtheorie; Lehrplantheorie). Im Hinblick auf den Unterricht widmet sich die Schulpädagogik den Lehr-Lern-Prozessen bzw. der Vermittlungsaufgabe (Unterrichtstheorie), aber auch einer Gesamtbeschreibung von Lehr-Lern-Prozessen (Allgemeine Didaktik). Die Schulpädagogik beschäftigt sich mit der Profession, der Professionalität und der Professionalisierung im Lehrerberuf (Professionstheorie), mit der Weiterentwicklung der Einzelschule (Schulentwicklungstheorie) sowie mit dem Aufbau von Schulsystemen und Steuerungsfragen im Schulsystem (Schulsystemtheorie). Sie thematisiert in allen genannten Bereichen die Mängel im schulischen Erziehungs- und Bildungssystem (Schul- und Unterrichtskritik). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Gegenstandsfeld der Schulpädagogik durch theoretische, empirische und praktische Ergebnisse und Konzepte abgesteckt ist, deren Referenzpunkt die Schule darstellt. In der Schulpädagogik werden europäische und internationale Entwicklungen vergleichend aufgegriffen, Schule und Unterricht systematisch und historisch betrachtet.

Diese bereichsbezogene Beschreibung der Schulpädagogik wird gelegentlich problematisiert: Die Konsistenz der Disziplin wird angezweifelt, da die Beiträge anderer Sozialwissenschaften (z. B. Pädagogische Psychologie, Soziologie) sich ebenfalls auf Schule und Unterricht beziehen, jedoch nicht der Schulpädagogik zuzuordnen sind. Zum anderen werden die Grenzen zwischen den Themenfeldern im Hinblick auf die Systematik unterschiedlich gezogen, in etwa indem die Schulkritik als Element der Schultheorie betrachtet wird oder indem Hierarchien zwischen den genannten Bereichen gebildet werden (z. B. Unterrichtstheorie als Element der Schultheorie) oder indem Komplementärverhältnisse angenommen werden (Lehrplantheorie als Pendant zur Schultheorie).

1.2 Die Schulpädagogik als akademische Disziplin heute

Die Schulpädagogik zählt zu den Sozialwissenschaften. Schulpädagogische Forschung stellt heute empirische Forschung mit den Methoden der empirischen Sozialforschung dar. Der Weg dahin war weit, weil Schulpädagogik zum einen in einer geisteswissenschaftlichen Tradition verankert war und weil sie ihre Theorien und Modelle zunächst über die benachbarten Sozialwissenschaften bezog (z. B. Rollentheorie, Psychoanalyse). Die Schulpädagogik ist heute als empirische Wissenschaft, als hermeneutische Wissenschaft und als kritische Wissenschaft zu beschreiben. Der Wissenschaftsstatus der Schulpädagogik wird aufgrund dieser dreifachen Ausrichtung, Aussagen über die schulische Wirklichkeit empirisch zu sichern, normative Aussagen treffen zu müssen und Schule und Unterricht verbessern zu wollen, auf der Grundlage eines Wissenschaftsverständnisses, das ausschließlich empirisch fundiert ist, kritisch bewertet. Die genannten Entwicklungsstränge können aber auch als Chance und Vorteil der Disziplin gesehen werden. Im Zuge der internationalen Vergleichsuntersuchung lässt sich eine »Empirisierung« der Disziplin verzeichnen. Die Anerkennung als Sozialwissenschaft hat zugenommen. Zugleich werden die Grenzen ausschließlich empirischer Zugänge deutlich und die Bedeutung der Interpretation von Ergebnissen, ihre Praxisrelevanz sowie Implementation in Praxiszusammenhänge stärker in den Blick genommen.

Der Empirieschub der Schulpädagogik hat den Status der Disziplin als Wissenschaft gesteigert. Die Forderungen, Forschungsergebnisse an die Praxis rückzubinden, sind eher spärlich, werden aber im Zuge von Schulevaluationen/Diagnosearbeiten thematisiert, da hier Untersuchungen mit dem Ziel einer verbesserten Praxis vorgenommen werden. Vor diesem Hintergrund einer veränderten Selbstdefinition der Schulpädagogik ist das Verhältnis zur systematischen Erziehungswissenschaft neu zu bestimmen. Aktuell werden im schulpädagogischen Diskurs verstärkt soziologische und psychologische Ansätze rezipiert. Korrespondierend sind wissenschaftstheoretische Entwicklungslinien, insbesondere systemtheoretische sowie konstruktivistische Ansätze, neu hinzugekommen und haben die geisteswissenschaftliche Theorie-tradition abgelöst.

Forschungsmethodisch sind in der Schulpädagogik qualitative, quantitative sowie kombinierte Zugänge (Triangulation/Mixed Method Research) üblich. Der empirischen Forschung kommt derzeit ein großes Gewicht zu (Wellenreuther 2009). Aktuell besteht die Tendenz, die Sozialwissenschaften unter dem Dach der empirischen Schul- und Bildungsforschung zu vereinen. Diese empirische Ausrichtung hat auch programmatischen Charakter, da die Orientierung an marktwirtschaftlichen Prinzipien stattfindet und daher kritisiert wird (Casale et al. 2010).

1.3 Theorie-Praxis-Verhältnis

Zum Theorie-Praxis-Verhältnis lassen sich heterogene Positionen feststellen. Zum einen gibt es Stimmen, die von einem nahtlosen Zusammenhang ausgehen. Demnach ergänzen sich theoretisches und in Praxissituationen erworbenes Wissen. Sie wird durch die angloamerikanische Experten-Novizen-Forschung gestützt, die zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer Integrationsleistungen erfüllen.

Daneben gibt es Positionen, die die Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen hervorheben und die die Verzahnung problematisieren. Sie akzentuieren, dass wissenschaftliches Wissen aus den Handlungszusammenhängen herausgenommen ist, mittels bestimmter Methoden erhoben wird und die Ergebnisse in einer Fachsprache präsentiert werden. Da die Logik der Genese wissenschaftlichen Wissens gänzlich anders verlaufe als das über Praxen erworbene Wissen, sei eine einfache Verzahnung von Theorie und Praxis nicht möglich. Der korrespondierende Befund, dass Theoriestudien kaum Praxisrelevanz zeitigen, ist ernüchternd und wird regelmäßig repliziert: Lehrerinnen und Lehrer orientieren sich in ihrer Praxis nur wenig an Theorien, die im Studium erworben wurden. Diese Differenzhypothese bietet eine Argumentationsgrundlage, um eine universitäre Verselbstständigung von Theorie jenseits der Praxis zu forcieren.

Geht man von einer Integration aus (Nölle 2002), so wird hochschuldidaktisch die Verzahnung von Theorie und Praxis besonders bedeutsam und muss auch strukturell (z. B. Verzahnung von Praxisphasen und Lehr-Lern-Formaten im Studium) vorgesehen sein. Die Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung zeigen, dass das Lernen in Praxissituationen besonders nachhaltig ist; hierzu zählt auch der Befund, dass Studierende konventioneller Studiengänge (hoher Theorieanteil) theoretisch weniger strukturierend über Unterricht sprechen können als Studierende mit höheren Praxisanteilen und geringeren Theorieanteilen während des Studiums (Czerwenka/Nölle 2001). Die Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen im Studium stellt hochschuldidaktisch eine Herausforderung dar. Das forschende Lernen bietet hier eine konzeptionelle Grundlage.



Weiterführende Literatur

Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

1.4 Historische Entwicklungslinien

Die Schulpädagogik bildete sich mit der Einführung des Schulwesens bzw. mit der Ausbildung der Profession des Lehrers heraus. Der Begriff selbst wurde erstmals von Georg Simmel verwendet, der im Wintersemester 1915/16 an der Universität Straßburg eine Vorlesung unter diesem Titel hielt. Die Mehrzahl der ersten Publikationen zu schulpädagogischen Fragen (ohne den Begriff »Schulpädagogik« zu verwenden) lagen bereits im 19. Jahrhundert vor; sie wa-

ren praxisorientiert und doch durchwirkt von ersten systematischen Überlegungen (z. B. Diesterweg 1835). Prägend für die sich ausbildende Schulpädagogik waren die Schriften von Herbart (1746–1841). Diese wurden intensiv rezipiert und interpretiert. Die sogenannten Herbartianer entwickelten Unterrichtslehren, die den Kritik- und Ansatzpunkt für die reformpädagogische Bewegung in den 1920er-Jahren bildeten. Sie war wiederum ein zentraler Impulsgeber für die Herausbildung der Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Nach 1945 brauchte es in Westdeutschland etwa 15 Jahre, um zu einer Neuorientierung zu gelangen, weil man sich rückorientierte und zunächst an die Pädagogik der Weimarer Zeit angeknüpft wurde. Dreh- und Angelpunkt der damaligen Unterrichtslehre bzw. praktischen Pädagogik waren der Unterricht und seine Gestaltung. Lehrerinnen und Lehrer wurden im 19. Jahrhundert sowie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Lehrerseminaren ausgebildet. Erst in den 1960er- und 1970er-Jahren blühte der schulpädagogische Diskurs auf; die Schulpädagogik schälte sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft heraus. Diese Entwicklung ist an die Akademisierung der Lehrerbildung geknüpft. Einen weiteren Motor bildete der intensive wissenschaftstheoretische Diskurs dieser Jahre (Roth 1963a) und die Neujustierung der Schulpädagogik in Richtung empirische Forschung.



**Weiterführende
Literatur**

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./
Titze, H. (52008): Deutsche
Schulgeschichte von
1800 bis zur Gegenwart:
Eine Einführung. Wein-
heim: Juventa.

1.5 Aktuelle Herausforderungen

Besonders hervorstechend im aktuellen internationalen Diskurs ist das Thema der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Die Idee des Messens und des Vergleichens trifft derzeit im internationalen Kontext sowie in vielen Lebensbereichen (Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, Bildung) auf große Akzeptanz. Das gilt auch für die Schulpädagogik im deutschsprachigen Raum. Internationale Schulvergleichsuntersuchungen (z. B. PISA) attestierten dem deutschen Schulsystem eine zu geringe Leistungsfähigkeit und führten im deutschsprachigen Raum zu einer Festlegung (Standardisierung) von Kompetenzen, deren Einlösung auf Schülerseite mittels verschiedener Formen der Evaluation kontrolliert wird. Diese Entwicklung geht mit einer an Kompetenzen orientierten Idee von Bildung sowie einer sogenannten »Outputorientierung« einher und nimmt Abschied von einem Bildungskanon. Damit ist eine Antwort auf die gesellschaftliche Herausforderung zunehmender Globalisierung gefunden, zugleich ist der intensive kritische Diskurs aufgrund der Institutionalisierung des Gesamtkonzepts, das sich mit den Stichwörtern »Standards, Kompetenzen, Evaluation« benennen lässt, geschmälert. Die allgemeine Didaktik erfährt eine Marginalisierung bis hin zu Stimmen, die ihre Abschaffung fordern.

Pendelbewegungen zwischen Messen/Evaluieren einerseits und Schülerorientierung/Erziehung andererseits lassen sich historisch rekonstruieren: 1964 diagnostizierte Picht »die deutsche Bildungskatastrophe«. In der Folgezeit



**Weiterführende
Literatur**

Hopmann, S./Brinek, G./
Retzl, M. (Hrsg.) (2007):
PISA zufolge PISA/ PISA
recording PISA. Hält PISA,
was es verspricht? Does
PISA keep what it promi-
ses? Wien: LIT-Verlag.

wurden Konzepte zur Lernzielorientierung, zur Operationalisierung, Kategorisierung, Dimensionierung und Evaluation entwickelt. In dieser Zeit der Curriculumstheorie wurde der Bildungsbegriff hintangestellt. In der Folgezeit lässt sich eine Pendelbewegung feststellen: In den 1980er-Jahren wurden Bildungstheorie und erziehender Unterricht wieder neu entdeckt. Derzeit flacht die am Messen orientierte Sicht auf Schule und Unterricht zwar noch nicht ab; erste Befunde zur mangelnden Wirksamkeit von Evaluation im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht liegen jedoch vor, und die Ideologisierung und die Programmatik von Evaluation werden kritisch diskutiert (Nichols/Berliner 2007). Zeichnet man diese Pendelbewegung zwischen Festschreibung von Zielperspektiven und deren Messung einerseits und der Orientierung an Erziehungs- und Bildungsbegriffen andererseits weiter, so dürfte eine Neuorientierung in Richtung Bildung anstehen. Der aktuelle Diskurs zum Thema »Inklusion«, Heterogenität, Altersmischung sowie die Bedeutung sozialer Kompetenzen könnte hierbei ein Ansatzpunkt sein. Zugleich muss gesehen werden, dass es sich derzeit um einen globalen Prozess handelt, da das Bildungswesen insgesamt global zu regulieren versucht wird. »Effizienz« und »Steuerung« sind daher Hochwertwörter, die zu einem Transformationsprozess gehören, der über das deutsche Schulwesen hinausgeht und innerhalb des deutschen Schulwesens institutionell und somit rechtlich (Verwaltungsvorschriften, Reform von Studiengängen, Prüfungsordnungen) verankert ist.

Die rückläufige demografische Entwicklung der deutschen Bevölkerung, das steigende Anforderungsprofil der Arbeitsplätze, die zunehmende Technologisierung sowie die Globalisierung machen das Thema »Bildung« zur bedeutsamsten Ressource, um die Herausforderungen der Postmoderne zu bestehen. Ein Schwerpunkt der Schul- und Unterrichtsforschung liegt daher aktuell in den Themenfeldern, die den Kompetenzerwerb steigern (Diagnostik und Förderung, Inklusion, altersgemischtes Lernen) und die Qualitätsentwicklung sichern (Implementationsforschung; Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung). Hochschuldidaktisch werden Formen der Integration von Theorie und Praxis diskutiert und erprobt.

1.6 Mit diesem Buch arbeiten: Orientierungshilfen

Mit dieser Einführung greifen wir die zentralen Fragestellungen der Schulpädagogik auf, beschreiben Theorieansätze, empirische Ergebnisse und Diskussionsprozesse innerhalb der Disziplin.

Jedes Kapitel kann separat gelesen bzw. erarbeitet werden. Zu Beginn wird jeweils in die Fragestellung eingeführt. Am Ende jedes Kapitels finden Sie Aufgaben zur Vertiefung sowie Lektürevorschläge, die wir empfehlen, wenn Sie sich in die Thematik des jeweiligen Kapitels vertiefen wollen. Weiterhin sind immer wieder Verweise auf Download-Dateien eingebracht. Sie können ergän-

zende Texte und Materialien hier kennwortgeschützt herunterladen (Kennwort: 34203).

Wir wünschen Ihnen, dass Sie dieses Buch anregt, sich in das eine oder andere Themenfeld der Schulpädagogik zu vertiefen, und dass sich Ihnen Aspekte von Schule und Unterricht neu erschließen.

Heidelberg, im Sommer 2011

Ilona Esslinger-Hinz und Anne Sliwka



Vertiefung

Die Kästen mit der Überschrift »Vertiefung« sind in allen Kapiteln zu finden. Sie verweisen auf zusätzliche Materialien zum Download im Internet unter www.beltz.de/material, Kennwort: 34203.

6 Forschungsmethoden: Wie findet man Antworten auf schulpädagogische Fragestellungen?

6.1 Einführung

Aussage 1

Im Rahmen einer Staatsexamensprüfung wird ein Studierender gefragt, welche forschungsmethodischen Zugänge er kennt. Er antwortet, dass er passen müsse, da aus seiner Sicht Forschung ohnehin nicht wichtig für den Lehrerberuf sei.

Aussage 2

Einer Untersuchung zufolge hat man herausgefunden, dass Frauen durchschnittlich 76 Tage ihres Lebens damit zubringen, in ihrer Handtasche etwas zu suchen.

Aussage 3

Es gibt in manchen Gegenden eine enge Korrelation (Zusammenhang) zwischen dem Storchenvorkommen und der Geburtenrate.

Dieses Kapitel greift die mit den Aussagen verbundenen Themenkreise auf. Die in Aussage 1 zum Ausdruck kommende Position ist problematisch, weil Lehrer/innen Grundlagen brauchen, um Forschungsergebnisse einschätzen und verstehen zu können. Sie brauchen diese Grundlagen jedoch auch im Kontext von Schulentwicklungsprozessen, wenn es um Formen der Selbstevaluation geht. Sie brauchen sie, um selbsttätig Ausschnitte von Unterricht erforschen zu können und um auch einen kritischen Blick auf Forschungsdesigns und Forschungsergebnisse werfen zu können.

Weiterhin beschäftigt sich dieses Kapitel mit dem Prozess von Forschung. Aussage 2 macht deutlich, dass die Relevanz des Forschungsgegenstands zu sichern ist, und weiterhin geht es darum, Kriterien zu kennen, damit vorliegende Forschungsarbeiten eingeschätzt werden können. Lehrer/innen sollten über ein Basiswissen verfügen, damit sie nicht jedem Ergebnis Glauben schenken und eventuell doch vermuten, dass womöglich ein kausaler Zusammenhang zwischen der Zahl der Störche und der Zahl der Geburten besteht (Aussage 3), und schließlich befassen wir uns mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Traditionen und ihrer Bedeutung für die Suche nach Antworten auf schulpädagogische Fragestellungen.

6.2 Schulpädagogik als empirische Wissenschaft

Die Wortbedeutung des Attributs »empirisch« (griech.: *empeiria*: Erfahrung, Erfahrungswissen) bedeutet zunächst nur, dass Wissen aus der Erfahrung heraus generiert wird. Wissenschaften, die ihre Erkenntnisse nicht aus der unmittelbaren Erforschung von Ausschnitten der Welt mittels bestimmter Forschungsmethoden beziehen, bezeichnen wir als nicht empirische Wissenschaften. Hierzu zählen beispielsweise die Mathematik oder die Philosophie. Manche Wissenschaften sind uneindeutig, weil je nach Wissenschaftsverständnis und Forschungsansatz unterschiedliche Blickwinkel eingenommen werden können. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass das Attribut »empirisch« eine Auskunft gibt über den Forschungsgegenstand (der muss nämlich geeignet sein, um empirisch erfasst zu werden) und über den methodischen Zugang. Keinesfalls ist damit ein Gütekriterium anzunehmen.

Wenn wir heute von empirischer Sozialforschung in der Schulpädagogik sprechen, dann ist damit gemeint, dass Wissen über Schule und Unterricht durch die Erforschung von Schule und Unterricht gewonnen wird. Hierbei sind unterschiedliche methodische Zugänge möglich. Die Begründung und Charakterisierung des wissenschaftlichen Zugangs erfolgt in den *Wissenschaftstheorien* (vgl. Kap. 15).

Die Schule als gesellschaftlich eingerichtetes Gebilde bzw. der Unterricht sind als Forschungsgegenstand geeignet, empirisch untersucht zu werden. Das war nicht immer so. Die Schulpädagogik entwickelte sich ursprünglich als Ableger der Allgemeinen Pädagogik, die die Praxis besonders berücksichtigte (»Praktische Pädagogik«). Die Wurzeln der Schulpädagogik liegen damit in der Philosophie, und diese Tradition hat ihre Entwicklung in Deutschland entscheidend geprägt. Bis Ende der 1960er-Jahre waren empirische Forschungsarbeiten in der Schulpädagogik eher selten; mit der empirischen Wende setzte dann eine Neuorientierung in Richtung empirische Sozialforschung ein, die in den vergangenen beiden Jahrzehnten an Intensität zugenommen hat. Heute sind Arbeiten in der Schulpädagogik in der Regel empirische Forschungsarbeiten. Deutlich wird diese Entwicklung auch an der Entstehung neuer Fachzeitschriften (z. B. Zeitschrift »Erziehungswissenschaft«; »Empirische Pädagogik«).

6.3 Der Forschungsprozess

Wie geht ein Forscher vor, wenn er oder sie empirisch arbeitet? Hierzu durchdenken wir folgendes Beispiel:

Reflexion/Übung

Sie wollen die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu Hausaufgaben untersuchen. Was schlagen Sie vor? Wie finden Sie eine Antwort bzw. Antworten?



Weiterführende Literatur

Beller, S. (2004): Empirisch forschen lernen. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.

Borz, J./Döring, N. (2019): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Flick, U./Kardorff, E. von/Keupp, H./Rosenstiel, L. von/Wolff, S. (2019): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz.

Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

6.3.1 Konstruktdefinition und Sichtung des Forschungsstandes

In einem ersten Schritt geht es darum, die Forschungsfrage zu präzisieren und sodann ein Forschungsdesign (Planung und Begründung des Forschungsprozesses) zu entwickeln. Daneben gilt es, die vorliegende Literatur aufzuarbeiten, um herauszufinden, ob und wie seither Untersuchungen zum Thema vorgenommen wurden. Wenn von »Einstellungen« zu Hausaufgaben, wie im obigen Beispiel, die Rede ist, dann muss zunächst geklärt werden, was man unter einer »Einstellung« versteht. Beispielsweise könnte man darunter ein relativ überdauerndes Merkmal verstehen. Geklärt werden müsste auch, woran Einstellungen deutlich und messbar werden. Begriffe wie »Einstellung«, »Motivation« zählen zu den *Konstrukten*. Konstrukte müssen erst definiert und operationalisiert werden, weil sie nicht unmittelbar beobachtet werden können.

Weiterhin wäre zunächst zu klären, welche Schülerinnen und Schüler untersucht werden sollen. Zu bedenken ist auch, ob generell von Hausaufgaben die Rede ist oder von Hausaufgaben in einem bestimmten Fach. Nehmen wir an, wir würden die Klassenstufe 6 untersuchen und hier die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Bundesland und in einem bestimmten Fach.

6.3.2 Forschungsdesign

Nun wird eine Methode gewählt, wie die Untersuchung stattfinden soll (z. B. mittels eines Fragebogens oder eines Interviews). In einem nächsten Schritt wird die Untersuchung geplant und durchgeführt. Liegen die Daten (so nennt man jede Art von Grundlagen, z. B. bearbeitete Fragebögen, Videomitschnitte, Interviews) vor, müssen sie zunächst aufbereitet werden. Fragebogendaten werden in ein Analyseprogramm eingegeben, Interviews transkribiert. In einem nächsten Schritt werden die Daten analysiert. Hierbei gibt es unterschiedliche Analysekonzepte und Analyseinstrumente, und schließlich geht es darum, die Daten zu interpretieren. Damit lassen sich bei jeder Art empirischer Forschung folgende Arbeitsschritte festhalten:

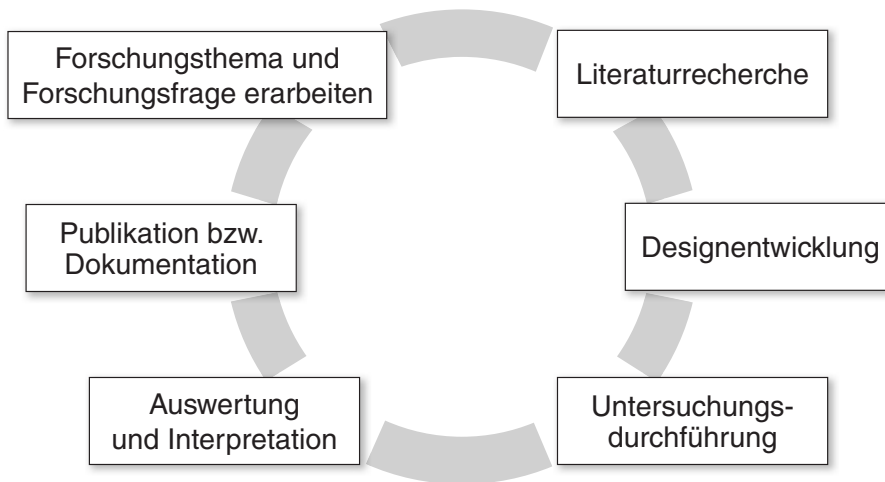


Abb. 14: Ablauf eines Forschungsprozesses

6.3.3 Qualitative und quantitative Zugänge

Die Forschungsfrage, wie Schülerinnen und Schüler Hausaufgaben bewerten, könnte beispielsweise über ein Fragebogeninstrument bearbeitet werden. Bei der Entwicklung eines Fragebogens werden *Skalen* gebildet, die Aufschluss über eine Fragestellung geben sollen. Beispielsweise könnte eine Skala abbilden, welche Emotionen Schülerinnen und Schüler zu Hausaufgaben entwickelt haben. Eine Skala besteht wiederum aus Items. Das sind Aussagen, zu denen der Proband Stellung nehmen soll. Die Bildung von Skalen sichert ab, dass dasselbe über mehrere Items erfragt wird; ein einzelnes Item könnte etwas anderes messen, als gemessen werden soll. Der Zusammenhang zwischen den Items wird mit einem Wert angegeben (*Cronbach's Alpha*). Mittels einer Faktorenanalyse kann kontrolliert werden, ob alle Items einer Skala auf demselben Faktor laden und daher auch dasselbe messen. Die Antwortmöglichkeiten im Rahmen eines Fragebogens sind festgelegt. Hier wird den Probanden eine Skala vorgelegt, die Antwortkategorien nach dem Maß der Zustimmung bzw. Ablehnung vorgibt. Weiterhin enthält ein Fragebogen eine Einleitung, in der über das Ziel der Untersuchung Auskunft gegeben und Anonymität zugesagt wird. Ein Dank für die Bereitschaft zur Mitarbeit ist auch wichtig. Die Zusage der Anonymität ist besonders wichtig, weil damit vermieden wird, dass das Antwortverhalten sozial erwünscht ausfällt und damit nicht das gemessen werden kann, was gemessen werden soll. Daneben werden häufig sozialstatistische Daten erfragt (z. B. Geschlecht, Lebensalter).