

Forschung
Verstehen, Auswerten und
Interpretieren von Daten

Bibliografie:

Tilman Drope und Kerstin Rabenstein:
Relationieren: Zum Umgang mit der Pluralität
von Forschungszugängen in der Lehre.
journal für lehrerInnenbildung, 19 (4), 16-27.
https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_01

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 4
2019

01

*Tilman Drope
und Kerstin Rabenstein*

Relationieren:
Zum Umgang mit der Pluralität
von Forschungszugängen
in der Lehre

Einleitung

Von (zukünftigen) Lehrpersonen wird erwartet, die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu rezipieren und wissenschaftliche Methoden für die datenbasierte Entwicklung von Unterricht und Schule anzuwenden (KMK, 2019). Dafür werden sie im Studium angehalten, sich mit Forschungsergebnissen und -methoden zu beschäftigen und sie in Lehrforschungsprojekten oder Abschlussarbeiten einzusetzen. Auch für die Qualifizierung von Lehrerbildner*innen sind entsprechende Kenntnisse mittlerweile von Bedeutung (Hummrich, 2019).

Wie dies in der Lehrer*innenbildung anschlussfähig für (zukünftige) Lehrpersonen geschehen kann, wird allerdings als Herausforderung diskutiert: Eine der zentralen Herausforderungen ist dabei, dass die Forschungsansätze in der Schul- und Unterrichtsforschung äußerst vielfältig sind, die methodologische Diskussion mittlerweile sehr ausdifferenziert ist und die für Forschungsmethoden und ihre Anwendung vorgesehenen zeitlichen Ressourcen im Studium eher eng begrenzt sind.

Als Antwort auf die Herausforderung der vielfältigen Forschungsansätze stellen wir im Folgenden ein Modell für eine Verhältnisbestimmung von Forschungsansätzen in der Lehre vor (Rabenstein & Drope, im Druck)¹. Es zielt darauf ab, Forschungsansätze vergleichend zu beobachten und den Blick für ihre jeweiligen Möglichkeiten zu schulen. Mit dem Modell können Forschungsdesigns und Ergebnisse von Studien im Verhältnis zueinander betrachtet, ihre jeweiligen Potenziale besser eingeordnet und eigene Entscheidungen für einen Forschungsansatz fundierter vorbereitet werden.

Wir stellen zunächst das Problem, auf das das Modell reagiert, dar (1), dann das Modell mit seinen zwei Dimensionen (2), dessen Anwendung wir anschließend an Beispielstudien zeigen (3). Wir enden mit einem Fazit zum Einsatz des Modells in der Lehrer*innenbildung.

1 Der Beitrag resultiert aus der Arbeit im Schlözer Programm Lehrerbildung. Dieses wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Das Problem

Für Studierende, die in Vorlesungen und Seminaren das erste Mal von Forschungsansätzen erziehungswissenschaftlicher Forschung hören, kann sich die Lage als *unübersichtlich* darstellen. Je nach Dozent*in werden andere Ansätze in den Vordergrund gestellt. Dabei kann die Frage der Nützlichkeit von Forschung zwischen einer engen Verknüpfung von Forschung mit Veränderungsabsichten von Schule und einer distanzierten Beobachtung von Strukturen je unterschiedlich diskutiert werden. Unübersichtlichkeit entsteht auch dann, wenn unterschiedliche Begriffe, etwa erziehungswissenschaftliche Forschung, Bildungsforschung oder Bildungswissenschaften, verwendet werden, aber nicht klar wird, ob mit ihnen Gleiches, Ähnliches oder Unterschiedliches bezeichnet wird. Unübersichtlichkeit spielt auch in Bezug auf erkenntnistheoretische Annahmen eine Rolle, die den verschiedenen Denkweisen der Dozent*innen zugrunde liegen, d. h. für die Frage, wie soziale, respektive schulische Wirklichkeit überhaupt beobachtet werden kann. Noviz*innen müssen zunächst einmal erkennen, dass diese (und andere) Fragen je nach Dozent*in unterschiedlich beantwortet werden würden; selten wird in Vorlesungen und Seminaren expliziert, wie sich unterschiedliche Denkart in der Schul- und Unterrichtsforschung zueinander verhalten bzw. wie sich die Unterschiede für die jeweiligen Forschungen auswirken.

Wollen sich Studierende in den in den letzten Jahren vermehrt erschienenen Einführungen in qualitative und quantitative (Schul- und Unterrichts-)Forschung kundig machen, müssen sie sich meist vorab für einen Forschungsansatz oder eine Forschungsrichtung entscheiden. Diese Einführungen führen entweder in vertiefender Weise in einen Ansatz ein (Asbrand & Martens, 2018) oder geben Auskunft über Varianten von Forschungsansätzen einer ‚Richtung‘ (Heinrich & Wernet, 2018). Selten werden sehr unterschiedliche Forschungsansätze vorgestellt (Drinck, 2013; Fromm, 2018), kaum werden sie dabei zueinander ins Verhältnis gesetzt. Erst ein relationierender Vergleich verschiedener Ansätze eröffnet Noviz*innen jedoch die Möglichkeit, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie und warum Fragestellungen und damit auch die Begrifflichkeit je nach Forschungsansatz unterschiedlich ausfallen, wie mit unterschiedlichen Ansätzen unterschiedliche Ziele verfolgt werden und wie von unterschiedlichen Annahmen über Erkenntnismöglichkeiten über soziale Wirklichkeit ausgegangen wird.

Mit unserem im Folgenden vorgestellten Modell möchten wir im Sinne einer *reflexiven* erziehungswissenschaftlichen Forschung (Dinkelaker, Meseth, Neumann & Rabenstein, 2016) den Blick für die Komplexität von Gegenstandskonstruktionen schärfen, nämlich dafür, wie im Zusammenspiel von theoretischen, methodologischen und methodischen Entscheidungen die Gegenstandskonstruktion eines Forschungsvorhabens zustande kommt. Dabei bietet das Modell Orientierung dazu an, in welcher Hinsicht sich Ansätze der schulbezogenen Forschung unterscheiden und wie sich diese Unterschiede in der Formulierung von Fragestellungen und Ergebnissen niederschlagen.

Modell zur Verhältnisbestimmung von Forschungsansätzen

Das im Folgenden dargestellte Modell ist als eine Matrix aus zwei Dimensionen aufgebaut.

(1) In der ersten Dimension (Horizontale) fragen wir nach dem *Erkenntnisinteresse*, das aufgrund der jeweils gewählten Bezugstheorien, methodologischen Weichenstellungen und den eingesetzten Samplingstrategien und Methoden sehr unterschiedlich ausfallen kann. Das Erkenntnisinteresse verstehen wir als Ausdruck unterschiedlicher Epistemologien, d. h. erkenntnisleitender Vorstellungen. Die Ausprägungen in dieser Dimension bewegen sich zwischen einem Erkenntnisinteresse in *inter-individuelle doings* und einem in *intra-individuelle Unterschiede*.

Forschung zu *inter-individuellen doings* setzt dabei tendenziell sozialtheoretische Bezugstheorien ein, wie z. B. Praxistheorie, Habitus-theorie, Strukturtheorie. Forschung zu *intra-individuellen Unterschieden* setzt dagegen tendenziell pädagogisch-psychologische Modellierungen ein, wie z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Interessen, Motivationen.

(2) Als zweite Dimension (Vertikale) unterscheiden wir nach der *Positionierung* der Forschung in *Nähe* oder *Distanz zu normativ-pädagogischen Vorstellungen*.

Hier verstehen wir eine affirmativ-bestätigende ebenso wie eine kritische Bezugnahme auf normativ-pädagogische Vorstellungen als eine *Positionierung in Nähe* zu diesen, da eine solche Forschung an normativ-pädagogische Vorstellungen mit einem Interesse an der ei-

genen Positionierung anschließt. *Forschung in Distanz* zu normativ-pädagogischen Vorstellungen positioniert sich distanziert gegenüber der Frage, welche dieser Vorstellungen richtigerweise (nicht) verfolgt, umgesetzt und erreicht werden (können). Ihr Forschungsinteresse richtet sich allerdings zuweilen auf die Rekonstruktion von normativ-pädagogischen Vorstellungen, die etwa bildungspolitisch oder seitens der untersuchten Akteure im Spiel sind.

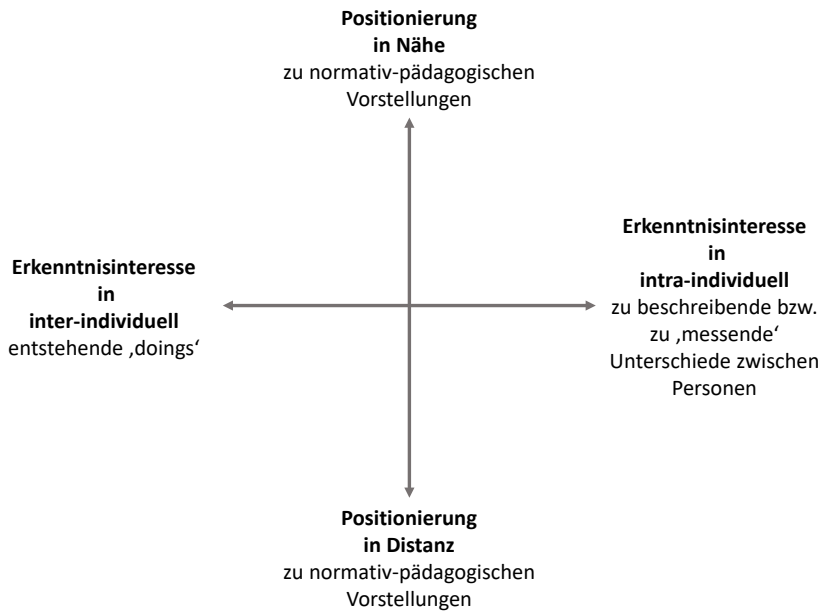


Abb. 1 Modell zur Verhältnisbestimmung von Forschungsansätzen

Mit der Konzipierung des Modells als zweidimensionale Matrix ist es möglich, für beide Dimensionen unterschiedliche Ausprägungen anzunehmen. Damit entsteht ein zwischen je zwei Polen aufgespanntes Feld, in dem Forschungsansätze ins Verhältnis zueinander gesetzt und somit relationierend betrachtet werden können. Wir möchten betonen, dass man das Modell nicht kategorial auffassen sollte, d. h. es soll nicht der festen Einordnung von Forschungsansätzen dienen, sondern zur Bestimmung von *Relationen* unterschiedlicher Forschungsansätze. Für eine solche Relationierung kann es hilfreich sein, die beiden von uns vorgeschlagenen Dimensionen im Sinne von Vergleichskriterien

für die jeweils betrachteten Forschungsansätze zu konkretisieren bzw. zu modifizieren.

Anwendung des Modells

Anhand von drei Beispielstudien stellen wir im Weiteren nun vor, wie das Modell angewendet werden kann. Die von uns gewählten Beispielstudien untersuchen die Bedeutung von Schulklassen und Gleichaltrigengruppen für die Konstitution und das Gelingen von schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Zu jeder dieser Studien skizzieren wir dafür zunächst kurz die Fragestellung und das Gegenstandsverständnis.

Fragestellung und Gegenstandsverständnis der Beispielstudien

Der Blick auf die Formulierung der Fragestellungen zeigt bereits, dass die ausgewählten Studien ganz unterschiedliche Aspekte von Schulklassen und Gleichaltrigengruppen zum Gegenstand von Forschung machen und damit auch die Schulklasse bzw. die soziale Dimension schulischen Lernens in je anderer Weise verstehen. Die Studien fragen, (1) wie Schulklassen durch die Schüler*innen in Interaktionen hergestellt werden (Kelle, 1997), (2) welchen Einfluss Freundschaftsbeziehungen auf schulische Bildungsbiographien haben (Krüger & Deppe, 2010) bzw. (3) wie Lehrpersonen die Beziehungen der Schüler*innen untereinander einschätzen (Harks & Hannover, 2017).

In der Publikation „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder“ fragt Kelle (1997) im Rahmen einer ethnographischen Forschung an der Bielefelder Laborschule danach, wie „Kinder die täglich vorgefundene in eine gelebte Ordnung“ (ebd., S. 140) übersetzen. Sie fokussiert dabei darauf, wie u. a. durch Schüler*innen, aber auch durch Architektur etc. die eine (eigene) Klasse von anderen Schulklassen abgegrenzt wird. Da aufgrund der architektonischen Gestaltung in der Laborschule mehrere Klassen in einem großen Raum mit flexiblen Trennelementen und leicht zu bewegenden Möbeln untergebracht sind, lässt sich hier Abgrenzung als ein alltäglich in Praktiken vollzogenes Abgrenzungsgeschehen beobachten und somit auch beobachten, wie sich Schulklassen als bestimmte soziale Gebilde im alltäglichen Vollzug – immer wieder – herstellen.

In ihrer Studie „Peers und Schule – positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien“ untersuchen Krüger und Deppe (2010) den „Stellenwert von Gleichaltrigen für die schulischen Bildungsbiographien“ (ebd., S. 221). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die (sich wandelnde) Mitgliedschaft von Schüler*innen in unterschiedlichen Peergroups die schul- und bildungsbezogenen individuellen Orientierungen der Schüler*innen jeweils beeinflusst. Durch die Rekonstruktion und Kontrastierung mehrerer Fälle wird herausgearbeitet, dass die konstante bzw. sich verändernde Zugehörigkeit zu einer Peergroup mit spezifischen kollektiven Orientierungen hinsichtlich schulischer Leistungserwartungen die entsprechenden individuellen Orientierungen beeinflusst – „und zwar auf positive wie negative Weise“ (ebd., S. 237). Das Forschungsprojekt „versucht eine Akteurs- und Strukturperspektive zu verbinden, indem es die individuellen Orientierungen von Kindern und die kollektiven Orientierungen ihrer Freundschaftsgruppen vor dem Hintergrund milieuspezifischer Lagerungen und Erfahrungsräume analysiert“ (ebd., S. 226). Im dritten Beispiel untersuchen Harks und Hannover (2017), „wie gut Lehrkräfte Sympathiebeziehungen ihrer Schülerinnen und Schüler beschreiben können“ (ebd., S. 425). Dabei gehen sie von der Annahme aus, dass Peer-Beziehungen für die Schüler*innen eine wichtige Ressource für formelles und informelles Lernen darstellen und dass entsprechend die Einschätzung dieser Beziehungen eine wichtige Fähigkeit der Lehrpersonen darstellt, von der wiederum abhängt, wie gut diese Beziehungen durch die Lehrpersonen für die Ermöglichung schulischer Lehr-Lern-Prozesse gestaltet werden können.

Verhältnisbestimmung im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse

Fragen wir nach dem Erkenntnisinteresse der Studie von Kelle (1997), können wir eines an *inter-individuellen doings* ausmachen. Im Zentrum der Studie steht die Frage, wie die Schüler*innen in wechselseitigen Bezugnahmen aufeinander vollzogenen Tun Abgrenzungen zu anderen Klassen betonen oder abschwächen. Dieses Erkenntnisinteresse wird realisiert mithilfe der ethnographischen Beobachtung, die in der von Kelle vorgenommenen Anwendung den forschenden Blick auf Kollektive und Interaktionen richtet. Ein auf Unterschiede von Individuen bezogenes Erkenntnisinteresse, z. B. wie sich einzelne

Schüler*innen – im Vergleich zu anderen Klassen – verhalten, ist hier nicht zu finden.

Im Verhältnis dazu zeigt sich bei Krüger und Deppe (2010) zwar ebenfalls ein Interesse an inter-individuellen doings – bei ihnen modelliert über die konjunktiven Erfahrungsräume bzw. kollektiven Orientierungen. Zugleich wollen sie mit ihrer Studie aber herausfinden, welchen Einfluss diese kollektiven Orientierungen auf die individuellen Orientierungen der Schüler*innen haben und sind somit im Unterschied zu Kelle (1997) neben kollektiven Orientierungen auch an intra-individuellen Unterschieden in den Orientierungen interessiert. Methodisch wird dies entsprechend in Gruppendiskussionen und Einzelinterviews und der entsprechend entwickelten Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode realisiert.

Harks und Hannover (2017) befassen sich mit Peer-Beziehungen, was man wiederum als ein an inter-individuellen doings bestehendes Erkenntnisinteresse auffassen könnte. Allerdings versteht man bei genauerem Hinsehen, dass sie diese mithilfe von Fragebögen individuell abfragen. Sie verstehen somit, psychologisch fundiert, Peer-Beziehungen als in erster Linie von einzelnen Personen erfahren und sind nicht an der Gestaltung dieser Beziehungen in Interaktionen interessiert. Die Ergebnisse nehmen sie vor allem zum Anlass, um auf der *intra-individuellen* Ebene die entsprechenden Diagnosefähigkeiten der Lehrkräfte zu untersuchen, also danach zu fragen, wie gut diese die Beziehungen zwischen den Schüler*innen einschätzen können.

Verhältnisbestimmung im Hinblick auf Nähe und Distanz zu normativ pädagogischen Annahmen

In der zweiten Dimension lässt sich bei Kelle (1997) eine deutliche Distanzierung zu Vorstellungen etwa von ‚guten Klassengemeinschaften‘ erkennen. Die Frage nach der Praxis der Abgrenzungen der eigenen von anderen Klassen nimmt vielmehr eine organisatorische Selbstverständlichkeit von Schule – die Einteilung in Klassen – auf und fragt, zu was diese im Alltag wird bzw. wie die Schüler*innen diese mit Sinn belegen. Die Forschung ist neugierig, sie beobachtet ‚nah‘ dran an den Akteur*innen die Alltagspraxis, aber sie ist normativ gleichgültig. Sie ist nicht an einem Urteil daran interessiert, ob es richtig oder falsch, gut oder schlecht ist, was die Schüler*innen tun.

Etwas anders stellt es sich bei Krüger und Deppe (2010) dar. Einerseits sind auch sie zunächst vor allem an einer deskriptiven Identifikation von individuellen und kollektiven Orientierungen und deren Wechselverhältnis interessiert und damit ebenfalls distanziert zu normativ-pädagogischen Vorstellungen, andererseits spielen normative Bezugspunkte immer wieder eine Rolle in ihrem Beitrag. Etwa wenn sie Aussagen darüber treffen, ob und wie Freunde und Gleichaltrige „die schulischen Bildungsorientierungen der Heranwachsenden [...] auf positive wie negative Weise“ beeinflussen würden (ebd., S. 237). Es lassen sich hier also Bewegungen zwischen Distanz und Nähe zu normativen, pädagogischen Vorstellungen beobachten.

Demgegenüber orientieren sich Ausgangspunkt und Schlussfolgerungen der Studie von Harks und Hannover (2017) eindeutiger an den normativ-pädagogischen Vorstellungen des untersuchten Feldes. Zum einen liegt ihrer Studie „die Annahme zu Grunde, dass eine genaue Kenntnis der Sympathiebeziehungen unter den Schülerinnen und Schülern der Lehrperson hilft, förderliche Peer-Beziehungen zu stützen und lernabträglichen vorzubeugen“ (ebd., S. 443). Zum anderen leiten sie aus ihren Ergebnissen die Forderung für die Lehrer*innenbildung ab, dass „eindeutig kommuniziert werden muss, dass Lehrkräfte einen Einfluss auf die Qualität der Peer-Interaktionen haben“ (ebd.).

Kommentierung der Verhältnisbestimmung der Beispielstudien

Wir gehen davon aus, dass die Unterscheidung entlang der vorgeschlagenen Dimensionen auf der Vertikalen und Horizontalen nicht immer in gleichem Maße trennscharf erfolgen kann – einige Studien lassen sich eindeutiger den jeweiligen Polen zuordnen als andere. Deswegen sollte die Unterscheidung vor allem im Sinne eines „eher-als“ und stets im Vergleich zu anderen Ansätzen getroffen werden. Auf diese Weise ermöglicht das Modell eine Sichtbarmachung von Relationen. Im Modell notiert, stellt sich die Verhältnisbestimmung der Studien dann wie unten abgebildet dar.

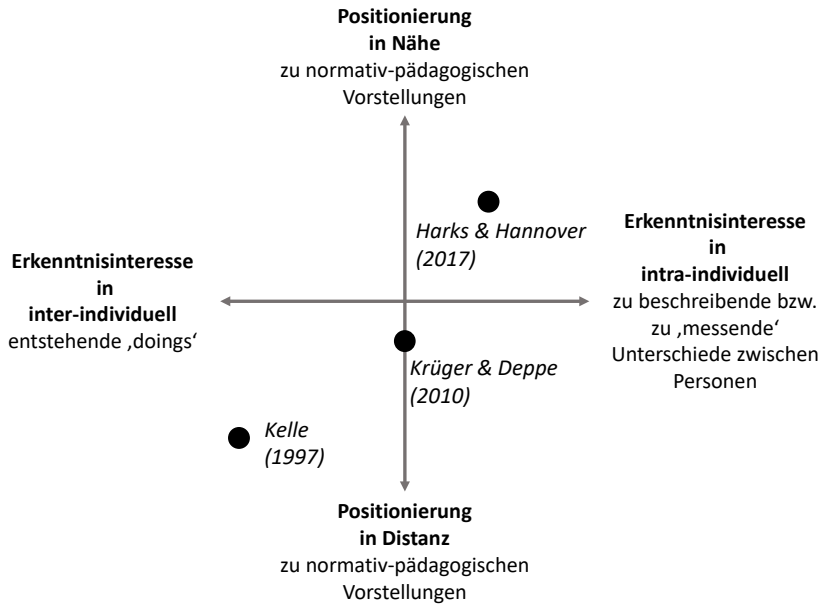


Abb. 2 Verhältnisbestimmung der Beispielstudien im Modell

Potenziale des Modells

Potenzial für die Einführung in Forschungsmethoden

Das vorgeschlagene Modell macht sich ein Prinzip des qualitativen Forschens – das Vergleichen und Relationieren – selbst zum Prinzip: Durch eine vergleichende Auseinandersetzung mit Forschungsansätzen anhand von Beispielstudien könnte ein Verstehen dafür angebahnt werden, wie welche der zu treffenden Entscheidungen die Gegenstandskonstruktion beeinflussen und insofern das Forschungsvorhaben als Ganzes mitkonturieren. Lehrende können dabei den eigenen Zugang im Verhältnis zu den Konturierungen, die durch andere Ansätze erfolgen können, befragen und diesen auf diese Weise in einem breiteren Feld von Forschungsansätzen den Studierenden gegenüber verorten.

Potenzial für Lehrforschung

Weitergehend wird mit dem Modell ein Weg der Vermittlung und An eignung von Forschungsmethoden eingeschlagen, der an einer beson-

ders für Neulinge bestehenden Herausforderung ansetzt: der Orientierung in der schwer überschaubaren Vielzahl von Forschungszugängen. In den Blick kommen könnten die in den verschiedenen Etappen des Forschens zu treffenden Entscheidungen. Nicht die im Sinne der Methodenschulung angemessene Anwendung kodifizierter Methoden stände damit zunächst im Zentrum, sondern eine Perspektivschulung für die Entscheidungen, durch die in der Forschung unterschiedliche Gegenstandskonstruktionen hervorgebracht werden.

Potenzial für den professionellen Austausch

Das Modell kann zudem auch dafür genutzt werden, sich mit den an der Methodenausbildung vor Ort beteiligten Kolleg*innen über das jeweilige Forschungsverständnis auszutauschen. Dabei würden Ähnlichkeiten und Differenzen der Zugänge in den Blick geraten, die paradigmatische Trennlinien zwischen qualitativer und quantitativer Forschung transzendieren – aber auch vermeintliche Einigkeit irritieren.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung. Basiswissen zur Analyse von Unterrichtsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S. & Rabenstein, K. (2016). Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld zwischen traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 13-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drinck, B. (Hrsg.). (2013). *Forschen in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fromm, M. (2018). *Analysieren und Beurteilen. Einführung in die Forschungsmethodik für Lehramtsstudierende*. Münster & New York: Waxmann.
- Harks, M. & Hannover, B. (2017). Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 425-448.
- Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: VS.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30 (57), 65-71.
- Kelle, H. (1997). „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 138-167). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [18.10.2019].
- Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2010). Peers und Schule – positiver und negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien? In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs und Sozialisationsinstanzen* (S. 223-241). Wiesbaden: VS.
- Rabenstein, K. & Drope, T. (im Druck). *Einführung in qualitatives Forschen. Perspektivschulungen an Beispielstudien zu Unterricht, Schule und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tilman Drope, Dr.,
 wiss. Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
 Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
 Georg-August-Universität Göttingen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung,
 methodologische Grundlagen qualitativer Forschung

tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de



Kerstin Rabenstein, Dr.,
 Prof. am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
 Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
 Georg-August-Universität Göttingen.
 Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule,
 Unterricht und Lehrer*innenbildung,
 Methodologien qualitativer Unterrichtsforschung

kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

