

11 Literatur

- Adorno, Th. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 713-734.
- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(1), 22-43.
- Arnold, K.-H. (2009). Lehr-Lern-Forschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-25.
- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asmuth, Ch. (2007). Negativität. Hegels Lösung der Systemfrage in der Vorrede der Phänomenologie des Geistes. *Synthesis Philosophica*, 43(1), 19-32.
- Baer, M., Fuchs, Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H. (2006). *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: Hep.
- Bank, V. (2005). *Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht*. Bern: Haupt.
- Bates, J. (2004). Use of narrative interviewing in everyday information behavior research. *Library and Information Science Research*, 26(1), 15-28.
- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

- Baxter, J. (1995). Children's understanding of astronomy and the earth sciences. In Glynn, S. & Duit, R. (Hrsg.), *Learning science in the schools. Research reforming practice*. Hillsdale: Routledge. 155-178.
- Beck, C. & Jungwirth, H. (1999). Deutungshypothesen in der interpretativen Forschung. *Journal für Mathematikdidaktik*, 20 (4), 231–259.
- Becker, N. (2006). Von der Hirnforschung lernen? Ansichten über die pädagogische Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. In Scheunpflug, A. & Wulf, Ch. (Hrsg.), *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft* (Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/2006). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 177-200.
- Benner, D. (1986). Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In Herbart, J. F., *Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgew. und interpretiert von Dietrich Benner*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In Benner, D., Borrelli, M., Heyting, F. & Winch, Ch. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim: Beltz. 96-110.
- Benner, D. (2007). Aufklärung, Bildung und Kultur. Anmerkungen zu Kants „Beantwortung der Frage: ‚Was ist Aufklärung‘“ und zu Mendelssohns Essay „Über die Frage: was heißt aufklären?“ In Fuchs, B. & Schönherr, Ch. (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann. 31-47.
- Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Blömeke, S. & Müller, Ch. (2008). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & St. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 239-258.
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-25.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 125-155.

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Böttcher, W. (2008). Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 187-203.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Columbia: Columbia University Press.
- Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In Breidenstein, G., Combe, A., Helsper, W., & Stelmaszyk, B. (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske und Budrich. 11-27.
- Breidenstein, G., Combe, A., Helsper, W. & Stelmaszyk, B. (2002). *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In Meyer, M., Prenzel, M., & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 201-218.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869-887.
- Breidenstein, G. & Zaborowski, K. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurenggebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 293-312.
- Breidenstein, G., Menzel, Ch. & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In Budde, J. (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 153-167.
- Busemann, K. & Gscheidle, Ch. (2011). Web2.0: Aktive Mitwirkung verbleibt auf niedrigem Niveau. *media Perspektiven*, 15(7-8), 360-369.

- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Analysis*. London: Routledge.
- Clarke, A. (1986). Action and reflection: practice and theory in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 11(1), 3-11.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.
- Czejkowska, A. (2010). Wenn ich groß bin werde ich Humankapital! Die Crux von Kompetenz, Performanz & Agency. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), 451-465.
- Czejkowska, A. (2011). Hang in there. Normalisierende Interventionen und mögliche Spielräume. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(4), 618-631.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>.
- De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105-134.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Dickel, M. (2011a). Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. *GW-Unterricht*, 123/2011, 3-23.
- Dickel, M. (2011b). *Verstehen und Verantworten. Zur ethischen Dimension geographischer Vermittlung*. Unveröffentlichtes Manuskript der Antrittsvorlesung an der Universität Jena.
- Dzierzbicka, A. (2006). *Vereinbaren statt anordnen: neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Eggers, M.-M. (2010). Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als markt-förmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.

- Eimeren, B. & Ridder, Ch.-M. (2011). Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2010. *media Perspektiven*, 15(1), 2-15.
- ExpertInnengruppe (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Online: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/paedagoginnenbildung_n_eu/labneu_empfexpgr.pdf (14.02.2013)
- Feyerabend, P. (1984). *Wissenschaft als Kunst*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feyerabend, P. (1993). *Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge*. London: Verso.
- Fischer, F. (2010). What Do We Learn from Augmented-Reality Gaming? In Jekel, Th., Koller, A., Donert, K. & Vogler, R. (Hrsg.), *Learning with Geoinformation V - Lernen mit Geoinformation V*. Heidelberg: Wichmann.
- Fisher, B. & Strauss, A. (1979). George Herbert Mead and the Chicago tradition of Sociology. Parts I and II. *Symbolic interaction*, 2(1), 9-26; 2(2), 9-20.
- Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In Luther, M., Gutman, H., Hutton, P. (Hrsg.), *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer. 24-62.
- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject. Lectures at the Collège de France 1981-1982*. New York: Picador.
- Gage, N. L. (2009). *A Conception of Teaching*. Springer: New York.
- Geertz, C. (2000). *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton: Princeton University Press.
- Geier, Th. (2011). *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesinger, J. (2006). Erziehung der Gehirne? Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 97-109.
- Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203125>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1965). Discovery of Substantive Theory. A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. *American Behavioral Scientist*, 8(5). 5-12.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967/2006). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Sage.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke: Tübingen.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>.
- Gropengießer, H. (2006). *Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten* (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Bd.4). Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Gruschka, A. (1987). Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. *Pädagogische Korrespondenz*, 1(1), 5-17.
- Gruschka, A. (1988). Warum in der Praxis nicht gilt, was in der Theorie als richtig erkannt worden ist – oder warum eine kritische Theorie der Pädagogik negativ sein muss. In Institut für Pädagogik und Gesellschaft (Hrsg.), *Flugschrift 3 – Stapelfelder Tagung*. Münster: Büchse der Pandora. 17-33.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. & Martin, E. (2002). Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? *Frankfurter Rundschau*, 25.7.2002, S.6.
- Gruschka, A., Heinrich, M., Köck, N., Martin, E., Pollmanns, M. & Tiedke, M. (2003). *Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2004). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2005). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte, Bd. 5). Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode* (=Pädagogische Fallanthologie, Bd. 1). Opladen: Budrich.

- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2010a). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, A. (2010b). Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(3), 283-295.
- Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*. Opladen: Budrich.
- Gruschka, A. (2012). *Kritische Theorie der Pädagogik. Zum Stand des Projekts und der Forschung*, <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/krit.html> (23.05.2013)
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.
- Gryl, I. & Jekel, Th. (2012). Re-centering GI in secondary education: Towards a spatial citizenship approach. *Cartographica*, 46(1), 2-12.
- Habermas, J. (1993). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hackl, B. (2007). Abschied von der Vermittlung? Zeitgeistige Didaktiken als Konzepte sinnreduzierter Wirklichkeitserschließung. In Hackl, B. & Pechar, H. (Hrsg.), *Bildungs-politische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform*. Innsbruck: Studienverlag. 71-86.
- Hackl, B. (2009). Space Oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation. *Pädagogische Korrespondenz* 40, 98-115.
- Hackl, B. (2010). An der Tafel. Was man aus Fotos einer Schülerin über die Schule lernen kann. In Kraus, A. (Hrsg.), *Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie, Bd. III*. Oberhausen: Athena. 41-74.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heimann, P. (1965). Didaktik. In P. Heimann, O. Gunther, W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel. 7-12.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 630-643.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Zentrum für

- Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift*. Opladen: Leske und Budrich. 67-86.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 43-72.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 149-170.
- Hemmer, I., Hemmer, M., Bayrhuber, H., Häußler, P., Hlawatsch, S., Hoffmann, L., Raffelsiefer, M. (2005). Interesse von Schülerinnen und Schülern an geowissenschaftlichen Themen. Ergebnisse einer Interessensstudie im Rahmen des Projekts „Forschungsdiallog System Erde“ unter besonderer Berücksichtigung des Geographieunterrichts. *Geographie und ihre Didaktik*, 33(2), 57-72.
- Herber, H.-J. (1997). Ein Paradigmenvergleich. „Interesse“ aus pädagogischer und psychologischer Sicht. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1(1), 41-49.
- Hericks, U. (2008). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008, S. 61-75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 61-75.
- Herzog, W. & Markova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 63-78.
- Hildenbrand, B. (2004). Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. *Sozialer Sinn*, 5(2), 177-194.
- Hildenbrand, B. (2006). Wider die Sippenhaft. Eine Antwort auf Jörg Strübing. *Sozialer Sinn*, 7(1). 159-167.
- Hitzler, R. (2002). Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), Art. 7, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020276>

- Hitzler, R. (2007). Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen "qualitativen" Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070344>
- Hofmann-Schneller, M. (2011). Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. *GW-Unterricht*, 122/2010, 17-23.
- Hopmann, S. & Brinek, G. (2007). PISA According to PISA – Does PISA Keep What It Promises? In Hopmann, S., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg.), *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA*. 9-20. Wien: Lit.
- Holzcamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In Braun, K.-H., Wetzels, K. (Hrsg.), *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien*. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft. 91-113.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jekel, Th. (2010). Internetnutzung und Fertilitätsrate, oder: Dynamische Visualisierung als Unterstützung problemorientierten Unterrichts. *GW Unterricht* 118, 38-46.
- Jörg, T., Davis, B. & Nickmans, G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2(2), 145-156.
- Kaiser, A., Koch-Priewe, B., & Stübiger, F. (2007). Die kritisch-konstruktive Didaktik und aktuelle Kontroversen um die Allgemeine Didaktik. In Koch-Priewe, B., Stübiger, F., & Arnold, K.-H. (Hrsg.), *Das Potential der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*. Weinheim: Beltz. 7-26.
- Kanwischer, D. (2008). Schwachstelle Lehrerbildung: empirische Befunde zum Fach- und Lehrverständnis Thüringer Geographielehrer. *Geographie und ihre Didaktik*, 36(3), 97-114.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In Krüger, D. & Vogt, H. (Hrsg.), *Theorien in der biologiepädagogischen Forschung*. Berlin: Springer. 93-104.

- Kelle, U., Marx, J., Pengel, S., Uhlhorn, K. & Witt, I. (2003). Die Rolle theoretischer Heuristiken im qualitativen Forschungsprozeß – ein Werkstattbericht. In Otto, H.-U., Oelerich, G. & Micheel, H.-G. (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand. 112-130.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 27, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 236-261.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765-773.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- König, E. (1991). Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik. Hoffmann, D. (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. 49-63.
- Kubac, R. (2005). *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne*. Wien: Universität Wien.
- Kvale, St. (2007). *Doing Interviews*. London: Routledge.
- Lakatos, I. (1980). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leber, M. & Oevermann, U. (1994). Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der Objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank („Der Student“). In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 383-427.
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Leser, Christoph (2011). *Demokratie-Lernen durch Partizipation?* (=Pädagogische Fallanthologie, Bd. 11). Opladen: Budrich.
- Lethmate, J. (2007). ‚Didaktische Rekonstruktion‘ als Forschungsrahmen der Geographiedidaktik. *Geographische Rundschau* 7/8, 54-59.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Loer, Th. (2006). Streit statt Haft und Zwang – objektive Hermeneutik in der Diskussion. Methodologische und konstitutionstheoretische Klärungen, methodische Folgerungen und eine Marginalie zum Thomas-Theorem. *Sozialer Sinn*, 7(2). 345-374.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2008). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 717-745.
- Lüders, M. (2011). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/ Unterrichtskommunikation. In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 644-666.
- Lueger, M. & Meyer, R. (2007). Objektive Hermeneutik. In (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler. 173-187.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987/2002). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Makropoulos, M. (1997). *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Messner, R. (2007). Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Über die Ambivalenz ihrer Beziehung am Beispiel der Erforschung selbstständigen Lernens. In Koch-Priewe, B., Stübiger, F., & Arnold, K.-H. (Hrsg.), *Das Potential der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*. Weinheim: Beltz. 43-60.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, M. A., Prenzel, M., & Hellekamps St. (2008). Editorial: Perspektiven der Didaktik. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 7-10.
- Meyer, M. (2009). Abduktion, Induktion – Konfusion. Bemerkungen zur Logik der interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2). 302-320.

- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 505-514.
- Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Müller, M. (2007). Students' concepts about meteorite impacts on earth – geographical assessment and pedagogical consequences. *Geographie und ihre Didaktik*, 35(4), 218-232.
- Neuweg, G. (2011a). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In *Mitteilungen der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, H.43. 33-46.
- Neuweg, G. H. (2011b). Das Wissen der Wissensvermittler. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 451-477.
- Neuweg, G. H. & Fothe, St. (2011). In Search of the Golden Mean: The Ambivalence of Knowledge Explication. *Journal Electronic Journal of Knowledge Management*, 9(4), 340-352.
- Nussbaum, J. (1979). Children's conceptions of the earth as a cosmic body: A cross age study. *Science Education*, 63(1), 83-93.
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Frankfurt: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung.
- Oevermann, U. (1983a). Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren*. Frankfurt am Main: Scriptor. 113-155.
- Oevermann, U. (1983b). Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In Friedeburg, L. v. & Habermas, J. (Hrsg.), *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 234-292.
- Oevermann, U. (1987). *Über Abduktion. Tonbandmitschnitt seines Vortrages auf der Semiotik-Tagung*, Essen.
- Oevermann, U. (1995). Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.), *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 27-102.

- Oevermann, U. (1996a). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 70-183.
- Oevermann, U. (1996b). *Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1), 35-81.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozialforschung.
- Oevermann, U. (2004). Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(2), 311-336.
- Oevermann, U. (2008a). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 55-77.
- Oevermann, U. (2008b). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozialforschung.
- Oevermann, U. (2010). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Olberg, H.-J. v. (2004). Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 119-131.
- Paas, F. (1992). Training Strategies for Attaining Transfer of Problem-Solving Skill in Statistics: A Cognitive-Load Approach. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 429-434.
- Peter, C. (2004). *Dicke Kinder. Eine Theorie zur sozialen Ausdrucksgestalt und sozialen Konstruktion der juvenilen Dickleibigkeit*. Jena: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Pilz, D. (2007). *Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pollmanns, M. (2010a). Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. Eingeständnisse einer empirischen Didaktik. *Pädagogische Korrespondenz* 42, 52-68.
- Pollmanns, M. (2010b). Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse. In Egger, R. & Hackl, B. (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vor-prädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 108-122.
- Pollmanns, M. (2011). Vom Allgemeinen des Unterrichts. Oder: Das klassen-öffentliche Unterrichtsgespräch steht nur dann in Spannung zum individuellen Schülerinteresse, wenn es den mit Unterricht gesetzten Ansprüchen an didaktische Vermittlung nicht gerecht wird. *Sozialer Sinn*, 12(2), 337-350.
- Popper, K. (1934). *Logik der Forschung*. Wien: Springer.
- Prange, K. (2007). Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. In Fuchs, B. & Schönherr, Ch. (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann. 125-132.
- Prange, K. (2011). Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht? In Keiner, E., Horn, K.-P., Kemnitz, H., Mietzner, U., Pilarczyk, U., Schuch, J. & Welter, N. (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 59-66.
- Psillos, S. (1999). *Scientific realism. How science tracks truth*. New York: Routledge.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich. 35-56.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and Prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reichenbach, R. (1999). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.

- Reichenbach, R. (2010). Two Solitudes: Educational research and the pedagogical realm. *European Educational Research Journal*, 9(2), 138-146.
- Reinfried, S. (2006). Alltagsvorstellungen – und wie man sie verändern kann. Das Beispiel Grundwasser. *Geographie Heute* 243, 38-43.
- Reinfried, S. (2007a). Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change. *Geographie und Schule* 168, 19-28.
- Reinfried, S. (2007b). Welche Unterrichtsstrategien verändern geographische Alltagsvorstellungen nachweislich? Eine empirische Studie zum Conceptual Change am Beispiel subjektiver Theorien über Grundwasser. *Geographie und ihre Didaktik*, 35(1), 20-40.
- Reinfried, S. & Hug, F. (2008). Von Eisklumpen, Eismeerern und Strömen aus Eis. Gletscherbewegungen sichtbar machen und Schülervorstellungen verändern. *Geographie Heute* 265, 40-47.
- Reichertz, J. (1986). *Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Campus.
- Reichertz, J. (1993). Abduktives Schlussfolgern und Typen(re)konstruktion. In Jung, D. & Müller-Doohm, St. (Hrsg.), *'Wirklichkeit' im Deutungsprozeß*. Frankfurt am Main. 258-282.
- Reichertz, J. (1999). Gültige Entdeckung des Neuen? Zur Bedeutung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, (24)4, 47-64.
- Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001135>
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: Hep. 151-168.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In Meyer, M., Prenzel, M., & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 219-237.

- Rhode-Jüchtern, T. (2011). Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? – Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. *GW-Unterricht*, 124/2011, 3-14.
- Rosenmund, M., Böckelmann, Ch. & Nakamura, Y. M. (2004). Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik – Anmerkungen von Aussenstehenden. *Beiträge zur Lehrerbildung* 22(2), 218-233.
- Rothkopf, E. (2008). Reflections on the Field: Aspirations of Learning Science and the Practical Logic of Instructional Enterprises. *Educational Psychology Review*, 20(3), 351-368.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 173-185.
- Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind*. New York: Routledge.
- Schatzman, L. (1991). Dimensional Analysis: Notes on an Alternative Approach to the Grounding of Theory in Qualitative Research. In Maines, D. (Hrsg.), *Social Organizations and Social Processes. Essays in Honour of Anselm Strauss*. New York: Aldine De Gruyter. 303-314.
- Scheunpflug, A. (2000). *Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik*. Hamburg: Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Schirlbauer, A. (2005). *Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik*. Wien: Sonderzahl.
- Schmidt-Wulffen, W. & Schramke, W. (1999). *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Gotha: Klett.
- Schrödter, M. (2005). Wer macht bessere Diagnosen: Der Mensch oder die Maschine? Zur den interventionspraktischen Möglichkeiten und Gefahren diagnostischer Klassifikationssysteme. <http://www.unibielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/Schr%F6dter,%20Mark%202005%20-%20mechanische%20und%20klinische%20Prognose.pdf> (02.04.2009)
- Schuler, S. (2009). Schülervorstellungen zu Bedrohung und Verwundbarkeit durch den globalen Klimawandel. *Geographie und ihre Didaktik*, 37(1), 1-28.
- Schulz, J. (2001). Management von Risiko- und Krisenkommunikation - zur Bestandserhaltung und Anschlußfähigkeit von Kommunikationssystemen. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schulz-juergen-2001-02-19/PDF/Schulz.pdf> (15.05.2013)

- Schurz, G. (1993). *Koexistenzweisen rivalisierender Paradigmen. Eine begriffsklärende und problemtypologisierende Studie* (IPS Vorveröffentlichungsreihe, Bd. 2). Salzburg: Institut für Philosophie der Universität Salzburg.
- Schurz, G. (2006). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schütz, A. (2010). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In Eberle, T. S., Dreher, J. & Sebald, G. (Hrsg.), *Zur Methodologie der Sozialwissenschaften* (=Alfred Schütz Werkausgabe, Bd. IV). Konstanz: UVK.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 605-629.
- Sekora, M. (2010). Towards a technology based strategy. *Trade Reform*. <http://www.tradereform.org/2010/08/mike-sekora-towards-a-technology-based-strategy/> (24.06.2012)
- Shalin, D. (1986). Pragmatism and Social Interactionism. *American Sociological Review*, 51(1), 9-29.
- Staub, F. (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie. Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: Hep. 169-179.
- Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. (2004). Analysis through Microscopic Examination. *Sozialer Sinn*, 5(2), 169-176.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In Denzin, N. (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research*. London; New York: Sage. 273-285.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2006). Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. *Sozialer Sinn*, 7(1), 147-157.
- Strübing, J. (2008a). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2008b). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In Kalthoff, U. & Flick, U. (Hrsg.), *Theoretische Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 279-311.
- Sutter, H. (1997). Bildungsprozesse des Subjekts. Eine Rekonstruktion von Ulrich Oevermanns Theorie- und Forschungsprogramm. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Terhart, E. (1986). Schwierigkeiten (mit der ‚Objektiven Hermeneutik‘. Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren*. Frankfurt am Main: Scriptor. 156-175.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(5), 629-647.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77-86.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 1-13.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, St. (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 13-34.
- Terhart, E. (2011a). Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In Keiner, E., Horn, K.-P., Kemnitz, H., Mietzner, U., Pilarczyk, U., Schuch, J. & Welter, N. (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie, Empirie, Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth* (S. 277-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Terhart, E. (2011b). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim: Beltz. 202-224.
- Thayer, H. (1973). *Meaning and Action. A Study of American Pragmatism*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Thiersch, H. (2006). *Die Erfahrung der Wirklichkeit: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Touraine, A. (2000). *Can we live together? Equality and Difference*. Stanford: Stanford University Press.
- Vanderstraeten, R. (2004a). The Social Differentiation of the Educational System. *Sociology* 38(2), 255-272.
- Vanderstraeten, R. (2004b). Emerging Mechanisms of Educational Interaction. *Educational Review* 56(1), 43-52.
- Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterricht. In Vielhaber, C. (Hrsg.), *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht* (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd.15). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung. 9-26.
- Vielhaber, C. (2002). Kritische Fachdidaktik (Geographie) und (Wirtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. *GW-Unterricht*, 86/2002, 12-15.
- Vielhaber, C. (2007). Meine, deine, unsere... Lebenswirklichkeiten als differenziertes Wahrnehmungsproblem. In Schomaker, C. & R. Stockmann (Hrsg.), *Der (Sach-) Unterricht und das eigene Leben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 88-101.
- Vielhaber, C. (2012). Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? *GW-Unterricht*, 128/2012, 38-44.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. In Vosniadou, S. (Hrsg.), *Learning and Instruction, Special Issue Vol. 4: Conceptual Change*. 45-69. <http://www.cs.phs.uoa.gr/en/staff/32.%20vosniadou%201994.pdf> (30.03.2009)
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157-174.

- Watson, C. (2009). 'Teachers are meant to be orthodox': narrative and counter narrative in the discursive construction of 'identity' in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 469-483.
- Weichhart, P. (2009). Humangeographie – quo vadis? In Musil, R. & Staudacher, Ch. (Hrsg.), *Mensch. Raum. Umwelt. Die österreichische Geographie in Vergangenheit und Zukunft*. Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft.
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die objektive Hermeneutik* (Qualitative Sozialforschung, Bd.11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2011). „Mein erstes Zeugnis“. Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online-Fallarchiv der Universität Kassel. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/wernet_objektive_hermeneutik.pdf (18.06.2013)
- Wieser, C. (2008). Beziehungen zwischen Lebenswelt und Lernen. Eine Untersuchung zu Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geographiedidaktik. In Dobler, K., Jekel, T. & Pichler, H. (Hrsg.), *kind:macht:raum*. Heidelberg: Wichmann. 134-153.
- Wieser, C. (2010). Fachdidaktik auf den Spuren des Geographieunterrichts. *GW-Unterricht*, 120/2010, 3-14.
- Wieser, C. (2012). Entgrenzte Bildung durch Technologie und technologische Grenzen des Unterrichtens. In Gryl, I., Nehrdich, T. & Vogler, R. (Hrsg.), *geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung*. Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 233-248.
- Wieser, C. (2013). Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 95-111.
- Winkel, R. (2002). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.), *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig. 93-112.
- Wustmann, K. & Schleicher, Y. (2009). Möglichkeiten empirischer Unterrichtsforschung in der Lehramtsausbildung. Das Beispiel geographischer Alltagsvorstellungen von Grundschulkindern zur Entstehung des Bodensees. *Geographie und ihre Didaktik*, 37(2), 80-96.

12 Anhang

12.1 Abbildungsverzeichnis

Alle Abbildungen ohne Verweis auf andere Autor*innen sind eigene Darstellungen.

Abb. 1:	Akteure und Entitäten von Vermittlung und Aneignung im Unterricht (nach Gruschka 2002, 121).....	8
Abb. 2:	Vorstellungen von Schüler*innen vom Planeten Erde und seiner Schwerkraft (Mietzel 2003, 26).....	12
Abb. 3:	Ausschnitt aus dem Fragebogen-Teil zu Gegenstands-Kontext-Kombinationen am Beispiel von Themenbereichen (Hemmer et al. 2005, 61)	21
Abb. 4:	Schülervorstellungen zu Bedrohung und Verwundbarkeit durch den globalen Klimawandel (Schuler 2009, 6).....	23
Abb. 5:	Forschungsprozess in der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek 1997)	26
Abb. 6:	Vorläufiges Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki 1996, 272)	36
Abb. 7:	Schülerleistung in Abhängigkeit von Merkmalen der Lehrqualität (Helmke 2011, 636)	39
Abb. 8:	Objektives Wissen, subjektives Wissen, Wissen als Handeln (Neuweg 2011b, 453).....	44
Abb. 9:	Doppelte Kontingenz beim Kicker-Spiel (Schulz 2001, 32)	51
Abb. 10:	Dimensionen des Handelns im Unterricht (nach Gruschka 2005).....	67
Abb. 11:	Unterricht, Vermittlung und Aneignung als Bereiche der Feldforschung und ihre objekttheoretische Einbettung	78
Abb. 12:	Realität als Prozess kontinuierlicher Herstellung von Wissen (nach Strauss 1993, 191-207)	113
Abb. 13:	Strategien für die Interpretation von Daten in der Grounded Theory Methodology	121
Abb. 14:	Ebenen der Analyse von Daten mit unterschiedlichen Graden der Abstraktion und Strukturierung.....	128
Abb. 15:	Schritte der Analyse vom Datum zum Konzept	131

Abb. 16: Nutzung von Memos zur Integration und Verbindung von Konzepten und zur Entwicklung von Kategorien.....	133
Abb. 17: Elemente von Prozess (nach Strauss & Corbin 1996, 120)	138
Abb. 18: Schritte der Interpretation von Protokollen in der Objektiven Hermeneutik	154
Abb. 19: Pragmatisches Schema der Theoriebildung (Strübing 2008a, 48).....	165
Abb. 20: Kodierparadigma nach Strauss (Mey & Mruck 2011, 40).....	186
Abb. 21: Schematischer Plan der Klasse in der ersten Unterrichtsstunde zur Finanzkrise	194

12.2 Transkriptionskonventionen

In Anlehnung an die Transkriptionsregeln des Archiv für pädagogische Kasuistik der Goethe-Universität Frankfurt am Main (ApeaK, <http://www.apeak.uni-frankfurt.de>) und des Projekts „Innovative Learning Environments“ (ILE, <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe7/forschung/projekte/>) an der Universität Wien sollen folgende Transkriptionsregeln verwendet werden.

Was transkribiert wird, ist von Transkribierenden unter Berücksichtigung der Forschungsinteressen zu entscheiden. Alles zu transkribieren ist weder möglich noch notwendig. Nach welchen Kriterien entschieden wird, was es wert ist, festgehalten zu werden und was ignoriert werden kann, muss innerhalb des Forschungsteams in Bezug auf das Anliegen besprochen werden. Grundsätzlich gilt die Aufmerksamkeit dem Unterrichtsgeschehen, den Reaktionen der Schüler*innen auf die Lehrer*in und umgekehrt, sowie auf die Interaktionen zwischen den Schüler*innen. Insbesondere Beispiele von nonverbalen Handlungen zeigen, wie unübersichtlich und komplex ein Transkript werden kann, wenn möglichst viel Information aus der Aufnahme in das Transkript übernommen wird.

Um Gesprächsstellen in den Audio- und Videodateien wiederzufinden ist es hilfreich, immer wieder Zeitmarken im Transkript zu setzen. Diese werden in der Form #HH:MM:SS-S# angeschrieben, z.B. als #00:12:34# für Minute 12, Sekunde 34 im Interview. Einige Transkriptionsprogramme erlauben das Einfügen von Zeitmarken per Menüfunktion. Die Zeilen des Transkripts werden fortlaufend nummeriert.

12.2.1 Deckblatt

Auf dem Deckblatt der Transkription soll ein Überblick über Rahmenbedingungen und Inhalt der Aufzeichnung gegeben werden (Vorlage-Deckblatt auf der Folgeseite).

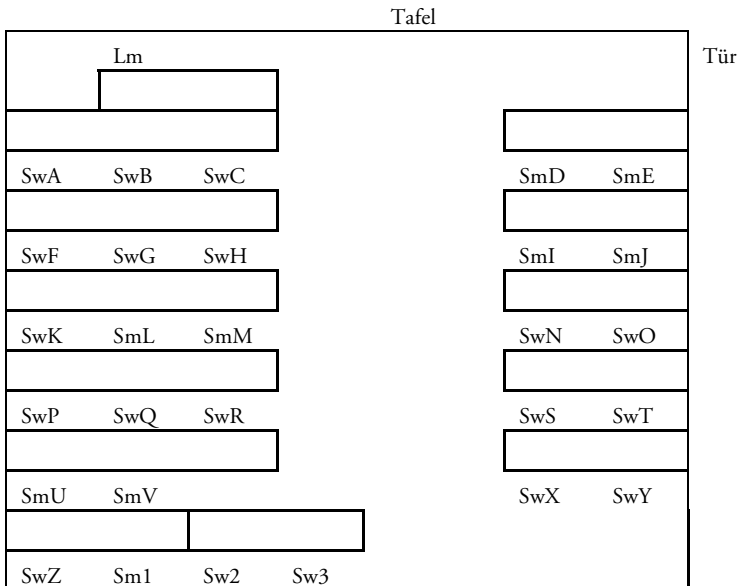
Transkript

[einer Unterrichtsstunde / eines Interviews mit ###]
 [z.B. Geographie und Wirtschaftskunde]
 Fach: [entsprechend der Angabe der Lehrer*in]
 Thema der Sequenz: [Auflistung im Unterricht besprochener Themen]
 Thema der Stunde: [TT.MM.JJJJ], [# Stunde, SS:mm – SS:mm]
 Datum der Aufnahme: [Schulform, Klasse (# Schulstufe)]
 Schulform und -stufe: [# Lehrer männlich/weiblich]
 Teilnehmer: [## Schüler*innen (## männlich, ## weiblich)]

Aufnahmegeräte: Audiorecorder Olympus LS-10; Videokamera Sony DCR-PC110
 Aufgenommen durch: [Anwesende Forscher*innen bei der Aufnahme]
 Transkribiert durch: [Name/n der Transkribierenden]
 Transkription beendet: [TT.MM.JJJJ]

Beilage: [z.B. Arbeitsblätter]

Plan der Klasse:



12.2.2 Anonymisierung

Identitäten der Personen

Die Identität von Schüler*innen und Lehrer*innen darf auf Grund des Schutzes der Privatsphäre der Personen im Transkript nicht erkenntlich werden. Handelnde Personen werden daher auf Basis folgender Abkürzungen identifiziert:

L = Lehrer*in

w = weiblich, m = männlich

S = Schüler*in

A-Z, 1-0 = Person

Ein Beispiel: Eine Schülerin sitzt am Tisch links vorne in der Klasse. Sie wird im Transkript als „SwA“ bezeichnet. Für die Analyse sind abstrakte Benennungen wie „SwA“ unpraktisch, daher werden diese für die Analyse durch fiktive Namen ersetzt. Dementsprechend wird etwa SwA der Name Anne gegeben. Ihre Sitznachbarin „SwB“ wird Bella genannt (der Großbuchstabe folgt der Sitzordnung, sprich: SwC wird zu Caro, SmD zu Daniel, SmE zu Emil, usf.). Ein Sitzplan hilft, die Schüler*innen zuordnen zu können. Analog dazu wird die Lehrerin mit „Lw“ bezeichnet, wenn zwei Lehrer*innen anwesend sind, „Lw1“ wird zu Frau Praunheim, „Lm2“ zu Herrn Bethmann usf. Wenn eine Aussage keiner Person zuordenbar ist, wird die unklare Zuordnung mit einem Fragezeichen ausgewiesen. Wenn beispielsweise im Gemurmel eine Schülerin etwas sagt, aber unklar bleibt, welche Schülerin es war, wird die sprechende Person als „Sw?“ bezeichnet. Vermutet man, eine Aussage einer bestimmten Person zuordnen zu können, kommt ein Fragezeichen dahinter, z.B. „SwK?“

Orte

Insbesondere in Interviews kann es vorkommen, dass Schüler*innen und Lehrer*innen einen Ort nennen, der ihrem persönlichen Handlungsraum zuordenbar ist, z.B. das Lieblingscafé in Schulnähe, der Arbeitsplatz eines Elternteils, usw. Um die Privatsphäre von Personen zu schützen, werden diese Informationen unkenntlich gemacht, indem sie durch einen in Klammern gesetzten verallgemeinerten Begriff ersetzt werden. Ein Beispiel: SwA erzählt in einem Interview, ihre Mutter würde an der Universität für Bodenkultur arbeiten. Im Transkript stünde dann:

SwA: Meine Mutter arbeitet an (Universität).

12.2.3 Sprechhandeln

- Dialektale Färbungen werden mitgeschrieben, z.B.
Lm: Is eh klâr, oder?
- Betonungen werden unterstrichen geschrieben, z.B.
SmD: Na, zu tun schon
- Das Absetzen einer Sprechhandlung wird mit ... am Ende der Rede gekennzeichnet.
SmD: Na, zu tun schon, aber...
- Pausen werden mit * gekennzeichnet (je Sekunde ein *), z.B.
SmD: Na, zu tun schon, aber... deswegen. Ähm **
- Dehnungen erhalten einen Bindestrich zwischen den Buchstaben, z.B.
SmD: Na, zu tun schon, aber... deswegen. Ähm ** Ja-a...
- Hörer*innen-Rückmeldungen werden folgendermaßen geschrieben:
zustimmende Rückmeldung: Mhmh
verneinende Rückmeldung: Hmhm
- Nicht klar erkennbare Aussagen werden in Klammern gesetzt.
Unverständliche Aussagen werden durch () gekennzeichnet; sofern die Silbenzahl rekonstruierbar ist, wird für jede Silbe ein ? geschrieben, z.B. (? ? ?) für ein dreisilbiges Wort, z.B.
Lm: Geld-wert-stabilität. Kann mir da schon jemand weiterhelfen? Welche zwei Formen der Geldwertstabilität... können wir denn festhalten?
SmL: (?) -form und (?) -form.
Bei vermuteten Alternativen werden diese mit einem Schrägstrich gekennzeichnet, z.B. (Buch/Geld)-form. Ist eine längere Wortfolge unklar, wird diese Passage in Klammern in der Form [?:] notiert:
Lm: Nein. Das sagt etwas über die Pro-duktivität, ja, einer Volkswirtschaft aus. Ziemlich kompliziert das ganze, was?
SmJ: Das heißt, [? wir... also, wir verkaufen und produzieren dann mehr als die Amerikaner?]
- Beginnt eine Person zu sprechen, während eine andere bereits spricht, dann wird der Beginn dieses Ereignisses mit ># markiert. Wird nicht mehr gleichzeitig gesprochen, wird das Ende dieses Ereignisses mit #< markiert, z.B.:
Lm: Ja, wås? Und die >#
SmJ: Im ersten.
Lm: die produzieren in welchem Sektor? <#

- Sprechen mehrere Personen gleichzeitig, kann eine Gruppe von Sprecher*innen ausgewiesen werden. Wenn die Aussagen verständlich sind, können sie nebeneinander mit / getrennt geschrieben werden, z.B.:
S [durcheinander]: Ja. / Schon. / Genau.
- Sprechen mehrere Personen gleichzeitig, ohne dass Aussagen verständlich sind (z.B. wenn Schüler*innen murmeln), kann dies in eckigen Klammern notiert werden. Die Zeitdauer kann dabei wie bei Pausen mit * gekennzeichnet werden.
[S murmeln]

12.2.4 Nonverbales Handeln

Lautstärkenwechsel, Tempowechsel andere nonverbale Handlungen, die für den Kontext der Situation relevant erscheinen, werden in eckigen Klammern festgehalten, z.B. [SwA hebt die Hand]. Die Beschreibung der Handlungen soll dabei möglichst wenig wertend oder interpretierend erfolgen, z.B. nicht „SmM [spöttisch]: ...“, sondern z.B. „SmM [lachend]: ...“.

Wenn sich nonverbale Handlungen zeitlich mit dem Sprechen überlappen, dann werden Anfang und Ende der Handlung mit > und < gekennzeichnet. Beispiel:

Situation:

Lm sagt etwas zu SmL, der an der Fensterseite der Klasse sitzt. Er wendet sich SmT zu, die auf der gegenüberliegenden Seite der Klasse sitzt.

Transkript:

Lm: >[geht im freien Raum zwischen den Tischreihen zu SmL] Haltest das du auch aus?

SmL: Ja-a. <

Wenn mehrere Handlungen gleichzeitig stattfinden, werden diese mit einer tiefer gestellten Zahl gekennzeichnet. Beispiel:

Situation:

Lm geht zum Tisch von SwT und richtet einen Satz direkt an sie. Während Lm spricht, beginnen einige Sw zu kichern.

Transkript:

Lm: [wendet sich der anderen Seite zu] Und du auch, SwT? >₁[geht zum Tisch von SwT und bleibt stehen] Du hältst es aus, dass du nicht im Vorfeld weißt, welche gute Note du bei mir bekommst? Ja?! Komm nur dann ned zum Raunzen. * Ja?! >₂[Sw-Gruppe um SwT kichert] Das Tage...<₂ Das Tagebuch... Das Tagebuch hab ich noch im Kopf, ja?! Alles klar? <₁

12.3 Leitfaden für Interviews

Die Leitfäden wurden so konzipiert, dass die im Rahmen des Forschungsprojekts relevanten Aspekte von Vermittlung und Aneignung sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch in Bezug auf die Form von Unterricht abgedeckt werden. Wann die einzelnen Aspekte zur Sprache kommen unterliegt allerdings auch der Dynamik des Interviews. Aus Rücksicht auf diese Dynamik kann die Abfolge der inhaltlichen Fragegruppen im Interview variiert werden. Nicht variiert werden kann der Rahmen, also die Vorbereitung, Einleitung, Fehlendes und Schluss des Interviews. Vorbereitung und Einleitung sollten möglichst so wie beschrieben formuliert werden, um die Ausgangsbedingungen im Rahmen der Ankündigung des Interviews vergleichbar zu halten. Die in Leitfäden genutzten Abkürzungen werden im Kap. 1.2 erläutert.

Leitfaden für Interviews mit Schüler*innen

Vorbereitung

Vor Beginn des Interviews sollen **Zweck und Notwendigkeit der Aufzeichnung des Interviews** erklärt werden. Außerdem ist das **Einverständnis** des Interviewee einzuholen. Der Interviewee wird außerdem gebeten, alle in der Unterrichtsstunde genutzten Unterlagen mitzunehmen, damit sie im Interview zum Thema werden können.

„Vielen Dank, dass du mit mir über die letzte GW-Stunde sprechen möchtest. Ich möchte mich mit dir über die heutige GW-Stunde unterhalten. Weil ich mir nicht alles von dem merken kann, was du mir erzählst, möchte ich das Gespräch gerne aufnehmen. Im Anschluss werde ich das Gespräch abtippen. So kann ich nachlesen, was wir alles besprochen haben und in Ruhe darüber nachdenken. Am Ende soll ein Bericht darüber entstehen, wie Unterricht und Lernen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde funktioniert. In diesem Bericht werde ich alle Namen, die du nennst, ersetzen. Alles, was du sagst, wird für diesen Bericht also anonymisiert. Du kannst dir sicher sein, dass niemand erfährt, was du mir sagst. Ist das für dich in Ordnung? – [Einverständnis]

Damit wir uns konkret über die Dinge unterhalten können, die in der Stunde passiert sind, möchte ich dich bitten, alle Unterlagen mitzunehmen, die du heute in der Stunde verwendet hast, also z.B. Buch, Heft, Arbeitsblätter, etc.“

Nachdem das Einverständnis gegeben wurde, kann der Audiorecorder eingeschaltet werden.

Einstieg

Zum Einstieg soll über das Forschungsinteresse informiert werden. Außerdem soll angekündigt werden, dass das Forschungsinteresse anhand der letzten Stunde besprochen werden soll, um über konkrete Ereignisse zu sprechen und allgemeine Aussagen auszuklammern.

„Ich interessiere mich dafür, wie Unterricht eigentlich funk-

*niert. Dafür ist es besonders wichtig, mit Schüler*innen darüber zu reden, wie sie den Unterricht erleben. Erzähl doch mal möglichst genau, wie die GW-Stunde heute aus deiner Sicht war!“*

Inhalt der Stunde /
Vermittelter G_U

- *Kannst du mir erzählen, welche Themen heute in der Stunde besprochen worden sind?*
- *Bitte erzähl doch, wie die Stunde heute abgelaufen ist!*
- *Welche Sachen sind von der heutigen Stunde bei dir hängen geblieben?*
- *Wie habt ihr das Thema der Stunde bearbeitet?*
- *Was hast du mitgeschrieben? Wieso hast du das mitgeschrieben?*
- *Kannst du mir dieses Thema erklären?*

Bewertung von G_U /
Verhalten zu G_U

- *Findest du das Thema der Stunde wichtig?*
- *Was fandest du am Thema besonders interessant?*
- *Fändest du es schade, nichts darüber gelernt zu haben?*
- *Was hat das Thema mit deinem Leben zu tun?*
- *Was von dem Thema hast du schon einmal mit anderen besprochen?*
- *Wie wird dich das Thema in Zukunft betreffen?*

Form von Unter-
richt

- *Hast du das Gefühl, heute etwas gelernt zu haben?*
- *Wie hat das Unterrichten deiner Lehrer*in deine Beschäftigung mit dem Thema beeinflusst?*
- *Wie hast du in der Stunde heute mitgearbeitet?*
- *Es gibt Momente, an denen man das Gefühl hat, dass man besonders viel lernt. In welchen Momenten hast du in dieser Stunde besonders viel gelernt?*

G_S / Vorstellungen
über O

- *War das Thema dieser Stunde für dich neu, oder hast du schon etwas darüber gewusst?*
- *Woher hast du schon etwas über dieses Thema gewusst?*
- *Was von dem Thema war für dich neu?*
- *Wie hat sich dein Blick auf das Thema durch diese Stunde verändert?*

Aneignung von G / Auseinandersetzung mit G	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Was hast du dir aus der Stunde gemerkt?</i> • <i>Wie erklärst du dir, dass du dir gerade diese Sache gut gemerkt hast?</i> • <i>Lernen funktioniert für jedel/n anders. Kannst du beschreiben, wie du dich mit dem Thema während der Stunde beschäftigst?</i> • <i>Welche Sachen hast du verwendet, um dich mit dem Thema zu beschäftigen?</i> • <i>Lernst du gerne in der Schule oder woanders?</i> • <i>Was müsste sich ändern, damit du in der Schule richtig gut lernen kannst?</i>
Fehlendes	<p>Bevor das Interview beendet wird, soll die Schüler*in die Möglichkeit erhalten, Dinge anzusprechen, die nicht im Interview behandelt wurden. Außerdem soll die Schüler*in die Möglichkeit erhalten, zum Interview Stellung zu nehmen.</p> <p>Soweit ich das sehe, haben wir alle Fragen besprochen, die ich stellen wollte. Gibt es noch etwas, dass du aus deiner Sicht ansprechen möchtest?</p> <p>Möchtest du noch etwas zu dem Interview sagen?</p>
Schluss	<p>Zum Abschluss des Interviews macht es Sinn, sich bei der Schüler*in für ihre Zeit zu bedanken. Danach kann die Aufgabe beendet werden.</p>
Dokumentation	<p>Nachdem das Gerät ausgeschaltet wurde kann es vorkommen, dass die Schüler*in noch etwas über die Stunde, ihr Lernen oder ihr Erleben der Schule erzählt. Es ist sinnvoll, nach dem Interview die Gedanken des Interviewers über Zustandekommen, Ort und Stimmung während dem Interview kurz festzuhalten. Dieser Text kann am Deckblatt des Transkripts Platz finden. Falls im Rahmen des Interviews Materialien besprochen wurden, sind diese zu fotografieren, um sie für die Analyse verfügbar zu halten.</p>

*Leitfaden für Interviews mit Lehrer*innen zur Unterrichtsplanung*

- | | |
|---|--|
| Einstieg | <ul style="list-style-type: none">• <i>Können Sie etwas darüber erzählen, wie Sie die Sequenz geplant haben?</i> |
| Inhaltliche Planung / Gu | <ul style="list-style-type: none">• <i>Was hat Sie dazu geführt, dieses Thema für den Unterricht auszuwählen?</i>• <i>Worauf haben Sie bei der inhaltlichen Planung der Sequenz geachtet?</i>• <i>Welche Ideen haben Ihnen die Planung des Unterrichts erleichtert?</i>• <i>In welche thematischen Teilbereiche haben Sie die Sequenz gegliedert?</i>• <i>Was war Ihr Zugang, um Ihren Schüler*innen das Thema der Sequenz zugänglich zu machen?</i>• <i>Wie versuchen Sie, das Thema für Schüler*innen zugänglich zu machen?</i> |
| Methodische Planung / Form von Unterricht | <ul style="list-style-type: none">• <i>Welche Erarbeitungsschritte haben Sie in der Sequenz geplant?</i>• <i>Können Sie näher erläutern, wie sie diesen Erarbeitungsschritt für die Sequenz geplant haben?</i>• <i>Warum haben Sie sich für diese Art der Erarbeitung entschieden?</i>• <i>Die Realität von Unterricht ist in der Regel komplexer als die Aufbereitung des Themas für die Klasse. Wie gehen Sie bei der Planung der Sequenz mit diesem Spannungsverhältnis um?</i> |
| Bewertung von Gu | <ul style="list-style-type: none">• <i>Welche Bedeutung soll das Thema für Ihre Schüler*innen bekommen?</i>• <i>Was halten Sie bei der Vermittlung des Themas für schwierig?</i>• <i>Warum ist eine Auseinandersetzung mit dem Thema aus Ihrer Sicht wichtig?</i>• <i>Was interessiert Sie bei dieser Unterrichtssequenz besonders?</i> |

- Gl.
- *Welche Bedeutung hat das Thema für Sie?*
 - *Welche Sachverhalte wollen Sie Ihren Schüler*innen zum Thema auf jeden Fall mitgeben?*
 - *Welche Aspekte des Themas sind Ihnen persönlich wichtig?*

Fehlendes Soweit ich das sehe, haben wir alle Fragen besprochen, die ich stellen wollte. Gibt es noch etwas, dass Sie aus Ihrer Sicht ansprechen möchten?

Schluss

*12.3.1.1 Leitfaden für Interviews mit Lehrer*innen zur Unterrichtsumsetzung*

- Einstieg
- *Erzählen Sie bitte möglichst genau, wie die GW-Stunde heute aus Ihrer Sicht abgelaufen ist.*

- Inhaltliche Umsetzung
- *Konnten Sie alle Themenbereiche ansprechen, die Ihnen in der Planung wichtig waren?*
 - *Wie wurden die behandelten Themenbereiche angesprochen?*
 - *Welche Themenbereiche wurden nicht angesprochen?*
 - *An welchen Stellen der Stunde haben Sie das Gefühl bekommen, dass Ihre Planung aufgegangen ist?*

- Interaktion im Unterricht
- *Wie sind die von Ihnen geplanten Erarbeitungsschritte in der Stunde aufgegangen?*
 - *Welches Ereignis ist Ihnen von der heutigen Stunde besonders im Gedächtnis geblieben?*
 - *Es ist eine der größten Herausforderungen des Unterrichtens, spontan auf Aussagen oder Handlungen von Schüler*innen zu reagieren. In welchen Momenten der Stunde sind Sie von Ihrer Planung abgerückt, um auf Aussagen von Schüler*innen einzugehen?*

- Bewertung der Stunde
- *Sind sie mit der Stunde heute zufrieden? Warum?*

- *An welchem Moment der Stunde haben Sie sich als Lehrer*in besonders gefordert gefühlt?*
- Ermöglichen von Lernen
- *In welchen Momenten der Stunde haben Sie das Gefühl bekommen, dass die Schüler*innen beginnen, sich für das Thema zu interessieren?*
 - *Woran haben Sie festgemacht, dass Ihre Schüler*innen sich mit dem Thema beschäftigen?*
- Institutionelles Umfeld
- *Was waren für Sie die Schwierigkeiten, um das Thema in der Schule zum Thema zu machen?*
 - *Welche Einschränkungen haben sich für die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Stunde ergeben?*
 - *Was würde es einfacher machen, das Thema in der Stunde anzusprechen?*
- Fehlendes
- Soweit ich das sehe, haben wir alle Fragen besprochen, die ich stellen wollte. Gibt es noch etwas, dass Sie aus Ihrer Sicht ansprechen möchten?
- Schluss