

Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis

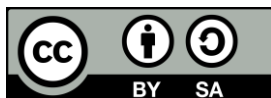
Lena Peukert^{1,*} & Jochen Wissinger^{1,*}

¹ *Justus-Liebig-Universität Gießen*

** Kontakt: Gießener Offensive Lehrerbildung,
Bismarckstraße 37, 35390 Gießen
peukertl@hu-berlin.de; jochen.wissinger@erziehung.uni-giessen.de*

Zusammenfassung: Das Projekt „Campusschule“, das seit 2016 im Rahmen der vom BMBF geförderten Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) durchgeführt wird, will über unterrichts- und schulbezogene Projekte zur Professionalisierung der Studierenden wie auch der Schulen beitragen und dadurch eine stärkere, systematische Zusammenarbeit zwischen der JLU und Schulen betreiben. Im Campusschulprojekt, einem Netzwerk zwischen der JLU und Schulen der Region, wird mit den Konzepten „Forschendes Lernen“, „Aktionsforschung“ und „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ gearbeitet. Neben der Netzwerkarbeit soll in diesem Rahmen auch Lehrerbildungsforschung betrieben werden.

Schlagwörter: Netzwerk, Forschendes Lernen, Aktionsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrerbildungsforschung



English Information

Title: Campus School as Interface between Scientific and School Practice

Abstract: The “Campus School” project, which has been carried out at the Justus Liebig University Giessen (JLU) since 2016 as part of the “Gießener Offensive Lehrerbildung” (GOL) funded by the BMBF, aims to contribute to the professionalization of students as well as schools by means of teaching and school-related projects, and thus to promote stronger, systematic cooperation between the JLU and schools. The “Campus School” Project, a network between the JLU and schools in the region, will work with the concepts of “learning through research”, “action research”, and “school and classroom development”. In addition to networking, teacher education research is also to be conducted within this framework.

Keywords: network, research-based learning, action research, school and classroom development, teacher education research

Die Lehrerbildung in Deutschland ist dreiphasig organisiert in Studium, Vorbereitungsdienst sowie berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule gehört zu den Strukturmerkmalen der ersten Phase und damit zu den Grundpfeilern der Professionalisierung für den Lehrerberuf. Die zunehmende Akademisierung der Lehrerausbildung nach dem Zweiten Weltkrieg wird seit ihren Anfängen kritisiert und von immer wiederkehrenden Rufen nach mehr Praxis begleitet. In jüngerer Zeit hat die Forderung nach einem „Mehr“ an Praxis erneut Konjunktur und erweist sich einmal mehr als stabiles Element in Reformdiskursen (Terhart, 2013). Konkret und politisch veranlasst findet sie je nach Bundesland Ausdruck in der Verlängerung der Praxisphasen während des Studiums wie z.B. durch die Einführung eines Praxissemesters (Weyland & Wittmann, 2017). Gleichzeitig bleibt der gesetzliche Auftrag an die Universität als Institution der Wissenschaft und Forschung, für ein wissenschaftliches, forschungsorientiertes Studium in allen Bereichen des Lehramts zu sorgen und die Professionalisierung über das Studium hinaus zu sichern, d.h. auch gegen Tendenzen der Deprofessionalisierung zu verteidigen.

Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens, das in den 1970er-Jahren entwickelt und begründet wurde (BAK, 1970; Huber, 1970, 2009), erlebt im Zuge der Einführung verlängerter Praxisphasen eine Renaissance (Fichten, 2010; Fichten & Meyer, 2014). Es verfolgt das Ziel, Lernen durch Forschung und Beteiligung an Forschung zu ermöglichen. Die Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) formulierte in diesem Zusammenhang sechs Merkmale Forschenden Lernens: 1. Selbstständige Wahl des Themas, 2. Selbstständige „Strategie“, 3. Risiko von Irrtümern und gleichzeitig Chance auf Zufallsfunde, 4. Anspruch an wissenschaftsgemäßes Arbeiten, 5. Selbstkritische Prüfung des Ergebnisses, 6. Darstellung des erreichten Resultats. Daran anlehnd spitzt Fichten (2017) die Definition Forschenden Lernens auf folgende drei zentrale Merkmale zu: Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion.

Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstverständnis und Forschungskompetenz der Universität einerseits und vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen an den universitären Teil der Lehrerbildung andererseits erzeugt an vielen lehrerbildenden Universitäten das Bestreben, orientiert an historischen Vorbildern „neue“ Formen der Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule zu institutionalisieren (DDS, 2019), die über die regulären Praxisphasen im Studium hinausweisen. Mit dem Konzept des Forschenden Lernens verbindet sich die Erwartung, Ansprüche an eine stärkere Verzahnung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis realisieren zu können. Das gilt auch für die Justus-Liebig-Universität Gießen, die sich mit dem „Campusschulprojekt“ in die skizzierte Reformentwicklung einreicht.

Mit insgesamt ca. 6.500 Lehramtsstudierenden gehört die Justus-Liebig-Universität Gießen zu den größten lehrerbildenden Standorten in Hessen. Hier werden alle Lehramtsstudiengänge angeboten, die in den Studienseminaren vor Ort ihre Entsprechung haben. Im Hinblick auf eine phasenvernetzte Lehrerbildung wird bereits seit einigen Jahren an der Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen zwischen den verantwortlichen Institutionen der Lehrerbildung gearbeitet. Dieses Ziel vor Augen wurde im Jahr 2010 ein Kooperationsrat gegründet, der sich aus Akteur*innen und Einrichtungen aller Lehrerbildungsphasen zusammensetzt und übergreifende Fragen der Lehrerbildung diskutiert.

Inspiziert durch die Arbeit im Kooperationsrat sowie vor dem Hintergrund der Diskussion um eine stärkere Verzahnung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis startete 2016 im Rahmen der vom BMBF geförderten Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) das Projekt „Campusschule“, das über unterrichts- und schulbezogene Projekte zur Professionalisierung der Studierenden wie auch der Schulen beitragen will und dadurch eine stärkere, systematische Zusammenarbeit zwischen der JLU und ausgewählten Schulen in der Region betreibt. Seit Projektbeginn wird am Aufbau eines Campusschulnetzwerkes gearbeitet, und es wurde ein Campusschulrat gegründet, der phasenübergreifend der kritischen Begleitung des Projektes dient und über die zweite Förderphase der Gießener Offensive Lehrerbildung hinaus für die Verstärkung der Zusammenarbeit sorgen soll.

Im Folgenden wird in Kapitel 1 ein Überblick über vorliegende Konzepte und praktische Beispiele der Vernetzung zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis gegeben. Darauf aufbauend werden in Kapitel 2 Konzept und Programmatik des Campusschulprojektes dargestellt. Der Beitrag schließt in Kapitel 3 mit der Bearbeitung der Frage, wie Anspruch und Wirklichkeit des Projekts zueinander stehen und welche Forschungsperspektiven sich aus dem Projekt heraus eröffnen.

1 Konzepte und praktische Beispiele der Vernetzung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis – ein Überblick

Empirische Befunde über die Vernetzung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis geben Hinweise darauf, dass die Umsetzung des Konzeptes der Forschungsorientierung nicht unbedingt die gewünschten Effekte erzielt: die Steigerung der Reflexionskompetenz der Studierenden. Paseka und Hinzke (2018) können zeigen, dass Studierende mit Irritationen im forschungsbasierten Zugang zu Schule und Unterricht unterschiedlich umgehen, dass diese bei den Studierenden nicht notwendigerweise zu vertieften Lernprozessen und während eines bzw. im Anschluss an einen Forschungsprozess(es) auch nicht zu einer reflexiven Auseinandersetzung führen. Insbesondere in Verbindung mit verlängerten Praxisphasen wurde festgestellt, dass es durch die Parallelität der in unterschiedliche Richtungen weisenden Kompetenzanforderungen wie Unterrichten und Forschen zu einer Rollenkonfusion kommen kann (Weyland & Wittmann, 2017; Schlumm, 2011). Studierende begreifen Forschendes Lernen „als etwas Zusätzliches und nicht als etwas Konstitutives für den Lehrerberuf“ (Klewin & Koch, 2017, S. 61). In diesem Zusammenhang ist auch bedenkenswert, dass forschungsmethodische Grundlagen und damit verbundene Kompetenzerwartungen zwar zunehmend Einzug in die erste Phase der Lehrerbildung halten, berufsbiographisch aber keine Bedeutung entfalten können, solange die forschungsorientierte Kompetenzentwicklung (Innovationskompetenz) weder im Vorbereitungsdienst noch in der anschließenden beruflichen Praxis durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgegriffen und auch institutionell verankert wird (Klewin & Koch, 2017).

Die skizzierte Forschungsausgangslage deutet darauf hin, dass Forschungsorientierung als Ansatz zur Professionalisierung und hochschuldidaktisches Konzept im Lehramtsstudium im Hinblick auf Konzeption und Ansprüche, Umsetzung und Wirkungen sowie curriculare Verankerung über die Phasen der Lehrerbildung hinweg auf vielfältige

Herausforderungen stößt. Für die Konzeptionierung und eine darauf aufbauende erfolgreiche Implementierung des Campusschulprojektes ist es daher notwendig, diese Herausforderungen zu berücksichtigen. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist die Orientierung an etablierten Vorbildern institutionalisierter Vernetzungsformen für das Projekt relevant.

Die Bielefelder Laborschule sowie das Bielefelder Oberstufen-Kolleg (siehe die Beiträge von Textor, Devantié, Dorniak, Gold, Zenke & Zentarra, S. 77–97, sowie von Fiedler-Ebke & Klewin, S. 98–120 in diesem Band) stellen zwei institutionalisierte Versuchsschulen dar, die sowohl im Hinblick auf eine Forschungsausrichtung als auch im Hinblick auf die intensive Zusammenarbeit von Universität und Schule als Paradebeispiel gelten können. Das Besondere hierbei ist, dass die Forschungsausrichtung sich nicht auf die Phase des Lehramtsstudiums beschränkt, sondern dass sie sich ebenso an praktizierende Lehrer*innen richtet. Mit dem Konzept der Forschung und Entwicklung, welches auf dem in den 1970er-Jahren entwickelten „Lehrer-Forscher-Modell“ beruht, verfügen die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg über eine theoretische Basis in der Verknüpfung wissenschaftlicher und schulischer Praxis, die nicht die Einsozialisierung angehender Lehrkräfte verfolgt oder einseitig den Interessen bildungswissenschaftlicher Forschung dient, sondern die mit Blick auf die Bildung und das schulische Lernen von Kindern und Jugendlichen die Reflexions- und Innovationskompetenz von Lehrkräften (KMK, 2004) und die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Auge hat (Palowski, Gold & Klewin, 2019). Durch den Bezug auf die Aktions- bzw. Praxisforschung ist für die Umsetzung des Lehrer-Forscher-Modells in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung und der berufsbiographischen Entwicklung die Problemorientierung an unmittelbaren Praxiskontexten merkmalsbildend (Altrichter, Posch & Spann, 2018).

In der Bielefelder Umsetzung von Praxisforschung zeigen sich Besonderheiten, die in dem entliehenen Konzept der Aktionsforschung von Altrichter et al. (2018) so nicht explizit gemacht werden (Palowski, Gold & Klewin, 2019). Zunächst ist hier die dauerhafte Zusammenarbeit von Versuchsschulen und Universität zu nennen, die durch institutionalisierte Strukturen gesichert ist. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Forschungsprojekte langfristig und auf Kontinuität anzulegen. Vor allem aber sorgt eine strukturell verankerte Zusammenarbeit für die Sicherung der Organisations-, Durchführungs- und Ergebnisqualität. Die Zusammenarbeit von Universität und Schule kann also als Motor von Praxisforschung gelten, die einen Mehrwert sowohl mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Professionalisierung von Lehrkräften haben kann als auch mit Blick auf die Erkenntnisgenerierung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sowie die Verknüpfung von Forschung und Lehre.

Im Diskurs um Forschendes Lernen sowie um eine Vernetzung wissenschaftlicher und schulischer Praxis sind vielfältige Begründungslinien zu finden. Als übergeordnete Zielsetzung wird die Professionalisierung angehender und praktizierender Lehrkräfte gesehen (Klewin & Koch, 2017). Angelehnt an das Beispiel der beiden Bielefelder Versuchsschulen ist im Campusschulprojekt der Fokus nicht nur auf die Studierenden gerichtet, sondern ebenso auf die Lehrkräfte. Es wird davon ausgegangen, dass eine forschungssensible, selbst forschende Lehrkraft in vielerlei Hinsicht für eine schulische Handlungs- bzw. Gestaltungseinheit und deren Entwicklung bereichernd sein kann. Bezogen auf den Habitus von Lehrkräften und die Erweiterung der professionellen Kompetenz im Kontext gesellschaftlichen und schulischen Wandels wird in der forschungsorientierten Begegnung zwischen Lehrkräften und Studierenden die Möglichkeit der datenbasierten Reflexion und des gemeinsamen Lernens im Umgang mit vielfältigen Herausforderungen in Erziehung und Unterricht gesehen. Aus dieser Perspektive erweisen sich für eine fokussierte phasenübergreifende Forschungsorientierung insbesondere zwei Begründungslinien als relevant (Klewin & Koch, 2017):

- (1) Aus *professionstheoretischer Perspektive* ist die Einübung einer Fragen entwickelnden und kritisch-reflexiven Haltung relevant, um sich der herausfordernden Praxis stellen zu können (Fichten, 2010). Insofern befähigt Forschungskompetenz zur theoriegeleitet-systematischen Reflexion der Berufspraxis (Weyland & Wittmann, 2017).
- (2) Eine an Punkt (1) anschließende Begründungsfigur findet sich in *schulentwicklungstheoretischer Perspektive* wieder, indem davon ausgegangen wird, dass durch die in der Forschungsorientierung implizierte fragende Haltung die Innovationsbereitschaft steigt und somit Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse angestoßen werden (Fichten, 2010). Forschungskompetenz wird in dieser Begründungslinie als zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht betrachtet (Klewin & Koch, 2017).

Mit diesen zwei Begründungslinien sind auch Zielsetzung und Strategie des Campusschulprojektes benannt: Es geht um *Professionalisierung* durch *Schul- und Unterrichtsentwicklung* (Haeffner, 2012; Rolff, 2010). Dabei wird auch davon ausgegangen, dass Schulen und Lehrkräfte Zugang zu diesem Konzept finden, den Zusammenhang der Kooperation zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis durch Forschendes Lernen erkennen und sich als professionelle Lerngemeinschaften (Bonsen, 2005) verstehen.

2 Das Campusschulprojekt – Programmatik und Implementierung

Die Campusschulen werden analog zu Projekten an anderen Universitäten in Deutschland und im Ausland als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis verstanden (Justus-Liebig-Universität Gießen, 2015), die eine institutionen- und phasenübergreifende Zusammenarbeit notwendig macht. Im Campusschulkonzept der GOL werden „Theorie“ und „Praxis“ nicht dichotom gesehen, sondern als „gesellschaftliche Teilpraxen“ (Leonhard, 2018, S. 213), „die beide einen je spezifischen und grundsätzlich gleichwertigen Beitrag für die Lehrerbildung leisten“ (ebd.) – mit je spezifischer Eigenlogik.

In der Kooperation stellt dieser Ansatz eine kognitive Herausforderung dar, die sich aus den unterschiedlichen Aufgaben und Systemlogiken von Schule und Universität ergibt. Entsprechend unterscheiden sich kontextspezifische Zielsetzungen sowie Erwartungen an die Kooperation. Folgende Erwartungen haben die Schulen an eine Zusammenarbeit mit der Universität: Erarbeitung von Lösungen für schul- und unterrichtspraktische Probleme, Teilhabe an wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie Unterstützung beim Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen im Kontext aktueller Diskurse zu Inklusion, Heterogenität, Digitalisierung. Auf Seiten der Universität sind die Zielvorstellungen etwa auf die Gewinnung von evidenzbasiertem Wissen über Schule und Unterricht gerichtet, auf Erhalt eines privilegierten Forschungszugangs zur Schule sowie auf vielfältige Möglichkeiten, Studierende empirisch-systematisch an Fragen der Schule, des Unterrichts und des Lernens heranzuführen.

Der Unterschiedlichkeit der Zugänge und Zielvorstellungen zum Trotz kann die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften als übergeordnete Perspektive der Kooperation angesehen werden, die durch folgende Realisierungsformen ausgestaltet werden kann: So soll Studierenden durch die enge Zusammenarbeit mit den Campusschulen die Realisierung von Lehrforschungsprojekten ermöglicht werden, wodurch diese, im Sinne des Konzepts Forschendes Lernen nach Huber (u.a. 2009), eine forschende Grundhaltung einüben. Im Hinblick auf die Lehrkräfte der Campusschulen wird sich auf das Konzept der Aktionsforschung (vgl. u.a. Altrichter & Posch, 2007) berufen. Darüber hinaus ist die Auftragsforschung, welche als Anstoß für Schul- und Unterrichtsentwick-

lung betrachtet werden kann, eine weitere Realisierungsform für kooperative Forschungsprojekte. Hierbei wird langfristig von einer weiterführenden wissenschaftlichen Begleitung von Schulentwicklungsprozessen ausgegangen.

Realisierungsformen für kooperative Forschungsprojekte von Universität und Schule			
Konzepte	Forschendes Lernen (vgl. u.a. Huber, 2009)	Aktionsforschung (vgl. u.a. Altrichter & Posch, 2007)	Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. u.a. Rolff, 2016; Wissinger, 2015)
Zielgruppe	Studierende	Lehrkräfte der Campusschulen	Institution Schule
Zielperspektiven	Lehrforschungsprojekte, in denen Studierende eine forschende Grundhaltung einüben	Interventionsforschung, die sich unmittelbar verändernd auf die Praxis auswirkt	Auftragsforschung, die als Anstoß für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betrachten ist und diesen Prozess weiter wissenschaftlich begleitet

Der Erfolg der Umsetzung der genannten Kooperationsformen ist jedoch von verschiedenen Faktoren abhängig. So erweist sich z.B. die Frage nach den Ressourcen für die Durchführung solcher Projekte auf Seiten der Universität wie auf Seiten der Schule als entscheidende Variable.

Dem Campusschulkonzept folgend wurden seit dem Start dieses GOL-Projektes wichtige Initiativen ergriffen. So wurden 2018 mit ausgewählten Schulen Kooperationsverträge über einen Zeitraum von zunächst drei Jahren geschlossen. Inzwischen ist ein Campusschulnetzwerk aus insgesamt acht Schulen der Region entstanden, in dem alle Schulformen vertreten sind. Jede Schule hat eine Steuerungsgruppe eingerichtet, die für die Kontakte sorgt und die als Ansprechpartner*in fungiert und die Projekte intern wie auch schulübergreifend koordiniert. Die zuständigen staatlichen Schulämter unterstützen die Campusschulen aktuell mit jeweils zwei Verfügungsstunden pro Schuljahr.

Erste Projekte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden begonnen. Schwerpunktmäßig arbeiten die Schulen zurzeit mit Vertreter*innen der Fachdidaktiken an der JLU zusammen. Unter anderem wird an einem Netzwerk bestehend aus mehreren Campusschulen gearbeitet, die sich zusammen mit verschiedenen universitären Vertreter*innen Fragen der Digitalisierung widmen. Zudem wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung einer Schulsanierung ein Projekt initiiert, das den Zusammenhang zwischen Lernraumgestaltung und Unterrichtsqualität untersucht.

Im November 2018 fand ein erstes gemeinsames Treffen aller Campusschulen an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt, in dem es um die konkrete Ausgestaltung möglicher Kooperationsprojekte ging. Im Rahmen dieses Treffens haben die Schulen ihre Erwartungen an das Projekt schriftlich formuliert. Nach inhaltsanalytischer Auswertung (u.a. Mayring, 2015) der verschriftlichen Erwartungen zeigt sich, dass die Schulen im Rahmen der Kooperation mit der Universität zunächst einmal Dienstleistungen bspw. im Hinblick auf die Realisierung von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, im Hinblick auf die Initiierung der Vernetzung mit anderen Schulen zu bestimmten Themen sowie im Hinblick auf spezifische Fortbildungsangebote erwarten. Darüber hinaus zeigt sich der Wunsch nach einer „routinierten“ Zusammenarbeit mit der Universität und ihren Fachvertreter*innen. Gleichzeitig fällt auf, dass sich die Schulen damit schwertun, untersuchenswerte Fragestellungen für forschungs- und schulentwicklungsorientierte Kooperationsprojekte zu identifizieren.

Es zeigen sich im Rahmen des Campusschulprojektes also Hinweise darauf, dass Schulen die Universität als „Produzentin wissenschaftlichen Wissens“ (Altrichter et al.,

2018, S. 10) adressieren, welches sie ihnen zur Nutzung zur Verfügung stellt. Da sich Schön (1983) zufolge die berufliche Situation von Lehrkräften allerdings durch Merkmale von Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Wert- und Interessenkonflikte auszeichnet, kann von der bloßen Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der beruflichen Praxis nicht ausgegangen werden. Vielmehr erfordert pädagogisches Handeln (Problemlösung), auf der Basis wissenschaftlichen Wissens Probleme diagnostisch zu identifizieren, einzuordnen und begründet Handlungsalternativen zu entwickeln. In diesem Verständnis sprechen Altrichter et al. (2018, S. 331) von der Notwendigkeit „lokalen Wissens“, welches „die Steuerung komplexer Systeme erst ermöglicht“. Sie verstehen professionelle Praxis von Lehrpersonen nicht nur als reinen Wissenserwerb und eine daran anschließende instrumentelle Anwendung von Handlungsmustern, sondern vielmehr als einen „reflektierten *individuellen* Handlungsvollzug“ (Altrichter et al., 2018, S. 337).

Diesem Ansatz folgend wurde ein Seminarkonzept entwickelt, welches sich sowohl an Lehramtsstudierende im höheren Semester als auch an Lehrkräfte richtet. In diesem Seminar werden die Teilnehmenden zunächst mit dem Konzept des Forschenden Lernens bzw. der Aktionsforschung vertraut gemacht. Sie sollen dabei zunächst eine schulpädagogische Forschungsfrage erarbeiten. Da sowohl Studierende des Lehramts als auch Lehrkräfte nicht über ausreichend forschungsmethodisches Wissen verfügen, um ein eigenes Forschungsprojekt zu entwickeln, sieht das Seminarkonzept vor, dass die Teilnehmenden zunächst eine Einführung in verschiedene Forschungsmethoden bekommen, die sie dann zur Bearbeitung ihrer schulischen Fragestellung nutzen können. Im Sinne der Aktionsforschung ist also Intention des Seminarkonzeptes, Teilnehmende in die Lage zu versetzen, auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtete Fragestellungen zu entwickeln und in kleine Forschungsprojekte zu überführen, die im Kontext von Schulen mit Campusschulstatus durchgeführt werden. Die Aktionsforschung arbeitet also mit einem Verständnis von Schule, das Schule als lernende Organisation konstruiert (Holtappels, 2010). Auf dieser Basis geht sie davon aus, dass die Weiterentwicklung der Organisation Schule der Erforschung ihrer organisationalen Praxis bedarf (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 272).

Die Umsetzung dieses Konzeptes, welches in zwei aufeinander folgenden Semestern pilotiert wurde, erwies sich allerdings in verschiedener Hinsicht als herausfordernd. Die Akquirierung von Teilnehmenden gestaltete sich als äußerst schwierig, was zum einen damit zu erklären ist, dass die Veranstaltung für die Studierenden nicht curricular verankert ist, insofern dafür keine Credit-Points vergeben werden konnten. Zum anderen blieb die Nachfrage durch Lehrkräfte bis auf drei Personen aus, was vonseiten der Verantwortlichen dahingehend interpretiert wird, dass das Angebot nicht genügend kommuniziert und beworben wurde, dass das Angebot Lehrkräfte vom Inhalt und der Zielsetzung her nicht erreicht, dass es an individuellen Ressourcen wie z.B. Zeit, Motivation und Interesse mangelt, die einzubringen erforderlich sind.

3 Campusschule als Schulentwicklungsprojekt – Forschungsperspektiven

Vor dem Hintergrund erster Analysen und Erkenntnisse aus der Evaluation und Reflexion des Campusschulprojektes ist davon auszugehen, dass die mit dem Konzept verbundenen Ansprüche und Erwartungen in der Schule nur auf geringe Resonanz stoßen. Nicht von ungefähr kommt von Goldmann (2017, S. 319) Kritik aus systemtheoretischer Perspektive, „dass die gängige programmatische Vorstellung über das Funktionieren von Schulentwicklung eine verkürzte Sicht auf die schulische Realität von Entwicklungsprozessen darstellt“. So seien in der Programmatik der Schulentwicklung weder die Komplexität der internen Koordinationsleistungen noch die teilweise widersprüchlichen Anforderungen „der externen Umwelten“ berücksichtigt (Goldmann, 2017, S. 319).

Trotz der erwartungswidrigen Evaluationsergebnisse aus ersten Versuchen, Campusschulen zu Schulentwicklungsprojekten zu motivieren, sie bei der Initiierung, Planung, Organisation und Durchführung zu unterstützen, hält das Projekt Campusschule weiter an seinen Ansprüchen fest und will an den sichtbaren Problempunkten ansetzen; dazu gehört, die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit durch fokussierte Lehrerbildungsforschung zu analysieren und Ansatzpunkte für Lösungen zu suchen. Goldmann zeigt in seiner Untersuchung, dass sich die Konfrontation mit der Schulentwicklungsprogramm-ematik, bspw. durch Schulentwicklungsberater*innen, als durchaus nützlich erweist. Durch die „Vermittlung von regelhaft-technologischen Konzepten“ (Goldmann, 2017, S. 319) erscheinen die komplexen Anforderungen bewältigbar. Im Sinne der Theorie der Lernenden Organisation schließt sich daran die Erwartung an, dass Lehrkräfte lernen, sich als Teil dieser Organisation zu sehen, um Schulentwicklung als kollektive Praxis etablieren zu können. Letztlich geht es also um Aufbau und Entwicklung der Kompetenz zur Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle von Schulentwicklungsprozessen.

Mit der Idee des Seminar-konzeptes zum Forschenden Lernen verfolgt die GOL die Strategie, Schulen in der Zusammenarbeit mit der Universität und darüber hinaus im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu aktivieren. Folgt man den Ergebnissen Goldmanns, so kann die fehlende Teilnahme durchaus mit der Vorstellung von Nicht-Bewältigbarkeit begründet werden. Es wird daher das Ziel verfolgt, Schulen zu befähigen, Schulentwicklungsprozesse in Angriff zu nehmen. Mit diesen Überlegungen wird zurzeit in enger Zusammenarbeit mit dem Campusschulrat eine Anreiz- und Aktivierungsstrategie entwickelt. Sie soll Campusschulen darin befördern, sich auf das Projekt „Professionalisierung durch Schulentwicklung im Verbund“ zu bewerben und gemeinsam mit ihrer bzw. ihrem jeweilig zuständigen Schulaufsichtsbeamtin bzw. -beamten sowie universitären Vertreter*innen ein Konzept zu einem empirisch-organisierten Schulentwicklungsprojekt zu entwickeln und durchzuführen. Dabei werden unterschiedliche Zielperspektiven angesprochen: Zum einen schließt sich durch die klare Projektstruktur sowie eine geregelte Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen die Hoffnung der aktiven Beteiligung der Schulen auch am unmittelbaren Forschungsgeschehen an. Somit besteht die Möglichkeit, sich dem schulischen Geschehen aus analytisch-distanzierter Perspektive nähern zu können. Durch die Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbeamt*innen und somit Vertreter*innen einer bildungspolitischen Programmatik von Schulentwicklung ist andererseits eine eher regelhaft-technokratische Perspektive im Schulentwicklungsverbund vertreten, wodurch komplexe Anforderungen von Schulentwicklung für die schulischen Vertreter*innen realisierbar erscheinen.

Resümierend ist festzuhalten, dass in der Zusammenarbeit der JLU mit einem Netzwerk regionaler Schulen großes Potenzial gesehen wird: im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung einerseits, die Weiterführung wissenschaftlicher Diskurse in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken andererseits. Gleichzeitig fördert die Zusammenarbeit vielfältige Fragen, die die Ressourcen aufseiten aller Beteiligten sowie die Möglichkeiten und Grenzen des Ausbaus und der Entwicklung von Kooperationsstrukturen betreffen und die weiterer Bearbeitung bedürfen. Von daher bleibt abzuwarten, welche Lösungen sich mittel- bis langfristig für die beteiligten Akteur*innen ergeben.

Da die Justus-Liebig-Universität Gießen Lehrerbildung in ihrem Verantwortungsbe-
reich nicht als Handlungspraxis versteht und betreibt, sondern als durch Forschung be-
gründete wissenschaftliche Praxis, hat sie sich im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehr-
erbildung und über den Zeitraum der Förderung hinaus vorgenommen, Lehrerbildung
nicht nur zu „machen“, sondern sie in ihren Bedingungen und Wirkungen sowie in ihren
Entwicklungsmöglichkeiten zu erforschen: unter Gesichtspunkten der Hochschuldi-
daktik und universitären Lehr-Lern-Kultur sowie unter dem Gesichtspunkt der Professi-
onalisierung von angehenden oder auch bereits beruflich tätigen Lehrkräften. Mit der
Einrichtung einer Professur für *Lehrerbildungsforschung* sowie einer Professur für

Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung hat sie strukturell die Voraussetzungen für die Verfolgung zweier Forschungsperspektiven geschaffen, die sich auch aus der Konzeption und Durchführung des Campusschulprojektes generieren lassen und die den weiteren Diskurs um Universitäts- oder Campusschulen begleiten sollten:

- (1) *Die Untersuchung der Zusammenarbeit unterschiedlicher Systeme im Bereich der Lehrerbildung.* Ausgehend von unterschiedlichen Logiken der beteiligten Systeme stellt sich die Frage, wie die unterschiedlichen Akteur*innen im Rahmen der Selbstverpflichtung zur phasenübergreifenden Zusammenarbeit mit dem Anspruch der Schulentwicklung umgehen. So wäre bspw. aus einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive zu untersuchen, wie die beteiligten Akteur*innen Gemeinsamkeiten bzw. Differenzierungen im Anspruch, Schulentwicklung zu betreiben, in situ herstellen.
- (2) *Die Untersuchung der Professionalisierungsprozesse im Schnittfeld wissenschaftlicher und schulischer Praxis.* So stellt sich bspw. die Frage nach Professionalisierungsprozessen und -wirkungen bei (angehenden) Lehrkräften im Kontext von Lehrangeboten, die mit dem Konzept des Forschenden Lernens arbeiten. Hier wäre interessant, Einblick in Prozesse und Wirkungen dieses hochschuldidaktischen Lehr-Lernformats, das auf die Förderung schul-, unterrichts- und lernbezogener Reflexivität setzt, zu gewinnen. Auch die berufsbiografische Bedeutsamkeit der forschungsmethodischen Kompetenz ist im Kontext des Konstrukt „Professionelle Kompetenz“ noch wenig untersucht.

Ziel einer auf Struktur- und Professionalisierungsfragen angelegten Lehrerbildungsforschung ist es, sich systematisch mit Ansprüchen und Widersprüchen im Studium für alle Lehrämter auseinanderzusetzen und Reform- sowie Entwicklungsdiskurse, die auf mehr Praxis und Vernetzung der Lehrerbildungsphasen setzen, um analytische Perspektiven und empirisch gesichertes Wissen zu ergänzen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn: BAK.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 180–205). Weinheim: Juventa.
- DDS – Die Deutsche Schule (2019). *Heft 1: Universitätsschulen*. Münster: Waxmann.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter

- (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Haeffner, J. (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen. *Sammlung*, 3, 227–244.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2015). *Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL): Bildungsbeteiligung – Reflexivität – Vernetzung*. Unveröffentlichter Projektantrag im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF. Gießen: Universität.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung*. Zugriff am 03.03.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Leonhard, T. (2018). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen?! – Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

- Schlumm, K. (2011). Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 239–254). Potsdam: Universitäts-Verlag.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Terhart, W. (2013). Vorwort. In E. Offenberg & J. Walke, *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse* (S. 4–6). Essen: Edition Stifterverband.
- Textor, A., Devantić, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2015). Personalentwicklung als Bedingung der Schulentwicklung. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln* (S. 52–69). Weinheim: Beltz Juventa.

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Peukert, L., & Wissinger, J. (2020). Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 159–169. https://doi.org/10.4119/we_os-3350

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt Campusschule ist eine Maßnahme der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL), welche im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit dem Förderkennzeichen 01JA1929 gefördert wird.