

Praxisforschung und Transfer

WE_OS-Jahrbuch 2019

Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan
der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg
der Universität Bielefeld

Martin Heinrich & Gabriele Klewin (Hrsg.)

weos-bielefeld.de





**Jahrbuch der
Wissenschaftlichen Einrichtung
Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld**

Ausgabe 2 | 2019

WE_OS-Jahrbuch

Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität

Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan

Jahrgang 2 | 2019

Herausgeber*innen

Martin Heinrich, Gabriele Klewin

Geschäftsführerin

Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2019. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2627-4450

Inhalt

Teil I: Themenschwerpunkt Jahrbuch 2019: Praxisforschung und Transfer

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Praxisforschung und Transfer – eine Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Einblicke in Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Cornelia Stiller

Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLidO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“) 7

Tobias Feldhoff

Das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“
am Oberstufen-Kolleg Bielefeld 24

Wolfgang Emer

ProjektDidaktik in der Praxis. Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg
zu Weiterentwicklung und Transfer der ProjektDidaktik 36

Barbara Asbrand, Christine Demmer, Martin Heinrich & Matthias Martens

Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge.
Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk
„Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“ 42

Konzepte und Impulse aus der Versuchsschule

Johanna Otto, Jan-Hendrik Hinzke & Kris Besa

Zur Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen. Einblicke
in eine qualitative Interviewstudie aus dem Projekt NuBiL 55

Saskia Bender, Nina Kolleck, Maike Lambrecht & Martin Heinrich

Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt
„Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en)
in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT) 65

Ramona Lau, Martin Heinrich & Anika Lübeck

Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung.
Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat 82

Martina Wäcken

Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe –
Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und
Institutionen der psychosozialen Versorgung 100

Carolin Graf & Christina Thomas
 Lehrerin und Forscherin? Erfahrungen aus der Praxisforschung
 des Oberstufen-Kollegs Bielefeld 108

Gabriele Klewin & Martin Heinrich
 Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer.
 Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg 117

*Martin Heinrich, Wiebke Fiedler-Ebke, Michaela Geweke,
 Stefan Hahn, Jan-Hendrik Hinzke, Gabriele Klewin,
 Sebastian Udo Kuhnen, Johanna Lojewski & Julia Schweitzer*
 Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf
 und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen 127

**Teil II: Jahresrückblick 2018 & Forschungs- und Entwicklungsplan
 für das Jahr 2019**

Martin Heinrich & Gabriele Klewin
 Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von
 Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber.
 Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen
 Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019 161

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen
 der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2018 174

- Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der
 Wissenschaftlichen Einrichtung 174
- Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
 Einrichtung 175
- Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung 180
 - Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen
 der Wissenschaftlichen Einrichtung 180
 - Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der
 Wissenschaftlichen Einrichtung 181
 - Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
 Einrichtung 181
 - Zeitschriftenbeiträge von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
 Einrichtung 183
 - Rezensionen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
 Einrichtung 185
- Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen
 der Wissenschaftlichen Einrichtung 185

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen
 der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2016–2018 187

- Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der
 Versuchsschule 187
- Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule 191
- Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule 196
 - Monographien und Herausgeberbände 196
 - Beiträge in Sammelbänden 196
 - Zeitschriftenbeiträge 197
 - Unterrichtsmaterialien 198
 - Graue Literatur 198
- Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen
 der Versuchsschule 199

Praxisforschung und Transfer – eine Einführung in den Themenschwerpunkt

Martin Heinrich¹ & Gabriele Klewin^{1,*}

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, dass die Hoffnungen auf Transfer der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung in die pädagogische Praxis sich nicht in dem Maße erfüllen, wie dies vor einigen Jahren noch erwartet wurde. Praxisforschung scheint hier auf den ersten Blick als eine Alternative, da sie per definitionem praxisnäher ist und damit die Differenz zwischen Forschungslogik und der Eigenlogik der Praxis automatisch überwunden zu sein scheint. Jenseits der forschungsmethodischen Probleme der Generalisierung und nicht umstandslos vorauszusetzender ökologischer Validität erweist es sich allerdings auch für die Praxisforschung als Tatsache, dass Transfer sich nicht von selbst einstellt, sondern als Gegenstand der eigenen Bearbeitung bedarf. In der Einführung werden ausgehend von diesen Überlegungen die unterschiedlichen Zugänge zu dieser Thematik skizziert, wie sie in den Beiträgen dieses Jahrbuchs der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg enthalten sind.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Praxisforschung, Transfer, Versuchsschule, Oberstufe



English Information

Title: Action Research and Transfer – an Introduction to the Focus Topic

Abstract: This article shows that hopes of transferring the results of empirical educational research into pedagogical practice have not been fulfilled so far to that extent as it was expected a few years ago. At first glance, practice research seems to be an alternative, since it is by definition more practice-oriented and thus automatically overcomes the difference between the logic of research logic and the practice's own logic. Beyond the research-methodological problems of generalization and the not necessarily pre-supposable ecological validity, however, it also turns out to be a fact for practice research that transfer does not take place automatically, but requires its own processing. Based on these considerations, the article outlines the different approaches to this topic as they are presented in the contributions of this yearbook of the experimental school Oberstufen-Kolleg.

Keywords: school development, action research, transfer, upper secondary school, experimental school

Nachdem die große Reformeuphorie der sogenannten „empirischen Wende“ (Lange, 2008) zunehmend verblasst, wird immer kritischer auf den Transfer des Forschungswissens geschaut. Zwar lassen sich durchaus wissenschaftsimmanent einige Erkenntnisserfolge der empirischen Bildungsforschung verzeichnen. Die Vorstellung einer evidenzbasierten Bildungspolitik (Bromme, Prenzel & Jäger 2014) und des Transfers dieses Wissens in die Praxis hat sich aber nicht in der Art und Weise realisiert, wie man dies erhofft hat (Otto, Bieber & Heinrich, 2019). So formulieren auch Protagonist*innen der empirischen Bildungsforschung selbstkritisch, dass nunmehr die Evaluationsverfahren der empirischen Sozialwissenschaften auf die Transferfragen selbst angewendet werden müssten (Pant, 2014, S. 80). Deutlich wird hierbei auch, dass ein wesentlicher Anteil dieses Phänomens darin begründet liegt, Transfer allein unidirektional zu denken (Steffens, Heinrich & Dobbelstein, 2019). Damit werden pädagogische Professionelle zunehmend automatisch in eine Laienrolle gedrängt, wenn Protagonist*innen der empirischen Bildungsforschung sich umgekehrt in die Rolle der Expert*innen für die Deutung pädagogischer Praxis erheben.

In einem internationalen Journal zur Praxisforschung resümieren dementsprechend auch die beiden wohl prominentesten Praxisforscher aus dem deutschsprachigen Raum:

“Thus, the evidence-based strategy seems to have come full circle; originating from dissatisfaction with teacher-led school improvement it was looking for external instruments to direct and speed up change only to arrive at the insight that it cannot do without teachers who are more than just technicians of an applied technology, but who are professionals.” (Altrichter & Posch, 2014, S. 17)

Auf den ersten Blick erscheint damit Praxisforschung geradezu als Garant für die Auflösung des Transferproblems, da hier systematisch die Lehrkräfte zu Expert*innen ihrer eigenen Praxis erklärt werden, die sie nunmehr nur forschungsmethodisch gestützt erfassen und reflektieren (Altrichter, Posch & Spann, 2018). Doch ein Blick in den Diskurs zur Praxisforschung zeigt, dass auch Befunde der Praxisforschung sich nicht umstandslos ins pädagogische Feld transferieren lassen (Tillmann, 2007; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014; Hahn, Klewin, Koch, Kuhnen, Palowski & Stiller, 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Dies gilt sowohl mit Blick auf die Befunde selbst und deren oftmals eingeschränkte Generalisierbarkeit sowie der nicht notwendig automatisch höheren ökologischen Validität als auch mit Perspektive auf die Tatsache, dass die besondere Form der Aneignung von Forschungswissen im Medium von Praxisforschung zwar die beteiligten

Praxisforscher*innen selbst zumeist überzeugt, damit aber auch nicht automatisch ihre Kolleg*innen. Es bedarf also auch hier der Prozesse der „Re-Kontextualisierung“ (Fend, 2006) oder des „Nacherfindens“ (Kussau, 2007). So gilt auch für die Transferbemühungen im Rahmen von Praxisforschung: „Transfer ist Arbeit und Lernen“ (Altrichter, 2019).

An der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg sind wir nunmehr durch unsere alltägliche Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Medium von Praxisforschung automatisch dazu gezwungen, uns diesen Fragen nach dem internen und externen Transfer unserer Befunde zuzuwenden. Im vorliegenden Jahrbuch möchten wir daher einmal den Fokus auf diese mühevollen Transferarbeit legen, indem wir aktuelle Einblicke in Forschungs- und Entwicklungsprojekte geben.

Cornelia Stiller schildert etwa ein neues Konzept, mit dem Kollegiat*innen¹ des Oberstufen-Kollegs an die Idee des Forschenden Lernens herangeführt werden sollen. Die Konzeption und die Evaluation dieser Innovation finden selbst wiederum in Form eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts mit Lehrkräften und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen statt. Vergleichbares gilt für das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“ am Oberstufen-Kolleg, in dem *Tobias Feldhoff* von der Universität Mainz seine Erfahrungen mit der Einführung von Oberstufenschüler*innen in die Arbeit mit empirischen Forschungsmethoden im Rahmen mehrerer Projektwochen schildert. Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt wurde dadurch möglich, dass am Oberstufen-Kolleg seit Jahrzehnten eine extensive Form der Projektarbeit betrieben wird, wie sie *Wolfgang Emer* in seiner systematisierenden Darstellung der Didaktik des Projektunterrichts am Oberstufen-Kolleg darstellt.

Nach diesen Beiträgen zu der besonderen Form forschenden Arbeitens am Oberstufen-Kolleg, bei der die Kollegiat*innen selbst in die Forschungsprozesse einbezogen werden, widmen sich *Barbara Asbrand*, *Christine Demmer*, *Martin Heinrich* und *Matthias Martens* einem recht spezifischen Problem des Transfers, das sich aus der forschungsmethodischen Anlage rekonstruktiver Bildungsforschung ergibt, wenn diese in Praxisforschungskontexten eingesetzt wird. Hier ist die Gefahr von Verletzungen und Kränkungen als Nebenwirkung empirischer Aufklärung sehr groß, sodass die Chancen, Risiken und Nebenwirkungen rekonstruktiver Schulentwicklungsforschung ins Verhältnis zueinander gesetzt werden müssen. Programmatisch wird hier die Alternative eines Schulnetzwerks in Anschlag gebracht.

Es folgen weitere Konzepte und Impulse aus der Versuchsschule, wenn *Kris Besa*, *Jan-Hendrik Hinzke* und *Johanna Otto* erste Befunde aus ihren Forschungen zur Rezeption von Daten durch Lehrkräfte präsentieren und *Saskia Bender*, *Nina Kolleck*, *Maike Lambrecht* und *Martin Heinrich* anhand des Forschungsprojekts „PAKKT“ erläutern, wie Wissenschaftler*innen, Kulturschaffende und Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs in einer Community of Research kulturelle Bildung im ländlichen Raum erforschen und entwickeln möchten.

Neben der Professionalisierung durch Praxisforschung (Altrichter & Feindt, 2004) ist die weit gängigere Transferform innerhalb der Lehrer*innenbildung und der Schulentwicklung traditionell natürlich die Lehrerfortbildung. Soll diese allerdings über die Vermittlung von Methoden und Techniken hinausgehen und die Reflexionsfähigkeit mit Blick auf komplexe pädagogische Prozesse erhöhen, so stellt dies eine große Herausforderung dar, wie *Ramona Lau*, *Martin Heinrich* und *Anika Lübeck* in ihrem Beitrag zu den BMBF-Projekten „ReLInk“ & „ProFiS“ im Themenfeld Inklusion zeigen, in denen der Transfer durch Lehrerfortbildung systematisch auf die Erhöhung von Reflexionsfähigkeit in widersprüchlicher pädagogischer Praxis schulischer Inklusion abzielt.

¹ Die Schüler*innen des Oberstufen-Kollegs werden als Kollegiat*innen bezeichnet.

Neben diesen klar intendierten Transferaktivitäten findet Transfer immer auch statt, wenn sich in der pädagogischen Praxis die Notwendigkeit zur Kooperation und Netzwerkarbeit ergibt. Dies ist derzeit in der pädagogischen Arbeit mit psychisch kranken Kollegiat*innen in der Oberstufe der Fall, wie *Martina Wäcken* in ihrem Beitrag darlegt.

Erneut mit Blick auf das Potenzial von Praxisforschung zur Stimulierung von Reflexionsfähigkeit berichten *Carolin Graf* und *Christina Thomas* über ihre Erfahrungen als Lehrerforscherinnen am Oberstufen-Kolleg und gleichen diese mit Befunden zum Forschenden Lernen und zur Praxisforschung ab, um entlang dieser Reflexion über ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Praxissemester im Unterrichtsfach Pädagogik einen autobiografischen Nachweis für die Nachhaltigkeit von Lehrer*innenforschung als Professionalisierungsinstrument und Methode der Unterrichts- und Schulentwicklung zu führen.

Eine solche Verschränkung von Schulentwicklung und Professionalisierung im Medium vom Praxisforschung thematisieren auch *Gabriele Klewin* und *Martin Heinrich*, wenn sie in ihrem Beitrag aus der Wissenschaftlichen Einrichtung das neue Konzept einer Schulentwicklung in einem individualisierten und professionsbezogenen Modell darstellen.

Aus der Wissenschaftlichen Einrichtung gibt es allerdings im Jahr 2019 auch die traurige Nachricht, dass Ludwig Huber, der ehemalige wissenschaftliche Leiter des Oberstufen-Kollegs, verstorben ist. Im Jahrbuch werden entlang einer kommentierten Lektüre von Texten von Ludwig Huber die Diskussionen festgehalten, die am 7. Dezember 2019 im Rahmen des Gedenksymposiums am Oberstufen-Kolleg stattgefunden haben. Die Auseinandersetzung mit den Texten von Ludwig Huber zeigt hierbei sehr deutlich über fast fünf Jahrzehnte hinweg, dass eine forschende Grundhaltung, wie sie im Forschenden Lernen erworben werden kann, sowohl zur Professionalisierung als auch zur Schulentwicklung beitragen kann. Aber auch in Ludwig Hubers Texten zeigt sich das Ringen darum, wie der Transfer von Praxisforschung in die alltägliche schulische Praxis gelingen kann. Das Problem scheint also schon älteren Datums und auch von engagierten Wissenschaftlern und profunden bildungstheoretischen Denkern wie Ludwig Huber nicht einfach zu lösen gewesen zu sein.

Der Forschungs- und Entwicklungsplan für das Jahr 2019 am Ende des Jahrbuchs zeigt allerdings zumindest, dass wir in der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg diese Ideen von Ludwig Huber in immer neuer Gestalt versuchen voranzutreiben, denn:

„Alle LehrerInnenforschung wird versanden, wenn sie nicht Echo in einer scientific community oder der Profession der Lehrenden auslöst und/oder irgendwann praktische Folgen zeitigt. Deswegen scheint mir angebracht, nun am anderen Ende des Spektrums einen dritten Bereich für Lehrtätigkeiten auszubringen, die ebenfalls über die Bewältigung nur der eigenen Praxis hinausgehen und vor allem auch erheblich Zeit und Zuwendung verlangen, aber nicht notwendig eigene Forschung sind: systematische Bemühungen um Präsentation, Verbreitung, Austausch, Umsetzung von Anregungen, Erfahrungen und Ergebnissen aus der Forschung und Entwicklung der (Versuchs-)Schule insgesamt. Das ist heutzutage eine Aufgabe, die sich nicht mehr ‚mit links‘ erledigen lässt oder im nachhinein von selbst ergibt [...] sie sollte darum als eigener würdiger Arbeitsbereich der LehrerInnenforschung anerkannt und kultiviert werden.“ (Huber, 2004, S. 54f.)

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2019). „Transfer ist Arbeit und Lernen“. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Münster & New York: Waxmann.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004) Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2014). Innovation in Education through Action Research. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Action Research, Innovation and Change* (S. 8–26). London et al.: Routledge.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (Sonderheft 27), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: MV.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In P. Dobbstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 141–152). Münster & New York: Waxmann.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster & New York: Waxmann.
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35–57). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56 (1), 7–15. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2008-1-7>
- Otto, J., Bieber, G., & Heinrich, M. (2019). Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementierung. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (3), 310–321. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.05>
- Pant, H.A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (Sonderheft 27), 79–99. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0510-9>

- Steffens, U., Heinrich M., & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster & New York: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2007) Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen 2007*, 49–59.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 1–6. https://doi.org/10.4119/we_os-3180

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLidO
(„Forschendes Lernen in der Oberstufe“)

Cornelia Stiller^{1,*}

unter Mitarbeit von Carolin Graf, Gereon Inger, Nadja Jacobs, Manuela Köstner,
Christine Schumacher, Andreas Stockey, Elisabeth Strietzel & Thea Stroot

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
cornelia.stiller@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Wissenschaftspropädeutik gilt neben einer vertieften Allgemeinbildung und Studierfähigkeit als wesentliches Element der Bildung in der Oberstufe. Forschendes Lernen könnte für Schüler*innen eine Möglichkeit darstellen, um im Unterricht eine „Bildung durch Wissenschaft“ zu erfahren. Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen, die systematisch die Gelingensbedingungen und das Potenzial von Forschendem Lernen untersuchen, insbesondere, wenn man diesen Befund auf Schüler*innenforschung bezieht oder sogar auf partizipative Schüler*innenforschung im Bereich der Schulentwicklung ausweitet. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes (FEP) „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ (FLidO) am Oberstufen-Kolleg erfolgt ein systematischer Ansatz zur Etablierung und Beforschung von Strukturen für Forschendes Lernen allgemein sowie insbesondere von partizipativen Forschungsstrukturen. Im Rahmen dieses Beitrages werden zunächst die Begriffe „Forschendes Lernen“ und „Partizipative Aktionsforschung“ theoretisch hergeleitet, der Forschungsstand dargestellt und die Grundkonzeption des Projektes beschrieben. Es werden die Arbeitsdefinition zum Forschenden Lernen im Projekt, die Leitideen für die konkrete Umsetzung des Forschenden Lernens in den verschiedenen Kontexten und exemplarisch zwei der fünf Kontexte, innerhalb derer Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld implementiert wurde, vorgestellt.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, Unterricht, Sekundarstufe II, demokratische Partizipation



© Die Autor*innen 2019. 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>

English Information

Title: Research-based Learning at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld. The Research and Development Project FLidO (“Research-based Learning in Upper Secondary Education”)

Abstract: In addition to advanced general education and the ability to study, science propaedeutics (‘Wissenschaftspropädeutik’) is an essential element of upper secondary education. Research-based learning could be a way to enable students to pursue their education within the scope of science. So far, there are only a few studies that systematically analyze the prerequisites for success and the potential of research-based learning, especially if one refers to students’ research or even extends it to participatory students’ research in the field of school development. The research and development project “Research-based Learning in Upper Secondary Education” at the Oberstufen-Kolleg follows a systematic approach to set up structures for research-based learning in general, as well as participatory research structures are pursued. In this paper, the terms “research-based learning” and “participatory action research” will be derived theoretically, the state of research on this topic will be presented, and the conceptual framework of the project will be described. The working definition of research-based learning in the project, the guiding ideas for the concrete implementation of research-based learning in the various contexts and two examples of research-based learning implemented at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld are presented.

Keywords: research-based learning, lessons, upper secondary education, participatory action research

1 Einführung

Wissenschaftspropädeutik gilt neben einer vertieften Allgemeinbildung und Studierfähigkeit als wesentliches Element der Bildung in der Oberstufe (KMK, 2018). Nimmt man Wissenschaftspropädeutik als Bildungsziel der Oberstufe ernst, sollten Schüler*innen nicht nur auf wissenschaftlicher Grundlage und gemäß wissenschaftlichen Richtlinien arbeiten, sondern auch Verfahren der Wissenschaft sowie Kontexte, Bedingungen und Folgen von Wissenschaft reflektieren lernen (Hahn, 2013). Um Schüler*innen „Bildung durch Wissenschaft“ zu ermöglichen, sollten ihnen Gelegenheiten geboten werden, um einen Forschungsprozess zu erfahren, in dem sie selbst aktiv die einzelnen Schritte durchlaufen (Huber, 2009). Forschendes Lernen könnte eine Möglichkeit darstellen, für Schüler*innen im Unterricht eine „Bildung durch Wissenschaft“ zu realisieren (Huber, 2009).

Forschendem Lernen könnte demnach als didaktischem Prinzip eine große Bedeutung zukommen. Gerade an einer Schule wie dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld mit einem expliziten Anspruch an Partizipation der Schülerschaft und dem Verständnis von „Bildung im Medium der Wissenschaft“ (Universität Bielefeld, 2019) sollten Strukturen vorhanden sein, die den Schüler*innen im Rahmen von z.B. partizipativer Aktionsforschung die Teilhabe an Forschung über ihre eigenen Belange erlauben.

Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen, die systematisch die Gelingensbedingungen und das Potenzial von Forschendem Lernen untersuchen (Hofer, 2013; Rothland & Boecker, 2014), insbesondere, wenn man diesen Befund auf Schüler*innenforschung bezieht oder auf partizipative Schüler*innenforschung im Bereich der Schulentwicklung ausweitet. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes (FEP) „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ (FLidO) am Oberstufen-Kolleg erfolgt ein systematischer Ansatz zur Etablierung und Beforschung von Strukturen für Forschendes Lernen allgemein sowie von partizipativen Forschungsstrukturen.

Im Rahmen dieses Beitrages wird die Grundkonzeption des Projektes beschrieben.

2 Forschendes Lernen und Partizipative Aktionsforschung

2.1 Forschendes Lernen

2.1.1 Begriff „Forschendes Lernen“

Forschendes Lernen taucht in den letzten Jahren als Begriff insbesondere im Kontext von Lernen bei Studierenden auf, weswegen sich die folgenden Ausführungen zum Forschenden Lernen auch größtenteils auf Studierende beziehen. Trotz der vielfältigen Definitionen und Auffassungen zum Begriff des Forschenden Lernens lassen sich einige grundlegende gemeinsame Aspekte identifizieren. Die Orientierung an den Lernenden, die im Vergleich zu „klassischen“ Lehrkonzepten innovativere Formen „wie Selbstständiges Lernen, Aktives Lernen, Kooperatives Lernen, e-learning“ beinhaltet und „auf problemorientiertes oder projektförmiges Arbeiten“ ausgerichtet ist, wird in allen Konzeptionen zum Forschenden Lernen deutlich (Huber, 2014, S. 38). Des Weiteren wird die aktive Teilhabe am wissenschaftlichen Forschungsprozess und damit am Prozess der Erkenntnisgewinnung betont (Detjen, 2005; Huber, 2014; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Rothland & Boecker, 2014; Hofer, 2013; van Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017), gerade auch im Gegensatz zur Abfrage von geprüftem Wissen (Huber, 2014). Dieser Forschungsprozess wird dabei, angelehnt an die Schritte eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses, von Studierenden oder Schüler*innen selbstständig durchgeführt (Detjen, 2005; Karber & Wustmann, 2015; van Ophuysen et al., 2017). Die unterschiedlichen Konzeptionen und Ansätze lassen sich größtenteils auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen beim Forschenden Lernen zurückführen (Huber, 2014). Es existieren verschiedene Versuche, die Konzeptionen und Ansätze zum Forschenden Lernen zu klassifizieren (z.B. Fichten, 2010; Huber, 2014; Karber & Wustmann, 2015; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Hofer, 2013). Z.B. unterscheidet Fichten (2010) verschiedene Partizipationsformen: (1) Zaungäste (als Beobachter*innen mit wenig Eigenverantwortung im Forschungsprozess), (2) aktiv, teilverantwortlich Forschende (Grundstruktur des Forschungsprozesses wird von Lehrenden vorgegeben und von den Lernenden eigenverantwortlich durchgeführt) und (3) eigenständige Untersuchungen (Lernende erforschen die eigene Praxis bzw. führen eigenständige Untersuchungen durch; die Lehrenden fungieren als Begleiter*innen und Berater*innen). Die verschiedenen Formen des Forschenden Lernens implizieren auch entsprechende Konsequenzen dafür, wie Lehr- und Lernsituationen jeweils gestaltet werden (Huber, 2014; Karber und Wustmann, 2015) und welche Lernprozesse fokussiert werden. Nach Hinzke (2019) lassen sich drei Lernprozesse beim Forschenden Lernen differenzieren: Forschung lernen, Forschend Inhalte lernen und Forschend Schlüsselkompetenzen aufbauen. Je nachdem, welches Ziel durch das Forschende Lernen fokussiert wird und damit welcher Lernprozess im Forschenden Lernen im Mittelpunkt steht, sollten Unterrichtskonzepte unter Berücksichtigung dieser Fokussierung entwickelt werden.

2.1.2 Ziele Forschenden Lernens

Beim Forschenden Lernen steht der subjektive Lerngewinn im Vordergrund (Detjen, 2005; Hofer, 2013; Huber, 2014; Fichten, 2010). D.h., Ziel derartiger Forschungsprozesse mit Lernenden ist nicht primär, neue Erkenntnisse zu „entdecken“, sondern vielmehr ist es wichtig, dass die gewonnenen Erkenntnisse für die oder den Forschende*n subjektiv neue Erkenntnisse darstellen. Durch Forschendes Lernen soll es Lernenden insbesondere ermöglicht werden, fachübergreifende Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln (Huber, 2009). Zu den Zielen Forschenden Lernens gehört die Förderung von Forschungskompetenz (Gess, Deicke & Wessels, 2017; Fichten, 2010) und einer forschenden Grundhaltung (Detjen, 2005; Gess et al., 2017), die insbesondere die Reflexionsfähigkeit betont (Detjen, 2005; Huber, 2014; Gess et al., 2017).

In diesem Zusammenhang werden mit Forschendem Lernen eine Reihe von Erwartungen verknüpft. So sollen Lernende ihre kognitiven Fähigkeiten durch Forschendes Lernen steigern und auf neue Situationen anwenden können (Detjen, 2005; Fichten, 2010). Daneben werden Forschendem Lernen auch motivations- und interessenförderliche Effekte zugeschrieben (Detjen, 2005; Wolf, 2016). Wichtig erscheint in dem Zusammenhang darüber hinaus die Annahme, dass die Förderung der Kompetenzen und Dispositionen nicht nur kurzfristig erfolgt, sondern einen nachhaltigen Effekt hat (Fichten, 2010; Huber, 2009).

2.1.3 Abgrenzung von Forschendem Lernen gegenüber anderen Ansätzen

Es lassen sich einige Ansätze finden, die wie Forschendes Lernen auf die Eigenaktivität der Lernenden fokussieren (Huber, 2009) und sich deswegen vom Forschenden Lernen nur schwer oder möglicherweise auch gar nicht abgrenzen lassen. Ansätze des Forschenden Lernens weisen eine große Ähnlichkeit zu Ansätzen des problemorientierten Lernens auf (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007; Arnold, 2015). Problemorientiertes Lernen beinhaltet einen Lernprozess, bei dem die Lernenden selbstständig ein Problem bearbeiten, wobei sie das für die Bearbeitung des Problems notwendige Wissen erst im Problemlöseprozess erwerben (Preckel, 2004). Im Gegensatz zu Forschendem Lernen ist problemorientiertes Lernen sehr stark an einen hypothetisch-deduktiven Denkprozess angelehnt, während das hypothetisch-deduktive Denken beim Forschenden Lernen eine von vielen Möglichkeiten der Erkenntnisfindung sein kann. Zudem liegt der Schwerpunkt beim Forschenden Lernen eher auf dem Finden und Formulieren von Forschungsfragen sowie einer evidenzbasierten Argumentation (Hmelo-Silver et al., 2007). Auch nach Huber (2009) kann der Anlass des Lernprozesses beim Forschenden Lernen wie auch beim problemorientierten Lernen zwar ein konkretes Problem sein. Der weitere Umgang mit dem Problem geht allerdings darüber hinaus und impliziert auch andere Wege und Methoden der Bearbeitung des Problems.

Unter entdeckendem Lernen wird eine konstruktivistische Sichtweise des Lernprozesses verstanden, bei dem Schüler*innen ermutigt werden, selbstständig Prinzipien und Konzepte zu „entdecken“, indem sie sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen (Slavin, 2006). In Abgrenzung zum entdeckenden Lernen sollte der Sinn der Fragestellung beim Forschenden Lernen nicht nur in einem „methodischen Prinzip“ liegen, in dem Sinne, dass die Lernenden ein vorgegebenes Problem bearbeiten, sondern die Fragestellung sollte von den Lernenden selbst nach eigenen Interessen entwickelt werden und theoretisch auch für Dritte von Interesse sein (Huber, 2009). Beim entdeckenden Lernen legt demnach der bzw. die Lehrende die Forschungsfrage durch das vorgegebene Problem fest. Zusätzlich (ausgenommen beim Entdecken als explorativer Tätigkeit; vgl. Hameyer, 2002) bietet der bzw. die Lehrende den Lernenden eine Lernumwelt mit konkreten Lernaufgaben, die den Entdeckungsprozess der Lernenden unterstützt (Neber, 2002). Forschendes Lernen hingegen zielt eher darauf ab, die Forschungsfrage und den Weg zur Bearbeitung der Forschungsfrage völlig in die Hand der Lernenden zu legen. Lehrende haben dabei eher eine beratende als eine vorstrukturierende Funktion. Der Fokus beim entdeckenden Lernen liegt demnach eher auf dem Entdecken von neuem transferierbaren (Fach-)Wissen (Bruner, 1961; Neber, 2002) und kognitiver Fertigkeiten, die Lernenden helfen, bei neuen Aufgaben neues Wissen zu entdecken (Neber, 2002), weniger aber auf dem Prozess des Entdeckens selbst. Zusammenfassend scheint der wesentliche Unterschied zwischen entdeckendem und Forschendem Lernen darin zu bestehen, dass beim Forschenden Lernen der wissenschaftliche Forschungsprozess im Fokus steht, während beim entdeckenden Lernen der Fokus auf dem Lernen selbst, auf dem Entdecken und dem damit verbundenen Erkenntnisgewinn liegt.

Die verschiedenen Formen lassen sich insgesamt nicht eindeutig abgrenzen. Entdeckendes Lernen lässt sich auch als Sammelbegriff für „alle Formen des selbstständigen

Wissenserwerbs durch Einsatz des eigenen Verstandes“ verstehen (Neber, 2002, S. 10), der nach dieser Auffassung auch problemorientiertes und Forschendes Lernen umfasst.

2.1.4 Forschungsstand zum Forschenden Lernen

Bislang existieren nur wenige Untersuchungen, die die prognostizierten positiven Effekte von Forschendem Lernen stützen können (Rothland & Boecker, 2014; Hofer, 2013). Teilweise widersprechen sich die Befunde sogar, z.B. dahingehend, inwieweit Forschungskompetenzen durch Forschendes Lernen tatsächlich gefördert werden können (Hofer, 2013). Forschendes Lernen führt nicht per se zu positiven Effekten. Untersuchungen mit Studierenden zeigen, dass diese Vorbehalte gegenüber Forschendem Lernen aufweisen, Schwierigkeiten haben, die Komplexität im Forschungsprozess gewinnbringend zu nutzen, und eine negative Einstellung gegenüber Forschung zeigen (Fichten, 2010). Allerdings stellt Fichten (2010) auch fest, dass die Befunde zumindest tendenziell dafür sprechen, dass es Studierenden durch Forschendes Lernen gelingen kann, dort gewonnene Erkenntnisse auf andere Situationen zu übertragen. Die Befunde zur Dauerhaftigkeit und Stabilität sind dahingehend kritischer zu bewerten (Fichten, 2010). Weiterhin scheint Forschendes Lernen das Selbstbewusstsein stärken zu können, einen motivierenden und interessenförderlichen Effekt aufzuweisen und Studierende bezüglich ihrer Forschungskompetenz fördern zu können (Fichten, 2010). Im Rahmen einer Fallstudienwerkstatt „Schulentwicklung“ konnten Hinweise darauf gesammelt werden, dass durch Forschendes Lernen höchst komplexe Ansprüche an Studierende gestellt werden, die dazu führen, dass sich Studierende überfordert fühlen, den Arbeitsprozess nicht systematisch planen, Schwierigkeiten haben, Theorie und Praxis zu verknüpfen, und für sich den Eindruck erhalten, keine relevanten Ergebnisse zu produzieren (Klewin & Kneuper, 2009). Die Studierenden werden demnach durch die selbstständige Planung und Umsetzung eines Forschungsprojektes vor eine zu große Herausforderung gestellt, die es ihnen nicht möglich macht, den subjektiven Erkenntnisprozess als Erfolg anzuerkennen. Die Befunde sind irritierend, weil die Studierenden in der Fallstudienwerkstatt auf die Fallstudie durch mehrere vorgeschaltete und begleitende Lehrveranstaltungen umfassend vorbereitet wurden, und werfen damit die Frage auf, welche Art der Begleitung notwendig ist, um Forschendes Lernen erfolgreich unterstützen zu können. Weitere kleinere Untersuchungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen für Studierende geben zumindest auf Basis subjektiver Eindrücke Hinweise darauf, dass ein reflektierter Umgang mit Forschung möglich wird und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzgl. des Forschens zunehmen (Rothland & Boecker, 2014). Auch in einer Untersuchung von van Ophuysen et al. (2017) mit Studierenden zeigten sich positive Effekte beim Fähigkeits-selbstkonzept zum forschungsorientierten Handeln und beim forschungsbezogenem Anwendungswissen. Aus den bisherigen Ausführungen zum Forschungsstand wird deutlich, dass die positiven Effekte, die Forschendes Lernen haben kann, bislang nur unzureichend erforscht sind.

Zudem beruhen diese Befunde größtenteils auf Studien mit Studierenden im Rahmen des Praxissemesters. Es fehlen demnach Untersuchungen, die systematisch das Forschende Lernen von Schüler*innen fokussieren. Es kann angenommen werden, dass insbesondere die beschriebenen Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Forschenden Lernen ebenso bei wesentlich jüngeren Schüler*innen auftreten können. Auf Grundlage von Erfahrungsberichten leitet Hinzke (2019) verschiedene Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen an der Schule ab: Vorbereitung der Schüler*innen auf die Anforderungen beim Forschenden Lernen (wie z.B. Zeitmanagement), vorbereitete Lernumgebung, Einlassung auf authentische, komplexe Probleme, Strukturierung des Forschungsprozesses, gegenseitige Feedbackkultur, von Handlungsdruck entlasteter Raum, Reflexion des Forschungsprozesses, Wertschätzung und Bestätigung für das Geleistete, unterstützende und eine nicht bewertende Lehrerhaltung, die sich auf die Offenheit des Forschens einlässt.

2.2 Partizipative Aktionsforschung (PAR)

Forschendes Lernen kann an Schulen auch im Rahmen einer partizipativen Be- und Erforschung der eigenen Schule implementiert werden. Im Sinne eines „Changing View of Pupils“ (Adaption des „changing view of childhood“; Feichter, 2015, S. 38) kann durch die Einbindung von Schüler*innen in unterrichts- und schulbezogene Forschungsprozesse eine neue Sicht auf Schüler*innen als aktive, das Geschehen in der Schule mitgestaltende Akteur*innen entwickelt werden. Schüler*innen könnten so aktiv an Aushandlungen über Unterricht und Schule beteiligt werden (Feichter, 2015). Auch die von Feichter (2015) angeführte Demokratisierung von Schule impliziert die Notwendigkeit, Schüler*innen auch an weiteren, über den Unterricht hinausgehenden Schulprozessen partizipieren zu lassen.

Partizipative Aktionsforschung („Participatory Action Research“, PAR) könnte einen Weg darstellen, um Schüler*innen die aktive Teilnahme an Forschung an ihrer Schule zu ermöglichen. Ausgangspunkt von Forschungsbemühungen in PAR sind vorliegende Probleme oder Wünsche, die aus Sicht der Beteiligten bearbeitet werden müssen, verbunden mit der Intention, etwas zu verändern („Aktion“; Wöhrer, 2017). Aktionsforschung hat nicht per se den Anspruch, partizipativ zu sein, sondern in den verschiedenen Richtungen der Aktionsforschung gibt es über das Ausmaß von Partizipation unterschiedliche Akzentsetzungen (Bergold & Thomas, 2012). Der Schwerpunkt liegt in der Aktionsforschung auf dem Handlungs- und Veränderungsaspekt, während er in der Partizipationsforschung auf einer gemeinsamen Gestaltung eines Forschungsprozesses liegt (Bergold & Thomas, 2010). PAR verbindet die beiden Aspekte „Partizipation“ und „Aktion“ zu einem Forschungsparadigma. Partizipation wird im Sinne der partizipativen Forschung dahingehend verstanden, dass die eigentlich Beforschten nicht nur Gegenstand der Forschung, sondern auch aktiv am Forschungsprozess beteiligt sind (Bergold & Thomas, 2012, 2010; Wöhrer, 2017). Partizipation ist allerdings abhängig sowohl von institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. alltägliche Umgangsformen, rechtliche Rahmenbedingungen), die für den Forschungsprozess förderlich oder hemmend sein können, als auch von Ressourcen (z.B. zeitliche Ressourcen, persönliche Ressourcen), die bei allen Beteiligten in ausreichendem Maße vorhanden sein müssen (Bergold & Thomas, 2010). Partizipative Schüler*innenforschung im Schulkontext verlangt demnach von allen direkt und indirekt Beteiligten (Lehrenden, Schulverwaltung) ein Umdenken in Bezug auf die gewohnten sozialen Rollen (Wöhrer, 2017) und die Bereitschaft, sich auf die Perspektive der jeweils anderen einzulassen (Bergold & Thomas, 2010), um PAR an der Schule zu ermöglichen. Als eine Form von PAR lässt sich der „Child-lead-research“-Ansatz verstehen (Wöhrer, 2017), nach dem Erwachsene im Forschungsprozess als Unterstützer*innen, aber nicht als Manager*innen des Forschungsprozesses gesehen werden (Kellett, 2010). D.h., in PAR-Projekten, die nach diesem Ansatz durchgeführt werden, entscheiden die Schüler*innen selbst, welche Forschungsfrage sie wie untersuchen, und präsentieren auch selbst die Ergebnisse und die Implikationen aus ihren Untersuchungen. Lehrende bzw. andere Erwachsene begleiten und beraten lediglich den Forschungsprozess. Mit dem Ansatz der partizipativen Forschung werden für die beteiligten Kinder und Jugendlichen und für die Forschung selbst positive Aspekte verbunden. Von der aktiven Teilhabe an Forschung können Kinder und Jugendliche in Bezug auf ihr Lernen und ihre Kompetenzerweiterungen profitieren (Wöhrer, 2017).

3 Forschendes Lernen im Projekt FLidO

Im Rahmen des Projektes „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ (FLidO) am Oberstufen-Kolleg Bielefeld wurden Konzepte zum Forschenden Lernen für fünf Kontexte entwickelt, implementiert und erprobt: zum einen als spiralförmiges Curriculum in zwei Profilen¹, (1) mit einem Fokus auf Naturwissenschaften und (2) im Rahmen von fächerübergreifenden Unterricht in den Fächern Biologie, Deutsch und Pädagogik sowie (3) in einem Kurs („Forschendes Lernen“), der Forschendes Lernen für die Schulentwicklung als Thema hat, (4) im Rahmen von Gruppenarbeitsphasen im Kursverbund zur demokratischen Partizipation (bestehend aus den Fächern Politik, Philosophie und Künstlerisch-ästhetische Bildung) und (5) in einem Kurs zu Künstlerisch-ästhetischer Bildung. Diese Konzepte beruhen alle auf der folgenden, gemeinsamen Arbeitsdefinition für Forschendes Lernen und gemeinsamen Leitideen zur Umsetzung von Forschendem Lernen im Unterricht (siehe Abb. 1).

3.1 Arbeitsdefinition „Forschendes Lernen“ im Projekt

Grundlage für die Arbeit im Projekt ist eine von allen Beteiligten gemeinsam entwickelte Arbeitsdefinition für Forschendes Lernen (Abb. 1), die auf Basis der theoretischen Grundlagen von Forschendem Lernen und unter Berücksichtigung der Bedarfe im Projekt entwickelt wurde. Darüber hinaus steht bei einem Teil der Konzepte partizipative Schüler*innenforschung im Fokus, weswegen in der Arbeitsdefinition für Forschendes Lernen auch Aspekte von Partizipativer Aktionsforschung inkludiert wurden.

Arbeitsdefinition Forschendes Lernen (FL)

Forschendes Lernen ist an den Lernenden orientiert und ermöglicht ihnen eine aktive Teilhabe am wissenschaftlichen Forschungsprozess und damit am Prozess der Erkenntnisgewinnung. Der Forschungsprozess wird dabei, angelehnt an die Schritte eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses, von den Schüler*innen durchgeführt. Im Fokus des FL steht stehen ein subjektiver Lerngewinn und die (Weiter-)Entwicklung von fachübergreifenden Kompetenzen sowie die Förderung von Forschungskompetenz und einer forschenden Grundhaltung, die insbesondere auch die Reflexionsfähigkeit betont. Lehrende fungieren beim FL nicht als Wissensvermittler*innen, sondern übernehmen beratende und unterstützende Aufgaben. FL im Kontext von partizipativer Aktionsforschung ermöglicht es Schüler*innen, aktiv an Forschung über die eigene Schule beteiligt zu sein, wobei sich die Forschungsanliegen aus konkreten, vorliegenden Problemen und Wünschen der Schüler*innen und der Intention, etwas zu verändern, ergeben. Die eigentlichen Beforschten werden also aktiv am Forschungsprozess beteiligt.

Abbildung 1: Arbeitsdefinition Forschendes Lernen

3.2 Leitideen für die konkrete Umsetzung von Forschendem Lernen

Unter Bezug auf die Arbeitsdefinition ergeben sich zwei grundlegende Leitideen für die Umsetzung von Forschendem Lernen am Oberstufen-Kolleg: Offenheit und Schaffung von Gelegenheiten für die Herausbildung und Weiterentwicklung forschungsmethodischer Kompetenzen. Offenheit in Lernsituationen zum Forschenden Lernen impliziert, dass den Lernenden eine große Eigenständigkeit ermöglicht wird, indem sich Lernende selbstständig ihr Forschungsprojekt erarbeiten. Dazu zählt, dass die Festlegung der Forschungsfrage und das methodische Vorgehen in der Hand der Lernenden liegen sollten. Lehrende beraten und unterstützen die Entscheidungsfindung in diesem Prozess, wäh-

¹ In Profilen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld werden drei Grundkurse unter einem bestimmten fachlichen Fokus bzw. einem übergreifenden Thema über die vier Semester der Jahrgangsstufe 12 und 13 mit zwölf Wochenstunden unterrichtet.

rend konkrete Entscheidungen von den Lernenden nach eigenem Interesse und unter Abwägung ihrer Kompetenzen getroffen werden. Sowohl Detjen (2005) als auch Wiemer (2017) bezeichnen den Aspekt der Offenheit beim Forschenden Lernen als essenziell. Fichten (2010) betont darüber hinaus, dass es unbedingt notwendig sei, Lernenden im gesamten Forschungsprozess eine deutliche Eigenbeteiligung zuzugestehen, die sie aus eigenem Interesse und eigenverantwortlich an Forschung partizipieren und diese nicht nur ausführen lässt. Forschendes Lernen setzt insbesondere forschungsmethodische Kompetenzen voraus (Erbring & Münch, 2009), die im Prozess des Forschenden Lernens herausgebildet oder weiterentwickelt werden müssen (Fichten, 2010). Demnach sind eine professionelle Begleitung und Beratung der Forschungsprozesse der Schüler*innen unbedingt notwendig. Am Oberstufen-Kolleg wird entsprechend eine multiprofessionelle Begleitung der Lernenden in Form einer Begleitung und Beratung durch die Lehrenden sowie durch Methodenworkshops mit wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen umgesetzt. Zusätzlich wird eine individuelle Begleitung der Forschungsprozesse durch Lehrende und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen gemeinsam realisiert. Die Leitlinien von Wolf (2016) stellen dabei eine hilfreiche Orientierung für die Entwicklung der Unterrichtskonzepte dar: (1) Vermeidung von Überforderung, (2) Einbringen eigener Interessen, (3) Ermöglichung von Kompetenzerleben, (4) individuelle Rückmeldungen, (5) verlässliche Gestaltung von zeitlichen Rahmenbedingungen und (6) Planbarkeit der Bearbeitungsprozesse. Die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Unterrichtskonzepte aus dem Projekt ist dabei eng mit den jeweiligen Zielen verbunden, die jeweils fokussiert werden. Die Unterrichtskonzeptionen im Projekt sind in Fichtens (2010) Klassifizierung größtenteils den eigenständigen Untersuchungen zuzuordnen. Im naturwissenschaftlichen Kontext übernehmen die Lernenden die Rolle der aktiven, teilverantwortlichen Forscher*innen.

Einige der Konzepte legen neben dem Forschenden Lernen auch einen Fokus auf partizipative Schüler*innenforschung im Kontext der Schulentwicklung. Für diese Konzepte zum Forschenden Lernen (Kurs „Forschendes Lernen in der Schulentwicklung“ und Forschendes Lernen im Rahmen der Gruppenarbeitsphasen im Kursverbund zur demokratischen Partizipation) wurden darüber hinaus zusätzliche Aspekte aus der Partizipativen Aktionsforschung berücksichtigt. Diese Konzepte schließen den „Child-lead-research“-Ansatz (Wöhler, 2017) mit ein, d.h., Lehrende unterstützen Schüler*innen im Forschungsprozess, aber managen diesen nicht (Kellett, 2010). Für die Konkretisierung dieser Konzepte bedeutet das, dass Schüler*innen ihre Forschungsfrage zur Schule bzw. Schulentwicklung nach ihren eigenen Interessen wählen und auch selbst entscheiden, wie sie diese untersuchen. Das impliziert auch die besondere Berücksichtigung der Ressourcen der Schüler*innen (z.B. durch Unterstützung und Beratung im gesamten Forschungsprozess), um diese weder zeitlich noch von den Kompetenzen her zu überfordern.

3.3 Umsetzung des Forschenden Lernens im Unterricht

Die Leitideen bilden die Grundlage für die Entwicklung der Unterrichtskonzepte, die im Schuljahr 2018/19 in verschiedenen Kontexten im Unterricht implementiert, erprobt und beforscht wurden. Im Folgenden werden zwei der fünf Unterrichtskonzeptionen (eine im Kontext von Schulentwicklung und eine im Kontext eines fächerübergreifenden Profils) exemplarisch kurz vorgestellt.

3.3.1 Forschendes Lernen im fächerübergreifenden Profil (Fächer: Biologie, Deutsch und Pädagogik)

Das Konzept zum Forschenden Lernen im Rahmen eines fächerübergreifenden Profils (Jacobs & Schumacher, eingereicht) wurde von den Lehrenden für den Grundkursbereich der Sekundarstufe II entwickelt und spiralcurricular angelegt, wodurch eine

schrittweise Steigerung des Umfangs, der Selbstbestimmungsmöglichkeiten und der methodischen Komplexität von insgesamt drei Forschungsprojekten in eineinhalb Jahren ermöglicht wird, ohne die Lernenden zu überfordern. Im Fachunterricht der beteiligten Fächer (Biologie, Deutsch, Pädagogik) wird die Arbeit der Lernenden in den Forschungsprojekten durch eine wissenschaftspropädeutische Anbahnung (z.B. indem im Deutschunterricht grafisch aufbereitete Forschungsergebnisse gelesen und kritisch reflektiert werden) unterstützt. Die Schüler*innen führen in drei Forschungsprojektphasen (Unterrichtsvolumen von 10 bis 12 Unterrichtsstunden) jeweils ein Forschungsprojekt durch, für das sie die Fragestellung zu einem an den fächerübergreifenden Unterrichtsinhalten orientierten Themenkomplex selbst entwickelt haben. Die in den Forschungsprojekten erhobenen Daten werden von den Schüler*innen unter Rückbezug auf die theoretischen Inhalte des vorangegangenen Fachunterrichts ausgewertet. Als Ergebnis und Abschluss des Forschungsprojektes erstellen die Schüler*innen ein Poster, das an wissenschaftliche Poster angelehnt ist. Die Begleitung der Forschungsprojekte erfolgt fachübergreifend durch die Lehrenden des Profils. Die erste Forschungsprojektphase beinhaltet Plenumsveranstaltungen (z.B. zur Einführung in Forschungsmethoden, Findung einer Forschungsfrage, Arbeitsplanung), die für die Arbeit in den Forschungsprojekten die nötigen Rahmenbedingungen schaffen sollen. Mit fortschreitender erfolgreicher Durchführung von Forschungsprojekten werden in den späteren Forschungsprojektphasen freiwillige Workshops (z.B. zum Umgang mit Excel zur Datenauswertung) angeboten, die von den Schüler*innen nach individuellem Bedarf genutzt werden können. Analog dazu erfolgt eine methodische Öffnung auch erst mit fortschreitenden Forschungsprojekten, um die Schüler*innen nicht zu überfordern. Das bedeutet, dass sich die Lernenden im ersten Projekt auf quantitative Methoden (Umfragen, Experimente) beschränken und eine methodische Öffnung für qualitative Methoden (z.B. Interviews) erst in den späteren Forschungsprojekten möglich wird. Den Abschluss der Forschungsprojektphase bildet eine Reflexion des Forschungsprozesses durch die Schüler*innen, wodurch den Lernenden der Lernprozess greifbarer werden soll.

Im Konzept zum Forschenden Lernen im Rahmen des Profils sind die Leitideen dahingehend umgesetzt, dass zum einen ein Fokus auf eine Offenheit in den Lernsituationen gelegt wurde. Das wird insbesondere durch die Betonung der eigenständigen, interessengeleiteten Entwicklung einer Fragestellung gewährleistet, aber auch durch eine Offenheit, die den Lernenden in der Planung des Forschungsprojektes, z.B. über die Wahl der Forschungsmethoden, ermöglicht wird, wenn diese auch zu Beginn noch etwas mehr begrenzt wird, aber im letzten Forschungsprojekt doch deutlich ausgeweitet ist. Zum anderen erhalten die Schüler*innen durch das Konzept Gelegenheit, ihre forschungsmethodischen Kompetenzen herauszubilden und auszubauen, indem sie den Anforderungen, die an sie durch die Forschungsprojekte gestellt werden, durch die angebotenen Plenumsveranstaltungen, Workshops und die Beratung sowie die notwendigen didaktischen Einschränkungen angemessen begegnen können. Ersichtlich wird aus dem Konzept darüber hinaus, dass der Fokus auf „Forschung lernen“ und der Förderung des Aufbaus von Kooperations-, Problemlöse- und Reflexionskompetenz (Forschend Schlüsselkompetenzen aufbauen) liegt, aber implizit auch Erkenntnisse über die Inhalte (Forschend lernen) gewonnen werden.

Zusammenfassend wird den Lernenden mit dem Konzept ermöglicht, ihren Forschungsprozess größtenteils eigenständig zu planen und zu strukturieren, während die Rahmenbedingungen durch die Plenumsveranstaltungen, die Workshops und die Beratung durch die Lehrenden so gestaltet sind, dass die Lernenden ihre forschungsmethodischen Kompetenzen erweitern können.

3.3.2 Gruppenarbeitsphasen im Kursverbund zur demokratischen Partizipation

Das Konzept zum Forschenden Lernen wurde für die Gruppenarbeitsphasen des Kursverbundes zur demokratischen Partizipation entwickelt, an dem die Fächer Politik, Philosophie und Künstlerisch-ästhetische Bildung beteiligt sind. Die Schüler*innen im Kursverbund belegen jeweils einen dieser Kurse, in dem 2/3 der Unterrichtszeit als lerngruppengebundener Unterricht stattfindet. Ziel dieser Kurse ist eine Vermittlung philosophischer, künstlerischer und politischer Kenntnisse und Methoden, die den Schüler*innen ermöglichen sollen, demokratische Partizipation zu reflektieren und sich an dieser zu beteiligen. Die restliche Unterrichtszeit steht der eigenständigen Projektarbeit zur Verfügung, die kurs- und jahrgangübergreifend stattfindet. Dazu gibt es festgelegte Termine, die für die Projektarbeit reserviert sind. Im Rahmen der Projektarbeit entscheiden sich die Schüler*innen für ein Thema, das aus ihrer Sicht am Oberstufen-Kolleg bearbeitet werden sollte und in Bezug zu dem gemeinsamen Inhalt der Kurse sowie den BÜZ-Standards für eine gute Schule (vgl. Backhaus & Kröger, 2018; von der Groeben, 2005) steht. Die Lernenden arbeiten demnach eigenständig an einem selbst gestellten Entwicklungsvorhaben, bei dem Lernende für Lernende das Oberstufen-Kolleg in einem selbst gewählten Bereich zur „Guten Schule“ weiterentwickeln. In den Projektgruppen arbeiten die Schüler*innen eigenverantwortlich sowie eigenständig und präsentieren ihre Ergebnisse abschließend im Plenum.

Im Rahmen der Projektarbeit haben die Schüler*innen die Möglichkeit, einen forschenden Zugang zu ihrem Projektthema zu wählen. Dieses kann entweder als unterstützende Maßnahme im Projekt zur Bearbeitung des Themas bzw. zur Arbeit am Entwicklungsvorhaben oder mit dem expliziten Fokus auf Forschung in der Projektarbeit erfolgen. Forschung als unterstützende Maßnahme kann in Projekten nützlich sein, wenn zwar der Schwerpunkt auf der Entwicklung einer Maßnahme oder der Durchführung einer Aktion liegt, dieses allerdings durch Forschung unterstützend begleitet werden soll, indem z.B. zunächst die Meinung der Schüler*innen zu dem Thema/Entwicklungsvorhaben erfragt wird (z.B.: Was wünschen sich Schüler*innen für das Ästhetik-Festival?) oder der Erfolg der Gruppenarbeit (z.B.: Wie bewerten die Schüler*innen das Ästhetik-Festival?) überprüft werden soll. Für diesen Fall stehen wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs (WE-OS) den Schüler*innen bei Bedarf als Ansprechpartner*in und Berater*in zur Verfügung und können bei kleineren, überschaubaren Forschungsfragen die Schüler*innen sowohl bei der Auswahl einer geeigneten Methode (z.B. Befragung mit Fragebogen oder Interview?) als auch bei deren Durchführung (z.B. Erstellen des Fragebogens, Entwicklung eines Interviewleitfadens) unterstützen.

Die Unterstützung erfolgt in Form von Beratung sowie als Bereitstellung von Handouts, in denen grundlegende Aspekte zur wissenschaftlichen Forschung kurz zusammengefasst sind. Projektgruppen, die ein Thema mit dem Fokus, dieses forschend zu erschließen, gewählt haben, werden während der gesamten Projektarbeitsphase durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen begleitet. Diese Projektgruppen treffen sich zu Beginn jeder Gruppenarbeitsphase mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, bevor sie eigenständig weiterarbeiten. Diese Einstiegsphase in die eigenständige Projektarbeit dient dazu, Gelegenheiten anzubieten, um Probleme und offene Fragen zu besprechen und zu klären sowie die Schüler*innen in der Strukturierung des Forschungsprozesses zu unterstützen. So erarbeiten die Schüler*innen mit Unterstützung der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen z.B. aus einem zunächst allgemeinen Thema oder einer ersten Forschungsidee eine bearbeitbare Forschungsfrage und überlegen, mit welchen wissenschaftlichen Methoden sich diese Forschungsfrage angemessen untersuchen lässt. Darüber hinaus bieten die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen auch Unterstützung bei der Durchführung, Auswertung und Präsentation der Ergebnisse an. Die Beratungsaktivitäten werden durch Arbeitsmaterialien, die von den Schüler*innen zur Strukturierung ihres

Forschungsprozesses genutzt werden können, sowie Handouts, die grundlegende forschungsmethodische Themen kurz zusammenfassen, unterstützt. Im Rahmen der Begleitung und Beratung der Forschungsprojekte wird angestrebt, den Schüler*innen ein angemessenes Maß an Unterstützung und Eigenständigkeit zu ermöglichen, um diese so auf der einen Seite nicht zu überfordern, aber auf der anderen Seite ihr Thema möglichst eigenständig bearbeiten zu lassen. Auf lange Sicht besteht das Ziel darin, dass Schüler*innenforschung im Kursverbund zur demokratischen Partizipation von einem am OS etablierten Curriculum zum Forschenden Lernen profitiert. Das bedeutet z.B., dass Schüler*innen, die in der 11. Jahrgangsstufe den Kurs „Forschendes Lernen“ besucht haben, ihre dort erworbenen Kompetenzen im folgenden Schuljahr für weitere Forschungsprojekte im Kursverbund zur demokratischen Partizipation nutzen und vertiefen können. Darüber hinaus können diese Schüler*innen im Sinne einer Peer-to-Peer-Beratung ihre im Kurs „Forschendes Lernen“ erworbenen Kompetenzen nutzen, um ihre Mitschüler*innen zu beraten.

Die Beratung und Begleitung der Forschungsprozesse erfolgten durch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der WE-OS. Im Sinne des „Child-lead-research“-Ansatzes (Wöhler, 2017) wurde in der Konzeption darauf geachtet, den Schüler*innen eine größtmögliche Eigenverantwortung in der Bearbeitung ihres Projektes zu überlassen und den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen lediglich eine beratende, aber nicht entscheidende, Rolle im Forschungsprozess der Schüler*innen zukommen zu lassen. Das heißt, die Mitarbeiter*innen stehen den Schüler*innen zwar während des gesamten Forschungsprozesses zur Verfügung, grundlegende Entscheidungen im Forschungsprozess werden aber von den Schüler*innen getroffen. Die Schüler*innen wählen eine eigene Forschungsfrage zur Schule oder Schulentwicklung nach ihren eigenen Interessen, und ebenso bestimmen sie das methodische Vorgehen. Die Mitarbeiter*innen geben Anregungen, damit diese Forschungsfrage im Rahmen der Projektzeit und mit den zur Verfügung stehenden Mitteln bearbeitbar bleibt. Die im Projekt übergeordneten Leitideen der Offenheit und Schaffung von Gelegenheiten für die Herausbildung und Weiterentwicklung forschungsmethodischer Kompetenzen finden damit ebenso Berücksichtigung. Den Lernenden wird durch die Konzeption eigenständiges Forschen ermöglicht; gleichzeitig können sie aber auch über die Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten ihre forschungsmethodischen Kompetenzen aufbauen und weiterentwickeln. Welches konkrete Lernziel bei einem Forschungsprojekt im Vordergrund steht, liegt dabei in der Hand der Schüler*innen. Sie allein legen fest, ob es ihnen beim Forschen in erster Linie um „Forschend Inhalte lernen“ geht (z.B. wenn sie Forschung zur Untersuchung einer Frage im Projekt nutzen, um damit Maßnahmen zu begründen), also Forschung in diesem Fall eher Mittel zum Ziel ist, oder ob für sie der Forschungsprozess und das Erlernen dessen („Forschung lernen“ bzw. „Forschend Schlüsselkompetenzen aufbauen“) im Mittelpunkt stehen.

4 Forschung im Projekt FLidO: Forschungsziele und -design des Projektes

Die am Oberstufen-Kolleg in verschiedenen Kontexten und Jahrgangsstufen entwickelten Konzepte wurden im Schuljahr 2018/19 erstmalig implementiert, erprobt und beforscht.

4.1 Ziele im Projekt

Im Forschungsprojekt wird die projektübergreifende Fragestellung, welchen Beitrag Forschendes Lernen für Schüler*innen leisten kann, untersucht. Diese übergreifende Forschungsfrage lässt sich in folgende Teilfragen untergliedern:

- (1) Wie muss Unterricht gestaltet sein, um selbstständiges Forschendes Lernen zu ermöglichen?
- (2) Welche Lernprozesse vollziehen sich im Kontext des Forschenden Lernens?
- (3) Welches Verständnis von Forschung haben die Schüler*innen?
- (4) Welche Haltung zum Forschenden Lernen zeigt sich?
- (5) Inwiefern entwickeln die Schüler*innen Interesse an Forschung und Wissenschaft?
- (6) Welche Lernmotivation und Selbstregulationsfähigkeiten finden sich allgemein und beim Forschenden Lernen?

4.2 Forschungsdesign

Für die Beforschung des Forschenden Lernens wurden drei forschungsmethodische Zugänge gewählt: eine Fragebogenbefragung, die Durchführung von Interviews und eine formative Evaluation. Im Rahmen der Fragebogenbefragung erhielten die Lernenden zu Beginn und am Ende des Schuljahres Fragen zu ihrer eingeschätzten wissenschaftspräpädeutischen Kompetenz (adaptierter Fragebogen² aus der Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg – VAmOS-Studie; vgl. Hahn & Obbelode, 2014), ihrem Stellenwert des selbstständigen Lernens (adaptierter Fragebogen² aus der VAmOS-Studie am Oberstufen-Kolleg), ihrer Lernmotivation (SMR-L; Thomas & Müller, 2016), ihrer motivationalen Orientierung (Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag & Röder, 2009), ihren Metakognitionen beim selbstständigen Lernen (Planung, Volition, Selbstdisziplinierung, Nachbereitung; adaptierter Fragebogen² aus der VAmOS-Studie am Oberstufen-Kolleg) und ihrem Forschungsinteresse (adaptiert nach Damerau, 2013). Ziel des quantitativen Teils ist es, zum einen Informationen über die Ausgangslage der Lernenden zu erhalten, zum anderen potenzielle Veränderungen in den Variablen bei den Lernenden zu beschreiben (Teilfrage 6). Im Rahmen der Befragung wurden am Ende des Schuljahres zusätzlich offene Fragen gestellt. Die offenen Fragen zielten zum einen darauf ab zu erfahren, wie Schüler*innen wissenschaftliche Forschung definieren und welche Bedeutung das Forschen im Unterricht für Schüler*innen hat. Diese Fragen sollen damit bei der Beantwortung der Teilfrage 4 nach der Haltung zum Forschenden Lernen der Schüler*innen helfen. Weitere offene Fragen fokussierten die Beurteilung des Unterrichts (Teilfrage 1).

Neben der quantitativen Befragung wurden ebenfalls zu Beginn und am Ende des Schuljahres leitfadengestützte, episodische Interviews durchgeführt. Zu Beginn des Schuljahres wurden die Lernenden zu ihren bisherigen Lernerfahrungen mit selbstständigem Lernen, ihren Erfahrungen mit Forschungsprojekten im Unterricht und ihrem Verständnis von Forschung befragt. Am Ende des Schuljahres lag der Fokus zusätzlich auf den konkreten Erfahrungen mit Forschendem Lernen in den jeweiligen Unterrichtskontexten und der Einschätzung der Umsetzung Forschenden Lernens. Die Auswertung der Interviews erfolgt sowohl inhaltsanalytisch (Mayring, 2007, 2015; Mayring & Brunner, 2010; Schmidt, 2010), um erste Hinweise für potenzielle Veränderungen im Verständnis von Forschendem Lernen und Hinweise für die Unterrichtsgestaltung zu erhalten, als auch rekonstruktiv auf der Basis der Argumentationsmusteranalyse (Heinrich, 2009), um so zu Erkenntnissen über Lernprozesse beim Forschenden Lernen, das Verständnis von Forschendem Lernen und die Entwicklung von Forschendem Lernen zu kommen (Teilfragen 1–6).

Darüber hinaus wurden während des gesamten Schuljahres sowohl die Unterrichtswahrnehmung der Schüler*innen über regelmäßiges Feedback zur Gestaltung des Unterrichts bzw. zur Begleitung der Schüler*innen-Forschungsprojekte (z.B. über „Schülerinnen und Schüler als Experten für den Unterricht“ (SEfU), informelle Gespräche, Assoziationskarten) oder durch Auswertungen von Protokoll-/Dokumentationsbögen

² Die Items können der Skalendokumentation entnommen werden, die auf Anfrage erhältlich ist.

der Schüler*innen zu den einzelnen Forschungsprojekten als auch Reflexionssitzungen der Lehrenden für die Weiterentwicklung der Unterrichtskonzepte genutzt (Teilfrage 1). Zudem bearbeiteten die Schüler*innen in einigen Kursen während der Durchführung der Forschungsprojekte Protokollbögen, indem sie im Sinne eines Lerntagebuchs Arbeitsschritte, Probleme und weitere Planungen dokumentierten. Diese Rückmeldungen wurden dann sowohl von den jeweiligen Lehrenden als auch teilweise mit der Forschungsgruppe reflektiert. Gegebenenfalls wurden dann der anschließende Unterricht angepasst und das Konzept zum bisherigen Unterricht überarbeitet. So konnten sowohl positive Aspekte als auch mögliche Schwierigkeiten mit einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit (Formulierung bearbeitbarer Forschungsfragen, Auswahl einer geeigneten Auswertungsmethode, Auswertungsprozess und Produkterstellung) oder mit der methodisch-didaktischen Ausrichtung der Forschungsprojekte (z.B. der zunehmenden Öffnung durch fachübergreifende Selbstlernzeiten) sowohl für die Planung der nächsten Unterrichtssequenz als auch für die nächste Lerngruppe Berücksichtigung finden. Die Unterrichtsgestaltung war auch Thema in den episodischen, leitfadengestützten Interviews zum Ende des Schuljahres, wodurch weitere Anregungen zur Gestaltung der Unterrichtskonzepte gewonnen werden können.

5 Ausblick: Wie geht es im Projekt weiter?

Als erster Schritt werden die Interviews vom ersten Messzeitpunkt zum Themenbereich „Forschen“ inhaltsanalytisch ausgewertet und systematisiert. Darüber hinaus ist geplant, das Interviewmaterial auch unter weiteren Aspekten (z.B. Forschen zur Schulentwicklung) inhaltsanalytisch und einzelne Passagen aus Interviews rekonstruktiv mit der Argumentationsmusteranalyse (Heinrich, 2009) zu analysieren, um so Erkenntnisse über die forschende Grundhaltung der Lernenden zu gewinnen. Die Interviewdaten vom Ende des Schuljahres werden ebenfalls inhaltsanalytisch und ausgewählte Passagen daraus rekonstruktiv ausgewertet, um so über den Vergleich vom Beginn mit dem Ende des Schuljahres zu Erkenntnissen zu den beim Forschen stattfindenden Lernprozessen und Gelingenbedingungen des Forschenden Lernens zu gelangen. Ergänzend werden im Kontext des methodentriangulativen Designs die Ergebnisse aus der flächendeckenden quantitativen Evaluation auf deskriptiver Ebene analysiert, um so Hinweise auf potenzielle konzeptuelle Anpassungen zu erhalten.

Langfristig zielt die Arbeit im Projekt darauf ab, dass im Oberstufen-Kolleg neue ausdifferenzierte, erprobte und evaluierte Unterrichtsmodule zur Verfügung stehen, die den Schüler*innen eine Möglichkeit bieten, methodisch und wissenschaftlich begleitet zu forschen. Darüber hinaus werden durch die Untersuchung der Wirkung dieser Module auf motivationale, kognitive und emotionale Aspekte (z.B. auch die Entwicklung einer reflexiven Forschungshaltung) empirische Daten geliefert. Hinweise aus diesen Daten können ebenfalls im Kollegium genutzt werden, um Module zum Forschenden Lernen zu entwickeln und in den eigenen Unterricht zu integrieren. Die im FLidO-Projekt entwickelten Unterrichtsmodule und -konzepte bieten die Möglichkeit zur hausinternen Adaption in anderen Kursen im Sinne einer Rekontextualisierung (Fend, 2006). Demnach können diese nicht einfach übernommen werden, sondern müssen an die jeweiligen spezifischen Kontexte der jeweiligen Kurse angepasst werden. Für das Schuljahr 2019/2020 wird ein Modul zum Forschenden Lernen aus dem fächerübergreifenden Profil im Rahmen eines weiteren Profils erstmalig adaptiert und eingesetzt sowie evaluiert. Eine Möglichkeit, um die im Projekt entwickelten Produkte und Befunde auch auf lange Sicht nutzbar zu machen, stellt die Einbindung des im FLidO-Projekts erarbeiteten Konzeptes des Forschenden Lernens in andere Profile und Studienfächer dar, um auch dort den Fächer- und Aufgabenfeld-Übergriff zu verstärken. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das im FLidO-Projekt erarbeitete Konzept des Forschenden Lernens im Curriculum des Oberstufen-Kollegs im Rahmen eines Kurses „Forschendes Lernen“ fest zu verankern.

Darüber hinaus sind die Ergebnisse aus dem FLidO-Projekt auch für Regelschulen von Interesse, indem die im Projekt entwickelten Konzepte auch dort als Grundlage für eine Adaption im Sinne einer Rekontextualisierung genutzt werden können. Die im Rahmen des Projektes entwickelten Unterrichtsmaterialien sollen potenziell interessierten Lehrenden anderer Schulen über Veröffentlichungen der Materialien zur Verfügung gestellt werden. Ebenfalls geplant sind Publikationen der Ergebnisse aus den Evaluationsstudien, um so einen Beitrag zu der Frage, wie Forschendes Lernen in der Oberstufe gelingen kann und wie der Unterricht dafür gestaltet sein sollte, damit die in der Theorie formulierten Erwartungen in der Praxis des Unterrichts realisiert werden können, zu leisten.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, J. (2015). *Die Wirksamkeit von Lernunterstützungen beim Forschenden Lernen*. Dissertation. Berlin: Logos.
- Backhaus, A., & Kroeger, H. (2018). Schulverbund „Blick über den Zaun“. Unterstützung durch die Zusammenarbeit kritischer Freunde. In M. Gronert & A. Schraut (Hrsg.), *Handbuch Vereine der Reformpädagogik. Überregional arbeitende reformpädagogische Vereinigungen sowie bildungsentwicklerisch initiative Einrichtungen mit Brückenfunktion in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Südtirol und Liechtenstein* (Bibliotheca Academica Pädagogik, Band 13) (S. 537–549). Baden-Baden: Ergon. <https://doi.org/10.5771/9783956504600-537>
- Bergold, J., & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333–344). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_23
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1).
- Bruner, J.S. (1961). *The Act of Discovery*. Zugriff am 26.11.2019. Verfügbar unter: <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00692072>.
- Damerau, K. (2013). *Molekulare und Zell-Biologie im Schülerlabor – Fachliche Optimierung und Evaluation der Wirksamkeit im BeLL Bio (Bergisches Lehr-Lern-Labor Biologie)*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Wuppertal.
- Detjen, J. (2005). Forschend lernen: Recherche, Interview, Expertenbefragung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 565–576). Schwalbach: Wochenschau.
- Erbring, S., & Münch, J. (2009). Forschen Lernen durch Forschendes Lernen. In B. Rotters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung. Kompetenzentwicklung* (S. 175–195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feichter, H. (2015). *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06860-8>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhard (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Gess, C., Deicke, W., & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt a.M.: Campus.
- Hahn S. (2013). Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen*

- Oberstufe*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_10
- Hahn, S., & Obbelode, J. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020* (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hameyer, U. (2002). Entdeckende Lerntätigkeit. In U. Hameyer & F. Schlichting (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (Impulse-Reihe, Bd. 3) (S. 27–37). Kronshagen: Körner.
- Heinrich, M. (2009). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit* (Pädagogik im Widerspruch, Bd. 11). Münster: MV.
- Hinzke, J.-H. (2019). Forschendes Lernen im Unterricht gestalten. Begriffsklärung, Potenziale, Gelingensfaktoren. *Hamburg macht Schule*, 31 (2), 5–8.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G., & Chinn, C.A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, Bd. 10) (S. 9–35). Bielefeld: UVW. <https://doi.org/10.5771/9783845236605-59>
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62, 32–39.
- Jacobs, N., & Schumacher, C. (eingereicht). „Traumpartner gesucht – Liebe und Partnerwahl empirisch betrachtet“ – Ein Unterrichtskonzept zum Forschenden Lernen im Pädagogikunterricht. *PädagogikUNTERRICHT*.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. Zugriff am 26.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.erziehungswissenschaften.huberlin.de/paedpsych/forschung/SkalenbuchFoSS.pdf>.
- Karber, A., & Wustmann, C. (2015). Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massendstudium* (Lernweltforschung, 13) (S. 37–54). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9_2
- Kellett, M. (2010). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1–2), 195–203. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9324-y>
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

- 07.07.1972 i.d.F. vom 15.02.2018. Zugriff am 26.11.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55628) (5. Aufl.) (S. 468–475). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, 3) (vollst. überarb. Aufl.) (S. 323–333). Weinheim: Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_42
- Neber, H. (2002). Entdeckendes Lernen. In U. Hameyer & F. Schlichting (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (Impulse-Reihe, Bd. 3) (S. 10–23). Kronshagen: Körner.
- Preckel, D. (2004). Problembasiertes Lernen: Löst es die Probleme der traditionellen Instruktion? *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 274–287.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, 3.) (vollst. überarb. Aufl.) (S. 473–486). Weinheim: Juventa.
- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology*. Boston, MA, et al.: Pearson.
- Thomas, A.E., & Müller, F.H. (2016). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica*, 62 (2), 74–84. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000137>
- Universität Bielefeld (2019). *Ziele des Oberstufen-Kollegs*. Zugriff am 15.10.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/ziele.html.
- van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 276–305.
- von der Groeben, A. (2005). Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von „Blick über den Zaun“ – Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen. *Neue Sammlung*, 45 (2), 253–297. Zugriff am 26.11.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2535/pdf/Nesa_2_2005_von_der_Groebe_Unsere_Standards_D_A.pdf.
- Wiemer, M. (2017). Forschend Lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 47–55). Frankfurt a.M.: Campus.
- Wöhrer, V. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>
- Wolf, K. (2016). Forschendes Lehren mit digitalen Medien: Wie forschendes Lernen durch Teilhabe und mediale Unterstützung gelingen kann. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0* (S. 263–268). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7_13

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stiller, C., unter Mitarbeit von C. Graf, G. Inger, N. Jacobs, M. Köstner, C. Schumacher, A. Stockey, E. Striezel & T. Stroot (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLidO (Forschendes Lernen in der Oberstufe). *WE_OS-Jahrbuch, 2*, 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Tobias Feldhoff^{1,*}

¹ Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

* Kontakt: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz,
AG Schulpädagogik, Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz
feldhoff@uni-mainz.de

Zusammenfassung: Im Beitrag werden die Ziele, das Konzept und die Erfahrungen eines Projekts zum Forschenden Lernen mit Schüler*innen (Kollegiat*innen) am Oberstufen-Kolleg vorgestellt. Innerhalb der in jedem Schulhalbjahr stattfindenden zweiwöchigen Projektphase konnten die Kollegiat*innen in diesem Projekt selbst gestellten Fragestellungen mittels sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden nachgehen. Die Erfahrungen zeigen, dass die Ziele, die mit dem Forschenden Lernen verbunden sind, zwar erreicht werden können, dass aber die zwei Wochen in der Projektphase recht kurz sind und deshalb die Anbindung an den Kursunterricht außerhalb der Projektphase sinnvoll sein könnte. Entwickelt und durchgeführt wurde das Projekt durch einen Professor der Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und zwei Studentinnen der Universität Bielefeld.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Projektarbeit, Sekundarstufe II, Oberstufen-Kolleg



© Die Autor*innen 2019. 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>

English Information

Title: The Project “Learning to Research – Research-based Learning” at the Oberstufen-Kolleg (Laboratory Upper Secondary School) in Bielefeld

Abstract: The article presents the goals and the concept of and the experiences from a project on research-based learning with students at the Oberstufen-Kolleg (laboratory school for upper secondary education). During the two-weeks project phase, which takes place every half year, the students of this project were able to pursue their own questions using research methods from social sciences. Results show that although the goals associated with the research-based learning can be achieved, two weeks within the project phase are rather short. Therefore, the connection to regular classes besides the project phase might be useful. The project was developed and carried out by a Professor of Educational Science from the Johannes-Gutenberg-University of Mainz and two students from the University of Bielefeld.

Keywords: research-based learning, project-based instruction, upper secondary school, Oberstufen-Kolleg

Das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“ war eine Kooperation des Oberstufen-Kollegs, der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs und von Univ.-Prof. Dr. Tobias Feldhoff von der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Ausgangspunkt war der Wunsch des Oberstufen-Kollegs, die Kollegiat*innen stärker an den Forschungsprojekten, in denen Lehrpersonen gemeinsam mit Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung forschen, stärker und systematischer zu beteiligen. Im Rahmen des Projektes sollten hierfür von Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg Möglichkeiten des Forschenden Lernens ausgelotet werden. Gleichzeitig sollte mit dem Projekt der Bekanntheitsgrad der Wissenschaftlichen Einrichtung bei den Kollegiat*innen erhöht werden. Das Projekt wurde in der Projektphase im Sommer 2017 am Ende des 2. Schulhalbjahres und im Winter 2017/18 am Ende des 1. Schulhalbjahres durchgeführt. Das Konzept zum Projekt wurde gemeinsam von Univ.-Prof. Dr. Tobias Feldhoff, Rebecca Schmidt und Elisabeth Striezel entwickelt und wurde auch von den drei Lehrenden gemeinsam durchgeführt. Tobias Feldhoff ist Professor für Schulforschung mit Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Rebecca Schmidt und Elisabeth Striezel studieren Soziologie an der Universität Bielefeld und sind ehemalige Absolventinnen des Oberstufen-Kollegs. Sie arbeiten darüber hinaus als studentische Mitarbeiterinnen in der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs und sollen dort die Forschung mit den Kollegiat*innen unterstützen. Von Seiten der Schule wurde das Projekt von Elisabeth Ludwig, Lehrerin am Oberstufenkolleg, und von Seiten der Wissenschaftlichen Einrichtung von Univ.-Prof. Dr. Martin Heinrich, Dr. Gabriele Klewin sowie Sebastian Udo Kuhnen betreut.

Das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“ verfolgt den Ansatz des Forschenden Lernens nach Huber (2009) und lässt sich in die Kategorie des „wissenschaftspropädeutischen forschenden Lernen“ (Messner, 2012, S. 340) einordnen.

Nach der Darstellung der angestrebten Ziele werden die Ausgangssituation der Lehrenden und das Konzept des Projekts skizziert. Danach erfolgt ein Bericht über die Erfahrungen aus den beiden Projektkursen. Der Beitrag endet mit einem Fazit und zeigt Chancen und Grenzen des Forschenden Lernens am Oberstufen-Kolleg auf.

1 Ziele

Ein zentrales Ziel des Unterrichtsprojekts besteht darin, dass die Kollegiat*innen im Sinne des Forschenden Lernens ein grundlegendes Verständnis von Forschung in den Sozialwissenschaften entwickeln sollen. Gemäß Hubers Ansatz und den Leitlinien des Projektunterrichts des Oberstufen-Kollegs steht dabei die Eigentätigkeit der Kollegiat*innen im Mittelpunkt. Forschung soll im Rahmen des Forschenden Lernens erfahrbar gemacht werden, indem die Kollegiat*innen in Gruppen Forschungsprojekte durchführen und dabei die folgenden Arbeitsschritte durchführen:

- Formulierung einer spezifischen Problemstellung, Ableitung und Entwicklung von Forschungsfragen basierend auf der Problemstellung, Konkretisierung von Forschungsfragen in Form von Hypothesen (bei quantitativem Vorgehen);
- Überlegung und Entwicklung eines Forschungsdesigns, mit dem den Forschungsfragen auf den Grund gegangen werden kann bzw. die Hypothesen überprüft werden können;
- Auswahl und Anwendung von für die Forschungsfragen angemessenen Erhebungsverfahren der Sozialforschung;
- Berücksichtigung forschungsethischer Aspekte;
- Erhebung und Aufbereitung von Forschungsdaten (sofern nicht Sekundäranalysen durchgeführt werden);
- Analyse, Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen.

Durch die Erfahrung in der Durchführung eines eigenen Forschungsprojekts sollen die Kollegiat*innen auch eine forschende Haltung vermittelt bekommen. Die Lehrenden stehen hierfür als Rollenmodelle zur Verfügung (Bandura, 2003).

Bei der Planung und Durchführung der einzelnen Schritte haben die Kollegiat*innen die Möglichkeit, ihre metakognitiven Kompetenzen zur Steuerung des Lernprozesses zu erweitern. Hierzu gehört auch die Reflexion des eigenen Vorgehens und Forschungsprozesses. Neben der Reflexion des Lernprozesses sollen die Grenzen des eigenen Vorgehens und die Konsequenzen dieser Grenzen für die Interpretation der eigenen Befunde erkannt werden.

Die Arbeit in der Gesamtgruppe und in den einzelnen Forschungsgruppen wird, gemäß dem Forschenden Lernen, bewusst als sozialer Prozess verstanden und dementsprechend gestaltet. Somit verfolgt das Projekt auch überfachliche Ziele. Indem die Kollegiat*innen sich zum Beispiel auf Forschungsfragen und methodische Zugänge einigen, gemeinsam den Forschungsprozess strukturieren, Arbeitsteilung vornehmen oder den anderen Gruppen Feedback zu deren Ideen und Vorgehen geben, erhalten sie vielfältige Möglichkeiten, ihre sozialen Kompetenzen zu erproben und zu erweitern. Hierzu gehören auch, wie von Huber beschrieben, Erfahrungen der Unwägbarkeiten im Forschungsprozess, die Ausdauer und Frustrationstoleranz und Umgang mit Unsicherheit erfordern.

2 Ausgangssituation der Lerngruppe

Die einzelnen Projekte werden von den Kollegiat*innen der elften und zwölften Jahrgangsstufe selbst gewählt. Die Gruppen können dabei jahrgangsübergreifend zusammengesetzt sein. Eine endgültige Zusammensetzung der Gruppe steht erst kurz vor der Projektphase fest. Aus diesem Grund war es nicht möglich, den Projektunterricht auf die spezifischen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Lerngruppen hin zu planen.

Mit Blick auf das Profil und die Ziele des Oberstufen-Kollegs war davon auszugehen, dass es sich bei der Lerngruppe um eine heterogene Lerngruppe in Bezug auf Merkmale wie zum Beispiel schulische Vorerfahrungen, Interessen, Geschlecht, sozialer, familiärer

Hintergrund, Migrations- und/oder Fluchterfahrungen, Studienfächer, Leistungs- und Sprachniveau, Sozialkompetenz und metakognitive Fähigkeiten handelt.

Der Projektunterricht wurde so geplant, dass eine adaptive Unterrichtsgestaltung die Grundlage des Konzepts bildet und den Lehrenden die Möglichkeit bietet, flexibel auf die spezifischen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Lerngruppen oder einzelner Lernender in der Gruppe zu reagieren. Dabei wird die Heterogenität als Chance und Bereicherung gesehen und diese für das Projekt in den unterschiedlichen Phasen genutzt (z.B. bei der Auswahl der Themen, Feldzugang). Generell war davon auszugehen, dass die Kollegiat*innen keine oder nur geringe Kenntnisse und Erfahrung in Bezug auf Forschendes Lernen, Forschung und insbesondere Forschung in den Sozialwissenschaften mitbringen.

3 Konzept

Das Konzept lässt sich didaktisch in zwei Phasen aufteilen. In den ersten anderthalb Tagen sollen den Kollegiat*innen die zentralen Grundlagen vermittelt werden, damit sie in den folgenden anderthalb Wochen ihre Forschungsprojekte durchführen, dokumentieren und präsentieren können (vgl. die Ablaufpläne in Abb. 1 und 2 auf der übernächsten Seite). Daher besteht die erste Phase zu einem Großteil aus Lehrvorträgen und Erarbeitungsphasen durch die Kollegiat*innen. Hierzu gehören beispielsweise ein allgemeiner Überblick über Forschung in den Sozialwissenschaften und der prototypische Aufbau eines Forschungsprozesses. Darüber hinaus stellt sich die Wissenschaftliche Einrichtung vor und berichtet über Forschungsprojekte am Oberstufen-Kolleg und Möglichkeiten der Sekundäranalysen von Daten der Wissenschaftlichen Einrichtung. Ferner bekommen die Kollegiat*innen Grundlagen vermittelt, wie sie ein relevantes Thema auswählen und eine Forschungsfrage (und ggf. Hypothesen) formulieren, welche ethischen Gesichtspunkte es bei Forschungsprojekten zu beachten gilt und welche gängigen Erhebungsverfahren in den Sozialwissenschaften verwendet werden.

In der zweiten Phase dominiert die eigenständige Tätigkeit der Kollegiat*innen in den jeweiligen Forschungsgruppen im Sinne einer *Community of Practice*. Gemäß den Leitlinien für den Projektunterricht und dem Prinzip des Forschenden Lernens sollen die Themen, mit denen sich die einzelnen Gruppen in ihren Forschungsprojekten beschäftigen, von den Kollegiat*innen selbst ausgehen. Um den Primat der gesellschaftlichen Relevanz (Leitlinien zum Projektunterricht) und der Relevanz für ein Praxisfeld, wie Huber (2009) dies fordert, gerecht zu werden, ist die einzige Bedingung für die Kollegiat*innen, dass es sich um ein Thema rund um das Oberstufen-Kolleg handelt und für mindestens einen Teil der Schule Relevanz besitzt. Wie beim Forschenden Lernen üblich, entscheiden die einzelnen Gruppen neben den Themen und Forschungsfragen auch, mit Hilfe welcher Erhebungsverfahren und Auswertungsmethoden sie diese beantworten möchten. Aus diesem Grund ist diese zweite Phase auch nur bedingt im Voraus planbar. Auf eine theoretische Fundierung bzw. Ableitung der Hypothesen wird zugunsten einer didaktischen Vorstrukturierung verzichtet, um die Kollegiat*innen nicht zu überfordern, angesichts des fachübergreifenden Charakters und des engen Zeitrahmens des Projekts.

Welche Elemente im Forschungsprozess zu welchem Zeitpunkt geplant sind, findet sich im Ablaufplan (siehe Abb. 1 und 2).

Die zentrale Aufgabe der drei Lehrenden ist es, die einzelnen Forschungsgruppen im Sinne der konstruktiven Unterstützung und der Forderungen von Huber (2009) und Messner (2012) individuell zu begleiten und unterstützen. Die Lehrenden stehen den Kollegiat*innen als Expert*innen und als Modell, an dem sie lernen können (Bandura, 2003), zur Verfügung. Wenn notwendig, können hierbei punktuell Inputs von den Lehrenden erfolgen, zum Beispiel zur Erstellung von Leitfäden oder Fragebögen, zur Eingabe von Daten oder zur Auswertung von Fragebögen oder Interviewdaten. Die Inhalte

werden dabei immer anhand von zumeist eigenen Forschungserfahrungen und Beispielen illustriert. Inwieweit die Gruppen sich in dieser Phase die Inhalte selbst anhand von zur Verfügung gestellten oder selbst recherchierten Texten erarbeiten oder Unterstützung durch die Lehrenden in Anspruch nehmen, entscheiden die einzelnen Gruppen selbst.

Ein gutes Zeitmanagement ist bei Forschungsprojekten selbst für erfahrene Forscher*innen eine große Herausforderung. Noviz*innen im Forschungsprozess benötigen hier Unterstützung, da für sie der Aufwand für einzelne Prozesse nur schwer absehbar ist. Daher ist eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen, die Kollegiat*innen bei ihrer Zeitplanung im Forschenden Lernen zu unterstützen und sie immer wieder auf die entsprechenden Deadlines hinzuweisen. Eine weitere wichtige Funktion der Lehrenden ist es, den einzelnen Gruppen individuelle Unterstützung und Feedback in den einzelnen Phasen zu geben, sei es zur Formulierung von Forschungsfragen, zur Aufstellung von Hypothesen, zur Entwicklung eines Forschungsdesigns (inkl. Stichprobenplan, Auswahl von Erhebungsverfahren, Gestaltung von Erhebungsinstrumenten, Entwicklung von Auswertungsstrategien), zur Datenerfassung, zur Auswahl, zur Auswertung und zur Dokumentation der Befunde. Das Feedback bezieht sich dabei auf die jeweilige Aufgabe/das Produkt, den Arbeitsprozess und die Selbstregulation im Sinne der Steuerung des Arbeitsprozesses (vgl. Hattie, 2009).

Der Grad der kognitiven Aktivierung im Sinne einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (Klieme & Rakoczy, 2008; Kunter & Trautwein, 2013; Lipowsky, 2009) soll vor allem durch die komplexe Aufgabenstellung erfolgen, eigenständig in den Gruppen die Forschungsprojekte durchzuführen. Hierbei knüpfen die Kollegiat*innen an ihr allgemeines Vorwissen und das Vorwissen, das in der ersten Phase gelegt wird, an und erweitern dies im Lauf des Prozesses. Durch den Themenbezug des Oberstufen-Kollegs beziehen sich die Projekte auf die Lebenswelt der Kollegiat*innen, wecken ihr Interesse und motivieren sie im Sinne eines lernunterstützenden Klassenklimas (Klieme & Rakoczy, 2008; Kunter & Trautwein, 2013). Die Darstellung der Relevanz der Forschungsfrage durch die Kollegiat*innen sowie die Begründung der Stichprobe, des Erhebungs- und des Auswertungsverfahrens haben ebenso ein großes Potenzial, die Kollegiat*innen kognitiv zu aktivieren. Das Forschungstagebuch erfüllt die Funktion der von Huber (2009) geforderten Reflexion des eigenen Forschungsprozesses und der von Messner (2012) geforderten Dokumentation des Forschungsprozesses und von dessen Ergebnissen. Ziel ist es, die kognitive Aktivierung und die metakognitiven Kompetenzen der Kollegiat*innen zu fördern. In dem Forschungstagebuch sollen sie ihren Forschungsprozess dokumentieren. Darüber hinaus sollen sie aber auch unbekannte Begriffe notieren und die tägliche Reflexion ihres Arbeitsprozesses sowie des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens schriftlich festhalten. Inwieweit dies gelingt, hängt jedoch von den Vorerfahrungen der Kollegiat*innen mit entsprechenden Methoden ab. Im Sinne der Sach-Fach-Literalität stellt das sprachliche Ausdrucksvermögen der Kollegiat*innen einen weiteren wichtigen Faktor dar (Meyer & Imhoff, 2017).

Um einen Austausch in der gesamten Lerngruppe zu erreichen und von Seiten der Lehrenden einen Überblick über den Arbeitsstand aller Gruppen zu erhalten, kommen die Kollegiat*innen mindestens zweimal pro Tag im Plenum zusammen und berichten über ihren momentanen Stand. Dies kann auch den Zusammenhalt in der Gruppe fördern. Die Kollegiat*innen machen zum Beispiel die Erfahrungen, dass die anderen mit ähnlichen Problemen kämpfen oder dass sie ihnen Hilfestellungen geben können.

Die Lern- und Arbeitszeit während des Projektunterrichts richtet sich nach den am Oberstufen-Kolleg üblichen drei Unterrichtsblöcken pro Tag (8:30–10:00; 10:30–12:00; 12:45–14:15). Abbildung 1 und 2 zeigen den geplanten Ablauf mit den Deadlines der zwei Wochen.

Die drei Lehrenden haben nach dem letzten Unterrichtsblock des Tages jeweils eine 30- bis 60-minütige Reflexions- und Planungssitzung. Ziel ist es, folgende Punkte zu reflektieren:

- das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten und die Lernfortschritte der einzelnen Kollegiat*innen und Gruppen;
- das Klima in der Gruppe sowie die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung;
- den eigenen Unterricht und das Verhalten der einzelnen Lehrenden und deren Zusammenspiel.

Neben der Reflexion erfolgen Absprachen für den nächsten Tag sowie eine Arbeitsteilung bezüglich der anstehenden Arbeitsschritte.

Block	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:30–10:00	Kennenlernen Überblick, Anforderungen, Erwartungsabfrage Organisatorisches	Überblick Erhebungsverfahren	Input Forschungsdesign Arbeit an Forschungsfragen, Design, Erhebungsinstrumenten	Fortsetzung Vortag	Fortsetzung Vortag Erhebung von Daten/Datensichtung
10:30–12:00	Überblick über Forschung und Forschung am OSK	Fragestellungen finden bzw. konkretisieren	Fortsetzung Block 1	Fortsetzung Block 1 Deadline: Forschungsdesign erstellen (inkl. Erhebungsinstrumente)	Fortsetzung Block 1
12:45–14:15	Fragestellungen finden Forschungsethik	Wiederholung Erhebungsverfahren (B)LNWs festlegen ¹	Fortsetzung Block 2 Deadline: Forschungsfrage festlegen	Fortsetzung Block 2 Erste Erhebung von Daten bzw. Sichtung Sekundärdaten	Fortsetzung Block 1 Abschlussbesprechung der Woche + Reflexion/Feedback

Abbildung 1: Übersicht Ablaufplan 1. Woche

Block	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:30–10:00	Start in die Woche Berichte aus den Gruppen Datenerhebung/-einkgabe/Auswertung	Datenauswertung/ Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse	Datenauswertung, Dokumentation des Forschungsprozesses + Produkterstellung/Poster	Vorbereitung der Präsentationen der einzelnen Projekte im Plenum	Produkttag: Präsentation der Forschungsprojekte/Poster in der Schulöffentlichkeit

¹ BLNW bedeutet benoteter Leistungsnachweis, LNW Leistungsnachweis

10:30– 12:00	Fortsetzung Block 1	Fortsetzung Block 1 + Dokumentation des Forschungs- prozesses	Fortsetzung Block 1	Fortsetzung Block 1 Vorbereitung Produkttag	Fortsetzung Block 1
12:45– 14:15	Datenauswer- tung	Fortsetzung Block 2	Fortsetzung Block 2 Deadline: Pro- dukterstellung/ Poster	Vorbereitung Produkttag	Abschlussbe- sprechung der Woche + Refle- xion/Feedback

Abbildung 2: Übersicht Ablaufplan 2. Woche

4 Erfahrungen aus den Projektkursen

Im Folgenden sollen die Erfahrungen aus dem ersten und zweiten Projektdurchlauf am Ende des Schuljahres 2016/17 bzw. des ersten Schulhalbjahres 2017/18 dargestellt werden. Die allgemeine Darstellung wird durch Beispiele illustriert.

4.1 Erfahrungen aus dem ersten Projektkurs

Die Lerngruppe im ersten Projektkurs am Ende des Schuljahres 2016/17 bestand aus acht Kollegiat*innen, von denen zwei in der 12. Jahrgangsstufe waren. Drei Kollegiat*innen hatten einen Migrations- und/oder Fluchthintergrund. Wie erwartet, unterschieden sich die Kollegiat*innen deutlich in Bezug auf ihre Fähigkeit des selbstständigen Lernens, ihre metakognitiven Fähigkeiten, ihr sprachliches Verständnis und ihre Ausdruckweise, ihr mathematisches Verständnis, ihr allgemeines Leistungsvermögen sowie ihr Sozialverhalten.

Die Kollegiat*innen wählten das Projekt als Zweitwunsch. Der Grund für die „verhaltene“ Wahl lag wohl an der fehlenden Bekanntheit der Lehrenden und des Projekts. Den Kollegiat*innen war nicht klar, was auf sie zukommt. Bezüglich der Erwartungen und Befürchtungen war den Kollegiat*innen vor allem wichtig, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung auf Augenhöhe stattfindet sowie ein „entspannter“ Umgang miteinander, wie sie es am Oberstufen-Kolleg kennen und schätzen gelernt haben. Die Kollegiat*innen befürchteten vor allem einen sehr hohen Arbeitsaufwand. Daraufhin wurde gemeinsam vereinbart, dass der Aufwand nicht höher ausfällt als im Kurs-Unterricht. Von Seiten der Lehrenden wurden vor allem Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und aktives Mitarbeiten sowie entsprechende Nacharbeiten bei krankheitsbedingtem Fehlen eingebracht und anschließend gemeinsam vereinbart.

Gerade bei der ersten Arbeitsphase (3. Block Montag) zeigten sich die Kollegiat*innen sehr motiviert, Themen und Fragen rund um das Oberstufen-Kolleg zu entwickeln. Durch den Lebensweltbezug und der Relevanz des Themas für die Kollegiat*innen konnten sechs vorläufige Themen identifiziert werden (z.B. Gründe, warum Kollegiat*innen an das Oberstufen-Kolleg gewechselt sind; Rauchen am Oberstufen-Kolleg; Unterricht aus Sicht von Kollegiat*innen mit Deutsch als Zweitsprache). Am zweiten Tag legten sich die Kollegiat*innen letztlich auf vier verschiedene Themen (Gründe, warum Kollegiat*innen an das Oberstufen-Kolleg gewechselt sind; Unterricht aus Sicht von Kollegiat*innen mit Deutsch als Zweitsprache; Zusammenhang von Kurs- bzw. Profilwahl und angestrebtem Fachstudium; Zusammenhang von vorheriger schulischer Erfahrung und Erwartung an die Anforderungen am Oberstufen-Kolleg) und eine jeweils vorläufige Formulierung der Forschungsfragen fest.

Beim Thema Forschungsethik entwickelte sich auf Basis der vorbereiteten Vignetten eine lebhafte Diskussion, welche Aspekte in Studien erhoben und ausgewertet werden

sollten und wer Zugang zu den Informationen erhalten sollte. Ausgangspunkt war vor allem eine Vignette zu einem Forschungsprojekt zum Thema Bullying an Schulen. Einige Kollegiat*innen hatten selbst Erfahrungen mit Bullying in unterschiedlichen Rollen gemacht. Durch den persönlichen Bezug war das Thema sehr präsent. Zudem konnte im Sinne der kognitiven Aktivierung ein kognitiver Konflikt in Form eines ethischen Dilemmas zwischen Datenschutz für die Betroffenen und der Frage, wer Zugang zu den Ergebnissen haben sollte, um Bullying zu stoppen oder zu verhindern, ausgelöst werden.

Bei der Vorstellung der verschiedenen Erhebungsverfahren (1. Block Dienstag) zeigte sich, dass das Jeopardy-Quiz am Nachmittag eine sehr wichtige und hilfreiche Wiederholung war, damit die Kollegiat*innen die zentralen Aspekte verinnerlichen konnten und das Wissen gefestigt wurde.

Durch die Wahl der Themen und Forschungsfragen entstanden vier verschiedene Gruppen. Eine Gruppe ging der Frage des Zusammenhangs von Kurs- bzw. Profilverwahl am Oberstufen-Kolleg und dem angestrebtem Studienfach der Kollegiat*innen mit Hilfe einer Fragebogenstudie nach. Neben eigenen Fragen wurden Fragen aus der Verlaufs- und Absolventenbefragung genutzt. Neben Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen zur Überprüfung der Struktur und Verlässlichkeit der Instrumente wurden von der Gruppe deskriptive Statistiken (relative Häufigkeiten, Mittelwerte) sowie Korrelationen und T-Tests zur Überprüfung der Hypothesen mit Hilfe von SPSS durchgeführt. Gemessen an der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Vorwissen übertraf die Gruppe die Erwartungen. Die drei Kollegiat*innen gehörten zu den Leistungsstärksten der Gruppen.

Eine weitere Gruppe ging der Frage nach, welche sprachbezogenen Schwierigkeiten Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg haben. Besonders ein Kollegiat der Gruppe war aufgrund der Bedeutung des Themas für ihn selbst (für alle drei Kollegiat*innen in dieser Gruppe ist Deutsch Zweitsprache) sehr motiviert und engagiert. Die Gruppe führte leitfadengestützte Interviews durch, die sie transkribierte und anschließend anhand von Kategorien inhaltsanalytisch auswertete. Neben der Unterstützung, die alle Gruppen beanspruchten (s.u.), benötigte diese Gruppe aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten zusätzliche Unterstützung bei der Verschriftlichung.

Eine weitere Gruppe von Kollegiat*innen nutzte parallel jeweils eigenständige Fragestellungen anhand von Daten der Verlaufs- und Absolventenbefragung der Wissenschaftlichen Einrichtung.

Insgesamt war die Mehrheit der Kollegiat*innen sehr engagiert. Die Erwartungen der Lehrenden in Bezug auf die Mitarbeit und die Qualität der Analysen und Produkte wurde überwiegend erfüllt, so dass die Ziele des Unterrichts für die Mehrheit der Kollegiat*innen ebenfalls erfüllt wurden.

Somit verlief die erste Projektphase sehr positiv. Dabei konnte der Plan, trotz der Unwägbarkeiten im Prozess des Forschenden Lernens, eingehalten werden. Dabei wurde jedoch deutlich, dass die zur Verfügung stehende Zeit sehr knapp bemessen war. Aus diesem Grund hatten die einzelnen Gruppen nur begrenzt Zeit für die Erarbeitung der Schritte im Forschungsprozess (Formulierung der Forschungsfrage, Entwicklung der Erhebungsinstrumente, Auswertung und Interpretation der Daten), so dass hier eine entsprechende Unterstützung durch die Lehrenden notwendig war und auch manchmal früher erfolgen musste, als dies mit einem anderen Zeitrahmen möglich gewesen wäre, bei dem die Kollegiat*innen mehr Zeit zur eigenständigen Überarbeitung und Recherche gehabt hätten. Die enge Begleitung und individuelle Betreuung war jedoch nur aufgrund des Betreuungsschlüssels von drei Lehrenden und vier Gruppen umsetzbar.

Optimierungsbedarf bestand bei der Gestaltung des Produktages. Die Poster alleine erzeugten, im Vergleich zu anderen Projekten, relativ wenig Aufmerksamkeit. Daher war das Interesse der anderen Kollegiat*innen an den Postern relativ gering.

Im Arbeitsprozess zeigte sich, dass die Kollegiat*innen, wie zu erwarten, vor allem Unterstützung bei der wissenschaftlichen Formulierung der Forschungsfragen und

Hypothesen, der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und der Auswertung und Interpretation der Daten sowie deren Verschriftlichung benötigten. Neben sprachlichen Herausforderungen fiel den Kollegiat*innen oftmals die Trennung zwischen präziser Beschreibung der Ergebnisse und Interpretation schwer. Zudem war es für sie eine große Herausforderung zu erkennen, welche Schlüsse auf Basis der Daten zulässig sind und welche nicht. Bei den Gruppen, die statistische Analysen durchführten, wurde deutlich, dass sie die angewendeten statistischen Verfahren nur in Ansätzen verstanden hatten. Dies war jedoch auch nicht der Anspruch des Unterrichtsprojekts. Die Herausforderungen und Schwierigkeiten der Kollegiat*innen sind vergleichbar mit denen von Studierenden im Bachelor bei universitären Projekten Forschenden Lernens im Lehramt, wenn auch auf höherem Niveau.

4.2 Erfahrungen des zweiten Projektkurses

Aufgrund der positiven Erfahrung mit dem ersten Projektdurchlauf wurden nur wenige Modifikationen für den zweiten Projektkurs, die sich auf die Gestaltung des Projekttages beziehen, geplant und umgesetzt. Eine Herausforderung stellte der sehr enge Zeitrahmen dar. Der erste Durchlauf hatte gezeigt, dass die Kollegiat*innen damit überfordert sind, ihre eigenen Projekte durchzuführen und diese gleichzeitig angemessen didaktisch aufzuarbeiten. Ein zentrales Ziel des Projektunterrichts am Oberstufen-Kolleg ist jedoch, dass mit den Projekten auch das Interesse der Schulöffentlichkeit geweckt wird und dass die Projekte für die nicht beteiligten Kollegiat*innen erfahrbar gemacht werden. Um dieses Ziel besser zu erreichen, sollte eine der Kleingruppen kein eigenes Projekt mehr durchführen, sondern sich mit dem Forschungsprozess und den einzelnen Phasen theoretisch auseinandersetzen und überlegen, wie man diese der Schulöffentlichkeit näherbringen kann. Da sich jedoch keine Gruppe finden ließ, die diese Aufgabe übernahm, wurde die didaktische Gestaltung überwiegend von den Lehrenden übernommen.

Statt eigener Poster steuerten die einzelnen Gruppen verschiedene Materialien für die Produktpräsentation bei. Der Schwerpunkt lag auf einer PowerPoint-Präsentation, die Grundlage für die Präsentation der Ergebnisse der Kleingruppen am Ende des Projekts im Plenum war. Ausgewählte Folien wurden für den Produkttag ausgedruckt und an einer Wand präsentiert. Darüber hinaus wurden die einzelnen Fragestellungen, Erhebungsinstrumente sowie ausgewählte Befunde im Sinne des „Stationenlernens“ an drei verschiedenen Orten dargestellt. Sie führten zu der Wand mit den Ergebnissen der drei Gruppen.

Der zweite Projektkurs verlief ähnlich erfolgreich wie der erste Kurs im Sommer. Die meisten positiven Erfahrungen, aber auch Grenzen wurden bestätigt. Aus diesem Grund beschränkt sich die Darstellung der Erfahrungen auf die Beschreibung der Lerngruppen, deren Forschungsprojekte sowie ihre Besonderheiten.

Die Lerngruppe bestand aus zehn Kollegiat*innen, von denen zwei in der 12. Jahrgangsstufe waren. Drei Kollegiat*innen hatten einen Migrations- und Fluchthintergrund. Wie bereits im ersten Projektkurs im Sommer war die Heterogenität der Kollegiat*innen wiederum recht groß. Jedoch waren die Gruppen insgesamt etwas leistungsstärker als im ersten Projektkurs. Die Kollegiat*innen hatten, ebenso wie im ersten Kurs, das Projekt als Zweitwunsch gewählt.

Trotz der Zweitwahl war die Motivation nach der Vorstellung des Projekts relativ hoch. Die Motivation resultierte aus dem Bedürfnis, etwas am Oberstufen-Kolleg verändern zu wollen. Daraus entstanden wiederum sehr interessante und für das Oberstufen-Kolleg relevante Fragestellungen.

Eine Gruppe beschäftigte sich mit Hilfe von halbstandardisierten Fragebögen damit, wie hilfreich die gestreckte Eingangsphase für geflüchtete Menschen als Vorbereitung auf die reguläre elfte Klasse ist. Als Auswertung wurden einfache Häufigkeiten genutzt. Eine weitere Gruppe ging einem möglichen Zusammenhang zwischen sozialem Klima

am Oberstufen-Kolleg und der Motivation der Kollegiat*innen mit Hilfe von Leitfadenterviews nach. Die Interviews wurden anhand von Kategorien inhaltsanalytisch ausgewertet. Die dritte Gruppe setzte sich damit auseinander, inwieweit das „Oberstufen-Kolleg hält, was es verspricht“. Basierend auf dem pädagogischen Konzept der Schule wurden zentrale Bereiche identifiziert und hierzu Fragen für einen Fragebogen entwickelt. Die Kollegiat*innen sollten einschätzen, inwieweit sie mit einzelnen Aspekten zufrieden (z.B. Kurswahl) sind oder wie sie die Ausprägung anderer Aspekte (Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Grad der Individualisierung) wahrnehmen. Neben Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen zur Überprüfung der Struktur und Verlässlichkeit der Instrumente wurden deskriptive Statistiken (relative Häufigkeiten, Mittelwerte) sowie Korrelationen und T-Tests zur Überprüfung der Hypothesen mit Hilfe von SPSS durchgeführt.

Insgesamt war die Mehrheit der Kollegiat*innen, wie bereits im ersten Projektkurs, sehr engagiert. Die Motivation, etwas zu verändern, führte für einige Kollegiat*innen zu einem zusätzlichen Lernprozess. Sie mussten erfahren, dass man im Rahmen solcher Forschungsprojekte nicht direkt die Praxis verändern oder verbessern kann, sondern lediglich differenziert mögliche Probleme und Verbesserungsbedarfe aufzeigen kann. Zu dem Lernprozess gehörte auch, zu erfahren und zuzulassen, dass die eigene Sicht auf Probleme und Missstände nicht unbedingt von der Mehrheit der befragten Kollegiat*innen geteilt wird. Hierzu gehört auch, dass deskriptive Ergebnisse oftmals nicht so klar und eindeutig ausfallen und ihre Interpretation anspruchsvoll sein kann.

5 Fazit sowie Chancen und Grenzen des Forschenden Lernens am Oberstufen-Kolleg

5.1 Fazit

Der Beitrag zeigt, dass Forschendes Lernen in der Schule in vielfältiger Weise und auf den unterschiedlichen Stufen eingesetzt werden kann (Messner, 2012). Als Lehr-Lern-Methode bietet es großes Potenzial für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten im Sinne der kognitiven Aktivierung von Schüler*innen (Kunter & Trautwein, 2013; Lipowsky, 2009). Dabei eignen sich die Schüler*innen die Grundprinzipien von Forschung an und lernen diese auch anzuwenden. Darüber hinaus können mit dem Forschenden Lernen das Interesse an Lerninhalten und die Motivation, sich mit diesen auseinanderzusetzen, gefördert werden, mit dem Ziel, eine forschende Haltung zu entwickeln. Eine solche Haltung besteht vor allem aus einer Neugier, den Dingen auf den Grund zu gehen und dies nach den Grundprinzipien von Forschung zu tun.

Im Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg konnten die angestrebten Ziele erfüllt werden. Die Kollegiat*innen haben ein grundlegendes Verständnis von Forschung in den Sozialwissenschaften entwickelt und in ihren Projekten erste praktische Erfahrungen im Modus von Wissenschaft gesammelt. Es ist davon auszugehen, dass die einmalige zweiwöchige Projektphase nicht ausgereicht hat, um auch einen forschenden Habitus bei den Kollegiat*innen zu etablieren. Die Arbeit im Projekt der Kollegiat*innen sowie die Reflexionen im Rahmen der Forschungstagebücher und am Ende des Projekts haben gezeigt, dass das Interesse an und die Motivation für Forschung bei einigen Kollegiat*innen geweckt wurde. Ein wichtiger Motivationsfaktor für das Engagement und die Arbeit im Projekt war, neben der eigenständigen Wahl der Themen und der methodischen Zugänge, die Relevanz der Themen und Fragestellungen und damit verbunden die Perspektive, etwas am Oberstufen-Kolleg verändern zu können oder zumindest Probleme sichtbar zu machen. In der Gruppenarbeit hatten die Kollegiat*innen ausreichend Möglichkeiten, ihre überfachlichen Kompetenzen, insbesondere ihre sozialen und metakognitiven Fähigkeiten, weiterzuentwickeln.

5.2 Grenzen und Ausblick

Insgesamt wurde deutlich, dass die zur Verfügung stehende Zeit in den Projektphasen sehr kurz war. Die Forschungsgruppen hatten mitunter nur sehr wenig Zeit für die einzelnen Schritte im Forschungsprozess. Dies führte dazu, dass manchmal der Raum für gewinnbringende Diskussionen, eigene Recherchen oder längeres Nachdenken fehlte. Aus diesem Grund erfolgte teilweise eine engere Begleitung und Unterstützung durch die Lehrenden, die mit anderen zeitlichen Ressourcen nicht notwendig gewesen wäre. Ein Potenzial für mehr Zeit für Reflexionen und die Arbeit in den einzelnen Phasen des Forschungsprozesses würde der reguläre Kursunterricht bieten. Im regulären Kursunterricht könnte durch den stärkeren Fachbezug zudem eine tiefergehende theoretische Auseinandersetzung stattfinden. Ein noch größeres Potenzial für Projekte mit einer quantitativen Ausrichtung könnte die Verzahnung von Fachkursen (z.B. Pädagogik, Psychologie, Politik) mit Mathematikkursen entfalten. Im Mathematikkurs könnten die Kollegiat*innen lernen, Daten einzugeben, diese zu analysieren und darzustellen. Im Kursunterricht könnte die vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung stattfinden. Diese könnte ggf. auch fächerübergreifend organisiert werden.

Literatur und Internetquellen

- Bandura, A. (2003). *Self-Efficacy: the Exercise of Control* (6. Aufl.). New York: Freeman.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222–237.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_4
- Messner, R. (2009). Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 15–30). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Messner, R. (2012). Forschendes Lernen als Element praktischer Lehr-Lernkultur. In W. Blum, R. Borromeo Ferri & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität*. Festschrift für Gabriele Kaiser (S. 334–346). Wiesbaden: Vieweg+ Teubner. https://doi.org/10.1007/978-3-8348-2389-2_34
- Meyer, O., & Imhoff, M. (2017). Pluriliterales Lernen: vertiefte Lernprozesse anbahnen und gestalten. *Lernende Schule*, 20 (80), 20–24.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Feldhoff, T. (2019). Das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“ am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 24–35. https://doi.org/10.4119/we_os-3183

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

ProjektDidaktik in der Praxis

Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der ProjektDidaktik

Wolfgang Emer^{1,*}

¹ *Ehemalige Lehrkraft am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Schloßhofstr. 16, 33615 Bielefeld*

wolfgang.emer@web.de

Zusammenfassung: Der Artikel fasst wesentliche Ergebnisse der Feldstudie „ProjektDidaktik in der Praxis“ zusammen. Der Autor skizziert den Entstehungskontext und das Methodensetting seiner Untersuchung, um dann Bausteine der ProjektDidaktik herauszuarbeiten und weiterzuentwickeln. Ausgehend von der zuvor noch nicht aufgearbeiteten Praxisgeschichte des Projektunterrichts wird die didaktische Konzeption mit Bildungswert, praxistauglichem Projektbegriff und Abgrenzung zum Lehrgang entwickelt. Eine differenzierte Methodik mit Kriterienkatalog, idealtypischem Verlaufsmuster und einer Typologie der Projektformen sind Grundlage der Erörterung der Leistungsbewertung. Am Fach Geschichte wird exemplifiziert, wie sich Lehrgang und Projekt verbinden und gegenseitig unterstützen können. Zentral ist dann die Untersuchung der organisatorischen Bedingungen für entwickelten Projektunterricht mit der Bestimmung von „Projektkultur“, die anhand einer Merkmalsliste als Untersuchungsinstrument an sechs Regelschulen diente. Alle Entwicklungsschritte münden in einer abschließenden Erörterung von Formen, Möglichkeiten und Grenzen des Transfers von der Versuchsschule in das Regelsystem.

Schlagwörter: Organisation von Projektunterricht, Praxisgeschichte des Projektunterrichts, Projektbegriff, Projektbewertung, ProjektDidaktik, Projektkultur, Projektmethode, Projektunterricht, Schulentwicklung, Transfer von ProjektDidaktik



English Information

Title: Project Didactics in Practice. Field Study from the Oberstufen-Kolleg for the Further Development and Transfer of Project Didactics

Abstract: This article summarizes significant results from the field study “Project Didactics in Practice”. The author outlines the formation context and the methodological setting of his research, then elaborates components of project didactics and develops them further. Based on a history of the practice of project-based instruction, which was not examined so far, he depicts the didactical conception and its educational asset, gives a practicable definition of the term “project”, and delimitates it from the “regular” course. Based on a differentiated method with a catalogue of criteria, an ideal progression pattern and a typology of project forms, the author discusses possibilities to assess project performance. Using the example of the subject History, he shows how course and project can be combined and may support each other mutually. The survey focuses on the organizational requirements of sophisticated project-based instruction, defining a so-called “project culture”, which was used as research instrument (with a list of typical characteristics) at six regular schools. All these steps lead to a discussion of forms, opportunities and limits of a transfer of project didactics from the laboratory school to the regular school system.

Keywords: organization of project-based instruction, history of the practice of project-based instruction, definition of project, assessment of project performance, project didactics, project culture, project approach, project-based instruction, school development, transfer of project didactics

1 Entstehungskontext

Die Feldstudie zur Projektdidaktik verdankt ihre Entstehung der langjährigen Praxis des Autors und der Arbeitsgruppe Projekt (AG Projekt) am Oberstufen-Kolleg (OSK). Der Projektunterricht wurde seit Beginn des OSK wissenschaftlich begleitet und schlug sich in zahlreichen Veröffentlichungen nieder. Nach dem Ende seiner Dienstzeit als Lehrender und Koordinator des Projektunterrichts hatte der Autor die Möglichkeit, die vielen Einzelstudien zu Projektunterricht und -didaktik am OSK in einer kumulativen Dissertation auf der Basis von 23 vorgelegten Veröffentlichungen zusammenzustellen und dazu einen systematischen Teil zu verfassen. In diesem wurden die wichtigsten Aspekte der Projektdidaktik vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Diskussion und der Ergebnisse und Erfahrungen am OSK integriert. Dieser Teil ist als Einzelpublikation erschienen (Emer, 2016). Die Essentials werden im Folgenden skizziert.

2 Die methodische Konzeption der Feldstudie

Mit einem differenzierten Methodensetting wurde das Ziel verfolgt, zentrale Aspekte der Projektdidaktik in Auseinandersetzung mit der relevanten erziehungswissenschaftlichen Literatur und den Erfahrungen der Projektpraxis am OSK in einem Lehrer-Forscher-Modell weiterzuentwickeln. So konnten Praxiserfahrungen in Theoriebildung und theoretische Positionierungen praktische Wege finden. Die Ergebnisse sollten für den Transfer in das Regelsystem aufbereitet werden. Dort führte die Unterrichtsform Projekt ein randständiges und wenig reflektiertes Dasein, zum Teil bis heute. Verschiedene methodische Zugriffe ermöglichten, die Konzeptualisierung der Projektdidaktik sowie das Verhältnis zur Fachdidaktik, Schulorganisation, Lehrer*innenbildung und zu Verfahren der Implementierung in das Regelschulsystem weiterzuentwickeln. Das methodische Setting ging von einer bildungshistorischen Untersuchung aus hin zur deskriptiven Aufarbeitung und

Vergewisserung von durchgeführten Projekten, zu Selbstevaluation, empirischen Erhebungen und Implementierungsforschung.

3 Die historische Dimension

Eine moderne Projektdidaktik ist ohne Berücksichtigung bildungshistorischer Erfahrungen in Theorie und Praxis nicht gestaltbar. Die Projektdidaktik ist nicht neu. Sie fand ihren Ausgang in den USA u.a. mit der „Methode der bildenden Erfahrung“ eines John Dewey (Dewey, 2000/1916, S. 218), die für die Analyse des Autors zu einem methodischen Leitmotiv wurde. Die *Konzeptgeschichte*, inspiriert von Dewey und Kilpatrick, ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur weitgehend aufgearbeitet (vgl. z.B. Hänssel, 1997, S. 54ff.) und wurde nur als Ausgangspunkt kurz zusammengefasst. Mit Klafki wurde deutlich, dass der Projektunterricht als eine notwendige von insgesamt vier Unterrichtsformen eine größere Anerkennung und Normalität erlangt hatte, ohne dass diese bereits ihren festen institutionellen Ort in der Praxis gefunden hatte (Klafki, 1985). Deshalb war es notwendig, auch die vernachlässigte *Praxisgeschichte* seit den 1970er-Jahren in den Analyseblick zu nehmen. Sie wurde hier erstmalig im Überblick aufgearbeitet und periodisiert von den schwierigen Anfängen in den 70er-Jahren bis Anfang des 21. Jahrhunderts und zur Praxis des OSK in Beziehung gesetzt. *Sechs Phasen* der ambivalenten Wirklichkeit des Projektunterrichts im Schulreformprozess lassen sich unterscheiden (vgl. Emer, 2016, S. 17ff.): Auf eine Startphase um 1975, hauptsächlich in einigen Gesamtschulen, folgte deren Krise ab Mitte der 1980er-Jahre, die in der Unverbundenheit der Projektwochen im Schulcurriculum und der Skepsis von Lehrkräften und Schulbehörden zum Ausdruck kam. Eine Öffnung und Vernetzung der Projektpraxis im Rahmen der inneren Schulreform trug zur Überwindung der Krise bei und ging über in eine vierte Phase der vertiefenden didaktisch-methodischen Differenzierung in den 1990er-Jahren. In der folgenden Phase wurde die Notwendigkeit von Professionalisierung und Fortbildung der Lehrer*innen in diesem Bereich erkannt und teilweise praktiziert. In einer vorläufig letzten sechsten Phase lassen sich Formen der Institutionalisierung von Projektlernen, verbunden mit Formen der Schulentwicklung, feststellen, z.B. durch Verankerung in Schulgesetzen und Lehrplänen, nun auch in der Sekundarstufe II. Umgesetzt wird dies allerdings nur zögernd. Wichtig ist es deshalb, projektdidaktische Professionalisierung bereits in die Lehrer*innenbildung einzubinden, wie es an einigen Universitäten versucht wurde (Schumacher, Rengstorff & Thomas, 2013).

4 Weiterentwicklung des Konzepts der Projektdidaktik

Zur didaktischen Weiterentwicklung der Projektdidaktik am OSK wurde für die eigene Praxis und den Transfer in die Lehrer*innenbildung ein praxistauglicher gestufter *Projektbegriff*, orientiert am Projektverlauf, auf drei Ebenen erarbeitet. Er ist zugleich ein Kriterienkatalog für die Bestimmung eines Projekts: zwei Aspekte der Themengenerierung (Gesellschafts- und Lebenspraxisbezug), drei Kriterien für die notwendigen Arbeitsformen (selbstbestimmtes, ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten) und zwei Zielhorizonte (Produktorientierung und kommunikative Vermittlung). Außerdem erschien es notwendig, den spezifischen *Bildungswert des Projektunterrichts* im Vergleich zum Lehrgang auf sieben Ebenen der erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Theorie (schul-, handlungs-, sozialisationstheoretisch, lernpsychologisch, sozioökonomisch, politisch, lernökologisch) neu auszuarbeiten und zu begründen. Dies war auch ein wichtiges Element für die Lehrer*innenfortbildung, weil damit die Stellung des Projektunterrichts in der Institution Schule gestärkt werden konnte. Dabei wurde deutlich, dass Projektunterricht die Schule durch eine andere Lernkultur und ihr demokratiepädagogisches Potenzial, wie die Förderung von Selbstständigkeit und Akti-

vitäten der Schüler*innen in Gruppen, Anwendungs- und Handlungsorientierung, bereichern und verändern kann. Auch das zunächst diametrale *Verhältnis von Fach- und Projektunterricht* wurde der Klärung unterzogen, um auszuloten, wie sich beide voneinander unterscheiden und wie sie sich produktiv ergänzen können für neue Ansätze von Schulorganisation und -entwicklung. Am *Beispiel des Fachs Geschichte* am OSK wurden das Potenzial des Projekts und die Vernetzung von Fach- und Projektunterricht exemplarisch und differenziert dargelegt. Geschichte war bis Ende der 1980er-Jahre ein Fach, das sich mit dem Projektunterricht schwertat und ihn nur als Randerscheinung wahrnahm. Umso wichtiger war es zu zeigen, dass Projektorientierung im Lehrgang und Wissenschaftspropädeutik im Projekt möglich waren und eine Verzahnung der beiden Unterrichtsformen erreicht wurde. Sie setzte sich zum Ziel, durch verschiedene Lernformen und Öffnung in die Region, selbstständiges Lernen der Schüler*innen zu fördern (vgl. Emer, 2016, S. 64ff.). Mit der Einführung des Zentralabiturs musste das Curriculum Abstriche machen, konnte aber gleichwohl eine reduzierte Verzahnung beibehalten.

5 Präzisierung der methodischen Dimension von Projektdidaktik

Eine praxisbezogene spezifische Gesamtheit der Methodik des Projektlernens, die bis 1997 nur in Elementen vorhanden war, wurde kohärent entwickelt (vgl. Emer & Lenzen, 1997, S. 213–230) und in der Studie vertieft. Es entstand ein *idealtypisches Modell* von sieben Phasen und zugehörigen methodischen Schritten (Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung, Weiterführung), das als Denk- und Orientierungsmuster gedacht war und mancherorts rezipiert und verwendet wurde, z.B. in Hamburger Schulen und durch Schweizer Didaktiker (vgl. Emer, 2016, S. 45 und S. 49). Besondere Aufmerksamkeit erlangten dabei *Projektplanung* und *Rollenproblematik*, beide zentrale Schaltstellen der Projektdidaktik, die dazu dienen, die Einbeziehung aller Projektteilnehmer*innen und eine „Planung der Selbstplanung“ (Bastian & Gudjons, 1990, S. 34) zu ermöglichen. Die Einteilung von *Typen und Formen* des Projektunterrichts (Vollformen, reduzierte und vorbereitende) zeigte auch die vernetzende Perspektive mit dem Fachunterricht. Sie ermöglichte für den Transfer die genauere Verortung der jeweiligen Praxis und eine schrittweise Einführung von Projektarbeit in Schulen, die noch wenig Erfahrung mit der Unterrichtsform haben (vgl. Emer, 2016, S. 43ff.).

6 Bewertung von Projekten

Die Unterrichtsform Projektunterricht stellt andere Anforderungen an Leistung und Bewertung als der Lehrgang. Ausgehend von der spezifischen Lernkultur wurden Kriterien und Anlässe der Leistungsbewertung im Projekt differenziert herausgearbeitet und gestaltet. Für das Projekt konnten vier unterschiedliche Bewertungsebenen unterschieden werden: Prozessreflexion, Produktbeurteilung, Gruppenbewertung und öffentliches Feedback. Dieser veränderte Leistungsbegriff machte neue bzw. modifizierte Bewertungsformen notwendig. Neben dem Beratungsgespräch, das als prozessbegleitender Dialog gedacht ist, sind die öffentlichen Formen der Vorstellung auf der Projektversammlung aller Projekte und der Produkttag mit dem Feedback der Öffentlichkeit als Gruppenbewertung entwickelt worden. Für die individuelle Bewertung wurden zwei schriftliche Formen konzipiert: Ein Reflexionsbogen dokumentiert die Erfahrungen der Projektteilnehmer*innen und die Rückmeldung der Projektleiterin bzw. des Projektleiters, und ein Zertifikat enthält für individuell engagierte Teilnehmer*innen ein Feedback mit einer spezifischen Projektkompetenz als Beilage zum Zeugnis (vgl. Emer, 2016, S. 56ff.).

7 Schulorganisation und -entwicklung durch und für Projektdidaktik

Aus der langjährigen Praxis am OSK mit Projekten hatte sich die Erkenntnis ergeben, dass eine erfolgreiche Durchführung der Unterrichtsform Projekt eine Veränderung der Schulorganisation erfordert. Sie ist zunächst auf die Bedürfnisse des Lehrgangs abgestellt. Projektunterricht benötigt Veränderungen der Schulorganisation in fünf Bereichen: personell (eine betreuende Gruppe), zeitlich (feste eigene Zeiten im Schuljahr), räumlich (funktionale Arbeits- und Präsentationsplätze), finanziell (Projektetat) und schulprogrammatisch (Verankerung im Schulprogramm, Verzahnung mit den anderen Unterrichtsformen). Notwendig ist eine feste Organisationsgruppe (AG Projekt) mit der Zuständigkeit für die didaktische, methodische und räumliche Betreuung der Projekte, die auch für das notwendige Standing gegenüber den Fächern sorgt. Dieses praktizierte Organisationsmodell am OSK führte dazu, über allgemeine projektförderliche Bedingungen in der Schulorganisation und -entwicklung im Regelsystem, d.h. über „Projektkultur“ (Emer, 2016, S. 80) als neuen Leitbegriff und Orientierung für Schulentwicklung, nachzudenken. Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, das Personal, Organisation und Unterricht in den Blick nimmt (vgl. Rolff, 2000, S. 13–39), lieferte den Rahmen für die Erstellung einer idealtypischen Merkmalsliste von schulischer Projektkultur, ausgehend von der Praxis des OSK. Diese Liste wurde als Untersuchungsinstrument für eine qualitative Fallstudie an sechs Regelschulen (2006–2008) herangezogen. An keiner der Schulen gab es eine „gut entwickelte, ausdifferenzierte“, allenfalls eine „punktuell entwickelte Projektkultur“ (Emer, 2016, S. 86). Daraus konnten Schritte für eine projektförderliche Schulentwicklung herausgestellt und für den Transfer fruchtbar umgesetzt werden.

8 Transfer der Projektdidaktik

Den Anforderungen an die Versuchsschule OSK, Lehrer*innenfortbildungen durchzuführen, wurde nach der Modellbildung seiner Projektpraxis ab den 1990er-Jahren mit zunehmenden Aktivitäten der AG Projekt in einzelnen Schulen, auf Tagungen, in Fortbildungsseminaren, Beratungen einzelner Lehrer*innen und Mitarbeit bei der Handreichung Projektunterricht des Schulministeriums NRW entsprochen. Die Frage der Vermittlung und Implementierung der Projektdidaktik und -kompetenz war in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kaum reflektiert (vgl. Emer, 2016, S. 89ff.). Der Autor hat aufgrund der Transfererfahrungen die verschiedenen Möglichkeiten und Formen der Lehrer*innenfortbildung zur Entwicklung einer schulischen Projektkultur reflektiert und zusammengestellt. Dabei lassen sich informierende, problemorientierte und fokussierte Implementierungsformen unterscheiden, die jeweils differenziert für die Fortbildungen angewandt wurden (vgl. Emer, 2016, S. 92ff.). Schulintern wurde Weiterbildung im OSK u.a. im sogenannten Hearing (Beratungsverfahren der Projekte durch die AG Projekt) und in kurzen Informationseinheiten, Tagungen sowie SchiLf-Einheiten (schulinternen Fortbildungen) entwickelt. Als schulexterne Zugänge in anderen Einrichtungen wurden Beratungseinheiten und Workshops bis zum Seminar Projektlernen für Lehramtsstudierende vorgestellt. Die Implementierung von Konzepten und Modellen aus der Versuchs- in die Regelschule wurde ermöglicht durch die stetige Weiterentwicklung der eigenen Projektkultur am OSK als Erfahrungsfeld. Sie hatte ihre Grenzen in den limitierten Kapazitäten der Versuchsschule und in den strukturell einschränkenden Rahmenbedingungen des Regelsystems. Dazu gehören auch die Verdichtung und Standardisierung des Lernens und die geringe Professionalisierung von Projektkompetenz in der Lehrer*innenbildung. Für Letztere wurde das hier vorgestellte Buch als Handbuch für den Transfer von Projektunterricht ins Regelsystem konzipiert.

Literatur und Internetquellen

- Bastian, J. & Gudjons, H. (1990). Projektunterricht. Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus* (S. 17–42). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Dewey, J. (2000/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim & Basel: Beltz.
- Emer, W. (2016). *Projektdidaktik in der Praxis. Erfahrungen, Methodik, Fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Emer, W., & Lenzen, K.-D. (1997). Methoden des Projektunterrichts. In J. Bastian, H. Gudjons, J. Schnack & M. Speth (Hrsg.), *Theorie des Projektunterrichts* (S. 213–230). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Hänsel, D. (1997). Projektmethode und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 54–92). Weinheim & Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rolff, H-G. (2000). Was ist Schulentwicklung? In C.G. Buhren, D. Lindau-Bank, H-G. Rolff & S. Müller (Hrsg.), *Manual Schulentwicklung. Handbuch zur pädagogischen Schulentwicklung* (3. Aufl.) (S. 13–39). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schumacher, C., Rengstorf, F., & Thomas, C. (2013). *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis. Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge

Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk
„Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“

Barbara Asbrand^{1,*}, Christine Demmer²,
Martin Heinrich³ & Matthias Martens⁴

¹ Universität Frankfurt am Main, ² Universität Bielefeld

³ Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld,

⁴ Universität zu Köln

*Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Theodor W. Adorno Platz 6, 60629 Frankfurt am Main
b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von zwei Versuchsschulen arbeiten die Autor*innen des Beitrags seit einigen Jahren mit qualitativ-rekonstruktiven Verfahren der Schul- und Unterrichtsforschung. Dabei stellt sich die Kooperation zwischen Schule und Wissenschaft jeweils unterschiedlich dar: Während im Oberstufen-Kolleg Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen in partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zusammenarbeiten, findet an der Helene-Lange-Schule eine evaluative Begleitung der Schulpraxis durch die Wissenschaftler*innen statt. Für beide Vorgehensweisen einer praxisnahen Schulforschung stellt sich, allerdings in unterschiedlicher Weise, das Verhältnis von Nähe und Distanz als zentrales Problem dar, das zugespitzt wie folgt beschrieben werden kann: Während im Oberstufen-Kolleg die Involviertheit der forschenden Lehrer*innen in die Schulpraxis bzw. die Erforschung der eigenen Praxis den für Forschung notwendigen distanzierten Blick verhindert, erschwert im Rahmen der Evaluationsforschung die Systemdifferenz von Wissenschaft und Schulpraxis die Anschlussfähigkeit von Forschungsbefunden. Für beide Zugänge stellt sich die Anonymisierung von Daten und Befunden als eine (weitere) Herausforderung dar. Im Ausblick wird die Etablierung eines Netzwerks von Schulen und Wissenschaftler*innen als potenzielle Problemlösung vorgeschlagen.

Schlagwörter: Praxisforschung, rekonstruktive Methoden, wissenschaftliche Begleitung, Versuchsschulen, Schulentwicklung



English Information

Title: Action Research Revisited – the Potential of Reconstructive Approaches. An Inventory and a Sketch of Ideas for a Network “Qualitative-Reconstructive School Research and Development”

Abstract: As part of the scientific monitoring of two laboratory schools, the authors of the article have been working for several years with qualitative-reconstructive methods of school and teaching research. The cooperation between school and research is different in each case: While researchers and teachers work together in participative research and development projects in the Oberstufen-Kolleg, the Helene Lange School provides evaluative support for school practice by the researchers. For both approaches to practice-oriented school research, the relationship between nearness and distance presents itself as a central problem, albeit in a different way: While in the Oberstufen-Kolleg the involvement of the researching teachers in school practice or the research of their own practice prevents the distanced view necessary for research, in the context of evaluation research the system difference between research and school practice makes it more difficult for research findings to be connected. For both approaches, the anonymization of data and findings presents a (further) challenge. In the outlook, we propose the establishment of a network of schools and researchers as a possible solution to the problem.

Keywords: action research, reconstructive methods, scientific support, laboratory schools, school development

1 Einleitung: Rekonstruktive Zugänge in der Praxis- und Evaluationsforschung

Im Rahmen eines mit rekonstruktiven Forschungsmethoden arbeitenden BMBF-Projekts zur Frage von Bildungsgerechtigkeit wurde deutlich, wie stark die Praxis pädagogischer Professioneller habituell präfiguriert ist (vgl. Heinrich, Faller & Thieme, 2014). Bei dem Versuch, die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts in die Konzeption von Lehrer*innenfortbildung einzubringen zeigte sich demgegenüber die klassische und seit längerem bekannte „Rückmeldeproblematik“ (vgl. Miethe, 2003), dass die Aufklärung über latente Sinnstrukturen im Falle der eigenen Verstricktheit in die Praxis schwerfällt.

Rekonstruktive Bildungsforschung unmittelbar für Schulentwicklungsprozesse einzusetzen, erfordert demnach besondere Zugänge. Während für die Lehrer*innenprofessionalisierung bereits Studien vorliegen, die professionstheoretisch begründet auf die Möglichkeiten von Strukturgeneralisierung hinweisen, wenn mit Studierenden Fallarbeit betrieben wird (vgl. Hoffend, 2010; Schelle, 2011), treten jedoch auch hier unmittelbar Schwierigkeiten auf, sobald die Praxis „näher rückt“ und existenziell bedeutsam wird. Es zeigt sich, dass beispielsweise bereits mit Referendar*innen Fallreflexionen nur im geschützten Raum und dezidiert unter Entlastung vom unmittelbaren Handlungsdruck erfolgen können (vgl. Katzenbach, 2005; Dietrich, 2014). In den BMBF-Verbundprojekten „ProFiS: Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ (FKZ: 01NV1702A-D; vgl. Heinrich et al., 2019) sowie dem Projekt „ReLInK: Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (FKZ: 01NV1710A-C; vgl. Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018) reagieren wir – im sensiblen Bereich der Professionalisierung für die inklusive Beschulung (vgl. Demmer & Heinrich, 2018) – auf dieses Phänomen mit spezifischen Formaten der Lehrer*innenfortbildung, innerhalb derer die rekonstruktiven Befunde im Fortbildungsmaterial als authentisch dokumentierte Strukturprobleme aufbereitet werden. Und selbst hier bedeutet es eine Gratwanderung,

wenn das Material anderer, fremder und vollständig anonymisierter Kolleg*innen so aufbereitet und kommuniziert werden soll, dass es zur für die professionelle Identitätsarbeit produktiven Irritation kommt, nicht aber zu vorschnellen Abwehrreaktionen (vgl. hierzu ausführlich im vorliegenden Band: Lau, Lübeck & Heinrich, 2019). So zeigt sich auch in der Lehrer*innenfortbildung: Je näher die eigene Praxis, ob nun konkret oder nur über strukturhomologe Situationen vermittelt, in diesen Professionalisierungsprozessen rückt, desto schwieriger wird demnach die Arbeit mit rekonstruktiv herausgearbeiteten Befundlagen.

Wenngleich die Praxisrelevanz rekonstruktiver Verfahren prinzipiell gegeben ist, etwa im Rahmen der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010) oder der objektiv-hermeneutischen Strukturevaluation (vgl. Klenner, 2013), so ist noch weitgehend ungeklärt, inwiefern forschungsmethodisch und forschungsmethodologisch eine „rekonstruktive Praxisforschung“ denkbar ist, die unmittelbar auf die Involviertheit der forschenden Akteur*innen setzt.

Im Fall der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule (Versuchsschule des Landes Hessen in Wiesbaden) durch Barbara Asbrand und Matthias Martens erheben die Wissenschaftler*innen (dazu zählen auch Studierende und Doktorandinnen aus der Arbeitsgruppe) Daten für Forschungsprojekte an der Schule und melden Erkenntnisse aus der Forschung an die Schule zurück. Dabei werden Schnittmengen zwischen den Forschungsinteressen der Wissenschaftler*innen und den Interessen der Schule bzw. der Lehrpersonen bezüglich der Themen, zu denen sie sich Feedback der wissenschaftlichen Begleitung wünschen, genutzt und bearbeitet. Dieses Vorgehen wird von den Beteiligten als Win-win-Beziehung wahrgenommen: Die Schule gewährt den Wissenschaftler*innen unkomplizierten Feldzugang und erhält dafür wissenschaftlich fundierte Rückmeldung zu relevanten Fragen der schulischen und unterrichtlichen Praxis.

In Bielefeld sind die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg organisatorisch und in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit institutionell eng miteinander verbunden. In dieser spezifischen Organisationsform ist das Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis bestimmt durch die Idee der „forschenden Lehrer*innen“. In institutionell klar geregelten und längerfristig angelegten Forschungs- und Entwicklungsprojekten arbeiten die Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs gemeinsam mit Wissenschaftler*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung an Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, die sich thematisch aus der Schulpraxis ergeben. Empirische Daten werden in der Schule erhoben und in Forschungswerkstätten gemeinsam von Wissenschaftler*innen und Lehrpersonen interpretiert.

In diesem Beitrag möchten wir ausgehend von den Forschungserfahrungen im Oberstufen-Kolleg (Kap. 2, Christine Demmer & Martin Heinrich) und in der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule (Kap. 3, Barbara Asbrand & Matthias Martens) die mit einer rekonstruktiven Praxisforschung einhergehenden Herausforderungen diskutieren, nämlich die Rückmeldekultur, die Nähe-Distanz-Problematik mit Blick auf die Beteiligten sowie die übergreifend für praxisnahe rekonstruktive Forschung mit Entwicklungsanspruch virulente Frage der Anonymisierung von Daten und Befunden. Schließlich stellen wir – im Sinne eines Ausblicks – eine mögliche Problemlösung zur Diskussion (Kap. 4).

2 Alltägliches und Allzualltägliches in der Praxis rekonstruktiver Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg

Ein Methodenworkshop „Rekonstruktive Bildungsforschung“¹ und andere rekonstruktiv ausgerichtete Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der letzten Jahre haben die besondere Nähe-Distanz-Herausforderung rekonstruktiver Praxisforschung sichtbar werden lassen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis oder der Praxis von Kolleg*innen bspw. anhand der Objektiven Hermeneutik, die als rekonstruktive Methode eine gewisse Distanz zum Forschungsfeld erforderlich macht und zugleich auf latente Sinnstrukturen des Materials ausgerichtet ist, birgt neue Risiken und methodologisch zu lösende Fragestellungen, wie etwa:

- Kann ich Material aus meinem eigenen Praxisfeld, von möglicherweise mir bekannten Personen, kontextfrei interpretieren?
- Ist es vertretbar, latente Sinnstrukturen meiner direkten Kolleg*innen zu (er)kennen? Wie wirkt sich das auf die Zusammenarbeit aus?

Schon diese beiden Fragen verdeutlichen die Relevanz und die Dringlichkeit ihrer Beantwortung für die weitere Arbeit mit rekonstruktiven Forschungsmethoden unter den Forschungsbedingungen am Oberstufen-Kolleg bzw. in Kontexten von Praxisforschung, aber auch rekonstruktiver Forschung mit Schulentwicklungsanspruch insgesamt.

Der Methodenworkshop „Rekonstruktive Bildungsforschung“ wurde dementsprechend im dritten Jahr dazu genutzt, weitere Erfahrungen mit rekonstruktiven Methoden zu sammeln und zugleich eine systematische Sammlung und Sichtung der Fragestellungen, die in den Projekten am Oberstufen-Kolleg bereits aufgekommen waren, vorzunehmen. Hierzu wurden Expert*inneninterviews mit Beteiligten der betroffenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte und anderen zur Praxisforschung forschenden Akteur*innen im Oberstufen-Kolleg durchgeführt, zusammengefasst und analysiert. Am Ende sollte ein Forschungsprogramm entstehen, das die Bearbeitung und (im pragmatischen Sinne) „Lösung“ der dann ausdifferenziert vorliegenden Strukturprobleme zum Ziel hatte. Diese Aufgabe erwies sich jedoch als viel weitreichender als gedacht.

2.1 Ergebnisse der Befragung qualitativ-rekonstruktiv arbeitender Praxisforscher*innen

In den durchgeführten Expert*inneninterviews waren folgende Hauptfragen leitend, die dann, je nach Gesprächsverlauf, ausdifferenziert wurden:

- Welche Potenziale und welche Schwierigkeiten sehen Sie in einem rekonstruktiven Vorgehen innerhalb der Praxisforschung?
- Welche Perspektiven haben Sie für die weitere rekonstruktive Praxisforschung?

Zudem wurden die konkreten Erfahrungen (Themen, Dauer, Umfang der rekonstruktiven Praxisforschung) der Befragten erhoben.

Festhalten lässt sich, dass die Expert*innen vergleichbare Schwierigkeiten und Potenziale der rekonstruktiven Praxisforschung schildern, die den Forschungsprozess im Kontext der Datenerhebung, der Datenauswertung sowie der Nutzung der Ergebnisse sowohl als weitere Diskussionsgrundlage als auch hinsichtlich ihrer Dissemination betreffen.

¹ Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt war als Möglichkeit der methodischen Weiterbildung für Lehrende und Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung gedacht. Mit einer Stunde Forschungsdeputat beteiligten sich die Lehrenden an Interpretationssitzungen, in denen mit unterschiedlichen, qualitativen Forschungsmethoden verschiedene Materialien analysiert wurden. Neben der (Weiter-)Entwicklung der Methodenkompetenz der beteiligten Lehrenden diente das Forschungs- und Entwicklungsprojekt auch gewissermaßen als methodischer „Brainpool“ für andere Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die Unterstützung bei der Interpretation ihrer Materialien benötigten.

2.1.1 Präjudizierte oder fokussiertere Datenerhebung?

Das Vertrautsein mit dem Forschungsfeld kann Einfluss auf die Auswahl des Forschungssamples haben (Befragte, Teilnehmer*innen einer Gruppendiskussion o.Ä.). Das vorhandene Feldwissen kann dazu genutzt werden, die im Vorhinein als bekannt angesehenen Perspektiven der Kolleg*innen in der Forschung abzubilden. Beispielsweise wird überlegt, welche Lehrkräfte man aufgrund welcher Eigenschaften oder (vermeintlich) bekannten Überzeugungen gemeinsam in einer Gruppendiskussion diskutieren lassen sollte. Dies mag zum einen als Vorteil gedeutet werden, wenn dadurch ein möglichst breites, kontrastreiches Sample gebildet werden kann. Zum anderen verbindet sich damit jedoch die Gefahr, Vorwissen unhinterfragt als gesetzt einfließen zu lassen, was sich im folgenden Forschungsprozess als solches nur noch perpetuieren kann. Dies gilt jedoch unabhängig davon, ob es sich um ein rekonstruktives Vorgehen handelt oder nicht. Bei ersterem besteht allerdings die zugespitzte Herausforderung, die vorhandenen Fremdbilder auf die Kolleg*innen bei der anschließenden Dateninterpretation irritierbar zu halten, sprich: sich von dem, was man durch das Involviertsein bereits zu wissen glaubt, distanzieren zu können. Das deutet auf den als besonders problematisch gekennzeichneten Bereich der Datenauswertung hin.

2.1.2 Datenauswertung im Schnittfeld von Rollendiffusion und Rollenverunsicherung

Da rekonstruktive Methoden und insbesondere die Objektive Hermeneutik auf plurale Lesartenbildung im Interpretationsprozess angewiesen sind, birgt die gemeinsame Rekonstruktion mit Personen, die in vergleichbare Erfahrungskontexte eingebunden sind, wie sie erforscht werden, einen klaren Vorteil, der in ihrer betroffenen Kennerschaft des Feldes liegt.

Da im Forschungsprozess die übliche Anonymität allerdings nicht gegeben ist, wird im Interpretationsprozess nicht über unbekannte Dritte, sondern über konkrete Kolleg*innen gesprochen, was von den Befragten als Unbehagen und Verunsicherung erlebt wurde. Kritische Lesarten wurden im Forschungsprozess, sofern sie überhaupt möglich waren, zumindest im Nachhinein relativiert. Beobachtet wurde, dass das Datenmaterial vor dem Hintergrund des eigenen Kontextwissens aus den bestehenden persönlichen Beziehungen gedeutet wird (z.B. „Lehrerin XY sagt ja auch sonst schon mal gern was Provokatives“).

Insgesamt lässt sich eine mehrfache Betroffenheit und ggf. Rollendiffusion der beteiligten Lehrkräfte und Forschenden festhalten: Zum einen ist man betroffen von Arbeitsbeziehungen, die auch nach dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt weiter bestehen und gut funktionieren müssen.² Als Teil des Kollegiums ist man zum anderen nicht nur in die Arbeitsbeziehungen eingebunden, sondern auch von denselben pädagogischen Handlungszwängen und Antinomien im Sinne einer Erfahrungsgemeinschaft betroffen, was insbesondere bei heiklen Themen wie Leistungsbeurteilung deutlich wird. Eine distanzierte, deutungsoffene und ggf. kritische Analyse, ohne dabei in die bekannten Alltagsroutinen einzutauchen, in die man tagtäglich eingebunden ist, stellt eine große Herausforderung dar. Zudem bestehen strukturelle Verquickungen, da Stellen von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen an die Realisierung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten gebunden sind. Einige der Forschungs- und Entwicklungsprojekte beschäftigen sich mit Angeboten der Schule respektive den Angeboten anderer an der Schule Tätigen, die mit hohen pädagogischen Erwartungen verbunden sind. Eine Eva-

² Aus Studien, in denen Gruppendiskussionen mit Kollegien geführt wurden, ist bekannt, dass in solchen Realgruppen Konflikte in der Diskussion häufig vermieden werden. Es ist daher zu erwarten, dass auch hier konflikthafte Deutungen des Datenmaterials zugunsten tragfähiger Arbeitsbeziehungen zurückgestellt werden.

luation dieser Angebote durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte lässt die betreffenden Durchführenden der Angebote als „Auftraggeber*innen der Begleitforschung“ erscheinen, was eine weitere rollenförmige Friktion bedeutet. Die Schule und ihr Status als Reform- bzw. Versuchsschule zeichnet sich u.a. gerade durch den Anspruch aus, eine forschende und innovative Schule zu sein – eine problematisierende Sicht auf Angebote und Arbeitsweisen in der Schule könnte dieses Bild irritieren und ist von den ihr Angehörigen bereits aus systembedingten strukturellen Gründen nur schwer vertretbar.

2.1.3 Weitere Nutzung und Dissemination der Ergebnisse

Eine rekonstruktive Logik zielt darauf ab, nicht nur offensichtliche kommunikative Gehalte, sondern auch latente, implizite Gehalte offenzulegen, die häufig genau deshalb verdeckt sind, weil sie „sozial heikel“ sind. Eine Offenlegung jener rekonstruierten Gehalte gegenüber den Datenlieferant*innen bewegt sich somit am Rande zu einem therapeutischen Setting. Aus manifesten Ergebnissen lassen sich Rückmeldungen als inhaltliche Bündelungen formulieren und daraus z.B. ein Bedarf an weiteren Diskussionen und Auseinandersetzungen oder auch Fortbildungen ableiten. Aufgrund der möglichen Diskrepanz zwischen dem kommunizierbaren, manifesten und dem impliziten, latenten Wissen der Akteure gilt eine solche kommunikative Validierung nicht in gleicher Weise für die Ergebnisse rekonstruktiver Gehalte, was für die in der Praxisforschung relevante enge Verbindung von Forschungspraxis und pädagogischer Praxis jedoch von erheblicher Bedeutung ist. Man ist also mit der forschungsmethodischen Schwierigkeit konfrontiert, dass rekonstruktive Ergebnisse nicht kommunikativ validiert werden können, dies jedoch aus den oben genannten Gründen eingefordert wird (vgl. für den Kontext der partizipativen Ideale der Frauenforschung bereits Miethe, 2003).

Von der Rückmeldung und Veröffentlichung von ggf. kritischen Ergebnissen sind zudem gleich mehrere Arbeitsbeziehungen betroffen: die Arbeitsbeziehungen zwischen forschenden und beforschten Lehrkräften eines Kollegiums sowie die Arbeitsbeziehungen zwischen hauptamtlich Forschenden und Lehrkräften. Werden Ergebnisse zurückgemeldet und/oder publiziert, die nicht mit den (Selbst-)Deutungen der involvierten Lehrkräfte konvergieren, ist das erforderliche Vertrauensverhältnis bedroht, das für eine zukünftige gemeinsame Forschung und Arbeit jedoch erforderlich ist.

Daher wird die Frage aufgeworfen, wie deutungsoffen die gemeinsame Interpretation der Daten tatsächlich realisiert werden kann, wenn die daran geknüpften Ergebnisse für alle Beteiligten eine potenzielle Belastung der eigenen Arbeitsbeziehungen sowie der Selbstbilder und subjektiven Überzeugungen darstellen. Kann dies im Interpretationsprozess möglicherweise noch ausgeblendet werden – und diese Option darf angezweifelt werden –, kann man bei der Weiterverarbeitung von kritischen Ergebnissen hinter diese zentrale Problematik nicht mehr zurück.

2.2 Perspektiven für eine rekonstruktive Praxisforschung?

Die in Anlehnung an die Aussagen der Befragten entworfenen Perspektiven für eine rekonstruktive Praxisforschung zielen darauf ab, die Vorteile, die insbesondere in der spezifischen, involvierten Kennerschaft des Feldes, dem Lehrersein (an einer Versuchs- bzw. Modellschule), für die Lesartenbildung gesehen werden, zu nutzen und gleichzeitig die Arbeitsbeziehungen zu entlasten, indem Alternativen zu dem unmittelbaren Beforschen von sich und seinen bzw. ihren Kolleg*innen entwickelt werden. Anstelle der Interpretation der Daten aus dem eigenen Kollegium könnte auf Materialien aus anderen Schulen zurückgegriffen werden, die dementsprechend besser anonymisiert werden können. Allerdings setzen sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung rekonstruktiver Methoden hohe forschungsmethodische Kenntnisse und Kompetenzen voraus, sodass eine weitere Frage darin besteht, wie Lehrkräfte im Rahmen der bestehenden

Möglichkeiten eingehender in eine qualitativ-rekonstruktive Forschungshaltung einsozialisiert werden können.

Des Weiteren bestünde die Möglichkeit der Aufspaltung der Analyse von manifesten Sinngehalten im Forschungs- und Entwicklungsprojekt und von latenten Sinngehalten in einer weiteren Interpretationsgruppe, z.B. einer (promotions-)studentischen Forschungswerkstatt respektive wissenschaftlichen, feldfremden Interpretationsgruppe. Ein solches Vorgehen durchbricht jedoch die ursprüngliche Logik der Praxisforschung.

Beide Vorschläge lösen nicht in Gänze das Problem, dass durch den Transfer der Ergebnisse an die beforschte Praxis mit erheblichen Verunsicherungen der bestehenden Selbstbilder und subjektiven Überzeugungen und daher mit Widerständen zu rechnen ist, die sich nicht kommunikativ validieren lassen bzw. die sich aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen dem Schutz der Beforschten auf der einen und dem Anspruch einer ergebnisoffenen Forschung auf der anderen Seite nicht in einen Konsens überführen lassen können.

Die Vertraulichkeit der gefundenen Ergebnisse könnte ggf. mit einem Verzicht auf die Publikation von Ergebnissen gesteigert werden. So könnten ggf. auch kritische Ergebnisse hinsichtlich beforschter Angebote zur internen Diskussion und Weiterentwicklung genutzt werden, was allerdings größte Offenheit und Vertrauen aller Beteiligten erfordert (s.o.), damit über ein übliches Forschungssetting hinausgeht und aufgrund der benannten Nähe zu supervisorischen oder gar therapeutischen Settings die üblichen Ressourcen sicherlich übersteigen würde. Die angeführten Problemlagen wurden mehrfach auch im wissenschaftlichen Beirat der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg diskutiert. Hieraus hat sich schließlich die Idee für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“ ergeben (s.u.).

3 Praxisnahe Schul- und Unterrichtsforschung als Win-win-Situation: Das Beispiel Helene-Lange-Schule

Im Unterschied zur Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg ist im Fall der Helene-Lange-Schule, einer der vier hessischen Versuchsschulen, die wissenschaftliche Begleitung, die im Rahmen des Versuchsschulauftrags gefordert ist, nicht institutionalisiert und demnach auch nicht mit personellen bzw. finanziellen Mitteln ausgestattet. Dennoch ist die praxisnahe Forschung der wissenschaftlichen Begleitung für die Wissenschaftler*innen der Goethe-Universität Frankfurt/Main attraktiv, da die gegenwärtige Kooperationsbeziehung zwischen Versuchsschule und Universität seit nunmehr fast zehn Jahren als „Win-win-Beziehung“ konzipiert ist. Der auf Wechselseitigkeit basierende Nutzen besteht für die Wissenschaftler*innen darin, dass sie – neben dem kontinuierlichen Kontakt zu einer innovativen Schule – Feldzugang für empirische Studien der Schul- und Unterrichtsforschung erhalten, die im Arbeitsbereich ohnehin stattfinden, und die Daten und Befunde aus der Evaluation schulischer Projekte mit Grundlagenforschung verknüpfen können; die Lehrpersonen und die Schulleitung der Helene-Lange-Schule erhalten aus der Analyse empirischer Daten aus Forschungsprojekten Rückmeldungen zu Handlungsproblemen der Schulpraxis. Voraussetzungen hierfür sind erstens Fragestellungen, die in der Schulpraxis emergiert und von den schulischen Akteuren formuliert wurden, und die Kommunikation von Wissenschaft und Schulpraxis auf Augenhöhe. Beide Seiten machen das, was sie am besten können: Wissenschaftler*innen forschen, Lehrpersonen und Schulleitung sind die Expert*innen für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die an die Schule zurückgemeldeten Rekonstruktionsergebnisse verstehen wir, die Forscher*innen, als Reflexionswissen und überlassen es den Praktiker*innen, welche Schlussfolgerungen sie daraus ziehen und welche Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Praxis sich ergeben (vgl. Asbrand & Bietz, 2019). Im Unterschied zur Praxisforschung sind die Lehrpersonen also nicht als Forscher*innen involviert, sondern werden als Professionelle der Schulpraxis adressiert.

3.1 Dokumentarische Evaluationsforschung

Die Verknüpfung der Evaluation schulischer Praxis mit Projekten der Grundlagenforschung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule wird möglich, weil sowohl in der Evaluation als auch in der Forschung mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) gearbeitet wird, Daten und Befunde somit für beide Zwecke verwendet werden können. Aus dem Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010; Lamprecht, 2012) sind zwei Aspekte für die Verhältnisbestimmung von Forschung und Praxis in unserem Modell der wissenschaftlichen Begleitung der innovativen Schulpraxis entscheidend:

1. Die dokumentarische Evaluationsforschung beansprucht im Anschluss an die Leitdifferenz von konjunktivem und kommunikativem Wissen im Sinne Karl Mannheims (1980), das konjunktive bzw. implizite Wissen der Praktiker*innen mittels Rekonstruktion explizit und reflexiv verfügbar machen zu können (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010). Der Nutzen der Beobachterperspektive der Wissenschaft auf die Routinen und Konstruktionen der Alltagspraxis im Sinne einer **Beobachtung zweiter Ordnung** besteht für die Schulpraktiker*innen also darin, implizite Handlungsrouninen des Alltags zu erkennen und über die Reflexion der Veränderung zugänglich zu machen. Rekonstruktionsergebnisse werden in diesem Sinne vor allem dann für die Praxis nützlich, wenn sie sich auf Probleme beziehen, die in der Schulpraxis vorgängig als solche identifiziert oder wahrgenommen wurden (z.B. als ein ungutes „Bauchgefühl“ mit einer bestimmten pädagogischen Praxis oder einer Unterrichtskonzeption), wenn die unreflektierten Handlungsrouninen also bereits nicht mehr bzw. nicht mehr reibungslos funktionieren.

2. Die **Einklammerung des Geltungscharakters** (Bohnsack, 2014, im Anschluss an Mannheim, 1980) und das Prinzip der **Responsibilität** (Lamprecht 2012) stellen die methodologischen und methodischen Grundlagen für die Kommunikation von Wissenschaftler*innen und evaluierten Praktiker*innen auf Augenhöhe dar. Werden wissenschaftliche Rekonstruktionen als Beobachtungen zweiter Ordnung verstanden, gibt es kein „Besserwissen“ der Wissenschaft (Luhmann, 1998); wissenschaftliches Wissen nimmt lediglich eine *andere* Perspektive auf die Alltagspraxis ein als die Akteur*innen der Schule. Mit dem Wechsel der AnalyseEinstellung (Mannheim, 1980) verfügt die Dokumentarische Methode über ein methodisch kontrolliertes Verfahren, um sich als Wissenschaftler*in als Beobachter*in zweiter Ordnung der Bewertung der Alltagspraxis zu enthalten und die Frage der Geltung des alltäglichen und des wissenschaftlichen Wissens einzuklammern – eine wichtige Voraussetzung, um den schulischen Akteur*innen die Entscheidungen über die Konsequenzen der Forschung für die Handlungspraxis und mögliche Veränderungen zu überlassen. Im Blick auf Evaluationsprojekte leitet die Idee der Verantwortlichkeit den diskursiven Umgang mit den Forschungsbefunden im Austausch zwischen Forschenden und Evaluierten. Unsere Erfahrung ist, dass für ein schulentwicklungsaffines Kollegium, das kollegiale Strukturen für die Reflexion über die schulische und unterrichtliche Praxis etabliert hat und darin von der Schulleitung unterstützt wird, rezeptartige Verbesserungsvorschläge als Handlungsempfehlungen der Wissenschaft ohnehin nicht anschlussfähig sind.

3.2 Ein ungelöstes Problem und die Normalität des Scheiterns

Die Verstricktheit der Forschung in die Alltagspraxis stellt in diesem Forschungsansatz kein Problem dar; eher folgt aus der Distanz der Forscher*innen gegenüber dem Praxisfeld und der nicht vorhandenen Kennerschaft des Feldes die Schwierigkeit, in Rückmeldegesprächen die Anschlussfähigkeit der Forschungsergebnisse an die Bedarfe der Schulpraxis herzustellen. Auch wenn die Evaluation durch die Schule beauftragt war, sich mit Fragestellungen zu beschäftigen, die durch die Schulpraktiker*innen generiert

worden waren, und die rekonstruktive Vorgehensweise generell eine große Nähe zur alltäglichen Praxis aufweist, bleiben die Systemreferenzen von Schulpraxis und Wissenschaft different. Ob die Forschungsergebnisse in der schulischen Praxis verarbeitet und genutzt werden, ist zum Beispiel auch von der Frage abhängig, wie grundsätzlich die Praktiker*innen bereit sind, die untersuchten Gegenstände zu reflektieren und zu verändern. Auch Forschungsbefunde zu Fragen, die in der Schulpraxis emergiert sind, können so grundsätzlich das Selbstverständnis der schulischen Akteure in Frage stellen, sodass es zu Kränkungen oder sozial „heiklen“ Situationen kommen kann. Die Probleme werden typischerweise in Rückmeldegesprächen offensichtlich, stellen sich vor dem Hintergrund eines systemtheoretisch informierten Verständnisses von Schulentwicklung allerdings nicht als genuine Schwierigkeit von Rückmeldesituationen dar, sondern sind in der Differenz der Systemreferenzen von Schule und Wissenschaft begründet und lassen sich u.E. auch nicht auf dem Wege optimierter Rückmeldegespräche oder -kulturen lösen. Im Fall einer praxisnahen Evaluationsforschung entsteht das Grundproblem, nämlich die Kränkung und Infragestellung der Professionalität der Lehrkräfte durch zu weitgehende Rekonstruktionen ihrer impliziten Wissensbestände und Praktiken, im Unterschied zur Praxisforschung nicht durch die Verquickung der Forschung mit dem System Schule, sondern durch die Systemdifferenz von Schule und Wissenschaft. Für die Wissenschaftler*innen bedeutet das, jederzeit damit zu rechnen, dass Forschungsergebnisse nicht zu Veränderungen in der Praxis führen und Rückmeldegespräche scheitern können. Ebenso wie die schulischen Akteure, die sich auf das Wagnis einlassen, im Rahmen einer Evaluation Sicherheit vermittelnde Routinen und bewährtes Wissen über die eigene Praxis in Frage zu stellen, müssen also auch die Wissenschaftler*innen mögliches graduelles Scheitern (vgl. Vogd, 2014) der eigenen (Forschungs-)Praxis akzeptieren und damit konstruktiv umgehen. Dies fällt leichter, wenn man sich vergegenwärtigt, dass das Scheitern in der sozialen Praxis eher die Normalität als die Ausnahme darstellt (John & Langhof, 2014). Schließlich ist die Qualität der Forschung damit nicht grundsätzlich in Frage gestellt, denn diese bemisst sich an den Systemreferenzen des Wissenschaftssystems und ist nicht bzw. nicht ausschließlich von der Praxisrelevanz der Forschungsbefunde abhängig.

Innerhalb des Wissenschaftssystems begegnet uns allerdings als bisher ungelöstes Problem, das die wissenschaftliche Evaluation der Versuchsschule mit der Praxisforschung des Oberstufen-Kollegs teilt. Für die Verknüpfung der Evaluationen mit der Grundlagenforschung ist die Publikation der Forschungsergebnisse unerlässlich, hierfür sind allerdings die Anonymisierung der Daten und die Generalisierbarkeit der Befunde, d.h. in der Regel größere, kontrastreiche Samples und entsprechende komparative Analysen, notwendig. Beides ist mit der Konzentration auf eine wissenschaftlich begleitete Versuchsschule und die Fokussierung auf Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung dieser Schule nicht immer vereinbar.

4 Ausblick: Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“ – ein Vorschlag zur Problemlösung

Ausgehend von unserer Arbeit sind wir grundsätzlich davon überzeugt, dass die qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung praxisrelevante Befunde generieren kann, die die Schul- und Unterrichtsentwicklung voranbringen können und eine sinnvolle Ergänzung zu den Rückmeldungen darstellen, die Schulen etwa aus der Schulinspektion oder aus Vergleichsarbeiten erhalten (vgl. Steffens, Heinrich & Dobbstein, 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Diese Überzeugung basiert auf der Tatsache, dass die rekonstruktive Forschungsperspektive – unabhängig davon, welchen methodischen Zugang sie wählt – auf die Interaktionsprozesse im Schulalltag gerichtet ist und mit der

Rekonstruktion von Strukturproblemen des organisatorischen und pädagogischen Handelns in Schulen die gleiche Wissensebene in den Blick nimmt, die das Handeln der Professionellen in der Organisation Schule bestimmt. Im Rahmen eines Netzwerks mit einem größeren Kreis von Schulen, die sich an den verschiedenen Formaten praxisnaher Schul- und Unterrichtsforschung beteiligen, könnten die Herausforderungen bearbeitet werden, die sich in der wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsschulen zeigen, um das Potenzial einer praxisbezogenen qualitativ-rekonstruktiven Schulforschung zu vergrößern und für weitere Schulen und deren (Qualitäts-)Entwicklungsprozesse nutzbar zu machen.

4.1 Herausforderungen in der bisherigen wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsschulen

Durch den Charakter der Schulen als Reform- bzw. Versuchsschulen stoßen wir immer wieder an die Grenzen der Anonymisierbarkeit des empirischen Materials. Die Kombination aus relativ großer Bekanntheit der Schulen in der Öffentlichkeit und spezifischer schulorganisatorischer und pädagogischer Merkmale führt dazu, dass die Schulen für Kenner der Szene leicht identifizierbar sind, was vor allem im Hinblick auf die Anonymisierung der beteiligten Lehrpersonen in wissenschaftlichen Publikationen ein Problem darstellt. Auf Grund der Anonymisierungsproblematik ist bisher auch offen, wie die Daten für Sekundäranalysen bzw. weitere Forschungsvorhaben genutzt werden können.

Im Kontext des Oberstufen-Kollegs besteht die spezifische methodologische und methodische Herausforderung, wie qualitativ-rekonstruktive Forschung als Aktionsforschung forschender Lehrpersonen – angesichts der methodischen Weiterentwicklung der qualitativ-rekonstruktiven Forschung in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten – so gestaltet werden kann, dass sie den inzwischen erreichten wissenschaftlichen Standards qualitativer Forschung gerecht wird. Zu klären ist insbesondere die Frage, wie methodisch kontrolliertes Fremdverstehen in der Interpretation qualitativer Daten erfolgen kann, wenn die Interpretierenden ihre eigene schulische Praxis analysieren (s.o.). Zusätzlich zu den bereits vorliegenden Erfahrungen besteht weiterer Entwicklungsbedarf auch darin, wie die Rückmeldung von Ergebnissen aus qualitativ-rekonstruktiver Forschung gestaltet werden kann, sodass daran anschließende, auf den Erkenntnissen aus der Forschung basierende Veränderungen in der schulischen Praxis wahrscheinlich werden (s.o.). Gleichzeitig bietet die spezifische Verknüpfung von (qualitativ-rekonstruktiver) Forschung und Entwicklung im Oberstufen-Kolleg, da die Forschungsergebnisse hier nicht von außen an die Schule herangetragen werden, ein großes Potenzial für die Beantwortung der Frage, unter welchen Bedingungen Forschungsbefunde für Schul- und Unterrichtsentwicklung anschlussfähig sein können.

4.2 Perspektiven eines Netzwerks

Von der Vernetzung der praxisbezogenen qualitativ-rekonstruktiven Forschung unter mehreren Versuchs- bzw. Reformschulen und der Ausweitung auf weitere Schulen in einem Netzwerk versprechen wir uns einerseits eine Lösung des Problems der Anonymisierung. Durch eine Vergrößerung des Datenpools aus ähnlichen Schulen verringert sich die Möglichkeit, Forschungsergebnisse bestimmten Schulen zuzuordnen zu können. Andererseits ergibt sich durch die Datenerhebung zu einer Fragestellung an mehreren Schulen die Möglichkeit, die Rückmeldung der Ergebnisse von der konkreten Erhebungssituation an der jeweiligen Schule zu entkoppeln. Forschungsbefunde können auf der Basis der vergleichenden Analyse der Daten aus mehreren Schulen als generalisierbare Strukturprobleme von Schule und Unterricht auf einer höheren Abstraktionsebene, aber dennoch praxisnah kommuniziert werden. Dies erhöht die Anschlussfähigkeit für Lehrpersonen, da nicht die Qualität des eigenen Unterrichts und damit die eigene Professionalität grundsätzlich in Frage stehen.

Die Ziele des Netzwerk-Projekts sind:

- Weiterentwicklung und Erprobung von Rückmeldeformaten, die Anschlussfähigkeit zwischen Befunden aus qualitativ-rekonstruktiver Forschung und Schulpraxis herstellen und auf diese Weise Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfen der Schulen bzw. Lehrpersonen entsprechen;
- Ausweitung des Ansatzes „Schulentwicklung durch qualitativ-rekonstruktiv forschende wissenschaftliche Begleitung“ auf weitere Schulen, auch auf solche, die keine Versuchs- oder Reformschulen sind;
- Bearbeitung methodischer und methodologischer Fragestellungen einer praxisbezogenen, qualitativ-rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung sowie Theoriegenerierung im Bereich der Schulentwicklungstheorie.

Realisiert werden sollen diese Ziele durch die Etablierung eines Netzwerks von Schulen und qualitativ-rekonstruktiv forschenden Schulforscher*innen, in dem über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zusammengearbeitet wird. Geforscht wird zu Fragestellungen im Kontext aktueller Herausforderungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die im Austausch mit den Schulen des Netzwerks generiert werden. Im Netzwerk erfolgt die Entwicklung und Erprobung von Rückmeldeformaten gemeinsam durch Wissenschaftler*innen und Schulen mit Unterstützung durch geeignete Moderator*innen oder Coaches. Für die beteiligten Schulen ergeben sich durch die moderierten Rückmelde-Workshops Entwicklungs- und Fortbildungsgelegenheiten zu den beforschten aktuellen Herausforderungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (s.o.). Darüber hinaus bietet der Austausch der Schulen untereinander im Netzwerk ebenfalls Anregungspotenzial für die beteiligten Schulen bzw. Lehrpersonen. Für die beteiligten Wissenschaftler*innen ergibt sich die Möglichkeit des Austausches zu methodischen und methodologischen Fragestellungen einer praxisbezogenen qualitativ-rekonstruktiven Schulforschung sowie zu theoretischen Fragestellungen der Schulentwicklung.

Literatur und Internetquellen

- Asbrand, B., & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *DDS – Die deutsche Schule*, 111 (1), 78–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.08>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.3>; <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.4>
- Demmer, C., & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 177–190). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_12
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., et al. (2019, im Druck). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum

- möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 62–77). Münster & New York: Waxmann.
- Hoffend, A. (2010). *Pädagogisches Fallverstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit*. Münster: Waxmann.
- John, R., & Langhof, A. (2014). Die heimliche Prominenz des Scheiterns. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 1–7). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19181-2_1
- Katzenbach, D. (2005). Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. *DDS – Die Deutsche Schule*, 97 (1), 49–64.
- Klenner, D. (2013). Objektiv-hermeneutische Strukturevaluation. Methodologische Überlegungen zur Anwendung der objektiven Hermeneutik in der qualitativen Evaluationsforschung. *Der pädagogische Blick*, 21 (3), 187–200.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 82–99. Zugriff am 18.12.2019. Verfügbar unter: http://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Miethe, I. (2003). Das Problem der Rückmeldung: forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4 (2), 223–240.
- Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 85–92.
- Steffens, U., Heinrich M., & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster & New York: Waxmann.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J.M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 1, 63–83. Zugriff am 28.11.2019. Verfügbar unter: http://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/1109. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Vogd, W. (2014). Überlegungen zu einer Soziologie personalen und organisationalen Scheiterns. In J. Bergmann, M. Hahn, A. Langhof & G. Wagner (Hrsg.), *Scheitern – Organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen* (S. 61–82). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01652-4_3

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M., & Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 42–54. https://doi.org/10.4119/we_os-3185

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Zur Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen

Einblicke in eine qualitative Interviewstudie aus dem Projekt NuBiL

Johanna Otto¹, Jan-Hendrik Hinzke^{2,*} & Kris Besa¹

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

² Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld

* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
der Universität Bielefeld, Universitätsstr 23, 33615 Bielefeld
jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Aufbauend auf Befunden, dass Lehrpersonen Forschung im Berufsalltag nur bedingt nutzen, bietet der Beitrag einen Einblick in das Forschungsprojekt „NuBiL“, in dem die Gründe dieses Nutzungsverhaltens untersucht werden. Dargelegt wird, dass es einen von der Bildungspolitik, aber auch von der Forschung selbst – genauer: von Vertreter*innen der empirischen Bildungsforschung – an Lehrpersonen herangetragenen Anspruch gibt, sich mit berufsbezogener Forschung zu beschäftigen. Demgegenüber verfolgt das vorgestellte Forschungsprojekt das Anliegen, die Logik des beruflichen Alltagshandeln von Lehrpersonen zu untersuchen und vor dem Hintergrund dessen das Nutzungsverhalten bezüglich Forschung zu erforschen. In Annäherung an dieses Anliegen werden in diesem Beitrag erste Ergebnisse einer Interviewstudie vorgestellt, in der mittels qualitativer Inhaltsanalyse zwei Hauptkategorien gebildet wurden: „Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen“ und „Genutzte Forschung/Daten“. Präsentiert wird, dass sich in den diesen Kategorien zugeordneten Aussagen ein relativ weites Verständnis von Forschung spiegelt, welches nicht vollends mit dem Verständnis übereinstimmt, das in der empirischen (Bildungs-) Forschung vertreten wird.

Schlagerwörter: Nutzung von Forschung, Berufsalltag von Lehrpersonen, empirische Bildungsforschung, Interviewstudie, Qualitative Inhaltsanalyse



English Information

Title: The Use of Research by Teachers. Insights into an Interview Study from the Project NuBiL

Abstract: Based on findings showing that teachers use research in their everyday professional life just in a limited way, the contribution provides insight in the research project ‘NuBiL’ in which the reasons for this usage behavior are explored. The paper indicates that there is a demand on the part of the educational policy, but also of the research itself – especially of representatives of empirical educational research – made on teachers to deal with work-related research. In contrast to this demand, the presented research project aims at exploring the logic of the professional everyday actions of teachers and – against this background – at investigating the usage behavior regarding research. In approximation to this concern, first results of an interview study will be presented. By using qualitative content analysis, two main categories were created: ‘aims/motivation to deal with research/ data’ and ‘research/data used’. It will be shown that the statements associated with these categories reflect a relative broad understanding of research, which does not correspond completely with the understanding represented within empirical (educational) research.

Keywords: use of research, everyday professional life of teachers, empirical educational research, interview study, qualitative content analysis

Der Beitrag bietet einen Einblick in das Forschungsprojekt „Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen“ (NuBiL), das von Mitarbeitenden der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg initiiert wurde.

1 Einleitung

Lehrpersonen werden von verschiedenen Seiten dazu angehalten, sich mit berufsbezogener Forschung auseinanderzusetzen. Bereits Lehramtsstudierende sind dazu aufgefordert, sich Forschungsergebnisse anderer anzueignen (KMK, 2014). Zumindest an manchen Standorten stehen sie unter der Anforderung, forschungsmethodisches Wissen zu erwerben (Stelter & Miethe, 2019) und/oder im Rahmen Forschenden Lernens eigene (kleinere) Forschungsprojekte umzusetzen und zu reflektieren (Huber, 2009). Im Berufsalltag angekommen ist es zum einen die Bildungspolitik, die normativ setzt, dass Forschung für die Arbeit an Schulen relevant ist. So heißt es etwa in der *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, dass den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Länder die Aufgabe zukommt,

„Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten. Um nachhaltige Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern.“ (KMK, 2015, S. 15)

Die hier adressierten Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder haben Ende 2018 auf diese Aufgabenzuschreibung mit einem gemeinsamen Positionspapier reagiert. Aus diesem geht hervor, dass sich die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen des Transfers von Forschungswissen annehmen, u.a. „durch Förderung der Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse (Angebote)“ bei gleichzeitiger Berücksichtigung der „Bedarfe aus Bildungspolitik, -praxis und -administration“ (Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen, 2018, S. 11). Diese Förderung soll u.a. durch Fortbildungen realisiert werden. Zum anderen vertreten auch verschiedene Forscher*innen im Bereich der empirischen Bildungsforschung den Anspruch, dass ihre Ergebnisse in die Bildungspraxis hinein wirksam werden. Auf diesen Anspruch wird in Kapitel 2 näher eingegangen.

Vorliegende Studien zeigen, dass Lehrpersonen diesen an sie herangetragenen Anforderungen nur in Ausnahmefällen gerecht werden. Vorhandene Möglichkeiten, im Berufsalltag mit berufsbezogener Forschung und entsprechenden Daten in Kontakt zu kommen, werden nur bedingt ausgeschöpft. So zeigt beispielsweise eine 2009 veröffentlichte Studie, dass nur ein relativ kleiner Anteil von Lehrpersonen Fachzeitschriften abonniert und eher praxisnahe Literatur denn wissenschaftliche Zeitschriften rezipiert wird (Heise, 2009). Auch Mönig (2012) hat herausgearbeitet, dass die unterrichts- und problembezogene Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für Lehrpersonen nachrangig im Vergleich zu erfahrungsbasierten Strategien oder kollegialer Kooperation ist. Anlass- und fallbezogenen Evidenzen sprechen Lehrpersonen eine höhere Nützlichkeit zu als Quellen, die extern produziert werden (z.B. Demski, 2017). Im BMBF-Projekt EviS wurde auf Basis standardisierter Befragungen in Rheinland-Pfalz ermittelt, dass Lehrpersonen nur sehr vereinzelt evidenzbasiert handeln (Zlatkin-Troitschanskaia, Förster, Preuß & Mater, 2016).

Der vorliegende Beitrag verfolgt vor dem Hintergrund dieser Befundlage mehrere Fragestellungen. Zunächst wird herausgearbeitet, welche Relevanz Forschung – und dabei insbesondere die empirische Bildungsforschung – für Lehrkräfte entfalten kann bzw. sollte (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird die Perspektive von Lehrpersonen auf Forschung thematisiert. Hierzu werden Daten einer Interviewstudie mit Lehrpersonen präsentiert, aus der hervorgeht, wie sich Lehrpersonen mit Forschung auseinandersetzen und welche Forschung sie konkret nutzen (Kap. 3 und 4). Den Abschluss bildet ein Ausblick auf weitere Arbeitsschritte im Forschungsprojekt (Kap. 5).

2 Kennzeichen empirischer Bildungsforschung

Es ist nicht einfach zu bestimmen, was unter empirischer Bildungsforschung verstanden wird. Insbesondere die Abgrenzung zwischen Forschung und Bildungsforschung sowie die Bedeutung des Adjektivs „empirisch“ scheinen dabei schwierig. Auch wenn der Deutsche Bildungsrat (1974) sowohl empirische als auch theoretische Untersuchungen von Bildungsprozessen zur Bildungsforschung zählt, wird im aktuellen Diskurs der Bildungsforschung selbst doch häufig die empirische Komponente (Zedler, 2018) betont, und die Begriffe „Bildungsforschung“ und „empirische Bildungsforschung“ werden z.T. auch synonym verwendet.

Folgt man Zedler (2018), dann befasst sich empirische Bildungsforschung mit Entwicklungen und Prozessen im Bildungssystem bzw. zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen. Demnach umfasst diese Forschungsrichtung einen sehr weiten Gegenstandsbereich. Auf Basis der in „NuBiL“ vorgenommenen Literatursichtung zeigt sich, dass sich empirische Bildungsforschung durch vier Merkmale auszeichnet: Sie ist mehreren Disziplinen zuzuordnen (Prenzel, 2005; Tillmann, 2016), verfolgt unterschiedliche Ziele, u.a. im Bereich der Grundlagen-, der Maßnahmen- und der Orientierungsforschung (Hartmann, Decristan & Klieme, 2016), ist vor allem problemorientiert ausgerichtet (Bromme, Prenzel & Jäger, 2016) und betrachtet Bildung auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Baumert, 2017).

Die Schule stellt dabei einen zentralen, aber nicht den einzigen Bildungsort dar, der von der empirischen Bildungsforschung untersucht wird. Wesentliche Forschungsthemen der vergangenen Jahre waren hier vor allem Schülerleistungen in Deutschland und im internationalen Vergleich (etwa Baumert et al., 1997; OECD, 2016), Studien zu einzelnen Reformvorhaben (etwa StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen: Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011) und Studien, die sich mit der Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen auseinandersetzen, zumeist im Sinne von Kompetenzmessung (etwa Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Während die angeführten Studien quantitativ ausgerichtet sind, lassen sich mit Tillmann (2016) auch

qualitative Studien zur empirischen Bildungsforschung zählen. Allerdings – so Tillmann weiter – hat die quantitative Variante innerhalb der empirischen Bildungsforschung die Vorherrschaft inne. Hierbei handelt es sich um

„Studien, die auf Basis großer Stichproben mit quantitativ-empirischen Verfahren vor allem die fachlichen Kompetenzen von Heranwachsenden analysieren – und die theoretisch vor allem auf Effektivität und Effizienz von Bildungseinrichtungen ausgerichtet sind“ (Tillmann, 2016, S. 7).

Die Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der damit vollzogene Bruch mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bzw. der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) sind Zeugnisse auch für die Auseinandersetzungen um Bestimmungsmacht, was empirische Bildungsforschung auszeichnet und welchem Forschungsparadigma sie zuzuordnen ist.

Innerhalb der empirischen Bildungsforschung gibt es Stimmen, die dafür plädieren, dass das (unterrichtliche) Handeln von Lehrpersonen auf Forschungsergebnissen aufbauen solle. Bestandteil der dahinter liegenden Logik ist laut Tillmann (2016), von einem Transfermodell dieser Forschungsergebnisse in die Bildungspraxis auszugehen, das darauf abzielt, mittels Implementation von Wissen Praxis anzuleiten (Schrader, Trautwein & Hesse, 2011). Praxis möge sich demnach stärker an Forschungsergebnissen ausrichten, d.h., evidenzbasierter vorgehen (etwa Pant, 2014). Kritik an dieser Logik hat u.a. Herzog (2016) formuliert, gemäß dem die empirische Bildungsforschung mit diesem technologischen Verständnis an der Praxis vorbei agiert.

3 Anlage des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt „NuBiL“ verfolgt das Ziel herauszuarbeiten, warum Lehrpersonen Studien bzw. Befunde der Forschung im Allgemeinen und der empirischen Bildungsforschung im Speziellen nur bedingt nutzen. Dabei wird jedoch keine Defizitperspektive eingenommen im Sinne von „Warum nutzen Lehrpersonen nur keine Forschung?“, sondern die Nutzung von Forschung wird aus der Logik der Lehrpersonen heraus analysiert. Dies bedeutet u.a., dass darauf geschaut wird, was Lehrpersonen unter Forschung verstehen, welche Rolle sie Forschung in ihrem Alltag zuordnen und welche (anderen) Ressourcen sie zur Bewältigung von Herausforderungen nutzen.

Zur Erreichung des genannten Ziels wurden in „NuBiL“ zum einen Fragebögen eingesetzt, in denen u.a. abgefragt wird, auf welche Ressourcen Lehrpersonen zurückgreifen, wenn sie auf unterrichtliche Probleme stoßen oder ihren Unterricht weiterentwickeln möchten. Forschung bzw. wissenschaftliche Erkenntnis stellt dabei eine der angebotenen Ressourcen dar. Zum anderen wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen geführt, die aus zwei Teilen bestehen: Während die Lehrpersonen im ersten Teil gebeten wurden, offen über ihren Berufsalltag zu erzählen, fokussiert der zweite Teil die Bedeutung von Forschung im Berufsalltag.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der Interviewstudie vorgestellt. Die die Analyse anleitenden Forschungsfragen lauten dabei: 1) Aus welcher Motivation heraus bzw. mit welchen Zielen setzen sich Lehrpersonen mit Forschung auseinander? 2) Welche Forschungsergebnisse werden von Lehrpersonen genutzt, um daraus Schlüsse für ihre berufliche Handlungspraxis zu ziehen?

Mit diesen Fragen wird bewusst nach Stellen im Datenmaterial gefahndet, aus denen hervorgeht, dass/ob sich Lehrpersonen mit Forschung beschäftigen.

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt auf Basis einer Analyse von 23 Interviews mit Lehrpersonen, die an sechs Schulen (zwei Grundschulen, vier Gymnasien) aus zwei Bundesländern arbeiten. Im Sinne eines explorativen Vorgehens wurde beim Sampling

einzig darauf geachtet, zwei Schulformen zu berücksichtigen. Der Kontakt zu den Schulen erfolgte über die jeweiligen Schulleitungen, die die Lehrpersonen über die Möglichkeit informierte, an der Interviewstudie teilzunehmen.

Die vollständig transkribierten Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2008). Das Kategoriensystem beinhaltet entsprechend der beiden Forschungsfragen zwei Hauptkategorien: 1. *Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen*, und 2. *Genutzte Forschung/Daten* (hierzu vertiefend Otto, Hinzke & Besa, im Erscheinen). Damit wird bei den Kategorien auf Forschung im Allgemeinen fokussiert. Inwiefern es sich hierbei um empirische Bildungsforschung handelt, wird im Schlusskapitel thematisiert. Zudem werden angesichts dessen, dass die Lehrpersonen auf die auf Forschung fokussierten Interviewfragen oftmals antworteten, sich mit bestimmten Daten auseinanderzusetzen bzw. diese zu nutzen, Forschung und Daten bei der Kategorienbildung zusammen behandelt.

Die zu diesen beiden Hauptkategorien gebildeten Subkategorien wurden zum einen deduktiv aus vorliegender Forschungsliteratur abgeleitet, zum anderen induktiv aus dem Datenmaterial heraus gebildet. Eine Referenzgröße bei der deduktiven Kategorienbildung stellte dabei die von Rolff (2016) vorgenommene Unterteilung von Schulentwicklung in die drei Dimensionen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung dar.

4 Einblick in ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden wird ein Einblick in ausgewählte Ergebnisse der inhaltsanalytischen Interviewauswertung gegeben.

Die Ergebnisse basieren auf insgesamt 109 Sinneinheiten, die dem Datenmaterial entnommen wurden (Intercoder-Reliabilität nach Holsti (1969): 0,8). Diese relativ geringe Anzahl – bei 23 Interviews sind das im Durchschnitt nicht einmal fünf Kodierungen pro Interview – stellt für sich genommen ein erstes Ergebnis dar. Es verweist darauf, dass die meisten Lehrpersonen erst im zweiten Teil des Interviews, als sie explizit danach gefragt wurden, darauf eingegangen sind, sich mit Forschung bzw. Daten auseinanderzusetzen bzw. diese zu nutzen.

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über alle Kategorien und die jeweilige Anzahl an Kodierungen.

Tabelle 1: Übersicht über Kategorien und Kodierungen

Kategorien in der Übersicht	Grundschulen	Gymnasien	Summe
Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen	31	51	82
Personalentwicklung	14	45	
Unterrichtsmethoden, -inhalte, -organisation	10	25	
Interesse	4	20	
Organisationsentwicklung	17	6	
Diskussion mit Kollegium	10	4	
Grundlage rationaler Entscheidungen	3	1	
Projektbestandteil	4	1	

Genutzte Forschung/Daten	17	10	27
Personalentwicklung	2	0	
Unterrichtsentwicklung	4	10	
Didaktik/Methoden	4	6	
Fachwissen	0	4	
Organisationsentwicklung	11	0	
Monitoring/Evaluation	9	0	
Schulorganisatorische Themen	2	0	
Anzahl Gesamtkodierungen	48	61	109

4.1 Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich im Datenmaterial keine Ziele und keine Motivation finden ließen, sich im Kontext der Vorbereitung auf konkrete Unterrichtssituationen mit Forschung bzw. Daten auseinanderzusetzen. Die Kategorie der Unterrichtsentwicklung spielt hier keine Rolle; stattdessen basieren die Ziele und die Motivation der befragten Lehrpersonen vor allem auf Aspekten der Personalentwicklung, teilweise auch auf Aspekten der Organisationsentwicklung.

Bei der *Personalentwicklung* lässt sich differenzieren zwischen Aussagen, die darauf schließen lassen, dass sich die Befragten aus einem intrinsisch motivierten *Interesse* heraus und ohne Vorgabe von außen mit einem Thema beschäftigen, und Aussagen, die auf das Einholen von Anregungen und Ideen für *Unterrichtsmethoden, -inhalte und -organisation* fokussieren. Im Zentrum steht dabei jedoch nicht die Weiterentwicklung des Unterrichts, sondern die eigene Professionalisierung. Ein Beispiel aus der Grundschule:

Aber was mich dann schon mal beschäftigt, das sind dann eher so kürzere Informationen zu Unterrichtseinheiten. [...] Also so eher didaktisch-methodische Sachen. Da gucke ich dann schon immer mal wieder rein oder so, was man auch so im Internet findet zu kooperativen Lernformen oder so. Das vergisst man manchmal so im Berufsalltag. [GS 20]

Bei der *Organisationsentwicklung* liegen die Ziele bzw. liegt die Motivation, sich mit Forschung bzw. Daten auseinanderzusetzen, vor allem bei der Diskussion mit dem Kollegium. Übergreifendes Ziel ist hier die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung der Schule, wobei der Diskussionsanlass meist durch andere (Fachkollegium, Schulleitung, im Rahmen von Lehrerkonferenzen etc.) bestimmt wird und somit keiner intrinsischen Motivation der einzelnen Lehrperson unterliegt. Forschung wird hier thematisiert, indem etwa auf die Ergebnisse von Vergleichsstudien eingegangen wird. Im Falle der befragten Gymnasiallehrkräfte wird Forschung auch mit Blick auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen zum Thema, vor allem im Kontext kollegialen Austauschs, genannt:

Wir diskutieren eigentlich im Kollegium auch schon allgemeine pädagogische Fragen. Auch bei Konferenzen. Wir machen pädagogische Tage ja auch, zum Beispiel zur Umstellung von G8 auf G9 jetzt und wir debattieren so etwas schon insgesamt. Aber [...] das ist eher so ein Kleingruppchen dann. [Gym 19]

Darüber hinaus finden sich Aussagen, gemäß derer Forschung als *Grundlage rationaler Entscheidungen* genutzt wird. Anstehende Entscheidungen werden unter Verweis auf Forschung begründet, noch zu treffende legitimiert. Schließlich finden sich bei der Organisationsentwicklung auch Aussagen, die auf die Eingebundenheit der jeweiligen Schule in einen Forschungskontext verweisen, d.h. darauf, dass es *Projektbestandteil* ist, sich mit Forschung auseinanderzusetzen. Die Motivation kann in diesem Fall auch gänzlich extrinsisch sein.

4.2 Genutzte Forschung/Daten

Die befragten Lehrpersonen nutzen Forschung und Daten v.a. dazu, um durch die Nutzung Rückschlüsse für ihr Handeln abzuleiten. Wie in der obigen Tabelle ersichtlich wird, spielen hierbei alle drei Dimensionen von Schulentwicklung eine Rolle. Allerdings finden sich im Datenmaterial deutlich weniger Aussagen zur konkreten Nutzung von Forschung bzw. Daten (n=27) als Aussagen zu den Zielen und zur Motivation (n=82). Auffällig ist dabei, dass sich bei der Nutzung mehr Kodierungen bei den Grundschullehrpersonen (17 Kodierungen) finden als bei den Gymnasiallehrpersonen (10 Kodierungen), obwohl nur sechs Lehrpersonen an Grundschulen, aber 17 Lehrpersonen an Gymnasien interviewt wurden.

Hinsichtlich der *Personalentwicklung* zeigt sich, dass Forschung bzw. Daten für die eigene Weiterentwicklung benötigter Kompetenzen genutzt werden. Die Aussagen gehen hier auf eine einzige Grundschullehrperson zurück, die extern erhobene Daten nutzt, um ihre eigenen Diagnosen zu überprüfen:

Wir machen zweimal im Schuljahr im Deutschbereich eine Schreibprobe und einen Stolperstest. Das dient hauptsächlich dazu, zu ermitteln: Welche Schüler brauchen da noch Förderunterricht? Und [...] das sind ja auch Daten, die erhoben werden. Die werden dann [...] online eingegeben und dann bekommt man ja auch gerade bei der Schreibprobe dann auch genau ein Feedback, welche Strategien das Kind schon beherrscht in Punkto Rechtschreiben und welche noch nicht. Und das nutze ich schon auch, diese Ergebnisse. Aber das ist wieder nicht so global, sondern individuell auf meine Schüler und meine Klasse bezogen. [GS 20]

Hinsichtlich der *Unterrichtsentwicklung* zeigt sich, dass der eigene Unterricht laut den Aussagen der Lehrpersonen zum einen datengestützt weiterentwickelt wird, etwa durch Aufgriff neuer Erkenntnisse aus der fachdidaktischen Forschung (*Didaktik/Methodik*). Zum anderen wird deutlich, dass Lehrpersonen Rückschlüsse auf die Nutzung fachwissenschaftlicher, aber auch pädagogischer Erkenntnisse ziehen, um den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln (*Fachwissen*). Letztgenannte Unterkategorie bezieht sich dabei auf die Nutzung von Büchern oder (Fach-)Zeitschriften und auch Zeitungen für den Unterricht, wie diese Gymnasiallehrperson darstellt:

Ich versuche tatsächlich immer noch irgendwie, Veröffentlichungen zum Beispiel im Bereich Geschichte zu lesen. Also die Forschungsstelle für Zeitgeschichte hat gerade einen neuen Sammelband herausgebracht, in dem auch Vorträge abgedruckt sind zu einer Vortragsreihe, die im letzten Semester gelaufen ist, die ich mir nicht habe anhören können. Aber da habe ich zum Beispiel in den Ferien drin gelesen. Also das tue ich tatsächlich auch. Ich würde auch behaupten, dass ich [...] zu meinen drei Themen Mathe, Geschichte, digitaler Unterricht die Zeitungen und Magazine, die es so gibt, relativ akribisch durchschaue. [Gym 13]

Bei der *Organisationsentwicklung* kann schließlich ebenfalls differenziert werden. Auf der einen Seite stehen Aussagen zu einer Nutzung von Daten, auf die die Schulen Zugriff haben, z.B. durch Forschungsprojekte oder auch die Schulinspektion, und die dem *Monitoring* bzw. der *Evaluation* dienen. Auf der anderen Seite geht es um eine Datennutzung, die sich auf *schulorganisatorische Themen* wie z.B. die Verbesserung der Kooperationsstrukturen des pädagogischen Personals an der Schule bezieht. Beispielsweise führt eine Grundschullehrerin an, Daten der Schulinspektion dazu genutzt zu haben, um zusammen mit anderen eine stärkere Verzahnung des Vor- und Nachmittagsangebots an ihrer Schule zu reflektieren und konkrete Schritte für die Umsetzung abzuleiten:

Zum einen haben wir uns jetzt vorgenommen, dass wir die Sozialkompetenz unserer Schüler verbessern wollen und die Vormittagsarbeit mehr mit dem Nachmittag verzahnen. Und deswegen haben wir jetzt eine Stunde, wo die Erzieher aus dem Nachmittag bei uns mit in die Unterrichtszeit kommen. Und da haben wir uns jetzt so vorgenommen, da soziale Unterrichtsinhalte anzustoßen. Also Klassenrat zu machen und dann aber auch was dafür zu tun, dass die Kinder sensibler werden, empathischer werden. Und vielleicht auch kooperative Spiele mit denen machen, dass sich das so verbessert. [GS 20]

5 Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse stehen insgesamt im Einklang mit dem Forschungsstand, nach dem Lehrpersonen Forschung im Berufsalltag kaum Relevanz beimessen. Dafür spricht nicht nur die relativ geringe Anzahl der Kodierungen, sondern auch, dass sich diese Kodierungen in der Regel nur auf den zweiten Interviewteil beziehen, d.h. auf jene Passagen, in denen die Lehrpersonen explizit auf die Forschungsthematik angesprochen wurden. Was die Befragten dann als Forschung fassen, entspricht nicht in jedem Fall dem Verständnis von Forschung, wie es von einem Teil der Forscher*innen der empirischen Bildungsforschung vertreten wird. So dürften Daten der Schulinspektion oder Lernstandserhebungen von diesem nicht als Forschung im engeren Sinne betrachtet werden.

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Lehrpersonen die Anforderung, sich zu Forschung zu verhalten, in der Regel parieren können. Dabei beschreiben sie eine Forschung, die sich – sowohl an den untersuchten Grundschulen als auch an den Gymnasien – mit den Kategorien der Schulentwicklung nach Rolff näher fassen lässt. Es wäre weiter zu untersuchen, ob sich dieser Befund auch bei einer Erweiterung des Samples zeigt.

Weitere, vor allem rekonstruktive Analysen des vorliegenden Datenmaterials sollen Aufschluss darüber geben, wie die relativ weiten Verständnisse von Forschung mit den Praktiken der interviewten Lehrpersonen zusammenhängen. Nachgezeichnet werden dabei Zusammenhänge und ggf. auch Brüche zwischen dem expliziten Wissen der Lehrpersonen, zu dem auch ihr Verständnis von Forschung zählt, und ihrer routinierten Handlungspraxis, wie sie in Erzählungen und Beschreibungen deutlich wird. Dadurch soll erkennbar werden, wie sich die Logik der Handlungspraxis zur Logik der (Bildungs-) Forschung verhält, worin sich die konstatierte relativ geringe Bedeutung von (Bildungs-) Forschung aus der Perspektive der Lehrpersonen heraus begründet und was die Logik der Handlungspraxis von Lehrpersonen stattdessen auszeichnet.

Literatur und Internetquellen

- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft.
- Baumert, J. (2017). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 215–253). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4>
- Baumert, J., Lehmann, R., et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95096-3>
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Beiheft 1), 129–146. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0703-5>
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Fischer, N., Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagsschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft 31), 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>

- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft 31), 201–213. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0711-5>
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=60021.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mönig, S. (2012). *Wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit von Lehrenden und Lehramtsstudierenden. Theoretische Kompetenzmodellierung und empirische Überprüfung*. Dissertation, Technische Universität Dortmund. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31219/1/Dissertation.pdf>.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K. (im Erscheinen). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Projekte aus dem Forschungsprojekt NuBiL (Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen). In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft*. Münster & New York: Waxmann.
- Prenzel, M. (2005). Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In H. Mandl & B. Kopp (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 7–22). Berlin: Akademie.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schrader, J., Trautwein, U., & Hesse, F. (2011). Von der Konfession zur Profession. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 27.10.2011.
- Stelter, A., & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 25–33. <https://doi.org/10.3224/ezw.v30i1.03>
- Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft 31), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0705-3>

- Zedler, P. (2018). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung, Bd. 46* (S. 19–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_1
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., Preuß, D., & Mater, O. (2016). The Relationship between Teachers' Evidence-Based Actions and Communication, Cooperation, and Participation Structures at Schools. *Journal for Educational Research Online*, 8 (8), 59–79.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K. (2019). Zur Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen. Einblicke in eine qualitative Interviewstudie aus dem Projekt NuBiL. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 55–64. https://doi.org/10.4119/we_os-3186

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen

Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller
Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen
im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT)

Saskia Bender^{1,*}, Nina Kolley², Maike Lambrecht¹
& Martin Heinrich³

¹ Universität Bielefeld, ² Universität Leipzig,

³ Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft (AG7),
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
s.bender@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In Bezug auf die Gewährleistung von Chancengleichheit benennt der Bildungsbericht 2018 die ausreichende bildungsbezogene Versorgung von ländlichen sowie eher strukturschwachen Regionen als eine der wichtigsten und schwierigsten Herausforderungen. Damit sind Phänomene sozialer Ungleichheit angesprochen, die sich aus Differenzen zwischen (urbanem) Zentrum und (ländlicher) Peripherie ergeben. In diesem Kontext versprechen kulturelle Bildungsprojekte in ländlichen Räumen notwendige Transformationseffekte hinsichtlich sozial-kultureller Teilhabe sowie eine entsprechende Persönlichkeits-, Kompetenz- und Strukturentwicklung. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Ansätze Kultureller Bildung, die tendenziell durch einen „urbanen Stil“ geprägt sind, Transformations- und Integrationsprozesse in ländlichen Räumen tatsächlich in Gang setzen können. Dieser Gegenstandsraum wird mit dem BMBF-Verbundvorhaben „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT) sowohl netzwerktheoretisch als auch bildungs- und kulturtheoretisch konturiert. Im Zentrum stehen dabei kulturelle Bildungsnetzwerke in sehr peripheren ländlichen Räumen. Der Beitrag stellt die theoretische Konzeption, das Forschungsdesign sowie das in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg entwickelte Transferkonzept des Verbundprojekts vor.

Schlagerwörter: Kulturelle Bildung, Bildungsnetzwerke, ländlicher Raum, soziale Teilhabe, Passungsverhältnisse, Kulturtheorie, Bildungstheorie, Netzwerktheorie, Rekonstruktive Bildungsforschung



English Information

Title: Cultural Education Networks in Rural Areas. The Joint Project “The Fitting of Cultural Education Networks and Culture(s) in Rural Areas in the Context of Social Participation” (PaKKT)

Abstract: With regard to ensuring equal opportunities, the Education Report 2018 identifies the provision of sufficient education-related services to rural and structurally weak regions as one of the most important and most difficult challenges. This addresses phenomena of social inequality resulting from differences between (urban) centers and (rural) peripheries. In this context, cultural education projects in rural areas promise necessary transformation effects with regard to social and cultural participation as well as corresponding personal, competence-related and structural development. At the same time, the question arises to what extent approaches to cultural education, which tend to be characterized by an “urban style”, can actually set transformation and integration processes in rural areas in motion. The BMBF joint project “The Fitting of Cultural Education Networks and Culture(s) in Rural Areas in the Context of Social Participation (PaKKT)” will contour this area in terms of network theory, cultural theory, and theory of “Bildung”. The focus is on cultural education networks in very peripheral rural areas. This article presents the theoretical conception and the research design of the joint project and introduces the transfer concept, which was developed in co-operation with the *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*.

Keywords: cultural education, educational networks, rural areas, social participation, socio-cultural fittings, cultural theory, theory of “Bildung”, network theory, reconstructive educational research

1 Einleitung: Das Verbundprojekt „PaKKT“

In Bezug auf die Gewährleistung von Chancengleichheit benennt der Bildungsbericht 2018 die ausreichende bildungsbezogene Versorgung von ländlichen sowie eher strukturschwachen Regionen als eine der wichtigsten und schwierigsten Herausforderungen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 15). Damit sind Phänomene sozialer Ungleichheit angesprochen, die sich aus Differenzen zwischen (urbanem) Zentrum und (ländlicher) Peripherie ergeben. In diesem Kontext versprechen insbesondere auch kulturelle Bildungsprojekte in ländlichen Räumen notwendige Transformationseffekte hinsichtlich sozial-kultureller Teilhabe sowie eine entsprechende Persönlichkeits-, Kompetenz- und Strukturentwicklung (Lang, 2018; de Banffy-Hall & Hill, 2017; Hübner, 2015). Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Ansätze kultureller Bildung, die tendenziell durch einen „urbanen Stil“ geprägt sind, Transformations- und Integrationsprozesse in ländlichen Räumen tatsächlich in Gang setzen können (Kegler, 2018). Dieser Gegenstandsbereich wird mit dem Verbundvorhaben „*Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe*“ (PAKKT)¹, das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt werden soll, sowohl netzwerktheoretisch als auch bildungs- und kulturtheoretisch konturiert. Im Zentrum stehen dabei kulturelle Bildungsnetzwerke (i.S. von „communities of practice“) in sehr peripheren ländlichen Räumen, die unter zwei Perspektiven untersucht werden: Zum einen wird eine Systematisierung von kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen

¹ Das Verbundprojekt in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ gefördert (FKZ: 01JKL1915A-B). Beteiligt sind die Universität Bielefeld (Projektleitung und Verbundkoordination: Prof. Dr. Saskia Bender, stellv. Projektleitung: Dr. Maike Lambrecht, Leitung der Community of Research: Prof. Dr. Martin Heinrich, Mitarbeiter: Nils Rennebach) und die Universität Leipzig (Projektleitung: Prof. Dr. Nina Kolleck, Mitarbeiterin: Trang Le).

sowie förderlicher und hinderlicher *Rahmenbedingungen* für die Etablierung solcher Netzwerke geleistet. Zum anderen ist für eine Einschätzung der Transformations- und Integrationspotenziale kultureller Bildungsprojekte in ländlichen Räumen die Analyse von spezifischen sozial-kulturellen *Passungsverhältnissen* auf habitueller und milieuspezifischer Ebene zwischen den differenten Akteur*innen und Akteursgruppen in diesen Bildungsnetzwerken notwendig. Diese beiden Zugänge ermöglichen auf der Basis eines qualitativen Forschungsdesigns die Identifikation von Gelingens- und Risikofaktoren kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen, von (neuen) Strukturen regionaler Identifikation(en) sowie von grundlegenden Integrationserfordernissen spätmoderner Gesellschaften.

Es folgt zunächst die Erörterung des Forschungsstands bezüglich Kultureller Bildung in ländlichen Räumen (Kap. 2), zu welchem dann die Ziele sowie der theoretische Bezugsrahmen des Verbundvorhabens relationiert werden (Kap. 3). Anschließend wird das Forschungsdesign des Projekts vorgestellt, das neben den bereits erwähnten zwei Forschungsschwerpunkten auch eine von der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg koordinierte Community of Research umfasst, in der die Forschungsergebnisse interdisziplinär und praxisreflexiv rekontextualisiert werden (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick (Kap. 5).

2 Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen als Forschungsdesiderat

Das Konzept der Kulturellen Bildung „boomt“ (vgl. Josties & Menrath, 2019, S. 213). Sowohl bildungspolitisch (KMK, 2013) als auch innerhalb des pädagogischen Feldes (z.B. Hübner, Kelb, Schönfeld & Ullrich, 2017) wird seit einigen Jahren dabei die besondere Bedeutung von kultureller Bildung für den Ausgleich von (Bildungs-)Ungleichheiten betont. Insbesondere in Bezug auf eine entsprechende Rolle der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen, auf die das hier vorgestellte Forschungsprojekt zielt, ist die wissenschaftliche Quellenlage bisher jedoch dürftig; die wenige Literatur zum Thema bietet kaum Anhaltspunkte für eine theoretische und empirische Modellierung des Gegenstandsbereichs: Das „Dorf“ als Brennglas gesellschaftlicher Transformationsprozesse (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 1933) bzw. als Lebensraum mit typischer Sozialgeschichte und -psychologie (Ilien & Jeggle, 1978) hat in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung eine gewisse Tradition; hierbei werden auch Fragen ruraler sozialer Ungleichheit im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse diskutiert (Chassé, 1996; neuer: Debiel, Engel, Hermann-Stietz, Litges, Penke & Wagner, 2012). Diese Studien können jedoch aufgrund der zunehmenden Diversifizierung ländlicher Räume (Penke, 2012), die u.a. auch die klassische Stadt-Land-Differenz verschwimmen lässt, nur noch bedingt als Ausgangspunkt für aktuelle Forschungsansätze zu ländlicher kultureller Bildung dienen. Speziell der Zusammenhang zwischen regionaler Sozialstruktur und Bildungsbeteiligung erfuhr im Kontext der nach PISA verstärkt durchgeführten bildungsbezogenen Large Scale Assessments erneute Aufmerksamkeit (im Überblick: Weishaupt, 2010); allerdings überwiegen hier Studien zu formalen Bildungsinstitutionen. Für den non-formalen Bildungssektor findet sich aktuell eine Reihe von Publikationen zum Thema Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen auf der Internet-Plattform *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* (www.kubi-online.de), die die Bedeutung Kultureller Bildung für die Erhöhung der Lebensqualität in peripheren Regionen, die Bildungs- und Teilhabechancen der dort ansässigen Bevölkerung sowie die Transformation regionaler Identitäten betonen. Hier sind zurzeit allerdings noch überwiegend programmatisch-kulturpolitische Beiträge (Drews, 2018; Schorn & Wolf, 2018), Bestandsaufnahmen zur kulturellen Infrastruktur (Overbeck, 2018; Schnell, 2018) sowie Projektberichte (Bildhauer, 2018; Schmidt, 2018) vorherrschend.

Auch wenn international immer wieder (raumbezogene) Kulturelle Bildung bzw. *arts (in) education* als „Schlüsselkompetenz“ einer globalisierten Gesellschaft (Ellsworth,

2005) bzw. als Schlüssel für eine (Post-)Modernisierung kollektiver Identitätsbildungsprozesse (Lum, 2015) angeführt wird, gilt für die Frage nach der Rolle von Kultureller Bildung für Bildungs- und Teilhabefragen in ländlichen Räumen somit Ähnliches wie für die engere Frage nach den (Aus-)Wirkungen kultureller Bildung in schulischen Kontexten: „[...] research into the impacts of arts education appear to have been eclipsed by advocacy needs of the arts and cultural education field“ (Ijdens & Haanstra, 2018, S. 13). Die Versprechungen Kultureller Bildung erscheinen zurzeit also noch eher projektiv und der Gegenstandsbereich insgesamt sowohl empirisch als auch theoretisch unterbelichtet; dies ist auch das zentrale Ergebnis eines einschlägigen OECD-Berichts (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Insbesondere in Bezug auf die Rolle der Kulturellen Bildung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt in spät- bzw. postmodernen Gesellschaften – eine Frage, die für die ländliche kulturelle Bildung besonders relevant ist – werden konkrete Wirkungszusammenhänge erst in jüngster Zeit in den Blick genommen (Keuchel, 2019; Sturzenhecker, 2019).

Damit kann die Frage nach *Gelingsbedingungen*, v.a. aber auch nach *Strukturproblemen* einer auf sozial-kulturelle Teilhabe ausgerichteten kulturellen Bildung in spät- bzw. postmodernen ländlichen Räumen als zentrales *Forschungsdesiderat* gelten. Hier setzt das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Verbundprojekt an.

3 Ansatz und Ziele des Verbundprojekts: Sozial-kulturelle Passungsverhältnisse in kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen

Das Verbundprojekt PaKKT zielt auf die Klärung der Rolle der Kulturellen Bildung für die Bewältigung von Integrationsherausforderungen post- bzw. spätmoderner Gesellschaften an einer spezifischen sozialen Schnittstelle, nämlich der von zentralen/peripheren bzw. strukturstarken/strukturschwachen Regionen. Die theoretische Hintergrundfolie für den Forschungsansatz des Verbundprojekts bildet eine aktuelle internationale Diskussion um die *Kulturalisierung des Sozialen*, wie sie sich insbesondere in urbanen Zentren zeigt (Florida, 2005; Reckwitz, 2016, 2017). Diese lässt sich gegenstandsbezogen als Frage danach reformulieren, inwiefern das ursprünglich „urbane“ Phänomen der Kulturellen Bildung als Katalysator für eine (Post-)Modernisierung ländlicher Räume verstanden werden kann und kulturelle Bildungsangebote somit eine gesellschaftliche Transformations- und Integrationsfunktion übernehmen.

Der Projektverbund bearbeitet somit ein Forschungsdesiderat, das in der aktuellen programmatischen Diskussion um Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen in der Regel vernachlässigt bzw. offen gelassen wird: Das Programm einer Kulturellen Bildung knüpft sowohl an das moderne Bildungsprojekt als auch an postmoderne Vorstellungen einer Kulturalisierung und Ästhetisierung der Lebenswelt an. Als Ausdruck aktuell dominanter gesellschaftlicher Strömungen hat sie somit einerseits das Potenzial, divergierende soziale Räume zu integrieren. Andererseits erscheint Kulturelle Bildung als partikuläre Perspektive, die in einer spezifischen (urbanen) „Kultur“ verwurzelt ist. Dieses *Strukturproblem* lässt sich sowohl bildungs- als auch kulturtheoretisch fassen: So ist zum einen Bildung ein modernes Projekt, das an Ideen der Persönlichkeitsentwicklung und Autonomie anknüpft, aber auch mit spezifischen normativen Ordnungen verknüpft ist, die das Subjekt als sich selbst disziplinierendes, sich an gesellschaftlichen Arbeits- und Austauschprozessen aktiv beteiligendes adressieren. Das moderne Bildungsprojekt weist dabei eine besondere Nähe zu bestimmten (urbanen) Milieus auf, in denen diese Subjektordnungen habituell verankert sind (Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001; Hradil, 2012; Bourdieu, 1987). Zum anderen ergeben sich aus der gegenwärtig zu beobachtenden Kulturalisierung des Sozialen mit ihrer Betonung der alltagsweltlichen Bedeutung von Kreativität und Ästhetik spezifische soziale Differenzbildungen,

die auf distinktiven Abgrenzungen zwischen „kulturellen“ und „nicht-kulturellen“ Räumen und Milieus beruhen. Diese liegen zunächst einmal quer zur fokussierten Stadt/Land-Differenz, können sich aber in kulturellen Bildungsprojekten in ländlichen Räumen in spezifischer Weise aktualisieren.

Für die Relevanz dieser Problemdefinition für eine ländliche kulturelle Bildung sprechen auch bereits vorliegende Einzelbefunde aus unterschiedlichen kulturbezogenen pädagogischen Settings. In verschiedenen Studien wird – zum Teil im Anschluss an diskurs- und machtanalytische Ansätze (Schütze & Maedler, 2017) – bezüglich der Frage des Zusammenhangs von Kultureller Bildung und sozial-kultureller Teilhabe in kulturpädagogischen Praxisfeldern ein Spannungsfeld skizziert, das sich zwischen den Polen „Emanzipation durch Kunst/Kultur“ und „kulturelle Kolonialisierung von (marginalisierten) Lebenswelten“ bewegt. So liegen Befunde zu Otheringprozessen in interkulturellen (Schul-)Projekten (Stoffers, 2015), zu Kunst/Kultur als „re-education strategy“ für benachteiligte soziale Gruppen (Wildemeersch, 2012) oder auch zu Distinktionsphänomenen (Bender & Lambrecht, 2019; Lambrecht, in Vorbereitung) bzw. Strukturproblemen einer (schulischen) Funktionalisierung kultureller Bildung (Bender, 2010) vor, die sich im deutschsprachigen Raum u.a. aus deren Verwobenheit mit bildungstheoretischen Diskursen ergeben. Speziell für kulturelle Bildungsprojekte in ländlichen Räumen findet sich der Befund, dass diese nicht selten einer (impliziten) Defizitlogik folgen bzw. es zu Irritationen zwischen urban sozialisierten soziokulturellen Kulturschaffenden und Vertreter*innen einer ländlichen Breitenkultur kommt (Kegler, 2014, 2018).

Um diese Gemengelage untersuchen zu können, fokussiert das Verbundprojekt auf kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Netzwerke gelten zurzeit als favorisierte Modelle der ländlichen (Re-)Organisation von (non-formalen) Bildungsangeboten (Götzky, 2013; Kelb, 2014; Rammelmeier, 2018; Wolf, 2018; Kolleck, Rieck & Yemini, 2019). Im Anschluss an den *cultural turn* (Reckwitz, 2004) wird dabei davon ausgegangen, dass kulturelle Bildungsprojekte einen spezifischen „Stil“ (vgl. Clemens, 2015, S. 276ff.) entfalten, der unterschiedliche – gelingende bis riskante, harmonische bis konfligierende – Kooperationsstrukturen bzw. Passungsverhältnisse zu den bestehenden kulturellen Praxen und Milieus in ländlichen Räumen ausprägen kann. Es ist insofern anzunehmen, dass der Beitrag, den Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen zu Bildungsgerechtigkeit, sozial-kultureller Teilhabe und damit auch zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten kann, maßgeblich davon abhängt, inwiefern in kulturellen Bildungsnetzwerken die folgenden *Spannungsfelder* bearbeitet werden: „urbane“ kulturelle Bildungsprojekte vs. „kulturelles Gewordensein“ (vgl. Weber, 1988/1904, S. 172f.) peripherer ländlicher Räume, Transformation vs. Bewahrung, Distinktion vs. Integration, Ermöglichung ästhetischer Erfahrung vs. kulturelle (Re-)Eduktion.

Mit der Fokussierung auf sozial-kulturelle Passungsverhältnisse in kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen führt das Verbundvorhaben somit bisher vorliegende Einzelbefunde in einem Forschungsansatz zusammen und ermöglicht auf dieser Grundlage die theoretische und empirische Fundierung des Gegenstandsbereichs. Der Ansatz des Projekts lässt sich vor diesem Hintergrund folgendermaßen zusammenfassen: Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen wird im Anschluss an internationale Diskurse als komplementäres Phänomen zur „creative city“ (Florida, 2005) gefasst, d.h. als *Pädagogik eines urbanen Stils der Kreativität in peripheren Regionen*, die sowohl *emanzipatorisch* als auch *hegemonial* wirken kann (Keuchel, 2019). Dieses Spannungsfeld ist die theoretische Hintergrundfolie für die empirische Ausdifferenzierung von sozial-kulturellen Passungsverhältnissen und Gelingensbedingungen von kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen. Die übergeordnete *Fragestellung* lautet dementsprechend, welcher Rahmenbedingungen (situativ, personell, institutionell, strukturell) es bedarf, um angesichts zunehmender differenter sozial-kultureller Passungsverhältnisse im Feld der ländlichen Kulturellen Bildung langfristige kulturelle Bildungsnetzwerke und -kooperationen in ländlichen Räumen zu etablieren.

Die eingenommene kulturtheoretische Perspektive, die Diversität ländlicher Räume sowie die Diskussion um eine angemessene Erfassung von kulturell-ästhetischen Phänomenen (Konietzko, Kuschel & Reinwand-Weiss, 2017) lassen qualitative Designs für eine empirische und theoretische Fundierung des Themas „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ besonders vielversprechend erscheinen. Für das Verbundprojekt wurde daher ein entsprechendes Forschungsdesign entwickelt.

4 Zum Forschungsdesign

Die übergeordnete Fragestellung des Forschungsverbundes nach den Rahmenbedingungen einer langfristigen Etablierung kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen, die differente sozial-kulturelle Passungsverhältnisse im Feld der ländlichen Kulturellen Bildung berücksichtigen, wird im Verbundprojekt PaKKT methodisch über eine Verknüpfung von sozialer Netzwerkanalyse und objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen bearbeitet. Dadurch wird es möglich, sowohl (infra-, sozial-)strukturelle als auch (sozial-)kulturelle Rahmenbedingungen der kulturellen Bildungsarbeit in ländlichen Räumen sowie deren Verhältnis zueinander auf unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen in den Blick zu nehmen und so umfassend zu analysieren: Während der *Forschungsschwerpunkt I* eine netzwerkanalytische Typologie von sozialen und institutionellen Beziehungen in kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen erstellt und diese so in ihrer konkreten Gestalt „topologisch“ ausdifferenziert, rekonstruiert der *Forschungsschwerpunkt II* sozial-kulturelle Passungsverhältnisse in diesen Netzwerken auf Ebene latenter, d.h. nicht-intentionaler Sinnstrukturen, die für ein differenziertes Verständnis der Gestaltungsmöglichkeiten und Grenzen kultureller Bildungsarbeit in Bildungsnetzwerken besonders relevant sind. Die Forschungsergebnisse werden außerdem in einer *Community of Research* mit Wissenschaftler*innen und repräsentativen Akteur*innen aus dem Feld der Kulturellen Bildung interdisziplinär und praxisreflexiv rekontextualisiert und mit Blick auf die Frage nach einer angemessenen Entwicklung und Förderung in Richtung möglicher Handlungsempfehlungen diskutiert. Abbildung 1 gibt einen Überblick über den Aufbau und die übergeordneten sowie schwerpunktspezifischen Ziele und Fragestellungen des Verbundprojekts.

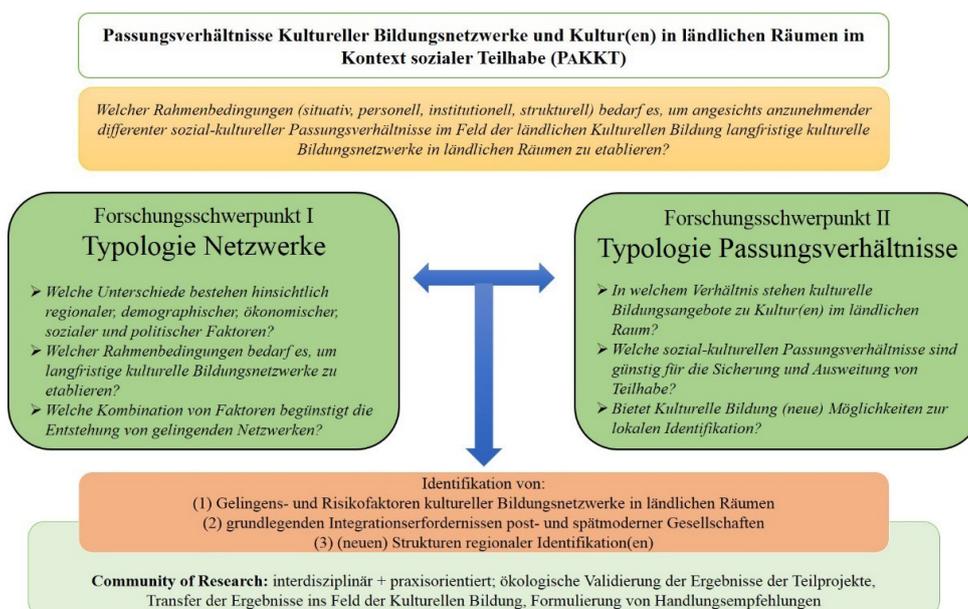


Abbildung 1: Aufbau, Ziele und Fragestellungen des Gesamtverbunds

Die Ergebnisse der beiden Forschungsschwerpunkte werden gegen Projektende in Anlehnung an methoden- und theorietriangulative Verfahren (Flick, 2011) systematisch zueinander vermittelt, sodass (theoretische) Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten kulturellen Stilen und Passungsverhältnissen und den netzwerkanalytisch ermittelten Gelingens- und Risikofaktoren von Kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen hergestellt werden können. Dies ist möglich, da die Forschungsschwerpunkte zwar methodisch eigenständig arbeiten, in Bezug auf spezifische Grundannahmen des Sozialen jedoch zueinander vermittelt werden können: Methodologisch sind beide Zugänge durch eine sozialtheoretische Positionierung gekennzeichnet, die Giddens' Konzept der Dualität von Handlung und Struktur entspricht (Giddens, 1984). In einer solchen Perspektive wird das gesellschaftliche Handeln durch Ordnungsprinzipien strukturiert (Weber, 1988/1904), die aus der Interaktion und Kommunikation der Akteur*innen entstehen (ebd.) und historisch kontingente, regional und habituell – sprich kulturell – differenzierte Strukturen („Stile“) ausbilden (Clemens, 2015; Bourdieu, 1987), in denen sich das Handeln der Akteure wiederum bewegt. Regionale Identifikation wird so als kulturspezifische Ausprägung des Zusammenhangs von Handlung und Struktur verstehbar, über die sich auch Einbettungen in übergeordnete gesellschaftliche und sozial-kulturelle Zusammenhänge abbilden lassen. Handeln ist dabei im Wesentlichen von Routinen geprägt; gleichwohl besteht die Möglichkeit zur Transformation dieser Handlungsroutinen und somit auch von Strukturen der Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung (Oevermann, 1991). Transformationen von Routinen werden also nicht allein auf individuelle Attribute, Identitäten oder Persönlichkeiten zurückgeführt. Vielmehr rücken die sozialen Beziehungen und Interaktionen sowie die individuellen Positionen im Beziehungsgefüge im Kontext kultureller Ordnungsprinzipien in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Neben der Formulierung von Gelingens- und Risikofaktoren kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen ermöglichen es diese methodologischen Grundannahmen auch, Aussagen über grundlegende Integrationserfordernisse und Transformationsprozesse in spät- und postmodernen Gesellschaften sowie (neue) Strukturen regionaler Identifikation(en) zu treffen. Dabei ist angesichts des Querschnittsdesigns des Verbundprojektes, das aufgrund der Angewiesenheit des Forschungsverbunds auf bereits bestehende Netzwerke sowie der Laufzeitbegrenzung gewählt wurde, die folgende Präzisierung notwendig: Das Verbundprojekt erfasst keine Transformationsprozesse im Längsschnitt, sondern leitet Erkenntnisse zum Transformationspotenzial der untersuchten kulturellen Bildungsnetzwerke u.a. aus den rekonstruierten Interaktionsdynamiken in den beteiligten Netzwerken ab.

Das Forschungsdesign untergliedert sich in eine gemeinsame Ethnographie in vier sehr peripheren ländlichen Räumen (Kap. 4.1), die Netzwerkanalysen des Forschungsschwerpunkts I (Kap. 4.2), die Rekonstruktionen zu sozio-kulturellen Passungsverhältnissen des Forschungsschwerpunkts II (Kap. 4.3) und die Community of Research (Kap. 4.4).

4.1 Gemeinsame Ethnographie in vier sehr peripheren ländlichen Räumen

Als Einstieg ins Feld ist eine Form der fokussierten Ethnographie (Knoblauch, 2001) in vier sehr peripheren ländlichen Räumen vorgesehen, die von den Forschungsschwerpunkten gemeinsam durchgeführt wird. Hierüber kann sich im Rahmen einer Haltung der Verfremdung (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 503) der Vielfalt und den Spezifika der Dimensionen sozialen Handelns und ihrem symbolischen Ausdruck in den avisierten kulturellen Bildungsnetzwerken angenähert und die eigentliche Datenerhebung in den Forschungsschwerpunkten, die sich zeitnah anschließt, vorbereitet werden. Es handelt sich dabei um halbstandardisierte Leitfaden-Interviews (Forschungsschwerpunkt I) und Gruppendiskussionen (Forschungsschwerpunkt II).

Während der jeweils ca. fünftägigen ethnografischen Feldphasen entstehen (1) dichte Beschreibungen (Geertz, 1987; Emerson, Fretz & Shaw, 2011) von relevanten sozio-kulturellen Phänomenen (kulturelle Veranstaltungen, Bewegungen im Raum, Gestaltung von Öffentlichkeit und Privatheit, Ausgestaltung von Zeit, Feste und Rituale etc.), werden (2) objektive Daten gesammelt und dokumentiert (Programme kultureller Bildungsangebote, räumliche Struktur, Bevölkerungsstruktur, Anzahl und Größe der Vereine, Dorfkalender, Artefakte u.a.) und (3) erste Hypothesen und Fallbestimmungen sowie Kriterien entwickelt, um die für die qualitativen Interviews und die Gruppendiskussionen relevanten Personen zu identifizieren. Als Auswahlkriterien gelten entsprechend eines qualitativen Fallstudiendesigns (Yin, 2014) die Relevanz, die Varianz und das Potenzial der Fälle. Es sollen insbesondere Personen einbezogen werden, die sich hinsichtlich differenter regionaler Gemeinschaften, Vereinsaktivitäten, kirchlicher, politischer und schulischer Verortung sowie in einem möglichen inhaltlichen Bezug zur kulturellen Bildung (bspw. Chor, Sportverein, Amateurtheater) unterscheiden. Diachron werden Angehörige unterschiedlicher Generationen berücksichtigt. Über die material gesättigte Ethnografie kann die Darstellung und Vermittlung der netzwerkanalytischen und rekonstruktiven Ergebnisse der Forschungsschwerpunkte zudem angereichert und unterstützt werden. Abbildung 2 zeigt das Forschungsdesign im Überblick.

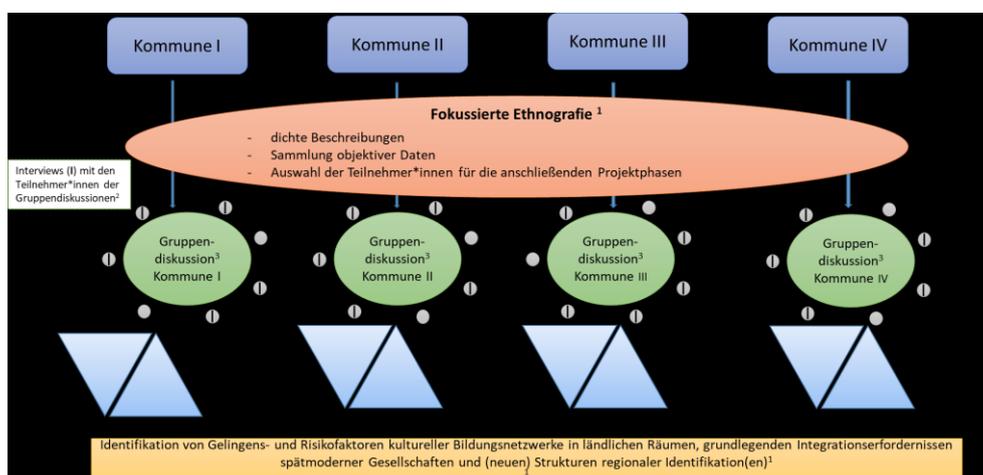


Abbildung 2: Das Forschungsdesign des Gesamtverbundes

Anm.: ¹ Forschungsschwerpunkte I + II, ² Forschungsschwerpunkt I, ³ Forschungsschwerpunkt II.

Das Verbundprojekt arbeitet mit Akteur*innen kultureller Bildungsnetzwerke in vier Kommunen sowohl im Osten als auch im Westen Deutschlands, die offiziell als „sehr periphere“ Räume eingestuft sind. Es berücksichtigt dabei Regionen, in denen kulturelle Bildungsnetzwerke mit unterschiedlichen Gegenstandsbezügen etabliert wurden:

- *Theaterarbeit*: Am Projekt beteiligt sind zwei gemeinnützige Vereine sowohl in West- als auch in Ostdeutschland, die Projekte durchführen, bei denen es um die Erfahrung der Landschaft durch darstellendes Spiel geht. Sie werden u.a. durch den Europäischen Landwirtschaftsfonds für die Entwicklung des Ländlichen Raums (ELER) gefördert. Ziel ist hier die (touristische) Verknüpfung von kultureller Bildung und Naturschutz in einer sehr peripheren Region sowie die Weiterentwicklung der kulturellen Landschaft abseits urbaner Zentren unter Einbezug der ansässigen Bevölkerung.
- *Museumspädagogik*: Ein beteiligter Museumsverein in einer ostdeutschen Region versucht über Themen wie „Landschaft“ und „Identität“ den Strukturwandel in der Region nach der Wende zu bearbeiten. Im Zentrum des Museumskonzepts steht u.a. die Frage, wie sich die Gesellschaft in ländlichen Regionen neu verortet.

- *Kunstvermittlung*: Dem beteiligten Kunstverein ist an vielfältigen Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit zeitgenössischer Kunst durch Workshops, Ausstellungen, Symposien, Aktionen und ähnlichem gelegen. Zudem bietet er regelmäßig Workshops für Kinder und Jugendliche begleitend zu den aktuellen Ausstellungen an. Aufgrund der besonderen geographischen Lage an der ehemaligen innerdeutschen Grenze arbeitet der Kunstverein an der Schaffung „geistiger Grenzübergänge“, die zu einer Weltoffenheit führen sollen.

Ausgehend von diesen Kontaktpartnern werden in den beteiligten Regionen Netzwerkstrukturen und Kooperationsbeziehungen identifiziert, die dann in die Datenerhebung einbezogen werden.

4.2 Forschungsschwerpunkt I: Die Analyse kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen

Im Mittelpunkt des Forschungsschwerpunkts I steht die Erarbeitung einer Typologie kultureller Bildungsnetzwerke in sehr peripheren ländlichen Räumen. Vor dem Hintergrund netzwerktheoretischer Arbeiten (Granovetter, 1973; Burt, 1982; Coleman, 1998) kombiniert der Forschungsschwerpunkt halbstandardisierte Einzelinterviews mit relevanten Akteur*innen der untersuchten kulturellen Bildungsnetzwerke mit der Erstellung von ego-zentrierten Netzwerkkarten (siehe unten). Dadurch werden die folgenden Teilfragen bearbeitet:

- *Welche netzwerkspezifischen Unterschiede bestehen hinsichtlich regionaler demographischer, ökonomischer, sozialer und politischer Faktoren in den untersuchten ländlichen Räumen?*
- *Welcher Rahmenbedingungen bedarf es, um langfristige kulturelle Bildungsnetzwerke zu etablieren?*
- *Welche Kombination von Faktoren begünstigt die Entstehung von gelingenden Netzwerken?*

Für die Operationalisierung dieser Fragestellungen wird ein Forschungsdesign genutzt, das bereits in anderen Forschungsprojekten entwickelt und erprobt wurde und sich am „sequential mixed design“ (Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Tashakkori & Teddlie, 1998) orientiert. Dementsprechend dienen Daten, die in einer Forschungsphase gesammelt wurden, als Grundlage für weitere, konsekutive Phasen. Im Forschungsschwerpunkt I werden dazu halb-standardisierte Interviews durchgeführt und mit Elementen der Netzwerkanalyse kombiniert. Auf diese Weise soll eine wenig strukturierte Interviewsituation ermöglicht werden, die einen größeren Spielraum für unerwartete Aspekte in der Erzählung der Expert*innen fördert und diese in den Vordergrund stellt. Für die Entwicklung des Leitfadens werden direkt zu Beginn des Projekts Pretests mit ausgewählten Vertreter*innen der Kulturellen Bildung durchgeführt. Im Anschluss an die ethnographische Feldphase sowie im Zuge der Durchführung der Gruppendiskussionen des Forschungsschwerpunkts II werden dann innerhalb eines Zeitraums von sechs Monaten mindestens sechs qualitative Interviews und Netzwerkkarten pro Kommune (insgesamt mindestens 24) erhoben.

Im Hinblick auf die Erhebung von Netzwerkkarten wird auf die Technik der standardisiert-strukturierten, ego-zentrierten Netzwerkkarte zurückgegriffen (Kolleck, 2016; Kolleck & Bormann, 2014). Die für das hier skizzierte Projektvorhaben verwendeten Netzwerkkarten basieren auf der Methode der konzentrischen Kreise nach Kahn und Antonucci (1980). Die Zeichnung von Netzwerkkarten im Zuge der Durchführung qualitativer Interviews ermöglicht die Visualisierung des eigenen Netzwerks sowie den Blick von außen auf die Struktur der eigenen Zusammenarbeit und dient als Erzählstimulus, um Narrationen der Interviewees zur Realisierung kultureller Bildungsarbeit in ländlichen Räumen zu unterstützen. Die in den qualitativen Interviews gewonnenen Daten

werden im Zuge der Interviews aufgezeichnet und anschließend transkribiert, anonymisiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und Kuckartz (2010) analysiert.

Die netzwerkanalytische Untersuchung des Forschungsschwerpunkts I dient der Herausarbeitung der Spezifika der am Forschungsprojekt beteiligten kulturellen Bildungsnetzwerke, die den Hintergrund für die Analysen des Forschungsschwerpunkts II bilden und in einer abschließenden triangulativen Projektphase auf die dort rekonstruierten soziokulturellen Passungsverhältnisse in den untersuchten Netzwerken bezogen werden.

4.3 Forschungsschwerpunkt II: Die Rekonstruktion von Passungsverhältnissen von kulturellen Bildungsprojekten und Kultur(en) in ländlichen Räumen

Der Forschungsschwerpunkt II operationalisiert das erkenntnisleitende Interesse nach den sozial-kulturellen Passungsverhältnissen in kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen folgendermaßen: Im Anschluss an den ethnographischen Feldzugang und in Zusammenarbeit mit den kooperierenden lokalen Akteuren kultureller Bildung werden in den vier ländlichen Projektträumen Gruppendiskussionen (Lamnek, 2005) mit ausgewählten Teilnehmer*innen durchgeführt, die ein breites Spektrum an (sozial-)kulturellen Milieus, Perspektiven und Praktiken abdecken (Vertreter*innen von Sozio- und Breitenkultur, regionale Gemeinschaften, Vereinsmitglieder, kirchliche, politische und schulische Akteur*innen sowie Angehörige unterschiedlicher Generationen; „Alteingesessene“ und „Zugezogene“). Über diesen Zugang werden die folgenden Teilfragen bearbeitet:

- *In welchem Verhältnis stehen kulturelle Bildungsangebote zu Kultur(en) im ländlichen Raum? Wie werden diese zueinander vermittelt?*
- *Welche sozial-kulturellen Passungsverhältnisse sind günstig für die Sicherung und Ausweitung von Teilhabe?*
- *Bietet Kulturelle Bildung (neue) Möglichkeiten zur lokalen Identifikation?*

Die Analyse der Daten erfolgt über das rekonstruktive Verfahren der Objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009; Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979), das auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielt. Der Diskussionsimpuls setzt am Bezug der unterschiedlichen Akteur*innen zu den jeweiligen Angeboten der Kulturellen Bildung an und wird über Nachfragen sukzessive so ausdifferenziert, dass u.a. die (implizite) Thematisierung von Teilhabefragen, (kollektiven) Identitäten und lokalen Identifikationen eingerichtet wird. Der Zugang über Gruppendiskussionen ermöglicht es, sowohl die Äußerungen einzelner Akteur*innen fallstrukturell auszuarbeiten als auch deren Bezugnahmen auf Angebote Kultureller Bildung sowie ihre interaktiven Bezugnahmen aufeinander zu rekonstruieren und so die interessierenden Passungsverhältnisse typologisch ausdifferenzieren. Die idealtypische Generalisierung der Einzelfälle (vgl. Weber, 1988/1904, S. 191; Wygotski, 1985/1927, S. 225) bildet differente (sozial-)kulturelle Stile in ländlichen Räumen ab. Passungsverhältnisse (Kramer, 2002) zeigen sich in dem zumindest zunächst formal geteilten Diskussionsraum schließlich in der Zurückweisung oder Anerkennung einzelner Positionierungen (vgl. Bender, 2010, S. 123). Im Hinblick auf die Frage nach der Integrationskraft Kultureller Bildung kann so die Frage fokussiert werden, wie sich Positionierungen, die eine Nähe zu den Angeboten Kultureller Bildung aufweisen, zu distanzierteren Positionen verhalten und aus welchen kulturellen Orientierungen (traditionell, progressiv, ambivalent, ambitioniert) sich diese Positionierungen jeweils speisen. Zugleich wird an dieser Stelle die Frage nach der Entstehung des Neuen – d.h. die Frage nach dem Transformationspotenzial Kultureller Bildung – anschlussfähig: Aus den Rekonstruktionen der Interaktionsdynamik der Gruppendiskussionen können unter Zuhilfenahme kulturtheoretischer Ansätze auch Erkenntnisse darüber abgeleitet werden, inwiefern Angebote einer Kulturellen Bildung – d.h. spezifische (ästhetische)

Erfahrungsformen, die einen Raum jenseits eines unmittelbaren Bewährungsdrucks zur Verfügung stellen (Oevermann, 1996) und in denen möglicherweise Gewohntes auf die Probe gestellt werden kann – Transformationen in den sozialen Beziehungen anstoßen bzw. spezifisch geteilte Orientierungsräume als Orte (neuer) kollektiver Identifikation ermöglichen.

4.4 Community of Research: Praxistransfer

Das Projekt verfolgt in den beiden Forschungsschwerpunkten einen grundlagentheoretischen Anspruch, der aber zu den Diskussionen in den relevanten Praxisfeldern anschlussfähig gemacht werden soll. Dazu ist in den Projektverbund eine Community of Research integriert, die quasi eine „Scharnierfunktion“ zwischen wissenschaftlicher Forschung und Praxisfeld einnimmt und von der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg aus koordiniert wird. Im Gesamtprojekt wird davon ausgegangen, dass eine solche vermittelnde Position von zentraler Bedeutung ist, um Forschung und Praxis im Diskurs zu halten (Otto, Bieber & Heinrich, 2019) und so die Entwicklung fundierter und einschlägiger Handlungsempfehlungen zu ermöglichen. Dies erscheint aufgrund der spezifischen Anlage des Projekts umso sinnvoller: Die Befunde aus den Forschungsschwerpunkten I und II werden sich sowohl aufgrund der Komplexität und Ausdifferenziertheit des untersuchten Phänomens (Stile, Milieus, Habitus, Positionierungen etc.) als auch aufgrund der Spezifik ihrer forschungsmethodischen Zugänge durch einen hohen Grad an hermeneutischer Tiefe und Ausdifferenziertheit auszeichnen. Auch aus den Forschungslogiken der Forschungsschwerpunkte I und II, die u.a. auf Latenzstrukturen zielen, können sich Transferprobleme ergeben. Denn die Diagnosen zu Latenzstrukturen können gerade dann, wenn sie höchst relevant sind, von den handelnden Akteur*innen vor Ort abgelehnt werden (Miethe, 2003).

Die praxisorientierte Ergebnisinterpretation erscheint vor diesem Hintergrund voraussetzungsvoll und ist mit dem Anspruch versehen, kontextsensibel vorzugehen (Altrichter, 2019; Mintrop, 2019; Steffens, Heinrich & Dobbelstein, 2019). Zur Absicherung der ökologischen Validität der Befunde werden die Forschungsergebnisse daher in der Community of Research mit repräsentativen Akteur*innen aus dem Feld der Kulturellen Bildung rekontextualisiert und mit Blick auf die kulturpädagogische und bildungspolitische Gestaltungsfrage in Richtung möglicher Handlungsempfehlungen diskutiert. So sollen die differenten Logiken von Bildungsforschung und Implementationspraxis (Pant, 2012; Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; Heinrich & Klewin, 2019) vermittelt werden, um empirisch gesättigte und zugleich gestaltungsrelevante Aussagen treffen zu können. Die für die Community of Research avisierte räumliche Trennung von Erhebungs- und Bearbeitungsfeld verspricht insofern zwar keinen direkten lokalen Impact, bietet aber vor dem Hintergrund der Nähe der involvierten Mitglieder der Community of Research zum Feld und der gleichzeitigen Distanz zum konkreten Erhebungsfeld die Möglichkeit, die Perspektivenvielfalt produktiv zu nutzen (Baus, 2008), ohne dass die Expertise durch lokale Betroffenheit verzerrt würde. Die zu etablierende interdisziplinäre und praxisnahe Community of Research zeichnet sich dementsprechend durch eine Mitgliederstruktur aus, innerhalb derer die Feldkenntnis und/oder die Doppelqualifikation als Kulturschaffende und Forscher*innen von besonderer Relevanz sind.

Während der Arbeitstreffen der Community of Research werden die Ergebnisse der Forschungsschwerpunkte am Material diskutiert und im Hinblick auf die Praxis des Forschungsfeldes rekontextualisiert. Im Laufe des Projekts erfolgt so eine differenzierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Erhebungs- und Auswertungsschritten der Teilprojekte. Dazu stellen die beiden Forschungsschwerpunkte jeweils den Stand der Erhebungen sowie die jeweiligen Ergebnisse und Ergebnishypothesen materialgesättigt vor. Die Arbeitstreffen bieten für die Community of Research insofern die Grundlage, zum Ende der Förderperiode Implikationen für die Entwicklung und Förderung kultureller

Bildung in sehr peripheren ländlichen Räumen zu diskutieren und Handlungsempfehlungen abzuleiten, die in die jeweiligen Praxen transferiert werden können.

5 Ausblick

Das hier beschriebene Verbundprojekt „*Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe*“ (PaKKT) reagiert mit seiner Fokussierung auf das Integrationspotenzial kultureller Bildungsnetzwerke in strukturschwachen ländlichen Räumen auf den Befund der starken regionalen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. Vor diesem Hintergrund zielt es auf das damit verbundene Desiderat, das Potenzial und die Anschlussfähigkeit kultureller Bildung für regionale Transformationsprozesse *empirisch* zu bestimmen. Eine solche empirische Wendung der programmatisch-projektiven Versprechungen der Kulturellen Bildung erscheint angesichts der zurzeit breit diskutierten Notwendigkeit der Förderung von Teilhabemöglichkeiten in unserer Gesellschaft dringend erforderlich. Insbesondere die Konzentration auf Strukturprobleme einer „Kulturalisierung“ des ländlichen Raums, wie sie das Verbundprojekt vornimmt, verspricht hier relevante Erkenntnisse.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2019). „Transfer ist Arbeit und Lernen“. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Münster & New York: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Baus, S.J. (2008). Empowering Communities of Research and Practice by Conducting Research for Change and Including Participant Voice in Reflection on Research. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 859–865. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9119-8>
- Bender, S. (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur: Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92106-8>
- Bender, S., & Lambrecht, M. (2019, im Erscheinen). Kulturelle Bildung als Projekt der Entpolitisierung. Rekonstruktionen zur Bezugnahme auf „Kulturelle Bildung“ im Kontext von Förderstrukturen. Tagungsband zur 9. Netzwerktagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung, *AUFTRAG KUNST. Die politische Dimension der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Bildhauer, J. (2018). Das regionale Netzwerk für Kulturelle Bildung auf der Schwäbischen Alb. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/regionale-netzwerk-kulturelle-bildung-schwaebischen-alb>.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burt, R. (1982). *Towards a Structural Theory of Action. Network Models of Social Structure, Perception and Action*. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2009-0-21953-2>
- Chassé, K.A. (1996). *Ländliche Armut im Umbruch. Lebenslagen und Lebensbewältigung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95793-1>
- Clemens, I. (2015). *Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Coleman, J. (1998). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- de Banffy-Hall, A., & Hill, B. (2017). Community Music: Eine Einführung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/community-music-einfuehrung>.
- Debiel, S., Engel, A., Hermann-Stietz, I., Litges, G., Penke, S., & Wagner, L. (Hrsg.). (2012). *Soziale Arbeit in ländlichen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18946-8>
- Drews, K. (2018). Ländlicher Kulturtourismus. „Dritte Orte“ für (raum)produktive Transformation und partizipative Begegnung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/laendlicher-kulturtourismus-dritte-orte-raumproduktive-transformation-partizipative>.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning. Media, Architecture, Pedagogy*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020920>
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. Aufl.). Chicago, IL: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001>
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>
- Florida, R.L. (2005). *Cities and the Creative Class*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203997673>
- Friebertshäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503–534). Weinheim & München: Juventa.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Götzky, D. (2013). *Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1859>.
- Granovetter, M.S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360–1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 140–149. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, S. Breit, C. Wiesner, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster & New York: Waxmann.
- Hradil, S. (2012). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Hübner, K. (2015). Der Sozialraum als Bildungslandschaft – Wie sozialraumorientierte Kulturelle Bildung zur Teilhabe befähigt. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraum-bildungslandschaft-sozialraumorientierte-kulturelle-bildung-zur-teilhabe>.
- Hübner, K., Kelb, V., Schönfeld, F., & Ullrich, S. (Hrsg.). (2017). *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse*. München: kopaed.

- Ijdens, T., & Haanstra, F. (2018). Impression of a Friendly Debate. In Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.), *Research on Impacts of Arts Education. German-Dutch Perspectives* (S. 12–18). Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Ilien, A., & Jeggle, U. (1978). *Leben auf dem Dorf. Zur Sozialgeschichte des Dorfes und zur Sozialpsychologie seiner Bewohner*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14371-0>
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P.F., & Zeisel, H. (1933). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Leipzig: Hirzel.
- Josties, E., & Menrath, S.K. (2019). Plädoyer für kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. In T. Braun & K. Hübner (Hrsg.), *Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten* (S. 211–217). München: kopaed.
- Kahn, R.L., & Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In P.B. Baltes & O.G. Grim (Hrsg.), *Life Span Development and Behavior, Bd. 3* (S. 253–286). New York: Academic Press.
- Kegler, B. (2014). Ganz nah dran. Der ländliche Raum zwischen Breitenkultur und Soziokultur. In W. Schneider (Hrsg.), *Weißbuch Breitenkultur. Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen* (S. 57–79). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Kegler, B. (2018). Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen>.
- Kelb, V. (Hrsg.). (2014). *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Mit Praxiseinblicken und Handreichungen zur Umsetzung „kommunaler Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung“*. München: kopaed.
- Keuchel, S. (2019). Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv? *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013. Zugriff am 24.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/kultur/kult-bildung.html>.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Kolleck, N. (2016). Uncovering Influence through Social Network Analysis. The Role of Schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*, 31 (3), 308–330. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing Trust in Innovation Networks: Combining Quantitative and Qualitative Techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), 9–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0551-0>
- Kolleck, N., Rieck, A., & Yemini, M. (2019). Goals Aligned: Predictors of Common Goal Identification in Educational Cross-Sectoral Collaboration Initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143219846906>

- Konietzko, S., Kuschel, S., & Reinwand-Weiss, V.-I. (Hrsg.). (2017). *Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung*. München: ko-paed.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11340-9>
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Lambrecht, M. (in Vorbereitung). weil in der schule sind sie ALLE. Zur Bezugnahme auf „Schule“ im Feld der Kulturellen Bildung. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Stuttgart: UTB.
- Lang, S. (2018). Raum im Raum schaffen. Kunst, Ortsspezifität und Teilhabe als Ingredienzen kultureller Entwicklungsprozesse. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/raum-raum-schaffen-kunst-ortsspezifitaet-teilhabe-ingredienzen-kultureller>.
- Lum, C.-H. (2015). Multiculturalism, National Identity and Music Education. A Perspective from Singapore. *International Yearbook for Research in Arts Education*, 3 (The Wisdom of the Many. Key Issues in Arts Education, hrsg. von S. Schonmann), 43–47.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Miethe, I. (2003). Das Problem der Rückmeldung: forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4 (2), 223–240. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-279488>
- Mintrop, R. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35–48). Münster & New York: Waxmann.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267–334). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrungen aus soziologischer Sicht*. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule Frankfurt a.M. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, R.B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13 (1), 48–63.
- Otto, J., Bieber, G., & Heinrich, M. (2019). Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (3), 310–321. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.05>
- Overbeck, L. (2018). Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusikierens in ländlichen Räumen. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateur-musizieren-laendlichen-raeumen>.
- Pant, H.-A. (2012). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In Bundesministerium

- für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 147–170). Berlin: Referat Bildungsforschung.
- Penke, S. (2012). Ländliche Räume und Strukturen – mehr als eine „Restkategorie“ mit Defiziten. In S. Debiel, A. Engel, I. Hermann-Stietz, G. Litges, S. Penke & L. Wagner (Hrsg.), *Soziale Arbeit in ländlichen Räumen* (S. 17–27). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18946-8_2
- Rammelmeier, M. (2018). Regionales Kulturmanagement. Die Bedeutung professionell organisierter Kulturarbeit, untersucht im Landkreis Neumarkt i.d. OPf. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 24.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/regionales-kulturmanagement-bedeutung-professionell-organisierter-kulturarbeit-untersucht>.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. III: Themen und Tendenzen*. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433454>
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, C. (2018). Kulturelle Bildung auf dem Land. Erfahrungen aus der Praxis am Beispiel des Vereins „Ländliche Akademie Krummhörn-Hinte e.V.“. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-dem-land-erfahrungen-aus-praxis-beispiel-des-vereins-laendliche-akademie>.
- Schnell, S. (2018). Amateurtheater im peripheren Raum von Ländlichkeit. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/amateurtheater-peripheren-raum-laendlichkeit>.
- Schorn, B., & Wolf, B. (2018). Chancen für junge Menschen. Kulturelle Bildung zwischen Schule und Verein, Daheim und Welt. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/chancen-junge-menschen-kulturelle-bildung-zwischen-schule-verein-daheim-welt>.
- Schütze, A., & Maedler, J. (Hrsg.). (2017). *Weißer Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster & New York: Waxmann.
- Stoffers, N. (2015). Critical Transcultural Music Education. The School Project “Heimat Re-Invented” Between Empowerment and Othering. *International Yearbook for Research in Arts Education*, 3 (The Wisdom of the Many. Key Issues in Arts Education, hrsg. von S. Schonmann), 104–109.
- Sturzenhecker, B. (2019). Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme – reflektiert an Konzepten und Projekten Kultureller Bildung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 16.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/integrationspotentiale-demokratischer-teilhabe-teilnahme-reflektiert-konzepten-projekten>.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Weber, M. (1988/1904). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. von J. Winckelmann (7 Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 217–231). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_11
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wildemeersch, D. (2012). Imaging Pedagogy in Public Space: Visions of Cultural Policies and Practices in a City in Transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31 (1), 77–95. Zugriff am 24.02.2019. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.636638>
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing. Zugriff am 24.02.2019. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Wolf, B. (2018). Vier Flächenländer im Blick: Strategien und Programme zu Kultur und Bildung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Zugriff am 24.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/vier-flaechenlaender-blick-strategien-programme-kultur-bildung>.
- Wygotski, L.S. (1985/1927). Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In L.S. Wygotski, *Ausgewählte Schriften, Bd. 1*. Hrsg. von J. Lompscher (S. 57–277). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles, CA: Sage.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bender, S., Kolleck, N., Lambrecht, M., & Heinrich, M. (2019). Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT). *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 65–81. https://doi.org/10.4119/we_os-3187

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung

Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat

Ramona Lau^{1,*}, Martin Heinrich¹ & Anika Lübeck¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
ramona.lau@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems hat nicht nur Auswirkungen auf die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte, sondern stellt in gleichem Maße ein Desiderat für die Fortbildung bereits berufstätiger Lehrer*innen dar. Diesem Desiderat widmen sich zwei u.a. in Bielefeld angesiedelte BMBF-geförderte Verbundforschungsprojekte. Ausgehend von empirischen Daten zu multiprofessioneller Teamarbeit (Projekt „ProFiS“) und dem Spannungsfeld von Leistung und Inklusion (Projekt „ReLInk“) werden in beiden Projekten Fortbildungen mit dem Ziel einer Professionsreflexion konzipiert. Dieser Artikel skizziert die den Fortbildungen zugrundeliegende Annahme, dass die Reflexion und das Infragestellen der eigenen Deutungsmuster nur in einem Setting geschehen können, das individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen ermöglicht und sich auf wenige exemplarische Darstellungen mit Irritationspotenzial konzentriert. Dies wird möglich durch praxisreflexive Kasuistik – eine Herangehensweise, in der die Teilnehmer*innen der Fortbildung im Sinne einer „Reflexionspause“ wenige ausgewählte und didaktisch aufbereitete Fälle aus dem Projektkontext sequenziell erschließen und im Sinne eines Probehandelns über Handlungsalternativen nachdenken können. Ein solches Fortbildungssetting wird anhand des Projekts „ReLInk“ exemplarisch beschrieben.

Schlagwörter: Fortbildung, praxisreflexive Kasuistik, Deutungsmuster, Professionsreflexion



English Information

Title: Professionalization in Tension Areas of Inclusion by Further Training. Transfer Activities Regarding a Desideratum of Research

Abstract: The development of an inclusive education system not only influences the training of future teachers, but also has implications for the further training of teachers already in service. Two state-funded projects are currently addressing this issue. Emanating from empirical data on multiprofessional team work (project “ProFiS”) and the relationship of inclusion and achievement (project “ReLink”), both projects are designing further trainings with the goal of the reflection on one’s own profession. The basis for the conceptualization of these trainings is the assumption that reflecting and challenging one’s own patterns of interpretation can only happen in a setting, which enables individual learning processes and which focuses on just a few depictions that have a high potential for irritation. With the approach of a ‘practice-reflecting casuistics’, the participants of the training sequentially work with few, selected and didactically edited cases from the projects and in this way can rehearse alternative ways of acting. Such a setting for a training will be exemplified by means of the project “ReLink”.

Keywords: further training, practice-reflecting casuistics, interpretation patterns, professional reflection

1 Forschungen zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte

Die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die Arbeit in – beziehungsweise aktuell noch bedeutsamer – allererst für die Entwicklung von einem inklusiven Schulsystem ist in den letzten Jahren in den Mittelpunkt sowohl bildungspolitischer als auch forschungspraktischer Tätigkeiten gerückt, dies verbunden mit der Feststellung, dass der Forschungsbedarf hierzu immens ist (z.B. Heinrich, Urban & Werning, 2013). Entsprechend wurde seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine gesamte Förderlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ ausgeschrieben, innerhalb derer seit dem Jahr 2017 fast vierzig Forschungsprojekte gefördert werden.¹ Zwei Verbundprojekte dieser BMBF-Förderlinie, die am Standort Bielefeld u.a. durch Mitarbeiterinnen der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg durchgeführt werden, sollen im Folgenden kurz skizziert werden, um im weiteren Verlauf dieses Artikels zu klären, welche Voraussetzungen für Fortbildungen angenommen werden können, die die (Weiter)Entwicklung berufsbezogener Professionen in den Mittelpunkt stellen, und welche konkreten Bedingungen sich daraus ableiten lassen. Hinweise zur Beforschung der Fortbildungen runden diesen thematischen Schwerpunkt ab, bevor in einem kurzen Ausblick exemplarisch für eines der beiden Projekte auf die Perspektiven der weiteren Arbeit geschaut wird. Doch zunächst zu den Forschungsprojekten an sich.

¹ Weitere Informationen zur BMBF-Förderlinie „Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals für inklusive Bildung“ und dem Metavorhaben (MQInkBi) finden sich unter: <http://www.qualifizierung-inklusion.de/>.

1.1 Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule – das Projekt ProFiS²

Das BMBF-Verbundprojekt „ProFiS: Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ (Laufzeit 10/2017–09/2020; FKZ: 01NV1702A-D) reagiert auf die Tatsache, dass im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur die Schülerschaft, sondern auch das an Schule tätige Personal zunehmend heterogen zusammengesetzt ist. Insbesondere Schulbegleitungen als Unterstützung für einzelne Schüler*innen werden zunehmend in Regelschulen eingesetzt und sind für das System Schule eine vergleichsweise neue und noch wenig erforschte Gruppe (vgl. Arndt, Blasse, Budde, Heinrich, Lübeck & Rohrman, 2017; Lübeck & Demmer, 2017), deren Rolle (im Sinne von Rechten und Pflichten sowie Erwartungen, die legitim von ihr und an sie gestellt werden können) in vielerlei Hinsicht ungeklärt oder sogar widersprüchlich ist (vgl. Lübeck, 2019). Diese unklare Rolle von Schulbegleitungen wirkt sich dabei insofern auch auf alle anderen mit ihr zusammenarbeitenden Akteure aus, als dass sie diese dazu auffordert, ihre eigenen Rollen kritisch zu hinterfragen (Lübeck & Heinrich, 2016).

In der ersten Projektphase (Oktober 2017 bis September 2019) widmen sich die Teilprojektstandorte unterschiedlichen Handlungsbereichen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen und fragen danach, welche Formen einer Handlungskoordination sich mit dem Einsatz von Schulbegleitungen implementieren: Unter der Verbundkoordination durch Martin Heinrich konzentriert sich das Teilprojekt Flensburg (Leitung: Jürgen Budde) mithilfe von ethnografischen Beobachtungen auf den Unterricht der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015); das Teilprojekt Frankfurt am Main (Leitung: Michael Urban) fokussiert in Gruppendiskussionen das Kooperationsdreieck Lehrkräfte – Eltern – Schulbegleitung; das Teilprojekt Siegen (Leitung: Albrecht Rohrman) nimmt außerunterrichtliches Schulgeschehen in den Blick und fragt ebenfalls mit ethnografisch-teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und der Analyse von Artefakten nach Prozessen der Herstellung von Differenz im alltäglichen sozialen Miteinander mit Schulbegleitung außerhalb des Unterrichts; das Teilprojekt Bielefeld (Leitung: Christine Demmer) untersucht Aushandlungsprozesse von Kooperationsbeziehungen und Zuständigkeiten in Teamgesprächen.

In der zweiten Projektphase (Oktober 2019 bis September 2020) sollen diese empirischen Untersuchungen dann als Grundlage für die Konzeption von Fortbildungen für das pädagogisch-professionelle Personal dienen mit dem Ziel, dieses dazu anzuregen, seine eigenen Rollen, Zuständigkeitsbereiche und Erwartungen innerhalb des Teams und der Gesamtorganisation zu reflektieren (Heinrich, Blasse, Budde, Demmer, Gasterstädt, Lübeck et al., im Druck). Die aus der Praxis stammenden Falldarstellungen sollten es den unterschiedlichen Professionellen ermöglichen, sich authentisch in ihnen wiederfinden zu können, ohne jedoch gleichzeitig persönlich betroffen zu sein und einen Gesichtverlust zu riskieren. Schulbegleiter*innen sind als Teilnehmer*innen der Fortbildung bewusst nicht vorgesehen, da sie als einzige nicht-professionalisierte Personengruppe in dieser Fortbildungsveranstaltung vermutlich in ständigen Rechtfertigungszwängen stünden und wir den Einsatz von Schulbegleitungen dezidiert als Anlass für die sich verändernden Kooperationskonstellationen in Schule und somit als Reflexionsimpuls gesetzt haben.

² Das vorliegende Kapitel stellt eine gestraffte und leicht modifizierte Fassung des andernorts (vgl. Demmer & Lübeck, 2019) ausführlich dokumentierten Projekts dar.

1.2 Professionalisierung im Spannungsfeld Leistung und Inklusion – das Projekt ReLInk

Das Verbundprojekt „ReLInK: Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (Laufzeit: 11/2017–10/2020; FKZ: 01NV1710A-C) hat ebenfalls die Konzeption und Durchführung einer Fortbildung zum Ziel.³ Ausgangspunkt für die Arbeit dieses Projekts ist das Spannungsfeld zwischen zwei scheinbar widersprüchlichen Anforderungen an Schule: Auf der einen Seite steht „Leistung“ als entscheidende „Währung“ in der Schule (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675), auf der anderen Seite „Inklusion“ mit der Forderung nach stärkerer Individualisierung aufgrund hoher (Leistungs-)Heterogenität (z.B. Tschekan, 2015). Lehrer*innen, insbesondere in der Sekundarstufe, stehen nun vor der Herausforderung, mit diesem Spannungsfeld reflexiv umgehen zu müssen.

Ähnlich wie das ProFiS-Projekt gliedert sich auch das ReLInk-Projekt in zwei Phasen. In der ersten Forschungsphase (November 2017 bis Juli 2019) steht die Frage im Vordergrund, welche Qualifikationserfordernisse sich für Lehrkräfte in der inklusiven Sekundarstufe ergeben, wenn sie reflexiv mit „Leistung“ umgehen wollen. Hierzu führen die Teilprojekte aus Frankfurt am Main (Leitung: Michael Urban) und Hannover (Leitung: Rolf Werning) an jeweils einer Gesamtschule und einem Gymnasium in ausgewählten Jahrgängen eine fokussierte ethnographische Untersuchung (Knoblauch, 2001, 2005; Oester, 2008) durch, bei der ergänzend zu teilnehmenden Beobachtungen auch episodische Interviews mit Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schüler*innen geführt werden. Ausgewertet und zunehmend verdichtet werden die gesammelten Daten mittels Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996).

Das aus der Forschungsphase generierte Material wird in der anschließenden Forschungs- und Entwicklungsphase (August 2019 bis Oktober 2020) unter Einbezug des Teilprojekts Bielefeld (Leitung: Martin Heinrich) in dreierlei Hinsicht Verwendung finden: zum einen als kasuistisches Material für die Lehrer*innenausbildung in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen an der Universität Bielefeld, zum zweiten im Kontext von Lehrerfortbildungen in Form von Einzelworkshops in Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen der Lehrer*innenfortbildung, die mittels einer rekonstruktiv arbeitenden Reaktionsmusteranalyse (Heinrich, 2006) wissenschaftlich begleitet wird und deren Erkenntnisse dann wiederum Einfluss nehmen auf den dritten Einsatzkontext: die Konzeption einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung.

Übergreifend verdeutlichen die auf die Lehrerfortbildung fokussierenden Projektbeschreibungen beider Projekte: Die Konzeption und Durchführung von Fortbildungen stellt sowohl für das Projekt ProFiS als auch für das Projekt ReLInk einen zentralen Baustein der Transferaktivitäten zu den Forschungsergebnissen der jeweils ersten Projektphasen dar. Wie diese Fortbildungen zu konzipieren sind, wird im Folgenden ausführlich reflektiert.

³ Für eine ausführliche Darstellung des Gesamtprojekts, das im Folgenden nur in seinen wesentlichen Zügen mit Blick auf die hier relevanten Fragestellungen zur Lehrerfortbildung skizziert wird, vgl. den Beitrag im letzten WE_OS-Jahrbuch von Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich (2018).

2 Reflexion – Irritation – (Fort)Bildung?

2.1 Grundsätze zur Konzeption von professionsbezogenen Fortbildungen

Die Bedeutung der Lehrerfortbildung⁴ im Rahmen der Lehrerbildung ist aus verschiedenen Zusammenhängen ableitbar. Zunächst ist im Normalfall (Studienverlauf in Regelstudienzeit im Anschluss an die Schulausbildung und Berufstätigkeit bis ins Renten- bzw. Pensionsalter) diese Phase der Lehrerbildung – die Ausübung des Berufs – deutlich länger als die Phase der Ausbildung (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010, S. 9). Das bedeutet: Auch Lehrer*innen müssen lebenslang lernen, sich sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht (weiter) professionalisieren.⁵ Betont wird die Relevanz von Fortbildung für den Erwerb und die Beibehaltung des „Kerngeschäfts“ von Lehrer*innen, die Unterrichtskompetenz (vgl. Blömeke, 2010, S. 12), doch auch gesellschaftliche Veränderungen, wie zum Beispiel eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, einhergehend mit dem Anspruch auf inklusive Beschulung aller Schüler*innen, erfordern dieses lebenslange Lernen (vgl. Müller et. al., 2010, S. 9). Besonders bedeutsam wird diese Feststellung, wenn gesellschaftliche Veränderungen ihren Niederschlag in schulgesetzlichen Vorgaben finden, wie es bei dem Anspruch auf Inklusion in Deutschland in den letzten Jahren der Fall war. Altrichter (2010) sieht unter Beachtung einer Governance-Perspektive in diesem Zusammenhang Fortbildungen als mögliche „Foren innerhalb des Schulsystems, in denen neue Beziehungen zu Akteur/inn/en und Ideen probierend ausprobiert und gelernt werden können“ (Altrichter, 2010, S. 21). Dabei werden durch geeignete Fortbildungssettings „normative Intentionen von Politik und Verwaltung erst zu konkreten Verfahrensweisen und Instrumenten der Handlungskoordination ausgearbeitet“ (Müller et al., 2010, S. 21). Als Leitmotiv kann entsprechend formuliert werden, dass Fortbildungen, die nach diesem Ansatz als Professionalisierungsmaßnahme konzipiert werden, das Ziel haben, Veränderungen des professionsbezogenen Denkens, Fühlens und Handelns der fortgebildeten Personen nach sich zu ziehen (Göb, 2017, S. 11). Besonders für das Projekt ReLink ist zudem zu beachten, dass sich Lehrerwissen bzw. berufsbezogene Überzeugungen nur positiv verändern, wenn im Rahmen einer Fortbildung eine Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen stattgefunden hat (vgl. Helmke, 2010, S. 311). Als prinzipielle Leitlinien bei der Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen sind dabei zu bedenken: Erweiterung und Stärkung vorhandener Kompetenzen (vgl. Jaumann-Graumann, Meyer, Stengert-Schaumburg & Pfeiffer, 2000, S. 96) sowie Fokussierung auf den Unterricht der einzelnen Teilnehmer*innen und nicht (ausschließlich) auf Theorien und Modelle (vgl. Feindt, 2010, S. 88), und in diesem Zusammenhang auch die Reflexion der eigenen beruflichen Arbeit, auf deren Basis eine Veränderung der individuellen Professionalität stattfinden kann (vgl. Jaumann-Graumann & Köhnlein, 2000, S. 15; Lipowsky, 2004, S. 464ff.; Lau & Boller, 2010). Wobei nach Lipowsky (2010) zu beachten ist, dass eine dauerhafte Veränderung von berufsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen zu unterrichtlichem Handeln erst dann erfolgt, wenn ein durch Reflexion verändertes Verhalten für die Lehrperson zu wahrnehmbaren positiven Wirkungen führt (Lipowsky, 2010, S. 57).

Diese Darstellung allgemeiner Befunde – und somit Hinweise – zur Durchführung von Fortbildungen, die die Thematisierung von Einstellungen und pädagogischem Handeln in den Mittelpunkt der Veranstaltungen stellen, ließe sich problemlos erweitern.

⁴ Wir beziehen uns in unserem Beitrag auf die Lehrer*fort*bildung, also das Erlangen und vor allem Erhalten beruflicher Kompetenz, nicht aber auf die Lehrer*weiter*bildung, durch die hauptsächlich Zusatzqualifikationen erreicht werden sollen (z.B. die einer/eines Beratungslehrerin/Beratungslehrers, Erwerb einer weiteren Fakultät etc.) (vgl. Terhart, 2016, S. 294).

⁵ Bildungspolitisch wurde die Bedeutung von Fortbildung im Lehrerberuf ebenfalls erkannt, und ihre Umsetzung ist gesetzlich geregelt. Z.B. gilt für NRW aktuell: Es besteht laut Allgemeiner Dienstordnung (ADO) nach § 11 Abs. 1 für Lehrpersonen die Pflicht zur Fortbildung (vgl. MSB NRW, 2012).

Allerdings stellt sich die Frage, warum die genannten Hinweise relevant sind bzw. welche theoretischen Überlegungen diesen zugrunde liegen. Anders formuliert: Wie und warum bilden sich Erwachsene innerhalb ihres Berufsfeldes fort und welche Grundvoraussetzungen müssen bedacht werden, sollen professionsbezogene Einstellungen und professionsbezogenes Handeln unter Berücksichtigung der angesprochenen Prämissen thematisiert werden? Auf diese Aspekte wird im Folgenden eingegangen.

2.1.1 Identität und Deutungsmuster

Wesentlich für jedes Setting und jede Thematik einer Fortbildung ist, dass die subjektive Bedeutsamkeit eines Lerninhaltes die Motivation der Teilnehmer*innen zur Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt beeinflusst: Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Lernanforderung sind bedeutsam. Gelernt wird nur das, was als sinnvoll, subjektiv wichtig und/oder praxisrelevant wahrgenommen wird (Siebert, 2009, S. 65f.). In diesem Sinne sollten Lehrpersonen für viele Thematiken ansprechbar sein, denn ihre professionsbezogenen Kognitionen beinhalten fachliches, erziehungswissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Grundwissen, das beeinflusst und ausgestaltet wurde durch die berufliche Ausbildung und noch immer beeinflusst wird durch Praxiserfahrung (Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006, S. 565). Ansatzpunkte für praxisrelevante Fortbildungen gibt es entsprechend.

Für die Konzeption von Fortbildungen zu unseren Forschungsvorhaben rückt dabei ein Aspekt in den Mittelpunkt der Betrachtungen, den Siebert (2009) unter dem Stichwort „Identitätstheoretische Didaktik“ betrachtet. Nach dieser wird die individuelle Identität eines Menschen im Laufe des Lebens erworben (Siebert, 2009, S. 90). Dabei ist die Identität selbstverständlich auch beeinflusst durch berufliche Aktivitäten, zu denen die Berufsausbildung sowie das berufliche Handeln in Verbindung mit dem beruflichen Lernen gehören. Entsprechend ist die Identitätsbildung eines Menschen vielfach beeinflusst; sie resultiert u.a. im Aufbau von Deutungsmustern. Der Deutungsmusteransatz, theoretisch basiert auf soziologischen und kognitionstheoretischen Erkenntnissen, beinhaltet, dass die Realität eine individuell interpretierte Wirklichkeit ist: Lebenswelten sowie Alltagstheorien bestehen aus unseren Deutungen. Allerdings machen einzelne Deutungen noch keine Deutungsmuster aus, denn Deutungsmuster umfassen Strukturen, Matrizen, Skripts unserer Realitätswahrnehmung und unserer Problemlösung, sie umfassen grundlegende Strategien. Daraus abgeleitet ist plausibel, dass Deutungsmuster einem nicht ständig bewusst sind (Siebert, 2009, S. 120). Bezogen auf die hier besprochenen Forschungsvorhaben basiert auf den individuellen Deutungsmustern zum Beispiel auch, ob man exkludierend oder inklusiv denkt (Siebert, 2009, S. 121).

Teilprozess der Identitätsbildung ist die beständige Identitätsvergewisserung und ggf. individuelle Neuorientierung. Identitätsentwicklung erfolgt sowohl kontinuierlich als auch sprunghaft, ggf. mit Zäsuren. Diese Identitätsarbeit – Siebert bezeichnet diese auch als Identitätslernen – setzt Reflexivität voraus bzw. erfordert Reflexivität. Als Variante von biografischem Lernen ist Identitätslernen Anschlusslernen, das an bisherigen Erfahrungen ansetzt und unter Berücksichtigung dieser erfolgt (Siebert, 2009, S. 92). Gemäß dieser kognitionstheoretischen Position und unter Einbeziehung konstruktivistischer erkenntnistheoretischer Konzepte gilt: Identitätslernen erfordert einen Vergleich individueller Konstrukte mit anderen, was zu ihrer Überprüfung führt (Siebert, 2009, S. 91). Identitätslernen ist damit ein spannungsvoller Prozess von Stabilisierung und Destabilisierung, resultierend aus Stabilisierungsbedürfnissen, induziert auch aus Neugier. Soll also eine individuelle Öffnung für Neues, möglicherweise Verunsicherndes erfolgen, eine Identitätskrise intendiert sein, die eine progressive Kraft entfalten kann, so muss zunächst dem Bedürfnis nach Stabilisierung der eigenen Konstrukte entsprochen werden (Siebert, 2009, S. 92).

Welche Implikationen sich aus diesen skizzierten Voraussetzungen für Fortbildungen, die professionsbezogene Einstellungen und professionsbezogenes Handeln in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen, ergeben, wird im Folgenden vorgestellt.

2.1.2 Identität und Deutungsmuster als Ausgangspunkte für Fortbildungsarbeit

Sollen individuelles Handeln bzw. individuelle Einstellungen zu einem bestimmten Gegenstand thematisiert werden, ist die Beachtung der vorgestellten Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer*innen unverzichtbar. Bei der Annäherung an Aspekte zur individuellen Identität und individuellen Deutungsmustern wird man als Fortbildner*in allerdings vorsichtig, Zurückhaltung bzw. ein Zurückweichen wird spürbar: Sollen in Fortbildungen Deutungsmuster der Teilnehmenden überhaupt revidiert werden? Gibt es eigentlich falsche oder richtige? Ist es anmaßend, wissenschaftlich basierte Deutungsmuster als die einzig sinnvollen anzubieten? In diesem Sinne auf den ersten Blick beruhigend wirken kann dazu folgende Feststellung: „Erwachsene ändern ihre Deutungsmuster nur dann, wenn sie es wollen, nicht, wenn sie es sollen“ (Siebert, 2009, S. 123).⁶ Allerdings: Nehmen wir dann nicht nur das wahr bzw. reflektieren nur das, was das individuell Bekannte schon bestätigt? Schäffter (1997) fokussiert diese Bedenken auf die Erwachsenenbildung, indem er formuliert, dass sich die Frage stellt, „wie Neuartiges und Fremdes überhaupt auf der Wahrnehmungsoberfläche eines gefestigten kognitiven Systems erscheinen kann“ (Schäffter, 1997, S. 694). Auf diese Problemstellung wird nun weiter eingegangen.

Einerseits sind Deutungsmuster als Bestandteil menschlicher Identität biografisch und sozial verankert und subjektiv sinnvoll, sodass eine Reflexion zur Verunsicherung und Orientierungslosigkeit im Handeln führen kann. Andererseits sind Erwachsene oftmals mit ihren Realitätsdeutungen nicht zufrieden, an den Deutungen anderer interessiert; sie möchten über ihre Deutungen diskutieren, ggf. andere von diesen überzeugen. Deutungen werden in derartigen kommunikativen Prozessen durch Rückfragen oder Vorstellungen von Gegenpositionen verändert oder gefestigt. Hier bietet sich ein wichtiger Ansatzpunkt für die Fortbildenden. Sie können die Auseinandersetzung mit potenziell Andersdenkenden fördern. Sinnvoll ist es, Deutungsangebote aufzurufen, die die Teilnehmenden zu einem Probedenken animieren. So werden den Teilnehmenden Reservoir neuer Deutungen angeboten, auf die sie zurückgreifen können, allerdings nur, wenn die neue, ungewohnte Deutung anschlussfähig ist (Siebert, 2009, S. 121f.). In diesem Zusammenhang muss überlegt werden, wie die Teilnehmer*innen einer Fortbildung bisher als nicht relevant erachtete, nicht zum eigenen Deutungsmuster passende Aussagen anderer in das individuelle Bewusstsein rücken und somit als alternatives Deutungsangebot annehmen können. Schäffter (1997) schlägt in diesem Sinne die Induzierung von Irritationen vor.

Eine Irritation ist als Grenzerfahrung ein Lernanlass, eine „Potentialität für neuartige, substantiell noch unbestimmbare Erfahrungsmöglichkeit“ (Schäffter, 1997, S. 695). Das impliziert, dass die Wahrnehmung einer Irritation immer die Entscheidung beinhaltet, diese anzunehmen oder abzulehnen (Schäffter, 1997, S. 694). Als Irritation wird erfasst, wenn etwas Neues „auf der Rezeptionsseite eines kognitiven Systems“ wahrgenommen wird, m.a.W., wenn etwas nicht in das Gewohnte, in das in der Identitätsbildung aufgebaute kognitive System passt, es stört, z.B. zu Überraschung oder Provokation führt (Schäffter, 1997, S. 695, 699). Spürbar wird dies als Diskrepanzerfahrung (Schäffter,

⁶ Siebert spricht in diesem Zusammenhang von einem „Umerziehungsverbot“, das er als unstrittig für die Erwachsenenbildung ansieht. Allerdings: Z.B. zunehmende menschenfeindliche Handlungen und Deutungen dürfen nicht übersehen werden und erfordern unbedingt eine Reflexion; dabei sollte sich aber „die Erwachsenenbildung vor Aufdringlichkeit hüten“ (2009, S. 122).

1997, S. 701).⁷ Damit eine Irritation als solche wahrgenommen wird, muss die entschlüsselte Abweichung vom Gewohnten zu diesem passen, die Anschlussfähigkeit an gegebene Deutungsmuster muss vorhanden sein. Denn nur wenn sich für einen thematischen Kontext Erwartungen und daraus entstehende Antizipationen entwickeln, können „Überraschungen“ (im Sinne von enttäuschten Erwartungen) detektiert werden, die als Ausgangspunkt für weitere (Selbst-)Reflexionen genutzt werden können (Schäffter, 1997, S. 696). Dabei werden individuelle Reaktionsmuster aktiviert, die, so Schäffter, als Ergebnis des Umgangs mit Irritationen herausgebildet wurden (Schäffter, 1997, S. 698ff.). Diese Reaktionsmuster, z.B. entschlüsselt aus Interviews nach einer Fortbildung, können wiederum Hinweise auf Deutungsmuster liefern (Heinrich, 2006, S. 93f.). Überraschungen, die für professionsbezogene Reflexionen genutzt werden sollen, werden nicht automatisch in einen Lernprozess überführt, wenn sie lediglich induziert werden (Schäffter, 1997, S. 696f.). Soll dies aber der Fall sein, so müssen Fortbildende die Irritation in weitere aktivierende Prozesse überführen (Schäffter, 1997, S. 699). Wichtig ist dabei, dass das Erstaunende, das möglicherweise Verstörende, das Infragestellen von bisher als sinnvoll erachteten Handlungsrouninen thematisiert werden kann. Damit wird die Irritation kognitiv fassbar und kann, wenn individuell Bereitschaft besteht, einen individuellen Lernprozess anstoßen (Schäffter, 1997, S. 701ff.) – wobei Lernen hier passender mit individueller Entwicklung zu beschreiben ist.

Diskrepanzerfahrungen im Rahmen von Fortbildungen ermöglichen also individuelle Lernprozesse. Dabei steht die Thematisierung von professionellem Handeln von Lehrpersonen immer in enger Verbindung mit Schule an sich und ihren Strukturen. Schulische Strukturen lassen sich aber durch Einzelpersonen und ihre be- bzw. überdachten Deutungsmuster in der Regel nicht verändern. Allerdings:

„Transformationen des Habitus oder Lernprozesse von Lehrenden können durch Prüfung und gegebenenfalls Modifikation struktureller Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Perspektivität, zum Beispiel auf Heterogenität und Homogenität unterstützt werden. [...] Es besteht ein wechselseitiges Verhältnis zwischen dem Habitus von Lehrenden und den schulischen Strukturen und damit der Entwicklung von Schule“ (Sturm, 2010, S. 103).⁸

Entsprechend kann als Ziel von Fortbildungen, die Diskrepanzerfahrungen induzieren, auf die individuelle Entwicklung der eigenen Profession fokussiert werden, die perspektivisch in Veränderungen von Schulstrukturen zunächst auf der Mikroebene münden kann.⁹

Zusammenfassend kann für Fortbildungen in den beschriebenen Forschungsvorhaben mit der Zielsetzung der „Professionsreflexion“ hervorgehoben werden: Es sollte ein Setting realisiert werden, das individuelles Anschlussdenken bzw. -lernen ermöglicht; dabei sollte man sich auf wenige exemplarische Darstellungen, die Irritationspotenzial haben, konzentrieren. Beispielhaftes Arbeiten, das individuelle Identifikation und damit eine individuelle Erweiterung der Identität bzw. grundlegende Einsichten ermöglicht, sollte im Mittelpunkt stehen (vgl. Siebert, 1999, S. 707ff.). Dabei gilt das Prinzip des Angebotes und der Entscheidungsfreiheit: Die Teilnehmenden entscheiden individuell, ob und in welcher Form sie sich an einer Reflexion zu einem angebotenen Impuls beteiligen, wie sie ihre Identität thematisieren wollen (Siebert, 2009, S. 124). Von Seiten der Fortbildenden ist besonders hervorzuheben, dass es keine „richtige“ Lösung oder Meinung gibt, sondern dass verschiedene Sichtweisen wertfrei besprochen und begründet werden

⁷ Grummt und Veber (2019), die sich ebenfalls mit der (Heraus-)Bildung pädagogischer Professionalität befassen, fokussieren für inklusive Zusammenhänge unter Bezugnahme auf Hummel (2017) auf das Bild einer „inneren Revolte“, wenn sie auf individuelle Reflexionsprozesse abheben.

⁸ Sturm beschreibt den Habitus als „Zusammenspiel von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Sturm, 2010, S. 91).

⁹ Betrachtungen zur sozialpsychologischen Theorie der Kognitiven Dissonanz sind zum Verständnis von Prozessen der Irritation, Reflexion und Professionsentwicklung ebenfalls hilfreich (vgl. Heinrich, Fallner & Thieme, 2014). Auf diese soll hier aber nicht weiter eingegangen werden; dennoch ist ihre Relevanz zu betonen.

dürfen und in ihrer Relevanz ernstgenommen werden; die Stabilisierung der individuellen Sicht ist zunächst wichtig. Die Fortbildungsveranstaltung ist dabei ein Proberaum: Gedankenexperimente sind möglich und sinnvoll; es können Handlungen theoretisch ausprobiert, für sinnvoll erachtet oder verworfen werden (Siebert, 2009, S. 153). Erwünscht und induziert wird dabei Selbstreflexion der Teilnehmenden – aber auch der Fortbildenden: Sie alle machen sich zumindest ihre eigenen Handlungsstrategien und ggf. auch ihre Handlungsmotivation deutlich (Siebert, 2009, S. 143).

Die Überführung dieser theoretischen Zusammenhänge in die Konzeption professionsbezogener Fortbildungen und damit in die Fortbildungspraxis wird nun vorgestellt.

2.2 Konkretisierung: Aus der Praxis in die Praxis – Fortbildungskonzeption zur Professionalisierung konkret¹⁰

Kern der Fortbildungen, die angebotsorientiert als Workshops gestaltet sind, sind Falldarstellungen aus dem Schulalltag. In beiden Forschungsvorhaben, ProFiS und ReLink, sind der Fortbildungsarbeit umfangreiche Datenerhebungen vorausgegangen (für eine ausführliche Vorstellung von Forschungsdesign und -methodik von ReLink vgl. Urban et al., 2018; zu ProFiS vgl. Heinrich et al., im Druck). Im Projekt ReLink wurden z.B. in Lerngruppen in Regelschulen der Sekundarstufe I, in denen Schüler*innen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden, Unterrichtsgeschehen, Zeugnisse, Förderpläne und andere Dokumente betrachtet. Weiter sind teilnehmende Beobachtungen erfolgt; zudem konnten z.B. Teamgespräche mitgeschnitten werden. Darüber hinaus wurde eine Vielzahl von Interviews mit Schüler*innen, Lehrkräften sowie weiteren pädagogischen und therapeutischen Fachkräften durchgeführt. Aus diesem Material (schwerpunktmäßig aus dem Interviewmaterial) wurden sog. „dichte Beschreibungen“ (vgl. Geertz, 1983) bestimmter Situationen oder Zusammenhänge verfasst. Diese können eine Situation bzw. einen Zusammenhang wörtlich wiedergeben oder ähnliche Situationen als eine zusammenfassen. Wesentlich ist aber, dass in bzw. mit der Beschreibung auf einen Zusammenhang – in diesem Fall zu Inklusion und Leistung – fokussiert wird, der praxisrelevant in dem Sinne ist, dass er exemplarisch für viele alltägliche Situationen ist, in denen vermutlich unterschiedlich gehandelt werden kann. Z.B. kann es dabei um die Leistungsbewertung von Klassenarbeiten gehen, um die Benotung von Schüler*innen in kleinen Gruppen, um die Aushandlung von Halbjahresnoten im multiprofessionellen Team o.a.

Ein Auszug aus der Ankündigung zu einem Workshop des Projekts ReLink gibt einen ersten Eindruck dazu, wie die Arbeit in den Workshops dieses Projektes gestaltet wird. Unter dem Workshoptitel „Leistung durch Inklusion“ wird unter anderem formuliert:

„Der Workshop bietet als ‚Reflexionspause‘ die Gelegenheit, anhand konkreter Fälle aus der Schulpraxis über mögliche pädagogische Handlungsoptionen zum Umgang mit Leistung in inklusiven Settings zu diskutieren. Landesspezifische Rechtsvorschriften zur Bewertung und Zensurierung stehen nicht im Mittelpunkt des Workshops.“

¹⁰ Für die Konzeptionsarbeit der in den Projekten durchgeführten Fortbildungen ist grundsätzlich der Hinweis zu bedenken, dass Lehrerfortbildungen „vor allem dann erfolgreich sind, [...] wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und wenn sie dabei einen Wechsel von Input- und Arbeitsphasen, praktischen Erprobungs- bzw. Trainingsphasen und unterrichtsbezogenen Reflexionsphasen herstellen“ (Lipowsky, 2004, S. 473). One-shot-Fortbildungen, so eine weitere Schlussfolgerung, sind nicht geeignet, um Handlungsweisen bzw. individuelle Überzeugungen, die im Berufsalltag generiert wurden, kurzfristig zu beeinflussen (Lipowsky, 2011, S. 402; Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 18).

Die hier vorgestellten Fortbildungsveranstaltungen sind allerdings One-shot-Fortbildungen, die zudem halbtägig durchgeführt werden. Damit reißen sie sich auf den ersten Blick in die vielen inklusionsorientierten Lehrerfortbildungsmaßnahmen ein, die zu ca. 90 Prozent in Form von Einzelmaßnahmen stattfinden (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 12). Besonders zu beachten ist für unsere Veranstaltungen aber, dass sie in ein Forschungsvorhaben eingebettet sind: Sie dienen dazu, umfangreiche Fortbildungen zur jeweiligen Thematik zu konzipieren (vgl. Kap. 1 und 3).

Diese wenigen Zeilen geben den Teilnehmenden Hinweise darauf, dass

- Situationen aus oder zum Schulalltag im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen werden,
- ein Austausch der Teilnehmer*innen das bestimmende Moment der Fortbildungsarbeit ist und im Austausch der Teilnehmer*innen vielfältige Sichtweisen erwartet bzw. zugelassen werden,
- ein multiprofessionelles Fortbildungssetting angeboten wird, da das Arbeiten in inklusiven Settings Multiprofessionalität einfordert.

Im Folgenden wird entfaltet, wie diese Ansprüche konkret umgesetzt werden. Dazu wird zunächst ein orientierender Blick auf die Ausbildung von künftigen Lehrer*innen gerichtet.

2.2.1 Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in der Lehramtsausbildung

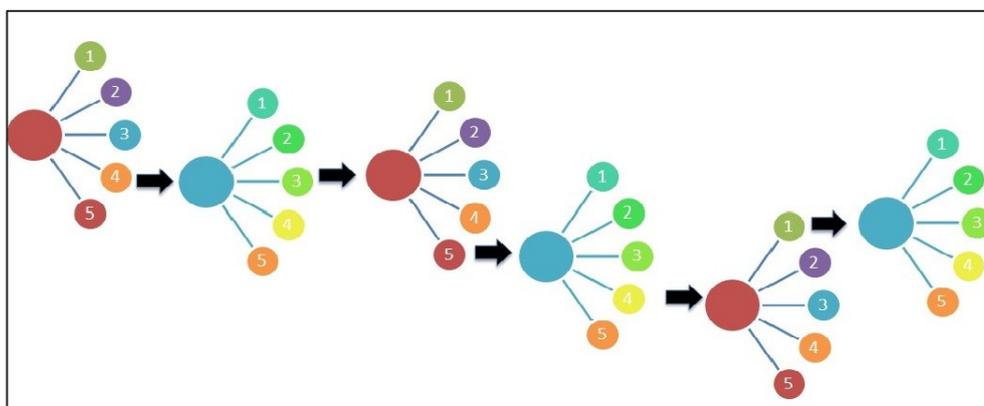
Konzipiert wird die Fortbildung in Anlehnung an ein praxisreflexives kasuistisches Format, das in zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur „Lehramtsbezogenen Fallarbeit im Übergangssystem“ und zur „Habitusreflexion“ entwickelt wurde, die im Rahmen des Projekts B_i^{professional} (FKZ: 01JA1908) der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ am Standort Bielefeld durchgeführt wurden. Bachelorstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge erhielten hier die Möglichkeit, ihre im Curriculum vorgesehene Berufsfeldorientierende Praxisstudie (BPSt) an einem Bielefelder Berufskolleg am Übergang von Schule und Beruf zu absolvieren, um praktische Erfahrungen in der individuellen (sprachlichen) Förderung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu sammeln (Heinrich & Störtländer, 2017) oder in der Kooperation mit dem Bielefelder Bildungsverein Tabula. e.V. Erfahrungen im Bereich der individuellen Förderung benachteiligter Kinder zu machen (Frohn & Heinrich, 2018). Neben weiteren Varianten fallbezogenen Arbeitens im Projekt (vgl. Störtländer, Pieper, Kindsvater, Jürgens, Klenner & Valdorf, 2020, im Druck) und begleitenden Supervisionsformaten (Heinrich & Klenner, 2019, im Druck) orientieren wir uns in dem hier vorgestellten Verfahren an Kunze, die mit Blick auf die unterschiedlichen Implikationen fallbasierter Ausbildungsinteraktionen „zwischen einer praxisreflexiv operierenden und einer an rekonstruktiven Verfahren orientierten Kasuistik“ (Kunze, 2016, S. 99) unterscheidet (ausf. Heinrich & Klenner, 2020, in Vorbereitung). Bereits die vielen unterschiedlichen Zugänge allein in den Bielefelder Projekten dokumentieren Kunzes Befund:

„Im Wissen um die Standardisierungs- und Routinisierungsgrenzen von Lehrer_innenhandeln avancieren kasuistische Arbeitsformen zu einem Kernbestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Insbesondere mit Blick auf den Anspruch, eine professionelle Urteilskraft vorzubereiten, die es erlaubt, situationsangemessen, kontextsensibel und fallbezogen zu handeln, wird der handlungsentlasteten Reflexion und Analyse von Fällen aus der Praxis eine Schlüsselstellung beigemessen.“ (Kunze, 2016, S. 97)

Den Kern der beiden zuvor beschriebenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur „Lehramtsbezogenen Fallarbeit im Übergangssystem“ und zur „Habitusreflexion“ bildet die Orientierung an einer sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik, die in keiner Weise mehr den Anspruch erhebt, dahingehend forschungsmethodisch zu operieren, dass in den Interpretationsgruppen respektive Fortbildungsgruppen empirisch geklärt würde, „was hier der Fall ist“; sondern es geht vielmehr darum, die Fälle aus der Schulpraxis zum Ausgangspunkt dafür zu nehmen, unterschiedliche Handlungsoptionen der Beteiligten gedankenexperimentell durchzuspielen, um zumindest gedanklich das eigene Handlungsrepertoire hierüber zu erweitern.

Wesentlich ist hierbei das sequenzanalytische Vorgehen in zwei Richtungen: Zunächst einmal ist bedeutsam, dass die Fälle nie von ihrem Ausgang her interpretiert werden, sondern immer in jeder einzelnen Sinn- oder Handlungssequenz, d.h., wenn ein

Sprechakt oder ein Sinnabschnitt artikuliert wurde, die Frage nach möglichen anschlussfähigen Lesarten gestellt wird, um in der Gruppe eine möglichst große Perspektivenvielfalt zu aktivieren. Ausbildungspraktisch geschieht dies dadurch, dass die Fälle Schritt für Schritt in kleineren Sinneinheiten vorgestellt werden, um jeweils nach der Lektüre einer kleinen Sinneinheit (oftmals nur eine einzige Zeile) die Frage an die Gruppe zu stellen, welche Lesarten sich hieraus ergeben. Dies geschieht, ohne entscheiden zu müssen, welche dieser Lesarten im Sinne einer Fallstrukturhypothese empirisch die zutreffende ist. Vielmehr gilt es, die bis zu diesem Zeitpunkt vorliegende Sinneinheit als in der jeweiligen Situation zukunfts offene Sinneinheit zu begreifen, die in dem mit ihr beschriebenen Moment allen Akteur*innen erlauben würde, die Situation ganz unterschiedlich zu deuten, ohne vom Ende der Schilderung her bereits vorschnelle Rückschlüsse zu ziehen. Denn dies würde die Zukunfts offenheit der Situation zerstören, indem sie einen heimlichen Determinismus einbauen würde, der Handlungsoptionen beschneidet. Denn vom Ende der geschilderten Situation aus gedacht steht natürlich fest, ob beispielsweise die Situation weiter eskaliert oder etwa die Unterrichtsstörung konsensuell beigelegt werden kann. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) dokumentiert diesen Prozess, indem sie zu symbolisieren versucht, dass jede kleinere Sinneinheit immer mehrfache Deutungen zulässt, von denen dann in der jeweiligen Falldarstellung bzw. dem individuellen Fall real eine ausgewählt wurde, um die Wirklichkeit weiter zu prozessieren, ohne dass darin aber eine Handlungsnotwendigkeit bestanden hätte. Hierin drückt sich die Autonomie der Lehrkraft bzw. der pädagogischen Professionellen aus, in jeder Situation im Prinzip auch anders handeln zu können. Genau an diesen in jeder Situation hypothetisch immer gegebenen Handlungsoptionen setzt das beschriebene Verfahren an, indem es diese durch die Lesartenbildung explizit macht.



Anm.: • Große gefüllte Kreise: gegebene Sequenz zum Fall.
 • Kleine nummerierte Kreise in unterschiedlicher Farbgebung: verschiedene Lesarten zur Sequenz.
 • Die Sequenzanalyse schreitet voran (schwarze Pfeile); ggf. wird eine der Lesarten zur vorherigen Sequenz in der folgenden Sequenz der Fall„realität“ umgesetzt.

Abbildung 1: Prinzip der Sequenzanalyse in den Fortbildungen nach Heinrich & Klenner (2020, in Vorbereitung)

Die zweite wesentliche Dimension besteht dann darin, dass über die möglichen Anschlüsse und Anschluss handlungen sich eben auch Perspektiven für professionell argumentierte Handlungsweisen anbieten, die als solche wiederum den kommunikativen Ort darstellen, dies reflexiv verfügbar zu machen. Hierbei zeigt sich, dass die unterschiedlichen Gruppen, die mit diesem Verfahren arbeiten, auch unterschiedliche erwachsenen didaktische Vorüberlegungen voraussetzen. Während Studierende oftmals in Ermangelung eigener Handlungserfahrungen eine relativ große Unsicherheit zeigen, was in der

jeweiligen Situation zu tun wäre, können erfahrene Lehrkräfte hier auf oftmals mehrjährige geronnene Schulerfahrung zurückgreifen, die für sie typischerweise spezifische Handlungsroutinen als besonders angemessen erscheinen lässt.

2.2.2 Adaption: Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in der Lehrer*innenfortbildung

Während also bei den Studierenden oftmals Orientierungslosigkeit vorherrscht, die dann über gemeinsame Interpretation und pädagogische Reflexion bearbeitet werden muss, kann es in Lehrerfortbildungen tatsächlich eher dazu kommen, dass Handlungsroutinen, die subjektiv als besonders bewährt empfunden werden, innerhalb dieses reflexiven Prozesses auf einmal infrage gestellt werden. Damit schließt das Verfahren in der Lehrerfortbildung sehr stark an die in Kapitel 2.1 beschriebene Identitätsarbeit über Irritation an. Dies bedeutet aber auch, dass im Sinne der Gruppendynamik hier sehr behutsam vorgegangen werden muss, da ein Infragestellen einer spezifischen Deutung durch die Kolleg*innen immer auch gleich ein Infragestellen einer jahrelangen Praxis im Umgang mit pädagogischen Situationen bedeuten kann.

Dies ist einerseits von Vorteil, da damit die in Kapitel 2.1 beschriebene existenzielle Irritation stattfinden kann, sodass tatsächlich eine gehaltvolle Identitätsarbeit erfolgen kann. Umgekehrt gilt natürlich auch, dass hier besondere Widerständigkeit zu erwarten ist bzw. Abwehrhaltungen provoziert werden können, die dann mit großer Wahrscheinlichkeit dadurch rationalisiert werden, dass eine Methodenkritik an diesem Verfahren geübt wird, um sich nicht auf die inhaltliche Irritation einlassen zu müssen. Gemeint sind Äußerungen in der Richtung: Weshalb muss man das jetzt so wörtlich und so genau analysieren und so kleinschrittig, wenn mir als Lehrkraft doch vollkommen klar ist, wie ich in der Gesamtsituation handeln würde?! Dieses Verfahren verfälscht doch die Komplexität der Situation ...

Vor dem Hintergrund dieses erwachsenendidaktischen Anspruchs einer Identitätsarbeit durch Irritation möchten wir in dem Projekt ReLink erstmals nicht, wie in den Seminaren, mit dichten Beschreibungen arbeiten, die die Studierenden selbst verfasst haben, sondern mit didaktisch arrangierten Fallgeschichten, die aus den empirischen Fallstudien des Projekts entstanden sind (vgl. Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, im Druck). Während wir hierbei anfänglich nur im Sinne einer didaktischen Reduktion Textpassagen durch Auslassungsmarkierungen („[...]“) gekürzt hatten, haben wir uns inzwischen derart von den forschungsmethodisch-empirischen Vorgaben gelöst, dass wir auch editorische Eingriffe in den Protokollen vornehmen und diese zum Teil bewusst auch in semantischen Nuancen oder Darstellungsformen und Inhalten verändern. Dies ist letztlich nur konsequent im Sinne der zuvor genannten Differenzierung zwischen einer rekonstruktiven Kasuistik mit forschungsmethodischem Anspruch und Geltungsanspruch auf Wahrheit einerseits und der hier vorliegenden praxisreflexiven Kasuistik andererseits, deren Maxime es ist, sich an den ausbildungspraktischen Zielsetzungen zu orientieren und damit nicht Geltungsfragen im Sinne von Wahrheit zu thematisieren, sondern Geltungsfragen dahingehend aufzuwerfen, wie über als sinnvoll oder weniger sinnvoll empfundenen pädagogisches Handeln diskursiv verhandelt werden kann.

Dies bedeutet letztlich, dass ein für solche Identitätsarbeit in Lehrerfortbildungen aufbereitetes Material so ausdifferenziert konstruiert werden muss, dass jeweils zu erwägen ist, inwiefern im Material schon eher früh oder eher spät potenziell kontrainuitive Elemente und Überraschungseffekte belassen werden oder inwiefern im Material enthaltene Irritationsmomente herausgenommen werden, da diese gegebenenfalls von einem zentralen Strukturproblem, das man mit dem Material bearbeiten möchte, ablenken. Hieraus resultiert, dass die in diesem Projekt für die Lehrerfortbildung verwendeten Materialien idealerweise recht klar auf ein Strukturproblem pädagogischen Handelns orientiert sind, das idealerweise mit sukzessiver Steigerung der Irritation der Handlungsroutinen bis hin zu einer engagierten reflexiv-kontroversen Diskussion im Lehrerfortbildungssetting

führt, aus dem dann ein möglichst hohes Irritationspotenzial für eingeschliffene Handlungsroutinen entsteht.

Spätestens anhand dieser erwachsenendidaktischen Reflexionen zur Identitätsarbeit über gezielt gesetzte Irritationen am Fall wird deutlich, dass eine solche praxisreflexive Kasuistik zwar ihren Ausgangspunkt von forschungsmethodischen Prinzipien der Sequenzanalyse nimmt (Heinrich & Klenner, 2020, in Vorbereitung), sich dann aber weitgehend von diesen emanzipiert, um das pädagogisch-ausbildungspraktische Interesse dieses Verfahrens als dominantes Strukturierungsprinzip in den Vordergrund zu stellen.

In der konkreten Fortbildungssituation ist es bei aller Adaption zur Aufbereitung des konkreten Materials selbstverständlich, dass die Reflexion zu den präsentierten Alltagsbeschreibungen methodischen Grundsätzen der rekonstruktiven Kasuistik folgt (ausführlich vgl. Wernet, 2009). Wie ausgeführt, werden die Alltagssituationen dazu nicht als Ganzes, sondern Schritt für Schritt – sequenziell – bearbeitet (vgl. Abb. 1); die Teilnehmer*innen der Fortbildung sind dazu aufgefordert, verschiedene Lesarten zu den jeweiligen Sequenzen aufzustellen. Bei dieser Extensivität muss allerdings der Bezug zur Situation gewahrt werden; dies erfolgt u.a. durch die Beachtung der Interpretationsprämissen „Wörtlichkeit“ und „Sparsamkeit“, d.h., die Situation als solche muss gemäß der vorliegenden Textangaben im Blick bleiben. Dennoch kann der situative Kontext bei den Gedankenspielen kurzzeitig verlassen werden, um Interpretationsräume zu ermöglichen (methodisches Moment der „Kontextfreiheit“). Allerdings wird im Wechselspiel mit den genannten anderen Methodenbausteinen der Kontext immer wieder gefunden und ziel führend berücksichtigt. Dieses sequenzielle Vorgehen spiegelt dabei die ebenfalls sequenzielle Entfaltung des eigenen (professionellen) Handelns wider. Gemäß den weiter oben vorgestellten intrapersonalen Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer*innen werden in der Sequenzanalyse alle Lesarten als relevant und wichtig anerkannt, sofern sie den methodischen Kriterien entsprechen. Entsprechend erfolgt so eine Anerkennung der eigenen Ansichten, die – und das ist das Wesentliche – durch Betrachtung der nächstfolgenden Sequenz entweder situativ bestätigt oder kontrastiert wird (Abb. 1). Ist letzteres der Fall, so kommt es zu einer Irritation mit den bereits ausgeführten Konsequenzen.

Da – anders als in den Seminaren mit den Studierenden (s.o.) – in den Fortbildungen empirisches Material aufbereitet und eingesetzt wird, kann durch die Falldarstellungen ein authentischer Schulalltag nacherfahren werden, ohne dass die Teilnehmenden direkt persönlich betroffen sind bzw. bereits durch das Material in ihrer Professionalität infrage gestellt werden (vgl. auch Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017). Entsprechend können die Teilnehmenden ihre Ansichten äußern, das Für und Wider von Handlungsalternativen abwägen (explizit oder implizit) und die Reflexionspause für ihre Professionalisierung im geschützten Rahmen nutzen. Inwieweit sie sich dort mit die eigene Professionalität kritisch infragestellenden Äußerungen oder riskanten Deutungen vorwagen, bleibt damit ihnen und ihrer Irritationsbereitschaft überlassen.

Das Material, das für die ReLink-Fortbildungen eingesetzt wird, verfolgt zudem den Anspruch, verschiedene Professionen anzusprechen. Besonders angesprochen werden Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung. Dies resultiert nicht nur aus dem Ansinnen, dass inklusive Settings alle Professionen in Schule betreffen, sondern auch aus der Tatsache, dass die genutzten Fälle selbst multiprofessionelles Handeln in den Mittelpunkt stellen. In der Konsequenz ist es intendiert, dass die Teilnehmenden verschiedener Professionen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven ins Gespräch kommen und die jeweiligen Sichtweisen auf einen Fall vorgestellt und reflektiert werden können. Diese Feststellung gilt für das Fortbildungsmaterial zum Projekt ProFiS im besonderen Maße, da Professionelle unterschiedlicher Fachrichtungen in die Interaktion mit Schulbegleitungen involviert sind. Entsprechend lässt sich die Zielgruppe für Fortbildungen zum Projekt ProFiS erweitern um z.B. Personen der Fachrichtungen Sozialpädagogik bzw. Schulsozialarbeit oder der Schulpsychologie (vgl. Demmer et al., 2017).

Konkrete Falldarstellungen, die die hier vorgestellten Prinzipien der Fortbildungen veranschaulichen können, werden wir gemeinsam mit den Evaluationsergebnissen zu den Fortbildungen zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlichen. Wie diese Evaluation aussehen wird, dazu nun ein paar Hinweise.

2.3 Von der Praxis für die Praxis – Fortbildungsevaluation zur Weiterentwicklung von Professionalisierungsangeboten zu Spannungsfeldern inklusiven Handelns

Die durchgeführten Fortbildungen werden durch die Fortbildner*innen vielfach evaluiert. Neben einem kleinen, standardisierten Fragebogen mit primär geschlossenen Fragen, der sich auf die durchgeführte Fortbildung im Allgemeinen bezieht, werden Interviews zur Fokussierung wichtiger Zusammenhänge geführt. Diese qualitative Erhebungsmethode ist die Basis für Reaktionsmusteranalysen, die generiert werden. Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass sich die individuellen komplexen Deutungsmuster der Workshopteilnehmenden bei Krisenbewältigungen in Reaktionsmustern konkretisieren (Heinrich, 2009, S. 75f.) – diesen kann durch sinnvolle Interviewfragen nachgespürt werden. Demnach sind die Deutungsmuster in den deutenden, interpretierenden Bewältigungsmodi pädagogischer Akteure implizit enthalten, wenn diese auf die in den Fortbildungen induzierten Krisen der Spannungsfelder zum inklusiven Handeln reagieren. Übergeordnetes Ziel dieser Interviewstudien (je zwei bis drei narrative Interviews mit Teilnehmenden der jeweiligen Workshops) ist es, anhand der Reaktionsmuster der Teilnehmenden Implikationen für eine Fortbildungskonzeption von Kollegien insgesamt mit Blick auf inklusive Schulentwicklung abzuleiten, denn „Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich Inklusion sind dann wirksam und nachhaltig, wenn sie als Schulentwicklungsvorhaben angelegt sind“ (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 20).

Was das konkret heißen kann, zeigt ein kleiner Ausblick für das Projekt ReLink.

3 Ausblick: Auf dem Weg zu einem modularisierten Fortbildungskonzept im Projekt ReLink

Ein Ziel der Forschungsarbeit im Projekt ReLink ist die Entwicklung von Konzepten zu umfangreichen Lehrerfortbildungen (sogenannten schulinternen Lehrerfortbildungen, kurz SchiLf) zum reflexiven Umgang mit Leistung. Damit wird den bereits angesprochenen Befunden Rechnung getragen, die den mangelnden Nachhall von kurzfristigen Lehrerfortbildungen anmahnen (vgl. auch Kap. 2.1 und 2.2). Mittels der Ergebnisse der Fortbildungsevaluationen – insbesondere mit Hilfe der Reaktionsmusteranalysen – wird es uns möglich sein, eine schulinterne Fortbildung zu konzipieren, die das einlöst, was gefordert, aber viel zu wenig angeboten wird: nämlich eine Fortbildung „mit einer längeren Dauer, mit einem Wechsel von Praxis- und Reflexionsphasen und einer starken Vernetzung zwischen den sich fortbildenden Lehrpersonen“ (Müller et al., 2010, S. 10), wobei wir „längere Dauer“ in ein modularisiertes Konzept übersetzen. In diesem Setting wird das oben vorgestellte Format der Fallarbeit ein Arbeitsschritt von mehreren sein, dem aber eine große Bedeutung zukommt: Hier kann ausgehend von Irritationen oder auch Gemeinsamkeiten in der reflexiven Auseinandersetzung mit einem „Fall“ eine Aushandlung zu einer Zielsetzung und weiteren Arbeitsschritten erfolgen: Welchen Schwerpunkt will das Kollegium weiter bearbeiten? Welche Zielperspektive kann formuliert werden? Welche Schritte sind notwendig, um das Ziel oder die Ziele zu erreichen? Alleine diese hier schlaglichtartig aufgeführten Konsequenzen aus der Fallarbeit zeigen den hohen Anspruch, dem die zu konzipierende umfangreiche SchiLf gerecht werden

muss und will. Umfangreiche Expertise und auch bezogen auf die Ebene der Fortbildner*innen eine Vernetzung bezüglich möglicher Interaktion mit Personen, die besonders gefragte Expertise einbringen können, sind zwingend notwendig.

Über das entwickelte Konzept werden wir berichten.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In H.F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 15.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/>.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (im Druck). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 5) (S. 225–240). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.17>
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 293–309). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blömeke, S. (2010). Unterrichten lernen. Ein empirischer Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung. *Friedrich-Jahresheft*, 28 (Lehrerarbeit – Lehrer sein), 12–15.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- Demmer, C., & Lübeck, A. (2019). Zur (Neu-)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen. *Soziale Passagen*, 11 (1), 199–204. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00306-4>
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? *Friedrich-Jahresheft*, 28 (Lehrerarbeit – Lehrer sein), 85–89.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Grummt, M., & Veber, M. (2019). Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen – Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer*innenbildung in der Diskussion. *Pädagogische Horizonte*, 3 (1), 63–77.
- Heinrich, M. (2006). Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews als Erhebungsverfahren in der Schulentwicklungsforschung am Beispiel einer Untersuchung zur Autonomiefrage in der Schulprogrammarbeit. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung – Perspektiven innovativer*

- Ansätze – Organisation- und Bildungsprozessforschung* (S. 83–95). Innsbruck: StudienVerlag.
- Heinrich, M. (2009). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: MV.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., et al. (im Druck). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2019, im Druck). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2020, in Vorbereitung). Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. Manuskript, Univ. Bielefeld. Erscheint in *DiMawe – Die Materialwerkstatt*. Verfügbar unter: <http://www.dimawe.de/index.php/dimawe>.
- Heinrich, M., & Störfländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hummel, G. von (2017). *Die Revolte des Selbst. Ein selbstanalytisches Verfahren – eine Kritik der Wissenschaften*. Norderstedt: Books on demand.
- Jaumann-Graumann, O., & Köhnlein, W. (2000). Einleitung: Lehrerprofessionalität und Lehrprofession. In O. Jaumann-Graumann (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 11–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jaumann-Graumann, O., Meyer, R., Stengert-Schaumburg, U., & Pfeiffer, A. (2000). Bedarfsgerechte Lehrerbildung durch Verzahnung von erster und dritter Phase. In O. Jaumann-Graumann (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 89–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. <https://doi.org/1515/sosi-2001-0105>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3). Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6

- Lau, R., & Boller, S. (2010). Innere Differenzierung konsequent anwenden. Folgen für die Lehrerrolle. *Pädagogik*, *11*, 28–31.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9* (4), 562–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0168-z>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? *DDS – Die deutsche Schule*, *96* (4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In T. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. *forum Lehrerfortbildung*, *46*, 11–48.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat – Zur Unmöglichkeit der ‚Rolle Schulbegleitung‘ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A., & Heinrich, M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma: Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV-Wissenschaft.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2012). *Allgemeine Dienstordnung (ADO)*. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/12374.htm>.
- Müller, H.F., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (2010). Prolog: Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In H.F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 9–13). Münster: Waxmann.
- Oester, K. (2008). Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Fokussierte Ethnographie: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233–243). Weinheim: Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59* (5), 668–690.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63
- Siebert, H. (1999). Seminarplanung und -organisation. In R. Tippelt, (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 704–717). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2_54
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.
- Störtländer, J.C., Pieper, C., Kindsvater, L., Jürgens, E., Klenner, D., & Valdorf, N. (2020, im Druck). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rah-

men des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. Erscheint in *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2: Themenheft Reflexion).

- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzeptes für die Lehrerbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 279–299). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_10
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert unterrichten. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J.M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 1, 63–83. Zugriff am 01.07.2019. Verfügbar unter: http://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/1109. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung

Martina Wäcken^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
martina.waecken@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Etwa 20 Prozent aller Schüler*innen zeigen psychische Auffälligkeiten, ungefähr die Hälfte von ihnen sind psychisch erkrankt. Aufgrund dieser hohen Zahlen und der gravierenden Auswirkungen psychischer Erkrankungen auf das schulische Lernen müssen alle Schulen und auch die gymnasialen Oberstufen diese Gruppe der Schüler*innen stärker in den Blick nehmen. Am Oberstufen-Kolleg Bielefeld beschäftigt sich ein Teilprojekt des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Inklusion in der gymnasialen Oberstufe“ mit der Frage, wie Schulen den betroffenen Schüler*innen den Schulbesuch und -erfolg ermöglichen können. Da viele dieser Schüler*innen gleichzeitig im System der psychosozialen Versorgung sind, arbeitet die Teilgruppe aktuell daran, den Kontakt und die Kooperation zwischen der Schule und den relevanten Institutionen zu verstärken. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit Fachleuten der psychosozialen Versorgung geführt sowie ein Fachtag für Personen aus beiden Bereichen veranstaltet, und es werden Besuche in psychosozialen Einrichtungen organisiert. Weitere Vorhaben werden sich unter anderem aus der Auswertung dieser Besuche ergeben. Die bislang positiven Erfahrungen könnten ein Impuls für andere Schulen und Institutionen sein, ebenfalls mehr Kontakt und Kooperation zu suchen.

Schlagwörter: Inklusion, Oberstufe, psychische Erkrankungen, Kooperation, psychosoziale Versorgung



English Information

Title: Students with Mental Illnesses in Upper Secondary Education – Ways to Increase Cooperation between Schools and Institutions of Psychosocial Care

Abstract: Approximately 20 percent of school students show mental disorders and about half of them have a mental illness. In view of these high figures and the serious consequences of mental diseases for learning and education, all schools and also the upper secondary schools need to give more attention to this group of students. One part of the research and development project “Inclusion at the Upper Level of Secondary Schools” at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld deals with the question how schools can support the students concerned to attend school successfully. As many of these students are also in the system of psychosocial care, the project group presently focuses on strengthening the contact and cooperation between the school and the respective institutions. For this purpose it carried out interviews with experts of psychosocial care, organized a symposium with participants from both areas, and is arranging visits in psychosocial institutions. The evaluation of these activities will lead to further steps. The positive experiences so far could be an impulse for other schools and institutions to seek more contact and cooperation, too.

Keywords: inclusion, upper secondary education, mental illnesses, cooperation, psychosocial care

1 Einleitung

Die Zahl psychisch auffälliger Schüler*innen in Deutschland wird aufgrund verschiedener Erhebungen auf ca. 20 Prozent geschätzt; ungefähr 10 Prozent aller Schüler*innen gelten als klinisch-signifikant erkrankt (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007; Ottavá-Jordan, Bilz, Finne & Ravens-Sieberer, 2016; Klasen, Meyrose, Otto, Reiß & Ravens-Sieberer, 2017).

Nach Wahrnehmung vieler schulischer Akteure sind diese Zahlen stark angestiegen, und Medienberichte über dramatisch zunehmende Zahlen psychisch erkrankter junger Menschen bestärken diese Wahrnehmung.¹ Dies lässt sich jedoch empirisch nicht eindeutig belegen (Klasen et al., 2017, S. 4; Preuß, 2012).

Unabhängig jedoch von der Frage, ob diese Zahlen gestiegen sind, ist die Zahl der Betroffenen so hoch und sind die Auswirkungen psychischer Erkrankungen im Schulalltag so gravierend, dass Schulen – und auch die gymnasialen Oberstufen – nicht umhin kommen, sich auf diese Gruppe ihrer Schüler*innen mehr als bislang einzustellen.

Am Oberstufen-Kolleg Bielefeld beschäftigt sich ein Projekt mit der Frage, wie Schule mit psychischen Erkrankungen der Schüler*innen umgehen kann und sollte, um den Betroffenen den Schulbesuch und schulischen Erfolg zu ermöglichen.

In diesem Beitrag wird über die ersten konkreten Schritte und Ergebnisse der Arbeit dieses Projekts berichtet. Sie richten sich aktuell vor allem auf eine Verbesserung der Kooperation zwischen Schulen und den in diesem Kontext relevanten Institutionen der psychosozialen Versorgung.

¹ Vgl. <https://www.goettinger-tageblatt.de/Thema/Specials/Thema-des-Tages/Psychische-Erkrankungen-bei-Kindern-und-Jugendlichen-nehmen-zu>; <https://www.abendblatt.de/ratgeber/wissen/article125403806/Mehr-Jugendliche-mit-Depression.html>. Zugriff am 20.11.2019.

2 Das Teilprojekt: „Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe“ am Oberstufen-Kolleg

Heterogenität ist seit der Gründungsjahre des Oberstufen-Kollegs ein zentraler Begriff, und der konstruktive Umgang mit einer heterogenen Kollegiatenschaft² ist dort seitdem eine wesentliche Herausforderung (vgl. Heinrich & Klewin, 2018).

In Folge der 2006 verabschiedeten Behindertenrechtskonvention stellt sich am Oberstufen-Kolleg der weitergehende Anspruch, Inklusion auch in der Oberstufe umzusetzen. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Inklusion in der gymnasialen Oberstufe“ hat zu diesem Zweck „Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld“ erarbeitet (Lübeck, Lau, Rath-Arnold, Schultz & Wäcken, 2018), denen ein weitgefasstes Inklusionsverständnis zugrunde liegt. Gemeint ist die „gemeinsame Erziehung und Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer“ (Sander, 2003, S. 313) und keine ausschließliche Engführung auf die Kategorie „Behinderung“.

Das Oberstufen-Kolleg ist aufgrund der spezifischen Aufnahmebedingungen³ seit seiner Gründung attraktiv für Schüler*innen mit Brüchen in ihrer Bildungsbiografie. Diese Brüche können unter anderem durch psychische Erkrankungen bedingt sein. Aber auch am Oberstufen-Kolleg besteht sowohl seitens der Schulsozialarbeit als auch unter den Lehrenden der Eindruck, dass die Zahl der Kollegiat*innen in psychischen Krisen zunimmt und der Umgang damit deutlicher in den Fokus rücken muss. Daher hat sich im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Inklusion in der gymnasialen Oberstufe“ ein Teilprojekt „Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe“⁴ gebildet.

3 Auswirkungen psychischer Erkrankungen von Schüler*innen

Dass diese Gruppe der Schüler*innen „besondere Bedürfnisse“ im Sinne des genannten Inklusionsbegriffs hat und im Rahmen der Inklusion einbezogen werden muss, ergibt sich unmittelbar aus der Betrachtung der Symptome der psychischen Erkrankungen, die bereits im Kindes- und Jugendalter auftreten können. Neben Erkrankungen, die ohnehin vorrangig mit dem Kindes- und Jugendalter assoziiert sind, wie beispielsweise ADHS, Autismus-Spektrum-Störungen oder Essstörungen, sind dies auch viele Erkrankungen, die aus dem Erwachsenenalter bekannt sind, zum Beispiel Angststörungen, Depressionen, Schizophrenien, Suchterkrankungen, Posttraumatische Belastungsstörungen oder Borderline-Persönlichkeitsstörungen (Heinrichs & Lohaus, 2011; Petermann, 2013; Steinhausen, 2006a).

Symptome, die bei vielen dieser Störungen auftreten – nicht alle bei allen, aber viele bei vielen –, sind Ängste, Vermeidungsverhalten, Antriebslosigkeit, geringe Motivation, sinkende Selbstwirksamkeitserwartung, geringer Selbstwert, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme sowie körperliche Symptome wie Schlafstörungen, Schmerzen, Appetitlosigkeit, Übelkeit. Diese Symptome beeinträchtigen das schulische Lernen und den Schulerfolg der Betroffenen, zumal sie oft erhöhte Fehlzeiten verursachen (Steinhausen, 2006b).

² Die Schüler*innen am Oberstufen-Kolleg werden als Kollegiat*innen bezeichnet.

³ Aufgenommen werden Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren. Ein Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe wird nicht vorausgesetzt.

⁴ Mitarbeiter*innen dieses Teilprojekts sind Nicola Schultz, Katja Schlingmeyer und Martina Wäcken.

4 Anforderungen an Schulen und Lehrer*innen im Umgang mit psychischen Erkrankungen bei Schüler*innen

Psychische Erkrankungen beeinträchtigen aber nicht nur die betroffenen Schüler*innen, sondern sind eine Herausforderung für alle Beteiligten im System Schule.

Lehrer*innen müssen den besonderen pädagogischen Bedürfnissen der betroffenen Schüler*innen gerecht werden und einen angemessenen Umgang mit den symptom- und behandlungsbedingt erhöhten Fehlzeiten, mit Ängsten und Vermeidungsverhalten in sozialen und Leistungssituationen, mit verminderter Motivation und Leistungsfähigkeit und anderen Begleiterscheinungen vieler psychischer Erkrankungen finden. Neben der im Hinblick auf Inklusion generell notwendigen positiven Haltung zu Heterogenität und innerer Differenzierung im Unterricht erfordert dies ein hinreichendes Maß an Wissen und Informationen über die Erkrankungen sowie Verständnis und Sensibilität für die Betroffenen, damit ein angemessener und auch differenzierender Umgang mit den einzelnen Schüler*innen gelingt. Das bedeutet beispielsweise Rücksicht auf die Erkrankungen da zu nehmen, wo dies tatsächlich notwendig ist, im Übrigen aber die gleichen Erwartungen wie an die anderen Schüler*innen zu stellen. Wesentlich ist darüber hinaus Rollenklarheit, also die Grenze zwischen pädagogischer Unterstützung einerseits und Diagnostik und Therapie andererseits zu kennen und einzuhalten (vgl. Beerbom, Schönberg & Kubandt, 2010).

Für all dies sollten die Grundlagen in der Lehramtsausbildung gelegt und die Kompetenzen in Lehrerfortbildungen vertieft werden, was bislang aber nur ansatzweise gegeben ist, so dass vielfach Unsicherheit im Umgang mit dem Thema besteht.

Unterstützung bekommen die schulischen Akteure – Lehrer*innen, Schulsozialarbeit und Schulleitungen – vor allem durch die Schulberatungsstellen. Darüber hinaus sind sie aber oft sehr auf sich allein gestellt. Aus Sicht der Schulen, so zumindest die Erfahrung am Oberstufen-Kolleg, ist der Kontakt zwischen dem System Schule und den Einrichtungen der psychosozialen Versorgung nicht sehr ausgeprägt, obwohl viele der betroffenen Jugendlichen zwischen diesen beiden Systemen stecken oder zwischen ihnen hin und her pendeln. So entstehen im Übergang zwischen den Systemen Probleme; beispielsweise kommen Schüler*innen nach längerem Klinikaufenthalt zurück in die Schule, ohne dass diese informiert und vorbereitet ist.

Aus diesem Grund wurde in dem Projekt „Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe“ zunächst dieser Aspekt des Themas in den Fokus genommen.

5 Drei Schritte zu mehr Kooperation

5.1 Die Interviewstudie

Um herauszufinden, wie das System Schule und die Kooperation zwischen Schule und psychosozialer Versorgung von den dort tätigen Menschen gesehen werden, wurden in einem ersten Schritt sechs teilstandardisierte Interviews mit Mitarbeiter*innen aus psychosozialen Einrichtungen geführt.⁵ Interviewpartner*innen waren niedergelassene Kinder- und Jugendpsychotherapeut*innen sowie Psycholog*innen, Ärzt*innen, Sozialarbeiter*innen aus der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenpsychiatrie und aus der Jugendhilfe. Die Interviews sollten einen ersten Eindruck von der Sichtweise dieser Personen auf das System Schule verschaffen.

Gefragt wurde, welche Rolle das Thema Schule in der Arbeit mit den Patient*innen/Klient*innen der Interviewten spielt, welche Aspekte von Schule die Interviewten als hilfreich und förderlich bzw. als hinderlich und destabilisierend erleben, welche Erfahrungen hinsichtlich der Kooperation mit Schulen, speziell auch mit dem Oberstufen-

⁵ Die Interviews wurden von Nicola Schultz und Martina Wäcken geführt.

Kolleg, die Interviewten gemacht haben und welche Wünsche und Verbesserungsvorschläge sie bezüglich der Kooperation mit Schulen haben.

Zur Auswertung wurden die Interviews zunächst nicht vollständig transkribiert, sondern es wurde jeweils ein thematischer Verlauf mit prägnanten Zitaten erstellt. Auf dieser Grundlage wurden die Interviews entlang der Leitfadenfragen ausgewertet. Drei der Interviews wurden anschließend vollständig transkribiert,⁶ so dass in die Auswertung sowohl die thematischen Verläufe als auch die drei Interviewtranskripte eingeflossen sind.

Aufgrund der kleinen Stichprobe sind die Ergebnisse nicht repräsentativ, vermitteln aber einen Eindruck, wie Schule und die Kooperation mit Schulen von Fachleuten der psychosozialen Versorgung wahrgenommen werden.⁷ Zum Thema Kooperation zeigte sich,

- dass im Allgemeinen wenig Kontakt zu und Kooperation mit Schulen besteht;
- dass lediglich zwischen der Kinder- und Jugendpsychiatrie (mit der Klinikschule) und den Heimatschulen ein regelmäßiger Kontakt und Kooperation besteht;
- dass mehr Kooperation mit Schulen von den meisten Interviewten tendenziell befürwortet wird, aber auch Ambivalenzen und Schwierigkeiten in der Umsetzung damit verbunden sind;
- dass es einige Argumente für Kontakt und Kooperation im Einzelfall gibt: Lehrer*innen haben oft einen guten Blick auf die Schüler*innen, ihre Perspektive ist hilfreich für die Therapie. Kontakt seitens der Schule zeigt das Interesse der Schule an dem oder der Schüler*in und an der Rückkehr in die Schule bzw. Klasse und erleichtert die Rückkehr in die Heimatschule (z.B. indem Informationen über Unterrichtsthemen, Hausaufgaben etc. an die Klinikschule gegeben werden);
- dass aber auch Bedenken und Einwände bestehen: Der Datenschutz darf nicht gefährdet werden, ein Kontakt ist nur mit Einverständnis oder auf Wunsch der Betroffenen möglich. Das Bekanntwerden einer psychischen Erkrankung kann die Betroffenen möglicherweise in der Schule stigmatisieren; die beiden Systeme sollten nicht zu sehr vermischt werden. Die Kooperation mit Lehrer*innen ist gelegentlich schwierig, weil manche Lehrer*innen zu Überengagement oder „Besserwisserei“ neigen.

Kontakt und Kooperation auf einer allgemeinen Ebene werden in den Interviews prinzipiell befürwortet. Es wird für sinnvoll und wichtig erachtet, Ansprechpartner*innen an Schulen zu haben und Strukturen, die einen Austausch ermöglichen. Schulen sollten über psychische Erkrankungen informiert sein, sei es durch die Lehreraus- und -fortbildung oder durch einzelne Informationsveranstaltungen in Schulen.

Die Interviews bestätigten den Eindruck, dass der Kontakt zwischen den Systemen Schule und psychosoziale Versorgung wenig ausgeprägt ist und dass die Strukturen für eine Kooperation nicht per se vorhanden sind, sondern angebahnt werden müssen. Gleichzeitig ermutigten sie dazu, sich um eine Intensivierung des Kontakts zu bemühen. Daher wurde im nächsten Schritt zu diesem Zweck ein Fachtag geplant und durchgeführt.

5.2 Der Fachtag

Dieser Fachtag fand unter dem Titel „Psychisch kranke Jugendliche in der Oberstufe: Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Kooperation zwischen Schulen und den Institutionen der psychosozialen Versorgung“ im Februar 2018 im Oberstufen-Kolleg Bielefeld statt.

⁶ Für die Erstellung der thematischen Verläufe und Transkripte ein herzlicher Dank an Benedikt Schauff und Franciska Bauland.

⁷ Die Auswertung der Interviews liegt als unveröffentlichtes Manuskript vor.

Eingeladen waren Mitarbeiter*innen aus den Bielefelder Oberstufen (Beratungslehrende, Schulsozialarbeiter*innen, Jahrgangsstufenkoordinator*innen, Schulleitungen) und Fachleute aus den Bielefelder Einrichtungen der psychosozialen Versorgung. Die Resonanz war erfreulich groß. Es konnten nicht alle Anmeldungen berücksichtigt werden, und es gab etliche Nachfragen aus weiteren psychosozialen Institutionen. Das Thema scheint vielen Menschen in ihrer beruflichen Praxis „unter den Nägeln zu brennen“.

Im Mittelpunkt des Fachtages stand die Frage, inwieweit eine Kooperation wünschenswert und möglich ist und wie sie konkret und nachhaltig gestaltet werden könnte.

Nach einem Vortrag und Statements aus verschiedenen beruflichen Perspektiven wurde in Arbeitsgruppen an anonymisierten Fallbeispielen gearbeitet. So kamen Menschen aus unterschiedlichen beruflichen Systemen miteinander ins Gespräch, konnten die Strukturen anderer Institutionen genauer wahrnehmen und Ideen für eine Vernetzung und Gestaltung der Schnittstellen entwickeln. Der Austausch unter den Teilnehmenden zeigte, dass eine verstärkte Kooperation der Beteiligten die Arbeit mit Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen positiv unterstützen kann, aber nicht immer leicht umzusetzen ist. Datenschutzaspekte, mögliche Stigmatisierungen und fehlende Ressourcen stellen gravierende Hürden dar und wurden intensiv diskutiert.

Einigkeit bestand dahingehend, dass im Umgang mit den betroffenen Schüler*innen die Verantwortlichkeit und die Abläufe geklärt sein müssen (auch und gerade innerhalb der Schule) und dass bestehende Kooperationsstrukturen genutzt werden sollten.

Darüber hinaus wurden erste konkrete Ergebnisse zu der Fragestellung „Welche Strukturen ermöglichen mehr Kooperation?“ deutlich. Gewünscht wurden anonymisierte Fallbesprechungen bzw. Supervisionsgruppen, um mit verschiedenen Professionen an konkreten Fällen zu arbeiten, sowie eine Fortsetzung der Zusammenarbeit, zum Beispiel durch einen weiteren Fachtage. Diskutiert wurde zudem die Erstellung eines Leitfadens zum Umgang mit psychischen Erkrankungen in der Schule. Schließlich wurden erste Treffen vereinbart. So verabredeten die Schulsozialarbeiter*innen einen Austausch mit dem Qualitätszirkel der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen in Bielefeld.

Am Ende des Fachtags wurde der Wunsch geäußert, weitere Aktivitäten in Richtung „Kooperation und Vernetzung“ aufzunehmen. Die anschließenden Überlegungen der Mitarbeiter*innen des Teilprojekts, wie diesem Wunsch angesichts der begrenzten zeitlichen Ressourcen der meisten Beteiligten entsprochen werden kann, mündeten in der Idee, eine „Besuchsrunde“ zu organisieren.

5.3 Die „Besuchsrunde“

Die Idee der Besuchsrunde ist, dass interessierte Teilnehmer*innen des Fachtags und auch weitere Interessierte verschiedene Einrichtungen der psychosozialen Versorgung in Bielefeld besuchen, um diese kennenzulernen und vor Ort mögliche Übergabestrukturen und Schnittstellen zu beleuchten.

Angefragt wurden zunächst sechs Einrichtungen, darunter die Regionale Schulberatungsstelle, der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst der Stadt, psychiatrische Kliniken sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene, eine Einrichtung für Schulverweigerer*innen und ein Autismus-Therapie-Zentrum.

Auf die Anfrage reagierten alle Einrichtungen positiv, und es wurden sechs Termine für das Jahr 2019 vereinbart. Die Besuche werden von den Mitarbeiterinnen des Teilprojekts organisiert, dokumentiert und ausgewertet.

Vier Besuche haben mittlerweile stattgefunden. Das Angebot wird gut angenommen. Die Zahl der Anmeldungen und Teilnehmer*innen steigt; so nahmen zuletzt 18 Personen teil. Überraschend groß ist das Interesse seitens der psychosozialen Einrichtungen und aus der Schulsozialarbeit; geringer als erwartet ist demgegenüber die Beteiligung von Lehrer*innen. Ob dies auf die Arbeitsbelastung der Lehrer*innen zurückzuführen ist, ob

der Vernetzungsgedanke unter Lehrer*innen weniger selbstverständlich ist oder ob andere Gründe für die Zurückhaltung der eingeladenen Lehrer*innen vorliegen, ist noch zu klären.

Bei den bisherigen Treffen kristallisieren sich erste Themen heraus, die wiederholt diskutiert wurden:

- die Organisation von runden Tischen zu Fallbesprechungen („Wer hat den Hut auf?“);
- die (fehlenden) Übergabestrukturen (vor allem von Klinik zu Schule);
- der Umgang mit Langzeitattesten;
- die Frage der angemessenen therapeutischen oder psychiatrischen Versorgung der 18- bis 21jährigen Schüler*innen.

In den bisherigen Rückmeldungen der Teilnehmenden drückt sich viel Wertschätzung für diese Möglichkeit der persönlichen Vernetzung aus. Es gibt bereits Einladungen zu weiteren Besuchen, so dass die „Besuchsrunde“ vermutlich fortgesetzt wird. Im November 2019 ist ein Treffen zur gemeinsamen Auswertung der Besuche und zur weiteren Planung vorgesehen.

6 Fazit und Ausblick

Um die Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung (beispielhaft in Bielefeld) zu fördern und zu gestalten, sind bislang drei Schritte unternommen worden, die nicht von vornherein geplant waren, sondern sich im Prozess ergeben haben.⁸

Die bisherige Resonanz auf und die Rückmeldungen zu diese(n) Aktivitäten zeigen, dass nicht nur das Oberstufen-Kolleg, sondern alle Beteiligten – auch die psychosozialen Institutionen untereinander – davon profitieren. Die stärkere Vernetzung ist eine wichtige Grundlage für mehr Kooperation, die durch weitere Maßnahmen, wie beispielsweise konkrete Kooperationsvereinbarungen oder ein besseres Schnittstellen- und Entlassmanagement, ausgebaut werden kann. Die weiteren Vorhaben im Teilprojekt „Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe“ werden sich unter anderem aus der Auswertung der Besuchsrunde ergeben.

Darüber hinaus können im Rahmen der weiteren Arbeit des Teilprojekts auch andere Facetten des Themas stärker in den Fokus rücken, zum Beispiel die Fragen, welche schulischen Strukturen den besonderen Bedürfnissen von Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen förderlich sind, also angepasst werden müssten, wie Lehrer*innen konkret unterstützt werden können, um dieser Gruppe ihrer Schüler*innen gerecht zu werden, und wie das Thema mehr Eingang in die Lehramtsausbildung finden kann.

Literatur und Internetquellen

- Beerbom, C., Schönberg, C., & Kubandt, M. (2010). *Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Bilz, L., Sudeck, G., Bucksch, J., Klocke, A., Kolip, P., Melzer, W., et al. (Hrsg.). (2016). *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurveys „Health Behaviour in School-aged Children“*. Weinheim: Beltz.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Diversität, Leistung und Inklusion – eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 1–4. https://doi.org/10.4119/we_os-1104

⁸ Dies entspricht dem Selbstverständnis des Teilprojekts: Es ist ein Entwicklungsprojekt, das Forschungsmethoden und -ressourcen zur Auseinandersetzung mit einem Praxisproblem nutzt.

- Heinrichs, N., & Lohaus, A. (2011). *Klinische Entwicklungspsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiß, F., & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165 (5), 402–407. <https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8>
- Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108
- Ottavá-Jordan, V., Bilz, L., Finne, E., & Ravens-Sieberer, U. (2016). Psychische Gesundheit und Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. In L. Bilz et al. (Hrsg.), *Schule und Gesundheit* (S. 48–64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2013). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Preuß, U. (2012). Fachleute und Öffentlichkeit schauen heute mehr hin. *Neue Caritas*, (5). Zugriff am 11.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2012/artikel/fachleute-und-oeffentlichkeit-schauen-he>.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 5 (6), 871–877. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0250-6>
- Sander, A. (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 313–329.
- Steinhausen, H.-C. (2006a). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Steinhausen, H.-C. (Hrsg.). (2006b). *Schule und psychische Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wäcken, M. (2019). Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Lehrerin und Forscherin?

Erfahrungen aus der Praxisforschung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld

Carolin Graf^{1,*} & Christina Thomas¹

¹ *Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld*

carolin.graf@uni-bielefeld.de, christina.thomas@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Praxissemester im Unterrichtsfach Pädagogik stellen die Autorinnen ihre Erfahrungen als Lehrer-Forscherinnen dar. Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt ist hierfür in besonderer Weise geeignet, da es sowohl die schulpädagogischen Bemühungen um die Förderung einer forschenden Grundhaltung bei Schüler*innen als auch in der Lehrerausbildung sowie in der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften thematisch werden lässt. Ihren Erfahrungsbericht systematisieren die Autorinnen entlang von drei aus der Literatur zu Forschendem Lernen und Lehrerprofessionalisierung extrahierten Dimensionen: der *Professionalisierungsstrategie*, der *Entwicklungsstrategie* und der *Anregung zu kolle-gialer Lehrerfortbildung*. Entlang des Abgleichs dieser Dimensionen mit ihren individuellen berufsbiografischen Erfahrungen zeigen sie auf, wie nachhaltig eine forschende Grundhaltung zur Professionalisierung beitragen und welche positiven Effekte für die kollegiale Fort- und Weiterbildung sowie die Unterrichts- und Schulentwicklung diese haben kann.

Schlagwörter: Praxisforschung, Schulentwicklung, Lehrerbildung, Oberstufe, Versuchsschule



© Die Autor*innen 2019. 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>

English Information

Title: Teacher and Researcher? Experiences with Action Research at the Oberstufen-Kolleg

Abstract: Based on a research and development project on a long-term practical training for students in teacher education for the subject “pedagogy”, the authors present their experiences as teacher researchers. This research and development project is particularly suitable for this purpose, as it focuses on the efforts of school-teachers to promote a basic research attitude among pupils, on teacher training and on the professionalization of teachers. The authors systematize their experience report along three dimensions extracted from the literature on research-based learning and teacher professionalization: the strategy for professionalization, for development and for stimulating collegial teacher training. By comparing these dimensions with their individual professional biographical experiences, they show how a research-oriented attitude can contribute to professionalization in the long term and what positive effects this can have on collegial continuing training as well as on teaching and school development.

Keywords: action research, school development, teacher education, upper secondary school, experimental school

Forschendes Lernen und Lehrerprofessionalisierung prägen die aktuellen Debatten der Lehrerbildungsforschung. Durch die Implementierung des Forschenden Lernens in vielen Konzeptionen für das Praxissemester in Deutschland (Weyland & Wittmann, 2017) soll neben der forschend-reflektierenden Analyse der erlebten Praxis durch die Studierenden perspektivisch ebenfalls eine forschende Grundhaltung im Lehrerberuf angebahnt werden (Kap. 2). Die forschende Grundhaltung ist für die Autorinnen ein Teil ihrer beruflichen Tätigkeit am Oberstufen-Kolleg, da Praxisforschung hier, wenn auch nicht immer von allen Lehrenden¹, so doch von einem großen Teil, kontinuierlich betrieben wird (Kap. 1). Ausgehend von einem beispielhaften Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Praxissemester im Unterrichtsfach Pädagogik stellen die Autorinnen ihre Erfahrung als Lehrer-Forscherinnen dar (Kap. 3). Das Projekt entsprang aus den fachdidaktischen Interessen als künftige Mentor*innen in der Neugestaltung der Lehrerbildung an den Schulen in NRW. Die Ergebnisse der Forschung stehen in diesem Beitrag jedoch nicht im Vordergrund, sondern das, was perspektivisch mit Forschendem Lernen im Praxissemester erreicht werden soll. Was bewirkte die Forschung im eigenen Schul- und Unterrichtsalltag und sind die Erfahrungen der Autorinnen singulär?

1 Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg

Zur Einordnung der vorzustellenden Erfahrungen sind einige Hinweise zu den institutionellen Rahmenbedingungen angebracht. Das Oberstufen-Kolleg (OS), als eine der beiden Bielefelder Versuchsschulen des Landes NRW, blickt auf 45 Jahre Schulentwicklung und -forschung in den spezifischen Ausprägungen als Lehrer*innenforschung oder Praxisforschung zurück. Darin spiegeln sich die Diskurse und die Mitgestaltung der Schulforschung seit den 70er-Jahren wider, wie es auch an den unterschiedlichen fachlichen und wissenschaftstheoretischen Positionierungen der wissenschaftlichen Leiter des Oberstufen-Kollegs der letzten Jahrzehnte deutlich wird (Hentig, Huber, Keuffer, Heinrich).

¹ Die Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs werden als Lehrende bezeichnet.

Das heutige Forschungsverständnis erwuchs aus dem Prozess der Neuausrichtung der Versuchsschule seit 2002 (vom vierjährigen College-Konzept zur dreijährigen Reformoberstufe) und durch die strukturelle Trennung in Versuchsschule OS und Wissenschaftliche Einrichtung OS² im Jahr 2007 (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014, S. 82). Der Einschnitt erforderte umfangreiche Anpassungen für den Reformschulbetrieb, führte zur Neukonzeption der Forschung und Entwicklung, festgehalten im Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP), und deren Ausdifferenzierung in *Praxisforschung*, *Grundlagenforschung* und *Evaluation* (Boller, Hahn, Keuffer, Klewin & Fiedler-Ebke, 2012, S. 67). Die zweijährigen FEP-Projekte bestehen aus multiprofessionellen Forschungsteams; das sind Lehrer-Forscher*innen des OS und Forscher*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (WE_OS), die gleichberechtigt miteinander arbeiten. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen unterstützen die Projekte „als Experten für Forschungsmethoden, Fortbildner, kritische Freunde, Moderator und Prozessberater“ (Boller, 2011, S. 119). In einigen Projekten arbeiten externe Kooperationspartner mit. Der Forschungs- und Entwicklungsplan 2014–2017 weist drei zentrale Zuordnungen der FEPs aus:

- „– Die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Praxis auf der Basis von Theorien, Empirie und kooperativem Austausch mit Personen und Institutionen außerhalb des Oberstufen-Kollegs,
- Entwicklung und Transfer von Konzepten, Produkten und Instrumenten zur fortlaufenden Innovation der (Regel-)Schulen,
- Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion auf der Basis empirischer und theoretischer Projekte mit Blick auf die Anschlussfähigkeit an aktuelle Forschungslinien“ (Oberstufen-Kolleg, 2013, S. 89).

2 Praxisforschung zum Praxissemester im Unterrichtsfach Pädagogik

Die im Zuge des Praxissemesters veränderten Rollen und Aufgaben der schulischen Mentor*innen bildeten das zentrale Motiv für die Fachkonferenz (FaKo) Pädagogik des OS, 2014 ein Forschungsprojekt anzumelden, um die fachliche Begleitung von Studierenden des Unterrichtsfachs Pädagogik (UFP) gewährleisten zu können. Die Veränderungen ergeben sich zum einen aus den Anforderungen, die allgemein an die Beteiligten des Praxissemesters gestellt werden. So formuliert die Zusatzvereinbarung zur *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang NRW* die Erwartung der Bildungspolitik zum Forschenden Lernen im Praxissemester als

„eine kritisch-reflexive, problemorientierte Lern- und Arbeitshaltung sowie Bereitschaft und Fähigkeit der Studierenden zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Person sowie des Praxisfeldes mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden“ (MSW NRW, 2016, S. 21).

Die Konsequenzen der Neuausrichtung der Lehrerbildung an Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und den Schulen sowie der Akzentuierungen von Aufgaben und Rollen der beteiligten Akteure beschreiben die Herausgeber des Bandes *Forschendes Lernen im Praxissemester* ausführlich als „*Work in Progress*“ (Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017, S. 12; Hervorh. i.O.).

Zum anderen ergeben sich spezifische Anforderungen aus dem Fach selbst. Denn obwohl die Praxisphase für alle Beteiligten eine Herausforderung darstellt, zeichnet sich

² Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg gehört zum Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB), die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg zur Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und damit in den Bereich des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft (MKW).

das Fach Pädagogik durch zwei Besonderheiten aus: Es gehört zu den wenigen neu einsetzenden Fächern in der Oberstufe und es wird als „didaktischer Sonderfall“ charakterisiert. Der Begriff bezeichnet das „einzigartige Zusammenfallen von Theorie und Praxis im Pädagogikunterricht“, da das Fachcurriculum selbst ständig die persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesse der am Unterricht Beteiligten thematisiert, z.B. im Inhalt „Selbststeuerung und Selbstverantwortlichkeit in Lernprozessen“ (MSW NRW, 2013, S. 22).

Wie erleben die UFP-Studierenden den „fachdidaktischen Sonderfall“ sowie das Forschende Lernen in den Studienprojekten und wie können wir sie als ihre Mentor*innen in diesem Lernprozess zielführend begleiten? Dazu wurden fünf UFP-Studierende der ersten schulischen Praxisphase im zweiten Schulhalbjahr 2015 gemeinsam in Gruppendiskussionen kurz vor, während und nach dem Praxissemester mit sich wiederholenden Leitfragen zu selbst-kritischen Reflexionsrunden in Bezug zu den Unterrichtsfächern und ihren Studienprojekten angeregt. Die Transkripte dieser Diskussionen bilden die Basis für intensive Analysen, Interpretationsrunden innerhalb der FEP-Gruppe und mit den Kooperationspartner*innen.

Dieses Projekt forderte uns (die Autorinnen) als Praxisforscherinnen gleichermaßen fachlich und methodisch heraus. Wir tauschten uns auf der einen Seite in dieser Konstellation auch sehr grundsätzlich über unser jeweiliges fachdidaktisches Verständnis aus und setzten uns mit für unser Forschungsprojekt geeigneten Reflexionsmethoden und deren Auswertung auseinander. Im Ergebnis verständigten wir uns auf drei pädagogische Handlungsebenen: die Vertiefung des Selbst-Reflexionswissens der Studierenden durch angeleitete Gruppendiskussionen in der Praxisphase, die Ausarbeitung einer Handreichung für Mentor*innen des Faches nach Auswertung der Interviews (Argumentationsmusteranalyse) sowie den dialogischen Austausch mit dem Kooperationspartner zu Vor- und Nachbereitungsseminaren an der Universität (Hahn, Meinholz, Störtländer & Thomas, 2017; Heinrich, 2016, S. 312).

3 Praxisforschung konkret – forschende Grundhaltung von Lehrer*innen

In diesem Praxisforschungsprojekt haben, wie bereits genannt, alle Mitglieder der Fachkonferenz UFP mitgearbeitet; für Carolin Graf, die seit 2010 als Lehrerin tätig ist, war es das erste seiner Art. Demgegenüber kann Christina Thomas seit 1983 auf eine langjährige Lehrer-Forscherinnentätigkeit zurückblicken. Für den Erfahrungsbericht greifen wir zunächst drei Dimensionen aus der Literatur zu Forschendem Lernen und Lehrerprofessionalisierung auf und gleichen sie mit individuellen berufsbiografischen Reflexionen ab.

Altrichter & Feindt beschreiben professionelles Lernen u.a. als sozialen Vorgang, „durch den gleichzeitig Identität vis à vis einer beruflichen Bezugsgruppe entwickelt wird“ (2004, S. 87). Die berufliche Bezugsgruppe als professionelle Lerngemeinschaft stellt in diesem Fall die Fachkonferenz Pädagogik dar. Neben dem Forschungsinteresse stellt sich die Frage, ob und inwiefern ein gemeinsames Projekt auch zu einem erhöhten Austausch und einem professionellen Lernzuwachs der beteiligten professionellen Lerngemeinschaften führt. Denn Altrichter & Feindt verstehen Lehrer-Forschung auch als *Professionalisierungsstrategie*:

„Im Zentrum stehen Überlegungen und Aktivitäten, die LehrerInnen solche Bedingungen für ihre Arbeit und ihr Weiterlernen verschaffen sollen, die ihnen ermöglichen, als kompetente, reflektierende, weiterentwickelnde und sozial verantwortliche Professionelle ihrer Tätigkeit nachzugehen“ (2004, S. 89).

Das Deuten von pädagogischen Situationen und Handlungen von Interaktionspartnern ist ein wesentliches Merkmal der beruflichen Handlungsfähigkeit von Lehrenden. Nach

Fichten müssen sie hierzu systematisch beobachten und evaluieren können. Er postuliert eine „forschende Grundhaltung“ als Bestandteil professionellen Berufshandelns (2010, S. 135f.).

Darüber hinaus wird rekonstruiert, inwieweit Lehrer-Forschung im Sinne von Altrichter & Feindt (2004) als *Entwicklungsstrategie* betrachtet werden kann. Demnach können Innovationen in der Schule sinnvoll und effektiv unter aktiver und führender Beteiligung von Lehrenden implementiert, erforscht und weiterentwickelt werden.

Die Fragen nach persönlicher Weiterentwicklung und Praxisforschung als Schulentwicklungsstrategie sind eng mit der Unterrichtsentwicklung verbunden, welche die dritte Dimension unserer Erfahrungen darstellt. Nach Altrichter & Feindt sind „Reflexion und Aktion immer auf irgendeine Weise explizit oder implizit aufeinander bezogen [...] beide können gewinnen, wenn sie gewinnbringend miteinander verwoben werden“ (2004, S. 85). Demnach müsste die Forschungsarbeit an unserem FEP-Projekt neben Auswirkungen auf unsere persönliche Entwicklung auch positive Effekte auf unsere Tätigkeit als Pädagogiklehrerinnen und unseren Pädagogikunterricht haben. Nach Huber ist der Prozess des Forschenden Lernens auf die „Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet“ (zitiert nach Fichten, 2010, S. 152). Altrichter & Feindt sprechen von einer „Anregung zu *kollegialer Lehrerfortbildung*, sei es in Mini-Fortbildungseinheiten, Rufmodulen oder pädagogischen Märkten“, die eine Kultur kollegialen Austausches fördern sollte (2014, S. 96).

3.1 Erfahrungen einer FEP-Einsteigerin

*Da FEP-Teams sich selbst organisieren, lernte ich gleich zu Beginn die Arbeitsweisen und Einstellungen meiner Kolleg*innen kennen, reflektierte meine eigene selbstprüfend und fand so meine Rolle innerhalb des FEP-Teams und der FaKo schneller. Neben dieser organisatorischen Ebene kamen wir uns auch menschlich näher, da Treffen auch außerhalb der Schule stattfanden und sich Raum für persönliche Gespräche ergab. Für die Dynamik dieser beruflichen Fachgruppe war die Forschungsarbeit sehr förderlich.*

*Im Forschungsverlauf, besonders bei der Auswertung einzelner Passagen aus den Gruppendiskussionen, stießen wir auf fachliche Aspekte, die wir ähnlich schwierig oder kontrovers wahrnahmen, wie den Umgang mit Lernsituationen, in denen der didaktische Sonderfall Schwierigkeiten verursacht. Dieser Austausch über die Fachanforderungen hätte ohne die Praxisforschung weder in der Konstellation noch in dem Umfang stattgefunden; er trug jedoch maßgeblich zur Ausdifferenzierung meiner fachdidaktischen Kompetenzen bei. Die Tatsache, dass selbst erfahrene Fachlehrende Probleme mit fachspezifischen Anforderungen einräumten, brachte mir mehr Geduld im Umgang mit mir und den Schüler*innen und wirkte somit stressreduzierend für alle Beteiligten. Die intensive Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen gab mir darüber hinaus einen bewussteren Blick auf die Themen und setzte Lernprozesse in Gang, ebenso wie aus den Gesprächen über Unterrichtspraktiken neue didaktische Ideen entstanden.*

Bezogen auf meine Tätigkeit als Mentorin stelle ich eine entscheidende Progression fest. Weder die Universität noch das Referendariat hatten mich konkret auf die Aufgabe als Ausbildungslehrerin vorbereitet. Mein Wissen hierzu zog ich aus der Reflexion meiner eigenen Ausbildung und Gesprächen mit erfahreneren Lehrenden. Die Ausbildung von Praxissemesterstudierenden stellt jedoch eine Neuerung dar, weshalb die Praxisforschung viel zu meiner Professionalisierung beitrug. Durch die Gespräche mit meiner Fachkonferenz und die akribische Auseinandersetzung mit den Aussagen der Praxissemesterstudierenden sind mir die Konflikte wieder bewusst geworden, die bereits in Vergessenheit geraten waren bzw. die für mich nie Konflikte darstellten. Nur im Bewusstsein derer kann ich aber die Situation der Studierenden nachvollziehen und sie zu einer „kritisch-reflexive[n], problemorientierte[n] Lern- und Arbeitshaltung“ (vgl. Kap. 2) anleiten.

*Durch den Unterrichtsalltag hatte ich mir eine eher pragmatische Herangehensweise angeeignet, d.h., aufkommende Probleme zügig und flexibel zu lösen und mögliche negative Nebenwirkungen hinzunehmen. Die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden sowie die spätere Forschertätigkeit erforderten hingegen Akribie und Genauigkeit und waren zunächst eine Umstellung für mich. Dies führte dazu, dass ich mich jetzt in meinen Rollen als praktizierende Lehrerin, als Forscherin und als Lernende differenzierter und kritischer betrachtete, was sich wiederum direkt auf meinen Unterricht auswirkt. Die Methodenwahl zu Beginn unseres FEPs war ein langwieriger Prozess für mich. Es fehlten mir (und meinen Kolleg*innen) die Forschungspraxis und zudem ein dezidierter Einblick in mögliche Forschungsmethoden, ihre Grenzen und den Nutzen für unser Forschungsziel. Wir erhielten deswegen von Schulforscher*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung und einem Mitarbeiter der Universität Bielefeld Materialien und Beratungen. Ich besuchte einen Workshop zum Thema und recherchierte gängige Literatur. Hier zeigte sich der Vorteil der multiprofessionellen Anlage des Forschungsprojekts: Ich bekam so einen Überblick über die verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie eine vertiefende Einführung in die Methode der Argumentationsmusteranalyse. Durch das Prozedere erlebte ich mich selbst wieder als Lernende. Die neu gewonnene forschende Grundhaltung brachte mich überdies auf Ideen, ob und wie diese oder jene Forschungsmethode auch in meinen Kursen nützlich sein könnte. Ich sah meinen Unterricht plötzlich mit „Forscheraugen“ und begann, Unterrichtssequenzen zu filmen und (wenn auch nicht ganz methodenkonform) zu analysieren. Dadurch wurde meine eigene Unterrichts evaluation gezielter und ertragreicher.*

*In der Folge eröffneten sich mir bislang unentdeckte Möglichkeiten, Unterrichtsinhalte mit den Schüler*innen gemeinsam zu erforschen. Natürlich unterrichtete ich als Lehrerin in der Oberstufe wissenschaftspropädeutisch, aber das Potenzial Forschenden Lernens für die Kurse eröffnete sich für mich erst jetzt durch meine eigene Forschertätigkeit und gab mir Sicherheit und Zutrauen, im Kurs „kleine Forscherinnen und Forscher“ anzuleiten, Forschungsfragen zu formulieren und geeignete Methoden zu nutzen. Als Effekt entstanden viele kleine Forschungsprojekte in meinen Kursen, die die Unterrichtsthemen vertieften oder auch in ein neues Thema einführten: Ein Pädagogikkurs führte z.B. Umfragen zum Umgang mit neuen Medien durch, und ein weiterer Kurs analysierte leitfragengestützte Interviews mit Großeltern zum Thema Erziehung in der NS-Zeit. Die Schüler*innen waren hoch motiviert, selbst forschen zu können, und akzeptierten die erhebliche Mehrarbeit. Die Kursthemen bekamen eine persönliche Bedeutung, und durch die emotionale Bindung blieben die Ergebnisse besser in Erinnerung. Die zugrunde liegenden Theorien wurden vertiefter diskutiert und reflektiert. Meine Forschungspraxis trug erheblich zu meiner Professionalisierung bei, wirkte sich auf die Gestaltung meines Unterrichts aus und führte zu erhöhter Motivation seitens der Lernenden wie auch bei mir selbst. Von der Erfahrung profitiert auch mein Unterricht in den Fächern Deutsch und Sport.*

*Schließlich ergaben sich aus diesem FEP-Projekt die Teilnahme an einem wissenschaftlichen Symposium und dieser Beitrag – für mich eine unerwartete Dimension meiner wissenschaftlichen und persönlichen Weiterentwicklung. Ich schaue deshalb mit Interesse auf die kommenden Studierenden im Praxissemester und den kollegialen Austausch zum geplanten Handout für Mentor*innen im UFP mit UFP-Mentor*innen interessierter Schulen.*

3.2 Erfahrungen einer FEP-Erfahrenen

Praxisforschung als Mehrwert zur Entwicklung der eigenen Unterrichtspraxis und der Schulentwicklung durch „systematische, datenbasierte und teamorientierte Reflexion hat sich [...] im Vergleich zur alltäglichen individuellen Nachbereitung des eigenen Unterrichts als erkenntnisträchtiger Mehrwert herausgestellt. Praxisforschung wird hier vor allem unter der Perspektive der Professionalisierung als gutes Modell betrachtet“

(Hollenbach & Klewin, 2011, S. 144). Diese Aussage trifft für mich nach über 30 Jahren Lehrer-Forscherin voll und ganz zu. Durch den Versuchsauftrag des OS, Nützliches und Innovatives für die schulische Praxis durch Theorie, Empirie, Austausch und angeleitete Forschung zu entwickeln und darüber hinaus Transferleistungen nach außen zu erbringen (Schulen; Lehrerbildung; Hochschule), müssen sich die FEP-Gruppen zu Beginn mit den aktuellen wissenschaftlichen Diskursen und Studien zur gewählten Forschungsfrage systematisch auseinandersetzen. Diese Phase der kollegialen Verständigung über den Forschungsgegenstand ist zentral für die Qualität der Arbeit, die neben den regulären Unterrichtsverpflichtungen auch zeitlich realisierbar sein muss. Durch die stärkere multiprofessionelle Teamarbeit der letzten Jahre erfuhr ich eine deutliche Verbesserung meiner Lehrertätigkeit und fachlichen Kompetenzen.

FEP-Gruppen waren für mich von Beginn an professionelle Lerngemeinschaften, mal nur mit Pädagogik-Lehrenden, mal mit Lehrenden anderer Fächer (naturwissenschaftlich; sozialwissenschaftlich; sprachlich; ästhetisch). Vor allem der überfachliche, interdisziplinäre Austausch eröffnete neue Perspektiven und Reflexionsanlässe, die meinen (fach-)wissenschaftlichen Horizont, mein pädagogisches, fachdidaktisches Handlungsrepertoire kontinuierlich erweiterten und Innovationen ermöglichten. In der Rückschau lag mein Forschungsinteresse in der Weiterentwicklung von Curricula und des Transfers für die Lehreraus- und Weiterbildung. Ein FEP-Projekt Frauenstudien entwickelte ein Curriculum Frauenstudien und dessen Implementierung als Modellversuch (1989–2005). Ein FEP zum Projektunterricht untersuchte die Projektpraxen an Schulen in der Region. Eine Folge-FEP-Gruppe integrierte die gewonnenen Erkenntnisse in die Neukonzeption und Evaluation eines Theorieseminars zur „Einführung in die Projektdidaktik“ an der Universität Bielefeld mit Option für die Studierenden, ein eigenes Projekt an Schulen durchzuführen (Boller et al., 2012, S. 107). Nicht zuletzt führte die Tätigkeit als Praxisforscherin über die Jahre zur Verinnerlichung einer forschenden Grundhaltung und gab mir einen zusätzlichen Professionalisierungsschub in Richtung Universität, wo ich für einige Jahre in der Fachdidaktik als Lehrerin im Hochschuldienst tätig war.

4 Ausblick

Es konnte autobiographisch aufgezeigt werden, wie nachhaltig eine forschende Grundhaltung zur Professionalisierung beiträgt und dass sie positive Effekte für Unterrichts- und Schulentwicklung hat. Der Mehrwert stellt sich bei den Autorinnen unterschiedlich gewichtet dar, belegt aber jeweils einen hohen Stellenwert innerhalb ihrer individuellen beruflichen Praxis und ihrer Fachidentität. Dies scheint – auch und gerade im Abgleich der autobiographischen Erfahrungen mit den analogen Befunden aus der Literatur – aus Sicht der Autorinnen verallgemeinerbar und nicht singulär, weswegen die Implementierung des Forschenden Lernens im Praxissemester sehr zu begrüßen ist. Durch die hohe Arbeits- und Stundenbelastung von Lehrenden an Regelschulen ist Lehrer-Forscher-Tätigkeit im Arbeitsalltag kaum umsetzbar; die Bedingungen am Oberstufen-Kolleg sind günstiger, da hier Forschungsarbeit auf das Stundendeputat angerechnet wird. Eine forschende Grundhaltung als Teil der Lehrerprofessionalität ist jedoch nicht zeit- und kostenneutral zu etablieren, wenn sie seriös sein soll. Hier müsste aus Sicht der Autorinnen die Bildungspolitik dringend Ressourcen bereitstellen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenfortbildung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–104). Innsbruck: StudienVerlag.
- Boller, S. (2011). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Geschichte, Konzept und Entwicklungen. *TriOS – Impulse für Schulentwicklung und -forschung*, 6 (2) 111–124.
- Boller, S., Hahn, S., Keuffer, J., Klewin, G., & Fiedler-Ebke, W. (2012). Bericht der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010* (S. 65–173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., Meinholz, S., Störfländer, J., & Thomas, C. (2017). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 328–333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2012). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005–2010*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2016). Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? In E. Knöpfel & C. Püttmann (Hrsg.), *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit* (S. 312–324). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hollenbach, N., & Klewin, G. (2011). Praxisforschung aus der Sicht der Akteure: Ergebnisse einer Anforchung. *TriOS – Impulse für Schulentwicklung und -forschung*, 6 (2) 137–146.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Ritterbach.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016). Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudienengagement NRW. *Schule NRW*, (Beilage), 20–21.
- Oberstufen-Kolleg (2013). *Schulentwicklungsplan 2012–2020*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schüssler, U., Schöning, A., Schwier, V. Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Graf, C., & Thomas, C. (2019). Lehrerin oder Forscherin? Erfahrungen aus der Praxisforschung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 108–116. https://doi.org/10.4119/we_os-3190

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer

Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg

Gabriele Klewin^{1,*} & Martin Heinrich¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von als noch nicht weitreichend genug empfundenen Transferaktivitäten am Oberstufen-Kolleg im Anschluss an Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP) wird im vorliegenden Beitrag die Frage nach dem Zusammenhang von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten einerseits und deren systematischem Nexus zur organisationsbasierten Schulentwicklung (SE) andererseits gestellt. Vor dem Hintergrund einer Defizitdiagnose herkömmlicher Schulentwicklungsmodelle erfolgt ein Plädoyer für eine „professionssensible Schulentwicklung“ sowie anhand des daraus resultierenden Konzepts einer individualisierten Schulentwicklungsarbeit das Programm eines neuen FEP-SE-Transfermodells, das am Oberstufen-Kolleg nunmehr erprobt und evaluiert wird.

Schlagwörter: Schulentwicklung, professionssensible Schulentwicklung, Praxisforschung, Transfer



English Information

Title: School Development, Action Research, and Internal Transfer. The New FEP-SE-Transfer Model at the Oberstufen-Kolleg

Abstract: Based on transfer activities at the Oberstufen-Kolleg following research and development projects (FEP), which are perceived as not yet far-reaching enough concerning the school development, this article raises the question of the connection between research and development activities on the one hand and their systematic nexus to organization-based school development (SE) on the other. Against the background of a deficit diagnosis of conventional school development models, there is a plea for a “profession-sensitive school development” and, on the basis of the resulting concept of individualized school development work, the program of a new FEP-SE transfer model, which is now being tested and evaluated at the Oberstufen-Kolleg.

Keywords: organizational development, profession-sensitive school development, action research, transfer

Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg (OS) hat, wenn die letzten knapp fünfzehn Jahre betrachtet werden, einige der Wandlungen, die innerhalb der Schulentwicklung zu verzeichnen sind, mitvollzogen. Während der Schulentwicklungsprozess 2005 von Hans-Günter Rolff moderiert wurde, was mit Blick auf die klassische Schulprogrammarbeit in diesen Jahren (Heinrich, 2007) die Ausrichtung des Prozesses auf einen Qualitätssicherungskreislauf gemäß des PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act; zur Geschichte des Zyklus mit Blick auf die Schulqualität vgl. ausf. Kasper, 2017) implizierte (vgl. Heinrich, 2001), war 2012 mit Uwe Hameyer als Moderator bereits eine etwas andere Akzentsetzung verbunden. So erhielt die Perspektive auf Innovationen und insbesondere auf Innovationsprozesse eine besondere Aufmerksamkeit; damit verbunden ist die hervorgehobene Bedeutung von Kommunikation als „Basis aller Prozesse“ (Hameyer, 2014, S. 70). Im Jahr 2016 erfolgte schließlich eine Moderation von Wiebke Fiedler-Ebke aus der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS); sie orientierte sich methodisch an den Prinzipien des „open space“ (z.B. Maleh, 2001), war also stark auf den Prozess der Schulentwicklung und die Interessenslagen im Kollegium gerichtet, jedoch nicht auf eine spezifische inhaltlich-programmatische Ausrichtung hin festgelegt. In diesem Jahr, 2019, hat die Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg nochmals eine konzeptionelle Veränderung erfahren, die im Folgenden begründet und deren konkrete Umsetzung als FEP-SE-Transfer-Modell (Forschungs- und Entwicklungsplan-Schulentwicklung-Transfer-Modell) dargestellt werden soll.

1 Warum ein neues Modell der Schulentwicklung?

Unabhängig von der Ausrichtung der jeweiligen Schulentwicklungskonzepte ist festzustellen, dass in konzeptionellen Überlegungen zu Schulentwicklung Praxisforschung in der Regel nicht mitgedacht wird. Lehrkräfte sollen zwar gemäß des Kreislaufs von Reflexion und Aktion (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 14) den IST-Stand empirisch erfassen und auch die durchgeführten Maßnahmen entsprechend evaluieren; den Kriterien von Praxisforschung (z.B. Meyer, 2010; Tillmann, 2007; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014) genügt das jedoch nicht. Umgekehrt sollen Praxisforschungsergebnisse für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden (Altrichter & Feindt, 2004); die genaue Art und Weise wird jedoch kaum erläutert.

Gerade für eine Institution wie das Oberstufen-Kolleg, in dem es kontinuierlich ca. zehn Praxisforschungsprojekte gibt, von denen ein großer Teil schulentwicklerisch wirksam werden will, ist die, auch konzeptionelle, Verbindung beider Bereiche geboten, zumal Praxisforschung als eine Ergänzung zu herkömmlichem Transfervorgehen gesehen wird (Hahn, Klewin, Koch, Kuhnen, Palowski & Stiller, 2019; Heinrich & Klewin, 2019).

Anstoß zur verstärkten Auseinandersetzung mit der besseren Verzahnung von Forschung und Entwicklung mit Schulentwicklung war zum einen die Rückmeldung aus dem Peer-Review 2016 (Diedrich et al., 2016), dass der interne Transfer der Ergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten stärker vorangetrieben werden sollte (zur Reaktion auf den Peer-Review-Bericht siehe Heinrich & Klewin, 2018), zum anderen die schlichte Feststellung, dass, wenn zehn Praxisforschungsprojekte gleichzeitig Schulentwicklung betreiben wollen, auch eine Versuchsschule damit kapazitär überfordert ist. So wurden bereits 2018 in einem ersten Schritt Praxisforschung und Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg im Kontext von internem Transfer zusammengedacht (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: Verzahnung von Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit Schulentwicklung

Deutlich wird, dass, trotz eines großen Überschneidungsbereichs, Ergebnisse von Forschungs- und Entwicklungsprojekten und Schulentwicklung nicht ineinander aufgehen. So können die Ergebnisse der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg zwar perspektivisch Einfluss auf die Schulentwicklung haben; zunächst sind es jedoch Erkenntnisse über die Schule aus der Sicht von Kollegiat*innen bzw. Absolvent*innen. Und auch die Überarbeitung des Curriculums für den Basiskurs Informatik könnte bei entsprechender Anlage zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt werden, ist aber erst einmal ein Schulentwicklungsprojekt unabhängig vom Forschungs- und Entwicklungsplan. Auch an einer Versuchsschule muss nicht alles immer beforscht werden und umgekehrt nicht jede Erkenntnis sofort in pädagogische Praxis überführt werden.

Aufbauend auf dieser Position wurden die Forschungs- und Entwicklungsprojekte für das Schuljahr 2018/19 aufgefordert, Transferangebote zu machen, die relevante „Produkte“ ihres Projekts der Schulöffentlichkeit zugänglich werden lassen. Hinsichtlich der Zielgruppen und auch der Zielrichtung konnten die Veranstaltungen durchaus unterschiedlich sein. Datenrückmeldungen für die gesamte Schule, die zunächst erstmal nur der Information dienen, oder konkrete zur Umsetzung vorgesehene Materialien für einzelne Fachkonferenzen sind nur zwei der möglichen Angebote.

Am Ende des Schuljahres 2018/19 zeigte sich eine große Vielfalt in über dreißig Angeboten, die aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten heraus entstanden sind; dies waren:

- Fachtage
- Symposien
- Vorträge
- Workshops
- Kurzpräsentationen auf Lehrendenkonferenzen¹
- Mitarbeit in Kommissionen (QUA-LiS, Kompetenzteams des Landes NRW etc.)
- Mitarbeit bei der Erstellung des Leitbildes
- Kooperationen mit anderen Schulen und Universitäten
- Austauschtreffen mit Erhebungsschulen
- Anleitung von fortgesetzten Arbeitsgruppen
- Informationen für das hausinterne „Gelbe Blatt“

Aus der Angebotsperspektive kann das durchaus als Erfolg gesehen werden; allerdings gab es aus der Perspektive der Nachfrage auch problematische Einschätzungen. Ein großer Teil der Angebote richtete sich an externe Zielgruppen. Dies entspricht zwar dem Versuchsauftrag der Schule (MSW NRW, 2007), angestrebt war jedoch die Verbesserung des *internen* Transfers. Darüber hinaus wurden die internen Angebote nicht so intensiv besucht wie erhofft. Dies ist insbesondere bei den Angeboten problematisch, die besonders schulentwicklungsrelevante Themen aufgegriffen haben, wie bspw. den sprachsensiblen Unterricht. Zwar haben sich durchaus längerfristige Schulentwicklungsaktivitäten ergeben (Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“, 2018); dennoch stellte sich die Frage, wie die Rezeptionsseite so gestaltet werden kann, dass der interne Transfer eine höhere Reichweite entwickelt. Dazu ist die Frage nach Zeitressourcen zu klären, aber vor allem auch weitgehender die Frage nach der Notwendigkeit eines gemeinsamen Schulentwicklungsthemas, das parallel zu den Themen bearbeitet wird, die sich aus Forschung und Entwicklung sowie kleineren Initiativen des Kollegiums ergeben.

2 Individualisierte professionssensible Schulentwicklung

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Erfahrungen und Überlegungen sowie die Kritik an bestehenden Modellen von Schulentwicklung (vgl. Heinrich, 2020) führten Ende des Schuljahres 2018/19 dazu, dass von Seiten des Wissenschaftlichen Leiters des Oberstufen-Kollegs dem Kollegium ein deutlich verändertes Modell der Schulentwicklung vorgeschlagen wurde. In dem Modell werden die Transferarbeit aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP) und die Schulentwicklung (SE) in spezifischer, individualisierender Weise miteinander verschränkt; es handelt sich also um ein „FEP-SE-Transfermodell“.

Zentral für die schulentwicklerische Dimension des Modells ist die stärkere Betonung der Bedürfnisse der Profession anstelle der Priorisierung derjenigen der Organisation (zum Folgenden ausf. Heinrich, 2020). Ausgehend von der Erfahrung, dass die Qualitätssicherungszyklen, die seit den 1990er-Jahren in die Schulentwicklung Einzug hielten, zwar Energien engagierter Kolleg*innen im Sinne der Organisationsentwicklung bündeln konnten, zugleich aber durch die in solchen Prozessen immer auch zu findende Widerständigkeit anderer Kolleg*innen nicht unerhebliche Transaktionskosten erzeugt werden (vgl. Altrichter & Eder, 2004; Heinrich, 2007) oder aber durch einander widerstrebende Kräfte schließlich à la longue die Motivation im Gesamtkollegium nachlässt,

¹ Die Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg werden Lehrende genannt.

sodass die im Schulprogramm vereinbarten Entwicklungsziele in den Hintergrund geraten, stellt sich zunehmend die Frage nach der Effektivität und der Effizienz des nunmehr seit fast drei Jahrzehnten propagierten Entwicklungsmodells.

Denn wenn durch den in der Logik der Schulprogrammarbeit angelegten Konsenszwang nicht nur Synergien entstehen, sondern auch immense Transaktionskosten durch Reibungsverluste sowie dadurch, dass Zielbestimmungen z.T. boykottiert oder ignoriert werden, dann erscheinen Effizienz und Effektivität dieses Instruments zumindest fragwürdig. Nun kann man dies als Problem einer womöglich allzu „individualistische[n] Berufsauffassung“ (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011, S. 236) betrachten oder eben auch diesen Befund offensiv wenden, um verstärkt nach den jeweils individuellen Bedürfnissen der Professionellen zu fragen, um diese stärker in den Entwicklungsprozess zu integrieren (ausf. Heinrich, 2020).

Konkret fanden diese Überlegungen dann zuallererst auf der Ebene der Themensetzung ihren Ausdruck. Statt ein gemeinsames Thema für das ganze Kollegium durch Abstimmung in einer Lehrendenkonferenz zu setzen, an dem alle, auch diejenigen, die dagegen gestimmt haben, mitarbeiten müssen, liegt die Entscheidung, welchen Schulentwicklungs- bzw. Transferschwerpunkt jemand setzen will, auf der individuellen Ebene jeder bzw. jedes Lehrenden. Das Angebot speist sich nicht nur aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten des Oberstufen-Kollegs, sondern auch aus Schulentwicklungsanstößen, die unabhängig von Forschungs- und Entwicklungsgruppen bestehen,² sowie externen Angeboten. Die Lehrenden werden also nicht nur dazu aufgefordert, für sich selbst zu entscheiden, welche Themen für sie aktuell und relevant sind, sondern sie werden zugleich in vielen Fällen zu denjenigen, die die anderen Kolleg*innen mit ihrer Arbeit professionalisieren.

Zentral für das Gelingen des Modells ist die Frage der Ressourcen, denn die Angebote im Schuljahr 2018/19 wurden entsprechend der Rückmeldungen aus dem Kollegium gerade nicht aus Gründen mangelnder Qualität nur wenig besucht, sondern wegen fehlender Zeitressourcen. Die Grundidee des neuen Modells besteht deshalb darin, die zeitlichen Ressourcen, die üblicher Weise für gemeinsame Schulentwicklungstage genutzt werden, zum großen Teil den Lehrenden individuell zur Verfügung zu stellen. Konkret bedeutet dies, dass von drei Schulentwicklungstagen pro Jahr nur einer in der gewohnten Weise als Plenumsveranstaltung durchgeführt wird. Die beiden anderen Schulentwicklungstage werden in individuelle Zeiten für Schulentwicklungsaktivitäten, Angebote des Transfers aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie Wahrnehmung externer Angebote umgewandelt. Im ersten Jahr ist das Spektrum der Angebote, die in der daraus sich ergebenden FEP-SE-Transferzeit wahrgenommen werden können, bewusst recht breit gefasst. Anhand der Erfahrungen im Schuljahr 2019/20 wird entschieden, ob es eine stärkere Eingrenzung der möglichen Angebote geben muss.

Die Umwandlung von zwei Schulentwicklungstagen ergibt 15 Zeitstunden für jede*n Lehrende*n für die Wahrnehmung der beschriebene Aktivitäten. Ebenso, wie an Schulentwicklungstagen der Unterricht für die Kollegiat*innen³ ausfällt, können die Lehrenden auch im neuen Modell Unterricht für die Teilnahme an Angeboten des FEP-SE-Transfers ausfallen lassen. Dabei liegt es in der Verantwortung der jeweiligen Lehrenden abzuwägen, ob der Zeitpunkt im Kursverlauf dafür geeignet ist.

Auch den Kollegiat*innen stehen die meisten Angebote offen. Sie können ebenfalls, nach Beratung und Zustimmung durch ihre Lehrenden und Tutor*innen, innerhalb der Unterrichtszeit diese Angebote besuchen. Zusätzlich können sie ebenfalls eigene Schulentwicklungsprojekte verfolgen.

² Dies sind z.B. Gruppen, die die Frage der Weiterentwicklung des Aufnahmeverfahrens am Oberstufen-Kolleg bearbeiten oder sich mit Formen der Leistungsbewertung auseinandersetzen.

³ Die Schüler*innen am Oberstufen-Kolleg werden Kollegiat*innen genannt.

Beide Gruppen dokumentieren die Angebote, die sie besucht haben. Diese Dokumentation wird in anonymisierter Form für die Evaluation des Modells zur Verfügung gestellt. Ziel der Evaluation ist es also nicht, personenspezifisch den Besuch von Transferveranstaltungen nachzuhalten, sondern Daten zu erheben, um daraus Konsequenzen für den Schulentwicklungsprozess der gesamten Schule als Organisation ziehen zu können. Die Anbieter*innen evaluieren mittels auf die jeweilige Veranstaltung zugeschnittener Feedbackbögen ihr Angebot, um ihrerseits eine inhaltliche Rückmeldung zu erhalten.

3 Versuchscharakter des Modells und offene Fragen

Die im vorangegangenen Kapitel erläuterte Grundidee eines Modells individualisierter professionssensibler Schulentwicklung bietet Lehrenden die Möglichkeit, bedarfs- und bedürfnisorientiert die Steuerung der Schulentwicklungsprozesse durch ihre Wahlfreiheit im Prozess zu übernehmen; sie lässt allerdings – gerade auch im Abgleich mit den klassischen Modellen der Schulentwicklung im Sinne der Schulprogrammarbeit entlang des Qualitätssicherungskreislaufs (vgl. Holtappels, 2004, S. 252) – auch einige Fragen noch offen. Mit Blick auf eine Schulentwicklung als *Organisationsentwicklung* stellt sich so etwa das grundsätzliche Problem, wie bei aller Individualisierung dennoch eine weitgehend gemeinsame und perspektivisch zielgerichtete Schulentwicklung stattfinden kann. Offen ist damit, wie die hinter den ursprünglichen Verfahren der Schulentwicklung durch Schulprogrammarbeit angelegte Idee, dass die Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (vgl. Fend, 1986) modifiziert werden muss oder aber als inkrementelle Entwicklung, die aus den Einzelinteressen emergiert, gefasst wird. Diese könnte dann erst im Nachhinein, gleichsam als „Schulentwicklungsprogramm-ex-post“ (ausf. Heinrich, 2020), aus den Aktivitäten des Kollegiums rekonstruiert werden.

Insbesondere die Einbindung der Kollegiat*innen erfordert weitere konzeptionelle Überlegungen, da strukturell vorhandene Beteiligungsmöglichkeiten nicht geschmälert werden sollen. Zu den gemeinsamen Schulentwicklungstagen waren die Kollegiat*innen immer eingeladen. Allerdings nahmen in der Regel nur wenige teil; dies waren vor allem in der Selbstverwaltung der Kollegiat*innen (Kollegiat*innen-Rat, KRat) aktive Personen.

Für Kollegiat*innen sind sehr langfristige Schulentwicklungsprozesse, die am Oberstufen-Kolleg z.T. mehrere Schuljahre umfassen (Hahn & Obbelode, 2014), wenig attraktiv, weil sie so die Ergebnisse ihrer Schulentwicklungsarbeit selbst nicht mehr erleben. Da die Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg als Schule für die gymnasiale Oberstufe in der Regel nur drei Jahre verbringen, müssen Projekte für Kollegiat*innen eine andere Rhythmisierung, also eine kürzere Laufzeit haben. Einjahresprojekte sind hier funktionaler als mehrjährige Jahrespläne, die über mehrere Kollegiat*innen-Generationen gehen. Zusätzlich zur Mitarbeit in Schulentwicklungsgruppen, die von Lehrenden initiiert werden, werden deshalb auch Schulentwicklungsgruppen von Kollegiat*innen angeregt, in denen bspw. über ein Schuljahr an selbstgewählten Themen gearbeitet wird und am zentralen Schulentwicklungstag die Ergebnisse in einem eigenen Zeitfenster präsentiert und diskutiert werden können.

Die Frage der Einbindung von Kollegiat*innen verweist auf die übergreifende Problematik der Partizipation von Schüler*innen in Schulentwicklungsprozessen (Hahn, Asdonk, Pauli & Zenke, 2015; Fiedler-Ebke, 2019). Die Beteiligung von Kollegiat*innen ist hier ein wichtiger Punkt, da sie in Gremien neben der Mitgestaltung insbesondere auch eine Korrekturfunktion übernehmen; allerdings ist darüber hinaus eine breitere Partizipation, die mit einem aktiven Handeln im Bereich der Schulentwicklungsarbeit einhergeht, wünschenswert. An dieser Stelle ist gemeinsam mit den Kollegiat*innen Entwicklungsarbeit zu leisten.

Die beiden grundsätzlichen Fragen – die gemeinsame zielgerichtete Schulentwicklung bei individualisiertem Vorgehen und die Einbindung der Kollegiat*innen – zeigen nicht nur den Versuchscharakter des neuen Modells, sondern machen auch deutlich, dass

eine Evaluation des Vorgehens notwendig ist. Wie oben bereits angesprochen, werden die individuellen Dokumentationen der Lehrenden und die Feedback-Ergebnisse für die Angebote eine Grundlage dafür bieten. Die inhaltliche Ausrichtung der Angebote wird im Nachhinein von der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung (KSE) gesichtet, und daraus werden für das erste Jahr Linien eines „Schulentwicklungsprogramms-ex-post“ (Heinrich, 2020) rekonstruiert. Das dient sowohl dazu, bestimmte Fokussierungen wahrzunehmen und zu diskutieren, als auch Leerstellen bestimmen zu können. Die Ergebnisse werden allen Beteiligten zugänglich gemacht und auf einem gemeinsamen Schulentwicklungstag im Schuljahr 2020/21 diskutiert, um anhand dessen über das weitere Schulentwicklungsvorgehen gemeinsam zu entscheiden.

4 Konkrete Umsetzung seit Beginn des Schuljahres 2019/20, erste Erfahrungen und Ausblick

Die Schulentwicklung in der in Kapitel 2 beschriebenen Weise für eine gewisse Zeit auszuprobieren, wurde Ende des Schuljahres 2018/19 dem Kollegium vorgeschlagen und auf einem Schulentwicklungsnachmittag diskutiert und konkretisiert. Aufgrund der überwiegend positiven Reaktion wurde das Vorhaben weiterverfolgt und bis zum Ende des Schuljahres mit der Gemeinsamen Leitung⁴ des Oberstufen-Kollegs sowie der KSE weiter bearbeitet. Für die beiden zu Beginn des neuen Schuljahres (2019/20) stattfindenden Konferenztage wurde in den Ferien in Kooperation zwischen Kollegleitung und Wissenschaftlicher Einrichtung eine Beschlussvorlage für die Lehrendenkonferenz ausgearbeitet. Diese Beschlussvorlage wurde von den Lehrenden angenommen, so dass in der Schulkonferenz über sie entschieden werden konnte. Die Schulkonferenz hat am 23. September 2019 positiv über die Beschlussvorlage entschieden und somit das neue Modell der Schulentwicklung für die Schuljahre 2019/20 und 2020/21 beschlossen.

Neben der Entscheidung über das neue Schulentwicklungsmodell wurden zu Beginn des Schuljahres bereits erste Schritte zur Umsetzung des Modells unternommen. So fanden zwei Termine zum Austausch über die unterschiedlichen Angebote statt: der erste (05. September 2019) nur mit Lehrenden und Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung, der zweite (18. September 2019) mit Beteiligung der Kollegiat*innen. Hier waren insbesondere Kollegiat*innen des Kursverbundes „Demokratische Partizipation“ anwesend (Eckhard & Stroot, 2012; Inger & Köstner, 2018), die innerhalb des Kurses die Möglichkeit haben, an Schulentwicklungsprojekten zu arbeiten. Ein Kollegiat*innenprojekt arbeitet aktuell unabhängig vom Kursverbund zur Frage der Leistungsbewertung. Folgende Themen werden u.a. von Lehrenden als reine Schulentwicklungsprojekte oder als Transferangebote von Forschungs- und Entwicklungsgruppen bearbeitet:

- Sprachsensibler Unterricht
- Potenzialförderung für alle
- Vernetzung unterschiedlicher Institutionen, die mit Schüler*innen mit psychischen Problemen arbeiten
- Formen der Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg
- Suchtprophylaxe am Oberstufen-Kolleg
- Weiterentwicklung des Aufnahmeverfahrens am Oberstufen-Kolleg
- Vernetzung des Basiskurses Naturwissenschaften mit dem Basiskurs Mathematik
- Symposium „Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II – Konzepte und erste Ergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg“
- Workshop „Sekundarstufe II bestehen? Bildungsrisiken erkennen – Handlungsspielräume reflektieren“

⁴ Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg entsenden jeweils vier Vertreter*innen in die Gemeinsame Leitung, in der über grundsätzliche Fragen in Bezug auf Forschung und Schulentwicklung entschieden wird (VBO, 2007).

Am Ende des Jahres 2020 wird der Schulentwicklungsprozess des Schuljahres 2019/20 evaluiert und, wie zuvor ausgeführt, zu Beginn des Jahres 2021 gemeinsam diskutiert. Auf dieser Grundlage wird im zweiten Halbjahr 2020/21 das Konzept für die weitere Schulentwicklung und den internen FEP-Transfer erarbeitet und entschieden. Im Jahr 2021 werden wir dann davon berichten können, ob das FEP-SE-Transfermodell den Praxistest überstanden hat und inwiefern es dem selbst gesetzten Anspruch einer „professionssensiblen Schulentwicklung“ besser gerecht geworden ist als die traditionellen, am Qualitätssicherungszyklus orientierten Modelle der klassischen Organisationsentwicklung.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim & München: Juventa.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2011). *Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8>
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., Schratz, M., & Terhart, E. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Eckhard, M., & Stroot, T. (2012). Schule selbst gestalten – Partizipation in der Oberstufe. *Politisches Lernen*, 30 (3–4), 38–43.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fiedler-Ebke, W. (2019). *„Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“: Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervvertretung in der gymnasialen Oberstufe*. Bielefeld: Dissertation.
- Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“ (2018). *Dokumentation und Übersicht über die Produkte des FEPs IGO (Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe)*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., Asdonk, J., Pauli, D., & Zenke, C.T. (Hrsg.). (2015). *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: MV.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In P. Döbelstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 141–152). Münster & New York: Waxmann.
- Hahn, S., & Obbelode, J. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als*

- Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 49–73). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M. (2001). Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument? Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, (28), 87–103.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90530-3>
- Heinrich, M. (2020, eingereicht). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung durch die Rekonstruktion von „Schulprogrammarbeit-ex-post“ [Arbeitstitel]. In B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel & A. Moldenhauer (Hrsg.), *Schultheorie und Schulentwicklung. Theoretische Perspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (Schule und Gesellschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-111
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 62–77). Münster & New York: Waxmann.
- Holtappels, H.G. (2004). Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 245–261). Weinheim & München: Juventa.
- Inger, G., & Köstner, M. (2018). *Kursverbund „Demokratische Partizipation“ – ein Konzeptentwurf für WS 2018/19. Demokratische Partizipation im Kursverbund der Grundkurse Politische Bildung, Philosophie, Naturwissenschaften und Künstlerisch-ästhetische Bildung*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kasper, B. (2017). *Implementation von Schulqualität. Governanceanalyse des Orientierungsrahmens Schulqualität in Niedersachsen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17311-1>
- Maleh, C. (2001). *Open space. Effektiv arbeiten mit großen Gruppen*. Weinheim et al.: Beltz.
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten) (2010). *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2007). *Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Rolff, H.-G. (2001). *Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation*. Seelze: Kallmeyer.
- Tillmann, K.-J. (2007) Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? In I. Kemnade (Hrsg.), *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen 2007* (S. 49–59). Bremen: Landesinstitut für Schule.
- VBO (Verwaltungs- und Benutzungsordnung) für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers

Ein Nachruf und eine Spurensuche
nach subjektiven Relevanzsetzungen

Martin Heinrich^{1,*}, Wiebke Fiedler-Ebke¹,
Micheale Geweke², Stefan Hahn³, Jan-Hendrik Hinzke¹,
Gabriele Klewin¹, Sebastian Udo Kuhnen¹,
Johanna Lojewski¹ & Julia Schweitzer⁴

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

² *Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

³ *Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg*

⁴ *Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education*

* *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Entlang von Textpassagen aus Ludwig Hubers Werk, die an dem zu seinen Ehren veranstalteten Gedenksymposium am 7. Dezember 2019 im Oberstufen-Kolleg diskutiert wurden, dokumentiert und reflektiert dieser Beitrag das breite Spektrum seines Wirkens. Die Textauswahl folgt dabei nicht dem Anspruch einer Repräsentativität oder einer disziplinär legitimierten Fachsystematik, sondern in Anlehnung an Ludwig Hubers Bildungsprogramm zur Auseinandersetzung mit relevanten Kulturgegenständen, also dem Anspruch subjektiver Relevanzsetzungen. Kommentiert und diskutiert werden demnach Textpassagen Ludwig Hubers, die für das Denken der Autor*innen über gymnasiale Oberstufe, Hochschule und Forschung subjektiv bedeutsam geworden sind. Die ebenfalls dokumentierten Diskussionen aus den Lektüreguppen mit den Teilnehmer*innen des Gedenksymposiums belegen die nachhaltige Aktualität der Gedanken und Argumente Ludwig Hubers.

Schlagwörter: Basiskompetenzen, Forschendes Lernen, Hochschuldidaktik, Praxisforschung, Oberstufe, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Studierfähigkeit



© Die Autor*innen 2019. 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>

English Information

Title: Individual Approaches to the Works of Ludwig Huber. An Obituary and a Search for Traces of Subjective Relevancies

Abstract: Along the text passages from Ludwig Huber's work, which were discussed at the commemorative symposium on December 7, 2019, at the Oberstufen-Kolleg, this contribution documents and reflects the broad spectrum of his work. The selection of texts does not follow the claim of representativeness or a disciplinarily legitimized system of subject matter, but rather, in accordance with Ludwig Huber's educational program for the confrontation with relevant cultural objects, i.e., the claim of subjective relevance. Accordingly, Ludwig Huber's text passages, which have become subjectively significant for the authors' thinking about upper secondary school, university, and research, will be commented on and discussed. The discussions documented from the reading groups with the participants of the commemorative symposium prove the lasting topicality of Ludwig Huber's thoughts and arguments.

Keywords: basic skills, research-based learning, university didactics, action research, upper secondary school, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), studying ability

1 Spurensuche und subjektive Relevanzsetzungen

Wie soll die Wissenschaftliche Einrichtung einer Versuchsschule von jemandem Abschied nehmen, der sie – rückwirkend betrachtet – als ihr Wissenschaftlicher Leiter stärker geprägt hat, als viele von uns womöglich angenommen haben?

Denn in der intensivierten Auseinandersetzung mit Ludwig Hubers Werk im vergangenen halben Jahr ist vielen von uns erst deutlich geworden, dass zahlreiche Ideen von ihm lange nachgewirkt haben und immer noch wirksam sind – und einige dieser Ideen erst nach seinem Ausscheiden aus dem Amt verwirklicht werden konnten, gerade weil er sie so engagiert vertreten, vehement verteidigt und vermittelt darüber ihre spätere Implementierung so gut vorbereitet hatte.

Fest stand damit, dass im Jahrbuch 2019 der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, dem Todesjahr von Ludwig Huber, dieses Wirken gewürdigt werden muss. Weithin unbestimmt war damit jedoch noch, wie dies auf angemessene Weise geschehen könnte.

Ein Nachruf erschien uns unangemessen, nicht nur wegen der unvermeidbaren Redundanzen zu anderen, bereits publizierten Würdigungen, wenn dieser erst ein halbes Jahr nach seinem Tode erscheint, sondern auch, weil einige Monate später, nach der ersten emotionalen Betroffenheit, der Blick wieder freier geworden ist für das intellektuelle Vermächtnis.

Daher haben wir uns auch für ein Gedenksymposium entschieden, um nicht nur in Vorträgen sein Denken wieder lebendig werden zu lassen, sondern auch in Lektüreguppen die inhaltliche Auseinandersetzung mit seinen Gedanken fortzusetzen. Sich an Ludwig Hubers Texten selbst abzarbeiten, erschien uns als adäquate Form der Würdigung seines Denkens, da genau jene Form der forschenden Auseinandersetzung und der Arbeit am Begriff den Intentionen seiner wissenschaftspropädeutischen Vorstellungen für die gymnasiale Oberstufe und des Forschenden Lernens an der Universität am nächsten zu kommen schienen.

Damit stellte sich allerdings angesichts der Fülle seiner Publikationen und Interessensgebiete das Problem der Textauswahl. Welche Texte wählt man angesichts eines weiten Spektrums von curricularen Forschungen zur Oberstufe bis hin zur methodenkritischen Hochschuldidaktik sinnvoller Weise aus? Kann es dabei um irgendeine Form der

„Repräsentativität“ gehen oder gar um eine disziplinär zu legitimierende Fachsystematik?

Auch hier haben wir uns wieder mit dem Kunstgriff beholfen, Ludwig Hubers Positionierungen selbst zum Selektionskriterium werden zu lassen. In Anlehnung an eine Formulierung von ihm könnte man bei unserer Textauswahl von dem Zusammenhang von „Studienwahl und Interesse“ sprechen. Wir haben – in bildungstheoretisch klassischer Manier – uns daher gefragt, welche Texte von Ludwig Huber für uns in unserem Denken über gymnasiale Oberstufe, Hochschule und Forschung subjektiv bedeutsam geworden sind. Ausgehend von jenen subjektiven Relevanzsetzungen wollten wir mit den Anwesenden ehemaligen Kolleg*innen, Verwandten und Freund*innen in den Diskurs eintreten. Die nachfolgende, gerade nicht disziplinär-systematische, sondern durch subjektive Relevanzsetzungen emergierte Textsammlung erschien uns hierfür geeignet.

2 Fundstücke, Stolpersteine und Trouvaillen im Werk Ludwig Hubers

Im vorliegenden Kapitel dokumentieren wir die Textpassagen aus Ludwig Hubers Werk, die an dem zu seinen Ehren veranstalteten Gedenksymposium am 7. Dezember 2019 im Oberstufen-Kolleg diskutiert wurden. Deutlich wurde hierbei auch das breite Spektrum seines Wirkens, das sich eben nicht nur im Bereich der Forschungen zur Oberstufe bewegte.

Im Folgenden werden – gemäß der zuvor erläuterten Auswahlkriterien – die jeweilige Textauswahl kurz von den jeweiligen Moderator*innen der Lektüregruppen begründet, indem sie ihre subjektiven Relevanzsetzungen vornehmen, d.h. verdeutlichen, weshalb gerade jene Passage aus dem Gesamtwerk für sie in ihrer Bildungsbiographie von besonderer Bedeutung war. Im Anschluss an den Textauszug folgt dann jeweils noch eine kurze Zusammenfassung der dominanten Diskursstränge, die sich in den Lektüregruppen auf dem Gedenksymposium ergeben haben – und die wiederum indizieren, welche Gedanken Ludwig Hubers bei den Teilnehmenden weiteres Nachdenken, Nachspüren und Nacherfinden in Gang gesetzt haben.

Den Einstieg bilden *Michaele Gewekes* Überlegungen zu Ludwig Hubers Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Interesse und Studierfähigkeit und seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe durch die KMK im Jahr 2006, die sie noch heute in ihrer Arbeit für die Deutsche Schulakademie begleiten.

Sebastian Udo Kuhnen beschreibt seine Schwierigkeiten beim Rollenwechsel vom Studenten zum Dozenten und die damit verbundenen Gefahren, bewusst oder unbewusst Distinktionsmechanismen anheimzufallen, anstatt durch Anerkennungsverhältnisse einen pädagogischen Bezug auch in der Hochschullehre zu realisieren.

Im Anschluss daran schildert *Stefan Hahn* seine ersten Begegnungen mit den Texten Ludwig Hubers im Oberstufen-Kolleg und seine Entdeckung eines Themas, das ihn auch heute bei der Begleitung interner Evaluationsprozesse in den gymnasialen Oberstufen von Hamburger Stadtteilschulen noch sehr beschäftigt. Die Rede ist von basalen Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Englisch als begrenzten materialen Komponenten einer allgemeinen Studierfähigkeit.

Gabriele Klewin unternimmt einen historischen Rückblick auf Ludwig Hubers Reflexionen zur Entstehung sowie den ursprünglichen Grundsätzen des Lehrer-Forscher-Modells, seine weitreichenden Innovationen innerhalb dieses Modells und die überraschende Aktualität seiner damaligen Überlegungen zu diesem Modell.

Mit Rekurs auf seine Schriften zum „forschungsnahen Lehren und Lernen“, also seinen begrifflichen Unterscheidungen von Ansätzen in der Hochschullehre, thematisiert *Jan-Hendrik Hinzke* ein Themenfeld, das Ludwig Huber 50 Jahre lang, ausgehend vom 1969 verfassten (und 1970 publizierten) Text der Bundesassistentenkonferenz (BAK,

1970) bis zu seinem letzten, posthum veröffentlichten Buch (Huber & Reinmann, 2019), begleitet hat.

Mit dem Konzept *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) reflektiert *Julia Schweitzer* ihre eigene Beschäftigung mit dem „Forschen über eigenes Lehren“ auf hochschuldidaktischer Ebene und verweist auf Ludwig Hubers Grundlagenbeitrag hierzu für den deutschsprachigen Raum.

Frühzeitig Diskurse aus dem Ausland aufzugreifen und in der deutschen Scientific Community verfügbar zu machen, war bereits in den 1980er-Jahren ein Anliegen von Ludwig Huber, als er gemeinsam mit Kolleg*innen den Habitus-Begriff von Pierre Bourdieu in die bundesdeutsche Hochschulsozialisationsforschung einführte, worauf *Johanna Lojewski* und *Wiebke Fiedler-Ebke* in ihren Kommentierungen verweisen.

Die Humboldtsche Trias aufgreifend, der zufolge „die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll“ (Huber, 2009b, S. 13), im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Wissenschaft stehen sollen, diskutiert *Martin Heinrich* Ludwig Hubers besonderes Talent, wertschätzend und vermittelnd einen Brückenschlag zwischen empirischer Bildungsforschung und Humanismus zu wagen – eben gerade mit Rückgriff auf die zentralen Werte und Normen einer klassischen Bildungstheorie.

Die nachfolgenden Textpassagen aus dem Werk Ludwig Hubers dokumentieren in beeindruckender Weise, wie er diese drei Humboldtschen Dimensionen im Denken über Wissenschaft immer wieder zusammenzuführen vermochte.

2.1 Wahlfreiheit und Interessenorientierung in der gymnasialen Oberstufe (Michaela Geweke)

Der Zusammenhang zwischen Interesse und Studierfähigkeit und damit verbunden die Bedeutung von Wahlmöglichkeiten ist ein Thema, das Ludwig Huber infolge der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe durch die KMK im Jahr 2006 intensiv beschäftigte. Allgemeine Studierfähigkeit ist, neben dem Erwerb einer vertieften Allgemeinbildung und wissenschaftspropädeutischen Bildung, ein zentrales Ziel der gymnasialen Oberstufe. Die wohl wichtigste Ressource für Studierfähigkeit ist für Huber das Interesse. Dieses konkretisiert sich in Entscheidungen und sei eng verbunden mit der Möglichkeit zu wählen. Die Oberstufe müsse jungen Menschen vielfältige Gelegenheiten bieten, eigene Interessen zu entwickeln und zu vertiefen. Doch welche Möglichkeiten einer individuellen Schwerpunktsetzung verbleiben Oberstufenschüler*innen nach den Oberstufen-Reformen der Bundesländer überhaupt noch? Dieser Frage ist Ludwig Huber (gemeinsam mit Sarah Kurnitzki) in einem 2012 erschienenen TriOS-Band nachgegangen. Bemerkenswert ist, dass er angesichts der ernüchternden Befunde keineswegs resignierte, sondern einerseits für die Gegenwart Möglichkeiten „in den Fugen des Systems“ aufzeigte und andererseits Visionen für eine Oberstufe der Zukunft entwickelte.

In diesem Spannungsfeld von Realismus und Vision bewegt sich die folgende Textauswahl. Die Passagen stammen aus Veröffentlichungen, die nach Ludwig Hubers Zeit als Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs entstanden sind. Die Auswahl erfolgte nicht zuletzt vor dem Hintergrund meiner Zusammenarbeit mit Ludwig Huber beim Forum „Individuelle Bildungsverläufe“, das die Deutsche Schulakademie 2016 in Berlin unter der Projektleitung von Barbara Riekman (Hamburg) veranstaltete. Ludwig Huber begleitete als wissenschaftlicher Mentor den unter dem Dach des Forums stattfindenden Workshop „Neue Oberstufe“. Dieser wurde gestaltet von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises (darunter federführend das Oberstufen-Kolleg) und von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, ihre Oberstufen weiterzuentwickeln. Ludwig Hubers Ideen – die visionären, aber auch die pragmatischen – haben nicht nur für diese Veranstaltung wichtige Denkanstöße gegeben. Auch in den Folgeformaten zum Thema

„Neue Oberstufe“ (themenspezifisches Forum, Innovationslabore, Think Tank), in denen Schulen aus unterschiedlichen Bundesländern an Konzepten arbeiten, die Veränderungsprozesse in der Oberstufe anstoßen sollen, sind Hubers Ideen nachhaltig präsent.

Das Interesse eines nicht geringen Teils der Jugendlichen, die heutzutage die Oberstufe besuchen, wandert aus der Schule aus – vielleicht gerade, weil sie dort nicht die Möglichkeiten finden, „to do their own thing“. [...]

Mit laissez-faire allein kann Schule sich dagegen nicht behaupten. Sie muss ihren Anspruch, Bildung zu ermöglichen, mit Nachdruck vertreten und wissen lassen, dass diese ein Sich-Einlassen auf eine Aufgabe, Arbeit und Muße für die Reflexion verlangt. [...]

Aber die Oberstufe kann m.E. nicht von Amts wegen eine solche Verbindlichkeit für allgemein obligatorisch gemachte Inhalte ohne weiteres beanspruchen. Sie muss die Anforderungen durch starke sachliche Gründe legitimieren, und sie muss persönlichen Bezug zu diesen Inhalten ermöglichen.

Sie muss den jungen Leuten des Alters, mit dem sie es zu tun hat, daher Material und Gelegenheit in großer Vielfalt bieten, eigene Interessen zu entwickeln und zu vertiefen, eben to do their own thing. Sie würde damit übrigens auch – mehr als durch kanonische Kenntnisse – für die Entwicklung von Studierfähigkeit tun: Ein eigenes Interesse zu haben, danach Lernen strukturieren, Wahlen treffen und verantworten zu können, ist vermutlich deren wichtigstes Fundament. [Huber, 2005b, S. 167ff.]

„Kanon und Interesse“, so unser Titel, sind keine unvereinbaren Prinzipien des institutionellen und individuellen Curriculums, wenn man unter Kanon die drei oder vier Hauptlernbereiche versteht, denen sich alle Schüler/innen einmal aussetzen und die sie exemplarisch erfahren haben müssen. Das individuelle Interesse ist dann ein Grund für bestimmte Schwerpunktsetzungen im Kontext der geforderten allgemeinen Bildung, nicht deren Aufhebung.

Es wäre in der Tat naiv anzunehmen, das individuelle Interesse stünde dem Kanon als das ganz andere gegenüber, als ob es nicht immer schon selbst durch die kulturelle Tradition mitbestimmt sei (vgl. Tenorth 2004, S. 651). Der Gegensatz besteht zwischen der materialen Fixierung dieses Kanons in einem Ausschnitt weitgehend obligatorischer Fächer, der weder aus dem Gesichtspunkt allgemeiner Studierfähigkeit (vgl. Huber 2007) noch aus einem gesellschaftlichen Konsens über ‚Allgemeinbildung‘ (vgl. Prange 2007) gerechtfertigt werden kann, und den Wahlmöglichkeiten, in denen sich die Selbstverantwortlichkeit und gegenstandsbezogene Motivation der Individuen realisieren können müsste.

Eine andere Vermittlung zwischen diesen beiden Seiten, eine bessere Balance zwischen ihnen war mit der ‚Neuen gymnasialen Oberstufe‘ immerhin angelegt, erst recht in Modellen wie dem der Kollegstufe, des Oberstufen-Kollegs oder der Profiloberstufe. Alle diese Formen sind geopfert oder empfindlich gestutzt worden; die neuen Ziele, soweit sie überhaupt benannt und erreicht werden, wie Standardisierung der Leistungsanforderungen, Homogenität der Studienvoraussetzungen, Qualitätssicherung der Schulen, rechtfertigen den Schaden für die Interessenentwicklung nicht.

Was also braucht die Oberstufe? Grundsätzlich, mag dies auch nur längerfristig und vielleicht im größeren Rahmen einer Neustrukturierung der Sekundarstufe II insgesamt möglich sein, die Entwicklung eines neuen Modells, in dem eine Balance zwischen allgemeinen Vorgaben und individuellen Interessen auf beiden Ebenen, Kurswahl und Unterrichtsgestaltung, wiederhergestellt wird. Es wäre ein Hoffnungs-

schimmer, wenn wenigstens einige Schulen schon jetzt in diese Richtung experimentierten und Schulversuche dafür beantragten. Kurzfristig bleibt nur, wenigstens die schmalen Öffnungen zu nutzen und die Arbeit in den Nischen zu kultivieren:

- Das Fachangebot der einzelnen Schule (oder eventuell eines Schulverbundes) und ihre Bildungsberatung sollten darauf angelegt sein, wenigstens bezüglich des Neigungsfaches dem individuellen Interesse vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen.
- Die immerhin in der Vereinbarung der KMK (2006) noch vorgesehene ‚besondere Lernleistung‘ sollte entgegen den dort spürbaren Restriktionen kräftig gefördert werden, auch wenn sie von Schüler/innen und Lehrkräften besondere Leistungs- und Risikobereitschaft fordert. Themenorientierte ‚Seminarkurse‘, die anstelle fachgebundener Grundkurse gewählt werden können, wie in Baden-Württemberg, können den unterrichtlichen Rahmen bieten, solche Lern- und Arbeitsformen auch in der Gruppe zu kultivieren.
- Schließlich ist auch für das ganze Schulsystem und darin eingeschlossen auch die Oberstufe zu konstatieren: Je weniger die Strukturen helfen, desto mehr kommt es auf das an, was im Unterricht geschieht. Auch bei obligatorischen Themen Interesse zu wecken, ist sicherlich eine besondere Herausforderung an die Lehrer. Wo die Obligatorik oder die Vorgaben des Zentralabiturs den Raum dazu lassen, die Lernenden an der Planung des Unterrichts mitwirken zu lassen oder offenen Unterricht, in dem sie individuelle Interessen verfolgen können, zu praktizieren, ist eine andere; für beides bieten ‚Profile‘, also Cluster von Fächern, intern vermutlich mehr Gestaltungsmöglichkeiten als Einzelkurse. [Huber, 2008, S. 32f.]

Unsere Bestandsaufnahme hat gezeigt: Inzwischen, sechs Jahre nach ihrer Verabschiedung, ist die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2006 von allen Bundesländern in neuen oder veränderten Verordnungen für die gymnasiale Oberstufe umgesetzt worden. [...]

Erkennbar sind damit Strukturen geschaffen, die den Intentionen, soweit sie denn artikuliert wurden, gemäß darauf angelegt sind, die vermeintlich übertriebene ‚Spezialisierung‘ zugunsten von ‚Allgemeinbildung‘ zurückzudrängen, den ‚Wildwuchs‘ individueller Kurswahlen zugunsten eines für alle verbindlichen Fächerspektrums zu beschneiden, auf diese Weise die beklagte Heterogenität der Vorkenntnisse unter den Studienanfängerinnen und -anfängern einzuebnen und in den von allen erwartbar belegten basalen oder Kern- oder Hauptfächern für einen höheren, vor allem aber einen gleichen Leistungsstandard zu sorgen; um diesen weiterhin zu sichern, ist in bald allen Bundesländern ein Zentralabitur eingeführt worden. [...]

Wie kann es angesichts dessen weitergehen?

Wenn man zu denken wagt, dass auch diese Strukturen, wie sie eingeführt worden sind, so auch wieder verändert werden können, dann würde man Ideen, Hoffnungen oder gar Forderungen in etwa der folgenden Richtung entwickeln: Im Anschluss an die Sekundarstufe I, die nach wie vor verantwortlich ist, möglichst alle Kinder die Allgemeinbildung erreichen zu lassen, die für eine aktive Teilhabe am Leben der Gesellschaft notwendig ist, und dafür so einheitlich wie nötig ist, muss die gymnasiale Oberstufe – oder kühner noch: eine vernetzte Sekundarstufe II insgesamt mit einem Fächerspektrum, das auch die beruflichen Fächer umfasst – so viel Differenzierung wie möglich erlauben. Sie soll einen Raum dafür bieten, in dem sich auf einem Sockel eng umschriebener und sorgfältig begründeter basaler Anforderungen an alle die Individualisierung des Lernens gemäß den Voraussetzungen, aber auch den Zielen und Interessen der Lernenden entfalten kann, diese aber zugleich eingebunden bleiben in

gemeinschaftliche Aufgaben und Lernsituationen, von Projekten bis zu fächerübergreifenden Kursen, in denen sie die Verständigung mit den anderen, die anderes gelernt haben, Kommunikation und Kooperation in gemeinsamen Angelegenheiten üben können und müssen. [Huber & Kurnitzki, 2012, S. 127ff.]

In der Diskussion dieses Textauszuges in einer Lektüregruppe auf dem Gedenksymposium ging es vor allem um die Chancen und Möglichkeiten schulischer Veränderungsprozesse in dem bereits durch die Textauswahl aufgezeigten Spannungsfeld von Realismus und Vision. In einer ersten Runde wurden Leseindrücke ausgetauscht und die Frage diskutiert, ob die in den Textauszügen enthaltenen Widersprüche zwischen Visionen und vorhandenen Strukturen überhaupt auflösbar seien. Zudem wurde ein „Gap“ zwischen den Veränderungsmöglichkeiten in den „Nischen“ (Huber, 2008) und deren tatsächlicher Nutzung in der Schulpraxis festgestellt. Zwischen Optimismus und Skepsis bewegten sich die Diskussionsbeiträge zu der im dritten Textauszug formulierten Hoffnung, „dass auch diese Strukturen, wie sie eingeführt worden sind, so auch wieder verändert werden können“ (Huber & Kurnitzki, 2012). Jede*r müsse sich fragen, wo sich kleine Keimzellen von Veränderungen mit Kolleg*innen realisieren ließen, die uns ermutigen. Die große Vision könne auch weiterverfolgt werden, wenn wir in den „Nischen“ arbeiten. Andererseits wurde die Frage nach dem Sinn eines interessengeleiteten Arbeitens auf der Oberstufe gestellt, wenn dieses in der weiteren Ausbildung (als Beispiel wurden als verregelt wahrgenommene Bachelor-Studiengänge genannt) nur schwer umzusetzen sei. Ein dritter Diskussionspunkt war Ludwig Hubers (nach seinen Worten „kühne“) Idee einer „vernetzte[n] Sekundarstufe II insgesamt mit einem Fächerspektrum, das auch die beruflichen Fächer umfasst“ (ebd.). Diese Vision wurde von der Gruppe im Sinne einer (demokratiefördernden!) Ausbildung für alle Schüler*innen im Anschluss an die Sekundarstufe I weitergedacht, in deren Rahmen die allgemeinbildenden, basalen Fächer gemeinsam besucht würden und ansonsten vielfältige Möglichkeiten der Modularisierung, Themenorientierung und Spezialisierung geboten würden. Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sollte in Form eines Assessment Centers/Seminars gestaltet sein, in dessen Rahmen Schüler*innen eigene Fähigkeiten und Interessen identifizieren und formulieren. Die Jahrgangsstufe 11 sollte als Orientierungsphase für alle mit moderierender Unterstützung von außen gestaltet sein.

2.2 Studierfähigkeit als Aufgabe der Oberstufe (Sebastian Udo Kuhnen)

Über die nachfolgenden Textpassagen bin ich als „frischgebackener“ wissenschaftlicher Mitarbeiter gestolpert, der vor der Aufgabe stand, bald eine Lehrveranstaltung anbieten zu müssen. Der Rollenwechsel vom Studenten zum Dozenten fiel mir zunächst nicht leicht, da man auf diesen Wechsel kaum vorbereitet wird. Auch wenn die Differenz von Student und Dozent durch die Studierenden schnell in Interaktionen hergestellt wird, erschien sie mir zunächst sehr künstlich, abrupt, und ich fühlte mich unangenehm gedrängt, an dieser Differenz mitzuwirken. Zu dieser Situation von Nachwuchswissenschaftler*innen hat Ludwig Huber in seinen zahlreichen Texten zur Studierfähigkeit oft quasi nebenbei beschrieben, welche negativen Konsequenzen entstehen können, wenn Nachwuchswissenschaftler*innen diesen Druck zur Distinktion verspüren und in völliger Verkennung universitärer Entwicklungen (in meinem Fall insbesondere die Bologna-Reformen) und aller Methodologie in den ewigen Chor einstimmen, die Studierenden „von heute“ seien nicht so studierfähig wie die „von gestern“. Ludwig Hubers Ausführungen haben mir geholfen, in dieser Situation ein Reflexionsvermögen zu entwickeln, welches in Lehrveranstaltungen zumindest zu der Intention führt, statt auf Distinktion auf pädagogische Beziehungen und Anerkennungsverhältnisse zu setzen und dabei die Widersprüchlichkeiten des Dozentendaseins – etwa eine mündliche Prüfung über Probleme der Leistungsbewertung abzunehmen – nicht „auf dem Rücken der Studierenden“ auszutragen.

Neben diesem persönlichen Bezug zu Ludwig Hubers Werk spielte in diesem Kontext auch die fachliche Auseinandersetzung mit seinem Begriff von Studierfähigkeit eine große Rolle, da ich zu dieser Zeit ein Projekt am Oberstufen-Kolleg zum Übergang von der Schule zur Hochschule mit abgeschlossen habe. Seine Ausführungen zu den überfachlichen Anforderungen und Kompetenzen – die er als zentralen Teil von Studierfähigkeit betrachtet, aber eben nicht nur auf die Universität bezieht – helfen dabei, eine prozessorientierte Sichtweise auf die Oberstufe einzunehmen und Verwertungsinteressen abnehmender Institutionen zugunsten einer Pädagogik, deren Ziele aus der Perspektive der Heranwachsenden heraus formuliert werden, in den Hintergrund zu rücken.

[...] Zur Eingrenzung und Bestimmung des Themas

Bildung, auch Allgemeinbildung, ist ein entwicklungstheoretischer Begriff; er bezeichnet eine (pädagogisch gesehen wünschenswerte) Verfaßtheit der Person und den dahin führenden Prozeß unabhängig von spezifischen „Verwendungssituationen“ (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1988; Hansmann 1988). Hochschulreife stellt zwar einen Bezug zu einem solchen „Wofür“ her, eben zur Hochschule, spricht aber mit „Reife“ immer noch einen Entwicklungsstand der ganzen Person an. Wissenschaftspropädeutik, ein weiterer Leitbegriff der Oberstufenreform, der in die Reihe noch eingefügt werden muß, bezeichnet einen Prozeß, die Vorbereitung auf den Umgang mit Wissenschaft, keineswegs beschränkt auf Studium (vgl. Blankertz, in: Kollegstufe 1972, bes. S. 25ff.; Hentig 1980, bes. S. 135ff.; Habel 1990). Mit „Studierfähigkeit“ hingegen, einem Qualifikationsbegriff, interessiert man sich nur noch für die Ergebnisse dieses Prozesses, diejenigen, die als Qualifikationen für die Ausübung des Studierens vorausgesetzt werden (vgl. Hentig, ebd., S. 144ff.).

Vielleicht weil er den Anschein erweckt, solche Qualifikationsanforderungen könnten exakt definiert und funktional begründet werden und so einen Konsens leichter machen, ist er in der Diskussion über die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe sehr populär. Dennoch erweist es sich bald als sehr problematisch, wenn „Studierfähigkeit“ die anderen Begriffe verdrängt. Die Wörter „aus der Sicht der Hochschule“ in der mir gestellten Frage suggerieren vollends, daß die Perspektive des Abnehmers, hier der nächst aufnehmenden Ausbildungseinrichtung oder -stufe, für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung auf der Stufe vorher die bestimmende sei.

Ich möchte betonen, daß ich diese Auffassung nicht teile, sondern im Gegenteil meine, daß die je zeitlich vorausgehende Stufe der Bildung ihre Ziele aus der Perspektive der Heranwachsenden gesetzt bekommen muß. Das gilt für die Sekundarstufe II um so mehr, als ein nennenswerter Anteil der Abiturienten nicht oder nicht gleich in die Hochschule übergeht.

[...] Die Fragwürdigkeiten der Forderungen „aus der Sicht der Hochschule“ nach „Studierfähigkeit“

Die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit sind älter als alle Schulreformen, die sie angeblich verhunzt haben, nämlich mindestens so alt wie das idealistische Universitätskonzept selbst, das – seinen Vätern wohl bewußt – Selbständigkeit der Studenten kontrafaktisch voraussetzte, um sie so zu erzeugen. Für die gegenwärtigen Klagen ist charakteristisch, daß sie sich entweder vielfach widersprechen – nicht nur in „Skandal!“ rufenden Zeitungsartikeln, sondern auch in Hochschullehrerbefragungen: In der einen (vgl. Kazemzadeh u.a. 1987) beurteilt die Mehrheit der Hochschullehrer z.B. Denkvermögen und Fleiß der Studierenden negativ, ihre Kenntnisse elementarer Methoden positiv, in der anderen (vgl. Heldmann 1986, z.B. S. 251) ist es umgekehrt.

Oder sie addieren sich so, daß nur noch die Frage bleibt, warum ein dergestalt Studierfähiger überhaupt noch studieren muß (vgl. Huber 1987 [*sic*; Anmerkung M.H.: Huber 1986]).

Mitverantwortlich dafür ist die *Unbestimmtheit* der zur Bestimmung von Studierfähigkeit herangezogenen *Begriffe*: sowohl für die Dimensionen von Fähigkeiten bzw. Personen – Lernbereitschaft, Denkvermögen, Selbständigkeit, Ausdauer, Urteilsfähigkeit usw. – wie der Grade, die in ihnen auf dieser Stufe erreicht sein müßten. Diese Schwierigkeiten haben wir zwar mit dem Bildungsbegriff auch, wir werden aber eben durch den Begriff „Studierfähigkeit“ auch nicht davon befreit. Als besser operationalisierbar als solche Fähigkeiten bietet sich in der politischen Diskussion dann offenbar doch immer die materiale Bildung an – diese alsbald reduziert auf Fachwissen, dieses wiederum identifiziert mit „gehabten“ Schulfächern: Postulate dieser Art schlagen darum durch!

Um so unbestimmter, desto ideologiefälliger sind solche Forderungen. In der Tat sind die gegenwärtigen Klagen über mangelnde Studierfähigkeit egozentrisch, sprich: hochschulzentrisch, indem sie die Oberstufen nur in ihrer Funktion für die Hochschulvorbereitung betrachten, den übrigen gesellschaftlichen Wandel vergessen und die Fähigkeit einfordern, mit dieser Hochschule, wie sie ist, zurechtzukommen, deren eigene Mängel und Reformbedürftigkeit sie aber ausblenden. Mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit wie unzureichende Studierfähigkeit hätte ja unzureichende Lehrfähigkeit verdient!

Was sich zu „Studierfähigkeit“ so publizitätsfreudig äußert, sind vor allem Klagen über den Verlust der (vielleicht auch nur vermeintlichen) früheren Homogenität der Studierenden (vgl. Kazemzadeh u.a. 1987, S. 102ff.). Daß die Heterogenität in Voraussetzungen und Interessen gewachsen ist, ist in der Tat auch ein – im übrigen gewolltes – Ergebnis der Oberstufenreform, die individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht, ohne damit die Hochschulzulassung auf nur einen bestimmten Bereich festzulegen. Es ist aber auch unabhängig davon – was die konservativen Ankläger der Neuen Gymnasialen Oberstufe vergessen – die Folge gewachsener sozialer und kultureller Heterogenität schon unter den Gymnasiasten, größerer Mannigfaltigkeit der Bildungswege (einschließlich Berufsausbildungen und -tätigkeiten), die heutzutage – begrüßenswerterweise – in die Hochschule einmünden, und fortbestehender beträchtlicher Unterschiede in Lebenssituation, materiellen und sozialen Bedingungen der Studierenden. Keine noch so sanktionierte Definition von Studierfähigkeit wird jene vermißte Homogenität zurückbringen.

[...] Eine andere Sicht auf Hochschule: Formale Anforderungen an Studierende

In ihr muß erst einmal auftauchen, was Studierende in der Hochschule wirklich bewältigen müssen: keineswegs nur fachliche Lernaufgaben, sondern Aufgaben der Entwicklung (in den Studienphasen) und der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt (Fachkulturen):

[...] Die typischen *Phasen des Studiums* mit ihren typischen Aufgaben (in Abwandlung sozusagen des Eriksonschen Lebenslauf-Konzepts; vgl. Portele/Huber 1983, S. 108ff.):

- (1) Sich *zurechtfinden* und einrichten, schon rein äußerlich.
Sich orientieren über Studienordnungen, -angebote, -anforderungen; Kontakte finden, evtl. auch Jobs; die eigene Fachwahl prüfen, bestätigen oder wechseln (was bis zu 30% tun); anfangen oder weiterlernen, wissenschaftlich zu arbeiten.

- (2) Sich *bewähren*: In Seminaren, Übungen etc. mitreden, evtl. zusammenarbeiten; die ersten Hausarbeiten, Klausuren und Prüfungen bewältigen; dabei realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln; Arbeitsrhythmus und -organisation für sich selbst finden; Beziehungen und -krisen bestehen, evtl. auch Job-Anforderungen bewältigen.
- (3) Sich weiter definieren und *engagieren*: Fähigkeiten, Interessen, Schwerpunkte, Zusatzfächer und -qualifikationen; zukünftige Perspektiven erkunden (oder bewußt ausblenden); evtl. besondere Interessen, Projekte, Auslandsaufenthalte wagen; Anschluß, Betreuer, Ort für Arbeit finden und Leute, mit denen man zusammen arbeitet.
- (4) Sich endgültig *festlegen*, konzentrieren; Prüfungen vorbereiten, Arbeit erarbeiten (forschen), schreiben; (dabei wiederum realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln); Arbeitsorganisation, -zeit disziplinieren; Angst, Flucht-, Aufschubneigungen überwinden; Prüfungen bestehen.
- (5) Sich *entscheiden*: Beruf, Promotion oder Not- und Zwischenlösungen.

Der Überblick zeigt die äußerst hohe Bedeutung – noch vor allen Fragen des Fachwissens oder der Allgemeinbildung – von:

- Studien- und Fachmotivation,
- Gewißheit in der Fachwahl, wenn möglich, auch in der Berufsperspektive (oder aber in der geistigen Unabhängigkeit von dieser),
- Selbständigkeit inhaltlich (Themenfindung etc.), organisatorisch (Raum, Zeit, Koordination), methodisch (wissenschaftliche Arbeitstechniken i.w.S.), lebenspraktisch („Wohnung und so geregelt kriegen“), insgesamt: von entwickelter Identität (in anderem theoretischen Gerüst: Selbstkompetenz oder Ich-Stärke), sich auf In-Frage-Stellungen einzulassen und sozialer Kompetenz (Kommunikations-, Kontakt-, Kooperationsfähigkeit).

Erster Schluß:

Dies sind darum auch entscheidende Dimensionen der Studierfähigkeit: sie sind ebenso schon mitzubringen wie auch immer noch auszubauen. Sie haben erstaunliche Ähnlichkeit mit Forderungen, die Arbeitgeber im Blick auf die Zukunft an die Berufsausbildung und für ihre Beschäftigten formulieren (vgl. das Referat von Buttler in diesem Band). Allerdings kann man diese wie jene schlecht operationalisieren und punktuell messen. Die einzige Möglichkeit, ihr Auftreten wahrscheinlicher zu machen, ist daher: daß es in den Bildungsstufen vorher hinreichend Anlaß und Möglichkeit, also die entsprechenden Lernsituationen, gibt, solche Kompetenzen als notwendig zu erfahren, zu erlernen und zu üben. Es ist wichtiger, die Bedingung der Möglichkeit zu verbessern, daß solche Fähigkeiten sich entwickeln, als fragwürdige Maßnahmen, sie in Hochschuleingangsprüfungen o.ä. herauszufiltern!

[Huber, 1994, S. 12–16]

In der Lektüreguppe zu diesem Textauszug auf dem Gedenksymposium haben wir überlegt, an welchem Ort denn in der Schullandschaft die Ausbildung von Interesse geschult und dieses dann auch real verfolgt werden kann. Bildungsbiographisch betrachtet sind wir hier mit Blick auf unser Schulsystem rasch auf den Ort der Grundschule gekommen. Im Anschluss hieran wird dann in der Sekundarstufe I eher das Abarbeiten an äußeren Zwängen eingeübt, wie es in der Gruppe mit den folgenden Worten kommentiert wurde: „Die Schulen müssen das Interesse der Kinder ja nicht fördern. Es würde schon ausreichen, wenn sie es nicht sabotieren.“ Und eben jenes Interesse muss dann in der Oberstufe gegen die antrainierten Widerstände erweckt werden, in einer Zeit, in der äußere Anforderungen mit dem Abitur sehr manifest sind. (Über die Ironie der Situation, einen Text

zu behandeln, der konsequent herausstellt, dass ein Bildungsgang sich nicht an den Interessen anschließender Bildungsgänge zu orientieren habe, um dann aus Perspektive der Oberstufe die Zustände in der Sekundarstufe I zu beklagen, sind wir aber nicht gestolpert!) Dabei wurde auch erörtert, dass alle Chancen für einen interessenorientierten Unterricht genutzt werden müssen, von denen es in einzelnen Fächern zwar nicht besonders viele, aber auch nicht gar keine gebe.

Zudem haben wir kurz über meine Begründung der Textauswahl gesprochen und dabei Ludwig Hubers konsequente Verfolgung der Sichtweise der sich Bildenden herausgestellt (siehe auch seine Studie mit Sarah Kurnitzki im Jahr 2012). Dabei haben wir auch über die nur als unzureichend zu bezeichnende, da nicht existente Ausbildung für Hochschuldozent*innen gesprochen. Ludwig Hubers Text hilft hier dabei, sich in Schüler*innen und Studierende hineinzusetzen und die daraus resultierenden Anforderungen zu verstehen.

Ein weiterer Diskussionspunkt in der Lektüreguppe war Ludwig Hubers Schreibstil. Ich habe ihn mit dem von „Klassikern“ verglichen, da wir, als nachwachsende Generation – einsozialisiert in Zeiten des Aufstiegs der empirischen Bildungsforschung und deren Usancen –, bestimmte Aussagen zwar gerne zitieren, aber niemals selbst so tätigen würden. Als Beispiel in der Diskussion diente folgende Textpassage Ludwig Hubers: „Mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit wie unzureichende Studierfähigkeit hätte ja unzureichende Lehrfähigkeit verdient!“ Wie wahr!

2.3 Basale Kompetenzen als materiale Komponente der Studierfähigkeit (Stefan Hahn)

Als Josef Keuffer mich im Herbst 2005 in die Wissenschaftliche Einrichtung des Oberstufen-Kollegs holte, damit ich gemeinsam mit Lehrenden der Versuchsschule herausarbeite, was genau die damals von Bildungsforschung und -politik neu ausgerufene Kompetenzorientierung für das fächerübergreifende Lernen in den Grundkursen bedeuten könnte, ist mir Ludwig Huber sehr oft begegnet. Zunächst nicht persönlich, weil er sich als sehr höflicher Mensch nicht ungefragt in die Angelegenheiten seines Nachfolgers mischen würde. Er begegnete mir vielmehr als inspiriertester und inspirierendster Teilnehmer im wissenschaftlichen Diskurs um die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe.

Dieser Diskurs hat es ja bekanntlich in sich. Er ist erstmal normativ aufgrund der konzeptionell sehr interpretationswürdigen und auslegungsreichen Zieltrias aus Studierfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik und vertiefter Allgemeinbildung sehr stark aufgeladen. Die Uneinigkeit darüber, was denn das vertiefte an der Allgemeinbildung genau sein könne oder ob die Hinführung zur Wissenschaftlichkeit mehr als die Vermittlung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens beinhalten müsse (Fragen, die Ludwig Huber im Diskurs aufgeworfen hat), findet ihre Verlängerung in den Vorschlägen zum Kanon der gymnasialen Oberstufe. An dieser Stelle wird der Diskurs zur Arena, in der die Fächer ihre Partikularinteressen geltend machen und um die in der Oberstufe zur Verfügung stehenden Anteile in den Stundentafeln rangeln. Wäre Ludwig Huber in der Kanonfrage nicht als Anwalt der Schüler*innen aufgetreten und hätte die Bedeutung von Interessenorientierung und Wahlmöglichkeiten sowie ungefächerten und fächerübergreifenden Lerngelegenheiten hervorgehoben, die Auseinandersetzung um eine oberstufengerechte Didaktik und Curriculumentwicklung wäre sicherlich um einige Kapitel ärmer geblieben. Dass er einige dieser Kapitel gleich selbst geschrieben und andere als kritischer und konstruktiver Begleiter ermöglicht hat, versteht sich fast von selbst.

Da war er also ständig, dieser Autor Ludwig Huber, der sich argumentativ sicher in, zwischen und über diese(n) Ebenen des komplizierten Oberstufendiskurses hinweg bewegen konnte und dabei sehr kreativ und gut begründet die gesellschaftlichen, disziplinären und lernseitigen Ansprüche an die gymnasiale Oberstufe auszubalancieren vermochte.

Nach meiner umfangreichen Lektüre vieler Beiträge zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe hatte ich mich schon schnell nach meinem Start im Oberstufen-Kolleg an eine gewisse Komplexität der Argumentationslinien gewöhnt. Umso mehr hat mich die Einfachheit beeindruckt, mit der Ludwig Huber ein Set von Schlüsselqualifikationen als basale Kompetenzen begründete und diese (gegenüber den Ansprüchen der Fächer) als einzige materiale Grundlage einer allgemeinen Studierfähigkeit verteidigte.

Als Verlängerung des von Sebastian Udo Kuhnen hier eingeführten Themas „Studierfähigkeit als Aufgabe der Oberstufe“ und in Ergänzung der dazu ausgewählten Textpassagen aus Ludwig Hubers Aufsatz „Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?“ möchte ich das Augenmerk auf Kapitel 4 dieses Aufsatzes legen (vgl. Huber, 1994, S. 17–19), weil er darin einerseits eine deutliche Begrenzung materialer Grundlagen der Studierfähigkeit vornimmt und andererseits jene Fragen der Grundbildung in die gymnasiale Oberstufe verlängert, deren Problemgehalt manche*r Diskurs Teilnehmer*inn angesichts der so hehren Ziele dieser Schulstufe entweder nicht erkannte, nicht wahrhaben wollte oder vielleicht stillschweigend mit der altbewährten Methode des „Abschulens“ begegnen würde. In meiner heutigen Rolle als wissenschaftlicher Referent, der in Hamburg die Stadtteilschulen bei den Prozessen der internen Evaluation ihrer Oberstufen unterstützt, stellt die Sicherung basaler Kompetenzen gerade in der in Jahrgangsstufe 11 erfolgenden Vorbereitung auf die Studienstufe die größte Herausforderung in den Schulentwicklungsprozessen dar, weil sie nicht nur Kriterien einer allgemeinen Studierfähigkeit, sondern eben auch die Grundlage für Erfolge in Studienstufe und Abiturprüfung darstellen.

Die im nachstehenden Textauszug vorgestellten und begründeten „basalen“ Qualifikationen ergänzt Ludwig Huber in einer späteren Veröffentlichung um „Grundkenntnisse für die Arbeit mit Computern und Internet“ (Huber, 2009a, S. 118). Er betont dort, dass diese Kompetenzen an „den am besten geeigneten Aufgaben, also aus verschiedenen Fachgebieten und begleitend zu ihnen, zu üben“ seien und man dies „mit der Einführung in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (Texte analysieren, Arbeiten disponieren und schreiben, recherchieren, Probleme strukturieren) verbinden“ müsse (Huber, 2009a, S. 120).

[...] Annäherung an die Bestimmung der materialen Komponenten von „Studierfähigkeit“

Um zunächst, mangels etwas Besseren, von Heldmanns Erhebung (1986, S. 212ff.) auszugehen: Wenn „allgemeine“ Voraussetzungen der Studierfähigkeit definiert werden als solche, die nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht werden, dann sind es (nur)

- Deutsch (Muttersprache), und zwar i.S.v. „sprachlichen Fähigkeiten“, aktive und passive Beherrschung der eigenen Sprache (wohingegen literatur- oder sprachwissenschaftliche Kenntnisse schon nur mit Abstand folgen, nicht von allen Fächern aus für wichtig gehalten werden);
- Englisch (1. Fremdsprache), und zwar insbesondere i.S.v. „Vermögen, englischsprachige Texte zu lesen“ (dann erst folgen „Schreiben“, „Sprechen“, und kaum ist von englischer Literatur die Rede);
- Mathematik (von der sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächergruppe aus ist diese Forderung nicht einmal eindeutig), und zwar i.S.v.: Rechentechnik und elementare Funktionen; Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik; nur von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe aus werden auch Differentiationen und Integration hoch angesetzt.

Wohlgemerkt: damit sind zwar „Fächer“ benannt, aber die konkreten Vorstellungen und Forderungen erstrecken sich nicht auf den ganzen Inhalt, den diese als Schulfächer oder gar gymnasiale Leistungskurse haben, sondern auf eine begrenzte Menge benötigter Fähigkeiten, die normalerweise in diesen Schulfächern besonders vermittelt werden (sollen), theoretisch aber auch an anderen Inhalten gelernt werden können.

[...], wenn man bei der allgemeinen Studierfähigkeit bleiben will, [muß man entweder] die Minimal- oder Kernqualifikationen im Bereich fachlichen Wissen auch so bescheiden und redlich bestimmen – und alle weiteren Zielsetzungen der Sekundarstufe II aus anderen, z.B. bildungstheoretischen Überlegungen ableiten. Oder man muß, wenn man drüber hinausgehende Qualifikationen für zum Studium unabdingbar hält, diese fach-, mindestens fächergruppenspezifisch bestimmen und eine fachgebundene Studierfähigkeit fordern und bei Studienantritt (also ohne Brücken- oder „Umschulungs“studien) feststellen.

Für ersteres sprechen didaktische und schulpädagogische Argumente:

Didaktisch gesehen ist es plausibel, die in den o.g. drei Bereichen zu vermittelnden Fähigkeiten als grundlegend, als zu den „basalen“ Qualifikationen fürs Studieren gehörig zu betrachten:

- *Sprachkompetenz* (aktiv und passiv, zunächst einmal in der eigenen Sprache) für die Aneignung und Ausübung von Wissenschaft als immer noch in ihren technischen, mathematischen oder ästhetisch-praktischen Spielarten auf sprachliche Begriffe, Darstellung und Mitteilung angewiesen; auch in Disziplinen mit formalisierter Wissenschaftssprache ist Verständigung ohne flexible Umgangssprache nicht möglich;
- die *Fremdsprache*, aus historischen Gründen Englisch, für die Teilhabe am internationalen wissenschaftlichen Austausch und zugleich für jenes Minimum an Einübung in Empathie, Perspektivenwechsel, kulturelle Relativierung, die mit deren Aneignung, Gebrauch und insbesondere mit Übersetzungsarbeit verbunden sein kann;
- elementare Mathematik¹ als Einübung in und Umgang mit Quantifizierung und Modellbildung, mit einem gegenüber Sprache andersartigen abstrakten Symbolsystem, mit Relationen und Funktionen und als zur kritischen Rezeption befähigende Einführung in die in Alltag und Wissenschaften gleichermaßen allgegenwärtige Statistik.

Schulpädagogisch gesehen sprechen für die Beschränkung auf allgemeine Studierfähigkeit und diese Eingrenzung ihrer materialen Elemente die Spielräume, die man damit andererseits für Curriculum und Didaktik, Schul- und Unterrichtsorganisation auf der Sekundarstufe II gewinnt. [Huber, 1994, S. 17–19]

In der Diskussion war zunächst unstrittig, dass die von Ludwig Huber vorgeschlagenen basalen Kompetenzen nach wie vor als elementare Grundlagen des Weiterlernens in allen Fächern und Domänen zu betrachten sind und damals wie heute nicht alle, die in die gymnasiale Oberstufe versetzt werden, bereits über diese Grundlagen verfügen. Konsens besteht offenkundig auch darin, dass derartige Defizitdiagnosen nicht als falsche Selektionsentscheidung in der Sekundarstufe I, sondern als pädagogische Herausforderung in der Sekundarstufe II betrachtet werden müssen. Denn wer mit der elementaren Mathematik noch seine Probleme habe, könne schließlich dennoch exzellent in vielen anderen

¹ Vgl. dazu die differenzierten Darlegungen bei Kazemzadeh u.a., 1987, S. 109ff.: für problemloses Studium in Mathematik und Physik bieten selbst Leistungskurse an der Schule keine Gewähr (schon wegen Konzeptionsunterschieden); für viele andere Fächer, z.B. Psychologie, BWL ist wichtig Mathematik überhaupt, ohne besondere Auswirkung der Differenz von Grund- oder Leistungskurs.

Bereichen sein. Auch Schüler*innen mit großem Potenzial, die noch nicht lange genug im Land leben, um deutschsprachige Fachtexte entschlüsseln zu können, brauchen ihre Chance auf einen Hochschulzugang. Virulent jedoch bleibe die Frage, wie basale Kompetenzen in der Oberstufe weiterentwickelt werden sollten. Mit dem Abstand von einigen Jahren wurde der Ansatz im „alten OS“ teilweise kritisch betrachtet. Dort wurden etwa die Deutsch- und Mathematikurse zwar inhaltlich entschlackt und auf das „Basale“ begrenzt; sie wurden aber auch im zeitlichen Umfang reduziert, um mehr Zeitkontingente für fächerübergreifende Kurse zu erhalten. Kollegiat*innen mit Defiziten in den basalen Kompetenzen werde im „neuen OS“ durch das System von Basis- und Brückenkursen vermutlich besser geholfen. Diese Kurskonzepte und die Materialien, mit denen in ihnen gearbeitet wird, sind auch für Oberstufen im Regelsystem sehr interessant. Wenn in der Wissenschaftlichen Einrichtung aktuell das Thema Transfer eine so große Rolle spiele, habe man hier einen transferwürdigen Gegenstand, den man über Fortbildungen und Materialsammlungen noch viel stärker in die Schullandschaft tragen könnte und müsste.

2.4 Lehrer*innenforschung, die Mühen der Ebene (Gabriele Klewin)

Ludwig Huber war Mitglied der Aufbaukommission für Laborschule und Oberstufen-Kolleg (OS) und von 1989 bis 2002 Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs. Der Text, aus dem der folgende Auszug stammt, spiegelt diesen Aspekt seines vielfältigen Wirkens. Er beginnt mit einem historischen Rückblick auf die Entstehung und die ursprünglichen Grundsätze des Lehrer-Forscher-Modells, so wie Hartmut von Hentig sie zunächst aufgestellt hatte. Hierzu stellt er drei Thesen auf, die die Probleme des Modells zeigen. Nachfolgend erläutert und analysiert er die Stärken und Schwächen des 2004 aktuellen Lehrer-Forscher-Modells und plädiert für eine Weiterentwicklung. Als eine gute Möglichkeit sieht er das damalige Modell der Laborschule, das aus Sicht Ludwig Hubers auch für das Oberstufen-Kolleg sinnvoll wäre. Der Text schließt mit dem unten angegebenen Abschnitt, in dem „Folgerungen für die LehrerInnenforschung“ (Huber, 2004, S. 52) gezogen und drei Formen von Lehrer*innenforschung beschrieben werden.

Ich habe den Text, über die Jahre, seitdem ich in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) bin, immer wieder gelesen – 2005 als neue Kollegin in der WE_OS, um diese spezifische Art der Forschung am Oberstufen-Kolleg kennenzulernen und einordnen zu können. Im Jahr 2009 war der Text eine wichtige Grundlage für einen Beitrag zur Ausgestaltung des Lehrer-Forscher-Modells, den ich mit dem damaligen Wissenschaftlichen Leiter Josef Keuffer geschrieben habe (Keuffer & Klewin, 2009). Wenn ich mir Gedanken zur Praxisforschung und insbesondere zur OS-spezifischen Praxisforschung, unter die Lehrer*innenforschung inzwischen gefasst wird, mache, ist ein Blick in diesen Aufsatz häufig ein Bestandteil der Überlegungen, insbesondere, wenn diese Überlegungen in einen Text münden (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014).

Jetzt hatte ich ihn schon einige Zeit nicht mehr gelesen und war überrascht ob seiner Aktualität. Einige der Vorschläge, die in dem Text von 2004 und auch in der etwas veränderten Fassung von 2005 beschrieben sind, wurden bereits kurz nach der Emeritierung von Ludwig Huber umgesetzt. So wurde bspw. ab dem Schuljahr 2004/2005 die Forschungs- und Entwicklung in Teams organisiert und damit die Fokussierung der Themen vorangetrieben (Keuffer & Klewin, 2009). Bei anderen Änderungen, wie der stärkeren Beachtung des Transfers, hat es etwas länger gedauert und mehrere Schritte gebraucht. Im Forschungs- und Entwicklungsplan 2012–2014 wird Transfer als zusätzlicher Schwerpunkt für die Ausrichtung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten gesetzt (Hahn & Klewin, 2012). Dennoch war 2017 eine weitere Konkretisierung dessen nötig, wie in den Projekten von vornherein Transfer mitberücksichtigt werden soll (Gemeinsame Leitung, 2017), und aktuell, wie der Transfer von Ergebnissen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit besser mit Schulentwicklung verzahnt werden kann (Heinrich & Klewin, in diesem Band).

Gerade das Beispiel des Transfers zeigt, dass nicht nur die Vorschläge im Text von Ludwig Huber aktuell sind, sondern auch einige der benannten Herausforderungen und auch die aufgezeigten Probleme. Das hat zum einen etwas Tröstliches: die Feststellung, nicht nur ich – inzwischen bin ich Stellvertretende Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg – hadere mit diesen Problemen. Zum anderen drängt sich mir langsam der Verdacht auf, dass einige der Probleme gar nicht lösbar sind, sondern es vielleicht immer nur das gerade passende Umgehen damit gibt. So werde ich den Text wohl in zwei, drei Jahren nochmals lesen und sehen, wo wir dann mit der Lehrer*innenforschung stehen.

[Mir] scheint [...] sinnvoll, das Spektrum dessen, was wir uns als LehrerInnenforschung vorstellen können, zu verbreitern und in sich zu untergliedern. Das ist nichts anderes als der Versuch, sich klar zu machen, um welcher Fragen willen denn LehrerInnenforschung eigentlich da ist, und wie je nach der Art der Fragen unterschiedliche Typen von Forschung und Entwicklung nötig sind.

[...] Reflexion und Produktion für die Praxis

Den Ansprüchen, die an eigentliche Forschungsprojekte gestellt werden müssen, kommt es vorangehend darauf an, der *Mitteilung praktischer Erfahrung und pädagogischer Phantasie* Raum und Anerkennung zu bewahren, auch wenn sie nicht ohne weiteres den eben genannten Kriterien der methodischen Sicherung und der Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs genügt.

Am einen Ende des Spektrums sind darum Expression und Reflexion von Praxiserfahrung, Kreation von Ideen und Anregungen für die Praxis anzusiedeln:

- (1) Tagebuchaufzeichnungen oder Erfahrungsberichte aus der eigenen Tätigkeit, Fallbeobachtungen [...], nachdenkliche Überlegungen. Hier ist womöglich eine – genaue – Fragestellung noch gar nicht da, nur eine Art Suchbewegung, um überhaupt erst latente Probleme aufzuspüren.
- (2) Momentaufnahmen: ad-hoc-Erhebungen, mit denen sich einzelne oder die Schule als Ganzes mehr Klarheit über die Situation oder akute Vorgänge zu verschaffen versuchen [...]. Hinter solchen Arbeiten könnte von Hentigs Frage stecken: Was ist überhaupt los? Wir brauchen Befunde! Ob auf die entsprechenden ersten Befunde hin gleich beraten und gehandelt oder längere Ursachensuche eingeleitet wird, steht dahin; dann erst würde ggf. ein F&E-Projekt daraus.
- (3) Ideenskizzen, Unterrichtskonzepte, Methodenanregungen, Unterrichtsmaterialien. Hier geht es um das Finden und Erfinden von Neuerungen, die zur Erprobung reizen.

Als Kriterium für die Formen der LehrerInnenforschung unter diesem Rubrum gilt, dass sie

- über die Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts (incl. Prüfen und Beraten), die Bewältigung nur der eigenen Praxis hinausgehen, also auf Austausch mit anderen angelegt sind und deswegen
- schriftlich oder elektronisch oder auch in Film/Video aufgezeichnet und damit
- für andere (KollegInnen, Konferenzen, Schulöffentlichkeit usw.) zugänglich und nachlesbar bzw. nachvollziehbar gemacht worden sind.

Man könnte auch sagen: es sind Arbeiten in Reichweite des einzelnen Lehrers, solche, die er (oder sie), wenn er/sie will, von seinem Arbeitsplatz aus und in seiner Arbeitszeit leisten *kann* [...]. Die Grenze dieses Bereichs ist aber nicht ganz leicht zu ziehen: Ein über längere Zeit durchgehaltenes Vorhaben genauer Beschreibung oder Erzählung – beides nach von Hentig exemplarisch für LehrerInnenforschung – [...] gehört

m.E., vielleicht auch als Fallstudie charakterisierbar, schon zu den im nächsten Abschnitt eingeordneten Projekten.

[...] F&E-Projekte

Im zentralen Bereich des Spektrums geht es um förmlich ausgebrachte F&E-Projekte von einzelnen oder besser einer Gruppe, die sich an den vorgegebenen Kriterien ausrichten. Aber eine weitere Differenzierung in Projekttypen scheint hilfreich, wie sie in der Forschung und Entwicklung der Lehrenden am Oberstufen-Kolleg zunehmend deutlicher herausgebildet worden ist und durch den Wissenschaftlichen Rat für das Oberstufen-Kolleg als Kategorienraster aufgestellt worden ist (vgl. Huber 1999; je nach Gesichtspunkt sind auch andere Klassifikationen möglich: vgl. Döpp 1997; Kleinspel 1998, 212ff.; Tillmann/Weingart 2001);

I. Entwicklung und Erprobung von Kurskonzepten und/oder Unterrichtsmaterialien
Was kann, sollte, muss anders gemacht, probiert werden, um Unterricht besser zu gestalten? Wie wirkt das?

II. Entwicklung, Erprobung und Implementation von Curricula
Was kann, sollte, muss anders gemacht, probiert werden, um eine neue sinnvollere Sequenz von Lernsituationen zu schaffen? Warum? Wofür? Wie wirkt sie für wen?

III. Forschungen und Entwicklungen zu (neuen) Konzepten und Verfahren der Didaktik. Methodik. Unterrichtsorganisation
dito, vielleicht z.B. besonders zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen oder zur Differenzierung oder für interkulturelles Lernen oder ...

IV. Untersuchungen zu Sozialisationsprozessen und -wirkungen (auch Bildungsbiographien, Interessenentwicklung, Lebens- und Lernwelt)
Wie entwickeln sich Kinder und Jugendliche in unserem Kontext?

V. Arbeiten zu Funktion und Wirkungen der Schule als Institution (zu ihrer Evaluation)
Was wird aus den AbsolventInnen, was sagen sie rückwirkend? Wie steht die Schule in leistungsvergleichenden Untersuchungen da? Wie verwendet oder vergeudet sie ihre Ressourcen?

Hervorzuheben ist daran, dass die Evaluation bzw. Selbstevaluation der Institution und ihrer Hauptpraktiken, so wichtig sie auch ist, zwar einen zentralen Platz innehat, aber doch eingebettet ist in andere Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten der LehrerInnen, zu denen auch die der Alltagsarbeit nahe Entwicklung von Kurskonzepten und -materialien gehört [...]. Die Differenz der hier gemeinten Projektarten von Forschung und Entwicklung zu der vorher genannten Produktion aus der Praxis kann gleichwohl deutlich markiert werden (vgl. Huber 1999, 4ff.); es sind, kurz gesagt, explizite Begründungen und genaue Angaben zu Zielsetzung und spezifischer Differenz des Vorhabens, zu den Annahmen und Vorkehrungen des Konzepts selbst, zu Methoden und Kriterien der Auswertung und der Dokumentation und zu Präsentation und Dissemination des erprobten Produkts [...]. Je weiter man an die andere Seite dieses Spektrumbereichs rückt, desto größer wird allerdings, aus der Sache heraus, die Notwendigkeit, sozialwissenschaftliche Methoden [...] einzubeziehen, um den eigenen Blick durch systematisch erhobene Daten und vielfältige andere Perspektiven korrigieren zu können, und damit wächst auch der Bedarf an Zeit, Hilfskräften und Unterstützung durch WissenschaftlerInnen aus der Hochschule.

[...] Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)

Alle LehrerInnenforschung wird versanden, wenn sie nicht Echo in einer scientific community oder der Profession der Lehrenden auslöst und/oder irgendwann praktische Folgen zeitigt. Deswegen scheint mir angebracht, nun am anderen Ende des Spektrums einen dritten Bereich für Lehrertätigkeiten auszubringen, die ebenfalls über die Bewältigung nur der eigenen Praxis hinausgehen und vor allem auch erheblich Zeit und Zuwendung verlangen, aber nicht notwendig eigene Forschung sind: systematische Bemühungen um Präsentation, Verbreitung, Austausch, Umsetzung von Anregungen, Erfahrungen und Ergebnissen aus der Forschung und Entwicklung der (Versuchs-)Schule insgesamt. Das ist heutzutage eine Aufgabe, die sich nicht mehr „mit links“ erledigen lässt oder im nachhinein von selbst ergibt [...] sie sollte darum als eigener würdiger Arbeitsbereich der LehrerInnenforschung anerkannt und kultiviert werden. [Huber, 2004, S. 52ff.]

In der Lektüregruppe auf dem Gedenksymposium wurde diskutiert, dass der Text noch einmal eine Bezugnahme auf die Situation darstellt, die Ludwig Huber 1989 hinsichtlich Lehrer*innenforschung vorgefunden hatte. Die Rahmenbedingungen erlaubten es allen Lehrenden zu forschen, verpflichteten sie allerdings auch zur Forschung. Dies führte dazu, dass es fast so viele Projekte wie Lehrende gab. In dieser Hinsicht entwirft Ludwig Huber also im Text ein Alternativmodell.

Die drei Formen von Lehrer*innenforschung mit der nochmaligen Untergliederung der Forschungs- und Entwicklungsprojekte selbst passen auch auf die heutige Ausgestaltung von Forschung und Entwicklung; viele aktuell laufende Projekte ließen sich darunter einordnen.

Die ersten beiden Formen „Reflexion und Produktion für die Praxis“ und „F&E-Projekte“ gehen z.T. ineinander über oder können auch verschiedene Stadien eines Projektes beschreiben. Der dritte Punkt „Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ könnte seit der Änderung vom vierjährigen Modell hin zur dreijährigen Reformoberstufe besser möglich sein, da es nun vergleichbarere Oberstufen gibt, die Konzepte und Materialien einfacher als vorher übernehmen können. Auch die veränderte Publikationsstrategie könnte zu einer stärkeren Sichtbarkeit beitragen, da die Publikationen durch die Online-Zeitschriften einer größeren Leserschaft zugänglich sind.

2.5 Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes und Forschendes Lernen (Jan-Hendrik Hinzke)

In diesem Text legt Ludwig Huber eine begriffliche Unterscheidung von Ansätzen „forschungsnahen Lehrens und Lernens“ in der Hochschullehre vor. Damit reagiert Huber auf „eine erstaunliche Zunahme von Versuchen [...] Lehre und Lernen an den Hochschulen enger mit der Forschung und eigenem Forschen zu verbinden“. Inhaltlich baut die Kennzeichnung Forschenden Lernens dabei auf jenen Bestimmungen auf, die Huber als Vorsitzender der Bundesassistentenkonferenz bereits vor etwa 50 Jahren auf den Weg gebracht hat (BAK, 1970). Noch ein posthum erschienenes Werk weist darauf hin, dass die Beschäftigung mit den Charakteristika Forschenden Lernens für Huber eine Lebensaufgabe darstellte (Huber & Reinmann, 2019).

Das im Text aus dem Jahr 2014 vorgelegte Ordnungsangebot ist für mich in mindestens vier Hinsichten relevant. Erstens helfen mir die Systematisierungen bei der Gestaltung universitärer Lehre, konkret dabei, mit Lehramtsstudierenden im Praxissemester in einen Austausch über Sinnhaftigkeit forschungspraktischer Studienanteile zu kommen. Der Text bietet mir hier eine Grundlage für die Anregung von Forschungs- und Lernaktivitäten der Studierenden. Zweitens hat mich die von Huber geschilderte Begriffsvielfalt

dazu angeregt, mich in eigener Forschung mit Forschendem Lernen in der Lehrer*innenbildung zu beschäftigen. Dabei sehe ich es – wie Huber (2014a, S. 22) schreibt – als wesentlich an, nicht pauschal über Chancen und Grenzen Forschenden Lernens für Lernprozesse zu urteilen, sondern die je konkreten didaktisch-methodischen Ausgestaltungen zu berücksichtigen. Drittens erweist es sich im Austausch mit Kolleg*innen aus dem englischsprachigen Ausland als Stütze, Hubers Abgrenzungen heranzuziehen, um zu verdeutlichen, was ich unter Forschendem Lernen verstehe. Viertens hilft mir die Kennzeichnung Forschenden Lernens in Abgrenzung von forschungsorientiertem und forschungsbasiertem Lernen nicht zuletzt dabei, Muster im alltäglichen Handeln von Lehrpersonen und Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg zu erkennen. Der Text lässt mich einerseits forschungsnahes Lehren und Lernen an dieser Schule beobachten – sei es im Rahmen der Praxisforschung von Lehrpersonen in den FEPs oder im Rahmen des Forschenden Lernens von Kollegiat*innen; andererseits dient er mir auch als Richtschnur im (kritischen) Austausch über diese Praxis.

Diese Darlegung eigener Perspektiven auf den Text verdeutlicht, dass die vorgenommenen Begriffsklärungen für mich keine akademische Fingerübung Hubers darstellen. Sie können in mehrfacher Hinsicht relevant sowohl für die Beobachtung als auch für die Gestaltung forschungsnaher Lehr-Lern-Prozesse sein.

Nachdem Huber (2014a) im Text zu Beginn die Problematik der vielfältigen Begriffsnutzung und sein Anliegen – es geht um eine „Unterscheidung“, nicht um ein „Ranking“ von Ansätzen (ebd., S. 22) – präsentiert hat, stellt er in folgender Textpassage Kennzeichen Forschenden Lernens dar, ehe er sich abschließend für die Verwendung des Oberbegriffs „forschungsnahes Lehren und Lernen“ ausspricht.

„Forschendes Lernen“ besagt sprachlich mit dem Partizip „forschend“, dass die Lernenden selbst forschen, Lernen und Forschen auch der Tätigkeitsform nach zusammenfallen: der harte Kern des Forschenden Lernens steckt im eigenen Tun der Studierenden. „Forschendes Lernen“ und ein Lehren, das dieses den Studierenden ermöglichen will, durchläuft idealtypisch den gesamten Lern- und Forschungszyklus. Es „zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009[b], S. 11).

Als Lehrkonzept betrachtet gewichtet es besonders die Entdeckung und Definition offener Probleme und die Entwicklung eigener Fragen dazu durch die Studierenden, die möglichst selbstständige Durchführung von Untersuchungen, die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse vor irgend einer Art von Öffentlichkeit und die Reflexion des ganzen Projekts. „Untersuchungen“ diene hier als übergeordneter Begriff, unter den sowohl die „Befragung“ und Interpretation von Texten bzw. Quellen (wie in den Geisteswissenschaften) als auch empirische Erhebungen (wie in den Sozialwissenschaften) und Experimente im Labor (wie in den Naturwissenschaften) fallen. Obgleich nicht ausgeschlossen ist, dass sich dieses Forschen in Einzelarbeit vollzieht (wie vielfach in den Geisteswissenschaften), arbeiten die Studierenden doch häufig in Projektteams, die ihrerseits oft arbeitsteilig mit anderen kooperieren, und/oder in Teilnahme an einem größeren Arbeitszusammenhang etwa ihrer Lehrenden, in dem ihre eventuellen Ergebnisse auch mitteilenswert sind.

Insofern treten die Forschend-Lernenden in gewissem Sinne in die community der Wissenschaftler ein, in eine community of practice, in der sie sich allmählich von Positionen ganz an der Peripherie zur Mitte hin vorarbeiten können (vgl. die Vorstellungen von apprenticeship in einer solchen community bei Wenger 1999). In diesem

letzten Punkt steckt wohl der größte Abstand gegenüber Lernprozessen in der Schule, die auch zuweilen unter die Devise „Forschendes Lernen“ gestellt werden: Wenn gleich es vorkommt, dass auch Schülerinnen und Schüler „für Dritte interessante Ergebnisse“ erzielen, gilt doch das Hauptinteresse wie bei „Entdeckendem“ oder „Genetischem Lernen“ dem, was sie dabei für sich selbst lernen (vgl. zu diesem ganzen Bereich, auf den ich hier nicht eingehen kann, Messner 2009). [...]

Entsprechend ist das Spektrum der Lehr- und Lernsituationen, die in Betracht kämen, unbegrenzt. Potentiell bietet es durch die Phasen hindurch Anforderungssituationen der verschiedensten Art und damit für alle Fachkompetenzen und Schlüsselqualifikationen Entwicklungschancen. Wie weit das tatsächlich der Fall ist, kann angesichts der Variationsbreite nur nach dem jeweiligen Design bestimmt werden.

[Huber, 2014a, S. 25–26]

Wenn die drei Typen aber, wie hier dargelegt, nicht in einem hierarchischen Verhältnis untereinander, sondern als unterschiedliche Profile nebeneinander stehen, ist die Verwendung eines von ihnen als Oberbegriff für die anderen fragwürdig. Gesucht ist also eine diesen gegenüber neutrale Bezeichnung. Ich möchte vorschlagen, dafür den Namen „Forschungsnahes Lehren und Lernen“ zu verwenden, der z.B. im Arbeitsbereich Lehren&Lernen an der Universität Bielefeld für alle Aktivitäten zur Verknüpfung von Forschung und Lehre verwendet wird (vgl. Riewerts/Weiß/Lenger 2013); möglich wäre auch noch: Forschungsbezogenes Lernen (so ein Vorschlag von J. Wildt, E-Mail 23.11.13). Er drückt die gemeinsame Intention oder Richtung aus, Forschung und Studium einander anzunähern, ohne über die Art und Weise oder den Grad der Annäherung irgendetwas vorweg festzulegen. [Huber, 2014a, S. 28]

Die Auseinandersetzung mit den vorangegangenen Textausschnitten in der Lektüreguppe auf dem Gedenksymposium fokussierte weniger die Frage nach der Abgrenzung Forschenden Lernens von forschungsbasiertem und forschungsorientiertem Lehren und Lernen – diese wurde als sehr sinnvoll betrachtet –, als vielmehr die Frage, wie sich denn Forschendes Lernen zu den Forschungsansätzen der Begleit- und Praxisforschung verhält.

Angestoßen wurde diese Frage durch die Beschäftigung damit, wer die von Huber in seiner Definition Forschenden Lernens angesprochenen „Dritten“ sind, für die die zu generierenden Erkenntnisse ebenfalls interessant sein sollen. Im hochschuldidaktischen Kontext, auf den sich die Definition bezieht, und gesetzt den Fall, dass die primär Beteiligten die forschenden Studierenden (sozusagen die „Ersten“) und die Seminargruppe einschließlich Dozent*in (sozusagen die „Zweiten“) darstellen, könnten mit den „Dritten“ die beforschten Praktiker*innen gemeint sein – zumindest, wenn es sich anders als in naturwissenschaftlichen Kontexten um Forschendes Lernen im Bereich der Sozialforschung handelt. Diskutiert wurde daraufhin, welche Rolle derart verstandene „Dritte“ – im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung könnten dies Akteur*innen des schulischen Feldes wie Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder sein – beim Forschenden Lernen spielen bzw. spielen könnten. Erfahrungen aus dem Bereich der Schulbegleitforschung an der Universität Hamburg bzw. mit den am dortigen Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung etablierten Forschungswerkstätten zeigen, dass die Ergebnisse dann für die „beforschten“ schulischen Akteur*innen interessant sind, wenn die Forschungsfrage in einem Austauschprozess zwischen Studierenden und schulischem Feld formuliert wird. Ein solches Vorgehen würde den Subjektcharakter der Beforschten respektieren. Die Spannung besteht hier darin, dass sich Studierende einerseits auf den Austausch mit den schulischen Praktiker*innen einlassen und andererseits eine Forschungsfrage finden und bearbeiten, die für sie selbst relevant ist.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurde deutlich, dass Forschendes Lernen ein integratives Prinzip darstellt, das – im oben beschriebenen Sinne – nicht nur einer Schulbegleitforschung zugrunde liegen kann, sondern auch einer Praxisforschung. Lehrpersonen sind bei der Praxisforschung die forschenden Akteur*innen („Erste“), weitere Mitglieder ihrer Forschungsgruppen könnten die „Zweiten“ darstellen, während andere Kolleg*innen an derselben oder aber auch an anderen Schulen als „Dritte“ agieren könnten. Im Unterschied zur Schulbegleitforschung wird hier die eigene Berufspraxis in den Blick genommen.

Erfahrungen aus dem Bielefelder Praxissemester zeigen, dass die beim Forschenden Lernen durchgeführten Studienprojekte sowohl fremde Praxis (von Lehrpersonen) in den Praktikumsschulen als auch (seltener) die eigene Praxis fokussieren. Wenn fremde Praxis fokussiert wird, ist jedoch nicht sichergestellt, dass die Studierenden – wie bei der Schulbegleitforschung – ihre Forschungsfragen im Austausch mit dem schulischen Feld entwickeln und die Forschungsergebnisse an die beteiligten Lehrpersonen rückmelden. Hier haben sich unterschiedliche Varianten entwickelt.

Der Text hat somit – unter der Fokussierung v.a. der Rollen der jeweils Beteiligten – zur Reflexion dessen angeregt, was es heißt, Forschendes Lernen in unterschiedlichen Kontexten zu realisieren. Erkennbar wurde dabei, dass sich die von Huber vorgebrachte Definition Forschenden Lernens in Abgrenzung von forschungsbasiertem und forschungsorientiertem Lernen und Lehren dazu eignet, im Bereich sowohl der Schulbegleitforschung als auch der schulbezogenen Praxisforschung fruchtbar gemacht zu werden.

2.6 Scholarship of Teaching and Learning – Forschen über eigenes Lehren (Julia Schweitzer)

Mit der Beschäftigung mit dem „Forschen über eigenes Lehren“ schließt Ludwig Huber auf hochschuldidaktischer Ebene an den Diskurs zur Aktions- und Lehrerforschung an. Das Konzept Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) hat Ludwig Huber durch einen Grundlagenbeitrag für den deutschsprachigen Raum ausdifferenziert (Huber, 2014b). Vier Jahre später zeigte er aktuelle Entwicklungen auf und setzte SoTL auch mit wissenschaftsdidaktischen Überlegungen in Verbindung (Huber, 2018).

Das Konzept SoTL habe ich im Kontext meiner Dissertation kennengelernt. Diese beschäftigt sich mit Lehrvorstellungen von universitären Lehrenden in der Lehrer*innenbildung und deren systematischer Reflexion von Lehre anhand von Lehrmaterialien. SoTL dient hierbei als Rahmung.

Bei der Auswahl der Textpassagen für die Lektüregruppe ging es mir weniger um die unterschiedlichen Definitionen und Ansätze von SoTL oder die methodischen Diskussionen rund um das Konzept, die Ludwig Huber darstellt. Diese sind für meine Dissertation zwar höchst relevant, jedoch möchte ich die Lektüregruppe gern zum Anlass nehmen, um einen für mich „als Person“ bedeutsamen Aspekt zu diskutieren. Hierfür verdeutlichen die ausgewählten Passagen den Grundgedanken, den Ludwig Huber dem SoTL zuschreibt, sowie Vermutungen über die zaghafte Entwicklung einer SoTL-Kultur in Deutschland.

Als Grundvoraussetzung für das Forschen über die eigene Lehre nennt Ludwig Huber die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen (impliziten) Annahmen über Lehre und Lernen. Für mich als ehemalige Lehramtsstudentin ist das eine fast schon selbstverständliche Forderung. Von den Lehramtsstudierenden wird dies vor allem im Rahmen des Praxissemesters und des Forschenden Lernens erwartet. Weiter gedacht sollen sie auch später als Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht erforschen (auf die Anknüpfungspunkte von SoTL an die Aktionsforschung geht Ludwig Huber ebenfalls ein).

Angekommen als junge sogenannte „Nachwuchswissenschaftlerin“ und Lehrende in der Lehrer*innenbildung war es für mich überraschend, dass die Reflexion von Lehre

im Wissenschaftsbetrieb bisher kaum einen systematischen Ort hat. Der Text von Ludwig Huber hat mich dazu angeregt, über die besondere Vorbildfunktion von Lehrenden speziell in der Lehrer*innenbildung nachzudenken. Denn wie kann man als universitäre*r Lehrende*r von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften an Schulen ernsthaft fordern, ihren Unterricht zu erforschen und zu reflektieren, wenn man selbst kaum Initiative zur aktiven Hinterfragung oder Kritik der eigenen Lehre, die über eine standardisierte Seminarevaluation hinausgeht, zeigt? Ich frage mich, ob eine explizitere Praktizierung von SoTL nicht vor allem für die Lehrer*innenbildung ein Weg sein kann, um diese Bereitschaft und Neugierde den Studierenden vorzuleben.

Scholarship of Teaching and Learning (im Weiteren kurz: SoTL) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen. [...] [Dabei] wird *Scholarship* als Forschen gegenüber bloßem Erzählen oder Räsonieren über Lehrerfahrungen oder -ansätze (ohne den Versuch einer wissenschaftlichen Prüfung) hervorgehoben. SoTL lässt sich nicht mit einem prägnanten Begriff übersetzen. Am treffendsten dürfte die Wiedergabe mit „Forschen über eigenes Lehren“ oder, kürzer, „Forschen zum Lehren“ sein (wobei „zum“ sowohl „zum Zweck von ...“ wie „begleitend zu ...“ bedeuten kann). [Huber, 2014b, S. 21]

In der deutschen Hochschuldidaktik ist SoTL schon in der ersten Rezeption durch Winteler (2004) [*sic*; Anmerkung J.S.: Winteler (2001)] und nun erneut in der zweiten (vgl. Huber 2011b; „Eckpunkte“ 2012; dghd-Tagung Magdeburg 2013) als Chance auf eine vollständigere Entfaltung der Lehrendenprofession begriffen worden. Aber unter den Lehrenden selbst dürfte diese Auffassung noch wenig verbreitet sein. Zu sehr beruht, der deutschen Tradition entsprechend und anders als in der angelsächsischen, das Selbstverständnis der HochschullehrerInnen auf ihrer fachlichen Forschung. Dieses wird sich nur ändern bzw. erweitern, wenn es gelingt, sie erfahren zu lassen, dass auch der Lehr-/Lern-Prozess in ihrem Fach Fragen mit sich bringt, die ihre Neugier und ihr Interesse, auch ihr fachwissenschaftliches, wecken könnten und verdienen und nach Erforschung mit wissenschaftlichen Mitteln verlangen. Allerdings setzt dies, wie die „Eckpunkte“ im Anschluss an die Hamburger Tagung zu Recht betonen, „eine intellektuelle Haltung voraus, die von der Bereitschaft zur Reflexion und zu einem kritischen Hinterfragen subjektiver Theorien und impliziter Annahmen über Lehren und Lernen und der Lernkultur des Faches getragen ist. Diese Bereitschaft geht im Sinne einer ‚Gelehrsamkeit‘ über ein rein pragmatisches Interesse an der Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz... hinaus“ (Kapitel 12 dieses Bandes). [Huber, 2014b, S. 30]

Vermuten lassen sich als Gründe für die Nichtbeteiligung bzw. Distanz [an bzw. zu SoTL; Anmerkung J.S.]:

(1) Hochschulpolitisch gesetzte Rahmenbedingungen:

- Arbeitsbedingungen der Lehrenden [...] deswegen, z.T. notgedrungen, Orientierung auf:
- Andere Prioritäten: Erfolge (Reputation) in der fachwissenschaftlichen Forschung [...]. NB: Zu den hierfür und damit auch für die Karrieren von Hochschullehrenden aller Typen wichtigen Kriterien zählen Lehrleistungen und didaktische Veröffentlichungen dabei bisher nicht.

(2) Traditionelle Orientierungen:

- Im Hintergrund vielleicht fortwirkend: Das in Deutschland traditionelle Selbstverständnis von Hochschullehrenden als primär Forschende in einer Universität, die nicht als pädagogische Einrichtung, sondern als Stätte der Wissenschaft betrachtet wird [...]. Im engen Zusammenhang damit: Das Lehren bleibt weiterhin eine Angelegenheit der Individuen, wird noch nicht so recht ein Gegenstand der gegenseitigen Öffnung, des Austauschs, gar systematischer Erkundung und gemeinsamer Reflexion. [...]
- Komplementär dazu fehlt bisher ein „Markt“, wie er für die Forschung existiert, auf dem Arbeiten aus dem SoTL in ähnlicher Weise wie dort sichtbar gemacht, zur Geltung gebracht, gegen Anerkennung getauscht werden könnten, und die dafür nötigen eigenen Medien: Gesellschaften, Zeitschriften, Kongresse.

Zu denken ist aber auch an

(3) noch unzureichende Elaboration des SoTL-Konzepts selbst:

- Es sind schließlich vielleicht auch Mängel im Konzept des SoTL und/oder dessen Präsentation [...] selbst, die eine Ausbreitung behindern, etwa ein trotz Definitionsversuchen schnell wieder verschwimmender Begriff und undeutliche Operationalisierungen bzw. Illustrationen dazu; eine noch unzureichende Herausarbeitung der intellektuellen Reize und wissenschaftlichen Chancen, die im SoTL stecken; umgekehrt eine zu einengende bzw. auch abschreckende Verbindung mit Methoden, Kriterien und Veröffentlichungsformen empirischer Sozialwissenschaften.

Jedes dieser drei Problemfelder muss beackert werden, wenn man die weitere Ausbreitung des SoTL wünscht und fördern möchte. Für die Rahmenbedingungen, nicht nur im Blick auf SoTL, ist nichts Geringeres gefordert als eine veränderte Hochschulpolitik, im Blick auf die traditionellen Orientierungen und Strukturen der Lehre darüber hinaus hochschuldidaktische Weiterbildung und kollegiale Kommunikation und Kooperation. [Huber, 2018, S. 35f.]

Da in der Lektüregruppe, die sich auf dem Gedenksymposium mit den vorangegangenen Textpassagen beschäftigt hat, nur Kolleg*innen teilnahmen, die beruflich in der Lehrer*innenbildung (und nicht in der Hochschuldidaktik) verankert sind, ging es zunächst weniger um die spezifischen Akzente, die Ludwig Huber innerhalb dieses Konzepts gesetzt hat, sondern anfangs eher um den Grundgedanken dieses Forschungsprogramms. Dementsprechend lag der Fokus stark auf dem ersten Abschnitt der ausgewählten Textpassagen.

In der Auseinandersetzung mit SoTL als Forschung über die eigene Lehre wurden entsprechend der beruflichen Verortung der Teilnehmenden in der Lehrer*innenbildung starke Parallelen zum Diskurs der Lehrer*innenforschung gesehen, da sich hier in vergleichbarer Weise Fragen stellen wie die folgenden: Kann man die eigene Praxis befor-schen? Hat man hierzu die notwendige Distanz?

Gerade der Kerngedanke von SoTL, die eigene Praxis zu erforschen, führt dazu, dass subjektive Theorien und die Lehr- und Lernkultur des Faches automatisch zum befragten und damit zugleich fragwürdigen Gegenstand werden, sodass man vermittelt über dieses forschende Tun das eigene Selbstverständnis hinterfragen kann. Hierbei ist sicherlich auch die eigene Biografie zu berücksichtigen und zwar in doppelter Hinsicht: nicht nur als spezifische Einsozialisation in die universitäre Disziplinlogik eines Faches, sondern auch mit Blick auf die eigene Lernbiografie, so etwa wenn man sich bspw. der Verärgere-rung über die geringe Anwesenheit von Studierenden in den eigenen Lehrveranstaltungen auch mit einer (forschungs-)methodisch kontrollierten autobiografischen Selbstreflexion nähert.

Gerade diese Verknüpfung von forschendem Zugriff und Reflexionstätigkeit wirft allerdings auch die Frage auf, ab wann es sich bei SoTL tatsächlich auch um ein forschendes Tun handelt, das sich klar von hochschuldidaktischer Reflexion unterscheidet. Hier drängen sich Anschlussfragen auf wie etwa: Entlang welcher Kriterien und welcher Zielsetzung wird die eigene Lehre nicht nur zum hochschuldidaktischen Reflexionsgegenstand, sondern auch zum Forschungsgegenstand? Und: Inwiefern wird hier forschungsorientierte Reflexion (bspw. vermittelt über Forschungsmethoden und deren inhärente Distanzierungslogik) auch zur Reflexion der eigenen Forschung? Denkbar wäre dies etwa, wenn über SoTL die Möglichkeit genutzt wird, sich der eigenen Perspektivität der eigenen Forschung gewahr zu werden, wenn man auf einmal zugleich Subjekt und Objekt der Forschung ist, wie es für SoTL typisch ist, worin eben auch eine spezifische Nähe dieses Konzepts zur Praxisforschung auszumachen ist.

Einen Schwerpunkt bildete die Diskussion der Definition Ludwig Hubers, die fordert, Ergebnisse von SoTL der interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es stellte sich unmittelbar die Anschlussfrage, welche Befunde für die (wissenschaftliche) Öffentlichkeit hierbei interessant sein könnten. Wenn es sich um individuelle Erkenntnisse zu einzelnen Lehrerfahrungen handelt, stellt sich die Frage, inwiefern diese „nur“ Reflexionsanlass für die/den Einzelne*n sein können oder ob diese auch darüber hinausgehende Gültigkeit für sich beanspruchen können.

Wenn es sich hierbei um Ergebnisse aus SoTL-Vorhaben handelt, die über die individuelle Reflexion der eigenen Lehre hinausgehen und losgelöst von der konkreten Person relevant sein könnten, dann würde dies zugleich mit Blick auf die Forschungsergebnisse eine höhere Reputation innerhalb der jetzigen Logik des Wissenschaftssystems implizieren. Allerdings kann hierdurch eine Dialektik von zweckfreiem Reflexionsanspruch und verzweckter Verwertungslogik einsetzen, wenn mit dem Fokus auf die Publikation von SoTL-Ergebnissen zugleich die herkömmliche Wissenschaftswährung greift und damit dieses besondere Reflexionsformat in die bisher gängigen Mechanismen der Publikationstätigkeit überführt wird, so etwa, wenn SoTL-Beiträge dann auch in Berufungskommissionen relevant werden könnten, um die eigene Kompetenz zur hochschuldidaktischen Reflexion unter Beweis zu stellen. Hier bestünde dann wiederum auch die Gefahr einer Instrumentalisierung der Lehre bzw. der forschungsorientierten Reflexion über Lehre, wie sie im sowohl aufklärerischen als auch bildungstheoretischen Anspruch des SoTL-Konzepts angelegt ist.

Zugleich erscheint eine Institutionalisierung des SoTL-Diskurses durchaus wünschenswert, um eben innerhalb der Wissenschaftslogik der Reflexion von Lehre auch einen eigenständigen Stellenwert zu geben. Dementsprechend erscheint es geboten, dass Hochschulen und Universitäten als Institutionen ein Engagement im Bereich von SoTL fördern, um auf diese Weise sowohl Möglichkeiten des Wissenstransfers zwischen Lehrenden zu befördern als auch gegebenenfalls bei der Generierung solcher Forschung unterstützend zu sein, bis hin zu der Möglichkeit, institutionell verankert in einem Institut Forschung über eigene Lehre anzubieten (was freilich erneut Fragen zur Reputation dieser Forschungsarbeit, aber auch der Gefahr von Reputationsverlust in der Lehre bei gegebenenfalls mangelnder Anonymisierungsmöglichkeit aufwirft).

Die Diskussion in der Lektüregruppe zeigte damit die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten von SoTL an die derzeitigen Aktivitäten an der Universität Bielefeld im Rahmen der von Bund und Ländern geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung, innerhalb derer im Projekt Bi^{professional} (FKZ: 01JA1908) Lehrende in Forschungs- und Entwicklungsprojekten nicht nur Hochschullehre allgemein, sondern zum Teil auch ihre eigene Lehre erforschen und somit auch in der Bielefelder Lehrer*innenbildung das SoTL-Konzept – vermittelt über den Forschungs- und Entwicklungsgedanken – bereits Einzug gehalten hat, ohne dass es bislang systematisch als SoTL bezeichnet worden wäre. Auch hierin

zeigt sich letztlich die Nähe von Ludwig Hubers Gedanken zur Praxisforschung als Lehrer*innenforschung und als Forschung von Hochschullehrenden im Sinne eines Scholarship of Teaching and Learning.

2.7 Die Kulturen der Fächer: Habitus und disziplinäre Reproduktion (Johanna Lojewski & Wiebke Fiedler-Ebke)

Forschendes Lernen, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit sind Begriffe und Konzepte, die zumeist mit Ludwig Huber assoziiert werden. Seine frühen Forschungsarbeiten zu Hochschulsozialisation und Fachkulturen sind indes kaum (noch?) bekannt bzw. werden – so unser Eindruck – wenig rezipiert, wohl aufgrund der (vermeintlich) geringen Relevanz des Themas angesichts anderer drängender Fragen und Herausforderungen im Hochschulwesen. Gleichwohl hat ihn das Thema bis zuletzt noch beschäftigt, wie sein mit Ingrid Scharlau durchgeführtes Forschungsprojekt zu Fachkulturen zeigt, dessen Ergebnisse posthum erschienen sind (Scharlau & Huber, 2019). Bemerkenswert scheint hier vor allem der Umstand, dass Ludwig Huber einer der ersten in der deutschen Scientific Community war, der sich – damals noch zusammen mit Gerhard Portele und mit Eckart Liebau – mit dem Habitus-Begriff von Pierre Bourdieu (1979, 1987) befasst und diesen für die Hochschulsozialisationsforschung fruchtbar gemacht hat (Portele & Huber, 1981, 1983; Huber, Liebau, Portele & Schütte, 1983; Huber 1990a, 1990b, 1991, 1992). So ist auch der vorliegende Text eine gemeinsame Publikation mit Eckart Liebau, die im Jahr 1985 erschienen ist und in der Bourdieus Konzepte als Orientierungsrahmen für künftige Forschung zur Wissenschafts- und Hochschulsozialisation vorgeschlagen werden.

Auf der Basis eines Forschungsprojektes (vgl. Huber et al., 1983) identifizieren Liebau und Huber Unterschiede zwischen den Fächern in mehreren Dimensionen, die sie auf einen fachspezifischen Habitus zurückführen: Angefangen von „Äußerlichkeiten“ (z.B. Kleidung) über die Arbeits- und Freizeitgestaltung, die Kommunikationsformen (z.B. Kontaktdichte zwischen Hochschullehrer*innen und Studierenden), die Studienstrategien und Lernstile bis hin zu der Art der Problemstellung und -bearbeitung und den geltenden Gütekriterien sowie politischen und sozialen Einstellungen. Darüber hinaus übertragen sie das Bourdieusche Konzept des sozialen Raumes mit den drei Kapitalsorten (kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital) auf das Wissenschaftssystem und postulieren, dass die „einzelnen Disziplinen doch in je unterschiedlichen Beziehungen zu den drei Sphären dieses Raumes [stehen], die den drei Reichtumsarten entsprechen: Kultur, Politik, Ökonomie“ (ebd., S. 327). Erst durch die Analyse der Außenbeziehungen und der Binnenräume der Disziplinen im Hinblick auf diese Kapitalien bzw. Ressourcen und die drei gesellschaftlichen Sphären sei der disziplinäre Habitus beschreibbar und verständlich (vgl. ebd., S. 336). Hier wie auch bei der geforderten Betrachtung des Zusammenspiels zwischen studentischen Dispositionen und disziplinärer Praxis spiegelt sich die relationale Perspektive Bourdieus wider.

Beim vorliegenden Textauszug handelt es sich um die Schlussbetrachtung zu Habitus und disziplinärer Reproduktion, in der die Autoren das Verhältnis zwischen dem persönlichen bzw. dem Herkunftshabitus und dem disziplinären Habitus und deren Beitrag zu fachkultureller Reproduktion beleuchten.

Die Perspektive auf Fachkulturen als „*unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wert- und Handlungsmustern*“ korrespondierte zunächst mit eigenen Alltagsbeobachtungen als Studentin und später auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Oberstufen-Kolleg, wo multidisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten an der Tagesordnung sind. Die Erweiterung der Perspektive auf Herrschaftsverhältnisse und fachkulturelle Reproduktionskräfte innerhalb des Hochschulwesens bietet hilfreiche Einsichten in und Anlässe zur Reflexion der eigenen (wissenschaftlichen

und wissenschaftstheoretischen) Position als Wissenschaftler*in. Mehr noch: Sie provoziert auch die Frage nach dem eigenen Beitrag als Wissenschaftler*in und Hochschullehrende*r zur Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen in der Hochschule.

Daß das Verhältnis von disziplinär organisierter Wissenschaftspraxis in Forschung und Lehre und der – wiederum fachspezifischen – studentischen Praxis im Umgang mit dem Studium für das „Ergebnis“ von Sozialisationsprozessen in der Hochschule ausschlaggebend ist, haben wir an einigen Beispielen zu verdeutlichen versucht. Diesem Verhältnis wird die Forschung, soweit sie sich mit Hochschulsozialisationsprozessen beschäftigen will, ihre besondere Aufmerksamkeit widmen müssen². Für den Studienerfolg entscheidend ist die Entsprechung zwischen *subjektiver Erfahrungsgeschichte*, den in ihr erworbenen Interessen, Gewohnheiten und Zielen, die im Rahmen der familiären und der schulischen Herkunftskultur gebildet worden sind, und den aktivierbaren kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen des Studenten und der *disziplinären Kultur* – oder, anders ausgedrückt, die Entsprechung zwischen gewohntem alltäglichem *Lebensstil* und der durch die Fachkultur bestimmten und geforderten *Lernform*. Da aber die fachlichen Lern- und schon ganz und gar die beruflichen Arbeitssituationen, die der Student bzw. der Absolvent vorfinden wird, zum Zeitpunkt der Studienwahl allenfalls in groben Zügen bewußt antizipiert werden können, sind „rationale“, vollständig aufgeklärte Studienwahlen praktisch nicht möglich. Solche Entscheidungen müssen also auf einer anderen Grundlage beruhen.

Wir vermuten, daß diese „andere“ Grundlage im Überschneidungsbereich zwischen den in der Herkunftskultur – bzw. genauer: in der *Herkunftsfamilie* – herrschenden und den in der jeweiligen Fachdisziplin bzw. den entsprechenden möglichen Berufsfeldern herrschenden Habitusformen liegt. Vage Vorinformationen über und vage Sympathien zu Fach und Beruf verknüpfen sich, so nehmen wir an, mit den biographisch erworbenen Dispositionen zu einem zunächst noch groben Lebensentwurf, der eine Entsprechung zwischen eigener Persönlichkeit und Fach- und Berufsstrukturen unterstellt. Die hier vorgenommenen Antizipationen von künftigem Beruf, künftiger Lebensform und Studium führen zu einer Studienwahlentscheidung, in die nicht nur persönliche Fachsympathien, sondern auch Statusstrategien eingehen, die im Zusammenhang familialer Reproduktions- und Entwicklungsaufgaben zu interpretieren sind. Daß es hier auch zu Selbsttäuschungen und Fehleinschätzungen kommen kann, die sich dann in späterem Fachwechsel oder im Studienabbruch niederschlagen, ist angesichts der Vagheit der Entscheidungsgrundlagen nicht sehr überraschend.

Wir vermuten also, daß Analogien zwischen *persönlichem* und *disziplinärem bzw. beruflichem* Habitus zu subjektiven Zuordnungen zu einer Disziplin führen – „Man hat, was man mag, weil man mag, was man hat“ (Bourdieu 1982, 286).

Ist es dann nicht auch konsequent, für die eigene Zukunft in eben das zu investieren, was man mag und hat? Und tragen, auf der anderen Seite, diese Zuordnungen nicht ihrerseits zur Reproduktion der Disziplinen bei, indem nämlich die Schemata der disziplinären Kulturen bei den Studenten auf Dispositionen treffen, die zur Bestätigung und inneren Weiterentwicklung eben dieser Schemata geeignet sind? Liegt in dieser

² Die Statusdifferenzierung in der Gruppe der Hochschulabsolventen richtet sich einerseits nach den Disziplinen, die ja auch untereinander um die dem Wissenschaftssystem insgesamt zur Verfügung stehenden Ressourcen konkurrieren und dabei sehr unterschiedlich erfolgreich sind – zur Zeit mit besonderen Gewinnen bei der Medizin und den auf die ökonomische Sphäre bezogenen Disziplinen, mit besonderen Verlusten bei den auf die kulturelle Sphäre bezogenen Geistes- und Sozialwissenschaften. Andererseits richtet sich die Statusdifferenzierung nach den individuellen Ressourcen, die die Teilnehmer an der Konkurrenz, sei es im Studium, sei es in den beruflichen Tätigkeitsfeldern, aktivieren können. Daß dabei die familiären Erbschaften, sei es materiellen wie die immateriellen, eine wesentliche Rolle spielen, dürfte deutlich geworden sein.

Entsprechung womöglich der tiefere Grund für die unangefochtene Stabilität der Disziplinen – und damit auch die Grenze für alle Versuche, wissenschaftlich zu beantwortende Fragen und Methoden jenseits der disziplinären Grenzen in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit zu rücken? Gibt es innerhalb der Disziplinen eine „selbstreferentielle Zirkularität“, die eben nicht nur die kognitive Dimension im engeren Sinne, sondern die jeweilige Fachkultur insgesamt, von den Äußerlichkeiten wie Kleidung und Haartracht über die Kommunikationsformen bis zum pädagogischen Code, von den Lernformen bis zu den politischen und sozialen „Einstellungen“ bei den Wissenschaftlern wie bei den Studenten umfaßt? Sind die Fachkulturen womöglich auf dem Weg zu „autopoietischen Systemen“, wie man mit Portele (1984) und neuerdings Luhmann (1985) vermuten könnte?

Wir halten, trotz der zweifelsfreien Tendenzen zur Selbstproduktion und -reproduktion der Fachkulturen, die wir referiert haben, eine solche Analyse für nicht tragfähig. Die Disziplinen existieren nicht allein auf der Welt, sondern sind systematisch in die verschiedenen Bereiche und Dimensionen gesellschaftlicher Herrschaft und damit in die gesellschaftlichen Konflikte einbezogen. Sie sind ohne ihre Außenbeziehungen nicht zu verstehen.

Bourdieu hat die Kategorien bereitgestellt, mit denen der Zusammenhang zwischen relativer Autonomie der Fachkulturen und gesellschaftlicher Reproduktion analysiert werden kann. Dies scheint uns die wichtigste Aufgabe der weiteren Forschung über die Fachkulturen zu sein: Sie muß den disziplinären Habitus- und Reproduktionsformen ihre Selbstverständlichkeit nehmen und den Schleier der auf Routine gegründeten Illusionen zerreißen: „Die Kritik liegt in der Sache selbst.“ (Bourdieu/Passeron 1971, 15) [Liebau & Huber, 1985, S. 336–338]

Zum Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Textausschnitt thematisiert die Lektüregruppe³, dass die Fachkulturen schon im Hinblick auf Studienwahl bedeutsam werden. Da diese Wahl oftmals nur wenig rational und unter Umständen unter dem Einfluss medial oder anderweitig beeinflusster Vorstellungen von den jeweiligen Fächern getroffen wird, kann es hier zu ersten (Ent-)Täuschungen bei den Studierenden kommen.

In der darauf folgenden Auseinandersetzung mit der Frage, ob Fachkulturen in der Form, wie sie Ludwig Huber und Eckart Liebau im Jahr 1985 beschrieben haben, vor dem Hintergrund der Veränderungen im Hochschulwesen (Stichworte: Bologna-Reform, wachsende Bedeutung von Interdisziplinarität) noch bestehen bzw. beobachtet werden können, kam die Gruppe zu dem Schluss, dass sie zwar hinsichtlich der Lebensstilkomponenten weniger sichtbar sind, in Lern- und Arbeitsformen aber weiterhin aufscheinen. Zur systematischen Analyse solcher Aspekte bedarf es also einer sehr „präzisen Linse“, durch die die hochschulische Praxis beobachtet werden müsste. So hat sich in der gerade posthum erschienenen Pilotstudie von Ludwig Huber und Ingrid Scharlau (2019) gezeigt, dass die befragten Hochschullehrenden durchaus noch die epistemologischen Dimensionen der Fachkulturen im Blick haben (vor allem differente Arbeits- und Lernformen), jedoch nicht mehr die Lebensstilelemente und erst Recht nicht die Dimension der sozialen Ungleichheit thematisieren, selbst dann nicht, wenn sie darauf angesprochen werden (vgl. Scharlau & Huber, 2019). Gleichwohl wird einschränkend angemerkt, dass hier nur eine selektierte Stichprobe befragt wurde, bei der z.B. keine Fachhochschulen und traditionsreichen Universitäten repräsentiert sind, die möglicherweise in Bezug auf Fachkulturen andere Ausprägungen aufweisen.

Es wurde dann darüber diskutiert, ob es möglich sei, ein Studium erfolgreich zu durchlaufen, ohne die jeweilige Fachkultur zu inkorporieren, z.B. indem die fachspezifischen

³ Wir danken Berthold Huber für seine Teilnahme an dieser Lesegruppe, die wir als große Wertschätzung und Bereicherung empfunden haben.

Arbeits- und Denkmuster durch Imitation erlernt, aber nicht im Sinne von Habitusformationen übernommen werden.

Vor dem Hintergrund, dass die Habitus-Theorie immer im Kontext mit sozialer Ungleichheit gedacht werden muss, entsteht aus der Beobachtung von Passungsproblemen der Studierenden zur gewählten Fachkultur die Notwendigkeit, dieses Thema zu bearbeiten. Denn es geht dann nicht nur darum, die Anzahl der Hochschulabsolvent*innen zu erhöhen, sondern herkunftsbedingte Nachteile beim Studienzugang und -erfolg von vornherein mitzudenken und zu verringern.

Nach Ansicht der Arbeitsgruppe lässt sich die habituelle Passung nicht mit inhaltlicher Information und rein studienbezogener Beratung klären. Es ist vielmehr notwendig, „gewissermaßen Kennenlern-Angebote“ zu schaffen, die nicht nur die kompetenzbezogenen Voraussetzungen der Studierenden in Bezug auf das Studienfach fokussieren, sondern auch die Studierenden in die Lage versetzen, im Bourdieuschen Sinne „rational“ zu entscheiden, ob das Fach (und seine Kultur) zu ihnen passt. An niederländischen Hochschulen werden hierzu Matching-Verfahren angewendet, die genau diese wechselseitige Passung in den Blick nehmen. Vermittelt darüber können dann auch Schließungsmechanismen der Fachkulturen thematisierbar werden, die dazu führen, dass Studierende mit herkunftsbedingt geringerer Nähe zur jeweiligen Kultur des Fachs weniger erfolgreich sind oder dieses gar nicht erst wählen.

2.8 Brückenschlag zwischen Humanismus und empirischer Bildungsforschung? (Martin Heinrich)

Bei aller Skepsis Ludwig Hubers gegenüber der zuweilen allzu großen Selbstsicherheit (Hybris?) der empirischen Bildungsforschung, die ich teile (vgl. Heinrich, 2016a), schlägt er in der folgenden Passage in bemerkenswerter Weise eine Brücke zwischen dem bildungstheoretischen Anspruch einer „Bildung durch Wissenschaft“ und den Empiriker*innen – vermittelt über ein hochschuldidaktisches Prinzip: das Forschende Lernen! Auch wenn ich fürchte, dass Ludwig Huber in der Rezeption in diesem Punkt vielfach missverstanden wurde (vgl. Heinrich, 2017), so erscheint mir sein Plädoyer an dieser Stelle eindeutig und hat mich seinerzeit tief beeindruckt – eben auch als eine plausibel argumentierbare Option für diesen aktuell dringend notwendigen Brückenschlag zwischen empirischer Bildungsforschung und Humanismus (vgl. Heinrich, 2016b). Der Schlüssel ist die eigene Erfahrung, und zwar hier die des Forschens, d.h. des „Selbst-Wissenschaft-Betreibens“. Nur durch diese Erfahrung geraten abstrakte Gegenstände wieder in einer Form ins Bewusstsein, die die Persönlichkeit im bildenden Sinne umformen können. Ansonsten droht die Gefahr, dass die empirische Wissenschaft sich derart methodenverliebt und selbstreferentiell in die von ihr konstruierten Deutungen von Wirklichkeit verstrickt, dass eine regsame Wechselwirkung von Ich und Welt, wie sie Humboldt forderte, in einer Methodenfixierung implodiert, die Ilien (2008) im Anschluss an Kohut so treffend als *tool-and-method-pride* bezeichnet hat. Mit Rückgriff auf Humboldts drei Dimensionen der Reflexion kann Huber hier drei kurante Probleme der empirischen Bildungsforschung und ihrer Rezeption kritisch-konstruktiv aufgreifen: die „Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus“ (s.u.), die sie vor „Neutralitätsfiktionen“ (vgl. Heinrich, 2016a) bewahrt, die „Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft“ (s.u.), die an „vergessene Zusammenhänge“ (vgl. Heinrich, 2015) erinnert, und die „Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll“ (s.u.), womit der humanistische Auftrag auch einer empirischen Bildungsforschung zu begründen wäre (vgl. Heinrich, 2016b). Ludwig Hubers Denken über das Forschende Lernen drängt damit zur „Selbstreflexion[,] ohne die von Bildung nicht gesprochen werden kann“ (s.u.), oder mit anderen Worten: Bildungsforschung ohne Bildung ist eben nur noch Forschung ... und damit für das Subjekt relativ irrelevant.

Zunächst kann man sich, wie es auch die Bundesassistentenkonferenz (1970) getan hat, auf die Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens über die Universität berufen. Dieses ist zwar im gegenwärtigen Reformdiskurs mit seiner Orientierung auf Qualifikationen (Kompetenzen), Wettbewerb (Exzellenz) und „Standortsicherung“ in den Hintergrund gedrängt. Wenn man aber dennoch auch einmal nach dem Beitrag der Universität zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fragt (vgl. Spoun/Wunderlich 2005), von „Bildung durch Wissenschaft“ nicht nur spricht, sondern diesem Gedanken nachgeht, wird man bemerken, dass Forschendes Lernen nur eine andere, vielleicht besonders emphatische Formulierung für das damit Gemeinte ist. Für die geistigen Väter der „Idee der Universität“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts war klar: Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als unabgeschlossene – selbst „treibt“, nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt (vgl. z.B. Schleiermacher 1808/1956, S. 238). Humboldt bestimmt (1809/10) in diesem Sinne sowohl die Tätigkeit der Institution Universität (im Unterschied zur Schule) wie das Tun des einzelnen Studierenden:

„Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher ... Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um ...“ (Humboldt, 1809–10/1956, S. 377f., 379).

Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, „Stauen“ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen. Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann gehört Erfahrung eines Forschungsprozesses dazu. Bildung durch Wissenschaft verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird (vgl. Brinckmann u.a., 2002, S. 29; Brunkhorst 2002, S. 246). Diese Auseinandersetzung ist zugleich zwar nicht der einzig mögliche, aber vermutlich der stärkste Anstoß zur Selbstreflexion[,] ohne die von Bildung nicht gesprochen werden kann. Dieser Reflexion sind auch schon bei Humboldt drei Dimensionen vorgegeben: die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll. Eigenverantwortlichkeit und Sozialverantwortlichkeit gehören hier als Ziele zusammen (vgl. Euler 2005, S. 255, 263f.). Auf jeder der drei Dimensionen lassen sich Probleme auch unserer gegenwärtigen Wissenschaft abtragen (vgl. Benner 1990). Ob die heutigen hochspezialisierten empirischen Disziplinen, die von Humboldt noch nicht mitgedacht werden konnten, noch als „Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann“ erlebt werden können, ist zweifelhaft. Wie aber Wissenschaft als Konstruktion am Werk ist, könnte durch Forschendes Lernen gerade auch in ihnen erkannt und zum Anlass von Reflexion in jeder der Dimensionen genommen werden.
[Huber, 2009b, S. 13f.]

Ausgehend vom letzten Satz der zuvor zitierten Textpassage startete die Diskussion in der Lektüreguppe auf dem Gedenksymposium mit eigenen Erfahrungen in Lehrforschungsprojekten, in denen eben jener Modus von Erkenntnistätigkeit, in dem „Wissenschaft als Konstruktion am Werk ist“ (s.o.), von Studierenden erkannt und expliziert wurde, und zwar im Medium einer *Bildung durch Forschung*, wie ich es hier in Ausdifferenzierung zum gängigen Topos der übergreifenden Idee von „Bildung im Medium von Wissenschaft“ formulieren möchte. So schilderte Dieter Timmermann die Konstellation in einem dreisemestrigen Lehrforschungsprojekt zu Übergängen in Bildungsinstitutionen Anfang der 1980er-Jahre, innerhalb dessen ein Student nach der selbständigen

Herstellung des Feldzugangs, der Konzeptionierung des Forschungsdesigns, der Durchführung der Erhebung und schließlich der Interpretation der Daten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Klassen- und Schichtenmodelle in der Studierendengruppe zu dem Ergebnis kam, dass jedweder Befunddarstellung eine gewisse Beliebigkeit inhärent sei, wenn sich doch für alle Schichten- und Klassenmodelle plausible Legitimationen finden ließen.

In der Lektüregruppe wurden nach dieser Schilderung die in solchen Prozessen einer *Bildung durch Forschung* zum Ausdruck gelangenden Reflexionsebenen wissenschaftstheoretisch eingeordnet und schließlich mit Blick auf konstruktivistische Erklärungsmuster in ein von der Gruppe reflektiertes übergreifendes epistemologisches Verständnis von Lehrforschung integriert.

In einer zweiten Schilderung einer spezifischen Erkenntnisweise einer Studentin in einem Lehrforschungsprojekt von Karin Bräu wurde allerdings auch die prinzipielle Unverfügbarkeit solcher *Bildung durch Forschung* deutlich – was nur folgerichtig erscheint, da dies ja letztlich eben für alle Bildungsprozesse gültig ist. So geriet eine Interviewstudie mit Eltern für diese Studentin zur besonderen Bildungserfahrung im Medium von Forschung. Und zwar ereignete sich diese nicht – wie man es vielleicht in der ans Forschenden Lernen angelehnten Konzeption von Hochschullehre erwarten würde – vor dem Hintergrund der kognitiven Generierung besonderer Erkenntnisse aus den Interviewdaten, sondern durch die für diese Studentin besondere Erfahrung, dass sie die Interviews in den Wohnungen der Familien durchführte und damit nicht nur Einblicke in unterschiedliche Milieus und Familienkonstellationen erhielt, sondern diese auch physisch mit dem ganzen Erfahrungsgehalt einer solchen Situation aufnehmen konnte. Vermittelt über diese Erfahrung konnte so eine Begegnung mit einer sozialen Wirklichkeit erfolgen, die der Studentin ansonsten womöglich ihr Leben lang verschlossen geblieben wäre.

Wesentlich dafür war allerdings auch in diesem Beispiel, dass – wie es Ludwig Huber immer wieder gefordert hat (vgl. bspw. Huber, 2009b) – nach Möglichkeit der gesamte Forschungsprozess von den Studierenden durchlebt werden soll. Die Hoffnung wäre, dass durch eine solche curricular in der Lehrerbildung angelegte Forschungserfahrung eine erhöhte Sensibilisierung für das spätere pädagogische Tätigkeitsfeld entstehen kann – so etwa im letztgenannten Fall die Hoffnung, dass diese Studentin später als Lehrerin in der Elternarbeit einfühlsamer agiert, da sie die in ihr angelegte Empathiefähigkeit durch dieses Forschungsprojekt mit Blick auf diejenige Zielgruppe ausweiten konnte, die ansonsten im schulischen Alltag wenig in Erscheinung tritt, aber doch hoch bedeutsam ist: die Eltern.

Beide Beispiele zeigten aber auch eindrücklich die prinzipielle hochschuldidaktische Unverfügbarkeit solcher *Bildung durch Forschung*, sodass letztlich Hochschuldidaktik immer nur den curricularen Raum für solche Forschungserfahrungen zur Verfügung stellen kann (und sollte), um den Möglichkeitsraum für solche Erfahrungen zu bieten. Ob diese Erfahrungszuwächse dann auch Bildungsprozesse initiieren, bleibt – wie immer – dem Subjekt überlassen.

Gleichwohl bedarf es über diese curricularen Rahmenbedingungen hinaus auch der prinzipiell forschenden Grundhaltung der Lehrenden. Diese scheint nicht immer bei allen in der Lehre tätigen Kolleg*innen gegeben, so etwa, wenn forschungsmethodische Einseitigkeiten oder paradigmatische Engführungen unreflektiert bleiben oder sogar autoritär zurückgewiesen werden. Dies wäre der Fall gewesen, wenn im oben zitierten Lehrforschungsprojekt zu den Übergängen in Bildungsinstitutionen nicht die Offenheit des Diskurses gewahrt, sondern seitens des Lehrenden qua Amtsauctorität auf ein spezifisches Schichten- oder Klassenmodell für die Befundpräsentation insistiert worden wäre. Somit sind auch für die Lehrenden die drei von Ludwig Huber genannten Hum-

boldtschen Reflexionsmodi essenziell: „die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll.“ (Huber, 2009b, S. 13)

3 Nachklang

Sowohl in den einführenden Beiträgen von Helga Jung-Paarmann und Michaela Geweke aus biografischer und historischer Perspektive als auch in den Vorträgen von Dorit Bosse, Josef Keuffer, Stefan Hahn, Gabi Reinmann, Martin Heinrich und Gabriele Klewin sowie schließlich in den hier dokumentierten Diskussionen in den Lektüreguppen zeigte sich als durchgängiges Phänomen, dass immer wieder im Rückgriff auf Zitate von Ludwig Huber deren nachhaltige Aktualität deutlich wurde. Es zeigt sich damit, dass er selbst in hervorragender Weise jene Prinzipien einer gebildeten Persönlichkeit verkörperte, die er der nachwachsenden Generation mitgeben wollte: individuelle Autonomie, klare Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen, unstillbares Interesse, präzise Urteilskraft und den Blick für das Wesentliche, der eine solche auf Exemplarik zielende Argumentationsführung allererst ermöglicht, sodass zentrale Argumente von ihm noch heute Gültigkeit haben. Erschienen sie zuweilen zunächst auf den ersten Blick fremd, so bedurfte es oftmals nur der leicht modernisierten Sprache, um sie dann doch als zwar vergangene, aber doch zugleich unvergängliche zu erkennen – ein Signum fürs „Klassische“. Viele Besucher*innen des Gedenksymposiums ließen uns am Ende der Veranstaltung wissen, dass Ludwig Hubers Gedanken noch in ihnen nachklangen – so wie es dauerhaft im institutionellen Gedächtnis des Oberstufen-Kollegs der Fall sein wird.

Literatur und Internetquellen

- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK (Schriften der BAK, 5; Neudruck Bielefeld: UVW 2009).
- Benner, D. (1990). Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (4), 597–620.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (4. Aufl.) (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 291). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brinckmann, H., et al. (2002). *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brunkhorst, H. (2002). Die Universität der Demokratie. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 3 (2), 237–247.
- Butler, J. (1994). Das Bildungsverständnis der Arbeitswelt. Anforderungen und Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus der Sicht der beruflichen Bildung und der Arbeitswelt. *Die Deutsche Schule*, 86 (2), 132–146.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.O. (1988). Bildung. Positionen und Perspektiven in der neueren Bildungsforschung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, (3), 386–405.

- Döpp, W. (1997). Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 628–639). Weinheim: Juventa.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Habel, W. (1990). *Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Köln & Wien: Böhlau.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., & Klewin, G. (2012). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2012–2014. Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hansmann, O. (1988). Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I* (S. 21–54). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heinrich, M. (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298.
- Heinrich, M. (2016a). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Heinrich, M. (2016b). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Festschrift für Ludwig Huber* (S. 161–175). Bielefeld: UVW.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 117–126. Verfügbar unter: http://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Heldmann, W. (Hrsg.). (1986). *Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschaftspropädeutischer Grundbildung*. Krefeld: Pädagogik- und Hochschulverlag.
- Hentig, H. v. (1980). *Die Krise des Abiturs – und eine Alternative*. Stuttgart: Klett.
- Huber, L. (1986). Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau: veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens. In P. Kellermann (Hrsg.), *Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Bd. 4: Universität und Hochschulpolitik* (S. 241–258). Wien: Böhlau.
- Huber, L. (1990a). Fachkulturen und allgemeine Bildung. In K. Lohmann (Hrsg.), *Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung*. Bericht über den 23. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (BAK) vom 2. bis 6.10.1989 in der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit dem Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Hrsg. von K. Lohmann (Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter, 1) (S. 76–94). Rinteln: Merkur.

- Huber, L. (1990b). Hochschulsozialisation und Reproduktion der Gesellschaft: noch einige weitere Bemerkungen zum Thema. *Hochschulausbildung*, 8 (3), 145–161.
- Huber, L. (1991). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31 (1), 3–24.
- Huber, L. (1992). Neue Lehrkultur – alte Fachkultur. In A.W.M. Dress (Hrsg.), *Die humane Universität: Bielefeld 1969–1991. Festschrift für Karl-Peter Grottemeyer* (S. 95–106). Bielefeld: Westfalen-Verlag.
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und Ziele der Oberstufe. *Die deutsche Schule*, 86 (1), 12–26.
- Huber, L. (1999). Einleitung. In Forschungs- und Entwicklungs-Plan 1998–1999 (S. 1–9). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35–57). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Huber, L. (2005a). Lehrerinnen- und Lehrerforschung an den Bielefelder Versuchsschulen: von den Konzepten zu den Mühen des Alltags. In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelschulsystem – Bielefelder Erfahrungen* (Impuls, Ambos-Sonderband) (S. 49–76). Bielefeld: Laborschule.
- Huber, L. (2005b). Standards und Individuen: Wie kann sich die gymnasiale Oberstufe entwickeln?. In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelschulsystem – Bielefelder Erfahrungen* (Impuls, AMBOS-Sonderband) (S. 161–184). Bielefeld: Laborschule.
- Huber, L. (2007). Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis. *Das Hochschulwesen*, 55 (1), 8–14.
- Huber, L. (2008). Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufen-Reform. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 20–35). Weinheim & Basel: Beltz.
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- Huber, L. (2009b). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. (2011). Scholarship of Teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil J. Organisationsentwicklung und Lehrkultur. Personalstruktur und Personalentwicklung* (J 1.11) (S. 1–20). Berlin: Raabe.
- Huber, L. (2014a). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 22–29.
- Huber, L. (2014b). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66 (1/2), 33–41.

- Huber, L., & Kurnitzki, S. (2012). Individuelle Schwerpunktsetzung auf der gymnasialen Oberstufe?! Vorhaben und Wahlmöglichkeiten in den Bundesländern sechs Jahre nach der KMK-Vereinbarung. *TriOS*, 7 (1), 1–157.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G., & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 75) (S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Humboldt, W. v. (1956/1809–10). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 375–386). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Kazemzadeh, F., Minks, K.-H., & Nigmann, R.-R. (1987). „Studierfähigkeit“ – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: HIS.
- Keuffer, J., & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. (1998). *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 in der Fassung vom 2. Juni 2006. Bonn: KMK (Typoskript).
- Kollegstufe NW* (1972) (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, 17). Ratingen et al.: Henn.
- Liebau, E., & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3), 314–339 (Auszug).
- Luhmann, N. (1985). Die Soziologie und der Mensch. *Neue Sammlung*, 25, 33–41.
- Messner, R. (Hrsg.). (2009). *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Portele, G. (1984). *Der Mensch ist kein Wägelchen*. Hamburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Portele G., & Huber, L. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus: zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I.N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 64) (S. 185–197). Hamburg: AHD.
- Portele, G., & Huber, L. (1983). Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10) (S. 92–113). Stuttgart: Klett.
- Prange, K. (2007). Kanon auf Zeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2), 170–180. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0025-8>
- Riewerts, K., Weiß, P., & Lenger, J. (2013). Lehre forschungsnah konzipieren. Hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld. *Personal- und Organisationsentwicklung*, 8 (2+3), 78–82.
- Scharlau, I., & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 315–354.

- Schleiermacher, F. (1956/1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 219–308). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Spoun, S., & Wunderlich, W. (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 650–661.
- Tillmann, K.-J., & Weingart, G. (Hrsg.). (2001). *Laborschulforschung 2001–2003: Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstatthefte, 21). Bielefeld: Laborschule.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Winteler, A. (2001). Professionalisierung in der Hochschullehre. *Deutsche Universitätszeitung*, 57 (22), I–IV.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., Klewin, G., et al. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 127–160. https://doi.org/10.4119/we_os-3191

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>

Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber

**Forschungs- und Entwicklungsplan
der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg
für das Jahr 2019**

Martin Heinrich¹ & Gabriele Klewin^{1,*}

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag dokumentiert den diesjährigen Forschungs- und Entwicklungsplan. Die aktuellen Änderungen von Konzepten werden unter Rückgriff auf die Ausdifferenzierung der Typik von Forschung und Entwicklung diskutiert, die der in diesem Jahr verstorbene ehemalige Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs, Ludwig Huber, vor fünfzehn Jahren für Lehrer*innenforschung beschrieben hat. Neben den am Oberstufen-Kolleg projektförmig und im multiprofessionellen Team organisierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten zählen nach Huber auch die Reflexion und Produktion für die Praxis, die Verbreitung, der Austausch sowie die Umsetzung (Dissemination und Implementation) hierzu. Der Beitrag dokumentiert die Einrichtung neuer Disseminationsstrategien durch Online-Journale sowie mehrere neue Netzwerke und Forschungskooperationen.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Praxisforschung, Transfer, Versuchsschule, Oberstufe



English Information

Title: Action Research and Transfer – Further Development of Teacher-Action-Research Following Ludwig Huber. The Research and Development Plan of the Action Research Department of the Oberstufen-Kolleg in 2019

Abstract: This article documents this year's research and development plan. The current changes in concepts are discussed with reference to the differentiation of the typology of research and development described fifteen years ago by Ludwig Huber, former head of the Action Research Department of the Oberstufen-Kolleg, who died this year. In addition to the research and development organized as projects in a multi-professional team at the Oberstufen-Kolleg, according to Huber this also includes reflection and production for practice, distribution, exchange as well as realization (dissemination and implementation). The article documents the establishment of new dissemination strategies through online journals as well as several new networks and research cooperations.

Keywords: school development, action research, transfer, upper secondary school, experimental school

Der diesjährige Forschungs- und Entwicklungsplan wird, wie bereits im letzten Jahr, sowohl die Funktion des Überblicks über Planungen haben als auch, vielleicht sogar etwas stärker, die des Berichts über Veränderungen, die sich auf die zukünftige Forschungs- und Entwicklungsarbeit auswirken werden. Haben wir im letzten Jahrbuch zurückgeblickt bis zum Jahr 2016, in dem das Peer-Review für das Oberstufen-Kolleg stattfand (Diedrich et al., 2016), soll dieses Mal zwar das Jahr 2019 im Fokus stehen; dennoch werden wir auch zurückgreifen auf Ideen und Konzepte für die Lehrer*innenforschung, die wesentlich älter, aber immer noch hoch relevant sind.

Im Mai 2019 erreichte das Oberstufen-Kolleg die traurige Nachricht vom Tod Ludwig Hubers, dem langjährigen Wissenschaftlichen Leiter des Oberstufen-Kollegs. Dies war Anlass, ihm zu Ehren ein Symposium zu veranstalten (siehe Heinrich et al., in diesem Band). Im vorliegenden Text wollen wir deshalb die aktuellen Änderungen auf Konzepte beziehen, die Ludwig Huber vor fünfzehn Jahren für Lehrer*innenforschung entwickelt hat (Huber, 2004). In diesem Sinne ist Ludwig Huber, ähnlich wie die Peers aus dem Jahr 2016, ein „critical friend“, wobei die Betonung deutlich auf „friend“ liegt.

Nach der Verabschiedung eines neuen Forschungs- und Entwicklungsmodells im Sommer 2017 (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017) und der ersten Umsetzung im darauf folgenden Schuljahr 2017/18 ging es im Jahr 2019 insbesondere darum, den Umsetzungsprozess zu begleiten und, wo nötig, nachzusteuern, also keine grundsätzlichen Umstrukturierungen vorzunehmen. Die Bereiche, in denen Entwicklungen angestoßen wurden, sind insbesondere:

- „• die stärkere Verzahnung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit der Schulentwicklung,
- die damit einhergehende Flexibilisierung der Organisation der Forschungs- und Entwicklungsprojekte, um entsprechend die engere Anknüpfung an sich situativ ergebende Schulentwicklungsprozesse zu ermöglichen,
- Konzepte zur stärkeren Einbindung der Kollegiat*innenschaft in die Forschungs- und Entwicklungsprozesse sowie schließlich
- der Interne Transfer.“ (Heinrich & Klewin, 2018, S. 158)

Der erste und der letzte Punkt der Auflistung sind stark miteinander verknüpft, und deshalb soll auch über beide zusammen berichtet werden. Zu diesem Punkt, auch wenn er nicht von Transfer, sondern von „Dissemination und Implementation“ (Huber, 2004, S. 54) spricht, hat Ludwig Huber geschrieben:

„Das ist heutzutage eine Aufgabe, die sich nicht mehr ‚mit links‘ erledigen lässt oder im nachhinein von selbst ergibt: Tagungen oder Workshops mit anderen LehrerInnen zu Geschlechterpädagogik in Sport oder Mathematik, zu Facharbeit, zu alternativen Formen von Leistungsausweisen und -bewertung, zu Regionsbezug, zu nachhaltiger Entwicklung oder Schulreform, wie sie unsere beiden Schulen [gemeint sind Oberstufen-Kolleg und Laborschule; d.A.], z.T. erfreulicherweise auch zusammen, durchgeführt haben, verlangen intellektuelle Anstrengung und machen wirklich Arbeit. Nutzung aller Medien, Organisation und vor allem Pflege von Netzwerken, Gestaltung von Fortbildungsaktivitäten und Moderation von Schulentwicklung stellen inzwischen hohe Ansprüche an das methodische Können, fast schon eine eigene Professionalität. Aber wenn man die Verbindung zwischen dieser und der LehrerInnenforschung aus der Praxis und für die Praxis erhält so wie sie auch zwischen LehrerInnenforschung und der Wissenschaft erhalten bleiben soll, ist sie m.E. bei der Versuchsschule besser aufgehoben als bei z.B. McKinsey; sie sollte darum als eigener würdiger Arbeitsbereich der LehrerInnenforschung anerkannt und kultiviert werden.“ (Huber, 2004, S. 54)

Davon abgesehen, dass die meisten der genannten Themen auch nach fünfzehn Jahren in keiner Weise als bereits befriedigend bearbeitet angesehen werden können – siehe z.B. Fridays for Future –, ist der Hinweis, dass Dissemination und Implementation als eigene Aufgabe Beachtung finden sollen, mehr als bedenkenswert.

Einige Schritte in diese Richtung gehen wir seit einiger Zeit. So werden Ressourcen für externen Transfer aus den Stunden für Forschung und Entwicklung bereitgestellt. In Hinblick auf den internen Transfer wurde von den Forschungs- und Entwicklungsprojekten bereits im neuen Forschungs- und Entwicklungsmodell gefordert, dass sie im Vorfeld den (internen) Transfer mit einplanen; zu Beginn des Schuljahres 2018/19 haben die Projekte ihre Transferangebote geplant und im Laufe des Schuljahres über dreißig Veranstaltungen durchgeführt. Die Angebotsseite war somit gut vertreten; es stellte sich jedoch heraus, dass die Wahrnehmung der Angebote neben dem regulären Schulentwicklungsprozess eine große zeitliche Herausforderung für das Kollegium darstellt. Deshalb wurde für das Schuljahr 2019/20 beschlossen, ein verändertes Modell von Forschungs- und Entwicklungsarbeit, Schulentwicklung und Transfer zu erproben, das den einzelnen Lehrenden mehr Zeit für die Wahrnehmung entsprechender Angebote zur Verfügung stellt. Auch wenn es sich damit um eine für die Entwicklungen im Jahr 2019 recht wesentliche Neuerung handelt, so soll die Darstellung dieses Modells hier im Forschungs- und Entwicklungsplan nicht ausführlicher erfolgen, da wir vor dem Hintergrund der unseres Erachtens grundsätzlichen – und damit auch für andere Schulentwicklungs- und Transferprozesse ggf. relevanten – Neukonzeption dieser Neukonzeption uns dazu entschlossen haben, hierzu einen eigenständigen Beitrag zu verfassen (siehe ausf. Klewin & Heinrich, in diesem Band).

In Hinblick auf die im Zitat von Ludwig Huber angesprochene Netzwerkarbeit sind für das Jahr 2019 neben den bereits existierenden Netzwerken mehrere zusätzliche Netzwerkinitiativen zu nennen. Das Netzwerk „Individuelle Sprachförderung in der Sek. II“ ist ein „Ableger“ aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Integration neuzugewandelter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ und wird in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld durchgeführt. Im Netzwerk arbeiten vier Bielefelder Schulen sowie das Oberstufen-Kolleg gemeinsam an der durchgängigen Sprachbildung mit dem Schwerpunkt Schreiben im Fachunterricht. Dieses Projekt wird unterstützt von der Bezirksregierung sowie im Rahmen von „Zukunftsschulen NRW“.

Das zweite Netzwerk, bzw. ein Verbund, wird zwar erst im nächsten Jahr offiziell gegründet; entsprechende vorbereitende Aktivitäten gab es aber schon in diesem Jahr. Als Reaktion auf die vermehrte Gründung von Universitätsschulen (Heinrich & van Ackeren, 2019) fand im Mai 2019 am Oberstufen-Kolleg ein Fachtag Universitäts- und Versuchsschulen statt, an dem neben Oberstufen-Kolleg und Laborschule sechs Universitätsschulen bzw. Universitätsschulnetzwerke teilnahmen. Der Einladung, sich an der Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen zu beteiligen, sind

neun der neuen Initiativen gefolgt, so dass im nächsten WE_OS-Jahrbuch für das Jahr 2020 zusammen mit den Texten über die beiden Bielefelder Versuchsschulen voraussichtlich elf Beiträge zu lesen sein werden.

Ein weiteres, auf den Bielefelder Raum bezogenes Netzwerk ist ebenfalls zu nennen. Innerhalb des Projektes „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“ befasst sich ein Teilprojekt mit dem „Umgang mit Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen“ und vernetzt sich in diesem Rahmen mit Kolleg*innen aus anderen Schulen und Fachkräften aus Institutionen, die mit psychisch erkrankten Schüler*innen arbeiten. Das Besondere an dieser Vernetzung ist, dass bei den gemeinsamen Arbeitstreffen auch die jeweilige Institution besucht wird (siehe Wäcken, in diesem Band). Das Vorgehen ist also ähnlich wie im Schulverbund „Blick über den Zaun“, an dem das Oberstufen-Kolleg auch in diesem Jahr weiterhin aktiv mitgewirkt hat.

Für die Dissemination von Ergebnissen der Praxisforschung und der schulnahen Evaluationsforschung existieren nicht nur das vorliegende Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung und die seinerzeit noch gemeinsam mit Ludwig Huber gegründete Schriftenreihe „Oberstufe Gestalten“ (Klinkhardt-Verlag), sondern ihr dienen inzwischen auch zwei im Sommer in Kooperation mit der Bielefeld School of Education (BiSEd) gegründete online-Zeitschriften.

Die Zeitschrift *PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB)* (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>) soll einen Ort für „praxisnahe Beiträge“ (Heinrich, Klewin & Streblov, 2019, S. III) bieten.

„Es handelt sich um innovative praxisnahe Konzepte sowie lokal gebundene Aktivitäten mit Begleitforschung unter besonderer Berücksichtigung standortbezogener Faktoren, die für die Implementation von Innovationen im Bildungsbereich sehr bedeutsam sind.“ (Heinrich, Klewin & Streblov, 2019, S. III).

Die zweite neu gegründete Zeitschrift *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht (DiMawe)* (<https://www.dimawe.de/index.php/dimawe>) soll ebenfalls ein Ort für die oben bereits erwähnten „praxisnahen Beiträge“ sein, allerdings mit einem anderen Fokus als in der *PFLB*. Wie im Titel sichtbar wird, geht es um Materialien: „Materialien für Hochschullehre in der Lehrer*innenbildung, der Fortbildung von Lehrpersonen und für den Schulunterricht“ (Heinrich, Schweitzer & Streblov, 2019, S. I).

Der Begriff Materialwerkstatt steht aber nicht nur für die Zeitschrift, sondern beschreibt auch eine besondere, entlang einer theoretisch und erwachsenendidaktisch systematisierten Arbeitsweise erfolgende Form, in einer Gruppe an Materialien zu arbeiten (Schweitzer, Heinrich & Streblov, 2019). Damit ist zugleich der Übergang markiert von den Punkten der Dissemination und Implementation hin zu den Änderungen, die sich in der konkreten Ausgestaltung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit ergeben haben. Bevor diese Ausdifferenzierung jedoch beschrieben wird, soll noch einmal ein Blick auf das, was Ludwig Huber zur Lehrer*innenforschung – wie der zu der Zeit vorherrschende Begriff lautete – geschrieben hat:

„[Mir] scheint [...] sinnvoll, das Spektrum dessen, was wir uns als LehrerInnenforschung vorstellen können, zu verbreitern und in sich zu untergliedern. Das ist nichts anderes als der Versuch, sich klar zu machen, um welcher Fragen willen denn LehrerInnenforschung eigentlich da ist, und wie je nach der Art der Fragen unterschiedliche Typen von Forschung und Entwicklung nötig sind. [...]

Reflexion und Produktion für die Praxis [...]

F&E-Projekte [...]

Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“
(Huber 2004, S. 52ff.).

Es wird also deutlich, dass auch Ludwig Huber bereits über unterschiedliche Formen von Lehrer*innenforschung bzw. Praxisforschung – so der aktuell gebrauchte Begriff –

nachgedacht hat. Die neben dem Online-Journal auch als physische Kooperationsform bereits angesprochenen Materialwerkstätten als real durchgeführte gemeinsame Arbeit fallen dabei unter den Punkt „Reflexion und Produktion für die Praxis“ (Huber, 2004, S. 52).

- „Als Kriterium für die Formen der LehrerInnenforschung unter diesem Rubrum gilt, dass sie
- über die Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts (incl. Prüfen und Beraten), die Bewältigung nur der eigenen Praxis hinausgehen, also auf Austausch mit anderen angelegt sind und deswegen
 - schriftlich oder elektronisch oder auch in Film/Video aufgezeichnet und damit
 - für andere (Kolleginnen, Konferenzen, Schulöffentlichkeit usw.) zugänglich und nachlesbar bzw. nachvollziehbar gemacht worden sind.“ (Huber, 2004, S. 53)

Der Bereich, die eigene konkrete pädagogische Arbeit für andere nutzbar zu machen, ist vielleicht in den letzten Jahren, in denen es zunächst galt, die Projektstruktur konkret auszugestalten, etwas in den Hintergrund getreten. Aber diese sehr grundlegende Lehrer*innenforschung hat mit den Materialwerkstätten wieder stärker ihren Platz innerhalb der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten bekommen. Das oben dargestellte Netzwerk „Individuelle Sprachförderung in der Sek. II“ greift diese Idee auf. Daneben gibt es eine interne Materialwerkstatt im Oberstufen-Kolleg „Empirie und Bewertung – Risiko-Erfassung und -Bewertung/Erwerb von Risikokompetenz“, in der fächerübergreifend im Bereich Naturwissenschaften und praktische Philosophie/Ethik gearbeitet wird.

Gibt es mit den Materialwerkstätten einerseits die Tendenz „back to the roots“, so orientiert sich diese neue, alte Form andererseits aber sowohl vermittelt über den theoretisch-konzeptionellen Anspruch (vgl. Schweitzer, Heinrich & Streblov, 2019) als auch durch die Publikation der Materialien in einer Online-Zeitschrift und später in einem Portal für verschiedenste Publikationen im Bereich Lehrer*innenbildung und Schule (vgl. www.meinportable.de) an aktuellen Entwicklungen. Sollte sich die Arbeit in Materialwerkstätten am Oberstufen-Kolleg als erfolgreich erweisen, wäre dies ein Beispiel eines Transfers von der Wissenschaft in die schulische Praxis, denn entstanden sind die Materialwerkstätten zur Auseinandersetzung mit Materialien für die hochschulische Lehrer*innenbildung (Heinrich, Schweitzer & Streblov, 2019).

Weitere Verbreiterungen und Untergliederungen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit zeigt z.B. ein zweiter „Ableger“ des Projekts „Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“. Das Projekt „Flucht in eine ungewisse Zukunft? – Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Empowerment von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung“ ist eine Fortsetzung des Engagements von Kollegiat*innen mit Fluchterfahrung, die im letzten Jahrbuch darüber berichteten (Ali, Berho, Bosata, Malla Ali & Mateo i Ferrer, 2018).

Auch die Fortführung des Projektes „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ zeigt eine neue Form unserer Arbeit. BidiKuS2, so die Abkürzung, steht für „Bielefelder digitaler Kurzfragebogen für die Sekundarstufe 2“. Die WE_OS bietet den am Projekt „Bildungsbiografische Grenzgänge“ beteiligten Schulen an, aus dem im Projekt eingesetzten Fragebogen Teile auszuwählen und für ihre spezifischen Fragestellungen zusammenzustellen. Von Seiten der WE_OS wird der schulspezifische Fragebogen dann so digital aufbereitet, dass die Schulen ihn selbst gut einsetzen können. Die Auswertung erfolgt aktuell ebenfalls durch die WE_OS; perspektivisch soll das Verfahren aber so handhabbar gestaltet werden, dass dies die Schulen selbst tun können. Mit zwei Regelschulen wird dies momentan getestet, so dass wir im nächsten Jahrbuch erste Ergebnisse werden berichten können.

Ähnliches hat bereits in den Jahren 2016–2018 im Kreis Unna stattgefunden. Das Projekt „Verlaufs- und Absolvent*innenstudie“ hat in Kooperation mit dem Kreis Unna in acht Regelschulen Teile seiner Fragebögen eingesetzt, d.h., Schüler*innen kurz vor dem

Abitur zu Studien- und Berufsorientierung sowie Wissenschaftspropädeutik befragt und die Ergebnisse den Schulen zurückgemeldet. So konnten die Schulen die Ergebnisse für ihre Schulentwicklung nutzen; das Projekt erhielt dadurch zudem Vergleichsdaten zu den im Oberstufen-Kolleg erhobenen.

Eine Neuerung, die von der Gemeinsamen Leitung zwar beschlossen wurde, aber noch nicht zur Anwendung gekommen ist, sind die „FEP-Qualifikationsstellen“. Auch wenn der Begriff „Stellen“ hier etwas hoch gegriffen ist, soll er doch signalisieren, dass Lehrende der Versuchsschule dadurch in umfangreicherer Form Zeit bekommen sollen (bis hin zu einer Deputatsreduktion der Unterrichtsverpflichtung auf die Hälfte), die Themen, die sie in einer Promotion oder Habilitation vertiefen wollen, zu bearbeiten. Von FEP ist in diesem Zusammenhang die Rede, weil ausdrücklich die Themen unterstützt werden sollen, die sich aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit ergeben haben. Die Ergebnisse der Qualifikationsarbeit sollen dementsprechend auch wieder in diese Arbeit und in die Schulentwicklung zurückfließen.

Als letzte Weiterentwicklung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist die verstärkte Kooperation mit universitären Kolleg*innen und Projekten zu nennen. So kooperieren die Forschungs- und Entwicklungsprojekte „Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern“ und „Leitbild“ mit Mitarbeiter*innen aus der Fachdidaktik Biologie (Arbeitsbereich von Prof. Dr. Matthias Wilde). Das Projekt „Neukonzeption der Abschlussklausur Brückenkurs Mathematik“ hat durch die Kooperation mit der Fachdidaktik Mathematik einen Leistungstest mit Studierenden durchführen können. Das bereits häufiger erwähnte Projekt „Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ arbeitet mit Kolleg*innen aus der Arbeitsgruppe „Migrationspädagogik und Kulturarbeit“ (Leitung: Prof. Dr. Paul Mecheril) der Fakultät für Erziehungswissenschaft zusammen.

Die Kooperation mit Bi^{professional} von Seiten der WE_OS bestand bereits seit Beginn des Bielefelder Projekts der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung¹, nicht nur durch das Engagement des Wissenschaftlichen Leiters des Oberstufen-Kollegs als Gesamtprojektleiter von Bi^{professional}, sondern auch durch die Mitarbeit vieler Wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen der WE_OS im Projekt. Neu ist der geplante Einbezug von Lehrenden der Versuchsschule. So sollen sie in einer Teilmaßnahme, in der Praxisforschung als Fortbildung für Regelschullehrkräfte angeboten wird, gemeinsam mit Lehrkräften der Laborschule als Lehrende tätig werden. Ebenfalls geplant ist die Mitarbeit von Lehrenden der Versuchsschule in der Community of Research des BMBF-Projekts „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT/FKZ: 01JKL1915A-B) (siehe Bender, Kollack, Lambrecht & Heinrich, in diesem Band).

Realisiert wurde bereits die Mitarbeit von Forschungs- und Entwicklungsprojekten in zwei BMBF-Projekten zum Themenfeld Inklusion. In den Projekten „Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule“ (ProFiS/FKZ: 01NV1702A-D) und „Reflexion, Leistung & Inklusion“ (ReLInk/FKZ: 01NV1710C) arbeiten Mitglieder des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“ bei der Konzipierung und Durchführung von Lehrer*innenfortbildung mit (siehe Lau, Heinrich & Lübeck, in diesem Band).

Ebenfalls im Bereich Fortbildung hat die WE_OS mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW) kooperiert. Im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme „Distribution des Referenzrahmens Schulqualität NRW“ interpretierten die Multiplikator*innen „Dichte Beschreibungen“ (vgl. Geertz,

¹ Das Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen in der ersten Förderphase von 2016–2019: 01JA1608; in der zweiten Förderphase von 2019–2023: 01JA1908).

1983) von Distributionsveranstaltungen, um dadurch Weiterentwicklungsmöglichkeiten identifizieren zu können und sich selbst dadurch zu professionalisieren.

Mit Mitarbeiter*innen aus zwei Abteilungen der QUA-LiS, den für das Oberstufen-Kolleg und die Laborschule zuständigen Vertreter*innen des Schulministeriums sowie den Leitungen der Versuchsschulen und den Wissenschaftlichen Leitungen hat im Herbst 2019 ein Gespräch zur „zukünftigen Rolle der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs in der Schullandschaft NRW“ stattgefunden. Im Gespräch wurden gemeinsam mehrere Bereiche identifiziert, in denen die beiden Versuchsschulen mit der QUA-LiS noch enger zusammenarbeiten können, um so die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsarbeit stärker auch für andere Schulen des Landes sichtbar und damit nutzbar zu machen. Die gute Zusammenarbeit und die Tatsache, dass diese Gespräche in Zukunft halbjährlich stattfinden, nähren die Hoffnung, dass wir gemeinsam gegen die Gefahr anarbeiten, die Ludwig Huber aufgezeigt hat, wenn er warnte, dass alle „LehrerInnenforschung [...] versanden [wird], wenn sie nicht Echo in einer scientific community oder der Profession der Lehrenden auslöst und/oder irgendwann praktische Folgen zeitigt.“ (Huber, 2004, S. 54)

Literatur und Internetquellen

- Ali, M., Berho, L., Bosata, A., Malla Ali, S., & Mateo i Ferrer, M. (2018). Flucht in eine ungewisse Zukunft? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) zum Empowerment von Schüler*innen mit Fluchterfahrung. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 126–135. https://doi.org/10.4119/we_os-1111
- Bender, S., Kolleck, N., Lambrecht, M., & Heinrich, M. (2019). Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT). *WE_OS Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2*, 65–81. https://doi.org/10.4119/we_os-3187
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., Schratz, M., & Terhart, E. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (Hrsg.). (2019). *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1: Themenschwerpunkt Universitätsschulen). <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.01>
- Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., Klewin, G., Kuhn, S.U., Lojewski, J., & Schweitzer, J. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2*, 127–159. https://doi.org/10.4119/we_os-3191
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1* (1), 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-1113
- Heinrich, M., Klewin, G., & Streblow, L. (2019). Zum Zusammenhang von Praxis, Forschung, Praxisforschung, Bildung und Lehrer*innenbildung. Editorial zur ersten regulären Ausgabe der PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB) – Zeitschrift

- für Schul- und Professionsentwicklung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 1 (1), I–VI. <https://doi.org/10.4119/pflb-1544>
- Heinrich, M., Schweitzer, J., & Streblov, L. (2019). Sedimentiertes Wissen über Lehre? Oder: Was alles im Material seinen lebendigen Ausdruck findet ... Editorial zur Erstausgabe der Zeitschrift: Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), I–IX. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1536>
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35–57). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Wäcken, M. (2019). Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. *WE_OS Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189

Forschungs- und Entwicklungsprojekte des aktuellen Forschungs- und Entwicklungsplans im Überblick²

„Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern“

Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel eines Fächerübergreifendes (zeitliche Verzahnung) zwischen dem Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht. Schüler*innen sollen unterstützt werden, naturwissenschaftliche Phänomene mathematisch zu beschreiben und gleichzeitig mit anwendungsbezogenen naturwissenschaftlichen Kontexten im Mathematikunterricht zu arbeiten. Neben der Verzahnung wird gleichzeitig ein Fokus auf die Binnendifferenzierung (durch gestufte Lernhinweise) in beiden Fächern gelegt, um die heterogene Schülerschaft noch besser zu unterstützen.

„Neukonzeption der Abschlussklausur Brückenkurs Mathematik“

Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines neuen Abschlusstests für die Brückenkurse Mathematik in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs, der besser als der bisherige Test dazu geeignet ist, die Inhalte aus dem Brückenkurs zu prüfen, die relevant für die Anforderungen der Hauptphase im Fach Mathematik sind. In einem ersten Schritt wurden dazu anhand von Kenntnissen über die Voraussetzungen von Schüler*innen, Lehrplänen der Sek. I, mathematischen Anforderungen aus der Hauptphase der Oberstufe sowie den Inhalten der Basiskurse in der Eingangsphase Basiskompetenzen festgelegt (Bruchrechnung, Termumformung, Lösen mathematischer Gleichungen, Prozentrechnung). Anhand dessen wurde ein neuer Abschlusstest erstellt, der auch – im Vergleich zum bisherigen Test – neue Aufgabenformate enthält. Dieser Test wurde nach den Erfahrungen und Ergebnissen des ersten Durchlaufs weiterentwickelt. Hierzu wurde zudem ein erstes, rein auf Inhalte bezogenes, Curriculum formuliert, das im weiteren Verlauf kompetenzorientiert weiterentwickelt wird.

„Forschendes Lernen in der Oberstufe“

Ein Ziel des Oberstufen-Kollegs (OS) besteht darin, Kollegiat*innen „Bildung im Medium der Wissenschaft“ zu ermöglichen. Forschendes Lernen kann dafür einen wichtigen Beitrag leisten. Das Ziel der Arbeit im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ besteht darin, das Forschende Lernen evaluativ begleitet in den Strukturen des OS sowie in Unterrichtsprozessen stärker zu etablieren. Es werden in diesem Projekt verschiedene Kurskonzepte entwickelt, die sowohl formativ als auch summativ durch Fragebögen, Reflexionsberichte und Interviews evaluiert werden.

Es wird dabei der übergreifenden Forschungsfrage nachgegangen, wie Forschendes Lernen in der Oberstufe gelingen kann. Diese Forschungsfrage lässt sich weiter in die folgenden Fragen ausdifferenzieren:

- Wie muss Unterricht gestaltet sein, um selbständiges Forschendes Lernen zu fördern und zu ermöglichen?
- Inwiefern entwickelt sich eine forschend-reflexive Haltung bei den Kollegiat*innen, die am Forschenden Lernen teilhaben?
- Inwiefern verändern sich Lernmotivation und Selbstregulationsfähigkeit der teilnehmenden Kollegiat*innen?
- Inwiefern entwickeln die Kollegiat*innen (insb. wissenschaftspropädeutisch betrachtet) Interesse an Forschung und Wissenschaft?
- Inwiefern bringen Kollegiat*innen durch Forschendes Lernen eigene Interessen in die Schulentwicklung ein?

² Interessierte können sich an das Sekretariat der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg wenden (sekretariat.weos@uni-bielefeld.de).

„Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“

Das Projekt „Inklusion in der gymnasialen Oberstufe“ will einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Oberstufe im Hinblick auf zu bewältigende Aufgaben der Inklusion leisten. Grundlage der Arbeit bilden die im letzten Zeitraum des Forschungs- und Entwicklungsplans entwickelten „Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld“. Aufgrund der Tatsache, dass diese auf der einen Seite zwar konkret, auf der anderen Seite aber im Hinblick auf die Umsetzung vergleichsweise unspezifisch sind, sollen nunmehr einzelne Aspekte klar ausgearbeitet werden. Ziel dabei ist es, empirisch und theoretisch fundierte Handreichungen zu einzelnen Entwicklungsfeldern zu generieren, die zu einem späteren Zeitpunkt (ggf. in einem weiteren Forschungs- und Entwicklungsprojekt) eine Implementation zielgerichtet ermöglichen, sowohl auf den internen wie auch auf den externen Transfer bezogen. Anvisiert sind hierbei zunächst die Entwicklungsfelder Nachteilsausgleich, Umgang mit Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen sowie Potenzialförderung für alle. Zwar impliziert die weitere Auseinandersetzung mit den Empfehlungen im Haus bereits einen gewissen Transfer, der jedoch zum aktuellen Zeitpunkt nicht im Fokus des Forschungsprojekts liegt.

„Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“

Seit 2015 beschäftigt sich das Oberstufen-Kolleg mit der Entwicklung eines Konzepts zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe. Mittlerweile besuchen fast 50 junge Menschen, die bei ihrem Eintritt ins Oberstufen-Kolleg erst seit zwei bis vier Jahren Deutsch gelernt hatten, die Versuchsschule. Bei der Konzeptarbeit zur Beschulung dieser Jugendlichen stand zunächst die Schaffung eines geeigneten Kursangebots für eine zweijährige „gestreckte Eingangsphase“ an. Es ging besonders darum, ein geeignetes Angebot in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu installieren. Auch wurde begonnen, etablierte Kursarten zu modifizieren bzw. völlig neuartige Kursangebote zu entwickeln, welche den DaZ-Unterricht mit dem Fachunterricht verzahnen. Daneben richtete die Versuchsschule ein eigenes Aufnahmeverfahren für die Gruppe der Neuzugewanderten ein. Seit 2017 beschäftigen sich die Akteur*innen besonders mit der Weiterentwicklung der Sprachbildung im Fachunterricht bzw. der Verzahnung von DaZ-Unterricht und fachlichem Lernen sowie mit Projekten zum Empowerment und der stetigen Verbesserung der organisatorischen Strukturen und des Beratungsangebots in der gestreckten Eingangsphase. Außerdem werden – u.a. ausgehend von Erkenntnissen aus mittlerweile ausgewerteten Kollegiaten*innen-Interviews – Angebote (weiter-)entwickelt, die eine besondere Förderung der auf Eigenverantwortung ausgerichteten Arbeitsformen der gymnasialen Oberstufe zum Ziel haben.

Prägend für die Konzeptarbeit war und ist der Spagat zwischen dem Ideal einer möglichst inklusiven Beschulung und einer pragmatischen Vorbereitung auf die Anforderungen der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, was angesichts des Alters der Kollegiat*innen bei ihrem Einstieg ins deutsche Schulsystem und der Anforderungen bzw. der zunehmenden Standardisierung des Abiturs eine besondere Herausforderung darstellt.

„Kollegiale Unterrichtshospitation“

Ziel des Projektes ist auf der Entwicklungsebene zum einen, ein auf das Oberstufen-Kolleg angepasstes Konzept der kollegialen Unterrichtshospitation aus der Vielzahl bereits vorliegender Konzepte zu entwickeln, und zum anderen, dieses Konzept innerhalb der Schule zu implementieren. Der Schwerpunkt der Implementation liegt auf Fragen zur konkreten Begleitung und Unterstützung von Hospitationstandems. Diese Fragen sind ebenfalls leitend für die Zielsetzung auf der Forschungsebene. Aus dieser begleitenden Forschung sollen Erkenntnisse für ähnliche Prozesse an Regelschulen gewonnen werden.

„Leitbild“

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Leitbild“ hat den Arbeitsplan aufgrund der Rückmeldung des Wissenschaftlichen Beirats entsprechend angepasst:

Die schriftliche Ausdifferenzierung der fünf Säulen des Leitbilds, die bei den durch die Arbeits- bzw. Forschungs- und Entwicklungsgruppe organisierten, durchgeführten sowie evaluierten Schulentwicklungstagen (03.04.2017, 04.04.2017, 23.06.2017 und 30.06.2018) entstanden sind – „Beziehungen/Wertschätzender Umgang“, „Demokratie und Mitgestaltung“, „Lehren, Lernen, Forschen als Einheit“, „Wertschätzung von Vielfalt“ und „Bildungsziele – ganzheitliche Bildung/oberstufengemäß“ – wird durch das Projekt inhaltlich und personell weiter unterstützt. Die Endredaktion obliegt nun jedoch der Verantwortung der sog. „Redaktionsgruppe“.

Um dem forschenden Anspruch des Projekts gerecht zu werden, untersucht das Projekt in engem Austausch mit der Biologie-Didaktik der Universität Bielefeld per Fragebogenerhebungen, inwiefern das tradierte Konzept des Oberstufen-Kollegs (OS) noch von den schulischen Akteur*innen getragen wird und welche die zeitgemäßen, tatsächlich zentralen Aspekte sind, für das OS steht. In einem zweiteiligen Fragebogen werden dazu erstens die Bedürfnisbefriedigung und die Motivationsqualität der Kollegiat*innen (orientiert an Deci & Ryan) sowie deren Druckerleben und zweitens weitere, die fünf Säulen des Leitbildes betreffende Fragehorizonte erhoben. Um möglichst die Gesamtheit der Kollegiat*innenschaft zu erreichen, werden die Erhebungen in den Studienfachkursen Deutsch, Mathematik und Biologie der Eingangsphase und der Hauptphase sowie in den Profilkursen der Hauptphase mit den Schwerpunkten Deutsch, Mathematik und Biologie durchgeführt. Der Fragebogen wird in angepasster Form auch durch die Lehrenden des Oberstufen-Kollegs in einer Lehrenden-Konferenz ausgefüllt, um auch deren Wahrnehmung zentraler Aspekte des OS zu erfassen.

„Move-it. Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Mobilitätssoziologische und pädagogische Sozialraumanalysen zum Einfluss von Schüler*innenmobilität auf Selbstständigkeit und Lernraumerschließung“ (in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule)

Das Projekt „Move it – Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ befasst sich mit dem Zugang zu nicht-formalen Bildungsgelegenheiten von Laborschüler*innen und Kollegiat*innen und den damit zusammenhängenden Bildungsungleichheiten, die in die Versuchsschulen hinein wirken. In einem längsschnittlichen, quantitativen und qualitativen Untersuchungsdesign wird vermittelt über das Mobilitätsverhalten im öffentlichen Raum der Zugang zu und die Nutzung von außerschulischen Lerngelegenheiten untersucht.

Hierüber können Erkenntnisse über jene Bedingungen, die die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen außerhalb der Schule prägen, als Voraussetzung dafür gewonnen werden, diese Ausgangslagen in der Gestaltung der schulischen Bildungsprozesse berücksichtigen zu können.

„Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg“

Die Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg dient als Instrument der schulinternen Evaluation und Qualitätssicherung und soll einen Beitrag zur Reflexion und (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Praxis am Oberstufen-Kolleg leisten. Im Rahmen der Studie werden nicht nur die Ausbildungsverläufe einer stark heterogenen, teilweise (biographisch) belasteten Schüler*innenschaft untersucht. Vielmehr verfolgt die Studie das Ziel, theoretisch und empirisch gestütztes Wissen über individuelle und

institutionelle Bedingungen des Ausbildungserfolges und Scheiterns am Oberstufen-Kolleg zu gewinnen und zur weiteren Qualitätsentwicklung zu nutzen.

Die auf Dauer gestellte Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg schafft einen organisatorischen Rahmen für quantitative Befragungen der Kollegiat*innen, der Raum für zeitlich begrenzte, variierende Evaluationsschwerpunkte und Fragestellungen aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie aus der Schulentwicklung lässt. Dies wurde im FEP-Zeitraum von 2012 bis 2014 mit der Evaluation der Profile mit Bezug zum Schulentwicklungsschwerpunkt „Unterrichtsentwicklung und Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in den fächerübergreifenden Grundkursen der Hauptphase“ (Hahn & Obbelode, 2014, S. 87)³ und im anschließenden Zeitraum von 2015 bis 2016 mit einer Untersuchung zu Konzepten von Selbstständigkeit in der Eingangsphase mit Bezug zum Schulentwicklungsschwerpunkt „Unterrichtsentwicklung in der Eingangsphase unter Berücksichtigung der 34-Stunden-Woche“ (ebd., S. 90) realisiert. In diesem Rahmen entsteht eine Monographie, deren Veröffentlichung für 2020 geplant ist. Das Projekt kooperiert mit unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungs- sowie Koordinierungs- und Arbeitsgruppen des Oberstufen-Kollegs und stellt in diesem Zusammenhang Auswertungen und Daten zur Verfügung; darüber hinaus berät und unterstützt das Projekt bei quantitativen Forschungsvorhaben.

In den Jahren 2016 bis 2018 hat die Forschungsgruppe der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie zudem über den Kreis Unna mit einer Reihe von Schulen kooperiert. In diesem Zusammenhang wurden im Jahr 2017 Befragungen von Schüler*innen kurz vor den Abiturprüfungen in neun Schulen realisiert, sodass Vergleichsdaten insbesondere zu dem Bereich der Studien- und Berufsorientierung sowie zum wissenschaftspropädeutischen Kompetenzerwerb angehender Abiturient*innen vorliegen.

Abstract vom Abschlussbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ (Laufzeit September 2017 – Juli 2019)

In dem sowohl qualitativ wie auch quantitativ längsschnittlich angelegten Projekt wurden an acht Oberstufen in der Region Ostwestfalen-Lippe Daten zu Eingangsvoraussetzungen und Schullaufbahnen von Schüler*innen erhoben. Dabei lag der analytische Fokus des Projektes auf der besseren Kenntnis von schulischen und außerschulischen Bildungsrisiken, dem Verlauf „riskanter“ Bildungsbiografien in einer heterogenen Oberstufe und der Frage, wie schulische Beratung Schüler*innen mit riskanten Eingangsvoraussetzungen und/oder gravierenden Problemen während der Schullaufbahn (besser) unterstützen kann. Ebenso sollte in den Blick genommen werden, wie schulische Förderung und Beratung sowie organisatorische Bedingungen gestaltet sein sollten, um gefährdeten Schüler*innen zu helfen. Im Berichtszeitraum standen zunehmend Fragen nach einer möglichen Typenbildung potenziell gefährdeter Schüler*innen im Vordergrund, während die Fragen nach Förderung und Beratung vorerst in den Hintergrund rückten. Auf der Grundlage der gewonnenen Daten und qualitativen Analyse der geführten Interviews wurden Merkmalsmuster gebildet und eine Typenbildung versucht, die für Beratung und Förderung hilfreich sein kann (zur Typenbildung vgl. S. Holz., in Vorbereitung, *Schulabbruch in der Oberstufe – aufhalten, aber wie?*).

Folgende Merkmale wurden der Typenbildung zugrunde gelegt:

- Leistungsbereitschaft
- Lehrer-Schüler-Beziehung
- Schüler-Schüler-Beziehung

³ Hahn, S., & Obbelode, J. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Familiärer Einfluss
- Peer-Umfeld-Einfluss
- Belastbarkeit und Stabilität
- Abschluss- und Berufsorientierung
- Anwesenheit im Unterricht

Auf dieser Grundlage wurden vorläufig sechs Typen abbruchgefährdeter Schüler*innen entwickelt und den Eckfällen aus den Interviews zugeordnet. Neben der Typenbildung stand im Berichtszeitraum die Konzipierung und Durchführung von Transferveranstaltungen im Mittelpunkt des Projekts. In mehreren Workshops (Transfernachmittag für das Kollegium des Oberstufen-Kollegs, Workshop für Referendar*innen, Austauschtreffen mit den Erhebungsschulen, Workshop im Rahmen von BiConnected, dem Programm für phasenverbindendes Lernen der Bielefeld School of Education) erfolgte eine Präsentation und Diskussion der Ergebnisse, aus denen zusätzliche Gestaltungsimpulse für die Beratung abbruchgefährdeter Schüler*innen in der Sekundarstufe II abgeleitet werden konnten.

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2018

(erstellt von Susanne Redeker & Dominik Pauli)

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2018

- Heinrich, M. (2018, Januar). *Bildungsgerechtigkeiten in der Schule? Reflexion & Aktion: Was man bedenken muss und was man tun kann*. Lehrerfortbildung im Rahmen des Workshop Programms WS 2017/18 der Bielefeld School of Education (Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung), 26.01.2018, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, Februar). Leitung der Arbeitsgruppe mit *Schwerpunkt: qualitative und rekonstruktive Verfahren* auf der Nachwuchstagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „Methodische Ansätze und Problemfelder in der Schulentwicklungs- und Governance-Forschung“, 23.–24.02.2018, Berlin.
- Heinrich, M., Kern, F., Lüken, M., & Streblov, L. (2018, März). *Forschungswerkstatt Lehrprofession/Professionalisierung* auf der Bielefelder Frühjahrstagung „Kontroverse – Koexistenz – Kooperation? – Zum Verhältnis von Lehr- und Lernforschung, allgemeiner Didaktik und allgemeiner Fachdidaktik“, 13.–15.03.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., Ertl-Schmuck, D., & Streblov, L. (2018, April). *Professionstheoretische Spannungsfelder von Forschung, Praxis und Professionalisierung in Praxisstudien – exemplarische Fragen und Antworten aus QLB-Projekten*. Workshop im Rahmen des BMBF-Programmworkshops „Praxisorientierung in der Lehrerbildung – Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 13.04.2018, Freie Universität Berlin.
- Heinrich, M., Störtländer, J.-C., Schweitzer, J., & Streblov, L. (2018, September). *Hochschuldidaktische Konzepte und Materialien für eine phasenübergreifende Lehrerbildung – das Konzept der Materialwerkstätten*. Workshop: „Schreiben für die Lehrer(fort-)bildung? Arbeit an adressatengerechten Portalbeiträgen“ auf der Summer School 2018: „SchreibHerausforderungen“, 28.09.2018, Universität Bielefeld.
- Herrlich, C., Holz, S., Palowski, M., Schöbel, R., & Walbe, A. (2018, April). *Indikatoren für Risiko und Resilienz in der Sekundarstufe II. Ergebnisse einer triangulativen Längsschnittstudie an acht Oberstufen in OWL*. Workshop für Referendar*innen, 16.04.2018, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Hinzke, J.-H. (2018, Dezember). *Mit der Dokumentarischen Methode forschen. Methodologische Grundlagen und methodische Verfahrensschritte*. Workshopleitung, 12.12.2018, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2018

- Bender, S., Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018, August). *Schulentwicklung durch kulturelle Bildung? Governanceanalysen zu Steuerungseffekten auf Schulkultur und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Bildung*. Ergebnisse der 2. Projektphase (Länderebene). Projektpräsentation, 22.08.2018, Stiftung Mercator, Essen.
- Heinrich, M. (2018, Januar). *Antinomien der Pädagogik in der Leistungsbewertung: Leistungsbewertung im Spannungsfeld kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Ansätze der Lehrerprofessionalisierung*. Abschlussimpuls zum Transfernachmittag: Funktion und Funktionalitäten von Leistungsnachweisen in der Eingangsphase – Bestandsaufnahme und Diskussionsangebot, 10.01.2018, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, Januar). *Schulische Inklusion und phasenübergreifende Lehrerbildung aus governanceanalytischer Perspektive*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Theoretisch-fachdidaktische Zugänge zum Thema schulische Inklusion“, 25.01.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018, Januar). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Fragen zur handlungsleitenden Funktion von Governance-Analysen*. Workshop auf der 6. CARN-D.A.CH.-Tagung, 27.01.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2018, Februar). *BiProfessional und die phasenübergreifende Lehrerbildung. Das Programm für die zweite Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)*. Vortrag im Rahmen der BiProfessional-Konferenz, 01.02.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2018, Februar). *BiProfessional und die phasenübergreifende Lehrerbildung. Das Programm für die zweite Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)*. Vortrag im Rahmen der Steuergruppe Praxissemester, 06.02.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, Februar). *Multiperspektivische und multiparadigmatische inklusionsorientierte Lehre und Forschung für multiprofessionelle Settings*. Vortrag im Rahmen des Programmworkshops „CHANcen GEstalten – Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung als Impuls für Entwicklungsprozesse in Hochschulen“ der QLB, 19.02.2018, Technische Universität Dortmund.
- Heinrich, M. (2018, Februar). Moderation der Podiumsdiskussion *Jetzt geht's los?! Gesellschaftliche Bedeutung meiner Forschung und Optionen nach der Promotion*, mit u.a. Stephan Dorgerloh (Kultusminister a.D. Sachsen-Anhalt), Holger Gärtner (Leiter des ISQ), Ekkehard Thümler (Joachim Herz Stiftung). Nachwuchstagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „Methodische Ansätze und Problemfelder in der Schulentwicklungs- und Governance-Forschung“, 23.–24.02.2018, Berlin.
- Heinrich, M. (2018, Februar). Impuls beim *Fachgespräch zur Nachwuchsförderung in der Bildungsforschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 26.02.2018, Berlin.
- Heinrich, M. (2018, März). Diskutant in der Discussion Working Group *Moving towards Profession? International Perspectives on the Role of (Para)Professional Assistance in Inclusive Education between Autonomy and Dependency*. DGfE-Kongress „Bewegungen“, 20.03.2018, Universität Duisburg-Essen.
- Heinrich, M. (2018, März). *Bewegter Diskurs und beharrlicher Habitus? Empirische Analysen zur Technologieanfälligkeit der Versuche zur pädagogischen Stützung ei-*

- ner Habitustransformation von Lehramtsstudierenden mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit.* Vortrag auf dem DGfE-Kongress „Bewegungen“, 21.03.2018, Universität Duisburg-Essen.
- Heinrich, M. (2018, März). Diskussionsbeitrag zur Arbeitsgruppe (II-24) *Was bewegt Inklusion? Inklusiver Unterricht aus schul- und sonderpädagogischer Perspektive* auf dem DGfE-Kongress „Bewegungen“, 21.03.2018, Universität Duisburg-Essen.
- Heinrich, M. (2018, März). *Zwischen den Systemen – inklusive Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung.* Vortrag, 27.03.2018, Europa-Universität Flensburg.
- Heinrich, M. (2018, April). *Professionstheoretische Spannungsfelder von Forschung, Praxis und Professionalisierung in Praxisstudien.* Vortrag im Rahmen des BMBF-Programmworkshops „Praxisorientierung in der Lehrerbildung – Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 12.04.2018, Freie Universität Berlin.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2018, April). Impulsbeitrag zum Workshop *Professionstheoretische Spannungsfelder von Forschung, Praxis und Professionalisierung in Praxisstudien – exemplarische Fragen und Antworten aus QLB-Projekten*, 13.04.2018, Freie Universität Berlin.
- Heinrich, M. (2018, April). Impulsbeitrag im Abschlussplenum beim BMBF-Programmworkshop *Praxisorientierung in der Lehrerbildung – Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, 13.04.2018, Freie Universität Berlin.
- Heinrich, M. (2018, Mai). *Forschungsmethodisch inspirierte, aber hochschuldidaktisch gewendete Praxisreflexion am Beispiel der sequenzanalytischen Arbeit mit Dichten Beschreibungen.* Einführungsvortrag auf dem Bielefelder Fachtag „Praxisreflexion in der Lehrerbildung – Kasuistische Formate und die Arbeit mit Dichten Beschreibungen in der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie“, 18.05.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, Mai). *Sequenzen und Handlungsoptionen – Methodenimpuls zur sequenzanalytischen Arbeit mit Dichten Beschreibungen.* Impulsvortrag zum Materialworkshop auf dem Bielefelder Fachtag „Praxisreflexion in der Lehrerbildung – Kasuistische Formate und die Arbeit mit Dichten Beschreibungen in der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie“, 18.05.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2018, Juni). *Konzeption der FuE-Zentren für Kritisch-reflexive Praxisorientierung, Forschendes Lernen in Praxisstudien und inklusionsensible Lehrerbildung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld (BiProfessional).* Impulsvortrag zur BiProfessional-Konferenz, 07.06.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Otto, J. (2018, Juni). *Inklusion und Lehrer(fort-)bildung. Konzepte zur Fallarbeit zur Professionalisierung von Individualisierung.* Vortrag auf der 26. EMSE-Tagung „Schul- und Unterrichtsentwicklung bei zunehmend heterogener Schülerschaft“, 12.06.2018, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin.
- Heinrich, M. (2018, Juni). *Multiprofessionalität zwischen Leistungsorientierung und Inklusionsanspruch ... Konzepte der Fallarbeit zur Professionalisierung schulischen Personals.* Vortrag im BiSEd-Kolloquium der Universität Bielefeld zur BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, 14.06.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2018, Juni). *Inklusive Schulentwicklung zwischen Behinderung und Teilhabeversprechen.* Einführungsvortrag zum Themenforum der vier Kooperationsstandorte des BMBF-Verbunds „ProFiS“ auf der II. Tagung der AG Inklusionsforschung der DGfE: „Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Norm – Behinderung – Gerechtigkeit“, 28.06.2018, Europa-Universität Flensburg.

- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2018, Juni). *Ontologisierung von Behinderung durch Ambivalenzen der inklusiven Schulentwicklung? Die Bedeutung von Schulleitungshandeln: Zwei kontrastierende Beispiele*. Vortrag auf der II. Tagung der AG Inklusionsforschung der DGfE: „Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Norm – Behinderung – Gerechtigkeit“, 28.06.2018, Europa-Universität Flensburg.
- Heinrich, M. (2018, Juli). *Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule*. Posterpräsentation auf der Auftaktveranstaltung der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, 13.–14.07.2018, Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Heinrich, M. (2018, Juli). *Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung*. Projektvorstellung in der Arbeitsgruppe „Sekundarstufe“ auf der Auftaktveranstaltung der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, 13.–14.07.2018, Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Heinrich, M., Streblov, L., & Schweitzer, J. (2018, August). *Hochschuldidaktische Konzepte und Materialien für eine phasenübergreifende Lehrerbildung ... und die Anschlussmöglichkeiten für Materialwerkstätten an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg ...* (Der Vortrag wurde gehalten von Martin Heinrich.) Impulsvortrag für den Forschungs- und Entwicklungstag der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, 27.08.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., Streblov, L., & Schweitzer, J. (2018, September). *Materialien für eine phasenübergreifende Lehrerbildung und Adaptionsherausforderungen für Materialwerkstätten für sprachsensiblen Unterricht an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*. (Der Vortrag wurde gehalten von Martin Heinrich.) Impulsvortrag für das Netzwerktreffen zur Materialentwicklung für sprachsensiblen Unterricht des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“, 11.09.2018, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, September). *Zum Verhältnis von Hochschulforschung, Bildungs- und Sozialpolitik – Anforderungen, Erwartungen*. Podiumsdiskussion auf der Tagung zur 21. Sozialerhebung „Vielfalt und Implikationen studentischer Lebenslagen“, 12.09.2018, DZHW, Schloss Herrenhausen, Hannover.
- Heinrich, M., Lütje-Klose, B., & Streblov, L. (2018, September). *Inhalte, Forschungsmethoden und Hochschuldidaktik der inklusiven Lehrer*innenbildung zwischen Vernetzung und Gemeinschaft*. Einführungsvortrag in das Symposium „Kooperation für eine inklusive Lehrer*innenbildung zwischen Vernetzung und Gemeinschaft“ auf der 53. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE: „Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe“, 26.–28.09.2018, Universität Hamburg.
- Heinrich, M., Störtländer, J.-C., Schweitzer, J., & Streblov, L. (2018, September). *Hochschuldidaktische Konzepte und Materialien für eine phasenübergreifende Lehrerbildung – das Konzept der Materialwerkstätten*. Impulsvortrag für den Workshop „Schreiben für die Lehrer(fort-)bildung? Arbeit an adressatengerechten Portalbeiträgen“ bei der Summer School 2018 „SchreibHerausforderungen“, 28.09.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, September). *Round Table mit Editors*, moderiert von Jan Christoph Störtländer; mit Julia Gorges (HLZ), Martin Heinrich (DDS – Die Deutsche Schule), Matthias Wilde (Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie) bei der Summer School 2018: „SchreibHerausforderungen“, 28.09.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, Oktober). *Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Wer nicht forscht ...? Professionalisierungschancen und -risiken Forschenden Lernens in der*

- Lehrer*innenbildung*. Vortrag in der Vorlesungsreihe „Lehrerbildung: im Spannungsfeld von Tradition und (aktuellen) gesellschaftlichen Herausforderungen“, 24.10.18, Philipps-Universität Marburg.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2018, Oktober). *Inklusionssensible Lehrerbildung – die Maßnahmen aus Cluster III*. Einführungsvortrag zur Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats von BiProfessional, 26.10.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, November). Moderation des Round-Table *Transfer von Forschungswissen in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* mit Herbert Altrichter (Univ. Linz), Anja Durdel (Ramboll Management Consulting, Politikberatung), Petra Post (DLR), Isabell van Ackeren (UDE) im Rahmen der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft“, 05.11.2018, QUA-LiS NRW, Soest.
- Heinrich, M. (2018, November). Diskutant im Round-Table *Professionalisierung für inklusive Bildung durch Fortbildungen!? Theoretische und empirische Herausforderungen der Evaluations- und Implementationsforschung im Kontext schulischer Inklusion*, moderiert von Phillip Neumann, im Rahmen der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft“, 06.11.2018, QUA-LiS NRW, Soest.
- Heinrich, M. (2018, November). Plenumsbericht aus dem Forum *Pädagogische Spannungsfelder und Dimensionen der Praxisreflexion. Multiperspektivische Zugänge in die Schulpraxis zur Förderung der Lehrkräfteprofessionalität*. Einführungsvortrag zum Forum „Multiperspektivische Zugänge in die Schulpraxis zur Förderung der Lehrkräfteprofessionalität“ auf dem 2. Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 08.11.2018, bcc Berlin.
- Heinrich, M. (2018, November). *Bildungsverwaltung, Wissenschaft und Praxis zwischen Vernetzung und Gemeinschaft? Governanceanalytische Betrachtungen zu den Eigenlogiken der Systeme und der Akteurskonstellation im Mehrebenensystem*. Vortrag auf der Tagung „Aufgaben und Herausforderungen moderner Bildungsverwaltung“. Klausurtagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung – DGBV, 28.–29.11.2018, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF, Berlin.
- Heinrich, M., & Schöning, A. (2018, Dezember). *Forschung „to go“? Zur Verknüpfung von Praxissemester, Forschendem Lernen und Querstruktur*. Vortrag am 06.12.2018, Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Heinrich, M. (2018, Dezember). *Forschung in der Lehrer*innenbildung. Ambivalenzen forschungsbezogener Aktivitäten innerhalb einer multiparadigmatischen Lehr- amtsausbildung*. Vortrag auf dem 3. wissenschaftlichen Symposium des QLB-Projekts „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet): „Forschung in der und über die Lehrer(innen)bildung“, 07.12.2018, Universität Augsburg.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2018, Dezember). *Multiparadigmatische Lehrer*innenbildung in der zweiten Förderphase*. Vortrag auf der BiProfessional-Konferenz, 13.12.2018, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2018, Dezember). *Implementierung Kultureller Bildung in formalen, non-formalen und informalen Bildungssettings – offene Fragen an die Steuerung aus governanceanalytischer Perspektive*. Vortrag auf der 27. EMSE-Tagung „Kulturelle Schulentwicklung im Querschnitt von Schule, Kultur und Jugend – Was können Verwaltung, Forschung und Praxis voneinander lernen?“, 19.12.2018, Akademie für Kulturelle Bildung, Remscheid.

- Hinzke, J.-H. (2018, März). *Bewegende Momente: Lehrerkrisen im Berufsalltag*. Poster-Präsentation auf dem 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Bewegungen“ am 20. März 2018, Universität Duisburg-Essen.
- Hinzke, J.-H. (2018, Juli). *Rollenfindung im Kontext reflexiver Aufarbeitung von Praxiserfahrungen*. Vortrag und Diskussion (zusammen mit Johanna Otto) auf dem 2. KOLEG-Kongress „Mythos Praxisorientierung“, 18.07.2018, Universität Regensburg.
- Hinzke, J.-H. (2018, September). *Sprechen wir die gleiche Sprache? Erste Ergebnisse aus dem Projekt „ReNuBil – Rezeption und Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen“*. Posterpräsentation (zusammen mit Kris Besa und Johanna Otto) auf der 83. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), 24.09.2018, Leuphana-Universität Lüneburg.
- Hinzke, J.-H. (2018, September). *Forschend lernen mit Blick auf fremde Praxis. Zur Bedeutung von Irritationen in Lernprozessen*. Vortrag (zusammen mit Angelika Paseka) auf der 83. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), 24.09.2018, Leuphana-Universität Lüneburg.
- Hinzke, J.-H. (2018, September). *Krisen im Unterrichten. Zur Produktivität von Lehrerkrisen für Lern- und Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern*. Vortrag auf dem 11. Kongress des Frankoromanistenverbands, 27.09.2018, Osnabrück.
- Hinzke, J.-H. (2018, September). *„desto abgetörnter die Schüler sind [...] desto eher kriegst du nen Schulpreis“*. *Schule als Fall im Kontext von Schulwettbewerben*. Workshop (zusammen mit Andrea Albers) auf der 9. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer_innenbildung, 28.09.2018, Ruhr-Universität Bochum.
- Hinzke, J.-H. (2018, November). *Forschung für die Praxis – Praxis für die Forschung?* Roundtable (zusammen mit Kris Besa und Johanna Otto) auf der Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB), 06.11.2018, QUA-LiS NRW, Soest.
- Hinzke, J.-H. (2018, November). *Schulpädagogik meets Dokumentarische Methode*. Posterpräsentation auf dem DGfE-Workshop „Zur Lage der postgradualen Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ (zusammen mit Mitgliedern der AG Dokumentarische Methode innerhalb der Sektion Schulpädagogik der DGfE), 09.11.2018, Berlin.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (Mitarbeit von Vollmer, E.) (2018, März). *Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten*. Vortrag im Forschungsforum: Studienprojekte als Professionalisierungsgelegenheit im Praxissemester in NRW. Qualitative Untersuchungen zu den Forschungen der Studierenden, auf dem DGfE-Kongress „Bewegungen“, 19.03.2018, Universität Duisburg-Essen,.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (Mitarbeit von Vollmer, E.) (2018, September). *Professionalisierung durch Studienprojekte im Praxissemester? Einblicke in Ergebnisse der Forschung zur Reflexion in Studienberichten und hochschuldidaktische Konsequenzen*. Workshop auf der Fachtagung „Beratung und (Selbst-) Reflexion in der Lehrer*innenbildung, 27.–28.09.2018, Universität Vechta.
- Holz, S., & Palowski, M. (2018, Januar). *Früherkennung von Schulabbruchs-Gefährdung in der Oberstufe und mögliche Gegenmaßnahmen. Ergebnisse eines Lehrenden-Forschungsprojektes und Erfahrungen mit Praxisforschung im Schulalltag*. Vortrag auf der 6. CARN-D.A.CH.-Tagung, 26.01.2018, Laborschule Bielefeld.
- Klewin, G., & Palowski, M. (2018, April). *(Wie) wirkt Schulforschung auf Unterricht? Chancen und Grenzen von Praxisforschung für Unterrichts- und Schulentwicklung*. Workshop bei den 2. Innsbrucker Gesprächen zur Schulentwicklung, 19.–20.04.2018, Innsbruck.

- Klewin, G., & Koch, B. (2018, Juli). *Forschung als reflexive Sicht auf Praxis in der Schule!?* Vortrag zu „Reflexive Praxisorientierung in der Lehrerbildung an der Universität Bielefeld“ auf dem 2. KOLEG-Kongress „Mythos Praxisorientierung“, 18.07.2018, Universität Regensburg.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2018, September). *Wie beurteilen Studierende die Lerngelegenheiten im Praxissemester? Erste Ergebnisse der Studie VFL-Praxis.* Präsentation auf dem Symposium „Eigene und fremde Praxis in den Blick nehmen: Auslöser für Lernprozesse?“ bei der AEPF-Tagung „Lehrer.Bildung.Gestalten“, 24.09.2018, Leuphana-Universität Lüneburg.
- Lübeck, A. (2018, September). *Schulbegleitung im inklusiven Unterricht.* Vortrag im Rahmen der AFET-Jahrestagung „Was uns bewegt – was wir bewegen“, 27.09.2018, Berlin.
- Lübeck, A. (2018, September). *Vernetzendes Schulleitungshandeln im Kontext der neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung.* Vortrag beim Symposium „Kooperation und Vernetzung im Kontext von Schulbegleitung“ auf der 53. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: „Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittaufgabe“, 28.09.2018, Universität Hamburg.
- Tillmann, K.-J., & Klewin, G. (2018). *Lehrerforschung und Forschendes Lernen. Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen.* Eröffnungsvortrag auf der 6. CARN-D.A.CH.-Tagung, 26.01.2018, Universität Bielefeld.
- Wolfswinkler, G., Heinrich, M., Strelow, L., & Wehner, A. (2018, November). *Pädagogische Spannungsfelder und Dimensionen der Praxisreflexion. Multiperspektivische Zugänge in die Schulpraxis zur Förderung der Lehrkräfteprofessionalität.* Einführungsvortrag zum Forum „Multiperspektivische Zugänge in die Schulpraxis zur Förderung der Lehrkräfteprofessionalität“ auf dem 2. Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 07.11.2018, bcc Berlin.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen

2018

- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, zusammen mit H. Altrichter, T. Brüsemeister, X. Büeler, U. Clement, R. Langer, M. Rürup & J. Wissinger. Wiesbaden: Springer VS, 2006ff.
- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Oberstufe gestalten*, zusammen mit H. Altrichter, S. Hahn & L. Huber. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014 ff.
- Heinrich, M., & Wernet, A.: Herausgeber der Schriftenreihe *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2013ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, zusammen mit B. Aamotsbakken, M. Depaepe, C. Heinze, E. Matthes & W. Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Reihe *Sämtliche Werke und Briefe von F.A.W. Dieterweg*, zusammen mit G. Geißler, K. Goebel, M. Heinemann & H.F. Rupp. Berlin-Ost: Volk & Wissen 1956–1990, Neuwied: Luchterhand 1998–2003, Berlin: de Gruyter 2014ff.

Zeitschriften

2018

- Heinrich, M.: Mitbegründer im Herausbergremium der Zeitschrift *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*. Interdisziplinäre begutachtete Fachzeitschrift im Open Access: <http://www.herausforderung-lehrerbildung.de>.
- Heinrich, M.: Mitglied der Redaktion (seit 2007) der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. München & Weinheim: Juventa 1897–2007; Münster: Waxmann: 2008ff. Begutachtete Fachzeitschrift. Von 2008 bis 2012 Geschäftsführender Redakteur der Zeitschrift (vgl. <http://www.dds-home.de/>)
- Heinrich, M., & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2018): ständige Herausgeber*innen von *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg* an der Universität Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan: http://www.bie-journals.de/index.php/we_os/index.

Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2018

- Besa, K.-S. (Hrsg.). (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/803>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2018). *WE_OS-Jahrbuch, 1* (Diversität, Leistung und Inklusion). https://doi.org/10.4119/WE_OS-1234
- Heinrich, M., & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>
- Hinzke, J.-H. (Hrsg.). (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>
- Schütze, S., & Matthes, E. (Hrsg.). (2018). *Religion und Bildungsmedien. Religion and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2018

- Arndt, A.-K., Bender, S., Heinrich, M., Lübeck, A., & Werning, R. (2018). Gemeinsam individualisieren? Akteurskonstellation im inklusiven Unterricht. In K. Rabenstein, I. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel & M. Proske (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen, Wirkungen, Reflexionen* (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer, C., & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 177–190). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_12
- Hahn, S., & Kuhn, S.U. (2018). Welches Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden brauchen selbstständige Lernprozesse im Medium der Wissenschaft? In

- N. Neuber, W.D. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view*. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017 (S. 359–362). Münster: WTM.
- Heinrich, M. (2018). Does dialogue work? Governanceanalysen zur Notwendigkeit eines „dialogic turn“ evidenzorientierter Steuerung am Beispiel der Schulinspektion. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ,What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 323–334). Münster & New York: Waxmann.
- Heinrich, M. (2018). Ökonomisierung der Schule durch evidenzbasierte Schulentwicklung? Analysen zur Schulinspektion im Rahmen des Effizienzversprechens „Neuer Steuerung“. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule – Bildungsreformen aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 173–191). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In N. Ukley & B. Groeben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018). Schulinspektion. Externe Evaluation von Schulen aus programmimmanent-steuerungstheoretischer und governanceanalytischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 731–742). Münster & New York: Waxmann.
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 253–268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Wernet, A. (2018). Rekonstruktive Bildungsforschung nach der Konsolidierung. Zur systematisch notwendigen Offenheit des forschungsmethodischen und methodologischen Programms in der Phase des puzzle solving. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 3–8). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>
- Hinzke, J.-H. (2018). Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 68–82). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.5>
- Otto, J., Czerwinski, J., Schurig, M., & Pfänder, H. (2018). Soziale Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 224–257). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*.

- Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., & Maleyka, K. (2018). Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 299–322). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_14
- Schütze, S., & Matthes, E. (2018). Religion und Bildungsmedien. Einführung in die Thematik und Vorstellung der Beiträge. In S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.), *Religion und Bildungsmedien. Religion and Educational Media* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, S., & Matthes, E. (2018). Religion and Educational Media. Introduction to the Topic and to the Contributions. In S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.), *Religion und Bildungsmedien. Religion and Educational Media* (S. 23–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stiller, C., Stockey, A., & Wilde, M. (2018). *Hands off, Minds on? – The Pros and Cons of Practical Experimentation*. In O.E. Finlayson, E. McLoughlin, S. Erduran & P. Childs (Hrsg.), *Research, Practice and Collaboration in Science Education*. Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference, Part 2/Strand 2 (T. Russell & S.C. Graça) (S. 232–242). Dublin, Ireland: Dublin City University.

Zeitschriftenbeiträge von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2018

- Czerwinski, J., & Otto, J. (2018). Unterstützung vor Ort. Tätigkeitsfelder der Kommunalen Integrationszentren in NRW. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik*, 38 (1), 7–11.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M., & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für junge Zuwanderer_innen. Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewandelter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- Heinrich, M. (2018). Bildungsgerechtigkeit durch Bildungsstandards? Implementierungshürden eines alten bildungspolitischen Programms und Konsequenzen für die Lehrer(fort)bildung. *Schulverwaltung NRW – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 29 (6), 164–166.
- Heinrich, M. (2018). Voll von der Rolle? Lehrer(fort-)bildung für die professionelle Rollenfindung. *HLZ – Zeitschrift der GEW-Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung*, 71 (7/8), 10–11.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Diversität, Leistung und Inklusion – eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 1–4. https://doi.org/10.4119/we_os-1104
- Heinrich, M., Palowski, M., & Schumacher, C. (2018). Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105

- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2018. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-1113
- Heinrich, M., Valdorf, N., & Streblov, L. (2018). Reflektierte (Ausbildungs-)Praxis für „Reflektierte Praktiker*innen“? Sonderheft *Schule NRW*, (04), 28–29. Zugriff am 28.06.2019. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/2776>.
- Hinzke, J.-H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen weiterdenken. Geschichte – Diskurslinien – Perspektiven. *Hamburg macht Schule, 30* (3), 6–9.
- Hinzke, J.-H. (2018). Was machen Lehrpersonen, wenn Routinen in die Krise geraten? Über Umgangsweisen mit Krisen im Berufsalltag von Lehrpersonen. *PÄDAGOGIK, 70* (6), 40–43.
- Hinzke, J.-H., & Niessen, A. (2018). Verbund mit kritischen Freunden. Wie Schulleitungen im Verein ‚Blick über den Zaun‘ profitieren können. *Schule leiten, 4* (1), 22–23.
- Hinzke, J.-H., & Weise, M. (2018). Übersicht – Schulnetzwerke in Deutschland. *Friedrich Jahresheft, 36*, 119.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung, 1* (2), 106–125. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-88>
- Kuhnen, S., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107
- Lübeck, A. (2018). „Die sind ab heute jetzt bei uns in der Klasse.“ Kooperation mit Schulbegleitungen. *Friedrich Jahresheft, 36*, 73–75.
- Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Ein Diskussionspapier der FEP-Gruppe „Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108
- Otto, J., & Heinrich, M. (2018). Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite? Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 136–152. https://doi.org/10.4119/we_os-1112
- Otto, J., Streese, B., & Fiedler-Ebke, W. (2018). Regionale Netzwerkstrukturen im Kontext von Bildungsbenachteiligungen am Beispiel des Bielefelder Netzwerks „Alle Kinder mitnehmen“. *DDS – Die Deutsche Schule, 110* (3), 227–239. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.04>
- Sacher, J., Suckut, J., Dempki, C., Streblov, L., & Heinrich, M. (2018). Förderung des (wissenschaftlichen) Nachwuchses im Lehramt. Sonderausgabe *Schule NRW*, (4), 36–37. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/2776>.
- Schütze, S. (2018). „Die gehen doch eh wieder ...“. *Erziehung & Wissenschaft, 70* (2), 27.
- Schütze, S. (2018). Übergänge vom allgemeinbildenden ins berufsbildende System. *Weg in die Wirtschaft, 69* (2), 15.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven

Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109

Rezensionen

Hinzke, J.-H. (2018). Pädagogische Diagnostik. *PÄDAGOGIK, 70* (11), 48–50.

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Heinrich, M. (2018, Februar). Mitorganisation der Nachwuchstagung „*Methodische Ansätze und Problemfelder in der Schulentwicklungs- und Governance-Forschung*“ der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB), gemeinsam mit Nina Kolleck (zzgl. lokale Organisation) & Tobias Feldhoff, 23.–24.02.2018, Berlin.

Heinrich, M. (2018, März). Mitorganisation der Bielefelder Frühjahrstagung „*Kontroverse – Koexistenz – Kooperation? – Zum Verhältnis von Lehr- und Lernforschung, allgemeiner Didaktik und allgemeiner Fachdidaktik*“, gemeinsam mit Oliver Böhm-Kasper, Stefan Fries, Bernd Gröben, Birgit Lütje-Klose, Carolin Kölzer, Andrea Peter-Koop & Lilian Strebelow, 13.–15.03.2018, Universität Bielefeld.

Heinrich, M., Thieme, N., & te Poel, K. (2018, März). Chair der Arbeitsgruppe „*Weg vom Primat kognitiver Leistungsfähigkeit? Neue Bewegungen und alte Beharrungskräfte im Bildungsgerechtigkeitsdiskurs aus theoretischer und empirischer Perspektive*“ auf dem DGfE-Kongress „Bewegungen“, 21.03.2018, Universität Duisburg-Essen.

Heinrich, M., & Streblow, L. (2018, Mai). Organisation des ersten Bielefelder Fachtags „*Praxisreflexion in der Lehrerbildung – Kasuistische Formate und die Arbeit mit Dichten Beschreibungen in der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie*“, 18.05.2018, Universität Bielefeld.

Heinrich, M. (2018, Juni). Unterstützung des lokalen Organisationskomitees als EMSE-Koordinator, gemeinsam mit Ulrich Steffens & Peter Dobbelsstein (EMSE-Koordination), bei der 26. EMSE-Tagung „*Schul- und Unterrichtsentwicklung bei zunehmender heterogener Schülerschaft*“; lokale Organisation: Sofie Henschel, Petra Stamat & Hans-Anand Pant, 11.–12.06.2018, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin.

Heinrich, M., Lütje-Klose, B., & Streblow, L. (2018, September). Organisation des Symposiums 2 „*Kooperation für eine inklusive Lehrer*innenbildung zwischen Vernetzung und Gemeinschaft*“ bei der 53. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: „*Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*“, 26.–28.09.2018, Universität Hamburg.

Heinrich, M. (2018, November). Moderation des Round-Table „*Transfer von Forschungswissen in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*“ mit Herbert Altrichter (Universität Linz), Anja Durdel (Ramboll Management Consulting, Politikberatung), Petra Post (DLR), Isabell van Ackeren (UDE) im Rahmen der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „*Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft*“, 05.11.2018, QUA-LiS NRW, Soest

Heinrich, M. (2018, Dezember). Unterstützung des lokalen Organisationskomitees als EMSE-Koordinator, gemeinsam mit Ulrich Steffens & Peter Dobbelsstein (EMSE-

- Koordination), bei der 27. EMSE-Tagung „*Kulturelle Schulentwicklung im Querschnitt von Schule, Kultur und Jugend – Was können Verwaltung, Forschung und Praxis voneinander lernen?*“; lokale Organisation: Bettina Gördel. 18.–19.12. 2018, Akademie für Kulturelle Bildung, Remscheid.
- Schütze, S. (2018, Oktober). Mitorganisation der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. „*Europa und Bildungsmedien – Europe and Educational Media*“, gemeinsam mit Annemarie Augschöll-Blasbichler & Eva Matthes, 05.–07.10.2018, Freie Universität Bozen, Italien.
- Wolfswinkler, G., Heinrich, M., Streblov, L., & Wehner, A. (2018, November). Organisation des Forums „*Multiperspektivische Zugänge in die Schulpraxis zur Förderung der Lehrkräfteprofessionalität*“ auf dem 2. Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“: „Multiperspektivische Zugänge in die Schulpraxis zur Förderung der Lehrkräfteprofessionalität“, 07.11.2018, bcc Berlin.

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2016–2018

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

2016

- Allmers, T., & Stiller C. (2016, Februar). *Kompetenzorientierter wissenschaftspropädeutischer Unterricht konkret – Erprobung zweier Unterrichtsmodule*. Fachtag Nawi-Kompass: „Kompetenzorientierter Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe II – Grundlegend-konzeptionelle Aspekte und ihre unterrichtspraktische Umsetzung“, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Geweke, M., & Lübeck, A. (2016, Februar). *Schulleistungen in der heterogenen Oberstufe*. Vortrag und Workshop im Rahmen der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, Universität Bielefeld.
- Geweke, M., & Keymer, S. (2016, März). *Kompetenzorientiert lernen in anspruchsvollen Anforderungssituationen*. Workshop im Rahmen der Veranstaltung „Oberstufe neu gestalten – Bildung für die Zukunft“. Forum der Deutschen Schulakademie, 20.03.2016, Berlin.
- Geweke, M. (2016, November). *Wege zum Abitur für jugendliche Schutz- und Asylsuchende*. Workshop auf dem ersten Kongress der Deutschen Schulakademie „schulen. gestalten Zukunft.“, 14.11.2016, Berlin.
- Hamers, P. (2016, November). *3-D-Modell* (Vektorielle Geometrie). Workshop auf der MUED-Jahrestagung, 19.11.2016, Reinhardswaldschule, Fulda bei Kassel.
- Herzig, N.T. (2016, Sommersemester), Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Latein, Fachdidaktik, verantwortlich für drei Lehrveranstaltungen (Universität Bielefeld):
 230399 *Erschließung, Übersetzung, Interpretation – Textkompetenz im Lateinunterricht* (S)
 230400 *Der moderne Lateinunterricht in der Sekundarstufe I* (S)
 230401 *Lateinische Autoren im Schulkontext* (BS)
- Herzig, N.T. (2016, Oktober). *Catilinam I, 32–33 – Die Psychagogie der peroratio im Spiegel moderner Medien*. Workshop im Rahmen der Fachtagung „Rhetorik – Politik – Propaganda“, 05.10.2016, Universität Bielefeld.
- Herzig, N.T. (2016/2017, Wintersemester), Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Latein, Fachdidaktik, verantwortlich für drei Lehrveranstaltungen (Universität Bielefeld):
 230404 *Erschließung, Übersetzung, Interpretation – Textkompetenz im Lateinunterricht* (S)
 230405 *Der moderne Lateinunterricht in der Sekundarstufe I* (S)
 230396 *Lateinische Autoren im Schulkontext* (BS)
- Höcker, C. (2016, November, bis 2017, Dezember). Entwurf und Durchführung der Fortbildung *Wie wird aus allgemeinen Kompetenzerwartungen konkreter Unterricht?* Detmold.
- Lau, R., & Kiene, A. (2016, Februar). *Exklusive Inklusionen in der Sekundarstufe II – Selbstwirksamkeitserfahrungen und Bildungsgerechtigkeit in einer (perspektivisch) inklusiven Sekundarstufe II am Beispiel des Nachteilsausgleichs*. Workshop im Rahmen der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, 17.02.2016, Universität Bielefeld.

- Lau, R. (2016, Mai). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRW*. Bielefelder Frühjahrstagung „Forschungspraxen der Bildungsforschung“, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2016, Juni). *Lehren und Lernen durch Innere Differenzierung – Chancen und Grenzen eines hohen Anspruchs*. Workshop, Juni 2016, im Schulamt, Bielefeld.
- Lau, R., Kiene, A., Lübeck, A., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2016, Juni). *Nachteilsausgleich ganz praktisch*. Workshop auf dem Fachtag „Nachteilsausgleich in der Oberstufe“, Juni 2016, Bielefeld.
- Rengstorf, F. (2016, März). *Praxis von Achtsamkeit im Unterricht (FEP2014-2016ff.: Achtsamkeitstraining – Achtsamkeit als Beitrag zur Stressbewältigungskompetenz von Lehrenden und KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg)*. Hospitationsbegleitung für eine Kollegin vom Berufskolleg Georg-Kerschensteiner in Troisdorf, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Schultz, N., & Palowski, M. (2016, April). *Grenzgänge(r) in der Oberstufe*. SchILf Tag: Martin-Niemöller-Gesamtschule Schildesche, Bielefeld.
- Stockey, A. (2016, März). *Zugänge in der Oberstufe neu öffnen*. Workshop beim Forum Neue Oberstufe, 20.–21.03.2017, Montessorischule Potsdam.
- Stockey, A. (2016, Oktober). „*Die Erde am Limit*“ – *Gemeinsam Verantwortung übernehmen und Zukunft gestalten. Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Grundlagen*. Workshop in der Sekundarstufe II: Bildung für Nachhaltige Entwicklung am Beispiel „Streuobstwiese“, 26.10.2016, Gesamtschule Harsewinkel.
- Volkwein, K. (2016, April). *Individuelle Förderung und Leistungsbeurteilung mit dem Portfolio*. Fachtagung „Lernpotentiale. Individuell fördern auf dem Gymnasium“, Neuss.
- Wäcken, M., & Kobusch, A.B. (2016, Oktober). *Einführung in Methoden der Achtsamkeit zur Stressreduktion für Lehrer und Lehrerinnen*. Workshop im Rahmen der 6. Woche der Seelischen Gesundheit, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

2017

- Geweke, M., & Klewin, G. (2017, März). *Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zum Abitur. Konzepte und Forschungsergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg*. Vortrag im Rahmen des Fachtags Schulentwicklung „Übergänge erfolgreich gestalten“, 29.03.2017, LISA-Sachsen-Anhalt, Halberstadt.
- Guschker, B., & Kirmes, S. (2017, November). *Wege und Chancen ermöglichen – Inklusive Beschulung neuzugewandelter Kinder und Jugendlicher – Vorstellung der flexiblen Konzepte der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs Bielefeld* (zusammen mit Marlena Dorniak, Laborschule Bielefeld). Workshop im Rahmen der Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik „Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten. Eine Suchbewegung“, 24.11.2017, München.
- Guschker, B. (2017/2018, Schuljahr). Mitarbeit im Fach-Arbeitskreis zur Erarbeitung von „*Chancen nutzen – Bildung gestalten: Bielefelder Rahmenkonzept zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*“. Mitarbeit in der Untergruppe des Fach-Arbeitskreises zum Kapitel „Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation“ und im Fach-Arbeitskreis „Konzepte für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ des Kommunalen Integrationszentrums (KI) der Stadt Bielefeld.
- Hamers, P., & Böder, H. (2017, Oktober). *Konstruktion von Autobahnkreuzen*. Projektgruppenleitung an der Schülerakademie für Mathematik und Informatik (SMIMS), 02.10.2017, Münster.
- Hamers, P., & Schobert, M. (2017, November). *Algebra-Koffer*. Workshop auf der MUED-Jahrestagung, 16.11.2017, Reinhardswaldschule, Fulda bei Kassel.

- Herzig, N.T. (2017, Sommersemester), Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Latein, Fachdidaktik, verantwortlich für drei Lehrveranstaltungen (Universität Bielefeld):
 230487 *Erschließung, Übersetzung, Interpretation – Textkompetenz im Lateinunterricht* (S)
 230488 *Der moderne Lateinunterricht in der Sekundarstufe I* (S)
 230489 *Lateinische Autoren im Schulkontext* (BS)
- Herzig, N.T. (2017/2018, Wintersemester), Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Latein, Fachdidaktik, verantwortlich für drei Lehrveranstaltungen (Universität Bielefeld):
 230388 *Erschließung, Übersetzung, Interpretation – Textkompetenz im Lateinunterricht* (S)
 230390 *Inklusion und Integration im Fach Latein* (S)
 230393 *Lateinische Autoren im Schulkontext* (BS)
- Höcker, C. (2016, November, bis 2017, Dezember). Entwurf und mehrfache Durchführung der Fortbildung *Wie wird aus allgemeinen Kompetenzerwartungen konkreter Unterricht?* als Mitglied im Kompetenzteam Deutsch im Auftrag der Bezirksregierung Detmold, 11.2016–12.2017, Detmold.
- Lau, R. (2017, Juli). *Nachteilsausgleich in der (inkluisiven) Oberstufe*. Workshop auf dem Fachtag „Inklusionssensible Lehrerbildung“, Juli 2017, Universität Bielefeld
- Lau, R. (2017, Oktober). *Lehren und Lernen durch Innere Differenzierung – Chancen und Grenzen eines hohen Anspruchs*. Workshop am Cecilien-Gymnasium, Bielefeld.
- Lau, R. (2017, Dezember). *Chancen und Grenzen des Unterrichtsprinzips Innere Differenzierung*. Modul an der BiSEd, Dezember 2017, Universität Bielefeld.
- Stockey, A., & Voss, I. (2017, März). *Von der Streuobstwiese in die schottischen Highlands – Projekte zum Thema Biodiversität in der Sekundarstufe II*. Workshop auf der Fachtagung „Natur verbindet“, 10.–12.03.2017, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Stockey, A. (2017, Mai). „*Das Leben ist gefährlich und endet meistens tödlich*“ – *Risikoabschätzung und Risikobewertung im Kontext von Umweltproblemen im Unterricht der Sekundarstufe II*. Workshop an der Fachhochschule Bielefeld, 17.05.2017, Fachhochschule Bielefeld.
- Stockey, A. (2017, November). *Global Citizenship Education – Schule mit WELTBlick*. Forum der Deutschen Schulakademie, 06.–07.11.2017, Berlin.
- Stockey, A. (2017, November). „*Die Erde am Limit*“ – *Gemeinsam Verantwortung übernehmen und Zukunft gestalten*. Workshop, 15.11.2017, Naturparkmühle Gymniicher Mühle, Erfstadt.

2018

- Dietz, M. (2018, März). Fachgruppenmitarbeit zwischen Fachdidaktik Spanisch der Universität Bielefeld und dem Oberstufen-Kolleg zur Ausarbeitung der Richtlinien für die Praxissemesterstudierenden in Romanistik speziell für Spanisch, 21.03.2018, Universität Bielefeld.
- Geweke, M. (2018, März). *Hochwertige Lernarrangements in vielfältigen Oberstufen* (gemeinsam mit J: Droste, Schulleiter des Einstein-Gymnasiums Rheda-Wiedenbrück). Workshop im Rahmen des 2. Münsteraner Lernforum „Vielfalt. Verantwortung. Unterrichtsqualität“, 16.03.2018, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Münster.
- Geweke, M. (2018, November). *Wie geht gute Schule?* Mitglied des Beirats (Forschungsprogramm DSA/Robert-Bosch-Stiftung. Ausschreibung 2018), 15.11.2018. Stuttgart.
- Guschker, B., & Hartner, C. (2018, Februar). *Und jetzt mach' ich das Abi: Zur Sprachförderung neuzugewandelter Jugendlicher in der gestreckten Eingangsphase am*

- Oberstufen-Kolleg*. Workshop im Rahmen der Fachtagung Deutsch zum Thema „Bildungssprache stärken – Ideen für die Praxis“ beim Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), 16.02.2018, Hamburg.
- Guschker, B., & Hartner, C. (2018, Juni). *Und jetzt mach' ich das Abi: Zur Sprachförderung neuzugewanderter Jugendlicher in der gestreckten Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg*. Vortrag und Workshop im Rahmen der Lehrer*innen-Fortbildung zur Beschulung neuzugewanderter Jugendlicher in der Oberstufe und zum sprachsensiblen Unterricht, 26.06.2018, Abendgymnasium Bielefeld.
- Hamers, P., & Schobert, M. (2018, Juli). *Algebra-Koffer*. Workshop auf der MUEE-LAA-Tagung (Lehramtsanwärter*innen), 12.07.2018.
- Herrlich, C., Holz, S., Palowski, M., Schöbel, R., & Walbe, A. (2018, April). *Indikatoren für Risiko und Resilienz in der Sekundarstufe II. Ergebnisse einer triangulativen Längsschnittstudie an acht Oberstufen in OWL*. Workshop für Referendar*innen, 16.04.2018, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Herzig, N.T. (2018, Sommersemester), Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Latein, Fachdidaktik, verantwortlich für drei Lehrveranstaltungen (Universität Bielefeld):
230343 *Textkompetenz im Lateinunterricht* (S)
230342 *Inklusion und Integration im Fach Latein* (S)
230345 *Lateinische Autoren im Schulkontext* (BS)
- Lau, R. (2018, Januar). *Nachteilsausgleich in der (inkluisiven) Oberstufe – Erfahrungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag auf dem Fachtag an der Universität Tübingen.
- Lau, R. (2018, April). *Chancen und Grenzen des Unterrichtsprinzips Innere Differenzierung*. Modul an der BiSEd, April 2018, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2018, Juni). *Wer – wie – was: Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Workshop an der BiSEd, Juni 2018, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2018, Juni). *Oberstufe ohne Notendruck?* Workshop beim Forum Deutsche Schulakademie „Lernen, Leistung, Noten?“, Juni 2018, Dortmund.
- Lau, R. (2018, Juni). *Chancen und Grenzen des Unterrichtsprinzips Innere Differenzierung*. Modul an der BiSEd, Juni 2018, Universität Bielefeld.
- Rath-Arnold, I. (2018, Juni). *Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten*. Workshop im Rahmen des Moduls „Kommunikative Kompetenzen“ für TeilnehmerInnen zum ECHA-Diplom „Specialist in Gifted Education“, 23.06.2018, Münster.
- Rath-Arnold, I. (2018, November). *Schwierige Kinder – schwierige Klassen*. Fortbildung an der Grundschule Porta Westfalica, 05.11.2018, Porta Westfalica.
- Rath-Arnold, I. (2018, November). *Unterrichtsstörungen verhindern – Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Motivations- und Hirnforschung im Schulalltag nutzen*. Workshop an der BiSEd, 14./28.11.2018, Universität Bielefeld.
- Rath-Arnold, I. (2018, November). *Unterrichtsstörungen effektiv verhindern*. Workshop am Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld, 29.11.2018, Bielefeld.
- Rengstorf, F. (2018, September bis Oktober). *Achtsame Schule – Eigene Achtsamkeits-Praxis, Einblick in die Praxis am Oberstufen-Kolleg und Perspektiven für Einsatz im eigenen Unterricht und Schulentwicklung*. Fortlaufender Workshop für Lehrkräfte an der BiSEd, Universität Bielefeld.
- Stockey, A. (2018, August). *Wissenschaftspropädeutik in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe*. Fortbildung am Gymnasium am Mosbacher Berg, 21.08.2018, Wiesbaden.

Stockey, A. (2018, Oktober). *Angewandte Ökologie in der Streuobstwiese – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe II, Schwerpunkt Biodiversität*. Workshop an der Schülerakademie „Naturerleben & biologische Vielfalt auf der Streuobstwiese“, 03.10.2018, NABU-Umweltbildungsstätte Rolfscher Hof, Detmold.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

2016

Dahl, A. (2016, April). *Achtsamkeit am OS – Achtsamkeitstrainings für Lehrende und KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg*. Vortrag und Einführung im Seminar von Hans Jaekel, April 2016, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

Fabeck, H. von (2016, März). *Identitätssuche in der Postmoderne*. Vortrag im Rahmen der Tagungsreihe „Auf der Grenze“, 15.03.2016, Evangelische Akademie Darmstadt.

Geweke, M., & Lübeck, A. (2016, Februar). *Schulleistungen in der heterogenen Oberstufe*. Vortrag und Workshop auf der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, 17.–20.02.2016, Universität Bielefeld.

Geweke, M. (2016, März). *Individualisierung als Normalfall am Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag im Rahmen des Fachtags der Stadtverwaltung Tübingen zum Thema „Übergänge von der Gemeinschaftsschule auf die gymnasiale Oberstufe“, Tübingen.

Geweke, M. (2016, März). *Oberstufe neu gestalten – Bildung für die Zukunft*. Projektleitung beim Forum der Deutschen Schulakademie, 20.03.2016, Berlin.

Geweke, M. (2016, November). *Flexible Oberstufe*. Thementisch beim Forum 7 „Wie kann die Vernetzung von Forschung und Praxis gelingen?“ im Rahmen der BMBF-Tagung „Bildungsforschung 2020 – Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen“, 17.11.2016, Berlin.

Guschker, B., Volkwein, K., & Pöhl, M. (2016, Mai). *Sprachförderung in der Oberstufe*. Vortrag und Workshop beim Kernseminar des ZfSL Bielefeld, 09.05.2016, Bielefeld.

Dietz, M., Ihmig, K.-N, Mergelkuhl, T., Schlingmeyer, K., & Heinrich, M. (2016, April). *Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation – widersprüchliche „Erwartungserwartungen“*. Vortrag (gehalten von Martin Heinrich) auf dem Symposium „Empirische Befunde zum Praxissemester“, 05.04.2016, Universität Bielefeld.

Höcker, C., & Thomas, C. (2016, Oktober). *Fachdidaktische Herausforderungen des Praxissemesters am Beispiel des Unterrichtsfaches Pädagogik*. Vortrag auf der ÖFEB-Sektionstagung Empirische Pädagogische Forschung „Forschung trifft Praxis: was kann Methode leisten?“, 14.–15.10.2016, Graz, Österreich.

Kiene, A. (2016, Februar). *Exklusive Inklusionen in der Sekundarstufe II – Selbstwirksamkeitserfahrungen und Bildungsgerechtigkeit in einer (perspektivisch) inklusiven Sekundarstufe II am Beispiel des Nachteilsausgleichs*. Vortrag auf der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, 17.–20.02.2016, Universität Bielefeld.

Kiene, A. (2016, Juni). *Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern: Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe* (gemeinsam mit Ramona Lau). Vortrag auf dem Fachtag „Nachteilsausgleich in der Oberstufe“ im Juni 2016, Bielefeld.

Lau, R. (2016, Februar). *Exklusive Inklusionen in der Sekundarstufe II – Selbstwirksamkeitserfahrungen und Bildungsgerechtigkeit in einer (perspektivisch) inklusiven Sekundarstufe II am Beispiel des Nachteilsausgleichs* (zusammen mit Annette Kiene). Vortrag auf der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO)

- „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, 17.–20.02.2016, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2016, Mai). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRW*. Vortrag auf der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 „Forschungspraxen der Bildungsforschung“, Mai 2016, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2016, Juni). *Nachteilsausgleich in der Sekundarstufe II NRW*. Workshop auf dem Fachtag „Nachteilsausgleich in der Oberstufe“, Juni 2016, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Lau, R., & Kiene, A. (2016, Juni). *Die Perspektive von Schülerinnen und Schülern: Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe*. Workshop auf dem Fachtag „Nachteilsausgleich in der Oberstufe“, Juni 2016, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Lau, R., & Rath-Arnold, I. (2016, Sommersemester). *Inklusion am Oberstufen-Kolleg*. Gastvortrag im Seminar von Anika Lübeck, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2016, Juli). *Praxisforschung im Bereich Heterogenität und Inklusion. Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Praxistransfer*. Workshop auf der 22. EMSE-Fachtagung „Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – Wie kann Transfer gelingen?“, 01.07.2016, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Linz, Österreich.
- Lau, R. (2016, September). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRW. Empirisch pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Professionalisierung, Konzeptualisierung, Systementwicklung*. Vortrag auf der AEPF Pre-Conference 2016 „Empirisch pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Professionalisierung, Konzeptualisierung, Systementwicklung“, 18.09.2016, Universität Rostock.
- Lau, R. (2016). *Individualisierung und Inklusion am Oberstufen-Kolleg*. Gastvortrag im Seminar von Bianca Kronhardt, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.
- Stockey, A. (2016, Februar). *Fachtag Kompetenzorientierter Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe II – Grundlegend konzeptionelle Aspekte und ihre unterrichtspraktische Umsetzung*, 11.02.2016, Universität Bielefeld.
- Stockey, A. (2016, September). *Fachtag Nawi-Kompass zum Thema Kompetenzorientierter Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe II – Grundlegend konzeptionelle Aspekte und ihre unterrichtspraktische Umsetzung*, 15.–16.09.2016, Universität Bielefeld.
- Stroot, T. (2016, Januar). *Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende* (zusammen mit Dipl. Päd. Petra Westphal, Universität Paderborn). Vortrag im Rahmen der Expert*innentagung, 15.01.2016, Universität Paderborn.
- Stroot, T. (2016, April). *Selbstorganisiertes, kollaboratives Lernen in der Universität: Lernen mit und ohne (An-)Leitung*. Vortrag auf der Tagung „Learning without teachers. Lernen gemeinsam organisieren“, 29.04.2016, Universität Münster.
- Thomas, C. (2016, Januar). *Inklusion am Oberstufen-Kolleg*. Vortrag im Rahmen des Kombi-Forschungs- und Entwicklungsprojektes UFP/ISP im Bildungswissenschaftlichen Seminar „Theorien und Geschichte der Schule“, 13.01.2016, Universität Bielefeld.
- Thomas, C. (2016, September). *Project Learning and Project Teaching in Governance Schools*. Vortrag bei der Round Table-Preconference zur 6. Internationalen Konferenz „Production, Engineering & Management“, 28.09.2016, Hochschule Lemgo.
- Thomas, C., & Graf, C. (2016, Oktober). *Fachdidaktische Herausforderungen des Praxissemesters am Beispiel des Unterrichtsfaches Pädagogik (UFP)*. Vortrag auf der ÖFEB-Sektionstagung Empirische Pädagogische Forschung „Forschung trifft Praxis: was kann Methode leisten?“, 14.–15.10.2016, Graz, Österreich.

- Volkwein, K. (2016, Februar). *Schreiben im Feld der Wissenschaftspropädeutik oder Wie kann die Oberstufe auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten?* Fachtagung Deutsch, Februar 2016, Landesinstitut für Lehrerbildung, Hamburg.
- Volkwein, K. (2016, März). *Das Konzept der Sprachförderung im Übergang zur Sekundarstufe II*, März 2016, Erich-Kästner Gesamtschule, Bünde, Kirchlengern.
- Volkwein, K. (2016, April). *Allgemeine Studierfähigkeit und ihre schulischen Bedingungen*, April 2016, Kreis Unna.

2017

- Dietz, M. (2017, September). *UNESCO-Koordinatorin*. Vertretung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld bei der bundesweiten UNESCO-Tagung, 18.–21.09.2017, Dillingen.
- Geweke, M., & Klewin, G. (2017, März). *Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zum Abitur. Konzepte und Forschungsergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg*. Vortrag auf dem Fachtag Schulentwicklung des LISA Sachsen-Anhalt „Übergänge erfolgreich gestalten“, 29.03.2017, Halberstadt.
- Geweke, M. (2017, September). *Wege zum Abitur für jugendliche Geflüchtete – Erfahrungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag auf der Internationalen Tagung der Pädagogischen Hochschule Zug „Bildungs- und Schulleitungssymposium 2017“, 07.09.2017, Zug, Schweiz.
- Geweke, M. (2017, seit Oktober). *Neue Oberstufe. Entwicklung von Praxisbausteinen und eines Gesamtkonzepts für eine innovative gymnasiale Oberstufe*. Mitarbeit im Innovationslabor der Deutschen Schulakademie, seit 18.10.2017, Berlin.
- Geweke, M. (2017, November). Mitglied des Beirats (Forschungsprogramm DSA/Robert-Bosch-Stiftung, Ausschreibung 2017): „Wie geht gute Schule“, 30.11.2017, Stuttgart.
- Holz, S. (2017, September). Vortrag der vorläufigen Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Grenzgänger“ im Rahmen einer ganztägigen Lehrerfortbildung für Schulleiter*innen und Beratungslehrer*innen, 06.09.2017, Kultusministerium des Saarlandes.
- Keymer, S. (2017, November). *Die Versuchsschulen stellen sich vor* (gemeinsam mit Sabine Geist, Laborschule). Referat im Rahmen der Ringvorlesung „Einführungsvorlesung Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft“, 20.11.2017, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2017, Februar). *Begabungsförderung in der Oberstufe I. Enrichment im Unterricht: Innere Differenzierung!* Vortrag in der Janusz-Korczak-Gesamtschule Gütersloh.
- Lau, R. (2017, Februar). *Begabungsförderung in der Oberstufe II*. Projektkurse an der Janusz-Korczak-Gesamtschule Gütersloh.
- Lau, R., & Rath-Arnold, I. (2017, Februar). *Auf dem Weg in eine inklusive Oberstufe im Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (zusammen mit Ingrid Rath-Arnold). Vortrag auf der IFO-Tagung „System. Wandel. Entwicklung.“, 22.–25.02.2017, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, Österreich.
- Lau, R. (2017, Mai). *Inklusion – was hat das mit mir zu tun!?* *Inklusion – Innere Differenzierung – Lehrerprofessionalität*. Gastvortrag im Rahmen der Veranstaltung „Einführung in die Didaktik des Deutschunterrichts“, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lau, R. (2017, September). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRWs. Rekontextualisierung eines Konstrukts*. Vortrag auf dem ÖFEB-Kongress „Bildung: leistungsstark. chancengerecht. inklusiv?“, 19.–22.09.2017, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch, Österreich.
- Mateo Ferrer, M. (2017, September). Präsentation der Ergebnisse aus dem Kunst-Projekt des Oberstufen-Kollegs „Walter Benjamin. Berliner Kindheit“ im Rahmen der Ta-

- gung „Memòria, Infància i Exil. Exposició“ (Erinnerung, Kindheit und Exil. Ausstellung) (unter Beteiligung von 15 Kollegiat*innen, darunter vier mit Fluchterfahrung), 21.09.2017, Centre Cívic Ca l’Herrero, Portbou, Spanien.
- Stockey, A. (2017, März). *Das Profil „System Erde“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzorientierter (& fächerübergreifender) Unterricht in der Qualifikationsphase der Oberstufe. Entwicklung, Erprobung und Transfer*, 01.03.2017, Natur- und Umweltschutz-Akademie NRW, Recklinghausen.
- Stockey, A., & Klewin, G. (2017, März). *Basis- und Brückenkurskonzept in der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Den Übergang in die gymnasiale Oberstufe gestalten*. Workshop auf der Fachtagung Schulentwicklung „Übergänge erfolgreich gestalten“, 28.–29.03.2017, Halberstadt.
- Stroot, T. (2017, Februar). *Peer Learning als diversitätsensibler hochschuldidaktischer Ansatz*. Vortrag im Rahmen der Expert*innentagung des „Netzwerks Peer Learning“, 02.02.2017, Universität Paderborn.
- Stroot, T. (2017, März). *Peer-Coaching in der praxisbezogenen Ausbildung von Lehrpersonen*. Diskutant im Rahmen des Symposiums der Konferenz „Lernen in der Praxis 2017“ (Chairs: S. Schnebel & A. Kreis), 07.03.2017, Ruhr-Universität Bochum.
- Stroot, T. (2017, März). *Peer Learning – ein Instrument zum Umgang mit Diversity an Hochschulen?* (zusammen mit B. Sander, S. Vogler-Lipp & P. Westphal). Vortrag im Rahmen des Workshops der dghd-Tagung „Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen“, 08.03.2017, Technische Hochschule Köln.

2018

- Dietz, M. (2018, März). *UNESCO-Koordinatorin*. Vertretung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld bei dem NRW-Treffen der UNESCO-Projekt-Schulen.
- Geweke, M. (2018, seit Februar). Sprecherin für die Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises der Region West (NRW, Rheinland-Pfalz, Saarland). Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises.
- Geweke, M. (2018, April). *Neuzugewanderte Jugendliche auf dem Weg zum Abitur am Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Kurzreferat im Rahmen der Fachgespräche „Zeitliche Flexibilisierung auf dem Weg zum Abitur“, April 2018, Hamburg.
- Geweke, M., & Lau, R. (2018, seit November). *G-flex – auf dem Weg zum Abitur. Entwicklung eines Konzepts für eine flexibilisierte Oberstufe*. Mitarbeit im Innovationslabor der Deutschen Schulakademie „G-flex – auf dem Weg zum Abitur“, Hannover.
- Holz, S., & Palowski, M. (2018, Januar). *Früherkennung von Schulabbruchs-Gefährdung in der Oberstufe und mögliche Gegenmaßnahmen. Ergebnisse eines Lehrenden-Forschungsprojektes und Erfahrungen mit Praxisforschung im Schulalltag*. Vortrag auf der 6. CARN-D.A.CH. Tagung, 26.01.2018, Laborschule Bielefeld.
- Holz, S. (2018, Juni). *Methode des Projekts „Grenzgänger“: Qualitative Forschung mit Leitfaden-gestützten Interviews*. Vortrag im Seminar von Gabriele Klewin, Juni 2018, Universität Bielefeld.
- Holz, S. (2018, Oktober). *Ergebnisse des Projekts „Grenzgänger“*. Vortrag auf der Tagung der Schüler- und Studenten-Initiative „Was bildet Ihr uns ein!“, 10.10.2018.
- Köstner, M., & Rengstorf, F. (2018, März). *Achtsame Unterrichtseinstiege in der Oberstufe*. Workshop auf der ersten nationalen Tagung für Achtsamkeit in der Pädagogik, 09.03.2018, Luzern, Schweiz.

- Lau, R., & Rath-Arnold, I. (2018, Januar). *Inklusion in der Oberstufe? – Der Weg zu einer inklusiven Oberstufe im Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Beitrag zur Ringvorlesung „Theoretisch-fachdidaktische Zugänge zum Thema schulische Inklusion“, 25.01.2018, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2018, Februar). *Was ist explizit erlaubt, was ist (noch) möglich, was soll nicht möglich sein? Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der Gymnasialen Oberstufe NRW*s. Vortrag auf der 32. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen, 21.02.2018, Universität Gießen.
- Lau, R. (2018, November). *Professionalisierung für inklusive Bildung durch Fortbildung!? Theoretische und empirische Herausforderungen der Evaluations- und Implementationsforschung im Kontext schulischer Inklusion*. Diskussionsteilnehmerin am Round Table im Rahmen der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Transfer zwischen Lehrer(fort)-bildung und Wissenschaft“, 06.11.2018, QUA-LiS NRW, Soest.
- Rath-Arnold, I. (2018, November). *Professionalisierung für inklusive Bildung durch Fortbildung!? Theoretische und empirische Herausforderungen der Evaluations- und Implementationsforschung im Kontext schulischer Inklusion*. Diskussionsteilnehmerin am Round Table im Rahmen der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft“, 06.11.2018. QUA-LiS NRW, Soest.
- Stockey, A. (2018, März). *Lebensraum Moor – Naturerleben & Biologische Vielfalt. Schule der Zukunft – Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE). Vortrag im BNE-Modul „Lebensraum Moor – Naturerleben & Biologische Vielfalt“, 21.03.2019, NABU-Besucherzentrum „Moorhus“, Lübbecke-Gehlenbeck.
- Stockey, A. (2018, Juni). „*Education for Sustainable Development Goals*“. *Das Profil „System Erde“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzorientierter (& fächerübergreifender) Unterricht in der Qualifikationsphase der Oberstufe*. Vortrag und Workshop beim „Entwicklung, Erprobung und Transfer ALUMNI-Seminar“ der Studienstiftung des Deutschen Volkes „Visionen: Gutes Lehren und Lernen“, 14.–17.06.2018, 4. Aachener Gesamtschule, Aachen.
- Stockey, A. (2018, Juni). *Lebensraum Streuobstwiese – Naturerleben & Biologische Vielfalt*. Vortrag im Rahmen von „Schule der Zukunft – Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE-Modul), 25.06.2018, NABU-Umweltbildungsstätte Rolfscher Hof, Detmold.
- Stroot, T. (2018, Februar). *Diversitysensible Lehrer*innenbildung – Strukturen, Formate und Forschungsansätze*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Universität Bayreuth „Diversität und Heterogenität in Schule und Hochschulbildung“, 07.02.2018, Universität Bayreuth.
- Stroot, T. (2018, Oktober). *Forschendes Lernen im Rahmen von Peer Learning-Arrangements – Schüler*innen erforschen und entwickeln ihre Schule*. Vortrag im Rahmen der Tagung des Netzwerks Peer Learning, 26.10.2018, Fachhochschule Güstrow.
- Wäcken, M. (2018, Februar). *Psychisch kranke Jugendliche in der Oberstufe: Wie steht es um die Kooperation zwischen Schulen und den Institutionen der psychosozialen Versorgung?* Beitrag zum Fachtag „Psychisch kranke Kinder und Jugendliche in der Oberstufe: Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Kooperation zwischen Schulen und den Institutionen der psychosozialen Versorgung“, 14.02.2018, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Wäcken, M., & Schultz, N. (2018, Februar). *Warum Kooperation? Und warum ist sie gerade für uns wichtig?* Beitrag zum Kaleidoskop, Februar 2018, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Monographien und Herausgeberbände

2016

Balz, E., Erlemeyer, R., Kastrup, V., & Mergelkuhl, T. (Hrsg.). (2016). *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*. Aachen: Meyer & Meyer.

2017

Jung-Paarmann, H., & Webler, W.-D. (Hrsg.). (2017). *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Ein Buch für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

2018

Stroot, T., & Westphal, P. (Hrsg.). (2018). *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beiträge in Sammelbänden

2016

Klewin, G., Schumacher, C., & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung – Erfahrungen aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J.C. Störländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven. Comparative Research into Didactics and Curriculum: National and International Perspectives* (S. 262–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lau, R., Klewin, G., Keuffer, J., & Rosowski, E. (2016). Heterogenität in der Sekundarstufe II: Individuelle Förderung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In C. Solzbacher & I. Kunze (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 215–222). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lau, R., Klewin, G., & Lübeck, A. (2016). Herausforderung Oberstufe: Der Einstieg ins Oberstufen-Kolleg unter Beachtung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern. In M. Fiegert, K. Graalman & I. Kunze (Hrsg.), *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung* (S. 115–124). Osnabrück: Universität Osnabrück.

Mergelkuhl, T. (2016). Fitnesstests im Test. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Im Schulsport die Gesundheit fördern* (S. 223–247). Aachen: Meyer & Meyer.

Mergelkuhl, T. (2016). Gesundheit fächerübergreifend unterrichten. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Im Schulsport die Gesundheit fördern* (S. 149–163). Aachen: Meyer & Meyer.

Mergelkuhl, T., & Kastrup, V. (2016). Spielen im Sportunterricht – Zwei Unterrichtsvorhaben zur Regelfindung und -veränderung. In C. Kleindienst-Cachay, J. Frohn & V. Kastrup (Hrsg.), *Sportunterricht – Kompetent im Unterricht der Grundschule* (S. 47–65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mergelkuhl, T., & Schweihofen, C. (2016). Gesundheit testen und trainieren lernen. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Im Schulsport die Gesundheit fördern* (S. 115–124). Aachen: Meyer & Meyer.

Stiller, C., Wilde, M., & Stockey, A. (2016). Implementation of New Teaching Concepts by Teacher Training as a Process of Recontextualization. In J. Lavonen, K.

Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto & K. Hahl (Hrsg.), *Electronic Proceedings of the 11th ESERA 2015 Conference: Science Education Research: Engaging Learners for a Sustainable Future* (S. 1512–1522). Helsinki: University of Helsinki.

2017

- Herzig, N.T. (2017). Psychagogie in Ciceros erster Catilinaria? Vorschläge für eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung mit Cic. Cat. 1,32–33. In L. Benz & J. Sauer (Hrsg.), *Rhetorik – Politik – Propaganda. Cicero und die Macht des Wortes* (S. 69–100). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kiene, A., & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Tagungsband zur 30. Inklusionsforschertagung, Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 181–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R., & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Tagungsband zur 30. Inklusionsforschertagung, Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

2018

- Guschker, B. (2018). „Und jetzt mach’ ich das Abi!“ Konzept-Entwicklung zur Deutsch-Förderung neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld – Ein Werkstattbericht. In SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten. Eine Suchbewegung. Jahrestagung 2017* (S. 69–81). München: SchlaU-Werkstatt. Verfügbar unter: <https://www.schlauwerkstatt.de/veranstaltungen/jahrestagung-2017/>.
- Lau, R., & Rath-Arnold, I. (2018). Begabungsförderung für alle in der Oberstufe. Auf dem Weg zu einer inklusiven Oberstufe am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 207–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mergelkuhl, T. (2018). Forschend Forschen lehren lernen im Sportunterricht. In B. Gröben & N. Ukley (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 309–328). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_18
- Rengstorf, F., & Emer, W. (2018). Wichtigkeit der konkreten Planung des Projekt-Unterrichts. In H. Berner, U. Fraefel & B. Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken* (S. 40–41). Bern: hep.

Zeitschriftenbeiträge

2016

- Kroeger, H. (2016). Schülerinnen und Schüler als Partner der Schulentwicklung gewinnen. *Pädagogische Führung*, (1), 25–30.
- Mergelkuhl, T., Hüfner, C., Röllke, K., Kastrop, V., & Wilde, M. (2016). Die Bewegung des Menschen. Fachverbindend unterrichten. *Unterricht Biologie*, 40 (419), 41–45.

2017

Mateo Ferrer, M. (2017). „El repte de l'ensenyament interdisciplinari“ [Die Herausforderung des fächerübergreifenden Unterrichts]. *Perspectiva Escolar*, (392), 54–59.

2018

Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M., & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für junge Zuwanderer_innen. Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110

Unterrichtsmaterialien

2018

Hamers, P., & Schobert, M. (2018). Knack die Schachtel. Äquivalenzumformungen. *Mathethekoffer Algebra*. Hrsg. von A. Buchter, H.-W. Henn, H. Böer, U. Brauner, J.H. Müller, R. Puscher & R. Vernay. Münster: MUED.

Graue Literatur

2017

Höcker, C. (2017). *Handreichung für Mentorinnen von Praxissemesterstudierenden im Unterrichtsfach Pädagogik/Erziehungswissenschaft*.

2018

Oberstufen-Kolleg (Hrsg.). *Einblicke. Das Jahreshft*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
Kollegiatinnen und Kollegiaten Oberstufen-Kolleg (Hrsg.). *KOLLlegial*. Im Rahmen des Projekts „KOLLlegial“ unter der Leitung von Tim Hofmann. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.

– Ausgabe 1 (07/2016)

– Ausgabe 2 (07/2017)

– Ausgabe 3 (07/2018)

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

2016

Lau, R. (2016). Fachtag *Nachteilsausgleich in der Oberstufe* (Konzeption, Organisation und inhaltliche Umsetzung), Juni 2016, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

Stroot, T. (2016, Januar). *Netzwerk Peer Learning*. Expert*innentagung an der Universität Paderborn (Planung und Leitung zusammen mit Petra Westphal, Universität Paderborn). Paderborn.

2017

Dietz, M. (2017). UNESCO-Koordinatorin. Organisation einer Tagung der OWL-UNESCO-Schulen im Oberstufen-Kolleg Bielefeld, 15.02.2017, Bielefeld.

Stroot, T. (2017). *Peer Learning in einer diversitysensiblen, inklusiven Hochschulbildung*. Expert*innentagung an der Universität Paderborn (Tagungsvorbereitung und -leitung zusammen mit Petra Westphal, Universität Paderborn), 02.02.2017, Paderborn.

2018

Schultz, N., & Wäcken, M. (2018). Organisation eines Treffens von Bielefelder Schulsozialarbeiter*innen und Mitgliedern des KJP OWL (Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut*innen Ostwestfalen-Lippe), 24.04.2018, Bielefeld.

Wäcken, M., Schultz, N., & Schlingmeyer, K. (2018). Fachtag *Psychisch kranke Jugendliche in der Oberstufe: Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Kooperation zwischen Schulen und den Institutionen der psychosozialen Versorgung*, 14.02.2018, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 161–199. https://doi.org/10.4119/we_os-3205

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. 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>