



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

Ausgabe 6 | 2023

WE_OS-Jahrbuch

Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität

Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan

Jahrgang 6 | 2023

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).
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).

© 2023. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2627-4450

Inhalt

Themenschwerpunkt des Jahrbuchs 2023: Professionalisierung durch Praxisforschung?

Martin Heinrich & Gabriele Klewin
Professionalisierung durch Praxisforschung? 1

Professionalisierung durch Praxisforschung?

Gabriele Klewin & Martin Heinrich
Ist das noch Praxisforschung?
Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess 7

Martin Heinrich & Gabriele Klewin
Multiparadigmatische Praxisforschung?
Überlegungen zu den verschränkten Logiken
von Forschung und Praxis im schulischen Feld 27

Ramona Lau & Sebastian Koisser
Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen
durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg 39

Impulse aus dem Verbund Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)

Stefanie Bosse, Julia Jennek & Saskia Liebner
Digitale Kollaboration: Der Weg zur Gründung der Universitätsschule Potsdam 71

Forschungs- und Entwicklungsplan für das Jahr 2023

Gabriele Klewin und Martin Heinrich
Ausdifferenzierung und Konsolidierung. Forschungs- und Entwicklungsplan
der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023 79

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen
der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2022 88

- Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung 88
- Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung 89
- Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung 92
 - Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen
der Wissenschaftlichen Einrichtung 92
 - Schriftenreihen 92
 - Zeitschriften 92
 - Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung 93

Inhalt	IV
◦ Zeitschriftenthemenheft von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	93
◦ Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	93
◦ Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	95
• Sonstige Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	96
• Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	97
Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg	98
• Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	98
• Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	99
• Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	101
◦ Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	101
◦ Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	101
• Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	102
• Sonstige Transferaktivitäten	102

Anhang

Gabriele Klewin, Martin Heinrich & Cornelia Stiller

Online-Supplement zum Forschungs- und Entwicklungsplan:

Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans

Professionalisierung durch Praxisforschung?

Von den Potenzialen spezifischer Relationierungen von Forschung und Praxis in der Lehrkräftebildung

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Zusammenspiel von Forschung und Praxis wird mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften immer wieder thematisiert. Deshalb soll dies zunächst – in seinen zum Teil gegenläufigen Tendenzen – allgemein beleuchtet werden (Kap. 1). Anschließend (Kap. 2) wird anhand einer Einführung in die Beiträge des Jahrbuchs dargelegt, wie sich dieses Verhältnis von Forschung und Praxis spezifisch mit Blick auf die Professionalisierungsansprüche und die jeweilige Thematik der Beiträge ausdifferenzieren lässt.

Schlagerwörter: Forschung; Entwicklung; Praxisforschung; Professionalisierung; Lehrkräfte



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Professionalisation through Practitioner Research? About the Potentials of Specific Relations between Research and Practice in Teacher Training

Abstract: The interplay between research and practice is a recurring theme regarding the professionalisation of teachers. Therefore, this interplay will first be examined in general terms – in its occasionally contradictory tendencies (chapter 1). Subsequently (chapter 2), an introduction to the contributions to the yearbook will show how this relationship between research and practice can be differentiated specifically regarding the professionalisation claims and the respective topics of the contributions.

Keywords: research; development; practitioner research; professionalisation; teachers

1 Zum Zusammenspiel von Forschung und Praxis in der Professionalisierung von Lehrkräften

Das Verhältnis von Forschung und Praxis wird mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften immer wieder thematisiert (Besa et al., 2023). Ausgehend vom allgemeinen Topos des sogenannten Theorie-Praxis-Verhältnisses (Heinrich & te Poel, 2020) wird in diesen Kontexten dann noch einmal spezifischer das Zusammenspiel von empirischer Forschung und der schulischen Alltagspraxis für die Professionalisierung hervorgehoben (Cramer, 2014). Etwas paradox mutet dabei aber an, dass hierbei mit Blick auf die Wirkungshoffnungen für den professionalisierenden Impact für die Lehrkräfteprofessionalisierung die jeweilige Relationierung von Forschung und Praxis zum Teil gegenläufig akzentuiert wird, je nachdem, ob diese eher in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, also der universitären Ausbildung, oder in der dritten Phase, der Lehrkräftefortbildung, verortet wird.

Für die erste Phase der Lehrer*innenbildung wird seit Jahren immer wieder der Ruf nach mehr Praxis laut (Hascher, 2012), der häufig so stark ist, dass er kritisch kommentiert wird (Wenzl et al., 2017; Wernet, 2016). Zugleich wird versucht, die im Gefolge dieses Appells für mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium nunmehr fast deutschlandweit eingeführten erweiterten Praxisphasen im Lehramtsstudium wiederum systematisch an Forschungsaktivitäten zurückzubinden (Weyland & Wittmann, 2017). Dies geschieht vielerorts – so auch dezidiert im Praxissemester in Bielefeld (Klewin et al., 2022) – durch Ansätze Forschenden Lernens (Bloh & Homt, 2023; Klewin, 2022). In Nordrhein-Westfalen ist diese Rückbindung der erweiterten Praxisphasen an eine „forschende Grundhaltung“ (MSW, 2010, S. 4) sogar in der Rahmenkonzeption für dieses Studienelement fest verankert und damit Bestandteil der Governance der Ausbildungsaktivitäten aller an dieser Praxisphase Beteiligten (Heinrich & Klewin, 2018).

Umgekehrt gilt für die dritte Phase der Lehrer*innenbildung (die Lehrkräftefortbildung als prominenteste Variante der Professionalisierung), dass hier oftmals durch Kolleg*innen auf der Peerebene Fortbildungsaktivitäten angeboten werden. Daraufhin werden in diesem Kontext von außen nicht selten die mangelnde Wissenschaftlichkeit bzw. der mangelnde Forschungsbezug und die fehlende Systematik im Kompetenzaufbau reklamiert (Altrichter et al., 2019), obgleich die bildungspolitischen Erklärungen für eine wissenschaftsbasierte Lehrkräftefortbildung recht eindeutig sind (KMK, 2020). Es wird daher immer stärker nach einer forschungsbasierten Lehrkräftefortbildung gerufen (vgl. SWK, 2023, S. 90–112).

Im vorliegenden Jahrbuch möchten wir dieser unübersichtlichen Gesamtkonstellation von sich wechselseitig immer wieder als defizitär angerufenen Positionierungen damit

begegnen, dass wir die Praxisforschung als hilfreiches Instrument der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung herausstellen möchten. Mit ihr ist die Forderung verbunden, Forschung und Praxis in besonders intensiver Weise zusammenzuführen. Zugleich ist damit ein besonderer Professionalisierungsanspruch formuliert (Altrichter et al., 2018), denn für die zentralen Merkmale der Praxisforschung (Altrichter et al., 2023) gilt auch, dass durch die Forschungstätigkeit neben der Erkenntnisgewinnung auch eine Professionalisierung der Akteur*innen erfolgt.

2 Diskussion spezifischer Forschungs-Praxis-Relationierungen in den vorliegenden Beiträgen

In den Beiträgen des Jahrbuchs greifen wir diesen Zusammenhang von Praxisforschung und Professionalisierung in drei unterschiedlichen Zugriffen auf. Im ersten Beitrag mit dem Titel „Ist das noch Praxisforschung?“ von *Gabriele Klewin* und *Martin Heinrich* werden die vielfältigen Weiterentwicklungen des Forschungs- und Entwicklungsmodells des Oberstufen-Kollegs diskutiert, die ihren prägnantesten Ausdruck darin finden, dass sich in den letzten Jahren erneut die Forschungsformate ausdifferenziert haben. Dies geht einher mit einer Ausdifferenzierung der Professionalisierungsansprüche, die allerdings noch vom klassischen Ansatz der partizipativen Praxisforschung ihren Ausgang nehmen, da dieser grundlegend für das Forschungs- und Entwicklungsmodell der Versuchsschule ist. Nichtsdestotrotz macht der Abgleich der neuen Formen mit Kriterien für Praxisforschung deutlich, dass nicht alle neuen Formate den klassischen Maximen der Praxisforschung entsprechen, sie aber doch einer übergreifenden Logik, nämlich der von „Forschung und Entwicklung“, folgen, was sich auch in den Professionalisierungsansprüchen niederschlägt.

Der Anspruch „Professionalisierung durch eigene Forschung“ verschiebt sich so beispielsweise in den sogenannten Materialwerkstätten hin zu einer Professionalisierung in der wissenschaftsbasierten und gemeinsam reflektierten Entwicklung von Unterrichtsmaterialien – einer ja durchaus bedeutsamen Kompetenz im alltäglichen Schulbetrieb. Aber auch andere Formate, wie etwa die Mitarbeit in Drittmittelprojekten, können als Mehrwert für die Lehrkräfte ein forschungsmethodisches Knowhow erzeugen, das für eine datenbasierte Schulentwicklung extrem hilfreich sein kann. Dies gilt nicht zuletzt für die neu eingeführten „FEP-Qualifikationsstellen“, die es Lehrkräften erlauben, mit einem hohen Stundendeputat entlastet zu werden, um sich akademisch weiterqualifizieren zu können (Promotion, Habilitation). Solche Form der klassischen akademischen Weiterqualifizierung auch als wünschenswerte Professionalisierung für den Lehrberuf anzusehen, steht nicht nur in einer Linie mit dem grundsätzlichen Anspruch einer zunehmenden Akademisierung der Lehrkräftebildung in den letzten Jahrzehnten, sondern folgt auch einem internationalen Trend, der zunehmend auch für Deutschland eingefordert wird – so etwa, wenn die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in ihrem Gutachten zur Lehrkräftequalifizierung scheidt:

„Prinzipiell ist es in den USA weitgehend unstrittig, dass anspruchsvolle praxisbezogene Master- und Promotionsprogramme, die für Leitungsaufgaben im Schulsystem qualifizieren, wichtige Elemente einer evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems sind (Shulman et al., 2006). In Deutschland gibt es dagegen grundsätzlich nur wenige Promotionsprogramme für Lehrkräfte [...]“ (SWK, 2023, S. 98)

Hier wird die klassische akademische Weiterqualifizierung durch Forschung unmittelbar zur Professionalisierung für die Tätigkeiten in der Schule gewertet, sodass sich damit in der Konsequenz die Frage stellen lässt, inwieweit hier eigentlich die Logiken der Forschung und die der schulischen Praxis jeweils zusammen oder getrennt gedacht werden müssen – oder eben in ihrer jeweils spezifischen Interdependenz.

Genau dieser Frage widmet sich der folgende Beitrag von *Martin Heinrich* und *Gabriele Klewin* unter dem Titel „*Multiparadigmatische Praxisforschung?*“, in dem die Vielfalt von Forschungs- und Entwicklungsformaten an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg forschungsmethodologisch reflektiert wird. Ausgehend von dem im Beitrag skizzierten Gedanken der Multiparadigmatik wird die Frage gestellt, welche Konsequenzen sich daraus für Schulentwicklung, für internen und externen Transfer sowie schließlich auch für die Fortbildung ergeben, womit erneut das Thema „Professionalisierung durch Praxisforschung“ aufgerufen ist, das im darauf folgenden Text dezidiert in den Blick genommen wird.

In ihrem Beitrag „*Das Oberstufen-Kolleg bildet fort: Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg*“ zeigen *Ramona Lau* und *Sebastian Koisser*, auf welchen unterschiedlichen Ebenen die Idee der „Professionalisierung durch Praxisforschung“ gedacht werden kann.

Dem Beitrag liegt die Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“ (FOK) zugrunde, in dem der Gedanke der „Professionalisierung durch Praxisforschung“ in mehrfacher Hinsicht adressiert wird, nämlich als:

- externer Transfer von Ergebnissen der Oberstufen-Kolleg-spezifischen Praxisforschung durch ein versuchsschulspezifisches Fortbildungskonzept, das davon lebt, dass Fortbildende in der besonderen Rolle als Fortbildner*innen tätig werden, die ihre Expertise für das jeweilige Fortbildungsmodul durch eigene Praxisforschung erworben haben;
- eigene Forschungen zu Fortbildungen durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs und
- Weiterentwicklung von Fortbildungen und deren Kultur durch eine „Community of Practice“ von Praxisforscher*innen, die zugleich als spezifische Qualifizierungsstruktur für Fortbildner*innen gedacht wird.

Spätestens in dieser Multidimensionalität der Verschränkung von Forschung und Praxis im Dienste der Professionalisierung wird deutlich, dass forschungsorientiertes Handeln in Schule wahrscheinlich immer einen professionalisierenden Charakter haben wird.

Zuweilen erscheinen allerdings die Ansprüche an die forschungsbezogenen Tätigkeiten so hoch, dass Lehrkräfte damit überfordert sind. Dies gilt zumindest dann, wenn ad hoc eine Praxis verändert werden soll, die selbst von den Lehrkräften noch gar nicht vollends in ihren Konsequenzen für die pädagogische Praxis erfasst ist, aber im Moment der konzeptionellen Entwicklung auch schon beforscht werden soll. Beispielhaft hierfür können die derzeitigen Herausforderungen der Digitalisierung im Schulbetrieb bzw. der zahlreichen Transformationstendenzen von Schule und Unterricht im Kontext einer Kultur der Digitalität stehen. Wie der von *Gabriele Klewin* und *Martin Heinrich* dokumentierte *Forschungs- und Entwicklungsplan für das Jahr 2023* zeigt, nähern wir uns auch dieser Frage an der Versuchsschule, indem wir die Kriterien für „Entwicklungsprojekte“ in Abgrenzung zu klassischen „Forschungs- und Entwicklungsprojekten“ diskutiert haben und nunmehr in den nächsten Jahren in einem Entwicklungsprojekt zur Digitalisierung erproben werden.

Dass in der Digitalisierung durchaus Potenzial liegen könnte, zeigt der Beitrag „*Digitale Kollaboration: Der Weg zur Gründung der Universitätsschule Potsdam*“ von *Stefanie Bosse*, *Julia Jennek* und *Saskia Liebner*, innerhalb dessen von der erfolgreichen digitalen Zusammenarbeit im Kontext der Covid-19-Pandemie berichtet wird. Zugleich liegt damit ein Einblick in die Entwicklungsarbeit der Universitätsschule Potsdam – und damit ein Impuls aus dem Verbund der Versuchs- und Universitätsschulen (VUVS) – vor.

Die Beiträge zeigen unseres Erachtens gerade in ihrer großen Vielfalt, mit der die Idee der „Professionalisierung durch Praxisforschung“ gedreht und gewendet wird, dass hierin ein großes Potenzial liegt. Nicht zuletzt möchten wir vor dem Hintergrund dieser Überlegungen im nächsten Jahrbuch diesen Gedanken weiterführen, indem wir dort

das Zusammenspiel von „Praxisforschung und Lehrkräftefortbildung“ thematisieren möchten. Bestärkt werden wir hierin nicht zuletzt durch die deutlichen Forderungen im SWK-Gutachten mit einem eigenen Kapitel zur „Organisation und Gestaltung einer forschungsbasierten Fort- und Weiterbildung für eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ (SWK, 2023, S. 90–112). Der Bedarf nach „Forschungsbasierung“ in der Lehrkräftefortbildung scheint groß zu sein – weshalb dann nicht an die uralte Idee (Altrichter et al., 2018) anknüpfen, dass die Lehrkräfte selbst ihren Unterricht erforschen könnten?

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J. & Pant, H.A. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf
- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2023). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 551–572). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_25
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5. Aufl.). Klinkhardt. https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20180420_9783825247546_AltrichterPoschSpann.pdf
- Besa, K.-S., Demski, D., Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (Hrsg.). (2023). *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0>
- Bloh, B. & Homt, M. (2023). Forschungsperspektiven und -befunde zum Forschenden Lernen im Praxissemester. Plädoyer für eine Zielklärung. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 116–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6524>
- Bosse, S., Jennek, J. & Liebner, S. (2023). Digitale Kollaboration: Der Weg zur Gründung der Universitätsschule Potsdam. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 72–78. https://doi.org/10.11576/we_os-6836
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), S. 347–360.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- 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. Gröben (Hrsg.), *Bildung und Sport: Vol. 13. Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2020). Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. *heiEDUCATION*, (6), 45–68. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24223>

- Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 4 (4), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-5891>
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023a). Ausdifferenzierung und Konsolidierung. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 79–103. https://doi.org/10.11576/we_os-6929
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023b). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 8–27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914
- Klewin, G., te Poel, K. & Heinrich, M. (Hrsg.). (2022). *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Beschluss vom 14.04.2010. MSW. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf
- Shulman, L.S., Golde, C.M., Bueschel, A.C. & Garabedian, K.J. (2006). Reclaiming Education's Doctorates: A Critique and a Proposal. *Educational Researcher*, 35 (3), 25–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003025>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2017). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns*. VS. S. 293–312. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14
- 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). Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Professionalisierung durch Praxisforschung? Von den Potenzialen spezifischer Relationierungen von Forschung und Praxis in der Lehrkräftebildung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 1–7. https://doi.org/10.11576/we_os-6920

Online verfügbar: TT.12.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Ist das noch Praxisforschung?

Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess

Gabriele Klewin^{1,*} & Martin Heinrich¹

¹ *Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Das Forschungs- und Entwicklungsmodell des Oberstufen-Kollegs hat sich in den letzten Jahren erneut weiterentwickelt und sich dabei in seinen Formaten ausdifferenziert. In diesem Beitrag werden die unterschiedlichen Formate beschrieben und auf den Ansatz der Praxisforschung bezogen, da dieser grundlegend für das Forschungs- und Entwicklungsmodell ist. Der Abgleich der Formate mit Kriterien für Praxisforschung macht deutlich, dass nicht alle den Maximen der Praxisforschung entsprechen, gleichwohl aber der Logik von Forschung und Entwicklung folgen. Deutlich wird daran auch, dass die Entwicklung der verschiedenen Formate selbst der Logik eines Forschungs- und Entwicklungsprozesses folgt.

Schlagwörter: Praxisforschung; Forschung und Entwicklung; Schulentwicklung; Forschungsformate; Forschungsmethode



English Information

Title: Is This Still Practitioner Research? Development of Research Formats as a Research and Development Process

Abstract: The research and development model of the Oberstufen-Kolleg in Bielefeld, Germany, has continued to evolve in recent years and has become more differentiated in terms of its formats. This article describes the different formats and relates them to practitioner research, as this concept is fundamental to the research and development model. In comparing the formats with the criteria for practitioner research it becomes evident that not all of them correspond to the maxims of practitioner research, but nevertheless follow the logic of research and development. It also becomes clear that the development of the different formats itself follows the logic of a research and development process.

Keywords: practitioner research; research and development; school improvement; formats of research; research method

1 Einleitung¹

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund mangelnder Transfererfolge (Otto et al., 2019) empirischer Schul- und Unterrichtsforschung (Schreiner et al., 2019) wird immer eindringlicher dafür plädiert, entlang von Qualitätsmerkmalen einer entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung (Tulodziecki, 2017, S. 172–175) schulische Praxis und Forschung weniger als unidirektionalen Transferprozess zu denken (Steffens et al., 2019), sondern in der Logik eines Ko-Konstruktionsprozesses. Sichtbar wird das beispielsweise in der Ankündigung einer Tagung der Sektion Schulforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2021. In der Ankündigung heißt es für Ansätze der „fachdidaktischen Entwicklungsforschung [...], des Design (Based-) Research [...], der Aktionsforschung [...] sowie der Lesson Study“, dass sie

„sich explizit im Grenzbereich zwischen Forschung und Entwicklung in Bezug auf die konkrete Schulpraxis bewegen – die [Ansätze, d.A.] also Schulpraxis entwickeln, Schulpraxis erforschen und das Entwickeln von Schulpraxis wiederum erforschen (wollen).“ (DGfE, 2021)

Mit diesen Entwicklungen ist ein schon vor Jahren formuliertes „Programm der empirischen Bildungsforschung“ (Heinrich, 2008), nämlich diese immer im Dual als „Forschung und Entwicklung“ (Heinrich, 2012) zu konzipieren, aktueller denn je und erfordert damit auch eine Aktualisierung des Forschungsprogramms der nordrhein-westfälischen Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Zwar ist Forschung und Entwicklung bereits von Beginn in den 1970er Jahren an zusammen gedacht und wird beständig weiterentwickelt, dennoch ist gerade jetzt herauszuarbeiten, wo die Besonderheiten dieses Forschungsprogramms gegenüber der o.g. entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung liegen.

Im Jahrbuch 2019 haben wir bereits über die Weiterentwicklung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg berichtet (Heinrich & Klewin, 2019a). Als Bezugspunkte dienten die Überlegungen Ludwig Hubers aus dem Jahr 2004 zu

1 Der vorliegende Beitrag beruht in Teilen auf einem Vortrag der Autor*innen auf der Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik der DGfE am 02.07.2021. Den Teilnehmenden sei an dieser Stelle für ihre Anregungen gedankt.

Ebenfalls gedankt sei dem Wissenschaftlichen Beirat des Oberstufen-Kollegs, der durch seine Diskussion weitere wichtige Impulse für den Text gegeben hat.

Ein weiterer Dank geht an Herbert Altrichter, der in seiner Habilitation (1990) in Bezug auf Aktionsforschung fragte: „Ist das noch Wissenschaft?“. Dies haben wir als Anregung für den Titel genutzt.

Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Wir konnten zeigen, dass seine Ausführungen immer noch sehr aktuell sind und zumindest einiges, was er als sinnvolle Entwicklung benannt hat, umgesetzt worden ist oder umgesetzt werden sollte. Dass wir dieses Thema jetzt wieder aufnehmen, hat unterschiedliche Gründe, zum einen sind – trotz großer Einschränkungen durch die Corona-Pandemie – Bestrebungen, die 2019 erst geplant waren, inzwischen realisiert worden, zum anderen wollen wir in diesem Artikel die ausdifferenzierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit stärker in den Fokus stellen; zumal seit 2019 weitere Formate hinzugekommen sind. Dazu stellen wir zunächst (Kap. 2) die aktuellen Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit vor und beleuchten sie vor dem Hintergrund der Anforderungen an Praxisforschung. Dabei werden sehr unterschiedliche forschungsmethodische Herangehensweisen sichtbar werden. In einem Ausblick fragen wir nach den Konsequenzen dieser Vielgestaltigkeit vor dem Hintergrund klassischer Definitionen von Praxisforschung und deren Relationierungen zum Topos von „Forschung und Entwicklung“ (Kap. 3), um abschließend die Ausgangsfrage des Beitrags, „Ist das noch Praxisforschung?“, nochmals aufzugreifen (Kap. 4).

2 Formate der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg

2.1 Praxisforschung als Bezugspunkt für das Forschungs- und Entwicklungsmodell

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs versteht sich aktuell als eine spezifische Form der Aktions- und Praxisforschung, die wir, Altrichter und Feindt (2004) folgend, gemeinsam mit den Begriffen „action-“, „teacher-“ oder „practitioner research“ als eine „Familie“ von Ansätzen auffassen. Trotz unterschiedlicher Akzentsetzung von Aktions- und Praxisforschung (Herr & Anderson, 2015) verwenden wir diese beiden Begriffe in diesem Text synonym, wenn es um den übergreifenden Forschungsansatz geht, vor dessen Hintergrund die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs betrachtet werden soll. Lehrer*innenforschung meint demgegenüber das spezifische Modell am Oberstufen-Kolleg aus der Perspektive der Lehrenden – so die Bezeichnung für Lehrkräfte am Oberstufe-Kolleg. Wird auf das Ursprungsmodell verwiesen, so sprechen wir vom Lehrer-Forscher-Modell (von Hentig, 1982), d.h., wir nutzen die damals genutzte Formulierung. Im Folgenden erfolgt zwar eine Auseinandersetzung mit Praxisforschung, jedoch keine vertiefte Diskussion des allgemeinen Forschungsverständnisses. Dies wird in einem eigenen Beitrag geleistet (Heinrich & Klewin, S. 28–39 in diesem Band), hier sei nur darauf hingewiesen, dass mit Forschung in der Regel empirische Forschung gemeint ist.

Zwischen Praxisforschung, dem Lehrer-Forscher-Modell der 1970er Jahre und auch der derzeitigen Ausgestaltung bestehen durchaus Unterschiede, gemeinsam ist ihnen jedoch die Bedeutung, die Lehrpersonen bzw. Lehrende in den Konzepten erhalten. Sie sind, betrachtet man die Definition von Elliott, die Hauptakteur*innen der Forschung: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht sie zu verbessern“ (Elliott, 1981 zit. n. Altrichter et al., 2018, S. 11). Auch aus den Ausführungen von Altrichter et al. (2018) wird deutlich, dass Lehrpersonen die Forschung als *ihre* Forschung betreiben und Wissenschaftler*innen, wenn sie beteiligt sind, eine unterstützende Rolle innehaben. Zielsetzung von Praxisforschung ist, die (schulische) Praxis mittels Forschung weiterzuentwickeln. So soll „Aktionsforschung [...] Lehrkräften und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Altrichter et al., 2018, S. 11; siehe auch Tillmann, 2007). Erweitert wird diese Zielsetzung von Meyer (2010), der Praxisforschung in folgender Weise definiert:

„Praxisforschung ist ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungsansatz, mit dessen Hilfe Praktikerinnen und Praktiker wichtige Fragen ihres Berufsalltags eigenständig, methodisch kontrolliert und im Rahmen einer Professionellen Gemeinschaft mit dem Ziel erforschen,

(1) durch reflexive Distanz zum Unterrichtsalltag die eigene Berufspraxis kritisch zu durchleuchten,

(2) ‚lokales‘, wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu produzieren

(3) und die Untersuchungsergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen.“
(Meyer, 2010, S. 3)

Neben Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch für sie, erhält Reflexion einen großen Stellenwert. Dabei geht es nicht allein um die Reflexion der schulischen Praxis, auch die Forschungspraxis bedarf, so Feindt (2019), der Reflexion, an anderer Stelle sprechen Feindt und Broszio (2008) in Bezug auf die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses von Reflexion zweiter Ordnung.

Die Erkenntnisgewinnung mittels eines Vorgehens, das wissenschaftlichen Kriterien genügt, ist ebenfalls eine Zielsetzung von Praxisforschung, dennoch sind in der Regel keine über den jeweiligen Kontext hinaus generalisierbaren Ergebnisse beabsichtigt, sondern die Generierung von lokalem Wissen, das umso besser für die Entwicklung der Situation vor Ort oder die eigene Professionalisierung genutzt werden kann. Der Anspruch auf Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien spiegelt sich in den genutzten Forschungsmethoden wider. Es finden sich viele der „herkömmlichen“ Methoden der empirischen Sozialwissenschaften. Zusätzlich werden alternative Methoden wie das Forschungstagebuch oder das Nutzen von Anekdoten vorgeschlagen (Altrichter et al., 2019; Moser, 2015). Auch für diese alternativen Methoden gilt der Anspruch der systematischen Nutzung und transparenten Beschreibung.

Zusammenfassend können für Praxisforschung die folgenden Merkmale herausgearbeitet werden:

- Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von schulischer Praxis.
- Hauptakteur*innen der Forschung sind Lehrpersonen.
- Wissenschaftliche Gütekriterien gelten auch für Praxisforschung.
- Es wird eine Bandbreite von Forschungsmethoden angewandt, dies umfasst nicht allein „klassische“ sozialwissenschaftliche Methoden, wie sie z.B. in Methodenlehrbüchern zu finden sind (Döring & Bortz, 2016; Lamnek & Krell, 2016).
- Reflexion der schulischen Praxis und auch der Forschungspraxis ist ein wichtiges Ziel.
- Die Zielsetzung ist primär die Gewinnung lokalen Wissens und nicht notwendig die Generierung repräsentativer, verallgemeinerbarer Erkenntnisse über den erforschten Kontext hinaus.
- Durch die Forschungstätigkeit erfolgt neben der Erkenntnisgewinnung auch eine Professionalisierung der Akteur*innen.

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale von Praxisforschung gilt es jetzt, die Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg zu betrachten. Dies geschieht in mehreren Schritten. Zunächst werden die Rahmenbedingungen von Forschung und Entwicklung verdeutlicht, im nachfolgenden Abschnitt werden die Formate der Arbeit beschrieben.

2.2 Rahmenbedingungen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit

Forschung und Entwicklung ist Aufgabe sowohl der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg als auch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Dies wird in gleichlautenden Passagen der jeweiligen grundlegenden Ordnungen für die beiden Institutionen festgehalten.

„Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (VS OS) und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE OS) haben den gemeinsamen Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen.“ (Präambeln der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, MSW NRW, 2007, und der Verwaltungs- und Benutzungsordnung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, 2007)

Nicht nur am Versuchsauftrag werden die Institutionalisierung von Forschung und Entwicklung sowie die Tatsache, dass Forschung und Entwicklung auf Dauer angelegt sind, deutlich. So werden den Lehrenden des Oberstufen-Kollegs Ressourcen für die Initiierung von und (Mit-)Arbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Verfügung gestellt. Die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg ist als dauerhafte Einrichtung fest an der Universität Bielefeld institutionalisiert. Diese Kontinuität ermöglicht längerfristige Projekte, in denen Entwicklung und Forschung aufeinander aufbauen und z.B. wiederholte Erprobungsphasen von entwickelten Maßnahmen stattfinden können. Hierin liegt u.E. ein deutlicher Unterschied zu anderen Projekten der Praxisforschung von Lehrpersonen. Zwar gab es bspw. in der Oldenburger Teamforschung (Fichten & Meyer, 2009) ebenfalls ein institutionalisiertes Modell und Entlastungsstunden für Lehrpersonen, jedoch war eine fortgesetzte Kooperation mit spezifischen Schulen nicht konzeptionell verankert, sondern ergab sich aus dem Interesse der beteiligten Lehrpersonen. Auch ist die Rolle der Wissenschaftlichen Einrichtung eine besondere, da sie nicht nur die Beratung von Projekten übernimmt, sondern in diesen mitarbeitet und zuweilen auch Projekte initiiert.

Zur Institutionalisierung gehört auf der konzeptionellen Ebene das 2017 verabschiedete Forschungs- und Entwicklungsmodell (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017), in dem Gütekriterien, Verfahren und Anforderungen festgelegt sind. Mit der Institutionalisierung ist eine Formalisierung verbunden, aus der für die beteiligten Akteur*innen spezifische Anforderungen erwachsen. So gibt es ein Antragsverfahren für Projekte, eine Beratung durch einen Wissenschaftlichen Beirat und die Wissenschaftliche Leitung sowie die Genehmigung durch die Gemeinsame Leitung. Darüber hinaus müssen die Projekte jährlich über ihren Fortgang berichten und die Arbeit abschließend z.B. in Publikationen darstellen. Je nach Fragestellung der Projekte sollen diese ihre Ergebnisse und Produkte innerhalb des Hauses oder auch in externem Rahmen kommunizieren.

Nicht nur die Ausrichtung auf den Versuchsauftrag, die Institutionalisierung sowie die Formalisierung machen deutlich, dass es sich bei Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg um eine spezifische Form von Praxisforschung handelt, auch die dauerhafte Kooperation der Lehrenden mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung gehört dazu. Diese haben nicht nur eine beratende Rolle, sondern setzen ebenso wie die Lehrenden Impulse für die Forschung und Entwicklung. Die Form der Kooperation variiert nicht nur zwischen einzelnen Projekten, sondern auch in verschiedenen Phasen eines Projektes, so können sowohl die Lehrenden als auch die Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung zeitweise stärker die Arbeit des Projektes bestimmen (Kuhnen & Palowski, 2016). Die dauerhafte Kooperation der Lehrenden mit den Mitgliedern der Wissenschaftlichen Einrichtung bildet, ebenso wie die o.g. Kontinuität der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, einen Unterschied zu anderen Projekten der Praxisforschung. Die Lehrenden sind so nicht allein die Akteur*innen des

Prozesses, sondern auch die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden nehmen diese Position ein.

Ob die aufgeführten Besonderheiten der Einordnung unter die Kategorie der Praxisforschung widersprechen, soll später erörtert werden. Herauszuheben sind der gegebene Bezug zur Entwicklung oder Aufklärung der schulischen Praxis als wichtiges Kennzeichen von Praxisforschung und die Tatsache, dass die Lehrenden trotz der kontinuierlichen Beteiligung von Wissenschaftler*innen die Forschung maßgeblich bestimmen können. Weitere spezifische Merkmale werden anhand der ausdifferenzierten Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg expliziert.

2.3 Aktuelle Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit

Eine Ausdifferenzierung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, hier als „LehrerInnenforschung“ bezeichnet, regte Huber bereits vor über 15 Jahren an, als sie zwar ebenfalls bereits institutionalisiert war, aber es noch keine eigene Wissenschaftliche Einrichtung gab:

„[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.“ (Huber, 2004, S. 52)

In der Folge beschreibt er drei Möglichkeiten für LehrerInnenforschung:

- „Reflexion und Produktion für die Praxis [...]
- F&E-Projekte [Forschungs- und Entwicklungsprojekte, d. A.] [...]
- Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ (Huber, 2004, S. 52 ff.).

„Reflexion und Produktion für die Praxis“ bezieht sich auf unterrichtsbezogene Projekte, d.h. eine mit anderen Lehrenden gemeinsame Auseinandersetzung über Unterricht, aus der Materialien oder Konzepte entstehen. Die Auseinandersetzung wird so dokumentiert, dass sie für andere Lehrende und Lehrkräfte von Regelschulen rezipiert und ggf. für den eigenen Unterricht genutzt werden kann. „F&E-Projekte“, d.h. Forschungs- und Entwicklungsprojekte, stehen immer noch im Zentrum der Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Aus den Erkenntnissen dieser Projekte erwachsen die Projekte des dritten von Huber genannten Typus, Projekte mit dem Fokus „Verbreitung, Austausch, Umsetzung“.

Inzwischen lassen sich sechs Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit beschreiben, die überwiegend den drei Varianten von Huber zugeordnet werden können, jedoch diese auch erweitern. Es handelt sich um

- Materialwerkstätten,
- Entwicklungsprojekte,
- Dokumentations-, Transfer- und Fortbildungsprojekte,
- Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEPs²),
- FEP-Qualifikationsstellen sowie
- Mitarbeit in Drittmittelprojekten der Universität.

Die Varianten sind nicht völlig überschneidungsfrei, so sind die Materialien, die in Materialwerkstätten entstehen, zur Veröffentlichung vorgesehen, sodass sie auch einen Transfer- bzw. besser Disseminationsaspekt beinhalten. Und umfangreichere Entwicklungen beschränken sich nicht nur auf Entwicklungsprojekte, sondern finden ebenfalls

² Forschungs- und Entwicklungsprojekte werden in der Regel mit „FuE-Projekte“ abgekürzt, am Oberstufen-Kolleg hat sich jedoch die Abkürzung FEP nicht nur für den Forschungs- und Entwicklungsplan, sondern auch für Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgesetzt.

in Forschungs- und Entwicklungsprojekten statt. Betont werden soll mit den unterschiedlichen Formaten der jeweilige Schwerpunkt der Projekte. Die Akzentsetzung auf Forschung oder Entwicklung ist unterschiedlich. Dies wird in der folgenden Beschreibung der jeweiligen Formate deutlich gemacht.

2.3.1 Materialwerkstätten

Zielsetzung der Materialwerkstätten ist die Reflexion und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien innerhalb einer professionellen Gemeinschaft von Lehrenden (Köker, 2012). Als Produkte entstehen Beiträge, in denen nicht allein die Unterrichtsmaterialien „zum Nacherfinden“ (Heinrich et al., 2019, S. X–XI) durch andere Lehrpersonen vorliegen, sondern darüber hinaus die didaktischen Überlegungen, theoretischen Bezüge und Erfahrungen oder, soweit vorliegend, auch Evaluationen beschrieben sind, sodass das Material besser einzuordnen ist. Veröffentlicht werden die Beiträge typischerweise in der online-Zeitschrift „DiMawe – Die Materialwerkstatt“³, aber auch andere Publikationsorte sind möglich.

Entstanden ist dieses Format, mit dem idealerweise ein festgelegtes schrittweises Vorgehen bei der gemeinsamen Reflexion von Materialien verbunden ist, nicht im Oberstufen-Kolleg, sondern im Rahmen des Projektes BiProfessional⁴, dem Bielefelder Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Auch wenn sich das ursprüngliche Konzept auf die hochschulische Lehre bezieht (Schweitzer et al., 2019), war es von Beginn an nicht ausschließlich darauf beschränkt (Heinrich et al., 2019). Mit der Übertragung auf den Kontext des Oberstufen-Kollegs gibt es zwar seit 2019 Erfahrungen in Form von schulischen Materialwerkstätten, Materialpublikationen aus FEPs (Bekel-Kastrup et al., 2020, Hamers et al., 2020; Kleinert et al., 2020) sowie einer schulübergreifenden Arbeit an Materialien, für bilanzierende Schlussfolgerungen ist es aber noch zu früh. Im aktuellen Schuljahr 2023/24 werden zwei Materialwerkstätten fortgeführt sowie eine neu begonnen. Die Erfahrungen daraus können Anregungen für mögliche Veränderungen des Formats geben.

Materialwerkstätten werden in der Regel von Lehrenden des Oberstufen-Kollegs ohne Beteiligung von Mitarbeitenden der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg durchgeführt. Sie haben zunächst eine Laufzeit von einem Jahr, diese kann jedoch verlängert werden, wenn die Arbeit es erfordert.

Mit Blick auf das oben angeführte Zitat von Ludwig Huber lassen sich die Materialwerkstätten unter den Punkt „Reflexion und Produktion für die Praxis“ (Huber, 2004, S. 52) subsumieren. Die Reflexion der schulischen Praxis als ein Merkmal von Praxisforschung ist ebenfalls gegeben, empirische Forschung findet jedoch nicht zwangsläufig statt, sie kann in Form von Evaluationen durchgeführt werden, dies ist allerdings keine verbindliche Anforderung.

2.3.2 Entwicklungsprojekte

Entwicklungsprojekte sind das „jüngste“ Format der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, sie wurden ermöglicht durch Diskussionen mit dem Wissenschaftlichen Beirat im Januar und Oktober 2022. Konkretisiert wurden die Form solcher Projekte und die vorläufigen Kriterien, die an Anträge für Entwicklungsprojekte angelegt werden, durch wiederholte Diskussionen in der Gemeinsamen Leitung, die schließlich in einen Gliederungsvorschlag mit Kriterien mündeten (Beschluss der Gemeinsamen Leitung vom 17. Oktober 2023).

³ www.dimawe.de

⁴ Das Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Im Unterschied zu den Materialwerkstätten, bei denen ebenfalls der Fokus auf Entwicklung liegt, sind Entwicklungsprojekte nicht nur auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien beschränkt, sondern gehen darüber hinaus und können zur Entwicklung von neuen Kursen oder Profilen (Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg bestehen jeweils aus drei Kursen, die fächerübergreifend zu einem gemeinsamen Thema arbeiten) genutzt werden. Möglich ist aber ebenfalls die Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen, kursübergreifenden Konzepten oder weiteren Schwerpunkten, die aktuell noch nicht abzusehen sind.

So, wie Huber bei den Projekten zur „Reflexion und Produktion für die Praxis“ (2004, S. 52) gefordert hat, dass sie über die ohnehin zu leistende Unterrichtsvor- und -nachbereitung hinausgehen müssen, ist bei Entwicklungsprojekten die Anforderung, dass sie über die von allen Schulen zu leistende Schul- und Unterrichtsentwicklung hinausgehen müssen. Dies kann sich in Umfang und Dauer der zu leistenden Arbeit manifestieren, erschöpft sich jedoch nicht allein darin. Die gegenüber der regulären Schul- und Unterrichtsentwicklung umfangreicheren Ressourcen sollen es vielmehr ermöglichen, die Erkenntnisse zum zu bearbeitenden Entwicklungsziel, die inner- und außerhalb des Oberstufen-Kollegs vorliegen, systematisch zu berücksichtigen und, an diesen Entwicklungsstand anknüpfend, weiter auszudifferenzieren. Anders als bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten sollen neben empirischen Forschungsergebnissen zu einer Fragestellung – soweit diese in dieser Spezifik vorliegen – auch bereits entwickelte schulnahe Konzepte, didaktische Theorien, praxiserprobte Ansätze o.Ä. berücksichtigt werden. Bereits zu Beginn sollen der Transfer, eine mögliche Implementation sowie die Nachhaltigkeit des zu entwickelnden Produkts berücksichtigt werden. Sofern das Entwicklungsziel dies zulässt, soll auch Evaluation mitgeplant werden, ebenso wie eine ggf. anschließende Forschung oder eine die Entwicklung begleitende Sicherung von Daten, die im Nachgang ausgewertet werden können.

Im Unterschied zur Definition von Praxisforschung, die oben aufgeführt wurde, wird in Entwicklungsprojekten das Praxisproblem nicht zuerst untersucht, um aufbauend auf den Erkenntnissen eine Veränderung der Praxis zu erzielen, sondern ansetzend an einem Praxisproblem wird die Veränderung von Beginn an in Angriff genommen und z.T. begleitend oder anschließend evaluiert. Die Genese der Projekte wird damit typischerweise von akuten Handlungserfordernissen bzw. Entwicklungsproblemen ihren Ausgang nehmen, bei denen – ähnlich wie in der Kritik an empirischer Bildungsforschung häufig formuliert (Schreiner et al., 2019) – die schulische Praxis nicht drei bis fünf Jahre auf die Ergebnisse eines Forschungs(- und Entwicklungs-)projekts warten kann.

Sind in Materialwerkstätten in der Regel keine Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung beteiligt, ist ihre Mitarbeit in Entwicklungsprojekten prinzipiell vorgesehen, ihre Rolle muss allerdings noch bestimmt werden. Ist die Rolle der Wissenschaftlichen Mitarbeitenden in Forschungs- und Entwicklungsprojekten häufig mit forschungsmethodischen Aufgaben verbunden, fallen diese hier potenziell weg. Allerdings können Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung ihre Perspektive einbringen, wenn Evaluationen geplant werden oder überlegt werden soll, welche möglichen Daten im Entwicklungsprozess anfallen oder miterhoben werden können, um diese nachträglich perspektivisch zu erforschen. Eine thematische Passung kann nicht für alle Entwicklungsprojekte als gegeben vorausgesetzt werden, aber wenn Wissenschaftliche Mitarbeitende inhaltliche Kenntnisse im zu entwickelnden Bereich haben, so ist dies ein günstiger Fall. Ein Rückzug auf organisatorische Aufgaben für die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden scheint keine Lösung zu sein, da diese Aufgaben in der Regel bei der Projektleitung liegen, eine Rolle, die von Lehrenden übernommen werden soll. Da das erste Entwicklungsprojekt erst mit Beginn des Schuljahres 2023/24 gestartet ist, sollten die Erfahrungen aus ihm abgewartet und reflektiert werden, sodass in den nächsten Jahren

deutlicher werden wird, ob dieses Format ausschließlich in der Verantwortung von Lehrenden durchgeführt wird bzw. wie sich die Beteiligung vom Mitgliedern der Wissenschaftlichen Einrichtung ausgestaltet.

2.3.3 Dokumentations-, Transfer- und Fortbildungsprojekte

Die Zielsetzung der Dokumentation von Unterrichtsmaterialien, Kurscurricula oder mehreren zusammenhängenden Kursen ist ähnlich ausgerichtet wie die Zielperspektive bei Materialwerkstätten. Materialwerkstätten sind gegenüber Projekten zur Dokumentation von schulischen Materialien jedoch stärker an eine vorgegebene Form gebunden und eignen sich weniger dazu, ganze Kurse oder sogar mehrere kooperierende Kurse abzubilden, wie dies bspw. im FEP für den Basiskurs Naturwissenschaften im Nachgang erfolgte (Wilde et al., 2020) und derzeit für Profilkurse geplant ist. Ähnlich wie bei den Materialwerkstätten soll die Dokumentation anderen Lehrpersonen ermöglichen, die Konzepte und Materialien für ihren eigenen Unterricht zu adaptieren. Aus unserem Transferverständnis heraus kann es nicht um die reine Übernahme von Materialien und Konzepten gehen, sondern um die gezielte, professionelle Adaption auf den jeweiligen Kontext der Lehrpersonen (Hahn et al., 2019; Heinrich & Klewin, 2019b).

Beispielhaft wird das an einem Transfer- und Fortbildungsprojekt zum Schreiben in der Oberstufe deutlich (Guschker, 2020), in dem Vertreter*innen mehrerer Schulen über einen Zeitraum von zwei Jahren gemeinsam Materialien entwickelten, aber auch fachlichen Input von den Organisatorinnen des Netzwerkes und von externen Expert*innen bekamen. Die internen fachlichen Expertinnen entwickelten also nicht allein Materialien und stellten sie anderen Lehrpersonen zur Verfügung, sondern ein Teil der späteren „Abnehmer*innen“ war bei der Entwicklung bereits dabei. Die Aufgabe der an diesem Projekt beteiligten Lehrenden des Oberstufen-Kollegs lag, gemeinsam mit einer Kollegin aus dem Kompetenzteam Bielefeld⁵, in der fachlichen Ausgestaltung und der Organisation des Netzwerkes sowie in Teilen der Evaluation, die von der Wissenschaftlichen Einrichtung übernommen wurde. Über eine Internetseite werden nicht allein die entstandenen Materialien zur Verfügung gestellt, sondern auch weiterführende fachliche Informationen gegeben, so dass Nutzer*innen zumindest zum Teil die fachdidaktischen Überlegungen, die mit der Entwicklung der Materialien verbunden waren, nachvollziehen können.⁶

Das Vorgehen im „Netzwerk Schreiben“ ist sowohl unter dem Gesichtspunkt von Transfer (Koch, 2011) als auch unter dem von gelingender Lehrer*innenfortbildung (vgl. den Beitrag von Lau & Koisser, S. 39–70 in diesem Band; Lipowsky & Rzejak, 2019) wünschenswert. Allerdings ist es nicht für alle Inhalte sinnvoll und nicht alle Lehrpersonen wollen an einem derart langfristigen Projekt mitarbeiten, sodass auch andere Formen von Transfer und Fortbildung notwendig sind. Trotz der Schwierigkeiten, die einmalige Fortbildungsveranstaltungen mit sich bringen (Lipowsky & Rzejak, 2019), ist es durchaus sinnvoll, zur Sensibilisierung für ein Thema solche kurzen Veranstaltungen durchzuführen, die dann aber bei Interesse an einer tiefergehenden Bearbeitung Folgeveranstaltungen nach sich ziehen sollten (Lau & Große-Klusmann, 2012). Ab dem Schuljahr 2021/22 haben sich zwei Projekte mit diesem Bereich befasst. Wie schon beschrieben ist dies das „Netzwerk Schreiben“, das mittlerweile abgeschlossen ist, und ein Transferprojekt, in dem die Erkenntnisse eines langjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekts (Herrlich et al., 2021) in Workshops zur gezielteren Beratung und Unterstützung abbruchgefährdeter Schüler*innen in der Sekundarstufe II genutzt wurden. Je nach Ausgestaltung der Projekte ist der Anteil, den Forschung einnimmt, unterschiedlich. Die schon erwähnten Evaluationen der Fortbildungs- und Transfermaßnahmen haben meist einen geringen Umfang gegenüber den übrigen Arbeiten im Projekt. Die Fortbildungs-

⁵ Die staatliche Lehrkräftefortbildung ist in NRW vornehmlich in regionalen Kompetenzteams organisiert.

⁶ <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/index.xml>

und Transferprojekte bauen allerdings in der Regel auf einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt auf, in dem die Inhalte entwickelt und erforscht wurden, d.h. die Ergebnisse der vorangegangenen Projekte bilden die inhaltliche Grundlage für die Fortbildungen oder die Transfermaßnahmen. Forschung hat demnach ein höheres Gewicht als in den Materialwerkstätten.

Die Lehrenden haben in diesem Format eine besondere Stellung dadurch, dass die Hauptzielgruppen entweder andere Lehrende des Oberstufen-Kollegs oder Lehrkräfte von Regelschulen sind. Sie können in Fortbildungen auf ihre konkreten Erfahrungen verweisen und so glaubhaft für die Durchführbarkeit der Maßnahmen u.a. stehen. Im Gegenzug ist zu überlegen, wie gerade in Fortbildungen die Rolle der Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen gestaltet wird.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Huber gehören die Projekte zum Punkt „Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ (Huber, 2004, S. 54). Seine Aussage, dass das eine Aufgabe ist, „die sich nicht mehr ‚mit links‘ erledigen lässt oder im nachhinein [sic!] von selbst ergibt“ (Huber, 2004, S. 55), hat sich in den fast zwanzig Jahren seit ihrer Veröffentlichung deutlich bewährt. Dabei genügt es jedoch nicht, sich der Aufgabe im Rahmen der vorhandenen Ressourcen anzunehmen, sondern notwendig ist auch, die geeigneten Formen von Transfer zu identifizieren und ggf. selbst zu entwickeln und zu erforschen, wie dies in dem bereits erwähnten Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“ (Lau & Koisser in diesem Band) geschieht.

2.3.4 Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Die „klassischen“ Forschungs- und Entwicklungsprojekte, wie auch Huber sie nennt, bilden den Kern der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg, wobei hier noch stärker als bei den anderen Formen eine Unterschiedlichkeit der Projekte festzustellen ist. Gemeinsam sind den Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Fokussierung auf Fragestellungen aus der Praxis, zu deren Bearbeitung sowohl ein forschender als auch ein entwickelnder Anteil notwendig sind.

Für alle gelten die in Kapitel 2.2 skizzierten formalen Anforderungen, dies sind der Prozess der Beantragung, Beratung und Genehmigung, die Verpflichtung zur Berichterstattung und dazu, den internen Transfer gleich von Beginn an mitzudenken. Schon in der Laufzeit unterscheiden sich die Projekte, die Dauer kann, inklusive jeweils eines halben Jahres für die Beantragung und das Schreiben des Abschlussberichts, drei oder vier Jahre betragen und nochmals verlängert werden. Auch die Ressourcen für die Mitarbeit der Lehrenden können von einer bis zu vier Deputatsstunden variieren. Auf der inhaltlichen Ebene sind ebenfalls recht verschiedene Ausrichtungen vertreten; ebenso im unmittelbaren Bezug zu Praxisproblemen. So ist es sehr sinnvoll, eine Verlaufs- und Absolvent*innenstudie an einer Versuchsschule durchzuführen und dies auch dauerhaft zu tun. Diese greift aber nur phasenweise aktuelle Praxisprobleme auf, ihr grundsätzlicher Zweck ist die Beschreibung der Kollegiat*innenschaft im Längsschnitt auch über ihre Zeit am Oberstufen-Kolleg hinaus. Dies kann auch als Monitoring gesehen werden. Ebenfalls einen deutlichen Schwerpunkt auf Forschung, oder besser: Theorie, hat das Projekt „Partizipation durch Forschendes Lernen in der Oberstufe? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu didaktischen Implikationen zu Subjektpositionen einer heterogenen Schüler*innenschaft in Prozessen Forschenden Lernens“ (Stroot, 2023), das als Teilprojekt eines FEPs zum Forschenden Lernen in der Oberstufe („FLidO“; vgl. Stiller, 2019) realisiert wurde. Zwar können hieraus auch Konsequenzen für Unterrichtsangebote Forschenden Lernens gezogen werden, zunächst geht es jedoch um die theoretische Durchdringung des Sachverhalts. Demgegenüber wird bspw. in einem Projekt mit der Thematik „Neu zugewanderte Jugendliche in der gymnasialen Oberstufe“ (Guschker et al., 2018) direkt auf die Anforderungen der Heterogenitätsdimension Zuwanderung

reagiert und neben der Forschung werden konkrete Unterrichtsmaterialien und Kurscurricula entwickelt. Auch wenn Forschung und Entwicklung grundsätzlich zusammen gedacht werden, kann dennoch zumindest in einigen Projekten eine deutlichere Akzentsetzung auf einen der beiden Bereiche festgestellt werden.

Die Forschungsdesigns und genutzten Forschungsmethoden sind ebenso vielfältig. Zu finden sind quantitativ ausgerichtete Projekte, die mit Kontrollgruppendesigns arbeiten, und auch qualitative Projekte, die mit Leitfäden und Gruppendiskussionen arbeiten und die Daten inhaltsanalytisch oder rekonstruktiv mit Dokumentarischer Methode oder Objektiver Hermeneutik auswerten. Die schon genannte Verlaufs- und Absolvent*innenstudie bspw. hat zwar einen quantitativen Schwerpunkt, setzt aber auch qualitative Methoden ein und nutzt die unterschiedlichen Ergebnisse zu einer Ergebnistriangulation (Hahn et al., 2021). Als alternative Methoden können die Analyse von kurzen Feedbacktexten nach Arbeitsgruppensitzungen, die Dokumentation von Diskussionen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Inklusion in der Oberstufe (Lübeck et al., 2018; Wäcken, 2019) oder die Nutzung von Vor- und Nachbereitungsnotizen im Projekt „Kollaborative Unterrichtshospitation“ gelten.

Angesichts dieser Vielfältigkeit hinsichtlich der verschiedenen Schwerpunktsetzungen in Bezug auf Forschung oder Entwicklung und der sehr unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugänge kann ein Abgleich mit den Merkmalen von Praxisforschung nicht für alle Projekte gemeinsam vorgenommen werden. Der Bezug zu einem Praxisproblem ist zwar in der Regel gegeben, doch gibt es auch Projekte, wie die Verlaufs- und Absolvent*innenstudie, bei denen dies eher indirekt der Fall ist. Ähnlich sieht es mit einigen der anderen Merkmale aus. Als Ergebnis von Praxisforschung wurde oben das lokale Wissen über die Situation vor Ort genannt. In der Regel wird dies auf eine Einzelschule bezogen sein, einzelne Forschungs- und Entwicklungsprojekte weiten den Kontext allerdings deutlich aus, so bspw. das Projekt „Grenzgänge“, in dem für insgesamt acht Schulen spezifische Ergebnisse erarbeitet wurden, die aber nicht nur für die jeweilige Einzelschule Relevanz hatten, sondern auch für die Verortung der Schule genutzt werden konnten (Herrlich et al., 2021). Andere Projekte, insbesondere, wenn mit rekonstruktiven Methoden gearbeitet wurde, erheben durchaus den Anspruch auf Generalisierung, wenn auch nicht auf Repräsentativität im quantitativen Sinn.

Es gibt auch Merkmale, die aus unserer Sicht von allen Projekten erfüllt werden. Die Berücksichtigung von wissenschaftlichen Gütekriterien soll durch den Beratungs- und Berichtslegungsprozess sichergestellt werden. In diesem Prozess wird zugleich eine Reflexion der Forschungspraxis angeregt. Die Reflexion der schulischen Praxis ist in den allermeisten Fällen gegeben. Bleibt noch die Frage, ob die Lehrenden immer die Hauptakteur*innen der Forschung sind. Wie bereits erläutert, betreiben in einigen Phasen die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen stärker die Projektarbeit, so bspw. dann, wenn es um sehr spezifische quantitative Auswertungsmethoden geht, bei der forschungsmethodischen Begründung von Projekten oder bei der Verschriftlichung der Ergebnisse für eine Publikation. Auch in anderen Praxisforschungsprojekten finden sich Hinweise, dass Lehrpersonen weniger an der Verschriftlichung beteiligt sind als die mitarbeitenden Wissenschaftler*innen (Feindt et al., 2010). Gleichzeitig sind die Lehrenden stärker involviert, wenn es um die Benennung des der Fragestellung zugrunde liegenden Praxisproblems geht, oder im Rahmen des internen Transfers (Kuhnen & Palowski, 2016). Die Form der Kooperation bzw. Kollaboration gilt es weiter zu untersuchen (Boller, 2009).

2.3.5 FEP-Qualifikationsstellen

Während es für Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung vertraglich zugesicherte Arbeitszeiten für die eigenen Qualifikationsarbeiten gibt, die sich zum Teil auch ausschließlich auf Daten aus der Versuchsschule beziehen (bspw. Fiedler-Ebke, 2020; Lojewski, 2023) gestaltete sich eine solche Qualifikation für die Lehrenden der Versuchsschule schwierig. Über die Qualifikationsstellen im Rahmen des Forschungs- und

Entwicklungsplans (FEP-Qualifikationsstellen) erhalten Lehrende des Oberstufen-Kollegs nunmehr seit einigen Jahren die Möglichkeit, sich mit bis zu der Hälfte ihres Lehrdeputats der Arbeit in ihren Forschungs- und Entwicklungsprojekten und ihrer individuellen Qualifikationsarbeit zu widmen. Voraussetzung ist die Entstehung des Themas aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt und die Verpflichtung, die Erkenntnisse der Qualifikationsprojekte wieder in die verbundenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte oder in die interne Schulentwicklungsarbeit einfließen zu lassen. Nicht für jedes Thema einer Qualifikationsarbeit ist es demnach möglich, eine FEP-Qualifikationsstelle zu beantragen. Die Anzahl der Stellen ist darüber hinaus durch die Ressourcen, die insgesamt für Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur Verfügung stehen, und die notwendige Unterrichtsversorgung begrenzt. Im laufenden Forschungs- und Entwicklungsplan gibt es drei Qualifikationsarbeiten, die über diese Form unterstützt werden: eine Promotionsstelle, die sich aus dem FEP zur Beschulung von neu zugewanderten Kollegiat*innen (Guschker et al., 2018) heraus entwickelt hat, ein weiteres Promotionsprojekt, das sich vertieft und governanceanalytisch dem sich in den FEPs zur Inklusion in der Oberstufe herauskristallisierenden Schwerpunktthema des Nachteilsausgleichs widmet (Lau, 2022) sowie eine Habilitation zur Empowermentthematik, die ebenfalls im Kontext des FEPs zu neu zugewanderten Kollegiat*innen ihren Ausgangspunkt nimmt (Mateo i Ferrer, 2021; Mateo i Ferrer et al., 2021).

Neben den Anforderungen, die sich aus den o.g. Rahmenbedingungen und denen des Forschungs- und Entwicklungsmodells ergeben, müssen die entstehenden Qualifikationsarbeiten natürlich auch die Anforderungen erfüllen, die sich durch die jeweiligen Promotions- und Habilitationsordnungen und die betreuenden Hochschullehrenden ergeben. Dies wird sich auch in den genutzten Forschungsmethoden und Ausrichtungen auf Theorie und Forschung der Qualifikationsarbeiten widerspiegeln. Davon wird abhängen, ob sich die Projekte immer noch der Praxisforschung zurechnen lassen. Obwohl die jeweiligen Lehrenden unzweifelhaft die Hauptakteur*innen der Forschung sind, liegt die Entscheidung über die Anlage der Projekte nicht allein bei ihnen und den Gremien des Oberstufen-Kollegs. Die Qualifikationsprojekte werden von den jeweiligen Lehrenden ohne weitere Unterstützung durch andere Lehrende oder Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen betrieben, allerdings sind oder waren sie in den Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts eingebunden, wie es den oben skizzierten Anforderungen an sie entspricht.

2.3.6 Mitarbeit in Drittmittelprojekten der Universität

Die Mitarbeit einzelner Lehrender in oder die Kooperation von Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit Drittmittelprojekten kann recht unterschiedlich ausgestaltet sein. Es kann sich um die kontinuierliche Kooperation von Lehrenden mit Drittmittelprojekten in Bereichen handeln, die eine besondere Praxisnähe erfordern, wie Lehrer*innenfortbildung (Arndt et al. 2021; Heinrich et al., 2021) oder auch um Unterrichts- und Materialentwicklung (Herzig & Sauer, 2021). Möglich ist auch die punktuelle Diskussion des aktuellen Stands eines Drittmittelprojektes in einer Community of Research, um Anregungen durch die Praxisperspektive zu bekommen (Bender et al., 2019).

Vor dem Hintergrund der Merkmale von Praxisforschung ist als erstes anzumerken, dass die beteiligten Lehrenden nicht Initiator*innen der Drittmittelprojekte sind und auch dann, wenn es sich um eine kontinuierliche Kooperation handelt, zumeist nicht die Hauptakteur*innen darstellen. Ob die Themen- und Fragestellungen, die selbstverständlich einer wissenschaftlichen Antragslogik genügen müssen, Probleme der Praxis aufgreifen, kann nicht pauschal gesagt werden. Es stellt sich demnach die Frage, ob diese Form der Forschungs- und Entwicklungsarbeit noch als Praxisforschung angesehen werden kann. Dennoch ist es unabhängig von der Beantwortung dieser Frage sinnvoll, die Expertise der Lehrenden in diese Drittmittelprojekte einzubringen. Dieser Mehrwert ist inzwischen auch im Kontext von Forschungsförderungsprogrammen erkannt worden,

bspw. wenn im Rahmenprogramm zur empirischen Bildungsforschung der Einbezug von Praktiker*innen in die Begutachtung von Anträgen an das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit einigen Jahren fest institutionalisiert ist (vgl. Otto et al., 2019, S. 317) oder groß angelegte Kooperationsprojekte mit mehreren hundert von Schulen seitens des BMBF gefördert werden, wie etwa „SchuMaS“ (Maaz & Daniel, 2022) oder „LemaS“ (Weigand et al., 2022).

3 Unterschiedliche Formate von Praxisforschung oder Forschung und Entwicklung jenseits der Praxisforschung?

Die Bezüge der verschiedenen Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu den Merkmalen der Praxisforschung, die jeweils am Ende der Beschreibungen der verschiedenen Varianten hergestellt wurden, machen bereits deutlich, dass die Nähe der jeweiligen Formate zur Praxisforschung recht unterschiedlich ausfällt. Eine einheitliche Einschätzung darüber, inwieweit die Forschungs- und Entwicklungsarbeit als Gesamtes dem Vorgehen der Praxisforschung entspricht, kann u.E. nicht vorgenommen werden. Zudem ist es schwierig, die Merkmale von Praxisforschung zu gewichten oder daraus eine Checkliste zu erstellen, die entweder vollständig oder zu einem bestimmten Prozentsatz erfüllt werden sollte. Dennoch sollen drei Perspektiven genauer betrachtet werden, weil sie grundlegende Bezugspunkte sein können. Dies sind a) der Entstehungskontext der Fragestellungen aus der Praxis, durch den gewährleistet werden soll, dass die Ergebnisse der Weiterentwicklung der Praxis dienen können, b) die Akteursposition der Lehrenden und c) der Stellenwert von Forschung in den jeweiligen Formaten.

Ad a): Für die Materialwerkstätten, die Entwicklungsprojekte sowie die meisten der klassischen Forschungs- und Entwicklungsprojekte kann ein starker Praxisbezug als gegeben angesehen werden, auch für Projekte mit dem Zweck der Dokumentation, des Transfers oder der Fortbildung gilt dies, da sie aus praxisbezogenen Projekten entstanden sind. Die FEP-Qualifikationsstellen und die Mitarbeit in Drittmittelprojekten fallen zumindest nicht automatisch darunter. In beiden Fällen sind es keine autonomen Projekte des Oberstufen-Kollegs, sondern es gelten auch die Anforderungen des jeweiligen Kontextes, d.h. der der akademischen Qualifikation oder des universitären Drittmittelprojektes. Allerdings gilt für FEP-Qualifikationsstellen, dass die Fragestellung aus einem FEP-Projekt mit Praxisbezug entstanden sein soll, die Ergebnisse in die Schulentwicklung einfließen sollen, und, vermittelt darüber, also praxisrelevant werden (können). Vergleichbares gilt für die Drittmittelprojekte, mit denen seitens der Versuchsschule kooperiert wurde und wird, und die inzwischen in den kompetitiven Anträgen einen ausführlichen Disseminations- und Verwertungsplan beinhalten müssen, der nicht nur auf akademische Leistungen und Netzwerke abzielt, sondern dezidiert auch den Transfer in die Bildungspraxis und/oder Bildungsadministration beinhalten muss.

Ad b): Die Frage, welche Position die Lehrenden in den Projekten einnehmen, ist zumindest konzeptionell bis auf die Projekte zur Kooperation mit Drittmittelprojekten geklärt: Sie sollen die Hauptakteur*innen oder wesentliche Akteur*innen der jeweiligen Projekte sein, was sich u.a. darin ausdrückt, dass sie in der Regel die Projektleitung innehaben. Allerdings stellt sich bei einigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Frage, ob die Lehrenden diese Position durchgehend einnehmen können, wenn bspw. umfangreiche Erhebungen durchgeführt und die Daten mit Forschungsmethoden ausgewertet werden, die eine Expertise erfordern, welche sich Lehrende nicht „nebenbei“ aneignen können. Gleichzeitig bedeutet dies jedoch nicht, dass Lehrende nicht durchaus die Ausrichtung des Forschungs- und Entwicklungsprojektes maßgeblich mitbestimmen, auch wenn sie nicht an allen Phasen des Projektes in derselben Weise beteiligt sind. Feindt et al. stellen in ihrer Meta-Analyse von Berichten aus vier Praxisforschungsstandorten ebenfalls eine „funktionale Differenzierung“ durch die Kooperation von Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen fest.

„Dies bedeutet, dass LehrerInnen nicht in allen Phasen des Forschungsprozesses selbstbestimmt partizipieren. Zu fragen ist, ob diese Differenzierung dazu führt, dass sie ebenso eine nicht partizipative Rolle in anderen Feldern einnehmen, insbesondere z.B. Verantwortung im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung abgegeben [sic!]: Anders formuliert: Verhindert die erneute funktionale Differenzierung Partizipationsmöglichkeiten für die Unterrichts- und Schulentwicklung? Dies können wir für die untersuchten Fällen [sic!] nicht bestätigen. Vielmehr zeichnet sich gerade in den relevanten Phasen zu Beginn des Forschungsvorhabens und nach Abschluss der Untersuchung eine Verantwortungsverlagerung für die Forschungsfragen und für die Unterrichts- und Schulentwicklung auf die LehrerInnen bzw. die Schule ab.“ (Feindt et al., 2010, S. 29)

Und wie oben bereits erwähnt lässt sich Ähnliches auch für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg feststellen (Boller, 2009; Kuhnen & Palowski, 2016). Im Umkehrschluss kann die Rolle der Wissenschaftlichen Mitarbeitenden nicht die von Dienstleistenden im Kontext von Forschung und Publikationen sein, sondern für sie gilt ebenfalls, dass sie in den Projekten, in denen sie beteiligt sind, eine eigene Akteursposition einnehmen. Dementsprechend gehören entsprechende Aushandlungsprozesse zur Arbeit in den Projekten immer dazu.

Ad c): In Bezug auf das Gewicht, das Forschung in den Projekten einnimmt, sind die Materialwerkstätten und die gerade neu entstandenen Entwicklungsprojekte herauszuheben. Gerade bei Letzteren ist zu fragen, ob Projekte, in denen der Bezug zu Forschung über eine vorsorgliche Datensicherung oder ein nachfolgendes Forschungsprojekt hergestellt wird, als Praxisforschungsprojekte anzusehen sind. Die reflexive Distanz zur Praxis, die in den anderen Projekten u.a. durch Forschung hergestellt wird, kann in den Materialwerkstätten durch die Communities of Practice, in denen die Materialien diskutiert werden, hervorgerufen werden. Bei Entwicklungsprojekten kann die Projektgruppe auf der Grundlage der umfassenden Recherchen zum Stand der Forschung und der didaktisch-konzeptionellen und pädagogischen Entwicklungen im Forschungsfeld (s.o., Kap. 2.3.2) ebenfalls diese Funktion übernehmen, auch wenn das Vorgehen nicht in gleicher Weise wie bei den Materialwerkstätten vorstrukturiert ist (Schweitzer et al., 2019).

Zu fragen ist, ob Praxisforschung als Anspruch an Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg für alle Projekte gesetzt werden sollte, zumal Praxisforschung auch in der Vergangenheit nicht als alleiniger Bezugspunkt diente (Keuffer, 2005, 2006). Die Dreiteilung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Praxisforschung, Evaluation und Grundlagenforschung, die Keuffer in Zusammenarbeit mit Kublitz-Kramer (ebd.) vornimmt, hat einen deutlichen Schwerpunkt auf empirische Forschung gelegt, auch wenn die reflexive Betrachtung der eigenen Praxis im Rahmen von Praxisforschung ein zentrales Element darstellt. Ähnlich wie bei Huber (2004) finden sich auch hier Kontinuitäten, allerdings in einigen Formaten auch deutliche Unterschiede. Ein Unterschied liegt im Forschungsverständnis, das unter der Überschrift „Multiparadigmatik“ steht (vgl. den Beitrag von Heinrich & Klewin hierzu im vorliegenden Band), die sich auf der praktischen Ebene bereits in der Vielfalt der verwendeten Forschungsmethoden, aber auch der Multiperspektivität auf die so genannte „Praxis“ zeigt.

4 Fazit und Ausblick: Ist das noch Praxisforschung?

Mit dem Hinweis, dass nicht alle Formate von Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg zwangsläufig dem Ideal der Praxisforschung entsprechen müssen, könnte der Beitrag bereits beendet werden. Dann bliebe aber die Frage offen, welche zusätzlichen Kriterien und Bezugspunkte für Projekte, die im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans arbeiten, angelegt werden sollen. Diese Frage kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht beantwortet werden, da dies nicht allein die Autor*innen dieses Beitrags entscheiden, sondern hierfür ein Diskussionsprozess im Oberstufen-Kolleg und

in den verschiedenen Gremien notwendig ist. Ansatzpunkte könnten die drei Perspektiven aus dem vorangegangenen Kapitel sein.

Ein weiteres Argument spricht gegen die vorschnelle Festlegung auf übergeordnete Kriterien. Die Frage danach hat sich durch die Selbstvergewisserung über die Formate beim Schreiben des Beitrags ergeben. Damit hat der Beitrag nicht nur die Funktion der Darstellung nach außen übernommen, sondern weiterführende Reflexionsprozesse in Gang gesetzt. Diese Reflexion könnte als Reflexion dritter Ordnung angesehen werden, wenn die Reflexion über Unterricht oder einen anderen Gegenstand (mittels Forschung, Theoriearbeit oder gemeinsamer Materialarbeit) als die erster Ordnung verstanden wird und die über die eigene Forschung in Projekten als die zweiter Ordnung (Feindt & Broszio, 2008). Es ist demnach die Reflexion über die Art und Weise, wie Forschung in den Formaten des Forschungs- und Entwicklungsplans betrieben wird.

Als Bezugspunkte für die Reflexion über Forschung und Entwicklung am Oberstufenkolleg dienen weiterhin die Praxisforschung (Altrichter et al., 2022) und vorangegangene Überlegungen zu Forschung und Entwicklung (Hahn et al., 2014; Huber, 2004; Keuffer, 2006). Letzteres bedeutet aber keine Festschreibung vorangegangener Konzeptionen, da auch der Blick in die Vergangenheit zeigt, dass sich Forschung und Entwicklung verändern und den jeweiligen Bedarfen angepasst werden müssen. Deutlich wird das bei der Reflexion über den Entstehungsprozess der „neuen“ Formate. So lag ihnen meist eine praktische Notwendigkeit zugrunde: sei es, dass der Wunsch nach einem Austausch über konkrete Unterrichtsmaterialien bestand, der über das Gespräch in der Pause hinausging, oder dass die schulischen Problematiken eine konkrete Unterrichts- oder Schulentwicklung erforderten, das Problem allerdings so deutlich hervortrat, dass Forschung darüber nicht zielführend war, eine theoriebezogene Entwicklung jedoch angestrebt wurde. Der Prozess der Formatentwicklung stellt also selbst einen Teil des Forschungs- und Entwicklungsprozesses dar, der auf ein spezifisches Problem der (Forschungs-)Praxis reagierte, indem Wissenschaftler*innen und Lehrende gemeinsam mit wissenschaftsorientierter Reflexion und daraus folgenden Konzeptionalisierungen darauf reagierten, neue Formate einführten, diese nunmehr erprobt werden und begleitend im vorliegenden Beitrag systematisch reflektiert wurden. Ist das nicht eigentlich doch schon wieder Praxisforschung?

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. Profil.
- 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). 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). Studienverlag.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 551–572). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_25
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundl. überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrerinnenaus- und -fortbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2).

- Bekel-Kastrup, H., Hamers, P., Kleinert, S.I., Haunhorst, D. & Wilde, M. (2020). Schüler*innen werten selbstständig ein Experiment zur Bestimmung der Zellsaftkonzentration (Osmose) aus: Binnendifferenzierung im naturwissenschaftlichen Unterricht durch den Einsatz gestufter Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 9–16. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3283>
- 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-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 65–81. https://doi.org/10.4119/WE_OS-3187
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. VS.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Schulpädagogik, Kommission Schulforschung und Didaktik). (Hrsg.). (2021). *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Spannungsfelder und Synergien in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung!?* https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/SFD/2021_Tagung_Schule_entwickeln_erforschen.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung* (S. 67–85). Lang.
- Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.314>
- Feindt, A., Fichten, W., Hellmer, J., Hollenbach, N. & Meyer, H. (2010). *Der Beitrag der Praxisforschung im Nordverbund Schulbegleitforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Meta-Analysen zu Forschungsberichten aus Oldenburg, Bielefeld und Hamburg*. Vortrag im Symposium 14 auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 15.03.2010 in Mainz.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119–145). Klinkhardt.
- Fiedler-Ebke, W. (2020). „Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“. *Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe*. Klinkhardt.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs. (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 5. Juli 2017*. Unveröff. Manuskript.
- Guschker, B. (2020). *Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe. Ein Professionalisierungsangebot zur durchgängigen Sprachbildung in den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften und Biologie aus Lehrer*innensicht*. Unveröff. Exposé.
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M. & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen: Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110

- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.). (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. MV.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M. & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 141–152). Waxmann.
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H.-J. & Stiller, C. (2021). Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. *PFLB – Praxis-Forschung/Lehrer*innen-Bildung*, 3 (4). <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S.I., Tegtmeier, N. & Wilde, M. (2020). Schüler*innen wiederholen selbstständig lineare Funktionen: Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht durch gestufte Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 17–22. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3284>
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Über Möglichkeiten ihrer Komplementarität* (S. 99–155). Waxmann.
- Heinrich, M. (2012). Stichwort: Forschung und Entwicklung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)* (Bd. 1) (S. 405–406). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Reißler, G., Strecker, A., Blasse, N. & Budde, J. (Hrsg.). (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3). <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/340>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019a). 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-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 161–199. https://doi.org/10.4119/we_os-3205
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019b). 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. 61–77). Waxmann.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913
- 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), V–XIII. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1536>
- Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitijs & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). wbv.
- Herr, K. & Anderson, G.L. (2015). *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*. Sage.

- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R. & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 133–172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Herzig, N. & Sauer, J. (2021). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- 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). StudienVerlag.
- Keuffer, J. (2005). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2004 – 2006. Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. In Zusammenarbeit mit M. Kublitz-Kramer*. Unveröff. Manuskript.
- Keuffer, J. (2006). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2006 – 2008 des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. In Zusammenarbeit mit M. Kublitz-Kramer*. Unveröff. Manuskript.
- Kleinert, S.I., Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Haunhorst, D., Tegmeier, N. & Wilde, M. (2020). Fächerübergreifender Unterricht zwischen den Basiskursen Naturwissenschaften und Mathematik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3282>
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung* (Schule und Gesellschaft, Bd. 48). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>
- Köker, A. (2012). *Bedeutung obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Klinkhardt.
- Kuhnen, S.U. & Palowski, M. (2016). *Wie wissenschaftlich kann partizipative Praxisforschung sein? Arbeitsteilung in Praxisforschungsprojekten und ihre Auswirkungen auf Entwicklung und Professionalisierung*. Vortrag im Rahmen des Symposiums 3a „Über Praxisforschung zum Transfer?!“ auf der ÖFEB-Sektionstagung der Sektion Empirische Pädagogische Forschung, 14. & 15.10.2016, Graz, Österreich.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5 (1), 26–63. <https://doi.org/10.11576/weos-5429>
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R., Große-Klusmann, D. & Kunze, A. (2012). *Entwicklung und Transfer von Fortbildungskonzepten zur inneren Differenzierung für die Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe*. Unveröff. Manuskript.
- Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg.

- WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352
- Lau, R. & Lübeck, A. (2020). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen und Konzepte* (S. 15–55). wbv.
- Lojewski, J. (2023). *Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6016>
- Maaz, K. & Daniel, A. (2022). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Perspektiven und Herausforderungen beim Abbau sozialer Bildungsungleichheiten. In W. Böttcher, L. Brockmann, C. Hack & C. Luig (Hrsg.), *Chancenungleichheit: Geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert* (KBBB-Tagungsband) (S. 27–50). Waxmann.
- Mateo i Ferrer, M. (2021). ZUSAMMENKUNFT: Ein Verein von Fremden für Fremde. *WE_OS Jahrbuch*, 4 (1), 106–120. <https://doi.org/10.11576/weos-4999>
- Mateo i Ferrer, M., Al, D., Cantó-Milà, N. & Rath-Arnold, I. (2021). Aiguafreda: Eine interkulturelle Erfahrungsreise von Oberstufenschüler*innen als Türöffner zur Neugestaltung der Gesellschaft. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 121–130. <https://doi.org/10.11576/weos-5000>
- Meyer, H. & Fichten, W. (2010) *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Lambertus.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen). (Hrsg.). (2007). *Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007*. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Otto, J., Beiber, 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>
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.). (2019). *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Waxmann.
- 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>
- 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). Waxmann.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLiDO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“). *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181
- Stroot, T. (2023). *Forschendes Lernen als Partizipation. Situationsanalytische Betrachtungen. Abschlussbericht zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Partizipation durch Forschendes Lernen in der Oberstufe? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu didaktischen Implikationen zu Subjektpositionen einer heterogenen Schüler*innenschaft in Prozessen Forschenden Lernens“*. Unveröff. Manuskript.

- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? In I. Kemnade (Hrsg.), *Jahrbuch 2007. Schulbegleitforschung in Bremen* (S. 49–59). Landesinstitut für Schule Bremen.
- Tulodziecki, G. (2017). Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 155–179). Kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.18>
- Universität Bielefeld. (2007). *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- von Hentig, H. (1982). *Erkennen durch Handeln*. Klett-Cotta.
- 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-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189
- Weigand, G., Preckel, F. & Fischer, C. (2022). Personorientierte Begabungsentwicklung in Lernumwelten als interdisziplinäre Grundlage von LemaS. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungsförderung in der Schule* (S. 19–37). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763967858>
- Wilde, M., Stiller, C. & Stockey, A. (2020). Editorial zum Themenheft: Der Basiskurs Naturwissenschaften am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 2 (2), 1–4. <https://doi.org/10.4119/pflb-3299>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 8–27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914

Online verfügbar: 22.12.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Multiparadigmatische Praxisforschung?

Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

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

Zusammenfassung: Ausgehend von der Vielfalt von Forschungs- und Entwicklungsformaten an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band) stellt sich die Frage, weshalb dieser Variantenreichtum sinnvoll oder sogar geboten erscheint. Im vorliegenden Beitrag möchten wir diese spezifische Gemengelage für die Praxisforschung forschungsmethodologisch reflektieren, indem wir die Frage stellen, inwieweit diese Frage nach der Gegenstandsangemessenheit im Rahmen von Praxisforschung nicht einen multiparadigmatischen Ansatz erfordert. Nach einer Problemskizzierung der unterschiedlichen Logiken der Gegenstandsbestimmung im Rahmen von Praxisforschung (Kap. 1) bringen wir als methodologische Perspektive den Ansatz der Multiparadigmatik in Anschlag (Kap. 2). Den Gedanken der Multiparadigmatik aufnehmend stellen wir abschließend (Kap. 3) die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für Schulentwicklung, Fortbildung sowie internen und externen Transfer ergeben.

Schlagerwörter: Praxisforschung; Forschung; Entwicklung; Schulentwicklung; Versuchsschule; Multiparadigmatik



English Information

Title: Multi-Paradigmatic Practice Research? Reflections on the Intertwined Logics of Research and Practice in the Field of School

Abstract: Starting from the diversity of research and development formats at the experimental school Oberstufen-Kolleg (cf. Klewin & Heinrich, pp. 8–27 in this volume), the question arises whether and why this wealth of variants seems sensible or even necessary. In this article, we reflect on this specific situation for practitioner research in terms of research methodology by asking whether the question of object appropriateness in the context of practitioner research does not require a multi-paradigmatic approach. After outlining the problems of the different logics of object definition in the context of practice-based research (chapter 1), we will use the multi-paradigmatic approach as a methodological perspective (chapter 2). Taking up the idea of multi-paradigmatics, we conclude (chapter 3) by asking what consequences this has for school development, further training and internal and external transfer.

Keywords: practitioner research; research; development; school development; experimental school; multi-paradigmatics

1 „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“ – das Problem der unterschiedlichen Logiken von und innerhalb von Forschung und Praxis¹

Ausgehend von den unterschiedlichen Varianten von Praxisforschung bzw. Forschungs- und Entwicklungsprojekten an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg² (vgl. ausf. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band) stellt sich die Frage, weshalb diese Vielfalt notwendig erscheint bzw. sich als Herausforderung angesichts der divergierenden Praxisprobleme stellt, sodass derart viele Projektformen sinnvoll oder gar notwendig erscheinen. Welche forschungsmethodologischen Gründe könnte es hierfür geben?

Eine gängige forschungsmethodologische Forderung lautet, dass die Forschungsmethoden dem Gegenstand angemessen sein sollen. Aus konstruktivistischer Perspektive ist allerdings damit immer auch impliziert, dass im dialektischen Wechselspiel von Forscher*innenperspektive und „Welt“ sich der Gegenstand dann in seiner Spezifik erst konstituiert. Mit anderen Worten: Gegenstandsangemessenheit erscheint damit als Kohärenz von Gegenstandsbestimmung und forschungsmethodischem Zugriff.

Die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit stellt sich nunmehr aber in der Praxisforschung zumindest noch einmal in dreifacher Hinsicht als komplexer dar:

Sie muss erstens einem Erkenntnisinteresse im Sinne der Forschungslogik angemessen sein. Hier unterscheiden sich die verschiedenen Varianten von Praxisforschung nicht von anderen Forschungsvorgehen. Sie muss aber zweitens auch eine praktische Relevanz haben, weil die praktische Bedeutsamkeit und Umsetzbarkeit eine wesentliche Forderung der Praxisforschung darstellt (Altrichter et al., 2022; Meyer, 2010), d.h., es muss neben der Logik der Forschung auch eine der Praxis berücksichtigt werden, die über die

¹ Der vorliegende Beitrag beruht in Teilen auf einem Vortrag der Autor*innen auf der Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 02.07.2021. Den Teilnehmenden sei an dieser Stelle für ihre Anregungen gedankt.

² Die Projekte, die im Rahmen von Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg durchgeführt werden, entsprechen z.T. dem klassischen Verständnis von Aktions- oder Praxisforschung (Altrichter et al., 2018), d.h., Praktiker*innen erforschen Probleme ihrer eigenen Praxis, um anhand der Erkenntnisse die Praxis weiterzuentwickeln. Als genereller Bezugspunkt kann dies auch für die anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekte angesehen werden; allerdings sind auch Projekte möglich, die stärker die Entwicklung betonen oder sich stärker auf Forschung konzentrieren.

übliche Berücksichtigung der Besonderheiten des Forschungsfelds hinausgeht, da die Praktiker*innen hier ja auch mit ihrer spezifischen Perspektive auf das Feld nicht nur als Akteur*innen der Praxis involviert sind, sondern zugleich als Forschende und Entwickelnde. Und schließlich, drittens, darf sie – rein pragmatisch – methodisch nicht zu viele Vorkenntnisse voraussetzen, da damit typischerweise entweder Praxisforscher*innen in der Durchführung überfordert sein dürften oder aber es zu einer Arbeitsteilung von Forschung und Praxis kommt, wie sie derzeit zum Teil in Design-Based-Research-Ansätzen vertreten wird (Jenert, 2023; Reinmann, 2023).

Im folgenden Beitrag möchten wir diese spezifische Gemengelage für die Praxisforschung forschungsmethodologisch reflektieren, indem wir überlegen, inwieweit diese Frage nach der Gegenstandsangemessenheit im Rahmen von Praxisforschung nicht einen multiparadigmatischen Ansatz erfordert, wie er in den letzten Jahren für die Lehrer*innenbildung diskutiert wurde (Berkemeyer, 2019; Cramer, 2019; Heinrich et al., 2019; Heinrich & Streblov, 2019; Schlömerkemper, 2019). Uns ist bewusst, dass wir mit diesen ersten Überlegungen nur bedingt Antworten auf eine forschungsmethodologische Frage formulieren, sondern vielmehr die forschungsmethodische und forschungsmethodologische Grundlegung von Praxisforschung in einer Art und Weise ausdifferenzieren, dass die Komplexität noch einmal gesteigert wird und somit die Frage der Bearbeitbarkeit eher erneut skeptisch beschieden werden muss. Zugleich denken wir, dass eine Aufklärung über die ansonsten impliziten Zusammenhänge hilfreich sein könnte, um Praxisforschung im gegenwärtigen Diskurs neu zu verorten.

2 Multiparadigmatik als epistemologischer Hintergrund für Praxisforschung?

Das Kompositum „Multiparadigmatik“ stellt als Kombination der von ihrer gängigen Bedeutung her sich widersprechenden Bestandteile eigentlich eine Provokation dar, nämlich ein epistemologisches Oxymoron, d.h. einen erkenntnistheoretischen Widerspruch in sich, da Paradigmen im geläufigen Wortsinne sich eben dadurch auszeichnen, dass sie kein anderes Paradigma neben sich dulden, indem sie die übergreifende Sichtweise auf Welt präfigurieren. In moderner philosophischer Terminologie gesprochen könnte man sich in Anlehnung an Harry Frankfurt den Vorwurf einhandeln, dass die Rede von Multiparadigmatik erkenntnistheoretischer „Bullshit“³ sei – wäre da nicht die solcher Kritik widersprechende Empirie (s.u.).

Der Begriff der Multiparadigmatik bietet sich aus unserer Sicht dennoch an und zwar sogar in doppelter Weise, um die Praxisforschung an der Versuchsschule Oberstufenkolleg (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band) im Sinne einer Heuristik zu systematisieren, da er sowohl aufschlussreich ist mit Blick auf die divergierenden Forschungszugriffe (*Praxisforschung*) als auch auf die unterschiedlichen Logiken der Praxis (*Praxisforschung*). Beide Zugänge sind bereits im Diskurs eingeführt (Berkemeyer, 2019; Cramer, 2019; Heinrich et al., 2019; Heinrich & Streblov, 2019; Schlömerkemper, 2019), jedoch bislang noch als getrennte Argumentationslinien. Mit Blick auf die Praxisforschung sollen sie nun aber nicht als getrennte, sondern vielmehr als ineinander verwobene wirksam werden.

Während die Diskussion in der Erziehungswissenschaft noch recht neu ist, führte die Vielfalt der forschenden Zugänge in den Sozialwissenschaften schon vor einigen Jahren zu einer Diskussion von Vorstellungen multiparadigmatischer Wissenschaft (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009). Hierbei stand der Versuch im Vordergrund, trotz der stark divergierenden sozialwissenschaftlichen Zugänge beim Erfassen der Welt – und dies beinhaltet in der sozialwissenschaftlichen Forschung tatsächlich das gesamte

³ Zur dialektischen erkenntnistheoretischen Begründung und argumentationslogischen Funktion von Bullshitting vgl. Harry G. Frankfurt (2014).

Soziale – zugleich dennoch eine Vorstellung von einer disziplinären Einheit zu erhalten bzw. eine Möglichkeit zu suchen, hierüber einen rationalen Diskurs führen zu können. Das, was hier in den Sozialwissenschaften breit diskutiert wurde, trifft auch für die empirische Bildungsforschung zu, wird dort aber eher in einem weniger produktiven Widerstreit von normativer Pädagogik und pädagogisch-psychologischer Bildungsforschung (Heinrich, 2015, 2016a; Tenorth, 2015) oder entlang der alten Differenzlinie zwischen quantitativ-hypothesenprüfender und qualitativ-rekonstruktiver Bildungsforschung bearbeitet (Heinrich, 2016b). Demgegenüber wollen wir hier argumentieren, dass auch in der Bildungsforschung insgesamt die Rede von einer Multiparadigmatik hilfreich sein könnte, um die paradigmatisch nebeneinanderstehenden Diskurse zumindest in den Status einer wechselseitigen Anerkennung zu bringen.

Das Bildungssystem bietet sich hier als spezifisches soziales System vielleicht auch in besonderer Weise an, da es selbst noch einmal die unterschiedlichen disziplinären Zugänge zur Welt in sich reproduziert, wenn es die nachfolgende Generation ausbildet, und hier insbesondere wiederum die Lehrer*innen.

In der Lehrer*innenbildung tritt das Wesen der Multiparadigmatik besonders augenfällig in Erscheinung, da ein Lehramtsstudium gekennzeichnet ist durch mehrere Fächer und damit die Studierenden zwangsweise qua Studienordnung mit der Tatsache konfrontiert sind, sich in ihren unterschiedlichen Fächern innerhalb unterschiedlicher Paradigmen bewegen zu müssen – so etwa, wenn Lehramtsstudierende morgens von 8:00 Uhr bis 10:00 Uhr in einem Biologie-Fachseminar mithilfe von hypothesenprüfenden Verfahren experimentieren, von 10:00 Uhr bis 12:00 Uhr dann in einem literaturwissenschaftlichen Seminar hermeneutische Verfahrensweisen als wissenschaftlichen Zugang zur Welt vermittelt bekommen, um schließlich von 12:00 Uhr bis 14:00 Uhr in einem bildungswissenschaftlichen Seminar zu erfahren, dass die in den Naturwissenschaften typische Quantifizierung von Welt diskursanalytisch betrachtet als Machtformation zu denken und dementsprechend normativ kritisch zu befragen sei. Mit anderen Worten: Auch wenn Multiparadigmatik im gängigen Denken ein epistemologisches Oxymoron darstellt, so ist sie doch im alltäglichen Studierendenleben, also der *Praxis* eines Lehramtsstudiums, eine empirische Tatsache, auch wenn sie sich theoretisch nur schwer kohärent begründen lässt (vgl. ausf. Heinrich et al., 2019).

Genau diese spezifische Dialektik, nämlich einerseits theoretisch nicht ganz kohärent begründbar (außer im Rahmen eines radikalen Konstruktivismus; dazu ausf. Heinrich, 2021a), zugleich aber in der Lebenswelt unabweisbar existent zu sein, stellt ein gutes Abbild für die Spannungen und Widersprüche dar, mit denen Praxisforschung seit jeher zu kämpfen hat, wenn sie einerseits Nähe zum Feld und andererseits distanzierte und methodisch kontrollierte Betrachtung reklamiert.⁴

Um im Folgenden etwas anschaulicher werden zu lassen, weshalb es Sinn ergibt, nicht nur lediglich von einer Mehrperspektivität oder Vielfalt der methodischen und damit zumeist auch paradigmatisch variierenden Zugänge zu sprechen, sondern von einer Multiparadigmatik, soll zunächst der Blick auf die verschiedenen forschenden Zugänge geworfen werden, um ihn dann auf die verschiedenen Logiken der Praxis zu richten, die innerhalb von Praxisforschung virulent werden.

Operationalisieren möchten wir dies im Folgenden durch die beiden Fragestellungen:

- Welche Forschung ist eigentlich gemeint, wenn innerhalb von Praxisforschung von „Forschung“ die Rede ist?
- Welche Praxis ist eigentlich gemeint, wenn innerhalb der Praxisforschung von „Praxis“ gesprochen wird?

⁴ Während andere Forschungsstränge diese Widersprüche typischerweise schlichtweg paradigmatisch ausblenden, um weiterhin kohärent argumentieren zu können, gelingt dieses Ausblenden Praktiker*innen in der Regel nicht so gut, da sie das unmittelbare Feedback aus der Praxis bekommen, dass diese theoretisch zwar sehr kohärente Sichtweise vor Ort aber nicht „aufgeht“.

Welche Forschung eigentlich?

Methoden + Theorie	Primär relevante Wirklichkeitsebene	Forschungsmethodische Operationen	Beispielkategorie bzw. Theorem
Quant. empirisch. Bildungsforschung	Beobachtung & Aussagen der Außenwelt	Hypothesenprüfung gem. kritischem Rationalismus	Falsifikationsprinzip
Inhaltsanalyse	Aussagen / Kommunikationsinhalte	Kodieren mit definierten Analyseeinheiten	Kategoriensystem
Klassische Hermeneutik	Sinnverstehen / Innenwelt	Hermeneutischer Zirkel	Dialektik Allgemeines & Besonderes
Grounded Theory	Soziale Phänomene	Kodierung & permanenter Vergleich	Gegenstandsorientierte Theorie
Diskursanalyse	Diskurse & Praktiken als Entitäten sui generis	Dispositivanalyse bzw. wissenssoz. Rekonstruktion	Strukturierte Struktur des Diskurses
Dokumentarische Methode	Konjunktiver Erfahrungsraum	Sequenzielle & komparative Analyse	Orientierungsschema & Orientierungsrahmen
Objektive Hermeneutik	Latenter Sinn	Sequenzielle Rekonstruktion & Abduktion	Deutungsmuster

Abbildung 1: Beispiele für divergierende Erkenntnisweisen innerhalb „empirischer Bildungsforschung“ (eigene Darstellung)

Die Frage, welche Forschungszugänge bzw. welche Formen des Forschungszugriffs von Forschenden und Praktiker*innen eigentlich gemeint sind, wenn innerhalb von Praxisforschung von „Forschung“ gesprochen wird, ist schwer zu beantworten, weil im Prinzip die ganze Vielfalt vorhandener Forschungsmethoden zum Einsatz kommen kann. Eine Vorstellung dieser Vielfalt gibt bereits unsere Darstellung entlang der unterschiedlichen Forschungsformate an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg im vorliegenden Band (vgl. die beiden Beiträge von Klewin & Heinrich, S. 8–27 und S. 79–103 in diesem Band). Neben den dort im Vordergrund stehenden Interaktionsformen und Akteurspositionierungen von Forscher*innen und Praktiker*innen möchten wir diese Überlegung an dieser Stelle hier noch einmal stärker forschungsmethodologisch gewendet illustrieren.

In der obigen Abbildung erfolgt ein Überblick über in der empirischen Bildungsforschung gängige Methoden und Theorien. Dies geschieht dezidiert ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sondern vielmehr in der Funktion, gängige Methoden und Theorien einander vergleichend gegenüberstellen zu können. Diese Gegenüberstellung, die erstmals im Jahr 2014 für eine Diskussion zur empirischen Bildungsforschung erstellt wurde (Heinrich, 2014), soll hier nunmehr vergegenwärtigen, dass tatsächlich die primär relevante Wirklichkeitsebene, die mit den unterschiedlichen Methoden adressiert wird, sich nicht nur unterscheidet in dem Sinne, dass hier unterschiedliche Ausschnitte von Wirklichkeit in den Blick genommen werden, sondern dass hier im radikalen Sinne Wirklichkeit unterschiedlich konstruiert wird. Während so etwa die quantitative empirische Bildungsforschung zumeist die Aufmerksamkeit auf Beobachtungen und Aussagen der Außenwelt lenkt, richtet sich eine klassische Hermeneutik systematisch an das Sinnverstehen und die nicht sichtbare und nicht messbare Innenwelt. In der Grounded Theory werden demgegenüber etwa soziale Phänomene aus der Empirie herausdestilliert und in Diskursanalysen abstrakte, nicht mit den Augen sehbare oder mit den Händen fassbare, wohl aber gesellschaftlich sehr wirksame Diskurse und Praktiken als Entitäten sui generis gefasst. Schließlich zielt die Dokumentarische Methode auf einen Konjunktiven Erfahrungsraum, der sich nicht mit empirischen Messinstrumenten jenseits des Sinnverstehens erfassen lässt, ebenso wenig wie der latente Sinn in der Objektiven Hermeneutik.

Es zeigt sich damit, dass sich hier streng genommen eine Methodentriangulation derart divergenter Methoden verbietet und selbst eine Ergebnistriangulation hier immer nur mit einem pragmatischen erkenntnistheoretischen Kompromiss operieren kann (ausf. Heinrich et al., 2016). Denn auch eine Ergebnistriangulation insinuiert letztlich, dass es

sich nur um unterschiedliche Ausschnitte von Wirklichkeit handele, die hier in einer Synopse zusammengestellt würden, während es – der Multiparadigmatik folgend – letztlich doch unterschiedliche Konstruktionen von Wirklichkeit sind, die hier relevant werden.

Nimmt man diese paradigmatischen Differenzen ernst, dann wird deutlich, wie sehr es sich bei Wissenschaft um einen Konstruktionsprozess handelt, der dann wiederum der gängigen Rede von der Kokonstruktion von Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 172) noch einmal einen tieferen Sinn verleiht. Dies gilt auch in dem Sinne, dass die obige Abbildung natürlich ebenfalls eine Komplexitätsreduktion vornimmt, indem sie davon ausgeht, dass alle Forschenden vollkommen aufgeklärt und reflektiert handeln würden, sodass eigene biographische Erfahrungen (bspw. mit Schule und Unterricht) oder andere gesellschaftliche Diskurse oder Sozialisationsinstanzen sie in keinerlei Weise in ihren Deutungen beeinflussen würden. Denn nur diese radikale Abstraktion von all diesen Einflussfaktoren erlaubt es, die Spalten in der obigen Abbildung, ausgehend von der ersten Spalte – Theorie und Methode –, in solcher kohärenten Konsequenz bis hin zur Operationalisierung und zu den Kategorien auszubuchstabieren. So erscheinen die Differenzen rein als paradigmatische und nicht auch als Effekte von Sozialisations- und Bildungserfahrungen in der eigenen Biographie, die die allgemeine Weltsicht prägen.

Dies wird dann noch einmal mehr deutlich, wenn bewusst wird, dass es nun im Falle der Praxisforschung nicht nur die unterschiedlichen Konstruktionen der Forschung sind, die hierbei bedeutsam werden, sondern auch die besonderen Konstruktionen der Praxis, die die forschenden Praktiker*innen in den Forschungsprozess mit einbringen. Es zeigt sich damit, dass die gängige Rede davon, dass Praxisforschung so sinnvoll sei, weil dadurch die „Feldkenntnis“ erhöht werde, eben auch eine bereits wieder simplifizierende Vorstellung von der Kenntnis des Feldes vermittelt. So wie es eben – wie gezeigt werden konnte – nicht „die Forschung“ (im Singular) gibt, so gibt es auch nicht „die Feldkenntnis“.

Feldkenntnis ist eben auch immer präfiguriert durch bestimmte Vorstellungen vom Feld, die bei Professionellen gegebenenfalls durch ihre Ausbildung verändert ist und bei Eltern natürlich durch die persönliche Beziehung zum Kind und viele andere Faktoren mehr. Es wäre also naiv anzunehmen, dass wir bei Praktiker*innen immer schon die „wichtige und richtige Feldkenntnis“ haben, die sich in gleicher Weise ausdrückt und dann automatisch gegenstandsangemessen ist. Vielmehr muss angenommen werden, dass Feldkenntnis zwar hilfreich ist, aber natürlich auch ihre blinden Flecken hat. So wie Ökonom*innen das ganze Feld dann typischerweise auch ökonomisch betrachten, tun Jurist*innen dies eben eher mit juristischer Perspektive. Hierin zeigen sich unterschiedliche Logiken der Praxis, die natürlich auch in der Schule existieren.

In Abbildung 2 auf der folgenden Seite wurde dementsprechend versucht, ausgehend von der ursprünglichen Abbildung aus dem Jahr 2014 (vgl. Abb. 1 auf der vorhergehenden Seite), zu schauen, inwiefern sich nicht in der schulischen Praxis strukturhomolog eben auch eine solche paradigmatische Vielfalt abbildet wie in den forschungsmethodischen Zugängen. Es zeigt sich allerdings hier, dass sich die Spalten nicht in ähnlicher Weise kohärent von links nach rechts lesen lassen wie in der vorherigen – wenn auch simplifizierten – Abbildung, sondern sich hier vieles vermischt, wenn es in die Richtung der realen Handlungskoordination geht, so etwa sicherlich schon einmal biographische Elemente, pragmatische Logiken des Schulalltags, Alltagstheorien, organisatorisch bedingte Handlungsrationale sowie dann eben (und das soll hier das Argument sein) doch auch paradigmatische Differenzen, die dann bei den Lehrerforscher*innen am Oberstufen-Kolleg ebenfalls wirksam sein dürften – je nachdem eben, ob sie ihre professionelle Sozialisation eher in einem Naturwissenschaftsstudium, einem Germanistikstudium oder einem Studium der Sozialen Arbeit erhalten haben. Und natürlich ist dies streng genommen auch bereits wieder eine Vereinfachung, da sich hier die Sozialisationsinstanzen viel stärker vermischen als (typischerweise) bei universitären Forschenden, die eine

klare Leitdisziplin und eine jahrelange Ausbildung in dieser haben, ohne dabei von Praxisinflüssen und praktischen Handlungserfordernissen des Feldes beeinflusst zu werden. Aufgrund der Fülle der Einflussfaktoren und der Tatsache, dass es sich hierbei nicht immer um in sich geschlossene Theoriegebilde handelt, würden wir nicht mehr von divergierenden Paradigmen sprechen, die dort aufeinandertreffen, sondern wahrscheinlich wäre der Begriff der „Weltsichten“ passender. Die Abbildung illustriert daher den möglichen Einfluss paradigmatisch gerichteter Professionalisierung auf die Formen der Handlungskoordination in Schulentwicklungsprozessen. Bei allem Wissen über die mangelnde Trennschärfe und den Wechsel der Bezugsebenen, der in der Folge hier in den Spalten vorgenommen wird, denken wir dennoch, dass die Abbildung auf jeden Fall erst einmal heuristisch aufschlussreich ist, um sich den Grad der Komplexitätssteigerung zu vergegenwärtigen, der in einem multiprofessionellen Team von Praxisforschenden mit Blick auf ihre paradigmatischen Bezugnahmen entsteht, wenn ein Deutschlehrer, eine Mathematiklehrerin, ein Sozialpädagoge und eine Sonderpädagogin gemeinsam mit Wissenschaftler*innen „forschen“, um ihre Schule zu entwickeln.

Welche Praxis eigentlich?

Praxisbereich (exemplarisch!)	Primär relevante Wirklichkeitsebene	Handlungskoordination & Akteurskonstellation	Schulentwicklungsprozesse?
Deutschunterricht	Hermeneutisches Verstehen von Texten & rollenförmige kognitive Aneignung	Methodisch-didaktische Inszenierung in hierarchischem pädagogischen Setting (formal)	Bspw. Theaterprojekte, Bibliotheksausbau, Fachkonferenzarbeit ...
Chemieunterricht	Hypothesenprüfendes Erklären & rollenförmige kognitive Aneignung	Methodisch-didaktische Inszenierung in hierarchischem pädagogischen Setting (formal)	Bspw. Schüler*innenwettbewerbe, Schüler*innenlabore, Fachkonferenzarbeit ...
... -unterricht	... Domänenspezifisch (vgl. bspw. Kunst, Musik, Sport ...)	... Logiken formaler Bildung (Notengebung, Abschlüsse etc.)	Diskussion über Formen der Leistungsbewertung etc.
Außerunterrichtliches Schulgeschehen	Schüler*in als „ganze Person“ – Momente des „Diffusen“	Bspw. unbewusstes Schulleben vs. partizipative Schulkultur	Aktive Gestaltung des Schulklimas (Räume etc.)
Multiprofessionelle Zusammenarbeit	Divergente Professionslogiken (bspw. Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Lehrkräfte ...)	Aushandlung von Interaktionsregeln zur Überbrückung von Differenzen	Teamzeiten? Teamvereinbarungen? Anerkennungsformen?
Gremienarbeit (Schulkonferenz etc.)	Hierarchisch strukturiertes Interdependenzmanagement & Autonomie-Paritäts-Muster	Aushandlung zwischen pädagogischer Freiheit und Bürokratie	Z.B. Schulentwicklungstage zur OE oder inkrementelle Schulentwicklung?
Elternarbeit	Lebensweltbezug von Schule & Differenz zur familialen Sozialisation	Handlungskoordination zwischen Kooperation, advokatorischer Ethik und	Traditioneller Elternsprechtag oder bspw. „Elterncafé“

Abbildung 2: Beispiele für die Vielfalt der Handlungskoordination im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen und mögliche paradigmatische Einflüsse (eigene Darstellung)

Anmerkung: SuS = Schüler und Schülerin.

Die Tabelle in Abbildung 2 illustriert, dass – analog zum oben angeführten Argument, dass sich das multiparadigmatische Moment innerhalb der Lehrer*innenbildung in besonderer Weise zeige (Heinrich et al., 2019) und sich in der Folge in der akademischen Ausbildung die unterschiedlichen Logiken der *Forschung* reproduzieren würden – dies dann auch für die Schule gilt, innerhalb derer die so ausgebildeten Akteur*innen dann ihre Unterrichts*praxis* absolvieren – und zudem dann diese beforschen sollen. In der vorliegenden Abbildung wurde dies versucht deutlich zu machen, indem anhand der Differenz eines hermeneutisch orientierten Deutschunterrichts und eines hypothesenprüfenden Chemieunterrichts die Differenzen der Vermittlung deutlich werden, die sich dann auch in einer jeweils diesen entsprechenden Methodik und Didaktik widerspiegeln müssten. Angesichts der jeweiligen Domänenspezifik eines jedweden Unterrichtsfachs ließe sich dies gedankenexperimentell auf alle Unterrichtsfächer übertragen, sodass allein schon über die Vielfalt des Fächerkanons (ähnlich wie in der Lehramtsausbildung) eine Multiparadigmatik gegeben ist. Auch, wenn diese Zuspitzung angesichts von fächer-

übergreifenden Perspektiven und Praxen (Biehl & Heinrich, 2022) eine zu starke Vereinfachung bzw. Vereindeutigung darstellt, so ist doch anzunehmen, dass die dominanten Paradigmata der jeweiligen Bezugsdisziplinen nach einem in der Regel mindestens zehensemestrigen Studium doch einen gewissen Niederschlag in der Unterrichtspraxis finden werden.

Innerhalb des Schullebens wird diese Multiparadigmatik aber nochmals gesteigert, indem innerhalb des Unterrichts gerade die Rollenförmigkeit, in der die Schüler*innen adressiert werden, einen nur jeweils sehr spezifischen Ausschnitt der Schüler*innenbiografie in den Blick nimmt, während spätestens im außerunterrichtlichen Schulgeschehen viele diffuse Momente der Persönlichkeitsentwicklung relevant werden. Ein weiteres Moment der Multiparadigmatik zeigt sich auch dann, wenn innerhalb der multiprofessionellen Zusammenarbeit divergente Professionslogiken (beispielsweise Soziale Arbeit, Sonderpädagogik etc.) auf die Logik der Lehrkräfte treffen. Dies findet dann – governanceanalytisch gesprochen – auch wiederum in unterschiedlichen Akteurskonstellationen seinen Niederschlag (vgl. Heinrich et al., 2022). Um die Komplexität dieser multiparadigmatischen Praxis noch zu erhöhen, könnte man das Phänomen der Elternarbeit noch hinzunehmen, innerhalb derer dann ein weiteres gesellschaftliches Subsystem mit seinen ganz spezifischen Eigenlogiken auch noch einmal sein Recht für sich reklamiert, etc. etc.

Zugegebenermaßen bewirkt eine solche doppelte Komplexitätssteigerung im Sinne einer multiparadigmatischen Forschung und einer multiparadigmatischen Praxis zunächst eine gewisse Unübersichtlichkeit. Zugleich aber ermöglicht sie es zumindest dann, wenn man – ggf. auch nur gedankenexperimentell – die Perspektive eines radikalen Konstruktivismus teilt (ausf. Heinrich, 2021a), eine kohärente Standortbestimmung mit Blick auf eine Praxisforschung vorzunehmen, innerhalb derer sowohl die Vielfalt der forschungsmethodischen Zugänge als auch die Vielfalt der (Entwicklungs-)Praxen wertgeschätzt werden sollen. In diesem Sinne der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung ergäbe sich ein kohärenter Standpunkt, wenn man eine multiparadigmatische Praxisforschung als reflektierte und bewusste Verschränkung einer vielgestaltigen Forschung mit einer vielfältigen Praxis begreift.

3 Konsequenzen multiparadigmatischer Praxisforschung für Schulentwicklung, internen und externen Transfer

Multiparadigmatik sowohl auf der Ebene der Forschung als auch auf der Ebene der Praxis scheint eine geeignete Klammer für unterschiedliche Praxisforschungsprojekte, die am Oberstufen-Kolleg durchgeführt werden (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band). Sofern jedes Projekt für sich betrachtet wird, ergeben sich aus den z.T. recht unterschiedlichen Vorstellungen von Welt, die sich in den jeweiligen Zugängen finden, keine Probleme. Allerdings hat die Forschungs- und Entwicklungsarbeit den Anspruch, Produkte zu entwickeln, die zumindest in Teilen übertragbar auf das Regelschulsystem sind. Der erste Schritt dazu ist für uns der interne Transfer bzw. die Implementation innerhalb des Oberstufen-Kollegs (Gemeinsame Leitung, 2017). Hier stellt sich die Frage, ob die Paradigmen weiterhin problemlos nebeneinanderstehen können. Als Annäherung sollen zwei Überlegungen parallel skizziert werden: zum einen die der sich aus den verschiedenen Paradigmen ergebenden Professionalisierungsverständnisse, zum anderen die gedankenexperimentelle Weiterführung unterschiedlicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Richtung Schulentwicklung und interner Transfer.

Nehmen wir zunächst ein Projekt an, in dem mithilfe eines Kontrollgruppendesigns ein empirisch abgesichertes Curriculum für einen Kurs entwickelt wurde. Hier ist eine Nähe zur kompetenztheoretischen Professionalisierungstheorie (Baumert & Kunter, 2006) zu vermuten. Nicht nur aus der Professionalisierungstheorie, sondern auch aus der

Logik des Forschungsdesigns ergibt sich, dass bei empirisch erwiesener größerer Wirksamkeit dieses Curriculums gegenüber anderen Curricula für die Implementation des Kurses die programmgetreue Umsetzung wünschenswert wäre. Für die Lehrenden, die an der Kursentwicklung mitgearbeitet haben, und für diejenigen, die im Prozess immer wieder zumindest stellenweise involviert wurden, wird das kein Problem sein. Auch für Lehrende, die sich neu in einen Kurs einarbeiten, kann ein ausgearbeitetes Curriculum mit sofort nutzbaren Materialien einen großen Gewinn darstellen. Darüber hinaus werden auch gemeinsame pädagogischen Grundsätze und geteilte Normen und Werte deutlich, im Idealfall auch explizit benannt. Für nicht beteiligte oder neu an die Schule kommende Lehrkräfte könnte es jedoch dann problematisch sein, wenn sie legitime andere didaktische Vorstellungen haben und durch den Zwang der abweichungsfreien Übernahme ihre Professionalität nicht einbringen können bzw. sich ihr professioneller Habitus dieser Praxis entgegenstellt (Heinrich, 2021b; Heinrich & Klewin, 2019).

Zur Verdeutlichung, und nicht um eine konflikthafte Entgegensetzung zu forcieren, soll ein zweites Projekt angenommen werden, in dem mit sequenzanalytischen Methoden zur Praxis des Umgangs mit pädagogischen Antinomien (Helsper, 1996) geforscht wird. Hier ergeben sich die Problematiken des Einbezugs des Kollegiums bereits bei der Frage, ob Kolleg*innen überhaupt befragt werden sollen, wenn die Ergebnisse die latente Ebene abbilden sollen. Ist es forschungsethisch vertretbar, Erkenntnisse aus Rekonstruktionen, die den Beteiligten z.T. nicht bewusst sind, zu veröffentlichen? Unabhängig von diesen Fragen stellt sich die des Produkts für die Schulentwicklung. Wurde im ersten Projekt ein sehr konkretes Produkt erstellt, sind konkrete Handlungsempfehlungen in diesem zweiten Fall nur selten und zumeist in abstrakterer Weise möglich. Angeboten wird hier eher Reflexionswissen, wenn die Unsicherheit des Lehrer*innenhandelns (Herzog, 1995) und die Antinomien anhand der Ergebnisse reflexiv einholbar werden, indem der sequentielle Prozess, der zu den Ergebnissen geführt hat, anhand von Fallmaterial nachvollzogen wird (Lau & Lübeck, 2020). Lassen sich die Adressat*innen der Fortbildung bzw. des internen Transfers darauf ein, so machen sie durchaus positive Erfahrungen (Heinrich et al., 2022). Erfahrungen mit diesem Vorgehen zeigen auch, dass angestoßen durch die Arbeit mit dem Fallmaterial konkrete Überlegungen zu Schulentwicklungsprozessen erfolgen können (Lau et al., 2021). Erwartet jemand konkrete Tipps und Materialien, so wird diese Erwartung enttäuscht.

Nun sind die Beispiele bewusst holzschnittartig gewählt, um weiterführende Fragen daran deutlich machen zu können. Beide Projekte sind auch weniger strikt denkbar bzw. liegen sogar in Teilen vor. So könnte im ersten Projekt das entwickelte Curriculum so konzipiert sein, dass Möglichkeiten der Adaption oder des Nacherfindens (Kussau, 2007) ebenfalls in die Entwicklung eingeflossen sind. Im zweiten Fall kann die sequentielle Arbeit Auftakt einer längeren Auseinandersetzung sein, die nicht allein auf der reflexiven Ebene bleibt (Lau et al., 2021). Und letztlich ist Schulentwicklung oder Transfer ohne jegliche theoretische oder methodische Positionierung nicht denkbar (Heinrich, 2016a, 2021b). Letztlich gilt: Multiparadigmatik ist eben auch eine Positionierung, die den Beteiligten transparent gemacht werden sollte (Heinrich, 2021a). Wie der Prozess am Oberstufen-Kolleg in dieser Hinsicht verläuft, werden wir in den nächsten Jahren erfahren und forschend begleiten. Da dieser Prozess u.a. von den beiden Autor*innen angestoßen wurde, wird die Forschung hier Praxisforschung von Wissenschaftler*innen sein.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 551–572). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_25
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Balog, A. & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470, <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5 (1), 64–79. https://doi.org/10.11576/we_os-6111
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Frankfurt, H.G. (2014). *Bullshit*. 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. Unveröff. Manuskript.
- Heinrich, M. (2014). „Rekonstruktive Bildungsforschung“ – Zur paradigmatischen Differenz standardisierter, subsumtionslogisch operierender Hypothesenprüfender Verfahren und rekonstruktiver Verfahren. Vortrag am 10.03.2014 auf dem DGfE-Kongress „Traditionen und Zukünfte“ in Berlin.
- 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). Waxmann.
- Heinrich, M. (2021a). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 59–72. <https://doi.org/10.11576/pflb-4800>
- Heinrich, M. (2021b). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre

- und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- Heinrich, M., Bormann, I., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C. & Brüsemeister, T. (2016). Rekonstruktion des Governance-Regimes des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Educational Governance, Bd. 34) (S. 289–341). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1_15
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H. & Wolf, J. (2022). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. Empirische Befunde und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3) (S. 193–207). 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 P. Dobbstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 61–77). Waxmann.
- Heinrich, M. & Streblow, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitijs & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). WBV.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273. <https://doi.org/10.36950/bzl.13.3.1995.10504>
- Jenert, T. (2023). Design-Based Research als Erforschung und Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. In H.-H. Kremer, H. Ertl & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung* (S. 11–23). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 8–27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ausdifferenzierung und Konsolidierung. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 79–103. https://doi.org/10.11576/we_os-6929

- Kneer, G. & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1
- 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). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2020). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten). (2010) *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- Reinmann, G. (2023). *Reader zu Design-Based Research*. Universität Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2023/09/Reader_DBR_Sept-2023.pdf
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Tenorth, H.-E. (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 264–284. <https://www.waxmann.com/artikelART101743>
- Tulodziecki, G. (2017). Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 155–179). kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.18>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913

Online verfügbar: 22.12.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Das Oberstufen-Kolleg bildet fort

Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg

Ramona Lau^{1,*} & Sebastian Koisser^{2,**}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

² Universität Bielefeld

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

ramona.lau@uni-bielefeld.de; sebastian.koisser@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“ (FOK), das in den Jahren 2023 bis 2025 von der hier berichtenden Projektgruppe durchgeführt wird, unterstützt und systematisiert den externen Transfer von Ergebnissen der Oberstufen-Kolleg-spezifischen Praxisforschung und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Fortbildungen im Allgemeinen. Grundlage der Arbeit der Projektgruppe bilden Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen sowie eigene Forschungen zu Fortbildungen, die durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs (OSK) bereits aktuell durchgeführt werden. Darauf aufbauend ist es das Ziel der Projektgruppe, ein OSK-spezifisches Fortbildungskonzept inklusive Qualifizierungsstruktur für Fortbildner*innen weiterzuentwickeln und auf seine Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Da das OSK-spezifische Fortbildungskonzept mit seiner Begleitstruktur wesentliche Desiderate aktueller Fortbildungen aufgreift und konzeptuell diesen zu begegnen versucht, können die Ergebnisse der Evaluation der Konzeptumsetzungen wichtige Erkenntnisse für die künftige Gestaltung von Fortbildungen im Allgemeinen auch über das Oberstufen-Kolleg hinausgehend bieten.

Schlagwörter: Lehrerfortbildung; Wirksamkeit; Praxisforschung; Professionalisierung; Community of Practice; Sekundarstufe II



English Information

Title: The Oberstufen-Kolleg Provides Teacher Training. A Concept for Teacher Training by Action Researchers at and with the Oberstufen-Kolleg

Abstract: The basic idea of the research and development project “Education and Training through the Oberstufen-Kolleg” (FOK), which will take place between 2023 and 2025, is to promote and systematize the external transfer of the results of the action research carried out at the Oberstufen-Kolleg (OSK). It also contributes to the development of vocational education and training in general. The work of the team is based on the results of research on the effectiveness of continuing education as well as on their own research on vocational education, which is already being carried out by teachers at the Oberstufen-Kolleg. Building on this, the main goal is to create a concept that will unify the specifics of the OSK and, moreover, lead to a qualification structure that will contribute to the professionalization of vocational trainers and test the practicability of this measure. Since the OSK-specific further education concept with its accompanying structure picks up on essential desiderata of current further education and tries to meet them conceptually, the results of the evaluation of the concept implementations can offer important insights for the future design of further education in general, also beyond the Oberstufen-Kolleg, and reach out to other schools.

Keywords: teacher training; vocational training for trainers; training; efficacy; action research; Community of Practice; upper secondary education

1 Lehrer*innenfortbildung: Komplex und vor allem notwendig – eine Einführung

Lehrkräfte haben die Pflicht sich fortzubilden.¹ Diese normative Feststellung, basierend auf Analysen von amtlichen Dokumenten aller Bundesländer (z.B. Kuschel et al., 2020), korrespondiert mit der Erkenntnis der Professionsforschung, nach der „die Lehrerausbildung zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf“ (Daschner, 2019, S. 12). Mit anderen Worten: „An einer gezielten und systematisch angelegten Fortbildung von Lehrpersonen führt kein Weg vorbei“ (Lipowsky & Rzejak, 2021a, S. 16). Gestützt wird diese Aussage zur Notwendigkeit von Lehrer*innenfortbildung durch Prognosen zum perspektivisch vorliegenden Lehrkräftemangel in Deutschland in den kommenden Jahren (vgl. neben den – allgemein als zu niedrig eingeschätzten – Darstellungen der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2022 das SWK-Gutachten zum Lehrkräftemangel von 2023, S. 6), mit dem ein hoher Fortbildungsbedarf von Seiten- und Quereinsteiger*innen in den Schuldienst einhergeht (Köller, 2022; vgl. auch hierzu SWK, 2023, S. 28ff.). Gestützt wird dieses Argument durch Analysen von Driesner und Arndt (2020, S. 424) zu Seiteneinsteiger*innen, nach denen die mancherorts für diese Zielgruppe durchgeführten Qualifizierungskurse

„vor Beginn der Unterrichtstätigkeit v.a. pädagogisches und Organisationswissen vermitteln, um schnell Grundlagen zu schaffen, die ein Verstehen des neuen Tätigkeitsfeldes ermöglichen sollen. Fachdidaktisches oder Beratungswissen konnten in den zur Verfügung stehenden Curricula ebenso selten codiert werden wie Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten“.

¹ In diesem Beitrag wird nicht zwischen Fort- und Weiterbildung unterschieden, wohl wissend, dass es sich hierbei um verschiedene Konzepte von Bildung innerhalb der 3. Phase der Lehrkräftebildung handelt. Lehrkräftefortbildung verstehen wir dabei als das Erlangen und Erhalten von berufsbezogener Kompetenz. Lehrkräfteweiterbildung dient dagegen zumeist dem Erwerb einer (zertifizierten oder auch nicht zertifizierten) Zusatzqualifikation, die sich auf den Status einer Lehrkraft auswirken kann. Grundlegend kann man beide Varianten auch als Entwicklungsbildung für Lehrkräfte zusammenfassen; alternativ findet man auch den Begriff der „Professionalisierungsmaßnahme“ (z.B. bei Rzejak et al., 2014, S. 141) in der Literatur.

Diese Ausbildungslücken, die die Autor*innen erfasst haben, zu füllen, wird auch eine Aufgabe von künftigen Fortbildungen sein.

Die genannten Schlaglichter zeigen: Ein inhaltlicher und ein formaler Begründungszusammenhang für Fortbildungen von Lehrkräften liegen vor.² Dennoch fällt auf, dass ein – je nach Bundesland – größerer Anteil der Lehrkräfte ihrer Fortbildungsverpflichtung nicht (immer) nachkommt, selbst dann nicht, wenn die individuelle Fortbildungsteilnahme im konkreten Bundesland formell nachgehalten wird (vgl. Kuschel et al., 2020, S. 216f.). Weiter ist zu konstatieren, dass sich die KMK im Jahr 2020 als länderübergreifendes Gremium zwar der Frage der Lehrkräftefortbildung angenommen und recht allgemein gefasste Eckpunkte dazu formuliert hat (KMK, 2020), in den Ländern daraus aber bislang keine einheitlichen Konsequenzen aus diesen Überlegungen ihrer Kultusminister*innen gezogen wurden. Und vergleicht man die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen über die letzten Jahrzehnte hinweg (z.B. Lipowsky, 2004, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2021a), so stellt man fest, dass sich viele der vorgetragenen Wirksamkeitsfaktoren zumindest in der Breite als nicht umgesetzt zeigen, also Desiderate von durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen darstellen. Entsprechend gilt, dass die Konzeption eines wirksamen Fortbildungskonzeptes nottut.

Da das Oberstufen-Kolleg (OSK) als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) einerseits dazu aufgefordert ist, sich mit Innovationen von Schule und Unterricht sowie deren Transfer ins Regelsystem (und damit auch mit Fortbildung von Lehrkräften) zu beschäftigen, andererseits Lehrende am Oberstufen-Kolleg selbst ihre Kolleg*innen von Regelschulen fortbilden, liegt es nahe, sich der Frage wirksamer Fortbildungen durch eine Arbeitsgruppe des Oberstufen-Kollegs zu nähern. Diesem Anspruch folgt das vorliegende Projekt der hier berichtenden Autor*innen. Auf den nächsten Seiten fokussieren wir den Forschungsstand zu Lehrer*innen-Fortbildungen, richten den Blick dabei auf publizierte Forschungsergebnisse (Kap. 2) sowie auf eigene Forschungsdaten zu Fortbildungen durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs (Kap. 3). Auf diesen Ergebnissen aufbauend stellen wir ein OSK-spezifisches Fortbildungskonzept vor, das auch die Qualifikation von Fortbildner*innen akzentuiert, und begründen dieses (Kap. 4). Evaluationsprozesse rund um die Erprobung dieses Konzeptes bilden einen weiteren Kern der folgenden Darstellungen (Kap. 5).

2 Fokussierung von aktuellen Forschungsergebnissen zu Fortbildungsaktivitäten und Fortbildungsrezeption im Kontext von Lehrer*innenfortbildung

Fortbildungen sind besonders seit den 2000er-Jahren Gegenstand von Forschungen zum Lehrer*innenberuf. Für die Forschungsperspektive unserer Projektgruppe sind drei aktuelle Forschungsschwerpunkte zu beachten, die wir in den folgenden Teilkapiteln genauer betrachten werden.

Zunächst immer relevant sind Fragen zur Wirksamkeit von Fortbildungen. Ihre Beantwortung gibt Hinweise auf die Sinnhaftigkeit von Fortbildung, aber auch wichtige Hinweise sowohl für inhaltliche als auch für strukturelle Rahmenbedingungen. Will man ein Konzept für eine Fortbildungsangebotsstruktur erarbeiten, so muss man sich zwingend mit Wirksamkeitsfragen auseinandersetzen (Kap. 2.1). Ebenfalls relevant für jegliche Planungsschritte ist es, den Blick auf die Teilnehmenden der Fortbildungsveranstaltungen zu richten: Warum nehmen sie (nicht) teil, was motiviert sie, was hindert sie, was

² Zur Relevanz von Lehrkräftefort- und -weiterbildung vergleiche auch den Herausgeberband von Müller et al. (2010) als Basiswerk. Die inhaltliche Relevanz von Fortbildung wird auch in aktuellen Publikationen zum Themenkomplex Lehrer*innenfortbildung (und damit in den hier verwendeten) immer wieder begründet hervorgehoben.

wünschen sie sich? Auch diesen Fragen muss nachgegangen werden (Kap. 2.2). Eine Fortbildung ist beeinflusst durch die Rahmenbedingungen, durch die Teilnehmenden und natürlich auch durch die fortbildende Person. Welche Implikationen für letztere relevant sind, betrachten wir näher in Kapitel 2.3. In Kapitel 2.4 wird aus den vorgestellten Aussagen ein erstes Resümee gezogen.

2.1 Wirksamkeit von Fortbildungen

Die Wirksamkeit von Fortbildungen ist ein viel diskutiertes Thema; dies gilt für Forschungen, aber auch für bildungspolitische Aussagen (KMK, 2020). Fokussiert man auf die wissenschaftliche Perspektive auf diesen Aspekt, so kann man diesbezüglich auf Ergebnisse von (zum Teil Meta-)Analysen zurückgreifen, die Wirksamkeitsfaktoren herauszufiltern versuchen. Die Ergebnisse dieser Analysen werden im Folgenden skizziert. Bevor diese vorgestellt werden, muss aber geklärt werden, was man unter der Wirksamkeit einer Fortbildung versteht. Lipowsky und Rzejak (2021a, S. 28) formulieren hierzu: „Wirksamkeit bezieht sich [...] auf Kompetenzen von Lehrpersonen, die für die Weiterentwicklung des Unterrichts wichtig sind.“ Außerdem wird von den Autor*innen „die Wirksamkeit in Fortbildungsstudien an einer Weiterentwicklung des Handelns von Lehrpersonen im Unterricht festgemacht.“ Und „die Wirksamkeit einer Fortbildung [bemisst sich] an der Entwicklung von Schülerinnen“.

Mit diesem Hintergrund lassen sich die Analyseergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen sinnvoll erfassen. Hier nun wesentliche Erkenntnisse.

- *Die Heterogenität der fortzubildenden Lehrpersonen ist zu beachten.* Grundsätzlich müssen die Inhalte einer (schulinternen) Fortbildung an den Fragen und Interessen der Teilnehmenden orientiert sein (Geist, 2011). Bildet sich z.B. ein Kollegium schulinternen fort, so sind verschiedene Professionen innerhalb des Kollegiums zu beachten; die Fortbildungsgruppe ist also alleine aufgrund dieser Heterogenitätsdimension sehr unterschiedlich zusammengesetzt (Blasse, 2015). Auch bezüglich ihrer Einstellungen zum Fortbildungsgegenstand sind die Teilnehmenden selbstverständlich heterogen. Dies ist besonders zu beachten, wenn es um Fortbildungen im Zuge der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben geht (Altrichter, 2019). Entsprechend bietet es sich an, bei der Konzeption von Fortbildungen auch über binnendifferenzierenden Fortbildungssettings nachzudenken (vgl. dazu Lau, 2011). Lipowsky und Rzejak (vgl. 2019a, S. 137) konstatieren in diesem Sinne mögliche positive Effekte von Innerer Differenzierung, die aber noch nicht eindeutig belegt sind.
- *Eine zeitlich umfangreiche Fortbildung ist sinnvoll, an sich aber kein Garant für Wirksamkeit.* Die Fortbildungsdauer alleine ist kein verlässlicher Indikator für Fortbildungserfolg. Zu beachten ist dabei eine Wechselwirkung von Inhalten und Dauer: Wissenserwerb (z.B. zu einem bestimmten Unterrichtsgegenstand) benötigt weniger Fortbildungszeit, als wenn es um das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen an sich geht. Das gilt besonders, wenn „die Lehrpersonen eigene Wege zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte finden [sollen] und hierbei Handeln auf Einsicht und Überzeugungen“ angesprochen sind (Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 113).
- *Keine Überfrachtung mit Konzepten zu Beginn der Fortbildung.* Ein Start einer Fortbildung(sreihe) mit Inhalten, deren adaptive Umsetzung (schnelle) Erfolgserlebnisse ermöglicht, kann hilfreich sein, will man Teilnehmende von der Sinnhaftigkeit der (auch künftigen) Fortbildungsinhalte überzeugen. Kontraproduktiv wäre in diesem Sinne eine Überfrachtung der Fortbildung zu Beginn mit sehr komplexen und aufwendigen Konzepten, deren potenziell positive Auswirkungen durch Nicht-Beachtung aufgrund von Verunsicherung oder Widerstand konterkariert werden (Lipowsky & Rzejak, 2019a).
- *Fortbildungsinhalte sollten erprobt werden können.* Erprobungen von erarbeiteten Inhalten, die hohe motivationale Effekte haben, sollten wiederum Rückmeldeprozessen

unterliegen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 107ff., 123ff.). Das gilt besonders für das Erleben eines – durch die Fortbildung induzierten – veränderten Verhaltens im schulischen Kontext. Im Grundsatz geht es darum, in Fortbildungsveranstaltungen Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen zu berücksichtigen und in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Altrichter, 2019, S. 73; Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 109ff.).

- *Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen sollten ermöglicht werden.* Selbstwirksamkeitserfahrungen wirken auf die individuelle Motivation, und sie haben Effekte bezüglich der Weiterentwicklung stabiler Überzeugungen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 120f.). In diesem Sinne führen Lipowsky und Rzejak (2019a, S. 121) aus: Es ergibt sich „die anspruchsvolle Aufgabe, den teilnehmenden Lehrpersonen bewusst zu machen, welche Wirkungen deren verändertes Handeln auf die Schüler/-innen hat bzw. wie das eigenen didaktische Handeln als Lehrkraft mit dem Lernen der Schüler/-innen verbunden ist“. Das gilt besonders, wenn in einer Fortbildung Reflexionen zur individuellen professionellen Haltung sowie deren Weiterentwicklung im Fokus stehen. In diesem Kontext sind Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht hoch genug zu bewerten.³
- Die Bearbeitung von Fällen ist ein Ansatzpunkt zur Motivationssteigerung, führt zu Kompetenzgewinn und dient der Selbstreflexion. Bereits schon angedeutet wurde – und es ist intuitiv einsichtig –, dass für das Gelingen einer Fortbildungsmaßnahme relevant ist, dass die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit den Inhalten motiviert sind, sich für diese tatsächlich interessieren. Besonders für das Gelingen von Fortbildungen, die insgesamt längere Zeiträume umfassen, ist es wichtig, dass die fortzubildenden Lehrkräfte regelmäßig teilnehmen, ausprobieren und zu Reflexionen bereit sind. Ein Ansatzpunkt zur Motivationsförderung ist die Verwendung von Fällen aus der alltäglichen Unterrichtspraxis während der Fortbildung. Zu dieser Herangehensweise gibt es zudem Hinweise, dass die Arbeit mit authentischen, aber fremden Fällen zu einem hohen Gewinn an Kompetenzen bei den Teilnehmenden führt (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 37, oder auch Lübeck & Lau, 2021). Auch für Helsper (2018, S. 133) ist für eine Selbstreflexion eine „kasuistische Reflexion fremder Fälle in Form von Fallarbeit von entscheidender Bedeutung, die zudem nicht von Entgrenzung bedroht ist“.
- *Reflektierte Prüfung der Teilnahmeverpflichtung vornehmen.* Die Frage der Verpflichtung zur Fortbildung im Vergleich zur freiwilligen Teilnahme korrespondiert sehr mit der Frage, ob es gelingt, die fortzubildenden Personen zum „Fortbildungsangebot“ zu motivieren, sie mitzunehmen. Je nach Fortbildungsinhalten ist zu hinterfragen, ob das ganze Kollegium einer Schule Ansprechpartner sein kann, soll oder muss. Selbst Fortbildungen zur individuellen Förderung, die vermeintlich alle angehen – und interessieren sollten –, zeigen, dass derartige grundlegende Themen nicht das ganze Kollegium ansprechen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 142).
- *Wissenschaftliche Expertise zum Fortbildungsgegenstand zu berücksichtigen, ist sinnvoll.* Zu beachten ist aber, dass die Expertise gezielt eingebracht wird und die Relevanz der Expertise zum gesetzten Zeitpunkt einsichtig ist. Expertiseeinbezug kann auch bedeuten, dass die Expertise durch Material vermittelt wird, das Expert*innen zusammengestellt haben (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 118f.).
- *Persönliche Erfahrungen der Fortbildner*innen/Moderierenden im Fortbildungsthema sind wichtig.* Grundsätzlich ist das fachliche Wissen der fortbildenden Personen an sich ein Faktor, der zum Gelingen einer Fortbildung beiträgt. Mit diesem Wissen ist nicht nur fachdidaktisches Wissen gemeint; auch pädagogisch-psychologisches

³ In der Konsequenz schlagen z.B. Kuhl et al. (2017) zur (Weiter-)Entwicklung der professionellen Haltung ein sehr umfangreiches Fortbildungskonzept vor, woraus ableitbar ist, dass Fortbildungen, die sich gezielt (auch) mit dieser befassen, zumindest aus Sicht der Autor*innen längerfristig angelegt sein müssen.

Wissen ist wichtig. Zudem zu beachten ist, dass die Fortbildner*innen persönliche Erfahrungen in dem Bereich haben sollten, zu dem sie fortbilden, dabei ggf. selber als Lehrkraft tätig sind – Authentizität ist das Stichwort. Und: Je umfangreicher ein Fortbildungsangebot angelegt ist, desto wichtiger ist dazu die Qualifizierung der Moderierenden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 138; Rzejak & Lipowsky, 2019).

- *Professionelle Lerngemeinschaften können positive Effekte haben.* Die Bildung professioneller Lerngemeinschaften ist besonders dann zielführend, wenn zur Beratung dieser Gruppen Expertise von außen einbezogen wird, wenn es die Möglichkeit von Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsreflexionen gibt – wenn in der Gemeinschaft gezielt über Unterricht gesprochen wird (Lipowsky & Rzejak, 2019a).

Soweit die zusammenfassende Übersicht zu Fragen der Wirksamkeit von Fortbildungen. Es zeigt sich, dass die Wirksamkeit einer Fortbildung von vielen Faktoren beeinflusst wird, die bei der Planung von Fortbildungsveranstaltungen bzw. -reihen bedacht werden sollen – und zwar umfänglich. Dies ist ein Anspruch, der bestimmter Strukturen bedarf. Das gilt besonders dann, wenn eine Angebotsstruktur aufgebaut werden soll, die sich nicht als additive Zusammenstellung von Themen verstehen will, sondern die einem auch inhaltlich schlüssigen Fortbildungskonzept folgt. Deutlich wurde in den vorgestellten Hinweisen zur Wirksamkeit von Fortbildungen auch, dass bei den Analysen konsequenterweise auch die Teilnehmenden in den Blick geraten. Im folgenden Kapitel 2.2 wird dieser Blick nun ergänzend systematisiert; die oben genannten Hinweise zu den Teilnehmenden sind darüber hinaus zu beachten.

2.2 Perspektive der Teilnehmenden aus Sicht der Forschung

Richter et al. (2018) haben sich mit dem Phänomen befasst, dass es Lehrkräfte gibt, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, und sind der Frage nachgegangen, was diese daran hindert. Sie haben als Teilnehmbarrieren Disengagement (auf Seiten der potenziell Teilnehmenden), Qualitätsmangel (auf Seiten der Angebotsstruktur), Familie (mit der man weniger Zeit verbringen kann), Kosten der Maßnahme sowie Arbeit (z.B. Unvereinbarkeit von Arbeits- und Fortbildungszeiten) identifiziert, wobei diese Faktoren unterschiedlich bezüglich ihrer Relevanz ausgeprägt sind (vgl. Richter et al., 2018, S. 1037ff.). Als besonders bedeutsam für die Nicht-Teilnahme bezeichnen die Autor*innen das Disengagement und den Qualitätsmangel, wobei es zwischen diesen Barrieren eine Abhängigkeit gibt (vgl. Richter et al., 2018, S. 1038). Sieht man sich weiter um, so fällt auf, dass es eine Korrelation der Befunde von Richter et al. (2018) bezüglich des Disengagements mit denen von Rzejak et al. (2014) gibt. Nach Rzejak et al. (vgl. 2014, S. 140) kann man davon ausgehen, dass neben Merkmalen eines konkreten Fortbildungsangebotes auch personenbezogene Merkmale der individuellen Lehrkraft (also des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin) für eine Teilnahme dieser Lehrkraft an einer Fortbildung bedeutsam sind. Bezogen auf die individuellen Merkmale einer*ines Teilnehmenden haben Rzejak et al. die Fortbildungsmotivation genauer betrachtet. Sie unterscheiden die Fortbildungsmotivation in Fortbildungswahlmotivation, Fortbildungsnutzungsmotivation (Nutzen des Angebots während der Fortbildung) und Fortbildungstransfermotivation (Übertragung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht der betreffenden Lehrkraft) (vgl. Rzejak et al., 2014, S. 140). Diese Feststellung ist bedeutsam, weil die Konsequenz dieser Betrachtungen sein könnte, dass es bezüglich der Erstellung eines Fortbildungsangebotes nicht um eine bloße Ausweitung des Veranstaltungsangebotes gehen sollte, will man diesen Motivationsspektren Rechnung tragen. Auch das Fortbildungsangebot an sich muss in seiner inhaltlichen und methodischen Varianz und Relevanz in den Blick genommen werden. Auch Richter et al. (2018, S. 1040) folgern, dass „die Lehrkräfte und die Heterogenität ihrer Bedürfnisse wahr- und ernstgenommen werden“ müssen. Das Fortbildungsangebot sollte die „verstärkte Integration der Fortbil-

dungsarbeit in tägliche Unterrichtsprozesse“ ermöglichen; darüber hinaus sollten Fortbildungen keine zusätzliche Belastung darstellen, „sondern als Möglichkeit zur Entlastung und Minderung der beruflichen Belastungen wahrgenommen werden“ (Richter et al., 2018, S. 1040). Entsprechend rückt die individuelle Lehrkraft in den Blick; individuelle Entwicklungspotenziale und die professionelle Kompetenz werden fokussiert, wenn es neben der Entwicklung von Unterricht und der Schule auch um die Entwicklung der Lehrer*innenprofessionalität an sich geht.

Spannend im Kontext der Fortbildungsmotivation ist die Frage nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem konkreten Fortbildungsangebot. Aus dem Blickwinkel der Wirksamkeitsforschung weisen Lipowsky und Rzejak (vgl. 2021a, S. 18) darauf hin, dass positive Zufriedenheitseffekte einer Fortbildung nicht mit einer Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme verwechselt werden dürfen. Allerdings, so die Autor*innen weiter, ist Zufriedenheit „notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft [...] sich überhaupt mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen“ (Lipowsky und Rzejak, 2021a, S. 18).

Abschließend zu diesem Teilkapitel soll noch der Blick auf die Bereitstellung von Expertise für die Teilnehmenden gerichtet werden, die bereits als ein Wirksamkeitsfaktor für Fortbildungen angesprochen wurde (siehe Kap. 2.1). Forschungsdaten lassen in diesem Kontext den Schluss zu, dass zumindest bei einem Teil von Lehrkräften tatsächlich „Interesse und Bereitschaft vorhanden zu sein [scheint], sich mit Forschungsergebnissen und Evidenzen zu befassen“. Gleichwohl zeigt sich, „dass Lehrpersonen Forschungsergebnisse und Evidenzen selektiv wahrnehmen und verhältnismäßig selten zur Veränderung der eigenen (Unterrichts-)Praxis nutzen“ (Hinzke et al., 2020, online o.S.).

Für Fortbildungen mit Lehrenden ergeben sich aus dieser Feststellung sowie daraus, dass Expertisenberücksichtigung als Wirksamkeitsfaktor angesehen wird (siehe Kap. 2.1), Implikationen. So können in Fortbildungen Forschungsergebnisse aufgegriffen werden, wobei sich dies nicht in einer reinen Präsentation erschöpfen sollte. Otto et al. (vgl. 2019, S. 86f.) schlagen dazu vor, dass eine Konfrontation mit entsprechenden Ergebnissen erfolgen könnte. Im Zuge dessen können die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, sich mit diesen auseinanderzusetzen. Als besonders anspruchsvollen Weg der Forschungsergebnisaneignung verweisen die Autor*innen auf die Möglichkeit, Fortzubildende selber „zu Forschenden werden zu lassen. [...] Die Fortbildungsveranstaltung wiederum könnte dann ein Raum sein, über die Anschlussfähigkeit der Logiken von Forschungs- und Berufspraxis zu reflektieren“ (Otto et al., 2019, S. 86f.).

In Kombination mit den entsprechenden Ausführungen aus Kapitel 2.1 geben die hier genannten Hinweise einen wichtigen Fingerzeig zur Konzeption von Fortbildungen – sie weisen aber auch auf die Verantwortung der Durchführenden von Fortbildungsveranstaltungen, der Fortbildenden, hin. Diese werden nun in den Blick genommen.

2.3 Die Fortbildenden

Lipowsky und Rzejak (2021a) stellen die Frage danach, was Fortbildner*innen mitbringen bzw. ausweisen sollten. Im Gegensatz zu ihren Aussagen zur Wirksamkeit von Fortbildungen können sie zu dieser Fragestellung weder auf eine breite Datenlage zurückgreifen noch auf ein Kompetenzmodell, das allgemein akzeptiert ist und empirisch überprüft wurde (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021a, S. 63); die Autor*innen formulieren deshalb ihre Hinweise insbesondere auf Basis von reflektiertem Nachdenken (vgl. auch Lipowsky, 2021).

Mit Bezug auf die Feststellung, dass Lehrkräfte, also schulische Praktiker*innen, häufig als Fortbildner*in tätig werden, stellen Lipowsky und Rzejak (2021a, S. 67) klar: „Eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu sein, reicht nicht aus, um auch eine gute Fortbildnerin oder ein guter Fortbildner zu sein.“ Diese Bemerkung ist hier deshalb vorweg gestellt, weil mit ihr deutlich gemacht wird: Als Fortbildner*in tätig zu sein, ist kein

Nebenprodukt eines Lehrkraftjobs, sondern es bedarf einer spezifischen Herangehensweise, der Reflexion des professionellen/pädagogischen Handelns und eines fundierten Wissens, um im Kontext von Fortbildungen als Durchführende angemessen agieren zu können.⁴ Weitere Ausführungen von Lipowsky und Rezjak (vgl. 2021a, S. 64ff.) zum professionellen Handeln von Fortbildner*innen lassen sich in diesem Sinne wie im Folgenden dargestellt filtern. Fortbildner*innen benötigen/für Fortbildner*innen relevant sind:

- Reflexionen und Überzeugungen zu Lehren und Lernen im Unterricht sowie in der Fortbildung
- Reflexionen zum eigenen Rollenverhalten
- Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. zur eigenen Beratungs- und Unterstützungskompetenz)
- Beratungs- und Unterstützungskompetenz an sich
- Begeisterung für die Fortbildungsarbeit
- Begeisterung/Interesse für den Fortbildungsgegenstand
- selbstbewusster Umgang mit eigener Arbeitskraft
- Fachwissen zum Fortbildungsgegenstand
- Fachwissen zu Unterrichtsqualität im Allgemeinen – mit Bezug auf Fortbildungsgegenstand im Speziellen
- Fähigkeit, Forschung und Praxis miteinander zu verschränken
- Wissen zum Lehrkräftehandeln und lehrkräftebezogene Überzeugungen auf den Unterrichtsgegenstand auf Seiten der Teilnehmenden inkl. Ausprägungen dieser
- Wissen über Lernprozesse bei Lehrenden/den Teilnehmer*innen (wie lernen diese?)
- Wissen darüber, wie Schüler*innen lernen und was ihre Lernprozesse auf Seiten ihrer Lehrperson beeinflusst
- Wissen über Wirksamkeitsmerkmale von Fortbildungen
- Wissen über motivationale Aspekte auf Seiten der Teilnehmer*innen für Fortbildungsteilnahme
- Wissen über motivationale Aspekte (wie motiviert man Erwachsene?), Wissen über aktivierende Maßnahmen mit Bezug auf erwachsene Lerner*innen für Fortbildungshandeln

Es ist einsichtig, dass Fortbildner*innen für die Lehrkräftebildung über weitere bzw. andere Kompetenzen verfügen müssen als beispielsweise Lehrkräfte der Primarstufe oder Sekundarstufe I. Expliziert werden soll dies am folgenden Beispiel: Relevant für Fortbildner*innen ist es z.B., dass sie grundlegende Kenntnisse zum didaktischen Handeln in der Bildung von Erwachsenen haben (vgl. u.a. Lipowsky, 2021). Dazu gehört zum Beispiel das Wissen über Überzeugungen bei Erwachsenen an sich; dazu gehört beispielsweise aber auch das Wissen darüber, wie versucht werden kann, Überzeugungen und Einstellungen zu thematisieren (vgl. hierzu z.B. Lau et al., 2019; Schäffter, 1997;

⁴ Wir greifen hier den Begriff der Professionalität in Bezug auf die fortbildende Person auf, wohl wissend, dass häufig unklar ist, mit welchem Begriff von Profession überhaupt operiert wird (eine Übersicht zu Begrifflichkeiten im Kontext von Profession bietet u.a. Helsper, 2021). Dennoch scheint diese Begriffsverwendung hier angemessen, weil sie darauf verweist, dass Fortbildungshandeln Charakteristika von Professionalität aufweist. So sehen wir in Anlehnung an Helsper (2021, S. 56), dass Fortbildende „über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens, um nur Einiges zu nennen [...] verfügen [müssen], die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung zu bringen vermögen.“

Siebert, 2009). Dieses Wissen benötigen die angesprochenen Lehrkräfte für ihren schulischen Alltag nicht.⁵ Fortbildung für Fortbildende, so lässt sich schließen, ist also notwendig. Bei der Planung derartiger Fortbildungen darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass Fortbildner*innen an sich – wie die von ihnen fortzubildenden Personen ebenfalls – eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Lentz et al. (2021) haben im Rahmen ihrer Forschungen sieben verschiedene Typen von Fortbildner*innen identifiziert;⁶ Lipowsky und Rzejak (2021a, S. 67) geben mit Bezugnahme auf Richter et al. für Fortbildner*innen vier Motive für die Arbeit als Lehrkraftfortbildner*in an: „Verfolgung karrierebezogener Absichten“, Beitrag zu einer „Verbesserung des Bildungssystems“, „Wunsch, dem Alltag in der Schule zu entfliehen“, „Zufall [...], sich ergebende Gelegenheit“. Für einige dieser Motive könnte sich auf den ersten Blick mit den oben vorgestellten Kompetenzerwartungen bzw. Überzeugungen auf Seiten der Fortbildner*innen ein Spannungsfeld ergeben. In der Konsequenz bedeutet das, dass jede Variante von Qualifizierung von Fortbildner*innen auch die motivationsbezogene Heterogenität von Fortbildner*innen unabhängig von der Vielzahl anderer Heterogenitätsfaktoren berücksichtigen muss.

2.4 Erstes Resümee: Herausforderungen und mögliche Handlungsfelder

Was „wirkt“, ist also untersucht und auch zusammenfassend publiziert worden; ebenso gibt es Forschungen zur Frage der Fortbildungsmotivation der Teilnehmenden und Hinweise zu Kompetenzen von Fortbildner*innen. Trotz dieser Datenlage muss festgestellt werden, dass Fortbildungen den Forschungserkenntnissen nicht immer gerecht werden. Lipowsky und Rzejak (2019b, S. 42) konstatieren dazu, dass „sich die alltägliche Fortbildungspraxis deutlich von den vorgestellten Formaten und Konzepten unterscheiden“ dürfte. Zudem kommen Lehrkräfte ihrer Fortbildungsverpflichtung nicht immer nach (vgl. Kap. 2.2). Wo also liegen die Probleme? Lipowsky und Rzejak (vgl. 2019b, S. 42, 2021a, S. 69ff.), bislang bereits vielfach zitiert, haben sich auch dieser Aspekte angenommen und in ihren Metaanalysen neben einer Problemfokussierung erste Hinweise für Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. In Tabelle 1 auf der folgenden Seite werden deren Hinweise fokussiert dargestellt; sie lassen sich aber auch aus den bisherigen Teilkapiteln extrahieren.

⁵ Lehrkräfte der schulischen Erwachsenenbildung bzw. mit unterrichtlichem Schwerpunkt in der Sekundarstufe II können in diesem Sinne zumindest über manche der aufgeführten erwachsenendidaktischen Kompetenzen verfügen (vgl. Rzejak, 2022).

⁶ Diese Typen sind gemäß der Autor*innen insbesondere: ein*e „systemaffirmative*r Multiplikator*in“, die „Ich-AG“ sowie der „Vermittler zwischen den Welten“. Weitere Bezeichnungen für erfasste Typen lauten zum Beispiel „Heilsbringer*in“, „Selbsttherapeut*in“ oder „Fortbildner*in wider Willen“ (Lentz et al., 2021, S. 21).

Tabelle 1: Kategorisierte Herausforderungen zur Situation der Lehrer*innenfortbildung in Deutschland, zusammengestellt aus Lipowsky & Rezjak (2019b, 2021a, 2021b)

Herausforderung/Problemlage
<p>a.: Fortbildungskonzept</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftliche Befunde und Expertisen stellen kaum eine Basis von Fortbildungen dar. • Feedback, Coaching zur weiterführenden Unterstützung der fortgebildeten Lehrkräfte finden häufig nicht statt; es gibt insgesamt wenig kreative Fortbildungsformate. • Umgang mit Heterogenität der Teilnehmenden ist zu beachten. • Kurze Fortbildungsmaßnahmen dominieren; längerfristige haben häufig geringe Teilnehmenden-Zahl.
<p>b.: Fortbildungsstrukturen (Referenz: Bildungspolitik)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation von Fortbildungsinstitutionen und Wissenschaft ist häufig nicht strukturell verankert. • Strukturelle und ressourcielle Hindernisse/Vorgaben in Bundesländern erschweren bis verhindern eine qualitative Weiterentwicklung von Lehrer*innenfortbildung. • Lerngemeinschaften und Hospitationen sind in Schulen vielfach nicht möglich. • Bildungspolitische Reformvorhaben, zu denen fortgebildet werden soll/muss, ändern sich sehr schnell bzw. summieren sich. Notwendige komplexe und zeitlich umfassende Fortbildungsangebote zu diesen Vorhaben werden im Gegensatz dazu aber nicht möglich/umgesetzt. • Entweder stehen Fortbildung und Unterrichtsversorgung bzw. -durchführung in Konkurrenz zueinander, oder aber die Fortbildungen finden außerhalb der Unterrichtszeit statt und müssen somit in der Freizeit wahrgenommen werden. Beides führt zu einem hohen Belastungsempfinden. • Kurze Fortbildungsmaßnahmen dominieren in Angeboten. • Fortbildungsausgaben werden bundesweit als zu niedrig eingeschätzt.
<p>c.: Akteursebene Fortbildner*in</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortbildner*innen sind häufig nicht umfassend für ihre Aufgaben im Zusammenhang mit der Fortbildung qualifiziert. • Es gibt unklare Vorstellungen auf Seiten der Anbieter*innen, wie die Fortbildung das Handeln der Teilnehmenden weiterentwickeln kann und sich auf das Lernen der Schüler*innen positiv auswirkt. • Fortbildner*innen müssen im System gehalten werden.
<p>d.: Akteursebene Fortzubildende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anreize für Teilnahme an Fortbildungen fehlen. • Fortbildung und Unterrichtsversorgung bzw. -durchführung stehen häufig in Konkurrenz; Fortbildungsmaßnahmen werden in die Freizeit der Lehrkräfte verlagert. • Fortbildungen mit asynchronen Phasen stellen eine Herausforderung bezüglich der Durchführung der Fortbildung dar.

Anmerkung: Einige der genannten Aussagen lassen sich in mehrere Kategorien einpflegen, was hier nicht explizit berücksichtigt ist.⁷

Diese Darstellung (Tab. 1) verweist durch die Kategorienbildung auf eine Betrachtungsebene, die über die bereits fokussierten (Kap. 2.1, 2.2, 2.3) hinausgeht: Bildungspoliti-

⁷ Zu Herausforderungen bzw. Problemlagen und daraus resultierenden Forderungen vgl. zum Beispiel Daschner (2021).

sche Rahmenbedingungen und ihre Herausforderungen werden akzentuiert. Diese werden hier nicht weiterverfolgt, denn deren Änderung liegt nicht in den Händen der beantragenden Forschungsgruppe. Grundsätzlich haben wir diese in allen Planungen für das im Folgenden vorgestellte Konzept im Blick gehabt.

Im Gegensatz dazu stehen die Herausforderungen auf den Akteursebenen der Fortbildner*innen und der Teilnehmenden sowie die der Fortbildungskonzepte (letztere sind selbstverständlich im Detail auch mit von außen gesetzten Rahmenbedingungen assoziiert). Diesen Herausforderungen kommt eine besondere Bedeutung zu, und sie können beeinflusst werden. Einige mögliche Handlungsvarianten werden im Folgenden ange-deutet (vgl. dazu auch Lipowsky & Rezjak, 2019b, S. 42ff., und 2021a, S. 69ff.):

- Einbeziehung von und Kooperation mit Expert*innen von Universitäten und Hochschulen im Rahmen von Fortbildungen ist notwendig. Die Kooperation muss strukturell verankert werden und darf nicht von der individuellen Bereitschaft beteiligter Personen abhängen; dabei ist ein Deputat für wissenschaftliche Expert*innen bereitzustellen.
- Teilnahmeanreize für Fortzubildende sind notwendig.
- Karrierebezogene Vorteile einer Teilnahme sind sinnvoll – Aufwertung von Fortbildung.
- Moderne Arbeitszeitmodelle sind notwendig (für Fortbildner*innen und Teilnehmende).
- Umfassende Qualifizierungsprogramme für Fortbildner*innen unter Beteiligung von Universitäten/Hochschulen sind notwendig.
- Berufliche Entlastungen für Fortbildner*innen sind notwendig; Anerkennungen und Karriererelevanz von Fortbildungstätigkeit sind bedeutsam.

Diese Zusammenstellung zeigt, dass es viel zu tun gibt, um Fortbildungen in allen sie beeinflussenden Facetten sinnvoll zu gestalten. Das heißt, Fortbildungen so zu konzipieren und umzusetzen, dass die Teilnehmenden qualitativ hochwertige Veranstaltungen angeboten bekommen, sie diese gerne besuchen, einen andauernden Mehrwert für ihre Arbeit aus diesen erfahren (also wirksame Fortbildungen besuchen) und ggf. auch über ihre Unterrichtsgestaltung hinaus die Entwicklung der eigenen Schule beeinflussen.

Welchen Einfluss auf diese Zielperspektiven kann das Oberstufen-Kolleg nehmen? Beziehungsweise: Kann das Oberstufen-Kolleg einen konkreten Fortbildungsbeitrag leisten, der die aufgeführten Handlungsfelder berücksichtigt und konstruktiv aufgreift? Wenn ja, warum? Was macht das Oberstufen-Kolleg in diesem Sinne aus? Was kann es bieten, was andere institutionelle Anbieter*innen nicht leisten können? Bevor diese Fragen in Kapitel 4 beantwortet werden, soll dazu hin-führend zunächst im folgenden Kapitel 3 auf den internen Forschungsstand zu Fortbildungen durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs eingegangen werden.

3 Aktuelle Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsarbeiten am Oberstufen-Kolleg zur Lehrer*innenfortbildung

„Die Kommission empfiehlt [...] [dem Oberstufen-Kolleg] die Einrichtung eines eigenen Departements für Weiterbildung, in dem die Vermittlung von Forschungsergebnissen, Unterrichtsmodellen, Instrumenten der Schulentwicklung sowie neue Reflexionsformen für andere Schulen angeboten werden. Nur in einer solchen gebündelten Weise wird sich der Transfer verbessern lassen. Er darf sich nicht auf Schulen beschränken, die dem Oberstufen-Kolleg aus historischen Gründen besonders nahestehen. Für das Department Weiterbildung müssen eigene Ressourcen zur Verfügung stehen“ (Hahn & Oelkers, 2012, S. 299).

Diese Ausführungen in einem Peer-Bericht zum Oberstufen-Kolleg waren in den frühen 2010er-Jahren Ausgangspunkt von Aktivitäten im Oberstufen-Kolleg mit dem Ziel, externen Transfer der Arbeitsergebnisse des Oberstufen-Kollegs zu stärken. In diesem Zusammenhang haben sich in den Jahren 2012/2013 Mitarbeitende der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg explizit mit der Frage der Einrichtung eines sogenannten Fortbildungsdepartments am Oberstufen-Kolleg beschäftigt. Letztendlich wurde das Vorhaben nicht weiterverfolgt, u.a. weil schwierige Fragen zur Finanzierung im Raum standen und kreative Lösungen dazu nicht umgesetzt werden konnten. Doch damit war die Wahrnehmung, dass das Oberstufen-Kolleg als auch Fortbildungen anbietende Institution eine (auch überregionale) Bedeutung haben kann, nicht aus den Köpfen verschwunden. Denn das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und auch als Wissenschaftliche Einrichtung muss und will verschiedenen Anforderungen gerecht werden, die letztendlich auch Fragen von Fortbildungen tangieren. So gilt für die Versuchsschule:

„Das Oberstufen-Kolleg entwickelt und erprobt im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen insbesondere neue Unterrichtsinhalte, Lehrverfahren, Verfahren der Evaluation von Unterricht, Verfahren der Lernstandserhebung und Leistungsbeurteilung und der Unterrichtsorganisation. In Kooperation mit der Universität Bielefeld untersucht es Fragen des Übergangs zwischen Schule und Hochschule“ (APO-OS, 2022, § 1, Abs. 2).

Diese in diesem Zitat angesprochenen Entwicklungen und Erprobungen erfolgen in enger Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Denn:

„Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (VS OS) und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE OS) haben den gemeinsamen Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen“ (Universität Bielefeld, 2007).

Die Forschungen, die am Oberstufen-Kolleg erfolgen und die durch die Wissenschaftliche Einrichtung maßgeblich unterstützt und bezüglich der Einhaltung von Qualitätskriterien begutachtet werden, müssen sich hinsichtlich ihrer Qualität auch daran messen lassen, inwieweit die angesprochene Übertragbarkeit der Ergebnisse in die schulische Gemeinschaft geprüft wird bzw. möglich ist. Damit ist der Transfergedanke (und damit auch der Gedanke an Fortbildungen) hoch relevant. Und bezüglich des Transfers von Forschungsergebnissen sah ein weiterer Peer-Bericht im Jahr 2016 deutlichen Handlungsbedarf für das Oberstufen-Kolleg. Im Bericht wird formuliert:

„Während der Transfer in die Wissenschaft aufgrund der regen Publikations- und Kommunikationstätigkeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung sowie mancher Lehrender am Oberstufen-Kolleg hervorragend gelingt [...], bleibt dagegen der Transfer der Forschung in die Praxis hinein, sowohl in die Praxis des Oberstufen-Kollegs als auch in die weitere schulische Praxis, eher diffus. [...] [Es fehlt] an einer Struktur, die eine nachhaltige Umsetzung in der Unterrichts- und Schulpraxis verbindlich stellt.“ (Diedrich et al., 2016, S. 10)

Auf die genannten Hinweise zum Transfer hatte die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg auch in Kooperation mit weiteren Gremien von WE_OS und Versuchsschule im Jahr 2017 reagiert. Seitdem sind alle Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs im Zuge ihrer Beantragung dazu aufgefordert zu prüfen, inwieweit ihr Forschungsvorhaben bezogen auf (externen) Transfer einen Beitrag für Lehrende anderer Schulen leisten kann und wie dieser Beitrag ggf. aussehen könnte. Damit rückte das Transferinstrument „Fortbildung“ auch im Zusammenhang mit der Ausarbeitung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Oberstufen-Kolleg noch mehr, als es bislang der Fall war, in den Blick. Und diese Aktivitäten gerieten in einer Vorstudie zu dem hier vorgestellten Projekt in den Fokus; sie wurden Gegenstand einer Interviewstudie mit Lehrenden des Oberstufen-Kollegs, auf die nun eingegangen wird.

3.1 Bedingungen der Interviewstudie

Unter anderem mit dem Ziel, die externen Fortbildungsaktivitäten durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs konkreter beschreiben, sowie mit dem Ziel, Systematisierungspotenzial für externe Transfer-Fortbildungen durch praxisforschende Lehrende erfassen zu können, wurden durch die Autor*innen dieses Beitrags Interviews mit fortbildenden Lehrenden des Oberstufen-Kollegs durchgeführt und ausgewertet.

Mithilfe von problemzentrierten Einzel-Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich, 2011; Lamnek, 2010) wurden die fünf Interviewpartner*innen zum Themenkomplex Fortbildung befragt. Die Analysen aller Interviews erfolgten qualitativ durch thematisches Codieren, basierend auf einem induktiv erarbeiteten Codesystem. Durch diesen methodischen Zugriff konnten wir die Sichtweisen der fortbildenden Lehrkräfte auf Themenkomplexe herausarbeiten und die erfassten Perspektiven miteinander vergleichen (vgl. Flick, 2007, S. 402ff.).

In den Interviews wurde unter anderem erhoben, welche Formen von Fortbildungen in welcher Frequenz durch praxisforschende Lehrpersonen durchgeführt werden und wurden. Auch wurden die individuellen Perspektiven auf Fortbildungen an sich thematisiert und des Weiteren erfragt, welche Bedürfnisse, Wünsche oder Ähnliches es in Bezug auf eigenes Fortbildungshandeln sowie organisationale Strukturen gibt. Im Rahmen dessen wurden auch die Idee einer OSK-spezifischen Fortbildungsangebotsstruktur sowie Rahmenbedingungen, welcher diese bedürfte, thematisiert.

3.2 Ergebnisse

Alle fünf befragten fortbildenden Lehrenden des Oberstufen-Kollegs führen aus, dass sich ihre (externe) Transfertätigkeit aus ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit speist bzw. mit dieser zusammenhängt (z.B. 1,9; 2,15; 3,14; 4,15; 5-2,32).⁸ Zum Teil betonen sie dabei explizit, dass sie ja an einer Versuchsschule mit entsprechendem Auftrag arbeiten. Das bedeutet, so die Befragten: „*Wir sollten ausprobieren und auch was in den Transfer investieren, um das quasi zu verbreiten, was wir dort auch tun*“ (1,11).⁹ Und: *Wir „wollen ja auch für andere Schulen was Nützliches entwickeln“* (2,15) sowie *„an dem Prozess des Ausprobierens andere teilhaben [] lassen, die eben auch versuchen, guten Unterricht zu machen, und dann zu Diskussionen einladen“* (3,71). Mit diesen Aussagen wird deutlich, dass die Befragten sehr genau wissen, warum und mit welchem Ziel sie als Lehrende des Oberstufen-Kollegs fortbilden. Wobei wichtig ist: Die Befragten nehmen diese Aufgabe des Transfers auch gerne an, selbst wenn sie zunächst für den Antrag zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit einfach dazugehört hat (z.B. 1,123).

Ein Teil der befragten Lehrenden hatte bereits vor der Transferarbeit Erfahrung mit Fortbildung bzw. mit Lehre zur Ausbildung von Erwachsenen im weiteren Sinne (1,17; 3,14), und ein Teil der Befragten hatte sich vorab schon vielfach selbst fortgebildet (z.B. 4,3), was den Einstieg in die eigene, an die an Forschung und Entwicklungstätigkeiten gebundene Fortbildungsarbeit jeweils niederschwelliger machte. Ihre Motivation für Forschungs- und Entwicklungsarbeit, die mit Fortbildungstätigkeit verknüpft ist, ist bei allen Lehrenden neben dem oben bereits angesprochenen Auftrag als intrinsisch zu bezeichnen: Sie sprechen von einem großen Interesse für ihre Arbeit (z.B. 2,105: der *„Motor, der kam schon stark aus meiner Person“*) und möchten ihre Ergebnisse auch gerne anderen mitteilen (1,123; 2,12; 3,14; 4,21; 5-1,37), bis hin zu einer Netzwerkbildung (1,7; 3,3), wobei die Forschungs- und Entwicklungsarbeit ihre Fortbildungsarbeit erst ermöglichte. Denn durch die Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten erhielten die Lehrenden die Zeit, die sie benötigten, um fundierte Expertise im Themenfeld

⁸ Die Zahlen verweisen auf das durchgeführte Interview und die entsprechende Textpassage im Transkript. 1,9 verweist also auf die 9. Passage im 1. Interview.

⁹ Alle Zitate wurden sprachlich geglättet.

aufzubauen, ebenso wie Zeit, um die Fortbildungen vorzubereiten und durchzuführen. Hierzu gibt es eindeutige Aussagen:

- *Ja, erstmal muss ich ein gutes Material haben. Ich muss erstmal etwas dahaben, womit ich das Gefühl habe, damit lohnt es sich fortzubilden. [...] Es gibt verschiedene Sachen [...], die wir jetzt in diesem Forschungsprojekt gemacht haben und auch noch andere zwischendurch, womit ich immer wieder dachte, damit könnte ich einen guten Workshop erstellen und gut was machen. Dann sind das oft ja Materialien, die ich selber schon verwendet habe (1,31).*
- *Da habe ich zwischendurch auch gemerkt, dass ich gerade mehr Deputat kriege, als ich gerade brauche, und habe dann, [...] „ja, das verrechne ich einfach mit darunter“, habe ich für mich so entschieden einfach. Das ist ja im Prinzip/ ist es ja auch zu dem OS gehörig gewesen, solche Fortbildungen zu geben. Und dann habe ich einfach gesagt, das gehört einfach dazu (1,123).*
- *Also, ich habe die Möglichkeit, dadurch dass ich am Oberstufen-Kolleg arbeite, mich tiefer in Themen einzuarbeiten, die aufzubereiten und [...] Impulse reinzugeben. [...]. Ich habe schon ziemlich viel Zeit darein gesteckt. Also [Zeit], uns intensiv mit auch Theorien zu beschäftigen, uns mit der Literatur zu beschäftigen und aber auch mit Praxis, also dann auch mit dazu passenden Materialien oder auch Erfahrungen. Oder auch wir kennen dann vielleicht Kollegen, die schon Dinge ausprobiert haben, die [wir] mit reinholen. Da haben wir mehr Zeit dazu (2,15).*
- *Also speziell, als ich zu [Themennennung] fortgebildet habe, das war ja klares FEP¹⁰, [...] dazu gehörte natürlich, Fortbildungen durchzuführen. Das heißt, wir haben die gesamten Fortbildungen im FEP erarbeitet, konzipiert und so weiter. Das, was jemand freiberuflich machen würde (5-2,32).*

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Die Befragten arbeiten am Oberstufen-Kolleg in Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit, weil diese Arbeit ihnen Zeit und Strukturen für Interessenschärfung bietet – ohne dass man mit Fortbildung seinen Lebensunterhalt verdienen muss, was eine eigene Dynamik bezüglich der Arbeit beinhalten würde. Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg umzusetzen, ermöglicht es also, ohne finanziellen und „marktbezogenen“ Druck die Tätigkeiten mit der themengebundenen Tiefe durchführen zu können, die sich als sinnvoll und notwendig erweist. So bleibt man in der Praxis „drin“ und kann aus der Praxis heraus fortbilden. Eine befragte Person bringt es auf den Punkt:

*Aber eigentlich bin ich ja Spezialistin für Lehrer*innen, weil ich ja selber eine bin. Also macht es ja vielleicht Sinn, das da zu machen, und ich habe gemerkt, das macht auch Sinn, weil die Fragen, die kommen, da kann ich natürlich aus dem Vollen schöpfen und ganz viele Antworten aus meiner Erfahrung heraus geben, und insofern macht es auch Sinn, Lehrerin zu sein. Und jetzt nur Fortbildnerin, ja, da würde mir, glaube ich, das eben fehlen, dass ich das in der Praxis sozusagen wieder verankern kann oder mal explorieren kann (4,21).*

Die hier skizzierten qualitativen Forschungsergebnisse zur Fortbildungstätigkeit von Lehrenden am Oberstufen-Kolleg machen deutlich: Die interviewten Lehrenden am Oberstufen-Kolleg, die sich in Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die Transfertätigkeiten einschließen, engagieren,

- füllen eine Dreifachrolle (Lehrende*r, Praxisforscher*in, Fortbildner*in) aus;
- sind sehr motiviert, an ihren Themen (fachdidaktischen oder allgemein pädagogischen) zu arbeiten;
- bilden gerne fort, also haben über den formalen Versuchsschulauftrag hinaus großes Interesse, ihre Erkenntnisse weiterzutragen, sich dazu auszutauschen und zu diskutieren;

¹⁰ FEP ist ein organisationsinternes Akronym für Forschungs- und Entwicklungsprojekt.

- werden in die Lage versetzt, qualitativ hochwertige Fortbildungsarbeit durchzuführen, weil ihr Forschungs- und Entwicklungs-Deputat ihnen die Möglichkeit gibt, wissenschaftliche Expertise zu erlangen, (Fortbildungs-)Material zu entwickeln und Fortbildungen zu konzipieren;
- wollen ihre Ergebnisse im schulischen Kontext in ihrer Unterrichtstätigkeit überprüfen und weiterentwickeln;
- sind Spezialist*innen für schulische und unterrichtliche Prozesse, weil sie selber (hauptberuflich) Lehrende sind.

Damit erfüllt das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und als Wissenschaftliche Einrichtung eine wesentliche strukturelle Voraussetzung, um eine wichtige Forderung an Fortbildungen bzw. an Fortbildende leisten zu können (vgl. Kap. 2.1, 2.3, 2.4): wissenschaftliches Expert*innenwissen bei gleichzeitiger Praxisnähe einbringen zu können – und zwar in einer Person.

Bevor in dem folgenden Kapitel 4 aus den Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3 (externer und interner Forschungsstand sowie Vorbedingungen) Konsequenzen für eine künftige OS-Fortbildungsangebotsstruktur gezogen werden, soll hier noch abschließend auf einen Aspekt eingegangen werden, der im Kapitel 2 bereits angeklungen ist – den der Fortbildung von Fortbildner*innen. In Kapitel 2.3 und 2.4 wurde expliziert, dass die Qualifizierung von Fortbildner*innen ein wichtiger Wirksamkeitsfaktor von Fortbildungen ist. Zwar weisen fortbildende Lehrkräfte berufsbedingt ein Repertoire an Lern-/Lehrmethoden auf; dieses reicht aber nicht aus, um qualitativ hochwertige (und wirksame) Fortbildungen durchführen zu können. Es bedarf zum Beispiel auch der Kenntnisse zur Erwachsenenbildung und dabei eines reflektierten Umgangs mit der Heterogenität der Teilnehmer*innen (vgl. Kap. 2.3). Und auch wenn es mit Sicherheit Fortbildner*innen gibt, die hierzu durch ihre berufliche Tätigkeit bereits Kenntnisse „mitbringen“, so ist es doch bezogen auf alle weiteren Überlegungen für die hier vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsarbeit wichtig zu wissen, wie speziell die fortbildenden Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs als Fortbildende Qualifizierungsmaßnahmen gegenüberstehen.¹¹

Die Interviewergebnisse zu dieser Frage lassen sich kurz zusammenfassen: positiv (1,143f.; 2,113; 4,103; 5;108). Ausführlicher dargestellt fällt Folgendes auf: Alle befragten Personen reflektieren ihre Rolle als Fortbildner*in für ihren Fortbildungskontext und ihre individuellen Fähigkeiten und wahrgenommenen Entwicklungspotenziale selbstkritisch (z.B. 1,144; 2,113; 3,87; 4,103; 5-2,88). Sie führen ihr professionsbezogenes Fortbildner*innenhandeln häufig auf intensiv reflektierte Erfahrungen aus Fortbildungsveranstaltungen zurück, die sie als Teilnehmende besucht haben (z.B. 1,91; 4,101; 5-2,94), oder auf andere Erfahrungen (3,119). Weiter ist auffällig, dass alle Befragten sich sehr dezidiert über die Anforderungen an ihre Rolle mit Bezug auf den Fortbildungsinhalt äußern. Insgesamt zeigen sie sich sehr reflektiert und verweisen dabei in distanzierter Wahrnehmung zuweilen auch auf ihr Rolle als Lehrperson (z.B. 1,137; 5-2,92). Eine Person pointiert die von ihr wahrgenommene Doppelrolle Fortbildner*in und aktive Lehrkraft, die in einer Fortbildung relevant wird, mit folgenden Worten: „*Man muss sich als Fortbildender schon irgendwie selber auch erstmal professionalisieren. Wobei unsere Position halt auch eine besondere ist, weil wir eben auch immer Kollegen sind. Und das muss man zumindest mal reflektieren*“ (2,113).

¹¹ Zum Beispiel: Lehrende am Oberstufen-Kolleg arbeiten im Unterricht gemeinsam mit Schüler*innen im (Aufnahme-)Alter von 15 bis 24 Jahren. Das bedeutet, dass eine Zusammenarbeit mit (jungen) Erwachsenen für diese Lehrenden selbstverständlich ist. Dennoch handelt es sich bei der unterrichtlichen Tätigkeit am Oberstufen-Kolleg nicht um Erwachsenenbildung im eigentlichen Sinne, was alleine durch die Diskrepanz zwischen Abhängigkeitsbeziehungen und Aspekten von Freiwilligkeit des Lernens in den jeweiligen Ausbildungskonzepten verdeutlicht wird.

Bezugnehmend darauf, dass es je nach Fortbildungsinhalt, -format sowie individueller Persönlichkeit eine komplexe, herausfordernde Aufgabe sein wird, Fortbildner*innen, die auch Lehrkräfte sind, fortzubilden, betont eine der befragten Personen (5-2,104ff.).

Soweit zur Frage der Fortbildner*innenqualifizierung, die wir in Kapitel 4.3 erneut aufgreifen werden. Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen wird nun im Kapitel 4 ein Konzept für eine Fortbildungsangebotsstruktur am Oberstufen-Kolleg vorgestellt und begründet. Diese wird den bisherigen Fortbildungsaktivitäten aus dem Oberstufen-Kolleg an die Seite gestellt (vgl. auch Kap. 4.4). Aus diesen konzeptionellen Überlegungen ergeben sich ableitend Forschungsfragen sowie forschungsmethodische Überlegungen, die wir in Kapitel 5 darlegen.

4 Das Oberstufen-Kolleg bildet fort: Vorstellung und Begründung einer Konzeptidee für OSK-spezifische Fortbildungen

Das Oberstufen-Kolleg hat über Jahrzehnte hinweg eine Forschungs- und Entwicklungsarbeit entwickelt, die sich an Aktions- und Praxisforschung orientiert. Durch die strukturelle Verankerung dieser Arbeit ist es möglich, dass Forschungs- und Entwicklungsprojekte über längere Zeiträume durchgeführt werden und sich z.B. nach einer Phase der Entwicklung an diese Forschung und Evaluation anschließen (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich in diesem Heft).¹² Für ihre Praxisforschungstätigkeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten erhalten Lehrende des Oberstufen-Kollegs auf Antrag eine Deputatentlastung. Innerhalb der Forschungs- und Entwicklungsarbeit wird zumeist ein Praxisproblem, das erkannt wurde, in Kooperation von Lehrenden der Versuchsschule und Mitarbeitenden der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg bearbeitet.

Diese Bemerkungen zeigen Folgendes auf: Praxisforschende Lehrende des Oberstufen-Kollegs erarbeiten sich Expertise und ggf. Material zu einer bestimmten Forschungsfrage, die für Fortbildungen genutzt werden können. Legt man vor dem Hintergrund dieser Feststellung die Ausführungen aus den Kapiteln 2 und 3 zu theoretischen Hintergründen zu Fortbildungsaspekten sowie zu Charakteristika von Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am Oberstufen-Kolleg gedanklich übereinander, so wird schnell klar: Praxisforschende können als Fortbildner*innen dazu beitragen, viele der in Kapitel 2ff. konstatierten Probleme von aktuellen Fortbildungen nicht zu reproduzieren, sondern im Gegenteil Wirksamkeitsfaktoren in Veranstaltungen reflektiert zu beachten. Mit Hilfe eines konkreten Beispiels eines Fortbildungsangebots aus dem Oberstufen-Kolleg, das im Folgenden dargestellt wird (siehe Kap. 4.1 und Tab. 2 auf den folgenden Seiten), werden die zuvor formulierten Desiderata konstruktiv bearbeitet. Das Beispiel erlaubt verschiedene Zugänge: Es lässt sich damit exemplarisch erfassen, wie sich die hier berichtende Projektgruppe eine OSK-spezifische Angebotsstruktur für (externe) Fortbildungen vorstellt. Das Beispiel dient dabei als Matrize für OSK-spezifische Angebote zu anderen thematischen Schwerpunkten und als Basis für Weiterentwicklungen. Anhand des Beispiels (siehe Tab. 2) und mit Hilfe weiterer Ausführungen (Kap. 4.2) wird exemplarisch verdeutlicht, welchen Chancen Fortbildungen durch OSK-Praxisforscher*innen enthalten und welchen Problemen der Fortbildungspraxis mit diesen entgegengewirkt werden kann.

¹² Zur Abgrenzung des OSK-spezifischen Praxisforschungsmodells von anderen vgl. ebenfalls den Beitrag von Klewin und Heinrich in diesem Heft.

4.1 Hypothetisches spezifisches Fortbildungsangebot des Oberstufen-Kollegs am Beispiel der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Projektes BiBi-Mint (Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern)

Themenschwerpunkt der Fortbildung: Digitalisierung von Lernmaterialien und gestuften Lernhilfen (Fachbezug: Mathematik)¹³

Formale Rahmenbedingungen:

- Umfang des Fortbildungsangebots: 2 Tage (je 8.30 h bis 16.00 h) sowie weitere 1,5-stündige Arbeitsphasen im Onlinesetting
- Anzahl der Teilnehmenden (TN): 4 (Beschränkung durch Phase B)
- Veranstaltungsort: Oberstufen-Kolleg Bielefeld – im laufenden Alltag
- Phasierte Fortbildung (siehe Tab. 2): Die Reihenfolge der Arbeitsphasen kann (auch je nach Kurszeiten der Praxisforscherin bzw. des Praxisforschers) variieren; z.B. können die Phasen B und C in unterschiedlicher Reihenfolge durchgeführt werden. Nicht dargestellt sind Evaluationsprozesse durch die Anbieter*innen.

Tabelle 2: Phasen einer hypothetischen Fortbildung zu Gestuften Lernhilfen (Beispiel)

Arbeitsphase	Inhalte (Skizze)
A	Begrüßung der TN durch Anbieter*in(nen) (= Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der Wissenschaftlichen Einrichtung/WE_OS): <ul style="list-style-type: none"> • Ablauf, Orientierung im Haus, in der Arbeit des OSK • Hausführung (ggf. durch Kollegiat*innen/Kurs Mentoring) • Vorbereitung der Hospitation in Phase B
B	Hospitation der TN in einem Mathematikkurs, <ul style="list-style-type: none"> • in dem die*der Praxisforscher*in das Material, das im Mittelpunkt der Fortbildung steht, einsetzt
C	Workshop mit Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS zum Gegenstand: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Einsatzes unter Einbeziehung von Kollegiat*innen aus Mathematikkurs • Vorstellung des Materials • Hintergrund zum Einsatz • Hinweise zur Materialerstellung, dabei jeweils Forschungsergebnisse
D	Workshop mit Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS: Erarbeitungen z.B. <ul style="list-style-type: none"> • eigenständige Materialerstellung • Simulation eines Einsatzes • gegenseitige Vorstellung und Reflexion • Herausforderungen für Einsatz in eigenem Unterricht – Erarbeitungen von Handlungsalternativen
E	Workshop Teilnehmender: Beobachtungsfragen rund um den eigenen Einsatz erarbeiten

¹³ Einblicke in dieses Forschungsprojekt bietet der Beitrag von Hamers et al. (2020).

Arbeitsphase	Inhalte (Skizze)
F	Workshop mit Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS: <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Fragen gegenüber Praxisforscher*in und ggf. Mitarbeiter*in der WE_OS • Reflexion und Hinweise
	Ende der Veranstaltung im Oberstufen-Kolleg
G H I	Weiterführende Erarbeitungen mit Praxisforscher*in und ggf. WE_OS-Mitarbeiter*in im verbindlich terminierten Onlinesetting (2 bis 3 Termine, dabei Vernetzung der Teilnehmenden mögliche Perspektive): <ul style="list-style-type: none"> • Berichte zu Einsatz in eigener Schule • Reflexionen • Support und weitere Arbeitsschritte

Dieses Beispiel zeigt eine Variante eines Angebotes; natürlich sind andere vorstellbar. Für fachdidaktische Fortbildungen bietet es eine gute Vorlage zum Verständnis des Konzeptes. Allgemein auf Unterricht bezogene Fortbildungsinhalte sowie Inhalte, die eher die Metaebene des Lehrendenhandelns betreffen, werden eine abgewandelte Planung erfahren. Auch das ist sehr gut möglich und sinnvoll; derartige Inhalte sind sehr willkommen. Perspektivisch sind auch noch umfangreichere Fortbildungsangebote denkbar, in denen entweder ein Aspekt noch vertiefter betrachtet wird (z.B. auch über die Einbeziehung von Fallarbeit über sequenzanalytische Methoden; vgl. z.B. Lau et al., 2021; siehe auch Kap. 3.1) und/oder mehrere Themen mit verschiedenen Praxisforschenden des Oberstufen-Kollegs bearbeitet werden.¹⁴ Grundsätzlich muss der Umfang der Fortbildung für jedes Fortbildungsthema individuell entschieden werden. Zentrale Aspekte eines Angebotes sollten bei aller Flexibilität aber immer folgende sein:

- Die Fortbildungsveranstaltung ist in den Unterrichtsalltag des Oberstufen-Kollegs eingebunden.
- Fortbildende sind immer die praxisforschenden Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs, ggf. in Kooperation mit ihren Projektkolleg*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung.
- Reflexions- und (theoretisches) Probehandeln der Teilnehmenden wechseln sich ab.
- Die Sicht von Kollegiat*innen auf den Fortbildungsgegenstand wird einbezogen.
- Die Veranstaltung beinhaltet Onlinetreffen, die im Anschluss an die Arbeitsphasen, die in Präsenz durchgeführt werden, stattfinden und in denen die Erprobung der in der Fortbildung gelernten Inhalte durch die Teilnehmenden reflektiert wird.

Zu beachten ist, dass sich am Oberstufen-Kolleg eine Forschungs- und Entwicklungsgruppe intensiv mit Rahmenbedingungen von bzw. mit Materialien zu einer Hospitationskultur befasst hat. Die Erkenntnisse dieser Gruppe werden auf ihr Potenzial für die Adaption im Rahmen von Fortbildungen geprüft. Neben einer Nutzung der Ergebnisse für ein OSK-spezifisches Fortbildungsangebot an sich ist es mit diesen möglich, dass die Hospitationen der Fortbildungsteilnehmenden in OSK-Kursen systematisierter, insgesamt professioneller als ohne dieses erfolgen können. Auch ist zu überlegen, ob die Transferarbeit zu den Fortbildungsinhalten in dem eigenen Unterricht der Teilnehmenden mit Hilfe dieser Materialien durch Einsatz kollegialer Hospitation gestützt werden kann.

¹⁴ Auch ist eine Kooperation mit der Versuchsschule Laborschule denkbar (z.B. ein Tag wird in der Laborschule verbracht, einer im Oberstufen-Kolleg); hierzu müssten aber Absprachen erfolgen.

Abschließend zur Darstellung eines OSK-spezifischen Fortbildungsangebots ist noch folgender struktureller Hinweis zu beachten: Die praxisforschenden Lehrenden, die Fortbildungen in diesem Setting anbieten, werden durch Deputatstunden entlastet (Vorbereitung und Durchführung sowie Evaluation).

4.2 Begründungen: Chancen eines OSK-spezifischen Fortbildungsangebots

Die Hinweise in den Teilkapiteln 2ff. haben vielfache Desiderate von durchgeführten Fortbildungen aufgezeigt, bieten aber auch eine große Anzahl von Ansatzpunkten, die zu berücksichtigen sind, wenn Fortbildungen wirksam durchgeführt werden sollen. Vor diesem Hintergrund sollen nun die Arbeitsphasen des exemplarischen OSK-Fortbildungsangebots (Kap. 4.1, Tab. 2) mit den ihnen innewohnenden Chancen fokussiert werden (zu Phase A siehe weiter unten).

Phasen B, C und D

Die Inhalte der Phasen B, C und D weisen eine äußerst hohe Alltagsnähe auf: Der Fortbildungsgegenstand, die gestuften Lernhilfen werden in ihrem Einsatz im Unterricht erfasst. Dabei wird ihre Konstruktion unmittelbar erfahrbar; eine Reflexion zu Einsatz-tücken und -vorteilen ist möglich. Durch Rücksprache und in Wechselwirkung mit der*dem Praxisforschenden, welche*r die Gestuften Lernhilfen theoretisch fundiert und praktisch ausgearbeitet hat, erfahren die Teilnehmenden z.B. im Workshop der Phase C eine sinnvolle fallbezogene Einbringung von Forschungsergebnissen, die (auch durch Rückmeldeprozesse) nicht abgehoben ist. Die eigenständige Erarbeitung von Unterrichtsmaterial für den eigenen Unterricht in Reflexionsprozessen mit dem*der Praxisforschenden sowie in Interaktion mit anderen Teilnehmenden (Phase D) führt zu hohen Selbstwirksamkeitserfahrungen und motiviert zum tatsächlichen Einsatz, zumal dieser noch weiter reflektiert wird.

Phasen E und F

Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt wurde, gibt es bei einigen Lehrkräften durchaus die Bereitschaft, sich mit Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen. Dazu schlagen Wissenschaftler*innen vor, eine Affinität für Forschung derartig zu unterstützen, dass Teilnehmende (wieder) selbst zu Forschenden werden. Auch wenn die hier skizzierte Fortbildung diesen Anspruch nicht umsetzen, weil nicht systematisch begleiten kann, so ist es mit den Phasen E und F doch möglich, den Blick auf den eigenen Unterricht der Teilnehmenden mit einer individualisierten und punktuell aufzusetzenden Forschungsbrille (wieder) zu schärfen. Dieser Prozess wird durch die genannten Phasen initiiert und unterstützt.

Phasen G, H und I

Der Einsatz des selbst erstellten Materials zum thematischen Fortbildungsschwerpunkt im eigenen Unterricht ist eine Herausforderung, besonders wenn es sich dabei um eine Innovation (für den eigenen Unterricht) handelt. Dieser Einsatz wird durch die Phasen B bis F vorbereitet und mit den Phasen G bis I begleitet. Onlineformate ermöglichen es, Praxisforscher*in und Teilnehmende gezielt auch nach der Hauptveranstaltung wieder zusammenzuführen, den Materialeinsatz zu besprechen, wertzuschätzen und zu reflektieren. Die Expertise der*des Praxisforschenden wird auch hier benötigt, wenn es darum geht, mögliche Probleme zu bearbeiten, aber auch um fundierte positive Rückmeldungen zu leisten. Weiterhin dienen diese Phasen dazu, eine Variante einer Arbeitsgemeinschaft zu etablieren (im Sinne einer Community of Practice; vgl. dazu Kap. 4.3), die auch ohne die*den (oder je nachdem auch mit der*dem) Praxisforscher*in erhalten bleiben kann.

Über diese Betrachtung einzelner Phasen hinaus gibt es noch einige Aspekte, die bei der Beurteilung des OSK-spezifischen Fortbildungsangebots zu beachten sind. Dazu zählen folgende:

- Das Fortbildungsangebot umfasst Unterrichts(all)tag(e). Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die dieses Angebot in Anspruch nehmen, dieses nicht „nebenbei“ tun (können oder müssen), sondern dass sie dazu aus ihrem Unterrichtsalltag freigestellt werden müssen. Dies wertet das Angebot auf und schafft die Möglichkeit einer für alle konzentrierten Arbeitsatmosphäre. Die Einbeziehung des Oberstufen-Kollegs als schulischer Einrichtung, der Lehrpersonen sowie der Kollegiat*innen löst zudem einen wichtigen Anspruch an Fortbildungen ein, nämlich dass die Bedeutung der Fortbildung für die eigene Unterrichtspraxis bzw. den individuellen Berufsalltag unmittelbar erfasst wird (vgl. Hubig, 2021, S. 69).
- Bei der OSK-spezifischen Fortbildung handelt es sich um ein umfängliches phasiertes Fortbildungsangebot, das die in den letzten Jahren verbreitet aufgebaute Expertise im Umgang mit digitalen Konferenztools berücksichtigt. Damit können Arbeitszusammenhänge umfassend und auch über einen längeren Zeitraum präsent gehalten und umgesetzt werden.
- Der Umfang der Fortbildungsveranstaltung und die Phasierung dieser mit ihren verschiedenen Arbeitsschwerpunkten sind ein nicht zu übersehender Indikator dafür, dass die Fortbildung keine Rezepte vermitteln will und wird, sondern dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fortbildungsgegenstand im Mittelpunkt steht. Auch der wohlüberlegte Einsatz kasuistischer Methoden, der je nach Fortbildungsthematik sinnvoll sein kann, eignet sich, dazu beizutragen. Selbstverständlich muss unter anderem auch durch geeignete Einladungstexte zur Fortbildung der Erwartung an „Rezepte“ entgegengewirkt werden.
- Die vergleichsweise geringe Zahl der Teilnehmenden, die konzeptbedingte Ursachen hat (nur eine begrenzte Anzahl an Personen können in einer Kurssitzung hospitieren, wenn das Kursgeschehen nicht zu stark beeinflusst werden soll), ermöglicht es der*dem Fortbildner*in, auf die Heterogenität der Teilnehmenden einzugehen. Eine „Dialogorientierung“ der Fortbildung, die Hoffmann (2021, S. 57) annahmt, wird so sehr gut möglich. Und es kann sehr niederschwellig zur Bildung einer die Veranstaltung überdauernden Arbeitsgemeinschaft kommen, da die unmittelbare Wechselwirkung der Personen unterstützt wird.

Abschließend soll in diesem Teilkapitel noch der gesamte Fortbildungstag inklusive *Phase A* thematisiert werden. Die enge An- und Einbindung der Fortbildungsveranstaltung in den Alltag des Oberstufen-Kollegs wurde bereits begründet (z.B. Hospitation in Kursen). Darüber hinaus möchten wir hier noch auf einen Aspekt hinweisen, der sich in OSK-internen Interviews (vgl. Kap. 3.1) der hier berichtenden Projektgruppe als bemerkenswert herausgestellt hat. Eine befragte Person hat sich dazu geäußert, was für Effekte Fortbildungen (eigene, aber auch Fortbildungen, an denen die Person teilnimmt) für sie hat. Sie sagt: „*Das meiste, was ich von dieser Tagung mitnehme, ich komme nach Hause und ich nehme eine Euphorie mit. Ich nehme erstmal ein Gefühl mit, ich habe wieder richtig Lust zu unterrichten*“ (1,85).

Ein derartiges Gefühl in Bezug auf Fortbildungen im Allgemeinen war bei allen Interviewpartner*innen zu spüren. Und auch wenn die Zufriedenheit und dieses angesprochene positive Gefühl, dieses Sinnerleben (vgl. Hardering, 2017, z.B. S. 46), keine Garantien für die Wirksamkeit der besuchten Fortbildung sind (vgl. Kap. 2.2), so ist eine grundlegende Berufszufriedenheit für alle folgenden Arbeitsprozesse natürlich nicht zu unterschätzen. Dieses Sinnerleben kann durch einen ganzen Tag außerhalb der eigenen Schule, der in höchst produktiver Weise in einer anderen – durchaus besonderen – Schule verlebt wird, gefördert werden. Auch wenn das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule in Teilen andere Strukturen aufweist als andere Schulen (z.B. auch räumliche), so zeigen

Rückmeldungen von Besucher*innen immer wieder, wie motiviert sie nach einem Besuch des Oberstufen-Kollegs wieder an ihre Arbeit gehen. Entsprechend wird die Fortbildungsveranstaltung nicht nur so geplant, dass intensive Arbeitsprozesse möglich sind, sondern auch das Oberstufen-Kolleg als solches wird in den Blick gerückt.

Insgesamt ist zu erwarten, dass mit diesem OSK-spezifischen Angebot in den kommenden Jahren ein Fortbildungssetting etabliert werden kann, das Lehrkräfte über bedarfsgerechte und schulnahe Fortbildungen (vgl. Daschner, 2021, S. 17) zur Teilnahme motiviert. Viele Wirksamkeitsfaktoren werden mit diesem Modell berücksichtigt (vgl. Kap. 2.1). Und nicht zuletzt wird das Desiderat des externen Transfers von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen des Oberstufen-Kollegs in die bundesdeutsche Schullandschaft mit diesem Modell aufgegriffen und produktiv gewendet. Dies alles gilt aber nur, wenn auch die Fortbildner*innen der OSK-spezifischen Fortbildungsangebote fortgebildet werden. Denn nur so können die wichtigen Professionscharakteristika für Fortbildner*innen systematisch fokussiert werden (vgl. Kap. 2.3). Ein Modell hierzu stellen wir in dem folgenden Teilkapitel vor.

4.3 Qualifizierung von Fortbildenden für die Durchführung OSK-spezifischer Fortbildungsangebote: Eine Community of Practice als konzeptionell verankerte Begleitstruktur

Die Qualifizierung der fortbildenden Praxisforschenden als Fortbildner*innen ist ein wesentlicher Gelingensfaktor für ein wirksam durchgeführtes OSK-spezifisches Fortbildungsangebot. Zum Qualifizierungspotenzial für Fortbildner*innen sind in Kapitel 2.3 wichtige Hinweise nachzulesen. Nimmt man diese Hinweise ernst, so folgt daraus, dass es am Oberstufen-Kolleg für die gemäß dem vorgestellten Modell fortbildenden Personen derartige Qualifizierungsmaßnahmen geben muss. Dass die (befragten) Lehrenden, die bereits als Fortbildner*innen tätig sind, dazu bereit sind, wurde schon in Kapitel 3 ausgeführt. In der Konsequenz heißt das, dass Schritt für Schritt der Aufbau eines Qualifizierungskonzeptes für Fortbildende des Oberstufen-Kollegs unverzichtbar ist. Ins Auge springen als Fortbildungsinhalte neben den bereits in Kapitel 2.3 angedachten z.B. auch konzeptbezogene wie die Einführung (und Anleitung) der Teilnehmenden der Fortbildungen in Zusammenhänge von Praxisforschung.

Wir schlagen als Arbeitsform für die Qualifizierung der fortbildende Praxisforscher*innen eine Community of Practice vor und begründen und entfalten nachfolgend diesen Ansatz.

Bei Communities of Practice geht es um Wissenserwerb; gleichzeitig werden von Praktiker*innen in den Gemeinschaften aber auch die jeweiligen Problemstellungen der Praxis behandelt (vgl. Porschen, 2008, S. 171). Entsprechend können Communities of Practice ein idealer Ausgangspunkt sein, um nicht nur die eigene Expertise auszubauen, sondern vielmehr auch die Expertise einzelner Akteur*innen bündeln und gezielt umsetzen zu können. Dabei gilt, dass über den Erwerb Community-spezifischer Denk- und Problemlösemechanismen ein professioneller Habitus strukturiert werden kann (vgl. Bloh & Bloh, 2016, S. 215). Finden sich die praxisforschenden Fortbildner*innen des Oberstufen-Kollegs in einer derartigen Community of Practice zur Qualifizierung zusammen, so können auch die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Expertisen zur Durchführung von Fortbildungen, die gemäß der durchgeführten Interviews bei den Praxisforscher*innen vorhanden sind, sehr gut in die Community of Practice eingebracht und kann produktiv mit diesen gearbeitet werden. Mit Blick auf die Interviews, die in Kapitel 3 bereits ausführlich thematisiert wurden, kann angeführt werden, dass es einen Bedarf nach einem derartigen Austausch gibt. Eine befragte Person macht dazu deutlich:

Bei meiner ersten Fortbildung habe ich es [das Fortbildungsmaterial] tatsächlich auch nochmal einem anderen Kollegen gezeigt und gefragt, ob das auch so geht. Aber sonst mache ich das eher selten, wenn ich die einmal erstellt habe. Wenn es ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt war, da habe ich es auch nochmal da herumgeschickt, damit die auch nochmal darüber gucken, ob sie die so gut finden oder so was. Aber sonst, es gibt nichts Institutionalisiertes, wo das irgendwie so passiert (1,35).

So gibt es einerseits ein Bedürfnis, dass andere Kolleg*innen zumindest vor einer ersten Fortbildung noch einmal als eigene Rückversicherung auftreten, wobei Intensität, Qualität und Konstruktivität der Rückmeldungen dann eher vom Zufall und vom guten Willen des Kollegiums abhängen. Gerade aber mit Blick auf die Professionalität von Fortbildner*innen wurde in den Interviews zudem deutlich, dass es einen erheblichen Bedarf an Fortbildungen zumindest einzelner Praxisforscher*innen gibt, welcher auch in doppelter Form artikuliert wird. Zum einen liegt dieser in der Kritik an etablierten Evaluationsverfahren, welche als wenig hilfreich für das eigene professionelle Handeln erachtet werden, sodass eher nach proaktiven Formen gesucht wird (vgl. 4,37). Und zum anderen geht es um den Wert des kollegialen Austauschs mit Blick auf Fortbildungen und Materialien (3,144–145). Einen derartigen kollegialen Austausch schildert ergänzend diese befragte Person:

Das war natürlich auch wieder ein wahnsinnstoller Zufall, dass sie auch Interesse hatte. Also gesagt hat, „ach, das würde ich mir gerne anhören“, und die hat mir, ich sage mal, lebenswichtige Hinweise gegeben für Dinge, die ich überhaupt nicht im Kopf hatte. Also [Person] hat ja sowieso einen sehr professionellen Blick immer schon auf Dinge gehabt [...] und das finde ich super wertvoll. Und sowas stelle ich mir eben auch vor, wenn das jetzt zum Beispiel am Oberstufen-Kolleg etabliert würde [...] (4,67).

Hieraus ergibt sich eine Handlungsaufforderung, wenn Fortbildung ernsthaft als kontinuierlicher Professionalisierungsprozess betrachtet wird, welcher institutionell verankert werden soll. Genau an dieser Stelle kann eine Community of Practice einen Ermöglichungsraum bieten, um einen handlungszentrierten Diskurs zwischen Praktiker*innen zu ermöglichen. Auch wenn ein solcher Raum nicht explizit benannt wird, wird in dem empirischen Material deutlich, welche Möglichkeiten sich durch eine Arbeit in einer Community of Practice ergeben würden. So heißt es in einem Interview unter anderem: „[...] ja, diesen Input bräuchte ein Fortbildner, um da nicht ins offene Messer zu laufen, um nicht Frust zu schieben, um nicht, ja, vielleicht auch Dinge auszuprobieren, die dann einfach schon per se nicht klappen können“ (4,103).

Gerade mit Blick auf die Frage von „guter Fortbildung“ erscheint die kollektive Arbeit an der Frage, wie eine wirksame Fortbildung konkret durch das Handeln der Fortbildner*in ermöglicht werden kann, als essenziell. Das gemeinsame Aushandeln von Orientierungsrahmen, die gemeinsame diskursive Auseinandersetzung mit Artefakten und Methoden der Lehrer*innenfortbildung könnte an dieser Stelle einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Der Vorteil des Modus Community of Practice für die (Weiter-)Entwicklung der individuellen Fortbildungsgestaltung wäre, dass die Entwicklung sich aus der Praxis speist. Fragen, die sich den Praktiker*innen stellen, wie z.B. nach guter Evaluation (vgl. 4,37), könnten so angegangen werden. Ein weiterer Vorteil wäre, dass sich Wissen vervielfältigen würde und gemeinsam fallorientiert Good-Practice-Methoden erarbeitet werden könnten.

Wird die Idee einer selbstorganisierten Form der kollektiven Professionalisierung und des gemeinsamen Ko-Konstruierens von wirksamer Fortbildung ernst genommen, bedeutet dies auch, dass es eine Form von verpflichtendem Charakter zur Mitarbeit gibt. Das heißt: Wollen praxisforschende Lehrende OSK-spezifische Fortbildungen anbieten, ist es konsequent, verpflichtende Strukturen zur Qualifizierung dieser Fortbildner*innen zu implementieren, welche darauf zielen, gemeinsam an dem zu arbeiten, was wirksame Fortbildung ausmacht. Mit anderen Worten: Die Durchführung einer OSK-spezifischen Fortbildung mit ihren besonderen Charakteristika ist einer Person/Personengruppe nur

dann möglich, wenn sie sich als Teil der Community of Practice verstehen will.¹⁵ Damit ist die personelle Zusammensetzung der Praktiker*innengemeinschaft gegeben: Alle Personen, die OSK-spezifische Fortbildungsangebote anbieten, sind ihre Mitglieder. Und auch Personen, die sich perspektivisch für sich eine Durchführung eines derartigen Fortbildungsangebotes vorstellen können oder sich unabhängig davon professionalisieren wollen, sind herzlich zur Mitarbeit eingeladen.

4.4 Fallstricke, Herausforderungen und sonstige Implikationen

Das in Kapitel 4.1 skizzierte OSK-spezifische Fortbildungsangebot sowie die vorgestellte Community of Practice (Kap. 4.3) greifen viele Probleme von üblichen Fortbildungsveranstaltungen auf. Mit beiden Konzepten findet zudem eine Annäherung an die Forderung der KMK an die Dozierenden von Fortbildungen statt, die „möglichst über besondere wissenschaftliche und schulpraktische sowie erwachsenenpädagogische und fortbildungsdidaktische Expertise verfügen“ sollten (KMK, 2020, S. 6).

Bei allen positiven Betrachtungen ist es aber wichtig, Herausforderungen, die derartige Angebote (Konzept und Community of Practice) mit sich führen, aufzuzeigen. Als eine für das Oberstufen-Kolleg spezifische Herausforderung gilt, dass die künftige Fortbildungsdoppelstruktur im Oberstufen-Kolleg im Blick behalten werden muss. Grundlegend ist es nicht gedacht, weil nicht sinnvoll, dass jede Art von Fortbildung durch Lehrende der Versuchsschule nur noch über eine OSK-spezifische Fortbildungsstruktur (mit Teilnahme an der Begleitstruktur) erfolgen darf. Lehrende sollen auch weiterhin frei entscheiden können, wie (in welchen Formaten) sie externen Transfer umsetzen wollen. Es muss im Blick gehalten werden, dass keinerlei Beschränkungen von z.B. nachgefragten Fortbildungstätigkeiten erfolgen, nur weil Lehrende nicht das Format einer OSK-spezifischen Angebotsstruktur umsetzen wollen – wozu sie mit Sicherheit gewichtige Gründe haben. Hier eine auch argumentative Balance zu finden, wird eine Aufgabe der Projektgruppe sein – in Abstimmungen mit der Wissenschaftlichen Leitung sowie der Kollegleitung. Visualisiert man die Fortbildungstätigkeiten durch Praxisforschende am Oberstufen-Kolleg unter dieser Voraussetzung, so erhält man ein Schaubild zum Transfer von Forschungsergebnissen durch praxisforschende Lehrende des Oberstufen-Kollegs, wie es in Abbildung 1 auf der folgenden Seite dargestellt ist. Berücksichtigt sind in diesem Schaubild auch weitere Aktivitäten wie Netzwerkarbeit, die Fortbildungstätigkeiten einschließen (können), aber natürlich immer auch mehr beinhalten – in einem wechselseitigen Austausch der beteiligten Partner*innen.

Abschließend soll auch das Folgende nicht vergessen werden: Fortbildungsveranstaltungen, so wie sie hier vorgestellt werden, wirken immer auch auf das Oberstufen-Kolleg zurück: Zum Beispiel werden Kollegiat*innen einbezogen und so Schritt für Schritt kompetenter für ihren Unterricht. Die fortbildenden Lehrenden erfahren einen massiven Professionalisierungszuwachs, der sich auch auf ihren Unterricht auswirken wird. Damit tangiert die skizzierte OSK-spezifische Fortbildungsangebotsstruktur, besonders wenn sie Schritt für Schritt immer mehr Lehrende einbindet, auch die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung des Oberstufen-Kollegs insgesamt.

¹⁵ Da eine Praktiker*innengemeinschaft gerade von dem ureigenen Interesse am Thema lebt und sich grundsätzlich erst einmal im selbst organisierten Rahmen mit eigenen Zielsetzungen bewegt, scheint sich ein Widerspruch aufzutun: Sind Communities of Practice nicht dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder freiwillig in diesen mitarbeiten? Wir haben dies kritisch hinterfragt und sehen diesen Widerspruch nicht. Denn alle Lehrenden (und Mitarbeiter*innen der WE_OS) werden durch diese Regelung in keiner Weise in ihrer bisherigen Fortbildungstätigkeit eingeschränkt: Auch ohne Teilnahme an der Community of Practice können sie wie bisher Fortbildungen anbieten. Lediglich der Wunsch, (freiwillig) ein OS-spezifisches Fortbildungsangebot zu etablieren, wird an die Mitarbeit in der Community of Practice geknüpft. Wer das nicht möchte, kann dennoch selbstverständlich wie bisher etablierte und bestimmt auch gut evaluierte Fortbildungen anbieten (siehe auch Kap. 4.4).

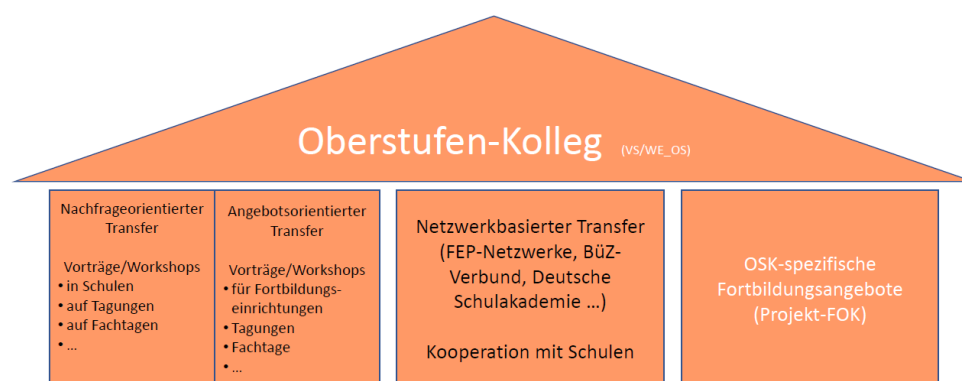


Abbildung 1: Externer Transfer von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen durch praxisforschende Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg. Neu als dritte Säule: OSK-spezifische Fortbildungen

5 Evaluation des FOK-Konzepts: Forschungsfragen, Forschungsmethoden und -design

Aus den Ausführungen in Kapitel 4 sind die Forschungsgegenstände für die Projektgruppe für die nächsten zwei Jahre ableitbar: OSK-spezifische Fortbildungsangebote gemäß der Vorstellung in Kapitel 4.1 sowie eine Community of Practice für die Fortbildung der Fortbildner*innen des Oberstufen-Kollegs (vgl. Kap. 4.3) werden fokussiert. Für beide Blickrichtungen stellen wir im Folgenden Forschungsfragen und Forschungsmethoden vor. In dem Zusammenhang ist es wichtig, dass diese eine erste Annäherung an die Forschungsgegenstände darstellen. Die Schärfung von Fragestellungen und damit korrespondierend des jeweiligen Methodeneinsatzes wird in der ersten Projektphase im Mittelpunkt der Tätigkeiten stehen.

5.1 Durchführung und Evaluation OSK-spezifischer Fortbildungsangebote

Das Konzept für OSK-spezifische Fortbildungsangebote wurde in den Kapiteln 4.1ff. ausführlich begründet. Die Projektgruppe macht es sich in den folgenden zwei Jahren zur Aufgabe, die Durchführung derartiger Fortbildungsangebote durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs (und Mitarbeitende der WE_OS) zu evaluieren; wir streben eine Umsetzung von vier Angeboten an. Dazu müssen durch die Projektgruppe Lehrende (und Wissenschaftliche Mitarbeitende) gewonnen werden, die ein Angebot nach dem Konzept durchführen wollen. Entsprechend muss eine Angebotsstruktur aufgebaut werden, und die Mitarbeitenden der Projektgruppe müssen bei der Beachtung und Umsetzung formaler Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 4.4) die Fortbildenden zumindest unterstützen. Grundsätzlich stellt sich der Projektgruppe die Frage: „Trägt“ das OSK-spezifische Forschungs- und Entwicklungsmodell?

Konkret sind im Projektzeitraum die folgenden allgemeinen Forschungsfragen relevant:

- (Wie) Findet man Personen (Lehrende und WE_OS-Mitarbeitende), die Fortbildungen gemäß des FOK-Konzepts durchführen wollen?
- (Wie) Finden sich genügend Lehrkräfte aus dem Regelsystem, die an einer derartigen Fortbildung teilnehmen wollen (und dafür freigestellt werden)?
- Welche (inhaltlichen und formalen) Herausforderungen stellen sich den Fortbildenden bei der Planung einer OSK-spezifischen Fortbildung, welche Unterstützung benötigen sie?

- Welche (inhaltlichen und formalen) Herausforderungen stellen sich den Fortbildenden bei der Durchführung einer OSK-spezifischen Fortbildung, welche Unterstützung benötigen sie?
- Wie beurteilen die Fortbildenden das OSK-spezifische Fortbildungsangebot (vor und nach der Durchführung)?
- Wie beurteilen die Teilnehmenden das OSK-spezifische Fortbildungsangebot?
- Gibt es Unterschiede bzgl. der genannten Faktoren je nach thematischer Ausrichtung der Fortbildung (fachdidaktischer Schwerpunkt, Schwerpunkt zur Unterrichtsentwicklung i.A., allgemein pädagogischer Schwerpunkt)?
- Welchen Einfluss auf das Handeln als Fortbildner*in hat die zu etablierende konzeptionell entwickelte Begleitstruktur der Community of Practice zur Qualifizierung der Fortbildenden (vgl. Kap. 5.2)?

Diese Fragen werden mit folgenden Forschungsmethoden bzw. folgendem -design beantwortet; ein konkreter Anwendungsbezug erfolgt je nach spezifischen Forschungsfragen. Entsprechend zeigen die folgenden Ausführungen einen methodischen Rahmen auf.

Das Führen eines individuellen *Forschungstagebuchs* durch die Mitglieder der hier berichtenden Projektgruppe mit dem Schwerpunkt einer Handlungsdokumentation, die durch reflexives Innehalten ergänzt wird, ermöglicht es u.a., dass dem Projektteam alle Handlungen, die z.B. rund um die fortbildungsbezogenen Akquirierungsbemühungen, Organisation zu und Nachbereitung von OSK-spezifischen Fortbildungen notwendig sind, sichtbar gemacht werden. Aus diesen Daten lässt sich u.a. darstellen, welche Fallstricke alleine aus formalen Gesichtspunkten das OSK-Fortbildungsformat beinhaltet. Zudem lässt sich ableiten, welcher personelle Aufwand ggf. als Overhead für eine Implementation eines OSK-spezifischen Fortbildungsangebots künftig notwendig ist. Mit dieser Funktion der Dokumentation ist das hier angedachte Forschungstagebuch eine adaptierte Form eines Forschungstagebuchs, das grundlegend die „Entwicklung der Vorstellungen und Einsichten über die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses hinweg“ dokumentieren soll (Altrichter & Posch, 1998, S. 27). Der Schwerpunkt unserer Tagebücher wird entsprechend in Anlehnung an Flick (2007, S. 377) die Dokumentation der „Annäherung an ein Feld“, der „Erfahrungen und Probleme im Kontakt mit dem Feld“ sein. In unserem Fall ist das Feld das OSK-spezifische Fortbildungsangebot.

Die Mitglieder der hier berichtenden Projektgruppe werden in allen Phasen einer Fortbildung als *teilnehmende Beobachter*innen* (vgl. Flick, 2007, S. 281ff.) aktiv sein, situativ mit Ausnahme der Phase der Unterrichtshospitationen (vgl. Kap. 4.1).¹⁶ Selbstverständlich muss diese „direkte Prozeßbeobachtung“ (Altrichter & Posch, 1998, S. 117ff.) systematisiert erfolgen; die beobachtenden Mitglieder der hier berichtenden Projektgruppe erstellen dazu formalisierte Beobachtungsmaterialien. Dieser methodische Ansatz dient u.a. dazu, in der Erprobungsphase der OSK-spezifischen Fortbildungen inhaltliche Dynamiken zu erfassen, Interaktionen zu erkennen und (ergänzend zu den Aussagen der an der Fortbildung aktiv beteiligten Personen; s.u.) auch organisationale Herausforderungen zu erkennen.

¹⁶ Eine Teilnahme an den Unterrichtshospitationen ist aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll. Aus rein pragmatischer Sicht dürfte das Unterrichtsgeschehen durch die Anzahl an Hospitierenden bei gleichzeitiger Anwesenheit der Forschenden durchaus gestört sein können. Weiterhin soll in keinem Fall bei der Lehrperson (gleichzeitig Fortbildner*in) auch nur der Anschein erweckt werden (oder das Gefühl induziert werden), dass der Unterricht beobachtet wird. Dies ist umso bedeutsamer, weil die unterrichtende Person die Beobachtenden (auch wenn sie gar nicht den Unterricht beobachten!) nicht als Vertrauensperson ausgewählt hat (vgl. dazu Altrichter & Posch, 1988, S. 128), sondern diese „qua Amt“ anwesend wären. Forschungsmethodisch ist anzunehmen, dass der Erkenntnisgewinn aus der Beobachtung des Hospitationsgeschehens gering sein dürfte. Gleichwohl sollte es Absprachen mit der fortbildenden Person geben, dass sie ungewöhnliche Situationen der Hospitation direkt im Anschluss an diese Phase dokumentiert (z.B. eine kleine Audiodatei erstellt, die der hier berichtenden Projektgruppe zur Verfügung gestellt wird).

Mit den an einer Fortbildung beteiligten Personen, die dazu bereit sind, werden *problemzentrierte Einzel-Leitfadeninterviews* (vgl. Helfferich, 2011; Lamnek, 2010) durchgeführt. Diese werden u.a. folgendermaßen platziert und konzipiert:

- Vor der Fortbildungsveranstaltung werden die Fortbildenden u.a. zu ihrem Konzept, ihren inhaltlichen Vorhaben und Methoden befragt. Auch sollten mögliche Vorbehalte oder Unsicherheiten thematisiert werden. Im Anschluss an die Fortbildung (inkl. Onlinephasen) wird erneut ein Interview geführt, in dem über die konkreten Erfahrungen gesprochen wird. Es wird zurückgeblickt und nach vorne geschaut; mögliche Aspekte, die bei den teilnehmenden Beobachtungen aufgefallen sind, können angesprochen werden.
- Teilnehmende, die sich dazu bereit erklären, werden nach der Fortbildungsveranstaltung im Oberstufen-Kolleg einzeln befragt. Schwerpunkte der Erhebung sind das individuelle Erleben der Fortbildungsphasen sowie Fragen nach der Wirkung der Fortbildung aus ihrer Sicht. Grundlegend orientiert sich das Interview (der Leitfaden) an den Aspekten, die zur Wirksamkeit von Fortbildungen aufgeführt wurden (Kap. 3.1).
- Situativ muss entschieden werden, ob auch Kollegiat*innen befragt werden. Nur durch deren Mithilfe bzw. Beteiligung (sei es bei der Durchführung von Unterricht, sei es, weil sie – je nach Angebot – ggf. unmittelbar in die Fortbildungsveranstaltung einbezogen werden) ist ein OSK-spezifisches Angebot möglich. Entsprechend muss die Sicht der Kollegiat*innen auf dieses thematisiert und ausgewertet werden.

Die *Analysen aller Interviews* erfolgen qualitativ durch thematisches Codieren, basierend auf einem induktiv-deduktiv erarbeiteten Codesystem. Durch diesen methodischen Zugriff in Kombination mit den leitfadengestützten Interviews können die gruppenbezogenen Sichtweisen auf Themenkomplexe herausgearbeitet und die erfassten Perspektiven miteinander verglichen werden (vgl. Flick, 2007, S. 402ff.).

Eine *Gruppendiskussion* (vgl. Flick, 2007, S. 250f.; Helfferich, 2011) wird mit den Teilnehmenden der Fortbildung am Ende der gesamten Fortbildungsveranstaltung, also in Anschluss an die letzte digitale Fortbildungseinheit, online durchgeführt. Mit diesem Erhebungsinstrument werden verschiedene Ansichten zum Fortbildungssetting aufgenommen, kontrastiert und in ihrer sozialen Konstruktion erfassbar. Auch hier gilt, dass bekannte Wirksamkeitsfaktoren für Fortbildungen als Impulse in der Diskussion beachtet werden sollten.

Auch die *Analyse der Gruppendiskussionen* erfolgt über thematisches Codieren.

Die Nutzung von *One-Minute-Papers* (vgl. Universität Oldenburg, 2022 – Methode wird adaptiert) ist ebenfalls eine forschungsmethodische Option für die Beantwortung der gestellten Fragen. Die Beantwortung von wenigen kurzen Fragen, die zu verschiedenen Zeitpunkten in gleicher Weise gestellt und kurz und damit fokussiert beantwortet werden sollen, kann situativ relevante Sichtweisen, aber auch (je nach gestellten Fragen) Bedürfnisse sichtbar machen. Dieses Instrument bietet sich für alle Akteur*innen der Fortbildungsveranstaltung an, sollte aber sparsam eingesetzt werden, um Arbeitsprozesse nicht zu stören. Denn zur Beantwortung der Fragen müssen z.B. die Teilnehmenden eine Handlungsebene verlassen, um auf die Reflexionsebene zu gelangen. Entsprechend ist der Einsatz z.B. vorstellbar (und ggf. situativ umzusetzen) für den Zeitpunkt des Übergangs in die Mittagspause bzw. zum Abschluss des Präsenztages/der Präsenztage.

5.2 Methodische Begleitung der Community of Practice

Wie in Teilkapitel 4.3 skizziert, bedarf es verschiedener Methoden, um die Arbeit der notwendig zu etablierenden Community of Practice unter einer Forschungsperspektive zu begleiten. Diese sollten zum einen dazu dienen, grundsätzlich die Arbeit innerhalb der Community of Practice zu evaluieren, aber auch dazu, künftige Bedarfe festzustellen. Zum anderen kann es durch die Evaluation der Arbeit der Community of Practice möglich werden, bedeutsame Faktoren für ein Qualifizierungskonzept abzuleiten.

Folgende Forschungsfragen sind bei der Begleitung der Community of Practice durch die Projektgruppe relevant:

- Welche strukturellen Bedürfnisse der Teilnehmenden für die Qualifizierungsmethode gibt es (Material, Räumlichkeiten, externe Expertise, ...)?
- Welche Frage- und Problemstellungen werden wie in der Community of Practice verhandelt?
- Welche Modi der Arbeit sind für die Arbeit aus Sicht der Teilnehmenden besonders ertragreich, welche sind für diese weniger relevant?
- Welche behandelten Themen lassen sich als grundlegende Qualifizierungsthemen identifizieren?

Diese Fragen werden mit folgenden Forschungsmethoden bzw. folgendem -design beantwortet:

Auf inhaltlicher Ebene wird die Arbeit der Praktiker*innengemeinschaft durch *audiographische Methoden* begleitet. Diese dienen in erster Linie dazu, Arbeitsergebnisse und insbesondere deren Entstehungsprozesse festzuhalten. An dieser Stelle muss allerdings angemerkt werden, dass die Audiographien sowie One-Minute-Papers (s.u.) eine große Datenmenge erzeugen. Entsprechend wird die Auswertung dieser Audioprotokolle fokussiert gemäß aufgeworfenen Fragestellungen vorgenommen. Auch können im Fall einer theoretischen Sättigung Erhebungsmodi begrenzt oder angepasst werden. Zudem sollte den Beteiligten verdeutlicht werden, dass ggf. bei Gesprächen zu sensiblen Themen die Aufnahme unterbrochen werden kann. Da ein Mitglied dieser Projektgruppe ebenfalls Teil der Community of Practice sein wird, weil sie OSK-spezifische Fortbildungsangebote entwickeln wird, ist eine anonymisierte Datenerfassung zu den Community-of-Practice-Sitzungen grundsätzlich nicht möglich. Selbstverständlich werden für Ergebnispräsentationen die Daten nur anonymisiert verarbeitet.

Analog zur Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen an sich (s.o.) wird auch für die Evaluation der Community-of-Practice-Arbeit das Werkzeug der *One-Minute-Papers* genutzt. So können die Community-of-Practice-Mitglieder zu verschiedenen Messzeitpunkten (nach und/oder vor jeder Sitzung) in gleicher Weise mit spezifischem Fokus befragt werden. Besonders Bedürfnisse nach einem theoretischen und adaptiven Konzept zu Fortbildungen für Fortbildner*innen können mit dieser Methode gut abgeleitet werden. Dazu werden fokussiert kurze Fragen gestellt, um die Sichtweisen der Akteur*innen einzufangen zu können.

Mit *Gruppeninterviews* soll der gemeinsamen Situiertheit in Arbeits- und Fortbildungskontexten (vgl. Schäffer, 2012, S. 353) Rechnung getragen und auf den unmittelbaren Erfahrungskontext der Community of Practice Bezug genommen werden. Anhand von thematischen Codierverfahren sollen die gemeinsamen Themen und Strategien herausgearbeitet werden. Gruppeninterviews sollen zu drei Messzeitpunkten durchgeführt werden: in der Anfangs- und Findungsphase der Community of Practice, innerhalb des Prozesses nach ca. drei bis sechs Monaten sowie zum Abschluss der Forschungsarbeit zu den OSK-spezifischen Fortbildungen. Diese Begleitung ermöglicht, Prozesse der Professionalisierung abzubilden, und liefert darüber hinaus die Möglichkeit, diese kritisch-würdigend zu begleiten. So ist die Erhebungsmethode der Gruppendiskussionen nicht nur ein Werkzeug, um das „Wie“ der Arbeit in der Community of Practice zu erfassen,

sondern sie kann darüber hinaus Informationsquelle für die weitere Entwicklung der Arbeit der Community of Practice sein, da an dieser Stelle Prozess und Modus abgebildet werden, in denen eine Community of Practice arbeitet. Aus diesen lässt sich auch die Arbeit innerhalb der Praxisgemeinschaft weiterentwickeln. Während sich neben den behandelten Themen gerade die strukturellen Bedürfnisse der Teilnehmenden gut in den One-Minute-Papers sowie den Audiographien abbilden lassen, sind die Fragen, welche sich auf die gemeinsame Konstruktion von Wissen und für die Community of Practice gangbaren Lösungs- und Handlungsvorschlägen beziehen, in der konkreten Situation häufig weniger explizit. Daher bieten sich zu deren Erhebung Gruppeninterviews an, mit welchen sich genau diese kollektiven Prozesse nachzeichnen lassen.

6 Ausblick

Grundlegend wird, so unsere Annahme, die Umsetzung des Konzeptes für OSK-spezifische Fortbildungsangebote unter Einbeziehung einer Community of Practice vielfältige Einflüsse auf das Oberstufen-Kolleg ausüben. So werden die beteiligten praxisforschenden Lehrenden (Fortbildenden) in ihren Tätigkeiten professionalisiert, was immer auch Implikationen für die eigene Unterrichtspraxis hat. Weiterhin ist es natürlich möglich, dass auch Kolleg*innen des Oberstufen-Kollegs (künftig) an OSK-spezifischen Fortbildungsangeboten teilnehmen (die Phase der Unterrichtshospitation muss dann besonders sensibel angegangen werden), so dass sich das Kollegium Schritt für Schritt auf verschiedenen Ebenen professionalisieren wird. Die damit einhergehende Unterrichtsentwicklung wird auch auf die Organisationsentwicklung rückwirken und ggf. zu weiterführenden Vorstellungen der Entwicklung des Oberstufen-Kollegs führen können. Zudem kann durchaus davon ausgegangen werden, dass ein (perspektivisch) implementiertes Konzept OSK-spezifischer Fortbildungsangebote die Attraktivität des Oberstufen-Kollegs als Arbeitsplatz erhöht, weil (auf Wunsch) eine komplexe Fortbildungstätigkeit möglich ist und institutionell gestützt wird. Entsprechend ist auch die Personalentwicklung der Einrichtung durch die (perspektivische) Etablierung von OSK-spezifischen Fortbildungsangeboten tangiert.

Wie ausführlich dargelegt wurde, nehmen sich die hier berichtenden Mitglieder der Projektgruppe FOK unterschiedlicher Desiderate zur Konzeption und Durchführung von Fortbildungen an. Mit dem vorgestellten Fortbildungskonzept werden – so die Hoffnung – einige der Desiderate konzeptionell bearbeitet. Wird ein Forschungsergebnis sein, dass das OSK-spezifische Fortbildungsangebotskonzept tatsächlich „trägt“, so kann dies eine Signalwirkung in die Fortbildungslandschaft hinein haben – besonders wenn das Konzept mit Forschenden, die sich auf das Forschungsgebiet der Fortbildungen spezialisiert haben, diskutiert wird. Ebenfalls ist es möglich, dass Schulen, deren Lehrkräfte ebenfalls als Praxisforscher*innen/Lehrkräfteforscher*innen tätig sind/sein können, dieses Konzept für sich adaptieren. Wenn die Forschungsergebnisse zeigen, dass dieses Konzept nicht umsetzbar ist (weil nicht sinnvoll, nicht passend, zu aufwändig o.a.), so kann dies ebenfalls ein wichtiger Hinweis für den wissenschaftlichen Diskurs rund um die Wirksamkeit von Fortbildungen sein.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 56–82). Kallmeyer.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Klinkhardt.

- APO-OS. (2022). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (APO-OS)*. Vom 20.06.2002. Letzte Fassung 23. März 2022. <https://bass.schul-welt.de/4672.htm>
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 293–309). Beltz Juventa.
- Bloh, T. & Bloh, B. (2016). Lehrerkoooperation als Community of Practice. Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 207–230.
- Daschner, P. (2019). Die wichtigsten Ergebnisse. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (S. 12–17). Beltz Juventa.
- Daschner, P. (2021). Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 11–18). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M. et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Oberstufen-Kolleg.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. u. erw. Neuaufl.). Rowohlt-Taschenbuch.
- Geist, S. (2011). Schulinterne Lehrerfortbildung. Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen. *Pädagogik*, 63 (10), 6–9.
- Hahn, S. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2012). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010*. Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781551626>
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S.I., Tegtmeier, N. & Wilde, M. (2020). Schüler*innen wiederholen selbstständig lineare Funktionen. Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht durch gestufte Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 17–22. <https://doi.org/10.4119/DIMAWE-3284>
- Hardering, F. (2017). Wann erleben Beschäftigte ihre Arbeit als sinnvoll? Befunde aus einer Untersuchung über professionelle Dienstleistungsarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 46 (1), 39–54. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2017-1003>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Hoffmann, I. (2021). Mehr Fortbildung! – Welche Fortbildung? Überlegungen zu einer nachhaltigen Fortbildung an den Schulen. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.),

- Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 52–58). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hubig, S. (2021). Die Fortbildung von Lehrkräften aus Sicht der Kultusministerkonferenz. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 66–70). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Klewin, G. & Heinrich, M. (im Erscheinen). Ist das noch Praxisforschung? Überlegungen zu unterschiedlichen Formaten von Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS Jahrbuch*, 6.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf
- Köller, O. (2022, 17. Juni). *Eröffnung*. Siebtes Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung, Berlin.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.). (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*. Schneider Hohengehren.
- Kuschel, J., Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (10), 211–229. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3>
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Beltz.
- Lau, R. (2011). Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – ein Thema für (die Fortbildung von) Lehrerinnen und Lehrern. In S. Hahn & G. Klewin (Hrsg.), *Impulse für Schulentwicklung und -forschung* (S. 201–212). LIT.
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/DIMAW-4130>
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Lentz, C., Düker, P. & Jürgen, M. (2021). Wieviel Wissenschaft halten Lehrkräftefortbildende aus? Rekonstruktionen von Haltungen Fortbildender zum Wissenschaftsbezug. In C. Maurer, K. Rincke, L. Holzäpfel & F. Lipowsky (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021* (S. 20–23). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.25656/01:23404>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *DDS – Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479. http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN509092632_0096&DMDID=dmdlog102

- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2021). Überlegungen zu einer Didaktik für die Fortbildung von Lehrpersonen. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 37–69). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019a). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Kallmeyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021a). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021b). Welche Art von Fortbildung wirkt? In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 19–38). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Otto, J., Hinze, J.-H. & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen). In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71–88). wbv.
- Porschen, S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens: Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. VS.
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (21), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Rzejak, D. (2022). *Austausch im Rahmen einer Tagung*. Bielefeld, 13. Mai 2022.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6 (1), 139–159. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-88456>
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2019). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Vielfalt lernen“*. *Projektlaufzeit 2012–2018*. Universität Kassel. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Abschlussbericht_Vielfalt_foerdern.pdf
- Schäffer, B. (2012). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-schung* (S. 347–362). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.29>
- Schäffer, O. (1997). Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger & J.H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 691–708). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63

- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- Universität Bielefeld. (2007). *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Universität Bielefeld.
- Universität Oldenburg. (2022, 12. Oktober). *One-Minute-Paper*. Methodenkartei. <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/one-minute-paper/>

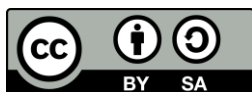
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352

Online verfügbar: 09.05.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Digitale Kollaboration: Der Weg zur Gründung der Universitätsschule Potsdam

Stefanie Bosse^{1,*}, Julia Jennek^{1,**} & Saskia Liebner^{2,***}

¹ Universität Potsdam

² Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

* Kontakt: Universität Potsdam, Psychologische Grundschulpädagogik,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam

** Kontakt: Universität Potsdam,
Kompetenzverbund lernen: digital,

Marlene-Dietrich-Allee 16, 14482 Potsdam

*** Kontakt: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Institut für Grundschulforschung,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

stefanie.bosse@uni-potsdam.de, julia.jennek@uni-potsdam.de,

saskia.liebner@fau.de

Zusammenfassung: Im Jahr 2018 wurde der Bildungscampus des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Innovative Hochschule Potsdam“ damit beauftragt, den Anstoß für die Konzeption einer Universitätsschule zu geben. Infolge mehrerer partizipativer Informationsveranstaltungen bildete sich ein multiprofessionelles Konzeptteam. Mit dem Beginn der COVID-19-Pandemie erfolgte die Kollaboration dieses Teams ausschließlich digital. Die Zusammenarbeit mündete in der Veröffentlichung eines Rahmenkonzeptes der Universitätsschule Potsdam im Jahr 2021. Der nachfolgende Beitrag beschreibt Besonderheiten dieser erfolgreichen digitalen Zusammenarbeit in Form von fünf Thesen.

Schlagerwörter: Kollaboration; Kooperation; Universitätsschule; Digitalisierung



English Information

Title: Digital Collaboration: The Way to Founding the University-School Potsdam

Abstract: In 2018, the education campus of the BMBF-funded project “Innovative Hochschule Potsdam” was commissioned to initiate conceptualizing a university-school. Following multiple participative informational sessions, a multi-professional concept team emerged. With the start of the COVID-19 pandemic, the team solely cooperated digitally. The collaboration led to the conceptual framework of the university-school Potsdam released in 2021. The following article presents five theses on successful digital collaboration.

Keywords: collaboration; cooperation; university-school; digitality

Einleitung

Eigentlich ist doch schon alles gesagt! Es gibt zahlreiche Artikel und Bücher, die nachvollziehbar erklären, wie gute Zusammenarbeit funktioniert. Warum sollte nun noch ein Artikel dazukommen? Insbesondere deshalb, weil Zusammenarbeit nicht gleich Zusammenarbeit ist. Vielmehr sind Zielsetzungen, Settings und die Wege, um das Ziel zu erreichen, entscheidend für gelingendes Zusammenarbeiten. Im vorliegenden Fall war das Ziel, ein Rahmenkonzept für eine zu gründende Universitätsschule Potsdam (USP) innerhalb eines festgelegten Zeitraums zu schreiben (Spörer & Völkner, 2021). Eine Projektleitung wurde mit dieser Aufgabe betraut und ein interdisziplinäres Konzeptteam beteiligte sich freiwillig und intrinsisch motiviert. Verbindendes Element aller Beteiligten war der Wunsch, an der Gründung einer Schule beteiligt zu sein, die sich der Aufgabe der Bildungsgerechtigkeit mit voller Energie widmet (Potsdam-Transfer, 2020). Pandemiebedingt entwickelte sich die Zusammenarbeit im Konzeptteam der USP ab dem Frühjahr 2020 zu einer digitalen Kollaboration. Die erarbeitete Konzeption wurde schließlich im Frühjahr 2021 (Spörer & Völkner, 2021) veröffentlicht und erhielt Zustimmung und positives Feedback von der interessierten Öffentlichkeit. Im Folgenden werden die Besonderheiten der erfolgreichen digitalen Zusammenarbeit in Form von fünf Thesen erklärt.

1. These: Digitale Kollaboration braucht Partizipation.

Von Anfang an begleitete ein Wunsch das Konzeptteam der USP: Partizipation. Die Zusammensetzung und Findung des Konzeptteams waren erste wichtige Schritte für die erfolgreiche partizipative Arbeit während der Konzeptionierungsphase. Als im Jahr 2018 der Bildungscampus des BMBF-geförderten Projekts¹ „Innovative Hochschule Potsdam“ (Inno-UP) (siehe Abb. 1) damit beauftragt wurde, den Anstoß für die Konzeption einer Universitätsschule zu geben, wurde in mehreren öffentlichen Informationsveranstaltungen die Idee der Gründung einer Universitätsschule vorgestellt (Völkner et al., 2020). Diese Veranstaltungen sollten nicht nur Personen aus dem Universitätskontext ansprechen, sondern auch Menschen aus der pädagogischen Praxis sowie Personen der Region in und um Potsdam, die (bildungs-)politische oder soziale Aufgaben wahrnehmen oder dies zukünftig möchten. Die Idee war, so viele interessierte Menschen wie möglich von der Notwendigkeit der Gründung einer Universitätsschule zu überzeugen und zur Mitarbeit einzuladen. Infolge dieser Informationsveranstaltungen hat sich ein

¹ Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 03IHS048A gefördert.

Konzeptteam gebildet. Die verbindende Gemeinsamkeit war die Vision für die Gründung einer innovativen und zeitgemäßen Schule, verknüpft mit sehr hoher intrinsischer Motivation und starkem Interesse an der Gestaltung von pädagogischen Prozessen.

Der Grundstein für die Zusammenarbeit wurde beim Auftaktworkshop zur Konstituierung des Konzeptteams im Februar 2020 gelegt. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt wurden die ersten Vereinbarungen, z.B. zu den genutzten Tools oder präferierten Zeitfenstern für Arbeitstreffen, getroffen und jede*r konnte für sich und die Gruppe transparent machen, wie intensiv die Mitwirkung voraussichtlich möglich sein wird. Bedingt durch den Beginn der Pandemie setzte sich die Zusammenarbeit nach dem Frühjahr 2020 ausschließlich digital fort.

Aufgrund der Freiwilligkeit in diesem Team waren partizipative Strukturen und kollaborative digitale Tools die Basis, um effizient und transparent arbeiten zu können. Partizipation bedeutet nicht nur, dass man mitmachen darf, sondern, dass man selbst gestalten kann und Entscheidungen treffen darf und muss. Damit geht eine Verantwortung einher, die allen Beteiligten im Konzeptteam bewusst war und die starken Einfluss auf die kollektive und individuelle Arbeitsweise genommen hat. Eine besondere Bedeutung erhielt die partizipative Kollaboration gerade durch die Veränderungen, die die Pandemie mit sich brachte: Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Tools, generelle Ungewissheit, Mischung von beruflichem und privatem Raum.

Die Arbeitsweise des Konzeptteams war insofern partizipativ, dass im Prozess der Erarbeitung der Konzeption versucht wurde, die formellen Hierarchien der Universität durch funktionale und kompetenzbasierte Hierarchien zu ersetzen und so allen Teilnehmenden die größtmögliche Entscheidungsmacht zuzugestehen. Die Beteiligung an den Aufgaben erfolgte interessengeleitet und jede*r konnte jederzeit überall mitarbeiten. Um dies zu ermöglichen, wurden alle Arbeitsprozesse so weit wie möglich transparent festgehalten. Die Argumente und Vereinbarungen aus Gesprächen wurden nachvollziehbar und für alle verfügbar in Protokollen dokumentiert, teilweise auch per Audio oder Video.

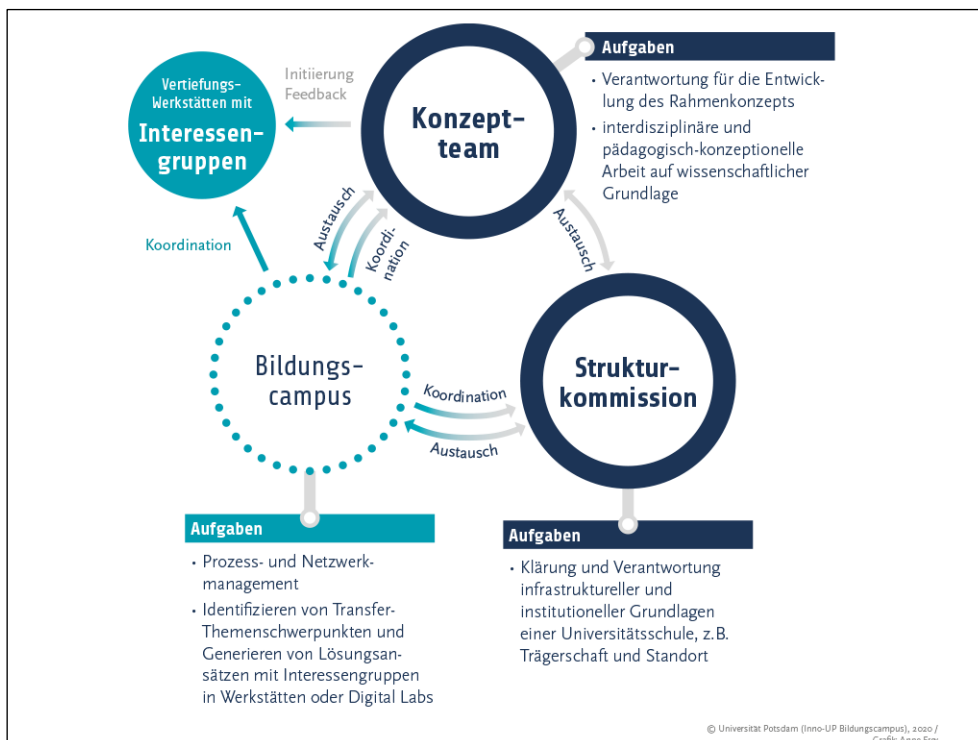


Abbildung 1: Aufgabenstruktur (eigene Darstellung)

Die Besonderheit der gelungenen Zusammenarbeit liegt auch darin begründet, dass persönliche Arbeitsbelastungen und Kapazitäten berücksichtigt wurden. Jede*r durfte jederzeit sagen, dass eine aktive Mitarbeit vorübergehend oder gänzlich nicht möglich ist. Dies führte nicht dazu, dass Aufgaben unbearbeitet blieben, sondern vielmehr anders verteilt wurden. Allen Mitarbeitenden waren das Ziel und der Zeitraum zur Bearbeitung klar. Der Weg hingegen war nicht festgelegt, was Spielräume für die Mitgestaltung geschaffen und dadurch wesentlich zum Erfolg der digitalen Kollaboration beigetragen hat.

2. These: Digitale Kollaboration bedarf einer beziehungsorientierten Zusammenarbeitskultur.

Diese unter These 1 beschriebene Art der digitalen Kollaboration ist eng mit einer beziehungsorientierten Zusammenarbeitskultur verknüpft, die sich durch gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung auszeichnet. Zentrales Moment war stets ein gemeinsames und kommuniziertes Ziel: sowohl für das Konzeptteam insgesamt, als auch für jede Arbeitsgruppe und jedes einzelne Arbeitstreffen sowie die ggf. resultierenden gemeinsamen oder individuellen Arbeitsaufträge. Diese wurden konsequent in Protokollen dokumentiert und waren damit zu jeder Zeit für jede*n nachvollziehbar. Durch diese Form der Transparenz wurde eine hohe Verbindlichkeit geschaffen und Partizipation ermöglicht.

Eine besondere Herausforderung der Konzeptteamarbeit stellten kollaborative Schreibprozesse dar. Ausgehend von den vereinbarten Zielen erfolgte eine konsequente Arbeitsteilung, die zu einer möglichst wirksamen Kombination individueller Kompetenzen einerseits und individueller Kapazitäten und Arbeitsbelastungen andererseits geführt hat. Bezogen auf das gemeinsame Schreiben war die Zusammenarbeitskultur durch umfassendes wechselseitiges Vertrauen geprägt, was u.a. durch den Verzicht auf teaminterne Hierarchien ermöglicht wurde. Die geleistete Arbeit wurde anerkannt und durch konstruktives Feedback sowie sachliche Kritik auf Augenhöhe wertgeschätzt. Alle entstandenen Texte waren jederzeit für alle Mitwirkenden des Konzeptteams einsehbar.

In nur zehn Monaten, und trotz (oder wegen?) der pandemiebedingten ad-hoc-Umstellung auf die fast ausschließliche digitale Zusammenarbeit, ist so ein erstes Rahmenkonzept für die USP entstanden, welches von universitären und politischen Entscheidungsträger*innen positiv evaluiert wurde und somit die nächste Arbeitsphase, die Konkretisierung der bisherigen Überlegungen in einem Schulkonzept, ermöglichte. Daran wird deutlich, dass das Konzeptteam neben der beschriebenen Beziehungsorientierung die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit gleichermaßen bedeutsame Sachorientierung verfolgt hat (Wiesner & Schreiner, 2019).

3. These: Digitale Kollaboration erfordert eine effiziente Prozessgestaltung.

Das gesamte Konzeptteam bestand aus etwa 25 Personen. Dies ist eine zu große Anzahl für effektive gemeinsame Arbeit. Daher wurden aus dem Konzeptteam (25 Personen) aufgabenbezogen und zeitlich begrenzt Arbeitsgruppen (5–15 Personen) gebildet und aus diesen, bei Bedarf, Kleingruppen (2–5 Personen). Das Prinzip, dass sich größere Gruppen in kleinere handlungsfähige Gruppen strukturieren, wurde somit auf zwei Ebenen etabliert. In den Kleingruppen wurden konkrete Arbeitsaufgaben umgesetzt, z.B. gemeinsam Texte entwickelt und verfasst. Diese Art der Zusammenarbeit war durch gegenseitiges Vertrauen in die Arbeitsergebnisse möglich (siehe These 2). Die fertigen Arbeitsergebnisse wurden in die je höhere Arbeitsgruppe zurückgemeldet, die daraufhin ein Feedback gab. Durch die Aufteilung der Arbeiten in Kleingruppen wurde auch die

Verantwortung für die Arbeitsprozesse untereinander geteilt. Bei vereinzelten Treffen wurde eine unterstützende externe Moderation hinzugezogen.

Ein zentraler Teil effizienter Prozessgestaltung war die Organisation der digitalen Treffen. Um einen zentralen Überblick zu behalten, Bezüge zwischen den Kleingruppen herzustellen und auch die nächsten Konzeptteamtreffen zu planen, wurde eine zusätzliche Arbeitsgruppe eingerichtet, die „Prozess-AG“. Sie organisierte ebenso Treffen mit Externen, z.B. der Schulaufsicht.

Während die Treffen des gesamten Konzeptteams durch die Prozess-AG vorbereitet und geleitet wurden, übernahmen dies in den Arbeitsgruppen wechselnde Personen. Bei den hierarchiefrei organisierten Arbeitsgruppentreffen wurden Moderation (vorab) und Protokollführung (zu Beginn) geklärt und im Treffen entstehende Aufgaben benannt und verteilt. Auch die Teilnehmenden der Treffen erschienen vorbereitet zu jedem Meeting, sie dachten aktiv mit und bearbeiteten nebenbei keine anderen Aufgaben (z.B. E-Mails). Zentral für die Organisation der Meetings war somit eine klare Verantwortlichkeit für das Meeting, eine effektive Struktur und die Vorbereitung aller Teilnehmenden.

4. These: Digitale Kollaboration braucht funktionale Tools.

Eine Vielzahl digitaler Tools steht bereit, um digitale Kollaboration zu ermöglichen. Mit der coronabedingten Umstellung der Zusammenarbeit auf eine rein digitale Arbeitsweise wurden zu Beginn die Möglichkeiten und Grenzen der vorhandenen (v.a. universitären) Infrastruktur ausgelotet und zielgerichtet ergänzt. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Beteiligten über die verschiedenen Institutionen hinweg mitarbeiten konnten.

Es wurden vor allem ein kollaboratives Projektmanagement- und Schreibtool sowie ein digitaler Kommunikationsweg (hauptsächlich E-Mail) benötigt. Über den Einsatz von Tools wurde im Konzeptteam partizipativ entschieden. Die Suche, Einführung und Pflege der genutzten Tools sind eine wichtige und zeitintensive Aufgabe, für die ausreichend Ressourcen bereitgestellt wurden. Vornehmlich wurde dies durch den Bildungscampus geleistet. Jedes neue Tool wurde von einer Person vorgestellt, erläutert und alle Teilnehmenden in die Nutzung eingearbeitet.

Die Nutzung digitaler Tools ermöglichte eine breite Teilhabe und auch bei den wenigen Präsenztreffen wurde eine digitale Teilhabe ermöglicht (siehe Abb. 2). Gleichzeitig wird gerade bei der Nutzung digitaler Tools deutlich, wie wichtig eine effiziente Prozessstruktur ist, um digitale Kollaboration zu ermöglichen (siehe These 3).



Abbildung 2: Digitale Teilhabe ermöglichen (Quelle: Privatbesitz)

5. These: Digitale Kollaboration ermöglicht digitale Bildung.

Die oben beschriebene digitale Kollaboration bahnt bereits im Schulgründungsprozess digitale Bildung, verstanden als Bildung für und durch die Digitalisierung (BMW, 2016), auf Seiten der Lehrkräfte und der Schüler*innen an. Dabei sind digitale Tools und Medien gleichermaßen Medium und Gegenstand des Lern- und Entwicklungsprozesses für alle Beteiligten. Das konsequente Hinterfragen bisher fest etablierter Arbeitsweisen und Hierarchien der gesamten schulischen Arbeit und des Lernens sowie ggf. deren Veränderung führen zu einem Kultur- und Haltungswandel. Dies wurde bereits im ersten Schritt der Schulgründung, dem Erarbeiten des Rahmenkonzepts, sichtbar.

Die Arbeit des Konzeptteams wurde im März 2020, in Folge der Corona-Pandemie, ad hoc und gezwungenermaßen als digitale Kollaboration etabliert. Die gemeinsam entwickelten Arbeitsweisen haben sich aber als so tragfähig und fruchtbar erwiesen, dass sie auch über die Zeit der Kontaktbeschränkungen hinaus fest in der weiteren Arbeit im Schulgründungsprozess verankert sein werden. Dabei wird es eine der nächsten Herausforderungen sein, das Verhältnis digitaler und analoger Kollaboration zu bestimmen und die verschiedenen Arbeitsmodi bestmöglich miteinander zu verbinden.

Literatur und Internetquellen

- Spörer, N. & Völkner, K. (2021). *Rahmenkonzept der Universitätsschule Potsdam*. Universität Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-49138>
- BMWi (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie). (Hrsg.). (2016). *Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel*. https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluesel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- Potsdam-Transfer. (2020). *Konzeptteam Universitätsschule Potsdam*. Universität Potsdam. <https://www.uni-potsdam.de/de/innovative-hochschule/bildungscampus/universitaetsschule/beteiligung/konzeptteam#video-537344>
- Völkner, K., Wabnitz, J., Weißbach, M., Zielke, S. & Spörer, N. (2020). Eine Universitätsschule für Brandenburg: Transfer im Bildungskontext als Ausgangspunkt. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3 (1), 132–141. https://doi.org/10.4119/we_os-3343
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bosse, S., Jennek, J. & Liebner, S. (2023). Digitale Kollaboration: Der Weg zur Gründung der Universitätsschule Potsdam. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 72–78. https://doi.org/10.11576/we_os-6836

Online verfügbar: 22.12.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Ausdifferenzierung und Konsolidierung

Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023

Gabriele Klewin^{1,*} & Martin Heinrich¹

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag skizziert die Weiterentwicklung des Forschungs- und Entwicklungsmodells für das Oberstufen-Kolleg und konzentriert sich dabei auf die neu eingerichteten Entwicklungsprojekte. Im Anschluss werden die aktuellen und geplanten Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans vorgestellt und Entwicklungsfelder für die weitere Arbeit beschrieben. Der abschließende Ausblick fokussiert insbesondere die für das Jubiläum der beiden Versuchsschulen Oberstufen-Kolleg und Laborschule im Jahr 2024 geplanten Veranstaltungen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

Schlagwörter: Forschung und Entwicklung; Oberstufe; Praxisforschung; Schulentwicklung



English Information

Title: Differentiation and Consolidation. Research and Development Plan of the Research Department Oberstufen-Kolleg for the Year 2023

Abstract: The article outlines the further development of the research and development model for the Oberstufen-Kolleg, focussing on the newly established development projects. The current and planned projects of the research and development plan are then presented and areas of development for further work are described. The final outlook focuses in particular on the events planned for the anniversary of the two experimental schools, the Oberstufen-Kolleg and the Laborschule [laboratory school], in 2024.

Keywords: research and development; upper secondary school; practitioner research; school development

1 Einleitung

Der Forschungs- und Entwicklungsplan hat die vorrangige Aufgabe, zum einen über Entwicklungen des Forschungs- und Entwicklungsmodells zu informieren, die aktuellen Projekte, die im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans durchgeführt werden, vorzustellen und über weitere Planungen in diesem Bereich zu informieren. In den letzten Jahren war aber zum anderen auch das Thema Schulentwicklung ein wesentlicher Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsplans, nicht zuletzt, weil die Ergebnisse der Projekte auch der Unterrichts- und Schulentwicklung dienen sollen. 2019 haben wir dazu einen eigenen Jahrbuchbeitrag verfasst (Klewin & Heinrich, 2019), da das 2019 beschlossene Modell der Schulentwicklung auf die Initiative der Wissenschaftlichen Einrichtung zurückging. Im letzten Jahr haben wir darüber berichtet, dass das Modell modifiziert wurde (Klewin & Heinrich, 2022). Inzwischen hat es weitere Veränderungen gegeben, sodass Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung zwar weiterhin in der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung mitarbeiten, aber die konzeptionelle Arbeit wieder verstärkt auf der schulischen Seite liegt. Die Rolle der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) in der Schulentwicklung gilt es demnach neu zu bestimmen. Neben der Mitarbeit in der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung ist die Durchführung von Evaluationen im Kontext von Schulentwicklung bzw. deren Unterstützung ein Aspekt der Rolle der WE_OS in der Schulentwicklung. Auch in der konkreten Schulentwicklungsarbeit wirken Mitglieder der WE_OS aktiv mit (siehe unten). Tritt die konzeptionelle Arbeit in Hinblick auf Schulentwicklung für die WE_OS zurück, so ist sie für die Verknüpfung von Forschung und Entwicklung und „regulärer“ Schulentwicklung neu gefordert. War im Schulentwicklungsmodell 2019 die Verbindung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit der Schulentwicklung konzeptionell berücksichtigt, so muss jetzt neu überlegt werden. Allerdings zeigt sich, dass einige FEP-Projekte konkreten Bezug zu den aktuell virulenten Schulentwicklungsthemen haben (siehe unten).

Eng verbunden mit Schulentwicklung ist das Thema Digitalisierung, oder besser: Bildung im Kontext einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016). Wie für andere Schulen auch gilt es ebenfalls für das Oberstufen-Kolleg (OS), die mit der zunehmenden Digitalisierung einhergehenden Veränderungen pädagogisch aufzugreifen.¹ Hier arbeiten Mitglieder der WE_OS auch inhaltlich mit, so beim Digitalisierungstag für das Kollegium, der gemeinsam von der Referentin für Bildung in der digitalen Welt des OS und einer Mitarbeiterin der WE_OS vorbereitet und in Teilen auch durchgeführt wurde. Sie haben einen für Lehrkräftefortbildungen ungewöhnlichen Zugang über einen Museumsbesuch

¹ Siehe z.B. <https://www.schulministerium.nrw/digitalisierung>

gewählt. Der Besuch der Ausstellung zu Künstlicher Intelligenz (KI)² wurde ergänzt durch Workshops, in denen die Lehrenden des OS selbst Erfahrungen z.B. mit Bildgenerierung durch KI machen konnten. Ebenfalls nicht alltäglich war die Beteiligung einer Kollegiatin als Impulsgeberin. Sie hatte in einer vorangegangenen Projektphase die Möglichkeit gehabt, sich intensiv mit dem Thema KI auseinanderzusetzen. Beim Projektangebot zu KI für Kollegiat*innen arbeiteten nicht nur WE_OS und Versuchsschule zusammen, sondern auch Beteiligte der Community of Practice „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“ des Projektes „BiLinked“.³ Mit Blick auf die Relevanz des Themas ist es erfreulich, dass es auch in der FEP-Arbeit aufgegriffen wird (siehe unten).

Angesichts dieses länger gerateten Vorspanns zum Forschungs- und Entwicklungsplan wird deutlich, dass sich die Rolle der WE_OS in der Schulentwicklung zwar geändert haben mag, der Anspruch, dass die Arbeit der Forschungs- und Entwicklungsprojekte eine Relevanz in der Schulentwicklung haben möge, jedoch nicht. Noch deutlicher wird dies hoffentlich, wenn wir im nächsten Kapitel die konkreten Projekte vorstellen (Kap. 2). Der planerischen Funktion, die dieser Beitrag ja ebenfalls hat, werden wir in Kapitel 3 nachkommen und einen Ausblick auf das nächste Jahr geben.

2 Forschungs- und Entwicklungsplan

Zur Weiterentwicklung des Forschungs- und Entwicklungsmodells sei an dieser Stelle nur kurz berichtet, da es dazu zwei eigene Beiträge in diesem Band gibt (Klewin & Heinrich, S. 7–26 in diesem Band; Heinrich & Klewin, S. 27–38 in diesem Band). Dennoch soll der Ankündigung aus dem letzten Forschungs- und Entwicklungsplan entsprochen werden, in dem es über die Einrichtung von Entwicklungsprojekten, bei denen Forschung nur einen sehr geringen Anteil hat, heißt:

„Die genaue Konkretisierung ist Aufgabe der Wissenschaftlichen Einrichtung und der Gemeinsamen Leitung für das Jahr 2023. Ebenso gilt es, das Verhältnis von Entwicklungsprojekten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans und anderen Schulentwicklungsprojekten zu klären. Im nächsten Jahrbuch werden wir entsprechend das sich aus den derzeit in vielfältigen Gremien und Gruppen geführten Diskussionen ergebende erweiterte Verständnis von Forschung und Entwicklung genauer beleuchten.“ (Klewin & Heinrich, 2022, S. 136f.)

Die Diskussionen innerhalb der WE_OS und in der Gemeinsamen Leitung mündeten in einer beispielhaften Gliederung für Entwicklungsprojekte, in der auch Kriterien sichtbar werden (Gemeinsame Leitung, 2023). Wichtig ist, dass die Relevanz der Entwicklung sowie das Entwicklungsziel deutlich gemacht werden; im Idealfall gilt das nicht nur für das Oberstufen-Kolleg, sondern auch für andere Schulen. Zudem soll die Entwicklung nicht ohne Prüfung von bereits vorhandenen Ansätzen für die Entwicklungsproblematik beginnen, und auch die Fragen von internem Transfer, Implementation und Nachhaltigkeit sollen von vornherein bedacht werden. An einem ersten Entwicklungsprojekt zeigten sich die Sinnhaftigkeit der Kriterien sowie auch die Praktikabilität, sodass zunächst diese Gliederung beibehalten wird. Erfahrungen zukünftiger Projekte sollen fortlaufend einfließen und für die Weiterentwicklung dieses neuen Formats der Forschung und Entwicklung, d.h. auch für die der Kriterien, genutzt werden.

Mit den Entwicklungsprojekten haben sich die Formate von Forschung und Entwicklung auf inzwischen sechs verschiedene ausdifferenziert. Wie wir an anderer Stelle beschreiben (Klewin & Heinrich, in diesem Band), ist diese Ausdifferenzierung in den meisten Fällen eine Reaktion auf Bedarfe, die sich in der Arbeit gezeigt haben, und somit

² <https://marta-herford.de/ausstellungen/shift/>

³ Das Projekt BiLinked (<https://www.uni-bielefeld.de/lehre/innovative-lehrprojekte/bilinked/>) wird gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (<https://stiftung-hochschullehre.de/>).

verwundert es nicht, dass die Formate auch genutzt werden, wie ein Blick auf die Projekte zeigt (siehe unten). Aus diesem Grund gehen wir von einer Konsolidierung der Formate aus, werden die Entwicklung jedoch weiterhin verfolgen und in künftigen Forschungs- und Entwicklungsplänen wieder aufnehmen.

Geführt hat die Notwendigkeit, das Format der Entwicklungsprojekte zu schärfen und in diesem Zusammenhang auch die anderen im Laufe der Zeit entstandenen Formate genauer zu beschreiben, zu einer reflexiven Selbstvergewisserung hinsichtlich des Verständnisses von Forschung und Entwicklung, die als Daueraufgabe (nicht nur) für die Wissenschaftliche Einrichtung besteht. Gerade weil die neuen Entwicklungsprojekte direkt Erträge für die Schulentwicklung leisten, kann es nicht bei einer methodologischen Selbstvergewisserung bleiben; das Verhältnis zur Schulentwicklung muss ebenfalls in den Blick genommen werden. Der Zeitpunkt für diese Reflexionsprozesse ist zwar durch das Jahrbuch gesetzt, aber dennoch ein günstiger, da zu Beginn des nächsten Jahres eine der Jubiläumstagungen (CARN D.A.CH.: „Collaborative Action Research Network Deutschland, Österreich, Schweiz“⁴) sich ebenfalls auf einer konzeptionellen und auch methodologischen Ebene mit Praxisforschung auseinandersetzen wird, sodass unsere Überlegungen dort in einem Kreis von Expert*innen diskutiert werden können. Wir erhoffen uns hier Impulse für die inzwischen große Bandbreite der Projektformate.

2.1 Aktuelle Projekte im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans

Abbildung 1 zeigt alle aktuell durchgeführten Projekte sowie auch die Projekte, die sich in der Anforstungs- oder Antragsphase befinden. Wie oben bereits beschrieben, werden die Formate von den Lehrenden des Oberstufen-Kollegs gut angenommen; auch bei den sich noch in der Antragsphase befindlichen Projekten sind unterschiedliche Formate vertreten.



Abbildung 1: Übersicht über die aktuellen Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans (eigene Darstellung)

An dieser Stelle sollen die Projekte im Überblick beschrieben werden; eine detailliertere Darstellung der einzelnen Projekte findet sich im Online-Supplement dieses Forschungs- und Entwicklungsplans.

Inhaltlich lassen sich viele der Projekte unter die Themen *Inklusion* und *Bildung in einer Kultur der Digitalität* fassen. So werden im FEP „Wortgewand(t)“ die curricularen Angebote für neu zugewanderte Kollegiat*innen weiter ausgearbeitet, und auch das aus

⁴ <https://ius.aau.at/de/das-ius/netzwerkekooperationen/carn/>

diesem FEP entstandene Qualifikationsprojekt zum Empowerment lässt sich darunter fassen. Ebenfalls mit dem „Fremden“ setzt sich das Kooperationsprojekt im Fach Latein auseinander, in dem Fragen z.B. von Migration an lateinischen Texten aufgeworfen werden. Das letzte Projekt, das zu diesem Themenkomplex gerechnet werden kann, ist das Qualifikationsprojekt zum Nachteilsausgleich in der Oberstufe. Die Projekte zum zweiten übergreifenden Thema „Bildung und Digitalität“ sind, bis auf das Entwicklungsprojekt zur digitalen Unterrichts- und Personalentwicklung, noch in der Antrags- oder Anfor-schungsphase. Das Projekt zur Entwicklung eines Profils mit dem Schwerpunkt auf KI und auch die Kooperation mit dem BMBF-Projekt „ComeArts“⁵ haben ebenfalls einen deutlichen Schwerpunkt auf Entwicklung, während das Projekt zum kompetenz-orientierten Deutschunterricht den Fokus auf Forschung legt.

Eine weitere inhaltliche Überschrift ist *Bildungsverläufe*, zu der die Projekte „Ver-laufs- und Absolvent*innenstudie“ (VAmOS), „Bildungsgang“ und „Spin-off Bildungs-gang“ gehören. Während im FEP VAmOS vorwiegend quantitativ der Bildungsverlauf von Beginn der Oberstufe bis zwei Jahre nach Abschluss untersucht wird, nehmen die anderen beiden Projekte die retrospektive Sicht der Kollegiat*innen auf die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg, die sich in Reflexionstexten ausdrückt, in den Blick.

Die vier bislang noch nicht genannten Projekte, die beiden Materialwerkstätten „Auf-forstung“ und „Forschendes Lernen“, sowie die beiden Antragsgruppen „Fächerüber-greifende Kurse Mathematik“ und „Erasmus Plus“ erweitern das inhaltliche Spektrum.

Neben der inhaltlichen Perspektive sollen die Projekte noch unter zwei weiteren Sicht-weisen betrachtet werden – unter der von Dissemination/Transfer und unter der des Be-zugs zur aktuellen Schulentwicklung. Unter das Stichwort *Dissemination* fallen die bei-den Materialwerkstätten „Aufforstung“ und „Forschendes Lernen“, die zum Ziel haben, publikationsfähiges Material für andere Schulen zu erstellen, und auch das Kooperati-onsprojekt im Lateinunterricht wird Material entwickeln. Unter dem Stichwort *Transfer* lassen sich drei Projekte zusammenfassen, so zuerst das Projekt „Grenzgänge Transfer“, in dem die Ergebnisse langjähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeit (Herrlich et al., 2021) zur Entwicklung von Fortbildungsangeboten genutzt werden. Forschung über Fortbildung findet sich im Qualifikationsprojekt „Schreiben als Medium des Fachunter-richts in der gymnasialen Oberstufe“, in dem die gemeinsame Netzwerkarbeit untersucht wird. Als drittes Projekt fällt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fortbildungen im und am Oberstufen-Kolleg“ (FOK) in diese Kategorie. Die Besonderheit des Projek-tes liegt in den verschiedenen Ebenen des Themas, die hier bedient werden. Deshalb soll es an dieser Stelle etwas ausführlicher dargestellt werden, obwohl es in diesem Jahrbuch einen eigenen Beitrag dazu gibt (Lau & Koisser, S. 39–70 in diesem Band). Im Projekt-kontext werden Fortbildungen für Lehrkräfte angeboten, die einem für das Oberstufen-Kolleg spezifischen Konzept folgen. Die Kombination von fachlichem Input, Hospita-tion und eigener Erprobung/Entwicklung greift die Kriterien für Lehrerfortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2021) auf und entspricht dem Transferverständnis der WE_OS (Hahn et al., 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Die Fortbildungen werden von Lehrenden des Oberstufen-Kollegs (z.T. gemeinsam mit WE_OS-Mitarbeitenden) durchgeführt, die assoziierte FEP-Mitglieder sind; die Forschung über dieses besondere Konzept erfolgt durch die FEP-Mitglieder. Sind damit bereits die Ebenen *Fortbildung* und *Forschung über Fortbildung* abgedeckt, verfolgt das Projekt aber noch ein weiteres Ziel, nämlich die *Professionalisierung* von Fortbilder*innen. Auch hier geht das Projekt neue Wege, indem in einer Community of Practice die Professionalisierung durch einen gegenseiti-gen Austausch und ggf. selbst gewählte Inputs erfolgt.

5 „ComeArts. fortbilden durch vernetzen – vernetzen durch fortbilden. Gelingensbedingungen diversitäts-sensibler, digitalisierungs- und digitalitätsbezogener Bildungsmodule für die Fächer Kunst und Musik in Community Networks“, Teilprojekt Bielefeld, Förderkennzeichen (FKZ): 01JA23K01H, finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bil-dung und Forschung.

Die aktuellen Fragen der *Schulentwicklung* werden vom Entwicklungsprojekt zur digitalen Unterrichts- und Personalentwicklung und von der Antragsgruppe zu den fächerübergreifenden Kursen Mathematik in der Hauptphase aufgegriffen. Das Entwicklungsprojekt unterstützt mit einem Teilbereich die Weiterentwicklung der Basiskurscurricula in der Eingangsphase und insbesondere die des Basiskurses Informatik. Die Antragsgruppe widmet sich ebenfalls der Weiterentwicklung des Curriculums. Die Curriculumentwicklung der Basiskurse sowie die der fächerübergreifenden Kurse der Hauptphase sind die beiden Themen, die in der Schulentwicklungsarbeit für dieses und z.T. auch für das nächste Schuljahr gesetzt sind. Die Frage der Verzahnung von Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit der Schulentwicklung ist in diesen Projekten demnach beantwortet. Bei den weiteren Projekten ist dies Teil der zukünftigen Aufgaben für die WE_OS.

2.2 Entwicklungsfelder für die WE_OS

Neben der bereits angesprochenen Verzahnung von Ergebnissen aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit der „regulären“ Schulentwicklung sowie der Begleitung des neuen Formats der Entwicklungsprojekte gibt es weitere Aufgaben für die WE_OS. So gilt es – sollten die drei Projekte zum Bereich Bildung im Kontext einer Kultur der Digitalität, die sich aktuell noch in der Antragsphase befinden, genehmigt werden –, die dann vier Projekte zu diesem Themenkomplex miteinander ins Gespräch zu bringen. Auf diese Weise können die Projekte idealerweise voneinander profitieren.

Eine dauerhafte Aufgabe sind die *Dissemination von Ergebnissen* innerhalb des Oberstufen-Kollegs sowie der *interne Transfer*. Der FEP „Bildungsgang“ nimmt sich dieser Aufgabe an, indem er besonders prägnante und zur Diskussion anregende Zitate in dem hausinternen wöchentlichen Informationsblatt veröffentlicht. Der FEP „VAMOS“ hat in der Vergangenheit ebenfalls diesen Weg für „Spotlights“ aus seiner Arbeit gewählt und geht aktuell noch einen zweiten Weg: Seit November gibt es die „Zahl des Monats“; ausgewählte relevante Ergebnisse werden in konzentrierter Form im Haus ausgehängt, sodass die ganze Schulgemeinde darauf aufmerksam werden kann. Damit geht der FEP einen ersten Schritt dahin, die Kollegiat*innen in die Dissemination von Ergebnissen mit einzubeziehen. Wünschenswert wäre, dass auch andere Projekte die Kollegiat*innen bei Rückmeldungen ansprechen und ggf. Ergebnisse mit ihnen diskutieren. Eine weitere Art und Weise der Beteiligung von Kollegiat*innen an Forschung und Entwicklung hat sich eher naturwüchsig ergeben. Kollegiat*innen des Kollegiat*innenrats haben Mitglieder der WE_OS mit der Bitte angesprochen, sie bei Befragungen zu unterstützen. Neben dem Forschenden Lernen von Kollegiat*innen (Jacobs & Schumacher, 2020) soll auch dieser Zugang zu Praxisforschung von Kollegiat*innen – aus den Ergebnissen sollen Veränderungen im Schulalltag erarbeitet werden – weiter unterstützt werden.

Ebenfalls eine wiederkehrende Aufgabe ist die *Qualifizierung/Professionalisierung von neuen Lehrenden* für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Zwar haben die meisten jüngeren Lehrkräfte über die weite Verbreitung des Forschenden Lernens in der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Weyland & Wittmann, 2017) praktische Erfahrungen mit schulbezogenen Forschungsprojekten gemacht, und viele der neuen Lehrenden am OS erhalten auch über die Mitarbeit in bestehenden Projekten einen guten Einblick; dennoch ist es aus unserer Sicht lohnenswert, sich intensiv mit dem Ansatz der Praxisforschung auseinanderzusetzen. Ein erstes Angebot wird in Form einer Fortbildung zur Praxisforschung aktuell erprobt. Eine Gruppe von Lehrenden des Oberstufen-Kollegs, der Laborschule sowie ein externer Teilnehmer haben im September an einem Wochenendkurs zur Einführung in die Praxisforschung teilgenommen. Dieser hat die Grundlage für eigene kleinere Praxisforschungsprojekte gelegt, die bis zum Beginn des nächsten Jahres durchgeführt und beraten werden. Zum Abschluss stellen die Teilnehmenden in einer kursinternen Tagung ihre Ergebnisse vor. Die Konzeption des Kurses wurde nicht allein durch die WE_OS erstellt, sondern auch durch Andreas Feindt beraten, der dankenswerterweise auch an der Durchführung beteiligt ist. Die Erfahrungen aus dieser

Fortbildung werden wir nach Abschluss des Kurses im nächsten Jahrbuch berichten, das sich passenderweise mit Lehrkräftefortbildung beschäftigen wird.

3 Ausblick

Mit den Entwicklungsfeldern für die WE_OS ist indirekt bereits ein Ausblick auf die Tätigkeiten des nächsten Jahres gegeben worden; allerdings wird das Jahr 2024 insbesondere durch das 50-jährige Jubiläum von Oberstufen-Kolleg und Laborschule bestimmt sein. Neben dem Festakt im September, der gemeinsam von beiden Versuchsschulen und Wissenschaftlichen Einrichtungen vorbereitet wird, organisiert die WE_OS vier Tagungen in Präsenz sowie eine Reihe von Online-Impulsen. Damit soll das Thema Oberstufe, das in der Schulpädagogik im Vergleich zu Thematiken der Primarstufe oder der Sekundarstufe I traditionell nur wenig vertreten ist, eine stärkere Aufmerksamkeit erhalten.

Beginnen werden wir im Februar allerdings mit einer Tagung, die sich nicht auf die Oberstufe konzentriert, sondern auf Aktions- und Praxisforschung. Gemeinsam mit der CARN D.A.CH. und der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule stellen wir die Frage „Wer forscht wie?“; es geht um „Akteur*innen der Aktions- und Praxisforschung und ihre Methoden“. Wie verschiedentlich im Text bereits angedeutet, bietet die Tagung eine hervorragende Möglichkeit, unseren Ansatz mit Expert*innen zu diskutieren und deren Anregungen in die Weiterentwicklung einfließen zu lassen.

Zudem nutzen wir im April des nächsten Jahres die Tatsache, dass das 50-jährige Jubiläum der Versuchsschulen mit dem 20-jährigen Jubiläum des „Netzwerks für Empiriegestützte Schulentwicklung“ (EMSE) zusammenfällt, das seit vielen Jahren seine Geschäftsstelle an der WE_OS hat. Dort kommen traditionell Vertreter*innen der Ministerien und der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der 16 Bundesländer zusammen, um über aktuelle Entwicklungen zu diskutieren. Wir möchten die Tagung nutzen, um uns dem Thema „Standardisierung und Flexibilisierung?!“ zu widmen. Damit greifen wir die Tatsache auf, dass zu Beginn der Bildungsstandarddebatte vielfach darauf verwiesen wurde, dass bei aller Kontrolle des Outputs (Standards) die Autonomie, also die pädagogischen Wege dorthin, nicht „verregelt“ werden sollte; ja, gerade jene Freiheit sei sogar eine notwendige Bedingung zur Zielerreichung. Aus der pädagogischen Praxis wird hingegen oftmals signalisiert, dass die Standardsetzung zwar erfolgt sei, das Flexibilisierungsversprechen aber noch unzureichend eingelöst werde. Wir möchten dies nutzen, um die Diskussion zur Flexibilisierung in der Oberstufe, die wir bereits im vorletzten Jahrbuch angestoßen hatten (Lau et al., 2021; Sliwka & Roth, 2021), noch einmal aufzugreifen.

Eine lange Tradition hat ebenfalls die Frühjahrstagung der Bielefeld School of Education (BiSEd), die sich der diversitätssensiblen Förderung von Qualifikant*innen in der Lehrer*innenbildung verschrieben hat. Mit dem Ziel der inhaltlichen und methodischen Vernetzung von bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung veranstaltet sie traditionell im Frühjahr an zwei Tagen Forschungswerkstätten, Symposien und Impulsvorträge. Mit dem diesjährigen Thema „Neue Relationierungen von schulbezogener Forschung und Bildungspraxis“ greifen wir die Entwicklungen in diesem Bereich auf und werden am Nachmittag des ersten Veranstaltungstages ausgehend von einer Führung durch die beiden Bielefelder Versuchsschulen Raum für Beiträge von Lehrer-Forscher*innen zu ihren Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP) schaffen, um die besonderen Formen der Zusammenarbeit und der methodischen Zugänge innerhalb der Bielefelder Lehrer*innenforschung sichtbar zu machen. Denn diese Perspektive sollte unseres Erachtens nicht fehlen, wenn auf der Tagung die Relationierung von schulbezogener Forschung und Bildungspraxis neu diskutiert wird.

Den Abschluss der Präsenztage bildet die Tagung des Verbunds der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS⁶). Bereits die diesjährige Tagung zum Thema „Architektur und Schulentwicklung“ hat die Expertise gezeigt, die im Verbund versammelt ist. Gerade für die beiden Bielefelder Versuchsschulen ist das für die anstehende Renovierung bzw. den Neubau eine wichtige Informations- und Unterstützungsmöglichkeit. Die Tagung im Jahr 2024 soll sich der Frage widmen, inwiefern Versuchs- und Universitätsschulen als Entwicklungs- und Transferakteur*innen im Bereich der Lernprozessbegleitung wirksam werden können. Grundlage für die Diskussion ist ein gemeinsames Forschungsvorhaben der Helene Lange Schule in Wiesbaden (begleitet durch die Universität Frankfurt am Main) zusammen mit den Bielefelder Versuchsschulen und ihren Wissenschaftlichen Einrichtungen sowie den Universitätsschulen in Dresden und Köln mit ihren jeweiligen Forschungsstellen. Wir hoffen, dass wir mit diesem für reformorientierte Schulen wesentlichen pädagogischen Merkmal die Intensität der Diskussionen, wie wir sie in diesem Jahr an der Universitätsschule Köln erleben durften, aufrechterhalten können.

Um über das nächste Jahr hinweg den Jubiläumsgedanken jenseits der großen Präsenzveranstaltungen auch dauerhaft im Bewusstsein zu halten, möchten wir mit einer Reihe von Online-Veranstaltungen immer wieder kürzere Impulse (ca. einstündige Videokonferenzen mit inhaltlichen Einstiegsbeiträgen und Diskussionen) setzen. Diese Veranstaltungsreihe widmen wir dezidiert auch noch einmal der Oberstufenpädagogik, der damit verbundenen Forschung und den dazugehörigen Reformvorhaben. Wir hoffen auch hierbei – ebenso wie bei den Präsenzveranstaltungen –, dass die Frage der Gestaltung von Oberstufenunterricht und die zum Teil notwendigen Reformen sowohl in ihrer Vielfalt bewusst werden als auch sich damit zugleich ein übergreifendes Verständnis dafür festigt, wie bedeutsam diese Phase der schulischen Biografie für Jugendliche ist. Wir hoffen also auch hier auf Ausdifferenzierung und Konsolidierung.

Literatur und Internetquellen

- Gemeinsame Leitung der Oberstufen-Kollegs (Hrsg.). (2023). *Gliederung für Entwicklungsprojekte*. Beschluss vom 8. August 2023. Unveröff. Manuskript.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M. & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In P. Dobbelsstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 141–152). Waxmann.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 1–6. https://doi.org/10.4119/we_os-3180
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913
- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R. & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 133–172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Jacobs, N. & Schumacher, C. (2020). „Traumpartner gesucht – Liebe und Partnerwahl empirisch betrachtet“ – Ein Unterrichtskonzept zum Forschenden Lernen im Pädagogikunterricht. *PÄDAGOGIKUNTERRICHT*, 1, 48–55.
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb –*

⁶ <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/vuvs/>

- Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2022). Zurück zur (neuen) Normalität? Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2022. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5 (1), 128–157. https://doi.org/10.11576/we_os-6144
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 8–27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Sliwka, A. & Roth, M.L. (2021). Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 178–186. <https://doi.org/10.11576/weos-4896>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- 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). Klinkhardt.

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2022

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Kirchhoff, T. (2022, März). *SPSS für Anfänger / SPSS für Fortgeschrittene*. Workshop im Rahmen der 23. internationalen Frühjahrsschule der FDdB (Fachsektion Didaktik der Biologie im VBIO), Universität Bielefeld, Zoologie/Humanbiologie (Biologiedidaktik), 21.–23. März 2022. https://www.vbio.de/fileadmin/user_upload/fachgesellschaften/pdf/FDdB/Fruhere_FJS/Fruhjahrsschule_2022_Tagungsband.pdf
- Kleinert, S.I. (2022, März). *Qualitative Forschungsmethoden – Wie führe ich ein Interview?* Workshop im Rahmen der 23. internationalen Frühjahrsschule der FDdB (Fachsektion Didaktik der Biologie im VBIO), Universität Bielefeld, Zoologie/Humanbiologie (Biologiedidaktik), 22.03.2022, Bielefeld.
- Trapp, A. (2022, Februar). *Fit fürs Praxissemester – Grundschule*. Workshop, gem. mit A. Schöning, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 14.02.2022, digitales Format.
- Trapp, A. (2022, Februar). *Fit fürs Praxissemester – Weiterführende Schule*. Workshop, gem. mit A. Schöning, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 14.02.2022, digitales Format.
- Trapp, A. (2022, Mai). *Literaturunterricht goes digital – neue Wege des produktiven Umgangs mit Literatur*. Workshop, gem. mit Y. Echterhoff, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 17.05.2022, digitales Format.
- Trapp, A. (2022, Mai). *Lass uns das mal ausprobieren – digitale Tools im Unterricht (selbst) ausprobieren lassen*. BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 19.05.2022, digitales Format.
- Trapp, A. (2022, Juni). *Gut begleiten! – Studierende in ihren Praxisphasen unterstützen*. Workshop, gem. mit A.-D. Wolf, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 13.06.2022, digitales Format.
- Trapp, A. (2022, Juli). *Stark im Praxissemester – Herausforderungen erkennen, reflektieren und meistern*. Workshop, gem. mit A.-D. Wolf, 01.07.2022, Universität Bielefeld.
- Trapp, A. (2022, August). *Fit fürs Praxissemester – Grundschule & Weiterführendes Lehramt*. Workshop, gem. mit A. Schöning, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 29.08.2022, Universität Bielefeld.
- Trapp, A. (2022, November). *Phasenverbindende Lehrkräfte-Bildung im Zeichen digitaler Transformationsprozesse der Bildung*. Workshop, gem. mit M. Beyer und A. Wernicke, im Rahmen der Turn Conference, 03.–04.11.2022, Fachhochschule Kiel. https://turn-conference.org/wp-content/uploads/2023/01/e-journal_turn-conference-2022.pdf
- Trapp, A. (2022, November). *Literaturunterricht goes digital – neue Wege des produktiven Umgangs mit Literatur*. Workshop, gem. mit Y. Echterhoff, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 10.11.2022, digitales Format.
- Trapp, A. (2022, November). *Digital in der diversitätssensiblen Schule? Wie der Einsatz digitaler Medien unseren Unterricht individueller gestalten kann*. Präsenz-Workshop im Rahmen der ITTS Tagung „Come together: Internationale Lehrkräfte und

internationale Lehrer*innenbildung für eine diversitätsorientierte Schule von Morgen“, 19.11.2022, Universität Bielefeld. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/bised/projekte/migrationspadagogik/come-together/>

Trapp, A. (2022, Dezember). *Lass uns das mal ausprobieren – digitale Tools im Unterricht (selbst) ausprobieren lassen*. Workshop, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, 13.12.2022, digitales Format.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Demmer, C., Goltz, J., Heinrich, M., Kleinert, S.I., Koisser, S., Löser, J.M., Schilling, N., Streblov, L., Werning, R. & Wilde, M. (2022, März). *Lernprozessbegleitende Diagnostik und Fachdidaktik „DiLernProfis“ – Gestufte digitale Lernhilfen als Professionalisierungskonzept für adaptiven Unterricht*. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung der BMBF-Förderrichtlinie „Förderbezogene Diagnostik für inklusive Bildung“, 28.03.2022, digitales Format.

FEP BiBi-Mint. (2022, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Vortrag/Workshop der FEP-Gruppe im Rahmen der BiSEd, 28.04.2022, Universität Bielefeld.

Goltz, J., Kleinert, S.I., Koisser, S., Schilling, N. & Werning, R. (2022, Mai). *Chancen und Risiken in multidisziplinären Verbundprojekten am Beispiel „DiLernProfis“ – Lernprozessbegleitende Diagnostik und Fachdidaktik*. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums Fokus Forschung, 11.05.2022, Leibniz Universität Hannover.

Heinrich, M. (2022, Januar). *Relationierung von Forschung, Theorie und Praxis als multiparadigmatisches Mosaik? Reflexivität, Heterogenität und Inklusion in der digitalisierten Lehrer*innen(fort-)bildung*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung des Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern „Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung (MoSAiK)“, Universität Koblenz-Landau, 11.01.2022, digitales Format.

Heinrich, M. (2022, Februar). *Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – ein Blick zurück nach vorn*. Impulsvortrag in der 25. BiSEd-Konferenz, Universität Bielefeld, 02.02.2022, digitales Format.

Heinrich, M. (2022, Februar). *„Raum“ – die vergessene Dimension der Schulentwicklung?* Vortragsimpuls zur Auftaktveranstaltung „Qualifizierung BePA“ (Berater:innen für pädagogische Architektur), QUA-LiS Soest, 10.02.2022, digitales Format.

Heinrich, M. (2022, Februar). *Kooperation Wissenschaft und Praxis – KoWiPra – Bericht zum Stand der Arbeitsgruppe*. Impuls auf dem Tag der Digitalen Lehrer*innenbildung, Universität Duisburg-Essen, 22.02.2022, digitales Format.

Heinrich, M. (2022, März). *Multiparadigmatische Forschung und Entwicklung in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Implikationen am Beispiel von Studien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Vortrag im Rahmen der internationalen Frühjahrsschule der FDdB (Fachsektion Didaktik der Biologie im VBIO), Universität Bielefeld, Zoologie/Humanbiologie (Biologiedidaktik), 21.03.2022, Bielefeld.

Heinrich, M. (2022, Juni). *25 Jahre Gesamtschule Rosenhöhe. Zahlenmystik, Rückschau, gesellschaftlicher Auftrag und das Individuelle*. Vortrag zum 25-jährigen Jubiläum der Gesamtschule Rosenhöhe, 02.06.2022, Bielefeld.

Heinrich, M. (2022, Juni). *(Außer-)Schulische Kooperation im Kontext nicht-linearer Bildungsbiographien, psychischer Belastungen und Schulabsentismus*. Vortrag, gem. mit L. Keyser, im Rahmen des Projekts „Schulabsentismus: Modelle zur

- Diagnose, Beratung und Bewältigung von Schulvermeidung“, organisiert von der Bezirksregierung Münster, 23.06.2022, Schule an der Bergmannsglückstraße, Bottrop.
- Heinrich, M. (2022, Juni). *Auf dem flexiblen Weg zum Abitur – Optionen zwischen Öffnung und Standardisierung*. Vortrag, gem. mit M. Geweke und R. Lau, auf der 31. EMSE-Tagung „Übergänge und Verläufe“, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 23.–24.06.2022, digitales Format.
- Heinrich, M. (2022, Juli). *Governanceanalysen zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung ... und der Traum der Komplexität*. Vortrag zur Emiritierungsfeier von Prof. Dr. Herbert Altrichter, 01.07.2022, Universität Linz (Österreich).
- Heinrich, M. (2022, September). *R&D-Logic in the OS-School-Development-Research and the Transfer to Teacher Education at the Bielefeld University*. Vortrag, gem. mit I. Voss, auf der Konferenz „Researching Schools – Bridging Research and Practice at Laboratory and University Schools“, 09.09.2022, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2022, November). *BiProfessional – zum Stand des Projekts*. Präsentation auf der Sitzung des wissenschaftlichen Beirats, gem. mit J. Schweitzer und L. Streblov, 04.11.2022, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2022, November). *Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung – landes- und bundesweite Entwicklungen*. Impulsvortrag auf der Sitzung des wissenschaftlichen Beirats von BiProfessional (Qualitätsoffensive Lehrerbildung), 04.11.2022, digitales Format.
- Heinrich, M. (2022, November). *Länderperspektiven auf das BMBF-Forschungsprogramm „Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung“ – Bedarfe, Zielstellungen und Kooperationen*. Vortragsimpuls im Rahmen der 32. EMSE-Tagung zum Thema „Lehrerbildung und Digitalität“, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), 24.11.2022, digitales Format.
- Heinrich, M. (2022, Dezember). *HLZ / PFLB / DiMawe – Zeitschriften der Bielefelder Lehrer*innenbildung & das Portal für die Lehrer*innenbildung*. Präsentation, gem. mit L. Streblov, für das Prorektorat für Informationsinfrastruktur und Wirtschaft, das Referat für Kommunikation und das Dezernat für digitale Transformation und Prozessorganisation, 09.12.2022, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2022, Dezember). *Praxisreflexion durch Sequenzanalyse*. Impulsvorträge zur Fortbildung der Fachleiter:innen des Studienseminars am Fortbildungstag ZfSL Bielefeld, 09.12.2022, Bielefeld.
- Klewin, G. & Textor, A. (2022, März). *Vorstellung von Laborschule und Oberstufen-Kolleg in Bielefeld*. Kurzvortrag im Forschungsforum „Universitäts- und Versuchsschulen als Orte der Forschung“ auf dem 28. DGfE-Kongress am 16. März. Online-Format
- Klewin, G. (Juni, 2022). *Überblick über Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Input für die studentische Besuchergruppe der FH Bielefeld, Fachbereich Pflege und Gesundheit, am 09.06.2022.
- Kleinert, S.I. (2022, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums der Bielefeld School of Education (BiSEd), gem. mit P. Hamers, H. Bekel-Kastrup, N. Großmann, C. Stiller & M. Wilde, 28.04.2022, Universität Bielefeld.
- Kleinert, S.I. (2022, August–September). *The Effects of a Peer Tutorial with an Integrated Learning Strategy Training on the Biology Students' Use of Learning Strategies in University*. Vortrag, gem. mit M. Wilde, im Rahmen der „13th Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB)“, 29.08.–02.09.2022, Nicosia (Zypern).

- Kleinert, S.I. (2022, August–September). *The Influence of Incremental Scaffolds during Experimentation on the Students' Motivation in Biology Lessons*. Vortrag, gem. mit M. Wilde, im Rahmen der „13th Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB)“, 29.08.–02.09.2022, Nicosia (Zypern).
- Palowski-Göpfert, M. (2022). *Bildungsbiografische Grenzgänge. Eine Workshop-Reihe zu nicht-linearen Bildungsverläufen in der Sekundarstufe II*, gem. mit A. Walbe & R. Schöbel, BiEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, Workshop-Reihe im Rahmen von BiConnected, 07.03, 13.06. und 19.09.2022.
- Schütze., S. (2022, Oktober). *Diesterwegs „Wegweiser zur Bildung für (deutsche) Lehrer“ – ein Lehrbuch im Spiegel methodisch-didaktischer und politischer Veränderungen*. Vortrag bei der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. „Kontinuität und Wandel in Bildungsmedien“, 07.10.2022, Universität Würzburg.
- Stiller, C. (2022, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums der Bielefeld School of Education (BiSEd), gem. mit P. Hamers, H. Bekel-Kastrup, S.I. Kleinert, N. Großmann, C. Stiller & M. Wilde, 28.04.2022, Universität Bielefeld.
- Streblov, L. & Heinrich, M. (2022, Februar). *Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung*. Vorstellung im Rahmen der BiSEd-Konferenz, 02.02.2022, Universität Bielefeld.
- Trapp, A. (2022, September). *Gut begleiten! – Materialien für schulische Mentor*innen in Praxisphasen*. Talk, gem. mit A.-D. Wolf, im Rahmen der „42. Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien“ (BaSS), 25.–27.09.2022, Halle (Saale). <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=62234&elem=3432323>
- Trapp, A. (2022, Oktober). *Moodle diklusiv – Moodle und das Universal Design for Learning*. Vortrag im Rahmen des #dikluCamp22 – Barcamp der Aktion Mensch, 01.10.2022, Bonn. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/veranstaltungen/barcamp-oktober-2022>
- Trapp, A. (2022, November). *Phasenverbindend, kollaborativ und digital – Die Community of Practice Inklusionssensible Lehrer*innenbildung*. Kurzbeitrag, gem. mit M. Beyer & A. Wernicke, 32. EMSE-Tagung „Lehrerbildung und Digitalität“, 24.–25.11.2022, digitales Format. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/emse-netzwerk/finales-Programm-EMSE_THILLM_2022.pdf
- Trapp, A. & Wernicke, A. (2022, Oktober). *Kollaborativ, phasenübergreifend und digital – Die Arbeit in der Community of Practice Inklusionssensible Lehrer*innenbildung im Projekt BiLinked*. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Digitale Kulturen der Lehre entwickeln“, 06.–07.10.2022, Universität Bamberg. <https://dikule-symposium.de/>
- Wernicke, A. (2022, November). *Phasenverbindend, kollaborativ und digital – Die Community of Practice Inklusionssensible Lehrer*innenbildung*. Kurzbeitrag, gem. mit M. Beyer & A. Trapp, 32. EMSE-Tagung „Lehrerbildung und Digitalität“, 24.–25.11.2022, digitales Format. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/emse-netzwerk/finales-Programm-EMSE_THILLM_2022.pdf
- Wilde, M. (2022, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums der Bielefeld School of Education (BiSEd), gem. mit P. Hamers, H. Bekel-Kastrup, S.I. Kleinert, N. Großmann, C. Stiller & M. Wilde, 28.04.2022, Universität Bielefeld.

- Wilde, M. (2022, August–September). *The Effects of a Peer Tutorial with an Integrated Learning Strategy Training on the Biology Students' Use of Learning Strategies in University*. Vortrag, gem. mit S.I. Kleinert, im Rahmen der „13th Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB)“, 29.08.–02.09.2022, Nicosia (Zypern).
- Wilde, M. (2022, August–September). *The Influence of Incremental Scaffolds during Experimentation on the Students' Motivation in Biology Lessons*. Vortrag, gem. mit S.I. Kleinert, im Rahmen der „13th Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB)“, 29.08.–02.09.2022, Nicosia (Zypern).

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen

- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, gemeinsam 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*, gemeinsam mit H. Altrichter, S. Hahn & L. Huber. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014ff.
- 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*, gemeinsam mit P. Bagoly-Simó, C. Heinze, K. Mahamud Angulo, E. Matthes, J. Van Wiele & W. Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003ff.
- Schütze., S.: Mitherausgeberin der Reihe *Sämtliche Werke und Briefe von F.A.W. Diesterweg*, gemeinsam mit G. Geißler, K. Goebel, M. Heinemann & H.F. Rupp. Berlin-Ost: Volk und Wissen 1956–1990, Neuwied: Luchterhand 1998–2003, Berlin: de Gruyter, 1956–2014ff.

Zeitschriften

- Heinrich, M. (seit Jg. 1, 2019): ständiger Herausgeber, gem. mit J. Schweitzer & L. Streblov (Bielefeld School of Education), von *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* (vgl. <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/about>).
- Heinrich, M. & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2018): ständige Herausgeber*innen von *WE_OS-Jb – Jahrbuch und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld* (vgl. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/about).
- Heinrich, M. & Klewin, G. & Steblow, L. (seit Jg. 1, 2019): ständige Herausgeber*innen, gem. mit L. Streblov (Bielefeld School of Education,) von *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (vgl. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/about>).

Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung

- Bellatalla, L., Genovesi, P., Matthes, E. & Schütze, S. (Hrsg.). (2022). *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*. Klinkhardt.
- Braksiek, M., Golus, K., Gröben, B., Heinrich, M., Schildhauer, P. & Streblov, L. (Hrsg.). (2022). *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion*. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-34178-7.pdf>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.). (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion (WE-OS-Jb – Jahrbuch & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld, Bd. 5)*. BieJournals. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/395/257
- Klewin, G., te Poel, K. & Heinrich, M. (Hrsg.). (2022). *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>

Zeitschriftenthemenheft von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung

- Heye, A., Janczik, L. & Schweitzer, J. (2022). *Portfolio out of the box. Einblicke in fachdidaktische Lehrkonzepte und hochschuldidaktische Materialien*. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3). 116 S. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/421>

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2022). Reflexion als soziale Praxis. Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Fortbildungen mit Lehrkräften am Beispiel des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 261–276). Klinkhardt.
- Braksiek, M., Golus, K., Gröben, B., Heinrich, M., Schildhauer, P. & Streblov, L. (2022). Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion: Eine Einführung in den Band. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 3–15). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_1
- Frohn, J., Heinrich, M., Kunter, M., Lütje-Klose, B. & Prediger, S. (2022). Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – ein Gedankenaustausch. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 243–254). Klinkhardt.
- Großmann, N., Kleinert, S.I. & Basten, M. (2022). Diversitätssensibel und lebens(welt)nah: Fachspezifische Ansätze für eine inklusive Biologiedidaktik. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 293–313). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_13
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H. & Wolf, J. (2022). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. Empirische Befunde

- und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion – Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3) (S. 193–207). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2022). Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 77–100). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Hugo, J. & Heinrich, M. (2022). Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit: zwischen formaler Gleichheit und normativer Wertigkeit. Differenzen und Anschlussfähigkeiten der Erziehungswissenschaft an den rechtlichen Diskurs. In W. Böttcher, L. Brockmann, C. Hack & C. Luig (Hrsg.), *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert. Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht* (S. 141–152). Waxmann.
- Kirchhoff, T., Wilde, M. & Großmann, N. (2022). Students' Perceived Competence as Predictor of Their Flow Experience during Experimentation. In G.S. Carvalho, A.S. Afonso & Z. Anastácio (Hrsg.), *Fostering Scientific Citizenship in an Uncertain World*. Proceedings of ESERA 2021 (S. 110–118). CIEC. <https://hdl.handle.net/1822/81443>
- Kleinert, S.I. & Wilde, M. (2022). Promotion of Self-Regulated Learning in Peer Tutorials – Influence on University Students' Use of Learning Strategies in Biology. In G.S. Carvalho, A.S. Afonso & Z. Anastácio (Hrsg.), *Fostering Scientific Citizenship in an Uncertain World*. Proceedings of ESERA 2021 (S. 1276–1285). CIEC. <https://hdl.handle.net/1822/81443>
- Klewin, G. (2022). Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften). In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 27–34). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Klewin, G., Köker, A. & Störtländer, J.C. (2022) Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 37–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Klewin, G., te Poel, K. & Heinrich, M. (2022). Das Bielefelder Modell zum Praxissemester im Spiegel empirischer Studien. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 9–25). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Lambrecht, M. & Heinrich, M. (2022). Schulinspektion. Eine programmimmanent-steueringstheoretische und governanceanalytische Perspektive auf die Entwicklung der externen Evaluation von Schulen in den letzten zwanzig Jahren. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 805–816). Waxmann UTB.
- Schütze, S. (2022). Briefe als Bildungsmedien. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 235–246). Klinkhardt.
- Schütze, S. (2022). Preface. In L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe* (S. 5–6). Klinkhardt.
- Trapp, A. (2022). Der Einsatz von Moodle in der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung. In T. Krähwinkel (Hrsg.), *#MoodleKannMehr – nicht nur im Distanzunterricht* (S. 331–336). Visual Ink Publishing.
- Trapp, A. (2022). Kollaborativ, phasenübergreifend und digital?! Die Community of Practice – inklusionssensible Lehrer*innenbildung. In M. Ballod & K. Heider

- (Hrsg.), *Lehren für eine Bildung in der Digitalen Welt. Publikation zur Jahrestagung 2021 des Projektes DikoLa* (S. 37–38). Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://doi.org/10.25673/96518>
- Trapp, A. (2022). Mahara – Ein E-Portfolio in den Praxisstudien der Lehramtsausbildung. In T. Krähwinkel (Hrsg.), *#MoodleKannMehr – nicht nur im Distanzunterricht* (S. 282–283). Visual Ink Publishing.
- Trapp, A. & Wolf, A.-D. (2022). Stark im Praxissemester – ein Workshopkonzept zur Stärkung kommunikativer Kompetenzen von Studierenden im Kontext divergierender Erwartungshaltungen im Praxissemester. In A. Schöning, V. Cordes-Finkenstein & R.M. Mell (Hrsg.), *Kommunikationskompetenz – Zwischen etablierter Praxis und aktuellen Herausforderungen in den Schulpraktischen Studien* (BaSS – Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 14) (S. 69–80). Leipziger Universitätsverlag.

Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 5 (1), 64–79. https://doi.org/10.11576/we_os-6111
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S.I., Haunhorst, D. & Wilde, M. (2022). Schüler*innen lernen selbstständig das Modellieren mit Exponentialfunktionen. Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht durch digitale gestufte Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), 73–78. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5474>
- Heinrich, M. (2022). Pädagogischer Bezug oder Chancengleichheit? Zu den pädagogischen Grenzen von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem anhand von Reflexionen zu einem praktikumsbegleitenden Format in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 76–84. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5524>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion: Von den spezifischen Herausforderungen für Querschnittsaufgaben in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 5 (1), 1–9. https://doi.org/10.11576/we_os-6141
- Isaak, R., Kleinert, S.I. & Wilde, M. (2022). The Influence of Gender and Interest on the Use of Learning Strategies in Biology Lessons. *European Journal of Educational Research*, 11 (1), 587–597. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.587>
- Kirchhoff, T., Randler, C. & Großmann, N. (2023). Experimenting at an Outreach Science Lab vs. at School – Differences in Students’ Basic Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Flow Experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 1–39. <https://doi.org/10.1002/tea.21859>
- Kirchhoff, T., Wilde, M. & Großmann, N. (2022). “I’ve Always Thought That I Was Not Good at Experiments ...” – The Benefit of Non-formal Learning in Terms of Students’ Perceived Competence. *Frontiers in Psychology*, 13. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882185>
- Kleinert, S.I., Besa, K.-S. & Wilde, M. (2022). Der Einsatz gestufter Lernhilfen als Unterstützung für Lernende im Kontext des biologischen Experimentierens: Einfluss auf die Schüler*innen-Motivation im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) – Biologie Lehren und Lernen*, 26, 1–18. <https://doi.org/10.11576/ZDB-5205>
- Kleinert, S.I., Haunhorst, D., Bekel-Kastrup, H., Hamers, P. & Wilde, M. (2022). Wie hoch ist die Salztoleranz unterschiedlicher Getreidesorten? Eigenständiges Experimentieren mit digitalen gestuften Lernhilfen zur Thematik Ökologische Nische und

- Keimung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), 22–29. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5273>
- Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrerinnen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 266–278. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5712>
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2022). Zurück zur (neuen) Normalität? Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2022. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 5 (1), 128–157. https://doi.org/10.11576/we_os-6144
- Schweihofen, C., Kirchhoff, T., Arkenau, C., Bekel-Kastrup, H., Stockey, A., Tennhoff, N. & La Fuente Villar, J. de (2022). Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (AProBOS BNE) – Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 5 (1), 92–116. https://doi.org/10.11576/we_os-6138
- Steffens, U., Heinrich, M. & Döbelstein, P. (2022). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung. Eine Problemskizze. *SchVw Bayern / Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 45 (2), 52–54.
- Stiller, A. & Stiller, C. (2022). Parental Report on the Quality of Life of Children with Autism: The Role of Parents' Informal Social Support and Children's Active Leisure Time. *International Journal of Developmental Disabilities*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2092935>

Sonstige Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Heinrich, M. (2022). Klare Rollen im multiprofessionellen Team. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Fachkräftequalifizierung für inklusive Bildung. Ergebnisse und Produkte aus fünf Jahren Forschung* (S. 4–5). BMBF.
- Heinrich, M., FES Expert:innenkommission (2022). *Ein guter Start für Teilhabe – Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programms*. FES Impuls der FES Expert:innenkommission: H. Dumont (Kommissionsvorsitz); M. Diedrich & B. Jungkamp (Moderation); N. Bremm, F. Hanschmann, K. Hebborn, M. Heinrich, B. Lengwenus, M. von Behr, C. von Ilsemann (Kommissionsmitglieder). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Keyser, L. (2022). *Eine Reihe von Kooperationsveranstaltungen zwischen verschiedenen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung und Schulen in Bielefeld*, gemeinsam mit M. Wäcken. Organisation im Rahmen des FEP-Anforschungsprojekts „Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Erkrankungen (USE)“.
- Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Erhebung der Bedarfe von Schulen (12.01.2022),
 - Sekundarschule Gellershagen: Fallbesprechung (23.02.2022),
 - Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Fallbesprechungen (11.05.2022).
- Trapp, A. (2022, 13. Mai). *#MoodleKannMehr – Nicht nur im Distanzunterricht*. Blog-Beitrag.

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Kirchhoff, T., S.I. Kleinert & M. Wilde (2022, März). 23. *Internationale Frühjahrschule der FDdB (Fachsektion Didaktik der Biologie im VBIO)*. Organisation der Tagung, gem. mit N. Großmann, M. Basten, M. Klatthaar, M. Hülsmann & S. Lüking, Universität Bielefeld, Zoologie/Humanbiologie (Biologiedidaktik), 21.–23.03. 2023. https://www.vbio.de/fileadmin/user_upload/fachgesellschaften/pdf/FDdB/Fruehere_FJS/Fruhjahrsschule_2022_Tagungsband.pdf
- Klewin, G. (2022, April). *Austauschtreffen des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)*, 22.04.2021, digitales Format.
- Schütze., S. (2022, Oktober). *Kontinuität und Wandel von Wissensbeständen in Bildungsmedien*. Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, gem. mit E. Matthes, C. Ott & D. Wrobel, 07.–09.10. 2022, Universität Würzburg.

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Geweke, M. (2022, Juni). *Chancen und Herausforderungen der Arbeit mit alternativen Formaten der Leistungserbringung aus langjähriger Erfahrung*. Workshop, gem. mit R. Lau, im Rahmen der Online-Werkstattgespräche der Initiative Flexible Oberstufe „Nicht nur Klausuren! Alternative Prüfungsformate in der Oberstufe stärken“, 21.06.2022, digitales Format.
- Guschker, B. (2022, März). *Abschlusstreffen des Bielefelder Netzwerks zum Schreiben in der Oberstufe mit Pressetermin und Übergabe der Siegel des Netzwerks Zukunftsschulen NRW an die beteiligten Schulen*. Organisation und Moderation, 23.03.2022, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Guschker, B. (2022, November). *Wissenschaftspropädeutisches Schreiben in der gymnasialen Oberstufe*. Workshop im Rahmen des Fachtags „Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe“, 23.11.2022, Bielefeld.
- Hamers, P. (2022, Januar). *MUED Mathekoffer „Funktionen“*. Mitwirkung als Autor und Verfasser an Teilen des Kapitels zu linearen Funktionen. <https://www.mathekoffer.de/funktionen>
- Hamers, P. (2022, Februar). *Exponentialfunktionen binnendifferenziert mit gestuften Lernhilfen unterrichten*. Workshop im Rahmen einer Tagung des Vereins MUED e.V., 19.02.2022, digitales Format.
- Hamers, P. (2022, November). *Exponentialfunktionen binnendifferenziert mit gestuften Lernhilfen unterrichten*. Workshop im Rahmen einer Präsenz-Tagung des Vereins MUED e.V., 18.–19.11.2022, Münster.
- Herzig, N., Losing, O. & Sauer, J. (2022, September). *Seneca inklusionssensibel unterrichten*. Workshop im Rahmen der Fachtagung „Sprachsensibler Lateinunterricht“, 21.09.2022, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2022, Januar). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Sitzung im Seminar von B. Koch „Didaktik der Oberstufe mit inklusionspädagogischer Perspektive“, 28.01.2022, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2022, Mai). *Wer – wie – was: Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Workshop für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, Universität Bielefeld, BiSEd/Bi-Connected, 05.05.2022, digitales Format.
- Lau, R. (2022, Mai). *Leistung und Inklusion – eine Reflexionspause*. Workshop für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, Universität Bielefeld, BiSEd/Bi-Connected, 19.05.2022, digitales Format. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-ernetzung/biconnected/Neu_BiConnected_Workshop-Sommerprogramm_2022.pdf
- Lau, R. (2022, Juni). *Chancen und Herausforderungen der Arbeit mit alternativen Formaten der Leistungserbringung aus langjähriger Erfahrung*. Workshop, gem. mit M. Geweke, im Rahmen der Online-Werkstattgespräche der Initiative Flexible Oberstufe „Nicht nur Klausuren! Alternative Prüfungsformate in der Oberstufe stärken“, 21.06.2022, digitales Format.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Bekel-Kastrup, H. (2022, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums der Bielefeld School of Education (BiSEd), gem. mit P. Hamers, S.I. Kleinert, N. Großmann, C. Stiller & M. Wilde, 28.04.2022, Universität Bielefeld.
- FEP BiBi-Mint. (2022, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Vortrag/Workshop der FEP-Gruppe im Rahmen der BiSEd, 28.04.2022, Universität Bielefeld.
- Geweke, M. (2022, Juni). *Auf dem flexiblen Weg zum Abitur – Optionen zwischen Öffnung und Standardisierung*. Input im Rahmen der 31. EMSE Tagung „Übergänge und Verläufe. Übergänge gestalten – Übergänge bei Risikolagen“, gem. mit M. Heinrich & R. Lau, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 24.06.2022, digitales Format.
- Guschker, B. (2022, August). *Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe: Eine Professionalisierung im Netzwerk mit fünf Bielefelder Schulen*. Vortrag im Themenforum der Regionalkonferenz des Netzwerks Zukunftsschulen NRW Bezirksregierung Detmold, gem. mit O. Mundhenke (KT), C. Hartner (OS) & C. Pölkemann (MPG), 22.08.2022, digitales Format.
- Guschker, B. (2022, September). *Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe: Ein Professionalisierungsangebot zum Schreiben in den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften und Biologie aus Lehrendensicht*. Posterpräsentation bei dem Symposium Deutschdidaktik, 19.09.2022, Wien (Österreich).
- Guschker, B. (2022, Oktober). *Sprache als Mittel der Ermächtigung: Suchbewegungen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Wortgewand(t) an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag im Rahmen der 6. Jahrestagung des Vereins Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik, gem. mit C. Hartner & M. Mateo i Ferrer, 21.10.2022, digitales Format.
- Guschker, B. (2022, November). *Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe: Eine Professionalisierung im Netzwerk mit fünf Bielefelder Schulen*. Vortrag im Rahmen der Landestagung Zukunftsschulen NRW, 14.11.2022, Essen.
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S.I., Großmann, N., Stiller, C. & Wilde, M. (2022, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Vortrag im Rahmen des Kolloquiums der Bielefeld School of Education (BiSEd), 28.04.2022, Universität Bielefeld.
- Hartner, C. (2022, Oktober). *Sprache als Mittel der Ermächtigung: Suchbewegungen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Wortgewand(t) an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag auf der 6. Jahrestagung des Vereins Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik, gem. mit B. Guschker & M. Mateo i Ferrer, 21.10.2022, digitales Format.
- Herzig, N. (2022, März & April). *Lateinische Lektüre interdisziplinär – Metakompetenzen als didaktisches Kriterium?* Vortrag mit Diskussion im Rahmen der Tagung „Standards – Margins – New Horizons 2.0: Canons for 21st-Century Teaching“, 31.03.2022–01.04.2022, Universität Bielefeld.
- Kremer, M. (2022, September). *Nibelungenlied und Nibelungenstoff. Mittelalterliche Literatur und ihre notwendige Mehrdeutigkeit in Schule und Universität*. Mitorgani-

- sation und Durchführung eines Panels mit (Impuls-)Vorträgen und Diskussionsphasen, in Zusammenarbeit u.a. mit der Universität des Saarlandes, am Germanistentag, 27.09.2022, Paderborn.
- Lau, R. (2022, Juni). *Auf dem flexiblen Weg zum Abitur – Optionen zwischen Öffnung und Standardisierung*. Vortrag, gem. mit M. Geweke & M. Heinrich, auf der 31. EMSE Tagung „Übergänge und Verläufe. Übergänge gestalten – Übergänge bei Risikolagen“, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 23.–24.06.2022, digitales Format.
- Lau, R. (2022, November). *Meta-Reflexionen zur phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung. Schnittstellenphänomene und ihre Wirkungen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis*. Impulsbeitrag zum Workshop im Rahmen des Programmkongresses der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern, digitales Format.
- Mateo i Ferrer, M. (2022, Oktober). *Sprache als Mittel der Ermächtigung: Suchbewegungen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Wortgewand(t) an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag auf der 6. Jahrestagung des Vereins Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik, gem. mit B. Guschker & C. Hartner, 21.10.2022, digitales Format.
- Rengstorf, F. (2022, September). *Der langjährige Rückblick: Veränderte Praxiserfahrungen? – Achtsame Unterrichtseinstiege und Angebote für Lehrende in der Sekundarstufe II (Gymnasium)*. Tagungsteilnahme mit Posterpräsentation im Rahmen der 2. Internationalen Tagung „Achtsamkeit in Schule und Bildung“, Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen und Lehrerbildung (SGL) und Pädagogische Hochschule Zürich in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen Luzern und St. Gallen, der Universität Bern, der Organisation Achtsame Schulen Schweiz, 24.09.2022, PH Zürich (Schweiz).
- Schöbel, R. (2022). *Bildungsbiografische Grenzgänge. Eine Workshop-Reihe zu nicht-linearen Bildungsverläufen in der Sekundarstufe II*, gem. mit A. Walbe & M. Palowski-Göpfert, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, Workshop-Reihe im Rahmen von BiConnected, 07.03.2022, 13.06.2022 & 19.09.2022.
- Schweihofen, C. & Mergelkuhl, T. (2022, März). *Zur Bedeutung von Lernmaterialien in der zweiten und dritten Phase der Sportlehrer*innenbildung*. Vortrag im Rahmen des 5. Symposiums Sportpädagogik (29.09.2021) zum Thema: Lernmaterialien im Sportunterricht, veröffentlicht am 18.03.2022 über Digitalisierung.education (gemeinnütziges Projekt des Lehrstuhls „Didaktik der visuellen Kommunikation“ der Bergischen Universität Wuppertal, Bergische Universität Wuppertal: <https://www.youtube.com/watch?v=iJfR0GpWgno>
- Voss, I. (2022, September). *R&D-Logic in the OS-School-Development – Research and the Transfer to Teacher Education at the Bielefeld University*. Vortrag, gem. mit M. Heinrich, im Rahmen der Konferenz „Researching Schools – Bridging Research and Practice at Laboratory and University Schools“, 09.09.2022, Universität Bielefeld.
- Walbe, A. (2022). *Bildungsbiografische Grenzgänge. Eine Workshop-Reihe zu nicht-linearen Bildungsverläufen in der Sekundarstufe II*, gem. mit M. Palowski-Göpfert & R. Schöbel, BiSEd/BiConnected-Phasenverbindendes Lernen: Workshops und Angebote für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, Workshop-Reihe im Rahmen von BiConnected, 07.03.2022, 13.06.2022 & 19.09.2022.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2022). Reflexion als soziale Praxis. Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Fortbildungen mit Lehrkräften am Beispiel des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 261–276). Klinkhardt.
- Herzig, N. & Sauer, J. (2022). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- Rath-Arnold, I. & Lau, R. (2022). Inklusives Handeln in der gymnasialen Oberstufe: Potenzialförderung für alle durch persönlichkeitsensible Unterrichtsgestaltung am Beispiel des Biologieunterrichts. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 315–339). Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-34178-7_14
- Schweihofen, C., Mergelkuhl, T. & Dreiling, N. (2022). Medien für den mehrperspektivischen Sportunterricht nutzen?! In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 3) (S. 244–253). Hofmann.

Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Cantó-Milà, N., Ali, M., Bosata, A., Berho, L., Malla Ali, S., Mateo i Ferrer, M. & Seebach, S. (2022). Researching Imaginaries of the Future as a Tool for Engendering Grounded Utopias for Individual and Social Transformation and Empowerment in Educational Environments. *Artnodes – JOURNAL ON ART, SCIENCE AND TECHNOLOGY*, (29), 1–10. <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.393285>
- Geweke, M. & Wagner, C. (2022). Eine besondere Herausforderung – der etwas andere Weg zum Abitur. *Die Schule für Alle – GGG Magazin*, (4), 34–35.
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S.I., Haunhorst, D. & Wilde, M. (2022). Schüler*innen lernen selbstständig das Modellieren mit Exponentialfunktionen. Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht durch digitale gestufte Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), 73–78. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5474>
- Haunhorst, D., Hüfner, C., Kastrup, V., Mergelkuhl, T., Röllke, K. & Wilde, M. (2022). Sport und Biologie fächerübergreifend unterrichten. Die Planung und Umsetzung fächerübergreifender Unterrichtskonzepte im Rahmen eines universitär begleiteten Schulpraktikums. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 26–42. <https://doi.org/10.11576/hlz-5152>
- Kleinert, S.I., Haunhorst, D., Bekel-Kastrup, H., Hamers, P. & Wilde, M. (2022). Wie hoch ist die Salztoleranz unterschiedlicher Getreidesorten? Eigenständiges Experimentieren mit digitalen gestuften Lernhilfen zur Thematik Ökologische Nische und Keimung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), 22–29. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5273>
- Lau, R. (2022). Du bist wichtig – Beziehungsgestaltung in der Oberstufe. *Pädagogik*, (7–8), 26–29.
- Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an*

der Universität Bielefeld, 5, 26–63. <https://doi.org/10.11576/weos-5429> (Online-Supplement: Flyer: Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. Anregungen zur Umsetzung).

Mateo i Ferrer, M. (2022). „ZUSAMMENKUNFT. Ein Schulprojekt für Emanzipation durch Dialog und kritische Reflexion“. *Dialogische Erziehung. Zeitschrift für Paulo Freire Pädagogik*, (1–2), 33–45.

Schweihofen, C. (2022). Exekutive Funktionen im Lehrplan. *German Journal of Exercise and Sport Research*, (52), 399–407. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00774-y>

Schweihofen, C., Kirchhoff, T., Arkenau, C., Bekel-Kastrup, H., Stockey, A., Tennhoff, N. & La Fuente Villar, J. de. (2022). Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (AProBOS BNE) – Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 5 (1), 92–116. https://doi.org/10.11576/we_os-6138

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Guschker, B. (2022, November). *Inhaltliche Gestaltung und Mitorganisation des Fachtags „Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe“ für das Oberstufen-Kolleg in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld*, gem. mit O. Mundhenke & K. Ezel (KT), 23.11.2022, Rathaus Bielefeld.

Sonstige Transferaktivitäten

Geweke, M. (2022). *Jurorin in der Jury Deutscher Schulpreis*, digitales Format und in Präsenz (Schulbesuch).

Geweke, M. (2022, April–Juli). *Expert:innen-Gremium Ukraine*. Robert Bosch Stiftung und Bertelsmann Stiftung). Mitarbeit im Gremium, digitales Format.

Geweke, M. (2022, November). *Netzwerktreffen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises*. Moderation der regionalen Preisträgerkonferenz Region West, 24.–25.11.2022, Bonn.

Lau, R. (Wintersemester 2021/2022). *Didaktik der Oberstufe – Leistungserbringung und Leistungsbewertung zwischen Individualisierung und Standardisierung*. Lehrauftrag Blockseminar, gem. mit I. Rath-Arnold, Universität Bielefeld.

Lau, R. (Wintersemester 2022/2023). *Didaktik der Oberstufe – Leistungserbringung und Leistungsbewertung zwischen Individualisierung und Standardisierung*. Lehrauftrag Blockseminar, gem. mit I. Rath-Arnold, Universität Bielefeld.

Wäcken, M. (2022). *Eine Reihe von Kooperationsveranstaltungen zwischen verschiedenen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung und Schulen in Bielefeld*, gem. mit L. Keyser. Organisation im Rahmen des FEP-Anforschungsprojekts „Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Erkrankungen (USE)“.

- Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Erhebung der Bedarfe von Schulen (12.01.2022),
- Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Fallbesprechungen (11.05.2022),
- Sekundarschule Gellershagen: Fallbesprechung (23.02.2022).

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ausdifferenzierung und Konsolidierung. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 79–103. https://doi.org/10.11576/we_os-6929

Online-Supplement:

Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans

Online verfügbar: 22.12.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Online-Supplement

Ausdifferenzierung und Konsolidierung

**Forschungs- und Entwicklungsplan
der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg
für das Jahr 2023**

**Online-Supplement:
Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans**

Hrsg. von Gabriele Klewin^{1,*}, Martin Heinrich & Cornelia Stiller

Die vorliegenden Darstellungen der Forschungs- und Entwicklungsprojekte wurden durch die Mitarbeiter*innen der Projekte im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg erstellt. Sie werden hier dauerhaft dokumentiert, um sie auch bei wechselnden Darstellungen auf der Website der Einrichtung für das Jahr 2023 gesichert zu haben. Weiterführende Informationen zu den Forschungs- und Entwicklungsprojekten sind den dort genannten Publikationen zu entnehmen.

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

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

Zitationshinweis:

Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ausdifferenzierung und Konsolidierung. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023 [Online-Supplement: Klewin, G., Heinrich, M. & Stiller, C. (Hrsg.). Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 79–103. https://doi.org/10.11576/we_os-6929

Online verfügbar: 22.12.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Klassische Forschungs- und Entwicklungsprojekte

„Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“ (Bildungsgang)

Am Ende ihres fünften Ausbildungssemesters absolvieren die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs ein obligatorisches Kolloquium, in dessen Rahmen u.a. eine schriftliche Reflexion des individuellen Bildungsgangs in der Oberstufe vorzulegen ist. Dieser umfangreiche, bisher noch nicht systematisch erfasste Dokumentenpool soll im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“ gesichtet, ausgewertet und für die Weiterentwicklung des Oberstufen-Kollegs nutzbar gemacht werden. Das Potenzial des Materials liegt insbesondere darin, dass Oberstufe hier konsequent aus Sicht der Lernenden betrachtet und beschrieben wird. Der Spiegel, den uns die Kollegiat*innen vorhalten, soll nicht nur genutzt werden, um ganz allgemein einen anregungsreichen Blick auf die Wahrnehmung von hilfreichen Bedingungen, Anforderungen, Angeboten, Interventionen für ein oberstufengemäßes Lernen zu bekommen, sondern auch um im Konkreten zu sehen, was an unserem Handeln als Schule als wie fruchtbar oder hinderlich wahrgenommen wird. Der Blick auf die besondere Perspektive der Lernenden und der wohl einzigartige Materialpool dürften vielversprechend auch für einen Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Oberstufe sein.

Spin-off „Bildungsgang und Corona“

Bei dem Projekt „Bildungsgang und Corona“ handelt es sich um ein Spin-Off des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“. Am Ende ihres fünften Ausbildungssemesters absolvieren Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs ein obligatorisches Kolloquium, in dessen Rahmen u.a. eine schriftliche Reflexion des individuellen Bildungsgangs in der Oberstufe vorzulegen ist. Obwohl es sich um eine vorstrukturierte und anlassbezogene oder auch eine „veranlasste“ Reflexion (Häcker, 2017) handelt, setzen die Kollegiat*innen in der Regel eigene inhaltliche Akzente, indem sie auf einzelne Punkte besonders intensiv eingehen, andere nur kurz streifen oder Ereignisse thematisieren, die sich nicht unmittelbar aus dem Fragenkatalog ergeben. Dazu gehören punktuell auch Erfahrungen mit persönlichen und schulischen Auswirkungen der Corona-Pandemie. Die Aussagen der Kollegiat*innen sind inhaltlich sehr vielfältig und beziehen sich auf Aspekte wie

- die Auswirkungen des Distanzunterrichts auf Kurse, Projekte und Exkursionen;
- den individuellen Lernfortschritt und die Gestaltung individueller Lernprozesse;
- die Beziehungen zu Lehrenden, Tutor*innen und Mitkollegiat*innen;
- den emotionalen und motivationalen Umgang mit den Lockdown-Phasen.

Da solche spezifischen Erfahrungen im Projekt „Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“ absehbar eher am Rande bearbeitet werden, wurde das Spin-off-Projekt „Bildungsgang und Corona“ eingerichtet, das den besonderen Aspekt des Corona-Einflusses und die Kollegiat*innenperspektive auf die Pandemiezeit in den Fokus stellt.

Literatur

Häcker, T. (2017) Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.

„Wortgewand(t): sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten“

Wie lassen sich die Bedürfnisse einer sprachlich und kulturell vielfältigen Gesellschaft mit den Zielen der Oberstufe zusammenbringen? Die Mitarbeiterinnen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEPs) „Wortgewand(t)“ gehen dieser Frage nach und setzen bei der Sprache an, weil diese als Medium des Denkens und der Kommunikation der Schlüssel zur Bewusstwerdung seiner selbst und der Welt sowie zur Verständigung mit anderen ist.

Wie schon im Vorgängerprojekt IntegrO soll den neu zugewanderten Kollegiat*innen der gestreckten Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg, die sich noch im Zweitspracherwerb Deutsch befinden, auch im Projekt „Wortgewand(t)“ unsere besondere Aufmerksamkeit gelten. Um diese Jugendlichen gut dabei unterstützen zu können, *sich Sprache anzueignen*, wird die Ausarbeitung eines *Basiscurriculums Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* für die gestreckte Eingangsphase weiter vorangetrieben.

Die Bemühungen um eine *Stärkung des Schreibens* in der Oberstufe werden ebenfalls fortgesetzt. Bereits im August 2019 wurde in Kooperation mit dem „Kompetenzteam (KT) Bielefeld“ ein schulübergreifendes Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe gegründet, dessen Aktivitäten am Oberstufen-Kolleg im Teil-Projekt NeSFu zusammenlaufen. Für dieses Netzwerk wurde eine Professionalisierungsreihe konzipiert und durchgeführt. Im November 2022 fand ein Fachtag zum Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe statt, der ebenfalls gemeinsam mit dem KT organisiert wurde. Es wurde eine Website aufgebaut, auf der Schreibaufgaben mit didaktischen Hintergrundinformationen veröffentlicht werden können (<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/index.xml>). Um die Entwicklung von Konzepten wissenschaftspropädeutischen Schreibens voranzutreiben, wird ein Beratungsangebot zur Facharbeit weiterentwickelt. Ferner werden innovative Textformen (materialgestütztes Schreiben, Diskurs- bzw. Kontroversenreferat) in einem fächerübergreifenden Profil am Oberstufen-Kolleg situiert und erprobt.

Neben diesen Aktivitäten zur Sprachbildung ist es notwendig, die Qualität von *Sprache als Instrument der Reflexion und Mitgestaltung* für Oberstufenschüler*innen erfahrbar zu machen. Mit dem Teil-FEP PhiREM (siehe unten) soll ein Raum geöffnet werden, in dem die Kollegiat*innen über die zumeist unbewussten Normalitäts- und Zugehörigkeitskategorien reflektieren und Erkenntnisse generieren. Dies geschieht durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Texten und in einem partizipativen Forschungsprojekt zu Zukunftsvorstellungen. Das Ziel ist ein Empowerment insbesondere von Jugendlichen, die als nicht zur Dominanzgesellschaft zugehörig gesehen werden.

„Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufenkolleg“ (VAmOS)

Die „Verlaufs- und Absolventenstudie 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 Schulentwicklung zu nutzen.

Die auf Dauer gestellte Verlaufs- und Absolventenstudie 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 zu Themen der Schulentwicklung lässt. Dies wurde im FEP-Zeitraum 2012 bis 2014 mit der Evaluation der

Profile mit Bezug zum SE-Schwerpunkt „Unterrichtsentwicklung und Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in den fächerübergreifenden Grundkursen der Hauptphase“ (Hahn & Obbelode, 2014, S. 87) und im anschließenden Zeitraum von 2015 bis 2016 mit einer qualitativen Untersuchung zu Konzepten von Selbstständigkeit in der Eingangsphase mit Bezug zum SE-Schwerpunkt „Unterrichtsentwicklung in der Eingangsphase unter Berücksichtigung der 34-Stunden-Woche“ (Hahn & Obbelode, 2014, S. 90) realisiert. In diesem Kontext ist ein Themenheft der Zeitschrift *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung* entstanden (Hahn et al., 2021). Aktuell liegt der Fokus im FEP auf der Etablierung der Absolvent*innenbefragung und der grundlegenden Überarbeitung und Reduzierung der Fragebögen. Der FEP VAmOS kooperiert mit unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungs- sowie Koordinierungs- und Arbeitsgruppen des Oberstufen-Kollegs, stellt in diesem Zusammenhang Auswertungen und Daten zur Verfügung und leistet überdies Beratung und Unterstützung 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. Diese Kooperation wird gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (WE LS) in den Schuljahren 2022/23 und 2023/24 durch weitere Erhebungen fortgeführt. Ebenfalls zusammen mit der WE LS wurde im Rahmen einer Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen (PrEval-Projekt, Prof. H.-J. Abs und M. Kindlinger) im Herbst 2023 eine Pilotierungsstudie zu „digital citizenship literacy“ durchgeführt.

Literatur

- Hahn, S. & Obbelode, J. (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020*. Klinkhardt.
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H.-J. & Stiller, C. (2021). Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (4), 1–145. <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>

„Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“

Das Projekt „Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“ unterstützt und systematisiert den externen Transfer von Ergebnissen der Oberstufen-Kolleg-spezifischen Praxisforschung und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Fortbildungen im Allgemeinen. Grundlage der Arbeit der Projektgruppe bilden Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen sowie eigene Forschungen zu Fortbildungen, die durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs bereits aktuell durchgeführt werden. Darauf aufbauend ist es das Ziel der Projektgruppe, ein OS-spezifisches Fortbildungskonzept inkl. Qualifizierungsstruktur für Fortbildner*innen, das in einer Anforstungsphase durch die FEP-Gruppe entwickelt wurde, auf seine Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Da das OS-spezifische Fortbildungskonzept mit seiner Begleitstruktur wesentliche Desiderate aktueller Fortbildungen aufgreift und konzeptuell diesen zu begegnen versucht, können die Ergebnisse der Evaluation der Konzeptumsetzungen wichtige Erkenntnisse für die künftige Gestaltung von Fortbildungen im Allgemeinen über das Oberstufen-Kolleg hinausgehend bieten.

Entwicklungsprojekt

„Digitale Unterrichts- und Personalentwicklung am Oberstufen-Kolleg“

Das Projekt bearbeitet einen Teil des Entwicklungsbedarfs, den das Oberstufen-Kolleg wie viele andere Schulen ebenfalls im Bereich Digitalisierung auf den Ebenen der Personal- und Unterrichtsentwicklung hat. Als dezidiertes Entwicklungsprojekt hat es zwei Schwerpunkte. Zum einen sollen (insbesondere schulintern) gelingende Fortbildungsstrukturen entwickelt, erprobt und im kleinen Rahmen evaluiert werden. Zum anderen sollen entscheidende Schritte unternommen werden, um die Digitalisierung in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs curricular zu stärken. Dazu sind zwei Unterschwerpunkte vorgesehen. In (möglichst) allen Basiskursen soll der Einsatz von *Logineo LMS* mit Erweiterung von weiteren digitalen Elementen entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Unter digitalen Elementen verstehen wir beispielsweise den Einsatz digitaler Tools, die Anpassung fachlicher Unterrichtsinhalte vor dem Hintergrund der digitalen Transformation sowie die Förderung der Medienkompetenz und -bildung (zum Begriff der Medienkompetenz vgl. Baacke, 1996; zum Begriff der Medienbildung vgl. Jörissen & Marotzki, 2009). Um die Medienkompetenz der Kollegiat*innen konzentriert über die Fachgrenzen hinweg zu fördern, sollen die Curricula stärker verzahnt werden sowie – dies ist der zweite Unterpunkt – unterstützende individuelle Lernangebote (z.B. digitale Kick-off-Tage) außerhalb der Basiskursstrukturen entwickelt und erprobt werden. Mit diesen beiden Zielen verbunden ist außerdem die Überlegung, dass im Rahmen des Projekts relevante Aspekte für die Aktualisierung des Medienkonzepts des Oberstufen-Kollegs herausgearbeitet und mit den Ergebnissen anderer digitalisierungsbezogener FEPs verknüpft werden können.

Literatur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 112–124). Klinkhardt.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung*. Klinkhardt utb.

Kooperationsprojekte, Materialwerkstätten, Transferprojekte

„Inklusionssensible Materialien für den lateinischen Fremdsprachenunterricht“

Das Projekt knüpft an die bereits an der Universität Bielefeld bestehende Teilmaßnahme 20 „Inklusionssensible Fremdsprachendidaktiken“ des Gesamtprojekts BiProfessional an. Sie ist dort dem Teilprojekt 5 „Fort- und Weiterbildung für die inklusive Schule – Schwerpunkt 2. & 3. Phase“ zugeordnet. Mit diesem Projekt soll vor allem das in der Schulpraxis vorzufindende Problem der Passung von zielgleichem Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, die nicht zuletzt den zentralen Abiturvorgaben unterliegt, und der Forderung, inklusiven Ansprüchen gerecht zu werden, begegnet werden (vgl. Herzig & Sauer, 2021, S. 189). Für das Fach Latein im Besonderen liegt kein Material vor, das im Kontext vom Lektüreunterricht, der in der gymnasialen Oberstufe den Kern dieses Faches ausmacht, entsprechend – empirisch belegt – zur Fortbildung bereitstünde. Das Problem äußert sich darin, dass auf dem Weg, die notwendigen Kompetenzen (wie z.B. die Interpretation eines philosophischen Textes oder eines Gedichts) zu erlangen, oft Lernbarrieren im Wege stehen. Dies können Sprachbarrieren sein – insbesondere am Oberstufen-Kolleg, dem viele Schüler*innen mit jüngerer Fluchterfahrung und damit einhergehend Schwierigkeiten in der Beherrschung der konzeptionellen Schriftlichkeit angehören (vgl. Große, 2014, S. 14ff.); dies können aber auch Barrieren in der Empathie sein, die es erschweren, mehrdeutige Texte sinngemäß zu erfassen – so i.d.R. zutreffend auf Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung (vgl. Jesper, 2018, S. 217; vgl. Jesper, 2016, passim). Beide Arten von Lernbarrieren wie auch viele andere sind so nicht nur am Oberstufen-Kolleg, sondern auch über dieses hinausgehend im Schulalltag der gymnasialen Oberstufen anzutreffen. Somit soll aus der Begegnung mit einem Problem der schulspezifischen Praxis eine ebenso für den externen Transfer lohnenswerte Materialerstellung wissenschaftlich fundiert erarbeitet und für Fortbildungszwecke zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Große, M. (2014). Deutsch als Zweitsprache – Eine Einführung. In S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 7–21). C.C. Buchner.
- Herzig, N. & Sauer, J. (2021). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein.
- Jesper, U. (2018). Inklusiver Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 213–224). Cornelsen.

Materialwerkstatt „Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘“ (AProBOS BNE)

Es sollen Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Oberstufe entwickelt und erprobt werden, mit denen Schüler*innen exemplarisch an Aufforstungsprojekten und einer hiermit verbundenen Erkenntnisgewinnung teilhaben können. Die Teilschritte der langfristigen und sehr komplexen Planung, Durchführung, Dokumentation

und Auswertung eigener Aufforstungen sind nur idealtypisch sukzessive abzarbeiten und insgesamt sehr zeitaufwändig. Eine Materialentwicklung und -erprobung erfolgt daher immer anhand aktueller Möglichkeiten und Notwendigkeiten (z.B. Jahreszeiten, Kursgruppen, Projektkonzeptionen, Personalkapazitäten). Im Rahmen unseres Citizen Science-Ansatzes zur Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation von konkreten, standortspezifischen Aufforstungsprojekten in enger Kooperation mit Waldbesitzer*innen und Forstaufsicht, die in den sogenannten „Waldpartnerschaften“ eine organisatorische Vernetzung eingehen, sollen Schüler*innen Möglichkeiten erhalten, in einen gesellschaftlich-politisch relevanten Erkenntnisprozess eingebunden zu werden und das Erkenntnisinteresse der beteiligten Personen regelmäßig zu erleben.

„Forschendes Lernen in der Oberstufe“

Die Materialwerkstatt schließt sich an den dann abgeschlossenen FEP FLidO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“) an, in dem verschiedene Kurskonzepte Forschenden Lernens (FL) entwickelt und evaluiert wurden. Leitfrage war dabei, wie FL im Unterricht gelingen kann. Schwerpunkt der Evaluation waren Fragen der Gelingensbedingungen von FL, Chancen und Grenzen bei der Umsetzung FLs in verschiedenen Unterrichtskonzepten (fachübergreifendes Profil und Kurse der Demokratischen Partizipation (DP)) sowie Veränderung der Einstellungen der Kollegiat*innen zu Forschung. Hierzu entstanden vielfältige Publikationen.

Unterrichtsmaterialien zur Einführung in FL wurden bisher hauptsächlich in Profil 11¹ entwickelt. Dies fand schwerpunktmäßig im Jahr 2018 im Rahmen der Profil- und Unterrichtsentwicklung statt. Exemplarisch wurden auch bereits einzelne Materialien und Arbeitsergebnisse der Kollegiat*innen in der Zeitschrift *PÄDAGOGIKUNTERRICHT* publiziert (Jacobs & Schumacher, 2020).

Eine systematische Evaluation der Materialien stand bisher nicht im Fokus des FEP. Bei der Durchführung von Forschungsprojekten in Profil 11 im Schuljahr 2022/23 ist zudem aufgefallen, dass das Material z.T. nicht mehr allen aktuellen Unterrichtsanforderungen entspricht; so werden bspw. keine digitalen Erhebungsformate berücksichtigt, die in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben, so dass dementsprechend Ergänzungsbedarf besteht.

Ziel der Materialwerkstatt ist somit ein doppeltes: Zum einen soll bereits bestehendes Material aktualisiert (z.B. Gegenüberstellung verschiedener Forschungsparadigmen; Leitfäden zur Erstellung verschiedener Erhebungsinstrumente) und ergänzt werden. (Hier liegt ein Schwerpunkt auf Material zum Einsatz digitaler Tools zur Erstellung und Auswertung von Umfragen, die datenschutzkonform im Unterricht eingesetzt werden können.) Zum anderen sollen die überarbeiteten bzw. neu entwickelten Materialien mit Kolleg*innen diskutiert, im Unterricht eingesetzt und evaluiert werden (hierfür werden keine Stunden für Kolleg*innen vorgesehen).

Literatur

Jacobs, N. & Schumacher, C. (2020). „Traumpartner gesucht – Liebe und Partnerwahl empirisch betrachtet“. Ein Unterrichtskonzept zum Forschenden Lernen im Pädagogikunterricht. *PÄDAGOGIKUNTERRICHT*, 20 (1), 48–55.

¹ In der Hauptphase werden am Oberstufen-Kolleg Profile angeboten, in denen drei Grundkurse fächerübergreifend an einem Thema arbeiten. Im Profil 11 „Mit Kopf, Herz und Hand“ arbeiten die Literatur, politische Bildung und Biologie zusammen.

„Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II – Transferprojekt“ (Grenzgänge Transfer)

Das Projekt schließt an das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Bildungsbiografische Grenzgänge“ (2012–2020) an, in dem die Projektgruppe im Rahmen einer qualitativen und quantitativen Längsschnittstudie zu detaillierten Analysen riskanter und scheiternder Bildungsverläufe in der Sekundarstufe II gelangt ist. Ziel des Transfer-Projektes ist die Weiterentwicklung, Erprobung und Evaluation eines Fortbildungsangebots zu Abbruchgefährdungen in der Sekundarstufe II, das auf diesen Ergebnissen basiert. Zielgruppe sind Lehrer*innen, Referendar*innen und Beratungslehrer*innen, denen in den Workshops Wissen vermittelt und Hilfen zur gezielten Beratung und Unterstützung abbruchgefährdeter Schüler*innen angeboten werden sollen. Daneben soll Gelegenheit zur Reflexion über den Umgang mit riskanten Bildungsverläufen gegeben werden.

Qualifikationsprojekte

„Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe“ (Birgit Guschker)

Im Fachunterricht höherer Jahrgangsstufen werden einschlägigen Studien zufolge nur selten längere Texte zu kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben geschrieben. Damit bleibt das Potenzial des Schreibens für das Lernen im Fachunterricht weitgehend ungenutzt. Abgesehen davon sind viele Schüler*innen ohne ausreichende Schreibpraxis beim Planen und Formulieren herausfordernder Schreibaufgaben wie den Klausuren oder der Facharbeit bis zum Abitur unsicher – zumal empirische Untersuchungen zu Schreibleistungen älterer Schüler*innen keine zufriedenstellenden Befunde hervorbrachten.

Vor dem Hintergrund dieser Einsichten und angesichts eines konkreten Entwicklungsbedarfs aufgrund der sprachlich zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld durch die Einrichtung einer sogenannten „Gestreckten Eingangsphase“ für neuzugewanderte Jugendliche entwickelte das Oberstufen-Kolleg gemeinsam mit dem Kompetenzteam Bielefeld eine Professionalisierungsreihe zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Dafür wurde im August 2019 ein Netzwerk gegründet, an dem Lehrkräfte von fünf Schulen beteiligt waren. Über zwei Jahre hinweg wurden Kenntnisse zu Schreibprozess und Schreibentwicklung, zu schreibdidaktischen Konzepten (u.a. Didaktik der Textprozeduren, profilierte Schreibaufgaben, Scaffolding) sowie zum wissenschaftspropädeutischen, aber auch zum kreativen Schreiben und schließlich zur förderorientierten Beurteilung von Schüler*innentexten vermittelt. Ausgehend von den Impulsen der Moderatorinnen entwickelten und erprobten die teilnehmenden Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien und reflektierten ihre Erfahrungen. Im Rahmen der Professionalisierungsreihe wurde ferner der Transfer in die Schulen angebahnt.

Das die Professionalisierung begleitende Dissertationsprojekt geht der Frage nach, wie die Lehrkräfte aus dem Netzwerk die Impulse aus den Sitzungen aufnehmen. Dazu wurden nach Abschluss der Reihe leitfadengestützte Expert*innen-Interviews mit ausgewählten Lehrkräften geführt. Ergänzend werden ggf. Audio-Aufnahmen von Gesprächen hinzugezogen, die während der Netzwerktreffen geführt wurden. Als Auswertungsmethode dient die qualitative Inhaltsanalyse. Fokussiert wird dabei das subjektive Wissen der Lehrkräfte, bei dem neben insbesondere prozeduralem Wissen zum Schreiben Überzeugungen ebenso wie Antinomien des Lehrer*innenhandelns eine Rolle spielen. Von der Studie sind u.a. Erkenntnisse für die dritte Phase der Lehrer*innenbildung zum Schreiben im Fachunterricht zu erwarten.

„Philosophieunterricht als Raum für Empowerment in der Migrationsgesellschaft“ (PhiREM) (Maria Mateo i Ferrer)

Das hier vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) setzt die Arbeit des FEP „Wortgewand(t): sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten“ mit einem eigenen Schwerpunkt fort. Die Ausgangshypothese des FEP ist, dass die Fähigkeit, sich eine Zukunft vorzustellen, grundlegend für die Handlungsfähigkeit ist. Und diese Fähigkeit ist entscheidend, um sich einen eigenen Raum in der Gesellschaft zu erschließen, in dem man sich positionieren und sein Leben gestalten kann. Das Hauptziel des vorliegenden FEP ist daher die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts, das junge Menschen dabei unterstützt, diese Fähigkeit des Strebens – oder Aspirationsfähigkeit, wie Appadurai (2013) sie nennt – zu erwerben oder zu stärken. Dieses Konzept wird sich auf den Philosophieunterricht fokussieren, sowohl auf den regulären Unterricht als auch auf die Projektarbeit. Appadurai schreibt, dass die Stärkung der Aspirationsfähigkeit ein wichtiger Weg zur Befähigung junger Menschen sei (vgl. 2013, S. 251). Ermächtigung setzt jedoch voraus, dass junge Menschen sich selbst in ihrer konkreten sozialen

Position erkennen – und nicht als isolierte Individuen. Aus dieser Perspektive ist ihre Aspirationsfähigkeit auch eine Form der Utopiefähigkeit, wie Castro Varela und andere schreiben, dessen Arbeit eine wichtige Grundlage für dieses FEP darstellt (1998, 1999, 2007).

Bevor mit der Entwicklung dieses pädagogischen Konzepts für den Philosophieunterricht begonnen wird, ist es wichtig zu verstehen, wie die Aspirationsfähigkeit der Jugendlichen wirklich aussieht, wie sie sich die Zukunft vorstellen und wie dies ihre Haltung in der Gegenwart bestimmt oder auch nicht. Nur wenn genau und konkret verstanden wird, welche Art von Zukunft sich junge Menschen vorstellen oder nicht vorstellen können, können Unterrichtsformen entwickelt werden, die ihnen effektiv helfen. Deshalb beginnt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt PhiREM mit einer empirischen Studie über die Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen.

Literatur

- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*. VERSO
- Castro Varela, M. do Mar & Vogelmann, S. (1998). Zwischen Allmacht und Ohnmacht – Überlegungen zur psychosozialen Beratung mit weiblichen Flüchtlingen. In M. Castro Varela, S. Schulze, S. Vogelmann & A. Weiß (Hrsg.), *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie* (S. 233–246). dgvt.
- Castro Varela, M. do Mar (1999). Migrantinnen und Utopische Visionen: eine interdisziplinäre Annäherung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 23 (3), 77–89.
- Castro Varela, M. do Mar (2007). *Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbstfindung und gelehrter Hoffnung*. transcript.

„Nachteilsausgleich in der Oberstufe“ (Ramona Lau)

Nachteilsausgleich ist unter den derzeit realisierten schulischen Leistungsvorgaben ein unverzichtbares Instrument, um Schüler*innen mit spezifischen Beeinträchtigungen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Leistungsfähigkeit im schulischen Alltag zeigen zu können. Das gilt auch und besonders für die gymnasiale Oberstufe. In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe Nordrhein-Westfalens (APO-GOST, 2023) wird in § 13 Abs. 7 und 8 die Gewährung von Nachteilsausgleich geregelt. Versteht man die Gewährung von Nachteilsausgleich als Bildungsauftrag, so sollte eine Umsetzung von § 13 Abs. 7 und 8 APO-GOST in der gymnasialen Oberstufe NRW ein normaler Vorgang sein. Wichtig zu beachten ist dabei: Die Gewährung von Nachteilsausgleich vor Ort, d.h. in einer konkreten Schule für eine*n bestimmte*n Schüler*in (in der gymnasialen Oberstufe), muss individualisiert und situativ angemessen erfolgen. Wie verhält es sich also konkret mit der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRW? Wie gehen Behörden mit gesetzlichen Vorgaben um, wie rekontextualisieren sie diese? Und wie rekontextualisieren wiederum Schulleitungen die behördlichen Vorgaben für ihre Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe? Diesen Fragen wird in diesem Forschungsvorhaben nachgegangen. Zur Beantwortung wird auf verschiedene behördliche Dokumente zum Nachteilsausgleich Bezug genommen und die Auswertung dieser fokussiert vorgestellt. Ebenso werden Interviews mit Schulleitungen in ausgewählten Regierungsbezirken analysiert. Die Schlussfolgerungen erfolgen auf Basis governanceanalytischer Überlegungen.

Literatur

- APO-GOST. (2023). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der Gymnasialen Oberstufe, vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023*. <https://bass.schul-welt.de/9607.htm#13-32nr3.1p13>

Literatur aus dem FEP (Auswahl)

- Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 26–63. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/5429/4957
- Lau, R. (unter Mitarbeit von A. Lübeck und M. Dietz). (2022). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Flyer. WE_OS Bielefeld. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/5429/4958
- Lau, R. (2019). Jenseits von Prüfungen. Pädagogischer Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *Schule inklusiv*, 5, 44–45.
- Lau, R. (2019). Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. Exemplarische Analysen für NRW. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Band II: Lehren und Lernen* (S. 175–182). Klinkhardt.