

Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen

Gabriele Klewin^{1,*} & Klaus-Jürgen Tillmann²

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

² *Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft*

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

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden die Erfahrungen aus der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg mit Lehrer*innenforschung und Praxisforschung sowie Erfahrungen aus der Lehrer*innenausbildung mit Forschendem Lernen dargestellt. Zunächst wird das Verständnis von Lehrer*innen- und Praxisforschung näher erläutert; anschließend wird am Beispiel des Oberstufen-Kollegs beschrieben, wie sich das Konzept der Lehrer*innenforschung/Praxisforschung im Laufe der Zeit verändert hat. Das Forschende Lernen in der Lehrer*innenausbildung, als ein mit der Praxisforschung verwandtes Konzept, wird in zwei curricula-rem Formaten vorgestellt, mit und ohne parallel stattfindende eigene Unterrichtserfahrungen der Studierenden.

Schlagwörter: Praxisforschung, Lehrer*innenforschung, Forschendes Lernen, Laborschule, Oberstufen-Kolleg



In diesem Beitrag wird dargestellt, was wir aus unserer Bielefelder Arbeit zum Thema Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und deren Verknüpfung zu Forschendem Lernen beizutragen haben.¹ Dabei gibt es die schulische Praxisforschung in Laborschule und Oberstufen-Kolleg inzwischen seit 45 Jahren. Sie startete im Jahr 1974 unter dem Begriff der „Lehrerforschung“, wird aber heute von uns vor allem als „Praxisforschung“ bezeichnet. Es hat einige Zeit gedauert, bis wir diesen Ansatz der pädagogischen Akteure, die durch Forschung sich selbst und das pädagogische Feld verändern, auch auf das Lehramtsstudium der Universität übertragen haben. Seit 2004 gibt es bei uns systematische Konzepte des Forschenden Lernens in der Lehrer*innenausbildung – also liegen „nur“ 15 Jahre Erfahrung vor. Der Beitrag gliedert sich in drei Teile.

Im ersten Teil wird der Grundansatz einer schulischen Praxisforschung herausgearbeitet und dargestellt, in welcher spezifischer Weise wir diesen Ansatz in Bielefeld realisiert haben. Dabei geht es nicht nur um gute Konzepte, sondern auch um Probleme und Schwierigkeiten ihrer Realisierung. Dabei soll deutlich werden, welchen spezifischen Arbeitsansatz wir in den Bielefelder Versuchsschulen gewählt haben und wie dieser über die Jahre auch modifiziert wurde.

Im zweiten Teil wird am Beispiel des Oberstufen-Kollegs deutlich, wie dort das Ursprungskonzept weiterentwickelt wurde und sich inzwischen als ein komplexes System der Projektforschung darstellt, an der neben Lehrkräften und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen auch die Schüler*innen des Oberstufen-Kollegs beteiligt werden.

Im dritten Teil geht es nicht mehr um die Forschung an den Versuchsschulen, sondern um unsere Arbeit mit den Studierenden. Das Konzept des Forschenden Lernens in der Lehramtsausbildung, das hier in Bielefeld von Mitarbeiter*innen der Schul- und der Praxisforschung angestoßen wurde, ist nach längeren Entwicklungsphasen inzwischen in das BA- und MA-Studium, das zum Lehramt führt, fest integriert.

1 Lehrerforschung und Praxisforschung – eine systematische Verortung

Man kann aus unserer Sicht über schulische Praxisforschung nicht sinnvoll reden, wenn man sie nicht in das Gesamtspektrum der empirischen Schulforschung einordnet und nach ihrem speziellen Stellenwert fragt. Dies soll zunächst – in aller Kürze – getan werden, um sodann auf die besondere Form der Lehrer*innenforschung an unseren beiden Bielefelder Versuchsschulen einzugehen.

1.1 Zwei Paradigmen der empirischen Schulforschung

Studien, die an großen Stichproben mit standardisierten Verfahren Merkmalsverteilungen erheben, Hypothesen überprüfen und Wirkzusammenhänge statistisch analysieren – vor allem solche Studien prägen seit vielen Jahren das Bild der empirischen Schulforschung in der Öffentlichkeit: Festschulische Sozialisationsforschung in den 1970er-Jahren (vgl. z.B. Fend, 1977), Hurrelmanns Untersuchungen zur Belastung von Jugendlichen aus den 1980er- und 1990er-Jahren (vgl. z.B. Engel & Hurrelmann, 1993) und – last, but not least – die vielen Leistungsvergleichsstudien der letzten 15 Jahre (vgl. z.B. Klieme et al., 2010): All diese Arbeiten zeigen, dass dieser empirisch-analytische Forschungsstrang lebendig und aktiv ist und dass er öffentlichkeitswirksam agiert. Solche Forschung wird an Universitäten und Forschungsinstituten (Max-Planck-Instituten, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF] u.a.) geplant und umgesetzt; dort werden auch die Fragestellungen entworfen und die methodischen Verfahren festgelegt. Die Schulen, ihre Schüler*innen und Lehrkräfte, bilden das Forschungsfeld, in dem die Daten für diese Survey-Forschung erhoben werden. Diese Daten

¹ Dieser Beitrag beruht auf einem gemeinsamen Vortrag der Autor*innen auf der CARN-DACH-Tagung am 26.01.2018 in der Universität Bielefeld.

werden anschließend von wissenschaftlichen Stäben analysiert und interpretiert und dann auf erziehungswissenschaftliche bzw. benachbarte Theoriezusammenhänge oder auch auf bildungspolitische Kontexte bezogen. Bei einem solchen Ansatz sind die Forschung und die Analyse zunächst einmal streng getrennt von den Fragen der Praxisentwicklung. Erst in einem weiteren Schritt wird dann evtl. die Frage gestellt, ob und wie die Ergebnisse der Praxis nützlich sein können.

Spätestens seit Lewin (1953) wird ein solcher Forschungsansatz als zu einseitig, zu praxisfern kritisiert: Die zentral geplante standardisierte Forschung nehme die Interessen und Fragestellungen der an Schule Beteiligten nicht auf; sie kenne die Praxisprobleme nicht hinreichend, schließe das Wissen der Praktiker*innen für die Lösung von Problemen – und für die wissenschaftliche Theoriebildung – nicht auf und liefere in der Regel Ergebnisse, die für Schulentwicklung, für Praxisverbesserung wenig hilfreich seien (vgl. z.B. Altrichter & Feindt, 2004b, S. 418). Inzwischen ist zwar zumindest zum Teil wieder eine stärkere Anwendungsorientierung festzustellen (Heinrich, 2008; Heinrich & van Ackeren, 2017); völlig bearbeitet werden dadurch die aufgeführten Kritikpunkte jedoch nicht. Diese Kritik an der „etablierten“ empirischen Schulforschung wurde in den 1970er- und 1980er-Jahren nicht nur, aber auch von dem Begründer der Bielefelder Versuchsschulen, von Hartmut von Hentig (vgl. 1982, S. 27ff.) geübt; diese Kritik hat zu Konsequenzen geführt.

In Absetzung von dem Konzept einer quantitativen, auf generalisierbare Schlussfolgerungen ausgerichteten, Forschung wurde vor allem in den 1970er-Jahren ein alternatives Forschungskonzept entwickelt. Dieses Konzept bezieht die Akteure der pädagogischen Arbeit in die Forschung mit ein und ist in seinen Ergebnissen nicht auf allgemeingültige Aussagen, die durch Prüfung von Hypothesen zustande gekommen sind, sondern auf Verbesserungen in der Praxis ausgerichtet. Für dieses Konzept gibt es viele unterschiedliche Namen: Handlungsforschung, Aktionsforschung, Praxisforschung, Lehrerforschung, teacher research, „Schulbegleitforschung“ (Altrichter & Feindt, 2004a). Die Konzepte, die sich mit diesen verschiedenen Namen verbinden, unterscheiden sich nur in Nuancen voneinander. Übereinstimmend orientieren sich all diese Konzepte an vier Kriterien:

- (1) Die Forschungsfragen ergeben sich aus den Problemen der pädagogischen Praxis. Sie sollen aber auch theoretisch verortet werden.
- (2) Die Akteure des Forschungsprozesses sind in die Praxis eingebunden: Es sind meist Lehrer*innen, gelegentlich auch Studierende. Sie führen ihre Forschung in dem Praxisfeld durch, das ihnen beruflich unmittelbar zugänglich ist.
- (3) Die Ergebnisse der Forschung zielen vor allem auf praktische Verwendung, auf Verbesserung des pädagogischen Alltags, auf Schulentwicklung. Die innovativen Konzepte, die erarbeitet werden, sollen auf andere Schulen übertragbar sein.
- (4) Diese Forschung soll auch dazu führen, dass die beteiligten Lehrer*innen ihre professionelle Kompetenz erweitern: Sie erwerben nicht nur eine differenzierte Problemsicht, sondern auch ein kritisches Verständnis von Wissenschaft. Praxisforschung versteht sich somit auch als eine Professionalisierungsstrategie (Stenhouse, 1975; Elliot, 1984; vgl. Altrichter & Feindt, 2004a, S. 89).

Mit solchen Ansätzen wurde in den 1970er- und 1980er-Jahren an verschiedenen deutschsprachigen Universitäten experimentiert, so in Bremen (Kemnade, 2007), in Oldenburg (Fichten & Meyer, 2009), in Klagenfurt (Müller, Andreitz & Mayr et al., 2010), Innsbruck und Linz (Altrichter, 1990) – und eben auch in Bielefeld (Hollenbach & Tillmann, 2009; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014). Auf der einen Seite finden wir seit 40 Jahren eine dominierende empirische Schulforschung, die durch die etablierten Fraktionen der „scientific community“ betrieben wird – und auf der anderen Seite besteht ein basis- und reformorientiertes Alternativkonzept, das vor allem in Reformschulen und in einigen Universitäten seine Basis hat und das von einigen „Querdenker*innen“ in der

Erziehungswissenschaft (unter ihnen Wolfgang Klafki, Hartmut von Hentig, Hilbert Meyer, Peter Posch und Herbert Altrichter) unterstützt wurde und wird. Und dieses Alternativkonzept hat sich behauptet, hat sich weiterentwickelt und wird von vielen engagierten Akteuren getragen.

Und in diesem Konzert spielen seit den 1970er-Jahren die beiden Bielefelder Versuchsschulen mit ihrer Praxisforschung eine besondere Rolle.

1.2 Der Beitrag der Bielefelder Versuchsschulen

Beide Bielefelder Versuchsschulen sind also mittlerweile 45 Jahre alt. Das ist für eine Versuchsschule ein respektables Alter, wenn man einmal bedenkt, dass John Deweys berühmte Chicagoer „Laboratory School“ nur fünf Jahre existiert hat.

Mit diesen beiden Bielefelder Versuchsschulen wurde von Anfang an eine bestimmte Form der Verknüpfung von Forschung und Praxis verbunden: Weil – so v. Hentig (1982, S. 53f.) – Reform auf Wissenschaft angewiesen ist, sollten beide Schulen auch als Forschungseinrichtungen arbeiten. Dabei übte er massive Kritik an der damals (und heute) herrschenden Erziehungswissenschaft. Ihre hohe Spezialisierung und die Standardisierung ihrer Methoden passten nicht zu dem individuellen und persönlichen Geschäft der Erziehung; sie seien zudem auf eine „Entmündigung“ der Lehrer*innen“ ausgerichtet. Gegen eine solche Forschung setzte v. Hentig seinen Anspruch auf Rehabilitierung der Lehrer*innenerfahrungen (1982, S. 53). Die systematische und kontrollierte Erarbeitung „reflektierter Erfahrungen“ von Lehrkräften nannte v. Hentig „Lehrerforschung“. Und sein Anspruch war, dass alle Lehrenden an Laborschule und Oberstufen-Kolleg zugleich auch als Forscher*innen tätig sein sollen (vgl. v.d. Groeben, 2009).

Dabei gab es zu Beginn der Versuchsschularbeit weder bei v. Hentig noch bei den vielen anderen Gründungsmitgliedern klare Vorstellungen, wie denn so etwas organisatorisch, methodisch, konzeptionell gehen könne. Und Vorbilder, an denen man sich hätte orientieren können, gab es kaum. Deshalb wurde die Konzeptentwicklung der Lehrer*innenforschung dem Versuchsprozess übergeben, in dem sie sich in gewisser Weise bis heute befindet. Deshalb gibt es auch nicht die eine, die einzige Form der Bielefelder Lehrer*innenforschung, sondern in beiden Einrichtungen über die vielen Jahre ganz unterschiedliche Ausprägungen – und immer wieder einen neuen Stand. Der aktuelle Stand dieser Forschung wird im Folgenden am Beispiel des Oberstufen-Kollegs skizziert.

Doch bei allen Varianten, über alle Veränderungen hinweg gibt es für die Praxisforschung in den Bielefelder Versuchsschulen einige Konstanten, auch einige Alleinstellungsmerkmale, die wir jetzt abschließend ebenfalls in vier Punkten hervorheben möchten:

Punkt 1: Die Bindung der Praxisforschung an Versuchsschulen und Universität

In Bielefeld existieren seit 1974 zwei Versuchsschulen, die neben ihrem jeweiligen Reformprogramm beide den Auftrag haben, durch Praxisforschung ihre eigene Arbeit aufzuklären und weiterzuentwickeln. Das bedeutet zunächst, dass sich die Forschung inhaltlich auf die Entwicklungsaufgaben und -probleme der Reformschulen bezieht. Die Erkenntnisse, die dabei produziert werden, sollen dabei aber nicht stehen bleiben, sondern zugleich für das Regelschulwesen von Bedeutung sein. Denn sowohl Laborschule als auch Oberstufen-Kolleg sollen „Reformmodelle in ihrem wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis [...] erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen [...] prüfen.“ (Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg; identisch in der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und ähnlich im Grundlagenerlass der Laborschule).

Beide Versuchsschulen sind an der Universität Bielefeld angesiedelt und mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft verbunden. Die Praxisforschung ist damit Teil der universitären Forschung. Diese Verknüpfung wird auch daran deutlich, dass die jeweiligen

Wissenschaftlichen Leiter*innen der Schulen (zur Zeit: Annette Textor für die Laborschule, Martin Heinrich für das Oberstufen-Kolleg) über ein universitäres Berufungsverfahren in ihre Position gelangen.

Punkt 2: Die auf Dauer gestellte und kontinuierlich finanzierte Arbeit

Oberstufen-Kolleg und Laborschule sind keine zeitlich und thematisch begrenzten Schulversuche, sondern auf Dauer gestellte Versuchsschulen mit einem offenen Forschungs- und Entwicklungsauftrag, der jeweils neu zu interpretieren ist.

Der Anspruch, dass die Versuchsschulen auch forschende Einrichtungen sind, bestand von Anfang an und wurde von Anfang an institutionalisiert und mit dauerhaften Ressourcen versehen. Der Umfang der Ressourcen für die Forschung hat sich im Zeitverlauf immer auch verändert, aber er ist über die Jahre verlässlich und stabil geblieben. Für die Lehrkräfte der Schulen werden die Ressourcen in Form von Forschungsstunden für die jeweiligen Projekte zur Verfügung gestellt; die Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtungen sind an der Fakultät für Erziehungswissenschaft beschäftigt, haben aber ausdrücklich ihren Arbeitsschwerpunkt auf der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den Versuchsschulen. Zusätzlich gibt es Mittel für Hilfskräfte und für Sachausgaben. Um diese Ausstattung muss zwar innerhalb der Universität immer wieder gekämpft werden, aber sie ist bisher weitgehend stabil geblieben.

Punkt 3: Die Organisation der Arbeit in Forschungs- und Entwicklungsplänen

Nach unterschiedlichen Erprobungsformen in der Anfangsphase werden seit etlichen Jahren in beiden Einrichtungen „Forschungs- und Entwicklungspläne“ (FEP) aufgestellt. Dort sind die Projekte aufgeführt, die in der Regel auf zwei Jahre angelegt sind und die in kooperativer Form von mehreren Lehrkräften, häufig ergänzt durch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen bearbeitet werden. Über die Aufnahme von Projekten in den FEP wird nach Beratung durch den extern besetzten Wissenschaftlichen Beirat in den Einrichtungen diskutiert und entschieden. Nach Ablauf der Forschungszeit sind die Ergebnisse der Schulöffentlichkeit und dem jeweiligen Wissenschaftlichen Beirat zu präsentieren – und möglichst zu publizieren.

Dies also sind drei grundlegende Merkmale der Bielefelder Praxisforschung, die sich im Laufe der Jahre fest etabliert haben und die für beide Einrichtungen gelten.

Punkt 4: Probleme der Bielefelder Praxisforschung – sechs Fragen

Verbunden mit einer solchen Form der Forschung in der Schule sind natürlich auch vielfältige Probleme, die hier nicht ausführlich verhandelt werden können. Sechs Problemfelder der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit sollen trotzdem knapp benannt werden.

- (a) Wie entstehen diese Forschungsprojekte? Wie kommt man von der Idee zu einem ausgefeilten Konzept? Welche Relevanzkriterien sind bei der Bewertung und Genehmigung der Projekte anzulegen?
- (b) Was kann Lehrkräfte motivieren, in solchen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mitzuarbeiten? Sollen alle Lehrkräfte immer auch forschen – oder kann es da auch Phasen, Pausen oder gar Abstinenz geben?
- (c) Wie entstehen Forschungsteams? Allein aus Sympathiewahl oder auch nach thematischen Vorgaben? In welcher Rolle arbeiten in diesen Forschungsteams die Lehrkräfte, in welchen die hauptamtlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen?
- (d) Wie wird die Praxisforschung auch methodisch gesichert? Wie lässt sich die Forschungskompetenz der Beteiligten verbessern? Wie können sich Lehrkräfte in die Probleme der Forschungsmethodik einarbeiten?

- (e) Wie entstehen Publikationen? Welche Unterstützung brauchen hier gerade Lehrkräfte? An welche Zielgruppen sollen sich die Publikationen richten?
- (f) Wie bringen wir unsere Forschungsergebnisse an die Regelschulen und ihre Lehrkräfte? Wie entsteht Transfer?

Mit all diesen Fragen haben sich die Bielefelder Versuchsschulen immer wieder auseinandergesetzt; zu allseits befriedigenden Lösungen ist es dabei nur selten gekommen. Aber wir haben immer wieder Anläufe unternommen, um zu einer besseren Praxis zu gelangen.

2 Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg – mehr Fragen als Antworten?

Die oben aufgeworfenen Probleme können hier zwar nicht geklärt werden, aber zumindest Ansätze für die Bearbeitung einiger der Fragen sollen aufgeführt werden. Zunächst werden kurz die Rahmenbedingungen und die Organisation für Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg dargestellt; im Anschluss erfolgt der Bezug auf die Bereiche Praxisforschung und Schulentwicklung sowie internen und externen Transfer.

2.1 Rahmenbedingungen und Organisation von Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg

Die grundlegenden Rahmenbedingungen sind oben bereits genannt worden; deshalb soll nur noch auf einige spezifische Aspekte eingegangen werden. Obwohl bereits oben kurz skizziert, sei noch einmal ausführlicher der Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs zitiert:

„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. Im Zentrum stehen hierbei die Entwicklung, unterrichtspraktische Erprobung und Evaluation von Bildungsstrukturen und curricularen Konzepten, die auf der Basis individueller Schwerpunktsetzung und vertiefter allgemeiner Bildung zur allgemeinen Studierfähigkeit führen und auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten“ (Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2007, Präambel; identisch in der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg).

Im aktuellen Forschungs- und Entwicklungsplan arbeiten ca. 70 Prozent der Lehrenden, wie die Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg genannt werden, in zehn Projekten gemeinsam mit den Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

Auch im Oberstufen-Kolleg gibt es einen zweijährigen Forschungs- und Entwicklungsplan; bis Mitte 2017 war damit allerdings verbunden, dass auch nur alle zwei Jahre die Möglichkeit bestand, ein neues Projekt zu beantragen. Dazu gehört immer noch ein Antragsverfahren mit Beratung durch den Wissenschaftlichen Beirat und Genehmigung durch die Gemeinsame Leitung². Dieses Verfahren hat sich für viele Projekte bewährt, so z.B. für ein Projekt, das ein grundsätzliches Problem vieler Oberstufen untersucht – das Projekt „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ (Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014). Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Schüler*innen mit schwierigen Voraussetzungen die Oberstufe dennoch erfolgreich durchlaufen? Natürlich gibt es auch in diesem Projekt konkrete Handlungsnotwendigkeiten, aber keinen unmittel-

² In der Gemeinsamen Leitung entscheiden Vertreter*innen aus Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung gemeinsam über Fragen der Forschung und Entwicklung.

telbaren Entscheidungsdruck, weil die bestehende Praxis im Großen und Ganzen funktioniert, jedoch verbesserungsfähig ist. In dieser Situation ist es möglich, drei oder vier Jahre auf die Auswertung von Längsschnittdaten zu warten. Auch für andere Projekte ist das doch recht stark formalisierte Verfahren passend. *Aber* der Schulalltag lässt sich nicht immer in Forschungszyklen abbilden.

2.2 Praxisforschung und Schulentwicklung

Im Frühjahr 2016 zeichnete sich ab, dass sich baulich in den beiden Versuchsschulen etwas tun soll. Ob Sanierung, Renovierung oder Neubau war zu diesem Zeitpunkt nicht klar; klar war jedoch, dass die Betroffenen in einen Prozess, der sich Bauphase 0 nennt, einbezogen werden. In diesem Prozess werden von Architekt*innen in Zusammenarbeit mit den Nutzer*innen die Raumbedarfe erhoben. Nun ist die Raumgestaltung auch eine pädagogische Frage; wir sprechen nicht umsonst vom „dritten Pädagogen“.³ Mit dieser Perspektive auf die Frage nach Raumbedarf zu schauen und dabei sowohl theoretische Hintergründe und die Historie zu beachten als auch die Meinung der Betroffenen zu erheben, gäbe ein gutes FEP-Thema ab. Leider wäre die nächste Antragsphase erst eineinhalb Jahre später gewesen, und nur an der Laborschule gab es dazu bereits einen FEP. Wie sollte hier am Oberstufen-Kolleg reagiert werden?

Ein zweites Beispiel: Anfang 2015 wurde deutlich, dass gut ausgebildete neuzugezogene, d.h. in der Regel geflüchtete, Jugendliche am Oberstufen-Kolleg aufgenommen werden sollen. Diese Jugendlichen hatten in den Deutschkursen anderer Institutionen gezeigt, dass sie sowohl aus ihrem Heimatland eine gute schulische Vorbildung mitbringen als auch eine hohe Bildungsaspiration haben und deshalb das Abitur anstreben. Dennoch reichen ihre Deutschkenntnisse nicht dafür aus, ohne jegliche Hilfe die Oberstufe im „Normalverfahren“ zu durchlaufen. D.h., eine pädagogische Entwicklung war notwendig und eine Evaluation dieser Entwicklung angeraten. Ebenfalls ein ausgezeichnetes FEP-Thema, aber die Genehmigung der FEP-Anträge war gerade erst ein paar Monate her.

Beide Beispiele zeigen, dass Schulentwicklungsfragen nicht immer langfristig planbar sind und dennoch genau die Kriterien von Praxisforschung erfüllen können. Am zweiten Beispiel sollen sie noch einmal durchgegangen werden:

- (1) Die Forschungsfragen ergeben sich aus den Problemen der pädagogischen Praxis. Sie sollen aber auch theoretisch verortet werden.
- (2) Die Akteure des Forschungsprozesses sind in die Praxis eingebunden: Es sind meist Lehrer*innen, gelegentlich auch Studierende. Sie führen ihre Forschung in dem Praxisfeld durch, das ihnen beruflich unmittelbar zugänglich ist.
- (3) Die Ergebnisse der Forschung zielen vor allem auf praktische Verwendung, auf Verbesserung des pädagogischen Alltags, auf Schulentwicklung. Die innovativen Konzepte, die erarbeitet werden, sollen übertragbar auf andere Schulen sein.
- (4) Diese Forschung soll auch dazu führen, dass die beteiligten Lehrer*innen ihre professionelle Kompetenz erweitern: Sie erwerben nicht nur eine differenzierte Problemsicht, sondern auch ein kritisches Verständnis von Wissenschaft. Praxisforschung versteht sich somit auch als eine Professionalisierungsstrategie.

Einen stärkeren Praxisbezug als Jugendliche, die eine besondere schulische Unterstützung brauchen und für die es noch kaum Unterrichtskonzepte und -materialien gibt, können wir uns kaum denken. Und die Lehrenden, die sich mit großem Engagement auf die

³ Dieser Ausdruck lässt sich nicht einer oder einem Autor*in zuordnen. Er stammt aus der italienischen Reggiopädagogik (Schäfer & Schäfer, 2009). An dieser Stelle sei Timo Christian Zenke von der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule gedankt, der sich seit Jahren mit pädagogischen Fragen zum Schulbau auseinandersetzt. Auf ihn gehen die Informationen und der Literaturhinweis zur Bezeichnung des Raums als dritten Pädagogen bzw. Erzieher zurück.

Aufnahme dieser Jugendlichen vorbereiten, sind definitiv Praxisakteure. Dass die Ergebnisse zur Verbesserung der schulischen Praxis verwendet werden können, liegt auf der Hand, und dass die Lehrenden sich durch die Auseinandersetzung professionalisieren auch. D.h., es handelt sich um ein notwendiges und für die Praxisforschung sehr geeignetes Thema, aber leider war das zum Zeitpunkt der Beantragung der neuen Forschungs- und Entwicklungsprojekte noch nicht absehbar.

Natürlich hat es dennoch ein Projekt dazu gegeben; glücklicher Weise hatten zwei Deutsch-Lehrende ein Projekt „Differenzierung in den Brückenkursen Deutsch“ beantragt und genehmigt bekommen und waren auch sehr an der Beschulung der neuzugewanderten Jugendlichen interessiert, so dass in Absprache mit den zuständigen Gremien die Ausrichtung des Projektes angepasst werden konnte. Im Folgeantrag des Projekts heißt es jetzt „Integration neuzugewandelter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ (Guschker, Geweke, Hartner, Kirmes, Mateo i Ferrer & Otto, 2018).

Im Fall der Bauphase 0 wurde ein Kurzantrag geschrieben und ein Ad-hoc-FEP eingerichtet mit dem Titel „Der Dritte Pädagoge am Oberstufen-Kolleg. Zur pädagogischen Fundierung der Sanierung und architektonischen Gestaltung des Oberstufen-Kollegs“. Dieser FEP hatte nur eine einjährige Laufzeit und war mit der Beendigung der Bauphase 0 ebenfalls abgeschlossen. Beide Beispiele liefern auch Erfahrungen zu den Fragen, die oben aufgeworfen wurden:

- (a) Wie entstehen diese Forschungsprojekte?
- (b) Was kann Lehrkräfte motivieren, in solchen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mitzuarbeiten?

Obwohl die Probleme gelöst, d.h., die aktuellen Schulentwicklungsbedarfe mit unterschiedlichen Vorgehensweisen berücksichtigt wurden, schließen sich daran grundsätzliche Fragen an, die sich ggf. auch für andere Praxisforschungsprojekte stellen:

- Wie können die Zeitläufe von Schulentwicklung und Praxisforschung gut aufeinander bezogen werden?
- Eignen sich alle Schulentwicklungsfragen für Praxisforschung oder sind ggf. gerade die ganz brennenden erst einmal ohne Forschungsanteile zu bearbeiten, weil ein unmittelbarer Handlungsdruck vorliegt?
- Muss an einer Versuchsschule alle Schulentwicklung beforscht werden?
- Wie muss ein Verfahren zur Qualitätssicherung aussehen, das die Güte der Projekte sichert, aber gleichzeitig notwendige Entwicklung nicht mit zu starren Formalisierungen behindert?

Nicht nur aus diesem Grund ist in der Erarbeitung des aktuellen Forschungs- und Entwicklungsmodells, das im Juli 2017 beschlossen wurde und seit August 2017 umgesetzt wird, eine stärkere Flexibilisierung vorgesehen, die in einigen Teilen so an der Laborschule bereits besteht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte können nun für eine Spanne von einem bis zu drei Jahren beantragt werden, so dass jährlich neue Projekte starten können (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017). Bei den Anfang 2018 beratenen und genehmigten zehn Projekten ist die ganze Spanne vorhanden.

Diese Flexibilisierung ist aus unserer Sicht aber nicht nur notwendig, um auf aktuelle Entwicklungen reagieren zu können, sondern hat auch einen Effekt auf den internen Transfer. Im vorangegangenen FEP-Zeitraum gab es am Oberstufen-Kolleg 16 Projekte. Wenn auch nur die Hälfte nach Abschluss ihre Ergebnisse hätte direkt intern transferieren wollen, dann hätte das Oberstufen-Kolleg acht parallele Schulentwicklungsthemen bearbeiten müssen. Dass das so nicht funktioniert, bedarf vermutlich keiner weiteren Erläuterung. Aber nicht nur die zeitliche Staffelung soll zu einem besseren internen Transfer beitragen. In der Antragsphase im Herbst 2017 musste zum ersten Mal explizit die Anforderung benannt werden, welche schulischen Gruppen von den Entwicklungen

des FEP betroffen sein werden, und mit diesen ausgelotet werden, ob die Projektaktivitäten von den Betroffenen auch so gewollt sind (Heinrich & Klewin, 2018).

Wie aus dem Versuchsauftrag deutlich wird, können wir nicht beim gelungenen internen Transfer stehen bleiben. Der Anspruch, Erkenntnisse, Konzepte und Materialien zu entwickeln, die auch für andere Schulen relevant sind, kann unseres Erachtens nicht an alle Praxisforschungsprojekte gestellt werden, an diejenigen aus den Versuchsschulen jedoch schon. Dazu sind unterschiedliche Strategien möglich. Auf der Ebene der Erkenntnisse bzw. Forschungsergebnisse soll noch einmal das Projekt „Bildungsbiografische Grenzgänge“ betrachtet werden. Im Projekt sind nicht nur die Kollegiat*innen – so werden die Schüler*innen am Oberstufen-Kollegs genannt – befragt worden, sondern auch Schüler*innen aus sieben Regelschulen; so liegen 478 Fragebögen und 71 qualitative Interviews zum ersten Befragungszeitpunkt vor. Die Daten sind u.a. schulspezifisch ausgewertet und rückgemeldet worden, so dass die Schulen ihre Daten für Schulentwicklungsprozesse nutzen konnten (Holz, in Vorbereitung). Ähnlich ist auch ein Projekt zum Übergang Schule – Hochschule vorgegangen, das innerhalb der achtjährigen Laufzeit einen Datensatz mit über 2.500 Fällen erstellt hat (Bornkessel & Asdonk, 2011). Neben der Serviceleistung für die beteiligten Regelschulen durch die schulspezifische Rückmeldung entstehen so Datensätze mit einer für Praxisforschung eher ungewöhnlich hohen Anzahl von Fällen.

Neben den oben genannten Erkenntnissen sind aus unserer Sicht insbesondere solche Erkenntnisse transfergeeignet, die in den eher klassischen Praxisforschungsprojekten entstanden sind. Hier wird keine Generalisierbarkeit angestrebt, sondern es entsteht „lokales [...] Wissen“ (Meyer, 2010, S. 3), das durch seine Praxisrelevanz für andere Schulen interessant ist. Der Entstehungskontext in der Praxis spielt auch für die Frage der Akzeptanz, die Ergebnisse für die eigene Schule zu nutzen, aus unseren Erfahrungen eine wichtige, positive Rolle. Hier fehlt es zugegebenermaßen noch an Untersuchungen, die diese Behauptungen untermauern könnten (Koch, 2011; Biermann, 2007). Einige Erfahrungen haben wir auch mit rekonstruktiven Methoden gemacht, bei denen sich die Frage nach der Generalisierung auf andere Weise, in Form von Strukturgeneralisierungen, stellt (Asbrand, Demmer, Heinrich & Martens, 2019).

Nun zum Transfer von Konzepten, Materialien u.ä.: Auch hier gibt es Projekte, die Regelschulen bereits in die Entwicklung miteinbeziehen; dies kann jedoch immer nur vereinzelt geschehen, weil Regelschulen dafür meist keine Ressourcen zur Verfügung haben. Wünschenswert wäre, über Netzwerke mit verschiedenen Schulen nachzudenken, ähnlich der früheren Bremer Schulbegleitforschung (Kemnade, 2007). Aber diese Aufgabe können die Versuchsschulen nicht aus sich heraus bearbeiten; dazu ist externe Unterstützung notwendig. Gelungen ist dies mit dem regionalen Netzwerk „Individuelle Sprachförderung in der Sek II“, in dem Lehrkräfte aus dem Oberstufen-Kolleg und vier weiteren Bielefelder Schulen Materialien für die Oberstufe entwickeln (Guschker, Ezel, Mundhenke & Otto, 2019).

Ein weiterer Schritt in diese Richtung ist daher die Kooperation mit der Bielefelder Qualitätsoffensive, BiProfessional⁴, in der für die zweite Förderphase in einer Teilmaßnahme eine Fortbildung Praxisforschung für Regelschullehrkräfte entwickelt wird, die sich am Klagenfurter Modell (<https://pfl.aau.at/> und <https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/professionalitaet-im-lehrberuf/>) orientiert und auch von Lehrkräften aus den Versuchsschulen durchgeführt werden soll.

Mit Blick auf Lehrer*innenfortbildung als konkrete Transferstrategie gab es ein Projekt zur „Inneren Differenzierung in der Sekundarstufe II“, das sich zunächst dem internen Transfer gewidmet und über ein Jahr lang immer wieder Schulentwicklungsaktivitäten durchgeführt hat, dann aber in einem eigenen FEP Fortbildungskonzepte für

⁴ BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908).

Regelschulen entwickelt und die Fortbildung und den Transfer begleitend erforscht hat (Lau & Große-Klußmann, 2012). Aktuell existieren im Anschluss an diese Erfahrungen mit der Entwicklung und evaluativen Begleitung von Fortbildungskonzepten im Themenbereich „Innere Differenzierung“ und „Heterogenität“ zwei BMBF-Projekte in der Förderlinie Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals für inklusive Bildung (MQInkBi). Hier arbeiten Wissenschaftler*innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft bzw. der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg und Lehrerforscher*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg bei der Konzeptentwicklung, Durchführung und Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen in den Bereichen multiprofessionelle Kooperation (vgl. Heinrich et al., im Erscheinen) und der Reflexion des Leistungs-Inklusions-Dilemmas (vgl. Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018) zusammen.

Im Bereich der Fortbildungen arbeiten beide Versuchsschulen auch mit der Bielefeld School of Education, kurz BiSEd, zusammen und bieten dabei phasenübergreifend Fortbildungen an (<http://www.bised.uni-bielefeld.de/bi-connected>).

Zusammenfassend können zum externen Transfer auf der Ebene von Ergebnissen folgende Strategien genannt werden:

- die Bearbeitung von auch für Regelschulen relevanten Fragen und
- das Einbeziehen von Regelschulen in die Erhebung.

Auf der Ebene von pädagogischen Konzepten, Unterrichtsmaterialien und anderen Produkten sind folgende Strategien zu nennen:

- das Einbeziehen von anderen Schulen von Beginn an (vgl. Koch, 2011),
- eigene Projekte für den Transfer,
- Kooperation mit der Universität,
- Fortbildungen in Praxisforschung und
- eigene Publikationsmöglichkeiten für Ergebnisse aus Praxisforschungsprojekten.⁵

Die größere Praxisnähe der Projekte befördert aus unserer Sicht die Transferfähigkeit, auch wenn der Transfer von Praxisforschungsergebnissen eigene Herausforderungen zu bewältigen hat (Hahn, Klewin, Koch, Kuhn, Palowski & Stiller, 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Zwar kein Transfer im eigentlichen Sinne, aber auch für die Nachhaltigkeit des Ansatzes wichtig sind das Einbeziehen von Kollegiat*innen in Praxisforschung sowie die Übertragung auf Studierende. Zunächst zur Forschung mit und von Kollegiat*innen.

2.3 Forschung mit und von Kollegiat*innen

Praxisforschung wird häufig vorrangig dadurch gekennzeichnet, dass Betroffene zu Beteiligten werden. Dazu gehören am Oberstufen-Kolleg natürlich auch die Kollegiat*innen. Sie sind Expert*innen für spezifische Aspekte von Unterricht und haben ein Interesse daran, ihren Schulalltag zu verbessern. In der Vergangenheit hat es immer wieder engagierte Kollegiat*innen gegeben, die von sich aus die Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung gesucht haben und z.B. die Einführung von Profilen in der Hauptphase kritisch begleitet haben (Hahn, Kemper & Klewin, 2015). Innerhalb der Profile arbeiten in der Regel drei Fächer unter einem Thema zusammen. So widmet sich das Profil 8 den GenderBildern; hier wird in den Fächern Politische Bildung, Literatur und Sport gefragt „Mann ist Mann und Frau ist Frau, ist doch klar – oder?“ (Oberstufen-Kolleg, 2019). Was uns als sinnvolles fächerübergreifendes Lernen erscheint, wurde bei

⁵ Aktuell sind dies das *WE_OS-Jahrbuch* (https://www.biejournals.de/index.php/we_os), das sich auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg konzentriert, die hier vorliegende Zeitschrift *PraxisForschungLehrer*innenBildung* (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>) sowie die Zeitschrift *Die Materialwerkstatt* (<https://www.dimawe.de/index.php/dimawe>), in der sowohl Materialien für die hochschulische Lehre als auch für den schulischen Unterricht kommentiert veröffentlicht werden können.

der Einführung von den Kollegiat*innen z.T. kritisch betrachtet, weil aus ihrer Sicht ein Stück Wahlfreiheit wegfiel. Diese Kritik war Ansporn für eine forschende Auseinandersetzung, innerhalb derer drei komplette Jahrgänge zu ihren Erfahrungen mit den Profilen befragt wurden und anhand der Ergebnisse Aushandlungen über die Veränderung bestimmter Regelungen erfolgreich geführt wurden.

An der Frage, wie über die wissenschaftspropädeutischen Ausbildung hinaus Kollegiat*innen stärker in die Praxisforschung einbezogen werden können, arbeitet aktuell das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Forschendes Lernen in der Oberstufe – FLidO“ (Stiller, 2019), und zwei Mal wurde in der Projektphase ein Projekt zu eigener Forschung von Kollegiat*innen angeboten (Feldhoff, 2019).

3 Forschendes Lernen als studentische Praxisforschung?

Seit 2004 gibt es Forschendes Lernen in der Bielefelder Lehrer*innenausbildung – genauer in den erziehungswissenschaftlichen Angeboten der Lehrer*innenausbildung. Aus der Überschrift dieses Abschnitts geht bereits hervor, dass Forschendes Lernen zwar als studentische Form der Praxisforschung gesehen werden kann, allerdings nicht in allen Varianten dieses recht breiten hochschuldidaktischen Konzeptes. Deshalb zunächst zur Definition Forschenden Lernens, bei der wir uns auf Ludwig Huber, den früheren Wissenschaftlichen Leiter des Oberstufen-Kollegs, beziehen bzw. auf die Bundesassistentenkonferenz (BAK). Huber erläutert die Zielrichtung Forschenden Lernens so: „Der BAK ging es durchaus in einem strengen Sinne um ein Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung und damit um mehr als nur um eine ‚aktivierende‘ Lehrmethode.“ (Huber, 2009, S. 9) Die Merkmale, die von der BAK 1970 formuliert wurden, sind folgende:

- selbstständige Wahl des Themas;
- selbstständige „Strategie“, besonders bezüglich Methoden, Versuchsanordnungen, Recherchen;
- entsprechendes Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, Chance für Zufallsfunde, „fruchtbare Momente“, ... andererseits;
- dem Anspruch der Wissenschaft gemäÙes Arbeiten (z.B. hinreichende Prüfung des schon vorhandenen Wissens, Ausdauer, ...);
- selbstkritische Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden;
- Bemühen, das erreichte Resultat so darzustellen, dass seine Bedeutung klar und der Weg zu ihm nachprüfbar wird (vgl. S. 1).

In einer jüngeren Veröffentlichung (2014) hat Huber ergänzt, dass die Ergebnisse eine Relevanz über die Studierenden hinaus haben und dementsprechend die Ergebnisse einem interessierten Kreis vorgestellt werden sollten. Diese Merkmale beziehen sich allgemein auf Forschendes Lernen innerhalb der Universität und nicht spezifisch auf die Lehrer*innenausbildung; dennoch sind sie eine gute Grundlage zur Beurteilung von Angeboten in diesem Bereich, so dass sie auch den beiden Konzepten Forschenden Lernens, mit denen wir in der Fakultät für Erziehungswissenschaft Erfahrung haben, zugrunde gelegt werden. Die beiden Angebote sind das Fallstudienmodul, das 2004 für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend eingeführt wurde, und das Forschende Lernen im Rahmen des Praxissemesters, durch das das Fallstudienmodell 2014 abgelöst wurde.

3.1 Konzeption 1: Forschendes Lernen im Fallstudienmodul

Die Idee einer Fallstudie, die Studierende durchführen, lehnt sich in der Grundidee an das Konzept der Schulbegleitforschung in Hamburg an, so wie sie Johannes Bastian et al. konzipiert haben (Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merzinger, 2003). Auch aus der Oldenburger Teamforschung von Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer (Fichten & Meyer, 2009) sind Anleihen genommen worden. Das erste Konzept für Bielefeld hat Daniel Kneuper entwickelt und zusammen mit Ulrike Popp in einem ersten Seminar schon 2003 erprobt (Klewin & Kneuper, 2009).

Das Fallstudienmodul beinhaltete eines der Pflichtpraktika für Lehramtsstudierende, erstreckte sich über zwei Semester, und es wurden 12 Leistungspunkte dafür vergeben. Verantwortlich war die Fakultät für Erziehungswissenschaft. Das Fallstudienmodul konnte in einem der vier Studienprofile absolviert werden. Hier wird der Fokus auf das Profil „Organisation und Schulentwicklung“ gelegt, d.h. auf die „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“, weil die Idee in diesem Kontext entstanden ist und dort auch gut ausgearbeitet wurde.

Studierende, die sich für Schulentwicklung interessieren, haben in der Regel wenige Möglichkeiten, selber Schulentwicklungsprozesse aktiv zu begleiten. Möglich sind demgegenüber aber praktische Erfahrungen im Bereich Evaluation. Darauf basierte die „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“. Schulen aus der Region konnten mit echten Schulentwicklungs- bzw. Evaluationsfragen an die Veranstalter*innen herantreten und ihre Schule als Feld für die Praxis der Studierenden anbieten. Die Studierenden bearbeiteten in Vierergruppen die Frage im Laufe von zwei Semestern und meldeten ihre Ergebnisse den Schulen zurück, so dass die Schulen diese als Grundlage für weitere Schulentwicklungsprozesse nutzen konnten. Im Idealfall war dies ein Gewinn für beide Seiten: Die Schulen erhielten Daten, die sie selbst in der Regel nicht in diesem Umfang und dieser Tiefe hätten erheben können, und die Studierenden bekamen Praxis im Bereich Schulentwicklung und erarbeiteten Inhalte, die eine unmittelbare Relevanz für die jeweilige Schule hatten. Natürlich war die Gefahr des Scheiterns immer auch gegeben. Dass es sich um Studierende und nicht um ausgebildete Evaluator*innen handelte, ist mit den Schulen kommuniziert worden. Die Studierenden sind in begleitenden Seminaren von den Dozent*innen vorbereitet worden, nicht nur forschungsmethodisch, sondern auch in Fragen von Schulentwicklung, z.B. in der Frage der Sensibilität von Datenrückmeldung gerade bei vermeintlich schlechten Ergebnissen. Die Meilensteine während der Arbeit sind aus Abbildung 1 auf der folgenden Seite ersichtlich.

An der Darstellung wird deutlich, dass der Evaluationsprozess aus unserer Sicht kein linearer war, was vermutlich für alle Forschung zutrifft. Gelernt haben die Studierenden auf ganz unterschiedlichen Gebieten, nicht nur dass beim Forschenden Lernen auch mal „Schleifen gezogen“ werden müssen.

Die Studierenden arbeiteten sich im Verlauf der beiden Semester in ein Thema ein. Das konnte das Trainingsraumkonzept als ein Angebot des Umgangs mit Störungen sein, die Formen von kooperativem Lernen in einem spezifischen Unterricht und vieles mehr. Über den Inhalt hinaus lernten sie eine Forschungsmethode nicht nur theoretisch kennen, sondern führten sie auch durch und nahmen an Prozessen von Schulentwicklung teil. In der Regel sprachen sie in dem ersten Gespräch mit Vertreter*innen der Schule nicht nur mit der Schulleitung, sondern auch mit Mitgliedern der Steuergruppe Schulentwicklung. Bei diesem Gespräch und bei der Präsentation der Ergebnisse waren die betreuenden Dozent*innen aus der Universität immer mit anwesend.

Gelernt haben die Studierenden aber auch im Bereich von Teamarbeit, da sie die Fallstudie immer in Gruppen durchführten. Einige Studierende sahen hier sogar ihren größten Lernfortschritt.

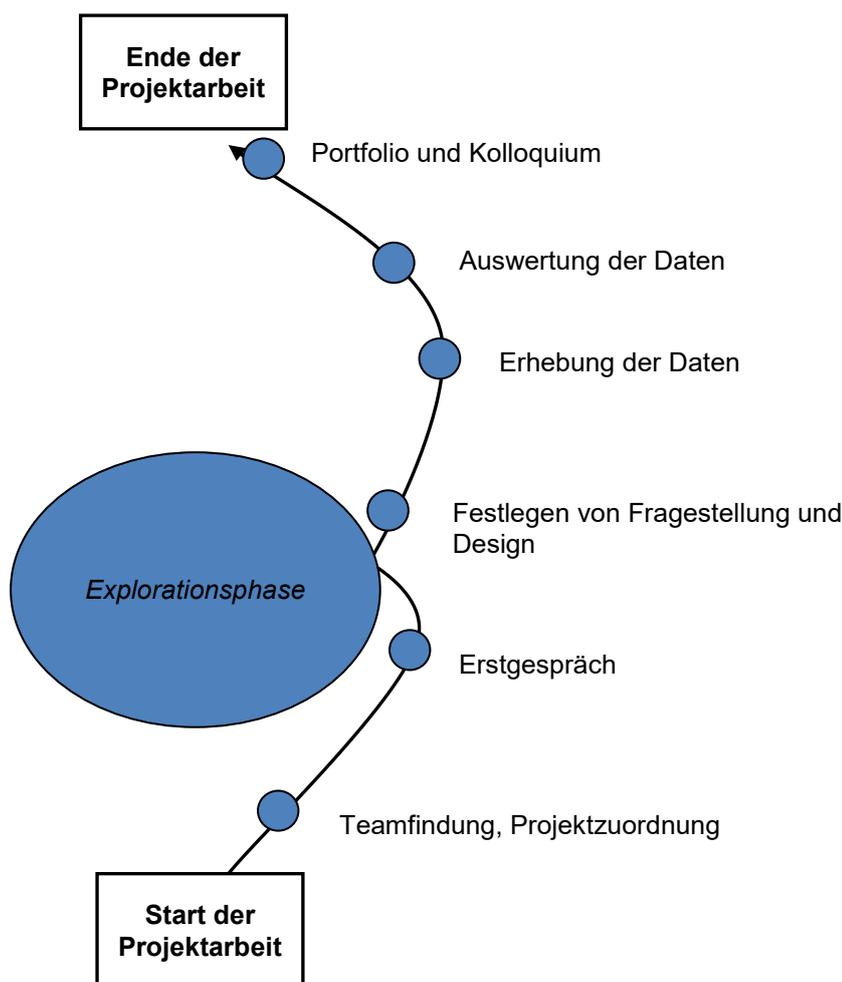


Abbildung 1: Meilensteine im Fallstudienprozess

Aus unserer Sicht hat dieses Fallstudien-Konzept die Ansprüche an Forschendes Lernen erfüllt, auch wenn die selbstständige Wahl des Themas in Teilen eingeschränkt war. Das Fallstudienangebot lässt sich nicht nur als Forschendes Lernen kennzeichnen, sondern auch als studentische Praxisforschung, da die eigene zukünftige Praxis eingeschlossen ist.

Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz von 2009 veränderten sich die Rahmenbedingungen, so dass der große zeitliche Umfang, den die Fallstudienwerkstatt in der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenausbildung eingenommen hat, sich nicht mehr im neuen Studienmodell realisieren ließ. Forschendes Lernen sollte dennoch weiterhin seinen Platz haben, jetzt im Rahmen des Praxissemesters.

3.2 Konzeption 2: Forschendes Lernen im Praxissemester

Auch wenn Forschendes Lernen im Rahmen des Fallstudienmoduls in Bielefeld für alle Studierenden verpflichtend war, so war es dennoch bundesweit gesehen eher ein Nischenangebot, und nur wenige Wissenschaftler*innen haben sich damit auseinandergesetzt. Das hat sich mit der Einführung des Praxissemesters deutlich geändert. Forschendes Lernen ist Bestandteil vieler Konzeptionen des Praxissemesters (Weyland & Wittmann, 2017). Wichtig ist, dass es sich dabei um eine spezifische Ausgestaltung des Forschenden Lernens handelt und dass es mit der weiten Verbreitung, wie Huber (2014) feststellt, zunehmend zu einer unscharfen Begriffsverwendung kommt. Kennzeichnend für For-

schendes Lernen im Praxissemester sind insbesondere die Parallelität oder sogar Konkurrenz von Forschendem Lernen und Unterrichten (Koch & Stiller, 2012; Leonhard & Herzog, 2018, Fichten & Weyland, 2018) und die spezifische Zielsetzung im Rahmen des Praxissemester. Durch Forschendes Lernen sollen Distanz zur eigenen Praxis gewonnen und dadurch Reflexionsprozesse angeregt werden.

Wie wird dieses forschende Lernen im Praxissemester der Universität Bielefeld umgesetzt?

Das „eigentliche“ fünfmonatige Praxissemester wird im Semester davor in Seminaren der Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken vorbereitet. Die Gruppen der Studierenden in diesen Vorbereitungsseminaren bleiben für die nachfolgende Begleitung und das Reflexionsseminar bestehen, so dass über fast ein Jahr eine Arbeit mit den Studierenden möglich ist (siehe Abb. 2).

Zeitlicher Ablauf	Vorbereitung Wintersemester (Okt. bis Jan.)	Schulische Praxisphase Sommersemester (Feb. bis Juli)	Nachbereitung (Juli bis Sep.)
Universitäre Begleitung	Vorbereitung Forschenden Lernens	Begleitung Forschendes Lernen	Nachbereitung Forschenden Lernens
Anforderung Studierende	Erstellung einer Studienskizze (Nov.)	Durchführung des Studienprojektes bis mindestens zur Erhebung	Schriftliche Hausarbeit zum Studienprojekt (Anfang Okt.)

Abbildung 2: Begleitung und Anforderungen Forschenden Lernens im Praxissemester (beispielhaft für Beginn des Vorbereitungsseminars im Wintersemester)

Das Forschende Lernen materialisiert sich in den Studienprojekten, über die die Studierenden eine schriftliche, benotete Hausarbeit schreiben. In Bielefeld werden zwei Studienprojekte verlangt; die Studierenden können wählen, ob sie die Projekte in ihren Fächern oder in einem Fach und in den Bildungswissenschaften durchführen. Zur Orientierung, welche Fragestellungen möglich sind, sind im Bielefelder Leitkonzept fünf Varianten vorgeschlagen:

- Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit
- Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht
- Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen
- Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung
- Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess

(Bielefelder Leitkonzept, 2011, angelehnt an Koch-Priewe & Thiele, 2009)

Viele Studierende wählen Variante 1, die Forschung über ihren eigenen Unterricht. Das kann die Frage sein, wie sich fächerübergreifender Unterricht auf die Motivation der Schüler*innen auswirkt oder wie Schüler*innen, Mentor*innen und Studierende*r selbst das Handeln in Bezug auf Klassenmanagement beurteilen. In diesem Fall ist Forschendes Lernen gleichbedeutend mit studentischer Praxisforschung, da die Studierenden ihre eigene schulische Praxis zum Gegenstand ihrer Forschung nehmen. Die Erfahrungen in den Bildungswissenschaften zeigen, dass die anderen Varianten und insbesondere Variante 3 eher selten gewählt werden.

Zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen liegen eine landesweite (MSW NRW, 2016) und auch verschiedene universitäre Evaluationen vor (Streblov & Brandhorst, 2016). Die ersten Ergebnisse zu den Studienprojekten zeigen eine kritische Haltung bei vielen Studierenden, aber auch auf Seiten der Verantwortlichen aus der Zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung und an den Schulen. Das Primat der Praxis, der Vorrang des Unterrichts ist deutlich erkennbar. Hier sind allerdings weitere Studien abzuwarten, da sich diese Ergebnisse auf die ersten Evaluationen beziehen. Nicht nur aus der Qualitäts-offensive Lehrerbildung liegen bereits einige Studien vor (König, Rothland & Schaper, 2018; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Ukley & Gröben, 2018; Josting & Golus, 2018; Kern & Stövesand, 2019), es können auch noch verschiedenste Untersuchungsergebnisse erwartet werden. Dennoch ist noch Einiges zu tun, damit deutlich wird, dass auch Forschung etwas mit Unterrichtsalltag zu tun hat und den Studierenden Erkenntnisse für ihre eigene Praxis liefert. Vielleicht ist die Kombination von Studienprojekten mit FEP-Projekten, was am Oberstufen-Kolleg gerade in einem Fall stattfindet, ein guter Weg zumindest für die Versuchsschulen. Damit wäre der Kreis zur Praxisforschung geschlossen, so dass hier ein (vorläufiges) Fazit gezogen werden kann.

4 Ein kurzes Fazit

Wir haben hier in Bielefeld das Privileg, seit 45 Jahren im Rahmen unserer beiden Versuchsschulen Praxisforschung betreiben zu können. Wie wir dargestellt haben, ist die Arbeit institutionell und finanziell abgesichert und kann deshalb auf eine lange Kontinuität zurückblicken. Dabei haben die Erfahrungen der vielen Jahre auch zu Modifizierungen und Weiterentwicklungen des Konzepts geführt. Was ursprünglich als noch wenig strukturierte „Lehrerforschung“ begann, hat sich inzwischen zu einer komplexen Praxisforschung entwickelt. Dabei arbeiten Lehrkräfte und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen in multiprofessionellen Teams zusammen.

Entwickelt hat sich auch die Form, wie wir unsere Arbeit in Forschungs- und Entwicklungsplänen organisieren (Heinrich & Klewin, 2018). Darüber wird im Wissenschaftlichen Beirat und in den Gremien der Schule beraten und beschlossen – und die einzelnen Projekte werden dann in festen Teams bearbeitet. Am Beispiel des Oberstufen-Kollegs wurde gezeigt, wie so etwas konkret aussehen kann und wie sich dies mit den Notwendigkeiten der Schulentwicklung koppeln lässt. Dies hätten wir auch für die Laborschule zeigen können, doch der begrenzte Raum hat uns hier zu einer Schwerpunktsetzung gezwungen.

Deutlich geworden ist hoffentlich auch, dass die schulische Praxisforschung in Bielefeld alles andere als perfekt ist, dass wir vielmehr nach wie vor an zentralen Problemen arbeiten. Drei dieser Problemlagen erscheinen uns als besonders bedeutsam:

- Kooperation und Rollenverteilung in den multiprofessionellen Teams,
- Entwicklung der Forschungskompetenz bei den Beteiligten,
- Transfer der Ergebnisse – sowohl intern als auch extern.

Hier sind wir in unserer Arbeit beständig bemüht, zu Lösungen zu kommen und diese weiterzuentwickeln. Dass wir Forschendes Lernen nicht nur in den Versuchsschulen, sondern auch im Lehramtsstudium verwirklichen wollen, haben wir im letzten Teil gezeigt. Dass dabei auch Erfahrungen aus den Versuchsschulen den Anstoß gegeben haben, ist deutlich geworden.

Das alles bedeutet: Wir können auch nach 45 Jahren noch kein fertiges Haus der Praxisforschung präsentieren, schon gar kein Schloss. Vielmehr leben wir in Bielefeld nach wie vor auf einer Dauerbaustelle, auf der wir uns aber sehr wohl fühlen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004a). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie* (S. 84–101)? Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004b). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 417–435). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_15
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M., & Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 2, 42–54. https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, 5). Bonn: Bundesassistentenkonferenz.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, A., Hellrung, M., & Merzinger, P. (2003). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 151–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bielefelder Leitkonzept: Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn (2011). *Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
- Biermann, C. (2007). *Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht*. Weinheim et al.: Juventa.
- Bornkessel, P., & Asdonk, J. (2011). *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8>
- Elliot, J. (1984). Improving the Quality of Teaching through Action Research. *Forum*, 26 (3), 74–77.
- Engel, U., & Hurrelmann, K. (1993). *Was Jugendliche wagen*. Weinheim: Juventa.
- Feldhoff, T. (2019). Das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“ am Oberstufenkolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 2, 24–35. https://doi.org/10.4119/we_os-3183
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* (S. 47–58). Münster: WTM.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.

- Groeben, A. v. d. (2009). Lehrerforschung. Das Konzept von Hartmut von Hentig. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 187–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guschker, B., Ezel, K., Mundhenke, O., & Otto, J. (2019). *Individuelle Sprachförderung in der Sek. II. Schreiben als eine zentrale bildungssprachliche Kompetenz* (Werkstatt-Reihe zum sprachsensiblen Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe). Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M., & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 81–116). Münster: MV.
- Hahn, S., Kemper, A., & Klewin, G. (2015). Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C.T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik und Schule* (S. 207–218). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- 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). Münster & New York: Waxmann.
- 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). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (Hrsg.). (2017). *DDS – Die Deutsche Schule, 109* (1: Professionalisierung im Berufsfeld Schule).
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmner, C., Casterstiirtl, J., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrman, A., Urban, M., Weinbach, H., & Wolf, J. (im Erscheinen). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2018. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-1113
- Heinrich, M., & 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. Dobbelsstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 61–77). Münster & New York: Waxmann.
- Hentig, H. v. (1982). *Erkennen durch Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 213–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holz, S. (in Vorbereitung). *Schulabbruch in der Oberstufe – aufhalten, aber wie?*

- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Josting, P., & Golus, K. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2), i–ii. <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/view/226>. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-163>
- Kemnade, I. (2007). *Schulbegleitforschung in Bremen. Kontinuität und Wandel*. Bremen: Landesinstitut für Schule.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019). Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), i–vii. <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/view/229>. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-226>
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Praxisforschungsergebnissen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>
- Koch, B., & Stiller, K. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. v. Bargen (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94). Berlin & Münster: LIT.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Lau, R., & Große-Klußmann, D. (2012). *Entwicklung und Transfer von Fortbildungskonzepten zur Inneren Differenzierung für die Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Leonhard, T., & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung, hrsg. von M. Rothland & N. Schaper), 5–23.
- Lewin, K. (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian.
- Meyer, H., in Zusammenarbeit mit W. Fichten (2010). *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *SchuleNRW*, (Beilage November).

- Müller, F.H., Andreitz, I., & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177–195). Münster et al.: Waxmann.
- Oberstufen-Kolleg (2019). *Profile. 2019–2021*. Zugriff am 02.12.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/PDF/Profile_2019_21.pdf.
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Schäfer, G., & Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 235–248). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_15
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLidO (Forschendes Lernen in der Oberstufe). *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2*, 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181
- Streblov, L., & Brandhorst, A. (2016). *Ergebnisse der BiSEd-Befragungen der Studierenden zur Entwicklung von Interesse und epistemologischen Überzeugungen im Studienverlauf sowie ausgewählte Befunde der Befragungen weiterer Akteursgruppen*. Präsentation im Rahmen des Symposiums der Bielefeld School of Education „Empirische Befunde zum Praxissemester“ am 05. April 2016.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109.
- Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G., & Tillmann, K.-J. (2019). Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen. *PraxisForschungLehrer*innenbildung, 1* (1), 1–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3172>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>