

Lehrerin und Forscherin?

Erfahrungen aus der Praxisforschung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld

Carolin Graf^{1,*} & Christina Thomas¹

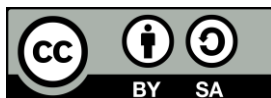
¹ *Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

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

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

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

Schlagwörter: Praxisforschung, Schulentwicklung, Lehrerbildung, Oberstufe, Versuchsschule



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

English Information

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

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

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

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

1 Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg

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

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

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

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

2 Praxisforschung zum Praxissemester im Unterrichtsfach Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Praxisforschung konkret – forschende Grundhaltung von Lehrer*innen

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Erfahrungen einer FEP-Einsteigerin

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

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

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

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

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

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

3.2 Erfahrungen einer FEP-Erfahrenen

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

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

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

4 Ausblick

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

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenfortbildung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–104). Innsbruck: StudienVerlag.
- Boller, S. (2011). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Geschichte, Konzept und Entwicklungen. *TriOS – Impulse für Schulentwicklung und -forschung*, 6 (2) 111–124.
- Boller, S., Hahn, S., Keuffer, J., Klewin, G., & Fiedler-Ebke, W. (2012). Bericht der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010* (S. 65–173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., Meinholz, S., Störfländer, J., & Thomas, C. (2017). Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 328–333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2012). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005–2010*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2016). Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? In E. Knöpfel & C. Püttmann (Hrsg.), *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit* (S. 312–324). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hollenbach, N., & Klewin, G. (2011). Praxisforschung aus der Sicht der Akteure: Ergebnisse einer Anforchung. *TriOS – Impulse für Schulentwicklung und -forschung*, 6 (2) 137–146.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Ritterbach.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016). Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudienengagement NRW. *Schule NRW*, (Beilage), 20–21.
- Oberstufen-Kolleg (2013). *Schulentwicklungsplan 2012–2020*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schüssler, U., Schöning, A., Schwier, V. Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

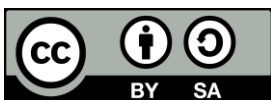
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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