pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Klewin, Gabriele; Koch, Barbara

Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?

Die Deutsche Schule 109 (2017) 1, S. 58-69

Quellenangabe/ Reference:
Klewin, Gabriele; Koch, Barbara: Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? - In: Die Deutsche Schule 109 (2017) 1, S. 58-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259769 - DOI: 10.25656/01:25976

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259769
https://doi.org/10.25656/01:25976

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BERICHT ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
109. Jahrgang 2017, Heft 1, S. 58-69
© 2017 Waxmann

Gabriele Klewin/Barbara Koch

Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?

Zusammenfassung
Forschendes Lernen ist zu einem hervorgehobenen Konzept in den neu implementierten Praxisphasen in der Lehrerbildung in vielen Bundesländern geworden. Erste aktuelle Forschung hierzu zeigt, dass das Forschende Lernen sowohl bei den Studierenden als auch bei den Mentorinnen und Mentoren in den Schulen nicht durchgängig auf Akzeptanz trifft. Mögliche Gründe hierfür reichen von der im Konzept angelegten Gleichzeitigkeit von Unterrichten und Forschen über die Verpflichtung für alle Studierenden bis hin zu fehlenden Modellen forschender Lehrkräfte in der Schule. In dem vorliegenden Beitrag soll der zuletzt genannte Aspekt diskutiert werden, weil er bisher als Gelingensbedingung für Forschendes Lernen im wissenschaftlichen Diskurs vernachlässigt wurde.
Schlüsselwörter: Forschendes Lernen, Lehrerausbildung, Praxisphasen, Praxissemester, Professionalisierung

Research-based Learning without Researching Teachers?

Summary
Research-based learning has become a salient concept within the extended field experiences recently established in several of the German Federal States' teacher education programs. Initial empirical findings, however, indicate a lack of acceptance of research-based learning both with trainee teachers and their mentors in school. Various reasons seem possible: research-based learning implies simultaneity of teaching and researching; doing research during field experience is compulsive for all trainee teachers; frameworks for teachers doing research in schools are lacking. This paper proposes a discussion of the final point which has so far been neglected in academic discourses concerned with the prerequisites of research-based learning.
Keywords: research-based learning, teacher education, field experience, student teaching semester, professionalization

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mit Reformen in der ersten Phase der Lehrerbildung sind oftmals Erweiterungen von Praxisphasen verbunden (vgl. Terhart 2014). Allerdings ist inzwischen aus Ergebnissen empirischer Forschungen bekannt (für eine Übersicht siehe Rothland/Boecker 2015; Weyland/Wittmann 2015), dass Wirkungen sich eher über die Qualität als über die Quantität von Praxisphasen einstellen (vgl. Terhart 2014). Angesicht dessen ist das Forschende Lernen (Huber 2014) im Praxissemester[1], umgesetzt in studentischen Forschungsprojekten, zum wesentlichen hochschuldidaktischen Konzept geworden. Ziel ist es, die Qualität der jeweiligen Praxisphase zu sichern, indem Studierende durch den forschenden Zugang eine theoriegeleitete, reflexive Distanz zur erlebten Praxis aufbauen. Diese Sichtweise ist die vorrangige Begründung für die hervorgehobene Stellung des Forschenden Lernens im Praxissemester (vgl. z.B. Rothland/Boecker 2014). Eine weitere Begründung ist auf die Zukunft gerichtet: Angehende Lehrkräfte sollen eben nicht nur fachliche, fachdidaktische sowie pädagogisch-psychologische Kompetenzen, sondern gerade auch Forschungskompetenz ausbilden, um die sich stetig verändernden und komplexen schulischen Anforderungen bewältigen zu können.

Erste Erfahrungen und inzwischen vorliegende Ergebnisse aus Evaluationen zeigen jedoch eine Differenz zwischen einer großen Akzeptanz der Unterrichtserfahrungen und einer deutlich geringeren der Studienprojekte bzw. der studentischen Forschungsprojekte (vgl. van Ackeren/Herzig 2016). Aus den Ergebnissen der Bielefelder Evaluation wird deutlich, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die schulischen Mentorinnen und Mentoren das Forschende Lernen eher verhalten einschätzen (vgl. Streblow/Brandhorst 2016). Angesichts dessen soll in dem vorliegenden Beitrag diskutiert werden, welche Bedeutung forschende Lehrkräfte haben. Dies ist eine Perspektive, die bisher noch wenig Beachtung gefunden hat, aus unserer Sicht aber wesentlich den Erfolg des Konzeptes mitbestimmt.

In dem vorliegenden Beitrag werden zunächst das Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester und ausgewählte Forschungsergebnisse dargestellt. Es folgen eine professionstheoretische und eine schulentwicklungstheoretische Begründung für das Forschen von Lehrkräften im Schulsystem. Die Perspektiven werden jeweils ergänzt um empirische Forschungsergebnisse und die entsprechenden Standards der KMK (2014). Im Anschluss werden, abgeleitet aus der Struktur der Lehrerbildung in Deutschland und aus der Schule als Umfeld für forschende Lehrkräfte, Erklärungen aufgestellt, warum Lehrkräfte vermutlich wenig forschen. Der Beitrag schießt mit einer Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven und mit Vorschlägen für eine Verbesserung der systemischen Bedingungen für forschende Lehrkräfte und damit auch für das Forschende Lernen in der Lehrerausbildung.

1 Im Folgenden wird der Begriff „Praxissemester“ für längere, innerhalb des Studiums verankerte Praxisphasen genutzt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1. Forschendes Lernen im Praxissemester als „add on"!?

Rothland und Boecker (2014, S. 387) sprechen vom Forschenden Lernen als „neuem sogenannten Ausbildungsparadigma der universitären Lehrerbildung". Neu ist jedoch nur die weite Verbreitung des Forschenden Lernens, nicht das Konzept selbst; als Anspruch an eine veränderte hochschulische Lehre wurde es von der Bundesassistentenkonferenz bereits in den 1970er-Jahren gefordert (vgl. Huber 2009). Es war keineswegs spezifisch für die Lehrerausbildung gedacht, und bereits zu Beginn konnte nicht von *dem* Forschenden Lernen als einheitlichem Konzept gesprochen werden (vgl. ebd.).

Innerhalb der Lehrerausbildung finden sich ebenfalls vielfältige unterschiedliche Angebote Forschenden Lernens (vgl. Roters et al. 2009; Feindt/Wischer 2017). Eingegrenzt auf die Konzepte Forschenden Lernens im Rahmen von Praxissemestern sind an den verschieden Standorten wiederum unterschiedliche Ausgestaltungen zu finden. Vor diesem Hintergrund bezieht sich der vorliegende Beitrag auf folgende Definition:

> „Forschendes Lernen im Praxissemester meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule und damit die Bearbeitung und systematische Reflexion von spezifischen Bedingungen, Herausforderungen und Kennzeichen des Handelns in pädagogischen Kontexten und Interaktionssituationen auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc." (MSW NRW 2016, S. 20f.)

Diese Definition lässt vielfältige Formen studentischer Forschung zu. So können Studierende ihren eigenen Unterricht zum Gegenstand machen und bspw. die Schülereinschätzung ihres Lehrerhandelns untersuchen. Folgt man den Varianten, die im Bielefelder Leitkonzept für das Praxissemester genannt werden, sind auch Fragestellungen möglich, die sich auf Unterricht von anderen Lehrkräften beziehen, Schulentwicklungsfragen betreffen, die Entwicklung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler oder die Berufsbiografie der Studierenden in den Fokus stellen (vgl. Universität Bielefeld et al. 2011).

Die vorrangige Erwartung an das Forschende Lernen im Praxissemester ist eine „systematische Theorie-Praxis-Verzahnung" (Schüssler/Schöning 2017, S. 40). Im Forschenden Lernen wird eine Möglichkeit gesehen, negativen Effekten längerer Praxisaufenthalte (vgl. Hascher 2012; Rothland/Boecker 2014), wie z.B. der ungeprüften Übernahme von Rezepten, entgegenzuwirken. Über das Praxissemester hinaus soll mit Forschendem Lernen eine Basis für eine spätere forschend-reflektierende Perspektive bei der Ausübung des Lehrerberufs gelegt werden.

Den hohen Erwartungen stehen eher verhaltene Ergebnisse aus den ersten Evaluationen gegenüber. Es sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass diese ers-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ten Befunde vorsichtig interpretiert werden müssen und es notwendig ist, nicht nur die ersten Kohorten der Praxissemesterstudierenden zu betrachten. Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass – bei aller Zustimmung zum Praxissemester an sich – die Formate des Forschenden Lernens skeptisch beurteilt werden:

> „Im Rahmen der 2016 [in Nordrhein-Westfalen] durchgeführten landesweiten Evaluation des Praxissemesters zeigte sich eine insgesamt überaus positive Bewertung der neuen Ausbildungsstruktur […] Gleichwohl fiel die Bewertung des Lernorts Hochschule durch die Studierenden vergleichsweise gemischt aus, insbesondere mit Blick auf die Relevanz der Studienprojekte." (Van Ackeren/Herzig 2016, S. 4)

Die „Anforderungen der Studienprojekte [werden] als zu hoch (78 Prozent) und das große Gewicht derselben von vielen Studierenden als kritisch eingeschätzt" (Göbel/Ebert/Stammen 2016, S. 7f.). Über die Gründe für diese geringe Akzeptanz kann bislang nur spekuliert werden. Es ist möglich, dass sich hier der Ruf nach mehr Praxis auch in der Praxis reproduziert, dass also bei der Konkurrenz zwischen Unterrichten und Forschen das Forschen schon aus pragmatischen Gründen unterliegen muss. Weiterer Forschungsbedarf ist auf jeden Fall zu konstatieren (vgl. Rothland/Boecker 2015), da bislang wenig empirische Forschung zum Forschenden Lernen vorliegt (vgl. Fichten 2017). Dies wird sich allerdings angesichts der vielen neuen Projekte dazu[2] in der näheren Zukunft verbessern.

Einer weiteren Vermutung wird in diesem Beitrag nachgegangen: Für Forschendes Lernen finden sich wenige Vorbilder im Schulalltag, so dass die Studierenden es als etwas Zusätzliches und nicht als etwas Konstitutives für den Lehrerberuf begreifen. Hinweise lassen sich aus den Bielefelder Evaluationsdaten ableiten (vgl. zum Folgenden Brandhorst/Streblow/Jacke 2016). Gefragt nach der Wichtigkeit unterschiedlicher Elemente des Praxissemesters schätzen nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrkräfte an den Schulen die Studienprojekte als „eher wenig wichtig" ein. Auf einer Skala von 0 für „gar nicht wichtig" bis 10 für „sehr wichtig" liegt der Wert für Unterricht unter Begleitung bei 9,5 – sowohl in den Augen der Studierenden als auch in denen der befragten Lehrkräfte. Die Wichtigkeit der Studienprojekte erreicht bei den Studierenden den Wert 4,6, bei den Lehrkräften 3,4. Auch wenn ein weiteres Mal auf die Vorläufigkeit der Befunde hingewiesen werden soll, sprechen die Daten dafür, dass die Forschungsaufgaben der Studierenden als wenig relevant betrachtet werden. Bevor darauf eingegangen wird, warum die forschende Lehrkraft ein seltenes Phänomen im Schulsystem sein könnte, wird theoretisch begründet, warum Lehrkräfte mit ihrer Forschungskompetenz wichtig für das Schulsystem sind.

---

2 Beispielhaft seien hier genannt: das Kooperationsprojekt „LtP – Learning to Practice. Das Praxissemester auf dem Prüfstand" (vgl. URL: http://hf.uni-koeln.de/37356; Zugriffsdatum: 25.01.2017) sowie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, im Rahmen derer an vielen Standorten zu Praxissemester und Forschendem Lernen geforscht wird (vgl. URL: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php; Zugriffsdatum: 25.01.2017).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Warum forschende Lehrkräfte im Schulsystem notwendig sind

Im vorangegangen Abschnitt wurde die Notwendigkeit forschender Lehrkräfte vor allem mit der Vorbildwirkung für Praxissemester-Studierende argumentiert. Damit ist allerdings noch nicht dargelegt, warum die forschende Lehrkraft im Schulsystem notwendig ist. Begründungen sind sowohl aus der Professionalisierungs- als auch aus der Schulentwicklungstheorie ableitbar und sollen des Weiteren mit ausgewählten Ergebnissen aus der empirischen Forschung dargestellt werden.

In der *professionstheoretischen Perspektive* (vgl. Altrichter/Feindt 2011) ist die Forschungskompetenz der Lehrkraft im Schulsystem notwendig, um die komplexen, sich stetig wandelnden Anforderungen in der schulischen Praxis bewältigen zu können. Diese Kompetenz soll, bereits in der Lehrerausbildung angebahnt, ein lebenslanges Lernen im schulischen Kontext ermöglichen (vgl. Cochran-Smith et al. 2009). Durch sie sollen Probleme und Herausforderungen in der Praxis adressiert werden können, für die bisher noch keine Antworten gefunden worden sind (vgl. ebd.). Über Forschungskompetenz verfügt eine Lehrkraft, wenn sie im Rahmen eines selbstgesteuerten Forschungsprozesses (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 2010) problembezogenes Wissen über ihre Praxis gewinnt und dieses Wissen nutzt, um eine adäquatere Herangehensweise für das jeweilige schulpädagogische Problem zu entwickeln. So soll es nicht nur zu einer Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrkraft kommen (vgl. Fichten/Meyer 2006), sondern die Schule als Organisation, mit der die Lehrkraft in ein Wechselspiel tritt, soll durch die forschenden Prozesse ihre Wissensbasis verändern und damit ihre Problemlösefähigkeit erhöhen (vgl. Argyris/Schön 1978). In dieser Perspektive ist die forschende Lehrkraft somit nicht nur in der Lage, sich immer wieder selbst zu professionalisieren, sondern ihre Forschungskompetenz ist auch eine Bedingung für schulische Entwicklungsprozesse. Laut Altrichter, Lobenwein und Welte (2010, S. 808) bietet die Praxisforschung[3] einen „Orientierungs- und Rechtfertigungsrahmen" für den Forschungsprozess im lokalen schulischen Umfeld. Praxisforschung hat hinsichtlich des Professionalisierungsgedankens große Überschneidungen mit Forschendem Lernen, allerdings insbesondere für die Variante, bei der Studierende eigene Praxis untersuchen, sie also de facto auch die beforschten Praktikerinnen und Praktiker sind.

Die mit Praxisforschung verbundene berufliche Anforderung unterscheidet sich wesentlich von anderen Anforderungen professionellen Lehrerhandelns (vgl. Tillmann 2011), wobei die forschende Lehrkraft sich dieses Unterschiedes bewusst sein sollte (vgl. Fichten/Meyer 2006). Meyer und Fichten vertreten sogar die Auffassung, dass Professionalisierungseffekte nur eintreten, „wenn Forschung und professionelles

3 Praxisforschung, Aktionsforschung, Lehrerinnen- und Lehrerforschung oder Handlungsforschung werden, Altrichter/Feindt (2004) folgend, als eine „‚Familie' von Konzepten [mit] gemeinsame[r] Zielrichtung" (S. 84) verstanden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lehrerhandeln als zwei eigenständige Praxen eingerichtet und wahrgenommen werden, denen ein eigener Wert zugeschrieben wird." (Ebd., S. 270)

Mit diesen Vorstellungen übereinstimmend, ist die Kompetenz zu einer forschungsorientierten Praxis konstitutiver Bestandteil der Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2014) nicht nur in der ersten und zweiten, sondern auch in der dritten Phase der Lehrerbildung. Ernüchternd sind allerdings Studien, über die Koch-Priewe (2011) berichtet, die zeigen, dass „Theoriewissen", „fachliches Hintergrundwissen" oder/und Ergebnisse empirischer Bildungsforschung für Lehrkräfte weitgehend keine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 192).

Mit Blick auf die empirische Forschung ist die forschende Lehrkraft zumindest in Deutschland ein selten untersuchtes Phänomen; Altrichter (2009) charakterisiert die meisten vorliegenden Berichte als anekdotisch. Hinweise gibt es bei Fichten (2014) oder Hollenbach und Klewin (2008). Einige positive Ergebnisse liegen aus Ländern vor, in denen die forschende Lehrkraft sich bereits mehr etabliert hat (z.B. für Großbritannien: McLaughlin 2009; für Österreich: Zehetmeier 2010).

In einer *schulentwicklungstheoretischen Perspektive* ist die Forschungskompetenz der Lehrkraft eine zentrale Voraussetzung, um die Qualität von Schule und Unterricht zu sichern und zu entwickeln. So werden im Zuge des Paradigmenwechsels von der Entwicklung der Schule auf der Ebene des Gesamtsystems zur Entwicklung der Schule auf der Ebene der Einzelschule (vgl. Koch 2011) mit der forschenden Lehrkraft folgende Anforderungen verknüpft: Erstens soll sie interne Evaluationen zur Entwicklung von Schule und Unterricht (vgl. Berkemeyer/Müller/van Holt 2016) betreiben. Zweitens soll sie Daten über die eigene Schule und den eigenen Unterricht rezipieren und reflektieren, um diese in eine veränderte Praxis zu überführen (vgl. Altrichter/Moosbrugger/Zuber 2016). Drittens soll sie Theoriewissen und Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zur Kenntnis nehmen, um sie mit Blick auf bestehende Handlungen zu reflektieren und in andere, bestenfalls qualitativ gesteigerte Handlungen und Strukturen zu transformieren (vgl. Steffens/Heinrich/Dobbelstein 2016). Die forschenden, häufig evaluativen Anteile in Schulentwicklungsprozessen können Bestandteil Forschenden Lernens sein, sofern Studierende sich für diese Variante ihres Studienprojektes entscheiden (siehe Abschnitt 1).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es viele gute Gründe gibt, an dem Leitbild der forschenden Lehrkraft festzuhalten. Angesichts der Ergebnisse aus der Evaluation des Praxissemesters scheint dieses von der Mehrheit der Scientific Community vertretene Leitbild allerdings teilweise nur auf einen geringen Widerhall in der schulischen Praxis zu stoßen. Dies gilt sowohl für die Akzeptanz der Studienprojekte als zentraler konzeptioneller Basis des Praxissemesters als auch für Praxisforschung im schulischen Alltag. Im Folgenden soll der Frage nachgegan-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gen werden, welche Erklärungen hierfür in der Struktur der Lehrerbildung und im Umfeld der Schule zu finden sind.

3. Erklärungen für einen Mangel an forschenden Lehrkräften

Die in diesem Beitrag vertretene These der geringen Verbreitung forschender Lehrkräfte lässt sich aus dem bislang Berichteten nicht belegen. Jedoch finden sich auch in der Literatur nur wenige Projekte, in denen Lehrkräfte ihren Schulalltag beforschen (vgl. Meyer 2010), so dass mit einiger Berechtigung von einem Mangel an forschenden Lehrkräften ausgegangen werden kann.

Erklärungen für diesen Mangel im Schulsystem können sicher viele gefunden werden. Hier sollen vor allem die bildungswissenschaftliche Lehrerbildung und die Schule als Umfeld für forschende Lehrkräfte betrachtet werden. Nimmt man zunächst die erste Phase in den Blick, wird Folgendes erkennbar: Die einzelnen Länder sind dazu aufgefordert, die Standards der KMK (2014) in die Lehrerbildung zu implementieren. Somit sollte die Forschungskompetenz angehender Lehrkräfte an jedem Ort der Lehrerausbildung in Deutschland ausgebildet werden. Zu vermuten ist, dass an den Universitäten die Ausbildung dieser Kompetenz in unterschiedlichem Maße gefördert wird. Differenzerzeugende Fragen könnten in diesem Zusammenhang folgende sein: Ist die Durchführung von selbstgesteuerten Forschungsprojekten ein obligatorischer oder fakultativer Anteil der Lehrerausbildung? Welchen Umfang haben forschungsmethodische Angebote? Sind forschungsmethodische Angebote in einer Querschnittsstruktur verankert? Sind Angebote vorhanden, die die Gestaltung des Wandels von Schule und Unterricht thematisieren?

Über die Rolle der forschenden Lehrkraft in der zweiten Phase der Lehrerausbildung liegen bislang nur sehr wenige Publikationen vor (vgl. Sjuts/Ehrig 2014). Die forschende Lehrkraft im Schulalltag und in der Lehrerweiterbildung ist in Deutschland, wie bereits angemerkt, eher an vereinzelte Projekte gebunden. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise das Projekt ProPraxis (vgl. Koch-Priewe 2011) oder die Oldenburger Teamforschung (vgl. Fichten/Meyer 2014) zu nennen. Ein Blick in andere Länder zeigt, dass die forschende Lehrkraft dort in der Lehrerweiterbildung eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 2010). Sie (vgl. ebd.) vermuten, dass Lehrerfortbildung in Österreich stärker an die Universitäten gebunden sei und damit ein forschender Zugang abgesichert werde. Aus diesen Erläuterungen kann die These abgeleitet werden, dass zwar die Grundlagen für die Ausbildung einer Forschungskompetenz gelegt werden – wenn auch in unterschiedlichem Maße –, die Fortführung oder weitere Ausbildung dieser Kompetenz im Laufe der Berufsbiografie einer Lehrkraft jedoch weitgehend nicht institutionell gefördert wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Das Umfeld Schule bietet vermutlich auch keine günstigen Bedingungen für forschende Lehrkräfte. Im Schulalltag ist die Forschung immer ein „on top" und steht im Konkurrenzverhältnis zum Unterricht. Fichten und Meyer (2006) vertreten die Auffassung, dass

> „Lehrerforschung regelmäßig erst dort zustande [kommt], wo es einen Anstoß von außen oder – wie in der Laborschule und dem Oberstufenkolleg Bielefeld – eine strukturelle Verankerung von innen gibt. ‚Lupenreine' Lehrerforschung im Sinne einer individuellen, selbst initiierten und verantworteten Forschungstätigkeit ist also sehr selten." (Ebd., S. 269)

Eine weitere wichtige Bedingung für Forschung ist die Arbeit in Teams. Fichten und Meyer argumentieren wie folgt:

> „Berufserfahrenen Lehrern fällt es schwer, im Schulalltag eigene Lernprozesse wahrzunehmen. Sie sehen die viele Arbeit und die Arbeitsergebnisse, aber nicht den persönlichen Lernfortschritt. […] Im Team fällt das Bewusstmachen eigener Lernprozesse leichter." (Ebd., S. 272)

Allerdings ist aus der empirischen Schulforschung bekannt, dass qualitativ anspruchsvollere Formen der Kooperation im System eher selten vorzufinden sind (vgl. Köker 2013). Die forschende Lehrkraft ist somit ein in der Praxis schwer umzusetzendes professionsbezogenes Leitbild.

4. Fazit

Sowohl in Bezug auf Forschendes Lernen als auch auf forschende Lehrkräfte ließ sich herausarbeiten, dass beide Konzepte zum einen mit gut begründeten Erwartungen für die individuelle Professionalisierung der Lehrkräfte und die Weiterentwicklung von Schule verbunden sind, dass sie sich zum anderen jedoch nicht ohne weitere Unterstützung innerhalb des Alltags verbreiten werden. Auch wenn beide Konzepte jeweils unabhängig voneinander sinnvoll zu unterstützen sind, so sehen die Autorinnen dennoch in der Verknüpfung beider eine Chance zum Gelingen.

Für das Gelingen ist aus unserer Sicht wichtig, dass – wie von Fichten und Meyer (2006) angesprochen – für die Studierenden deutlich wird, dass es neben der Unterrichtspraxis im Forschen eine weitere Praxis gibt, die ebenfalls für den schulischen Alltag bedeutsam ist. Die Relevanz wird eher deutlich, wenn die bearbeiteten Themen für die Unterrichtspraxis wichtig sind, d.h. in der Regel unterrichtsnahe Fragestellungen gewählt werden. Über den Forschungsgegenstand sollten Studierende (vgl. Huber 2009) und auch Lehrkräfte allerdings selbst entscheiden können.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kooperation zwischen allen Akteuren der Lehrerbildung scheint eine zentrale Gelingensbedingung zu sein, für die das Praxissemester mindestens den organisatorischen Rahmen zur Verfügung stellt. Gerade da, wo die studentischen Unterrichtserfahrungen nicht bewertet werden, bietet sich eine Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften innerhalb der Forschungsprojekte an. Dazu braucht es Fortbildungen für Lehrkräfte (vgl. Schüssler 2017) und Kooperationen zwischen Schule und Universität. Die Hochschulseite ist aber nicht allein für Beratung und Kooperation gefragt; auch universitäre Dozentinnen und Dozenten können als Vorbild für angehende forschende Lehrkräfte dienen (vgl. Cochran-Smith et al. 2009), wenn sie bspw. ihre Praxissemesterseminare erforschen.

Dass für Forschung im Schulalltag Raum und Zeit notwendig ist, versteht sich von selbst, soll aber an dieser Stelle ausdrücklich nochmals betont werden, damit Forschung weder „add on" noch „on top" ist.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van/Herzig, S. (2016): Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. SchuleNRW, Beilage November, S. 4–6.

Altrichter, H. (2009): Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? In: Hollenbach, N./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–48.

Altrichter, H./Feindt, A. (2004): Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck et al.: Studien Verlag, S. 84–101.

Altrichter, H./Feindt, A. (2011): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 214–231.

Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H. (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 803–813.

Altrichter, H./Moosbrugger, R./Zuber, J. ([2]2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Überarb, und aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 235–277.

Argyris, C./Schön, D.A. (1978): Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.

Berkemeyer, N./Müller, S./van Holt, N. ([2]2016): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–234.

Brandhorst, A./Streblow, L./Jacke, N. (2016): Papier zur Landesweiten Evaluation; untersuchte Zielgruppen: Lehrkräfte an Schulen, Studierende. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Bielefeld.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Cochran-Smith, M./Friedman, A./Barnatt, J./Pine, G. (2009): Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning. In: Action in Teacher Education 31, H. 2, S. 17–32.

Feindt, A./Wischer, B. (2017): Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–146.

Fichten, W. (2014): Spurensuche: Hat Praxisforschung systemische Wirkungen? In: TriOS 9, H. 1, S. 55–73.

Fichten, W. (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30–38.

Fichten, W./Meyer, H. (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim et al.: Beltz, S. 267–282.

Fichten, W./Meyer, H. (2014): Die Oldenburger Teamforschung. In: Apelojg, B./Fichten, W. (Hrsg.): Experiment Unterricht – Studentinnen und Studenten erforschen Unterricht und Schule. Oldenburg: BIS, S. 13–25.

Göbel, K./Ebert, A./Stammen, K. (2016): Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. SchuleNRW, Beilage November, S. 7–8.

Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, H. 2, S. 109–129.

Hollenbach, N./Klewin, G. (2008): Praxisforschung aus der Sicht der Akteure. Ergebnisse einer Anforschung. In: Jahrbuch 2008 Schulbegleitforschung in Bremen. Bremen: Landesinstitut für Schule, S. 35–41.

Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: UVW, S. 9–35.

Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 62, H. 1+2, S. 22–29.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.

Koch, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Praxisforschungsergebnissen. Wiesbaden: VS.

Koch-Priewe, B. (2011): LehrerInnenfortbildung durch Forschendes Lernen: Fördert „kritisch-konstruktive Praxisforschung“ eine demokratische Unterrichtskultur? In: TriOS 6, H. 2, S. 185–199.

Köker, A. (2013): Bedeutung obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

McLaughlin, C. (2009): Architektur und Entwicklung der Lehrerforschung im Vereinigten Königreich. In: Hollenbach, N./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–84.

Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten) (2010): Gemeinsam forschen lernen. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hamburg am 16. September 2010. URL: http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/index.php?show=8; Zugriffsdatum: 25.01.2017.

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.

Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rothland, M./Boecker, S.K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule 106, H. 4, S. 386–397.

Rothland, M./Boecker, S.K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8, H. 2, S. 112–134.

Schüssler, R. (2017): Fortbildungsangebote zur Unterstützung Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225–234.

Schüssler, R./Schöning, A. (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–50.

Sjuts, J./Ehrig, D. (2014): Professionalisierung durch Praxisforschung. Schriftliche Arbeiten zur Stärkung eines evidenzbasierten Handelns im Berufsfeld Schule. Leer: Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer.

Steffens, U./Heinrich, M./Dobbelstein, P. (2016): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. URL: https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Praxistransfer_Probleme_Perspektiven_2016-05-23.pdf; Zugriffsdatum: 25.01.2017.

Streblow, 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. Unveröffentlichtes Manuskript.

Terhart, E. (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. In: Pädagogik 66, H. 6, S. 43–47.

Tillmann, K.-J. (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 214–231.

Universität Bielefeld/ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung) Bielefeld/ZfsL Minden/ZfsL Paderborn (2011): Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld: Universität. URL: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/bielefelder_ausgestaltung; Zugriffsdatum: 25.01.2017.

Weyland, U./Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: journal für lehrerInnenbildung 15, H. 1, S. 8–21.

Zehetmeier, S. (2010): Aktionsforschung in der Lehrerbildung: Was bleibt? In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster et al.: Waxmann, S. 197–211.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

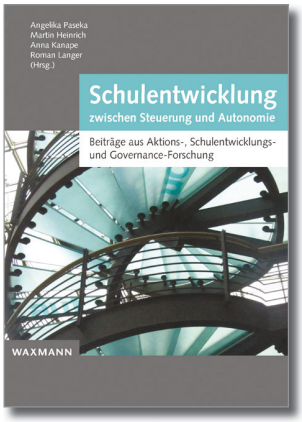
Gabriele Klewin, Dr., geb. 1962, stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Anschrift: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
E-Mail: gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Barbara Koch, Prof. Dr., geb. 1966, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Humanwissenschaften, Universität Kassel, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel
E-Mail: barbara.koch@uni-kassel.de

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2017, 212 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3198-0
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8198-5

Angelika Paseka, Martin Heinrich,
Anna Kanape, Roman Langer (Hrsg.)

Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie

Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung

Schulen zu entwickeln ist eine Herausforderung für alle Beteiligten: Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler, Eltern, andere Schulen, Schulaufsicht und Schulinspektion, die Bildungsverwaltung, lokale Netzwerke. Der vorliegende Band will von diesen Herausforderungen berichten und damit nicht nur beteiligte Akteursgruppen ansprechen, sondern auch Personen, die sich unter wissenschaftlichen Fragestellungen mit Schulentwicklung auseinandersetzen.

www.waxmann.com

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.