

Ralf Schneider

Dortmunder Modellversuch *Berufspraktisches Halbjahr:*

Forschendes Lernen in Praxisstudien

Modul I

Schulentwicklung

Leitfaden zur Analyse von Schulprofilen unter
Berücksichtigung differenzierter Fragestellungen

Vorwort

Die aktuelle Diskussion über die Reform der Lehrerbildung ist zum einen durch die Wiederbelebung des didaktischen Konzepts des *Forschenden Lernens*, zum anderen durch innovative Praxisbezüge, z.B. in Form eines klinischen Semesters oder eines *Berufspraktischen Halbjahres*, geprägt.

Aus der Zusammenführung beider Diskussionsstränge stellt sich die Frage nach der Relationierung von Wissenschaft und (Berufs-)Praxis ein. Wie dies gestaltet werden kann, wird exemplarisch anhand eines erprobten Moduls „Schulentwicklung“ aufgezeigt. Aus der kontinuierlichen Reflexion der Ergebnisse und Erfahrungen aus den Schulprofilanalysen ist der folgende Leitfaden zur Durchführung von Projekten Forschenden Lernens entstanden.

Inhalt

Schulentwicklung: Analyse von Schulprofilen	4
Forschendes Lernen am Beispiel der Analyse von Schulprofilen	9
Systemebenen des Analysemodells (BRONFENBRENNER)	10
Entwicklung eines Forschungsprojektes	12
Entwurf einer Projektskizze für forschendes Lernen	13
Projektplan	16
Planungsraster zum Projektplan	17
Geographische Aspekte als erster Zugang zur Schule	18
Das Cluster als Abbild eines komplexen Schulprogramms	20
Leitfragen und exemplarische Zuordnung zu den Systemebenen:	22
Thema Gewaltprävention	
Themengenese	24
Zuordnung zu den Systemebenen am thematischen Beispiel:	28
Integration/Gemeinsamer Unterricht (GU)	
Raster zur Systemebenenzuordnung allgemeiner Fragestellungen	29
Methodische Hinweise	30
Literatur	32
Anhang (Zeitungsartikel, Textsammlung zur Anwendung empirischer Methoden)	38

Schulentwicklung: Analyse von Schulprofilen

Die Entwicklungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen werden nicht erst seit der Publikation der Ergebnisse überregionaler Leistungstestes wie TIMMS und PISA thematisiert, diskutiert und analysiert. Die mehr als dreißigjährige Debatte um Innovation von Schule und Dynamisierung ihrer Entwicklung, bei gleichzeitiger Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit und Qualität, ist gekennzeichnet durch die gegenläufigen Ansätze einer bildungspolitischen, administrativ verordnenden („Top-down“) und einer, an der Entwicklung von Einzelschulen im Prozess der Autonomisierung durch Selbststeuerung ansetzenden, Position („Bottom-up“).

„Inhalte und Ziele der Schulentwicklung können nicht allein angeordnet werden, sondern müssen ermöglicht werden, insofern muss die Schule innerhalb der Grenzen von Rahmenrichtlinien auch autonom sein [...]. Der Motor der Schulentwicklung ist die Einzelschule“ (Rolff u.a. 2000, 14).

Zu den weniger erfolgreichen bildungspolitischen Strategien (von oben) gehören die Revisionen von Lehrplänen, die als Reformimpulse Einfluss auf die Entwicklung von Schulen (innovativ wirksam bis hinein in den Unterricht) zu nehmen versuchten:

„Insgesamt wirken die staatlichen Bemühungen um die Gewinnung von Einflussfaktoren auf schulische Leistung, Qualität und Entwicklungsdynamik bis auf den heutigen Tag relativ hilflos. Menge und Radikalität der administrativen Änderungen korrelieren [...] kaum bis gar nicht mit den Veränderungen in den Klassen.“ (Carle 2000, 55)

Zunehmend rückt daher bei der Frage nach der Steuerbarkeit von Schulentwicklungsprozessen die Binnenentwicklung der Einzelschule zugunsten von externen, administrativen Steuerungsmechanismen, in den Mittelpunkt. Dabei sind nach konzeptionellem Schwerpunkt drei Ansätze auszumachen:

Schulentwicklung als

1. Organisationsentwicklung (OE),
2. Personalentwicklung (PE),
3. Unterrichtsentwicklung (UE).

Rolff (1998) integriert diese unterschiedlichen Ansätze zu Recht in ein Konzept der Schulentwicklung im Systemzusammenhang: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE“ (ebd., 306). Dieser integrative Ansatz geht davon aus, dass angesichts der komplexen pädagogischen Schulwirklichkeit, eine Initiierung und Steuerung von Schulentwicklungsprozessen, allein aus der Perspektive und mit den Mitteln eines Ansatzes, nicht adäquat möglich sind. Die Bereiche Organisation, Personal und

Unterricht stehen in einem stark interdependenten Verhältnis, so dass Entwicklungsprozesse in einem Bereich Entwicklungsprozesse in einem anderen nach sich ziehen, voraussetzen, bedingen oder ihnen auch entgegenwirken können:

„Alle Schulen entwickeln sich, [...]. Wenn wir von Schulentwicklung sprechen, meinen wir etwas mehr, nämlich die Weiterentwicklung von Schule und zwar die systematische. Schulentwicklung ist ein Prozess [...]. Schulentwicklung ist Entwicklung der Einzelschule. Schulentwicklung ist eine Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung“ (Rolf u.a. 2000, 13 f).

Diese systemischen Zusammenhänge werden umso deutlicher, je stärker Entwicklungsziele ausformuliert und einander gegenüber gestellt werden. Die nachstehende tabellarische Auflistung, die keine synoptische Gegenüberstellung ist, nimmt Aspekte möglicher Entwicklungsprozesse (OE, PE, UE) nebeneinander auf.

Aspekte von Schulentwicklungsprozessen

Organisationsentwicklung	Personalentwicklung	Unterrichtsentwicklung
Einbindung aller aktiv am schulischen Entwicklungsprozess Beteiligten (Schüler, Eltern ...)	Entwicklung des Kollegiums durch methodische, didaktische Weiterqualifizierung	Maßnahmen zur Entwicklung einer gemeinsamen Lehr-Lernkultur
Entwicklung eines Schulprofils	Gemeinsame Planung von internen Fortbildungen oder der Teilnahme an externen	Methodentraining (Lehren und Lernen) -problemlösend -handlungsorientiert -selbstorganisiert
Gestaltung eines fortlaufenden Schulprogramms	Verbesserung der Gesprächsgrundlagen durch gegenseitige Hospitationen, Beratungen, Unterstützungen	Schüleraktive Unterrichtsformen (Projektunterricht, Freiarbeit, Jahresarbeit)
Entwicklung eines kooperativen Führungsstils	Einrichtung einer Gruppe zu Fallbesprechungen	Lernen mit Experten (Eltern, Universität, Verbände)
Einrichtung einer Steuergruppe für schulische Entwicklungsabläufe	Feed-back Gespräche zur Kontrolle von Zielvereinbarungen	Förderung von Schülerkooperationen (jahrgangsübergreifend, jahrgangsparell)
Teambildung und Teamentwicklung	Erweiterung der Beteiligung Einzelner durch eine neue Konferenzgestaltung	Erschließen und Einbinden neuer Unterrichtsinhalte
Verbesserung von Kommunikationsstrukturen	Beteiligung an der Personalauswahl (schulscharfe Einstellungsverfahren)	Entwicklung fächerübergreifender und fächerverbindender Lehr-Lernstrategien
Erprobung neuer	Einrichtung von	Entwicklung

Konferenzformen	Möglichkeiten zur Supervision durch externe Berater	- von integrativen Unterrichtskonzepten (GU) - von Fördermöglichkeiten für Begabte und Benachteiligte - einer Gender-Perspektive
Entwicklung einer „Feed-back Kultur“	Coaching des Entwicklungsprozesses durch externe Berater	Erschließen neuer Formen der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung
Weiterentwicklung der Organisation des Schulbetriebs	Erstellen eines Professionsleitbildes und Entwicklung von Strategien	Erarbeiten von Konfliktlösestrategien, Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen
Entwicklung einer „Corporate identity“	Erstellen von Personalportfolios	
Gemeinsame Ausgestaltung einer Schulordnung		
Öffnung der Schule nach außen (räumlich, thematisch)		
Entwicklung schulischer Netzwerke (z.B. mit Partnerschulen: regional, überregional, international)		

Bei der Durchsicht dieser Auflistung wird schnell deutlich, dass eine Separierung einzelner Entwicklungsschritte bzw. -prozesse schwer möglich ist, da sie immer auch Entwicklungsprozesse in einem anderen Bereich berühren, voraussetzen, sie bedingen oder von ihnen abhängig sind.

Ein Beispiel aus der Tabelle (hervorgehoben) soll dies verdeutlichen:

Eine Förderung von Schülerkooperationen (jahrgangsübergreifend, jahrgangsparell) auf der Ebene der *UE* wird nur dann längerfristig möglich sein, wenn sich sowohl auf der Ebene von *OE* Kommunikationsstrukturen entwickeln als auch auf der Ebene von *PE* Gesprächsgrundlagen in einem Kollegium z.B. durch gegenseitige Hospitationen und Beratungen gebildet haben.

Eine zentrale Bedeutung im gesamten Schulentwicklungsprozess kommt dabei nicht nur den einzelnen Schulleitungen und der Partizipation der Mitgliedsgruppen, Institutionen und ihrem sozialen Umfeld zu, sondern auch der Unterstützung und Systemberatung von externen Prozessberatern (vgl. ebd., 303). Warum Schulentwicklungsprozesse nicht allein von den Schulleitungen und Kollegien getragen werden können, zeigen einerseits die Größenordnungen, andererseits die systemischen Zusammenhänge von Entwicklungsprozessen. Anhand des nachstehenden Stufen- und Phasenschemas werden diese Dimensionen für Schulreformprozesse in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht deutlich (vgl. Carle 2000, 453):

Stufen- und Phasenschema Schulreform					
		Stufe (~ 1 Jahr)	Entwicklungs- Fokus	Modell- Nutzung	Projekt- Inhalt
Eigentlicher Reform-Prozess		5	Schule als autonome Institution in einem Umfeld, das die Schule braucht	Koevolutionsmodell mit aktuellen u. zukunftsweisenden, integrierten Zielebenen	Umfeld-, Schul- und Individualziele werden abgestimmt, verknüpft und integriert
		4	Integration der Schule nach Innen u. Hineinwachsen in das schulrelevante Umfeld	Entwicklungsmodell mit attraktiven u. aktuellen Rollen für schulische Akteure	Arbeit der schulischen Akteure wird zusammengeführt u. mit Umfeld abgestimmt
		3	Integration der Klassen, des Kollegiums u. der Administration zur Schule	Kooperationsmodell für alle schulischen Beteiligten mit aktuellen päd. Strukturen	Schaffung u. Weiterentwicklung klasseninterner u. -übergreifender Schulstrukturen
		2	Koordination aller Aktivitäten in Richtung auf optimale Arbeit der Klassen	Koordinationsmodell für die klassenorientierte Optimierung schulischen Lernens	Gemeinsame Festlegung grundlegender Versorgungs- u. Verteilungspläne
		1	Unterstützung u. Qualifizierung aller Beteiligten (Lehrpersonen, neue Kooperationsp.)	Ergänzungsmodell mit attraktiven Einzelaspekten für die Bereicherung der L-Arbeit	Optimierung der Versorgung der L mit Medien, Informationen u. Anregungen
Reform-Vorbereitung	- 1		Projektvorbereitende Sicherung der Kompetenzen, Kooperationen und Ressourcen	Direkte Vorbereitung der beteiligten L u. der Eltern/Institutionen auf die geplante Neuerung	<ul style="list-style-type: none">• Ressourcensicherung• Projektstruktur/-team• alternative Szenarien• Werbung
	- 2		Schaffung einer tragfähigen Infrastruktur f. Information u. Koordination d. Beteiligten	Basisstrukturen für Zielkoordination, Führung u. Projektsteuerung schaffen	<ul style="list-style-type: none">• Planungsgremien• Planungsmedien• Vorbereitung der Außenpräsentation
	- 3		Sicherung einer ausreichenden Zustimmung der Beteiligten u. Betroffenen	Verhältnisse klären für die zukünftige langfristige Aufbau- u. Entwicklungsarbeit	<ul style="list-style-type: none">• Schulhistorie• L-Biografien• Eltern/Schüler• Bezug Schule-Umfeld

HABIENTWDIREFORMPHASEN.PPT

U. Carle 11-98

Abb.1: „Mittelfristiges zeitlich-inhaltliches Phasenschema für schulische Strukturreformen“ Carle 2000, 453

Vor dem Hintergrund, dass zunehmend Lehrer in Schulentwicklungsprozessen (Initiierung, Begleitung, Beratung, Evaluation) eingebunden sein werden, stellt sich die Frage, wo und wie Studierenden, die den Lehrerberuf ergreifen wollen, schon in der Phase universitärer Lehrerausbildung Einblick in solche Prozesse ermöglicht werden kann. Neben der Möglichkeit sich mit Forschungsergebnissen einer ausdifferenzierten und institutionalisierten Form von Schulentwicklungsforschung zu befassen, können entsprechend vorbereitete und begleitete schulpraktische Studien Gelegenheit bieten, in der schulpädagogischen Praxis Fragen zur Schulentwicklung nachzugehen.

Dies setzt aber voraus, dass in schulpraktischen Studien der Fokus nicht mehr nur auf die Einübung unterrichtlichen Handelns nach dem Schema Können - Nicht-Können gelegt wird, sondern der herkömmliche Zuschnitt (Zeit, Intention, Betreuung) um die Perspektive des

kritischen, analysierenden Beobachters erweitert wird. Im Praxisstudienkonzept des „Berufspraktischen Halbjahres (BPH)“ geht es daher nicht nur um ein „experimentelles Erproben des eigenen Wissens durch Umwandlung in Handlung“ (Altrichter/Lobenwein 1999, 179), sondern um den Erwerb von Reflexionsformen und empirische Forschungsmethoden, die im Sinne von Schön (1987, 322) auf wissenschaftlich reflektiertes, professionelles Handeln im Lehrberuf vorbereiten (siehe anschließendes Kapitel). In der Analyse eines Schulprofils geht es nicht darum, den Entwicklungsprozess der gesamten Schule zu erfassen, zu dokumentieren und zu analysieren. Im Vordergrund einer Schulprofilanalyse steht vielmehr die Untersuchung von Einzelfällen und Ausschnitten schulischer Entwicklungsprozesse, die mit Mitteln empirischer Methoden untersucht werden und folgende Aspekte umfassen soll:

1. ablaufende Schulentwicklungsprozesse bzw. -projekte empirisch zu untersuchen und auszuwerten,
2. Entwicklungsprojekte mitzugestalten und zu evaluieren,
3. eigene Projekte (in Absprache und Kooperation) zu erarbeiten und empirisch auszuwerten.

Die nun folgenden systematischen und methodischen Hinweise sollen als Grundlage für die Untersuchung solcher „Fälle“ im Schulentwicklungsprozess dienen.

Forschendes Lernen am Beispiel der Analyse von Schulprofilen

Im Folgenden wird am Beispiel des „Analyse von Schulprofilen“ gezeigt, wie Forschendes Lernen entwickelt werden kann. Im Gegensatz zum Schulprogramm, das relativ beständig, z. T. aber auch sehr allgemein-programmatisch, die Entwicklungspotenziale einer Schule umreißt, kennzeichnet der Begriff des Schulprofils eher einen zeitabhängigen und sich wandelnden Status quo der Entwicklung für einen spezifischen Beobachter. Das Erfassen eines Schulprofils gibt einen tendenziell „ungeschminkteren“ Blick auf Schulrealität frei. Mit Hilfe kleinerer empirischer Forschungsprojekte wird es möglich, Elemente im Schulentwicklungsprozess deskriptiv zu erfassen, sie nach Kriterien zu analysieren und nach einem bestimmten Zweck auf die pädagogische Praxis rückzuinterpretieren (z. B. im Hinblick auf, Anwendbarkeit und Nutzen). Die Intentionen empirischen Arbeitens soll nachstehendes Beispiel veranschaulichen:

Das Bilden neuer Arbeitsgemeinschaften ist häufig in höherem Maße von der Interessenslage einzelner Lehrer abhängig als von den Wünschen der Schüler. Um die Schülerwünsche detailliert zu erfassen, hat eine Studentin im Rahmen der Erstellung eines Schulprofils ein Aktivitätsprofil eines Jahrgangs erstellt. Mit einem einfachen Leitfadeninterview hat sie von den Kindern eine Vielzahl von Angaben über ihr Freizeitverhalten (wann, wo, wie oft, wie lange, mit wem etc.) zusammengetragen, die nicht nur Auskunft über eine wünschenswerte AG geben. Dass es irreführend ist, nur nach Kinderwünschen zu fragen und entsprechend eine AG einzurichten, wurde z.B. dadurch deutlich, dass sich mehrere Jungen eine Fußball AG wünschten, sie faktisch aber mehrmals in der Woche durch das Fußballtraining im Verein zeitlich so fest gebunden waren, dass sie gleichzeitig nicht an dieser AG hätten teilnehmen können. Mit Hilfe dieser Mehrfaktorenabfrage mit einer Verschiebung von der Intention Wunsch auf die Intention Freizeitverhalten, konnte ein realitätsadäquateres Bild von den einzurichtenden Arbeitsgemeinschaften entstehen. Mit Hilfe dieser Mehrfaktorenabfrage findet eine Perspektivenerweiterung statt, die den Einzelfaktor Schülerwunsch im Fragenspektrum über das gesamte Freizeitverhalten relativiert, so dass ein empirisch abgesicherter Überblick über mögliche einzurichtende Arbeitsgemeinschaften entsteht.

Systemebenen des Analysemodells (Bronfenbrenner)

In der Analyse von Schulprofilen werden schulspezifische und für die Schule relevante Phänomene in ihren *systemischen Zusammenhängen*, ihrem Geflecht von Wechselwirkungen und funktionalen Verweisungen, erfasst. Einen möglichen Analysezugang bietet der sozialökologische Ansatz von Bronfenbrenner (1981). Er unterscheidet in diesem Ansatz vier Systemebenen (Makro-, Exo-, Meso- und Mikrosystem), mit denen in einer Einzelfallanalyse Wirklichkeitsausschnitte systematisch zugeordnet werden können und unter Markierung von Systemgrenzen den Blick für bestimmte Systemkonfigurationen (Beziehungen) öffnen. Mit Hilfe dieses Modells kann die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes analytisch systematisiert und so reduziert werden, dass Zusammenhänge einzelner Aspekte im Gesamtsystem deutlich werden. Nach Bronfenbrenner (1981) lassen sich folgende Systemebenen und schulischen Gegenstandsbereiche (vgl. Glumpler 1999) unterscheiden:

Mikrosystemebene:

Die einzelne Schule und ihre *räumliche* (Schulgebäude, unmittelbare Schulumgebung, Schulbezirk), *situative* (Besonderheiten des Schuleinzugsgebietes: Soziallagen, Arbeitslosigkeit, Kulturvielfalt etc.) und *personelle* (Personalstand der Einzelschule) Umgebung.

Mesosystemebene:

Wechselbeziehungen zwischen Personen und Lebensbereichen, die *aktiv* am Schulleben beteiligt sind (Interessens- und Arbeitsgemeinschaften, Steuergruppen etc.).

Exosystemebene: Lebensbereiche, die unabhängig von persönlichen und institutionellen Kontakten Einfluss auf die Einzelschule nehmen (Institutionen der Jugendhilfe mit außerschulischen und schulergänzenden Angeboten, konfessionelle Bildungsanbieter wie Kirchengemeinden, Moscheen, andere Glaubensgemeinschaften, Vereinswesen etc.).

Makrosystemebene:

Kulturelles, politisches, wirtschaftliches System einer Gesellschaft mit ihren jeweiligen Weltanschauungen und Ideologien (eine Bearbeitung ist abhängig von der Wahl bzw. Spezifizierung des Themas).

Die nachstehende Graphik veranschaulicht dieses Modell. Die Definition der stark konturierten Systemgrenzen ist dabei als Heuristik zu betrachten. In der Realität sind sie ständig in Bewegung, nicht hierarchisch gegliedert und ineinander verwoben.

Analyseebenen des sozialökologischen Modells

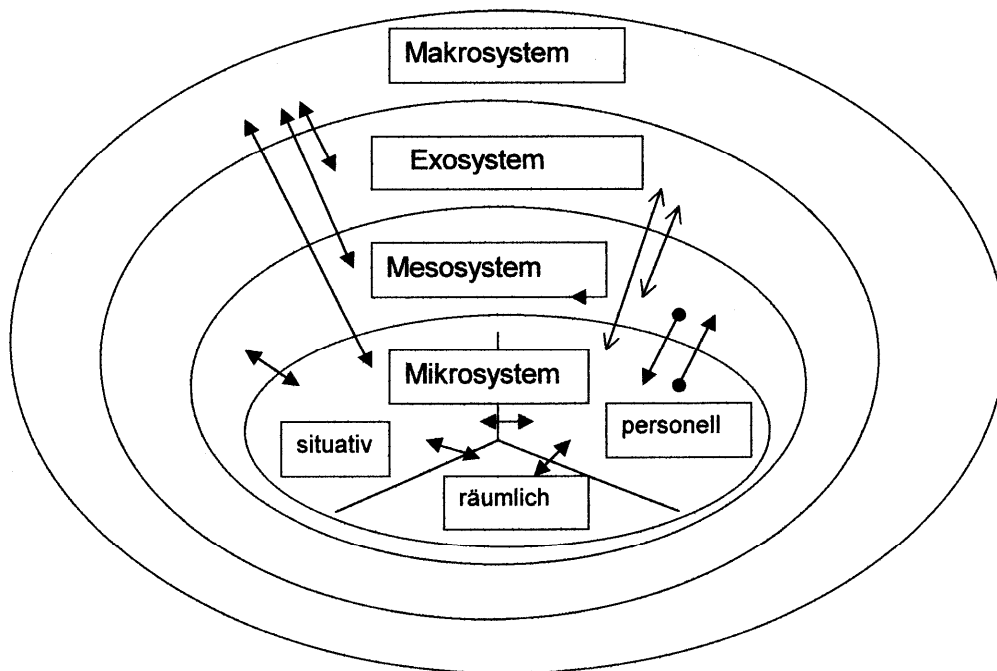


Abb.2: Analyseebenen des sozialökologischen Modells (nach Bronfenbrenner 1981)

Bronfenbrenners (1981) Modell ist nicht nur dazu geeignet, eine Gesamtanalyse eines Schulprofils zu erstellen, sondern eignet sich auch für die Untersuchung einzelner Aspekte. So sind bei einer umfassenden Gesamtanalyse eines Schulprofils, beispielsweise im Mikrosystem (personelle Umgebung), *alle* direkt am Schulleben beteiligten Personen (z. B. Lehrer, Schüler, ABM-Kräfte, Therapeuten, Hausmeister, Praktikanten etc.) quantitativ zu erfassen. Wird dagegen die Fragestellung enger geführt und thematisch ausdifferenziert, werden auf der Mikrosystemebene (ebenfalls personelle Umgebung) nur noch diejenigen Personen aufgenommen, die sich unter der gewählten Frageperspektive in direkter Interaktion befinden (siehe Kapitel: Exemplarische Zuordnung zu den Systemebenen: Thema Gewaltprävention).

Entwicklung eines Forschungsprojektes

Übersicht über Informationen des Forschungskontextes

Forschungsprojekte sind zumeist keine isolierten Vorhaben, sondern sind immer in den größeren Zusammenhang eines Forschungskontextes eingebunden. Zum Verständnis dieses Kontextes ist es notwendig, sich sowohl theoretische als auch praktische Kenntnisse über das zu untersuchende Feld und ein ausreichendes Methodeninventar anzueignen.

➤ *Theoretische und methodische Kenntnisse*

- Professionalisierungsprozesse im Berufsfeld des Lehrers, differente Perspektiven von Universität und Schule (unterschiedliche Kompetenzbereiche von Universität und Schule)
- Vorstellung vom gesamten Kompetenzprofil des Lehrers
- Fragestellungen zu Schulentwicklungsprozessen und den Intentionen von Schulentwicklungsforschung: Einzelfallanalysen mit Hilfe sozialökologischen Untersuchungsinstrumentariums. Kenntnisse über die Zusammenhänge von Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE), Unterrichtsentwicklung (UE)
- Kenntnisse über empirische Forschungsmethoden, insbesondere Methoden der Feldforschung
- Kenntnisse über die Anlage einer Schulprofilanalyse

➤ *Informationsgewinnung über die Bedingungen der Praktikumsschule*

- Geographische bzw. sozial-geographische Verortung
- Räumlich (Schulumgebung, Schulgebäude)
- Personell (Lehrer-, Schülerklientel, Eltern, weitere Mitarbeiter)
- Situativ (Lebensbedingungen, Soziallagen, Freizeitverhalten der Schüler)
- Innen- und Außenbeziehungen der Praktikumsschule

➤ *Diese Informationen können gewonnen werden durch*

- Universitäre Veranstaltungen
- Exkursionen/Beobachtungen vor Ort
- Berichte zum Stadtteil aus der Tagespresse
- Informationen des Stadtamtes für Statistik und Wahlen
- das Schulprogramm
- bereits angefertigte Schulprofilanalysen

Entwurf einer Projektskizze für Forschendes Lernen

1. Finden und Formulieren eigener Interessenschwerpunkte

- Mögliche Aspekte als Ausgangspunkt zur Formulierung einer handlungsleitenden Fragestellung: z.B. eigene Erfahrungen aus
 - Studium (Reflexion über Studieninhalte im Hinblick auf das zukünftige Berufsfeld etc.)
 - Schule (Erfahren von Abhängigkeiten, Wirksamkeiten von Lehrerverhalten, Kriterien für Schulerfolg etc.)
 - Familie (Relevanz von Erziehungsverhalten, Individualität von Kindheitsbiographien etc.)
 - Freizeit (Freizeitangebote und -verhalten, Arbeitsgemeinschaften, Vereine etc.)
- Methodische Wege
 - Brainstorming (unsortiertes, spontanes Sammeln von Ideen – Strukturierung innerhalb einer ersten Clusterdarstellung)
 - Diskussion mit anderen Studenten, Mentoren der Praktikumsschule, Lehrenden der Hochschule

2. Formulieren einer Untersuchungsabsicht, Bilden von forschungsleitenden Fragestellungen im Hinblick auf die zu erwartenden Erträge, d. h.:

- Was genau will ich herausfinden?
- Zur Klärung welcher Fragen soll die empirische Arbeit im schulischen Forschungsfeld beitragen?
- Wer ist der Adressat der Ergebnisse?

3. Präzisieren der eigenen Forschungsfragestellung und Einbettung in einen theoretischen Bezugsrahmen

- Im Rahmen vorliegender Theorien
- Durch das Anlegen einer Bibliographie
- Im Rahmen der Rezeption von empirischen Forschungsergebnissen
- Innerhalb relevanter Problemkontexte (siehe Punkt 1)
- Angeregt durch Interessen von Lehrenden an der Universität und/oder von Schulleitern/Mentoren im Praxisfeld (empirische Forschungslücken/Desiderate)

4. Entwicklung des eigenen Forschungsvorhabens

- Formulierung von Untersuchungshypothesen
- Abstimmung der Fragestellung auf das konkrete Praxisfeld (Schule, Lehrerschaft, Klasse, Schülergruppe, Einzelschüler, Projekte, Arbeitsgemeinschaften, Kooperationsprojekte, Elterninitiativen)
- Ausdifferenzierung von Teilfragen aus der konkreten Fragestellung, je nachdem was beobachtet, beschrieben und wer beobachtet, beschrieben, interviewt oder mittels Fragebogen befragt werden soll
- Suche nach adäquaten Untersuchungsmethoden zur Bearbeitung der eigenen Fragestellung: Kenntnisse über Methoden empirischer Schulforschung und Erörterung und Auswahl methodischer Zugangsweisen (siehe Anhang)
- Mehrperspektivische Anlage der Untersuchung zur Absicherung eigener Aussagen und Hypothesen (Methodenintegration)
- Bestimmen und Festlegen der Grundgesamtheit (Personengruppe mit gemeinsamen, vordefinierten Merkmalen); Festlegen einer Stichprobe aus dieser Grundgesamtheit
- Konkretisierung: Reflexion der Arbeitsschritte
 - Ausarbeitung von Beobachtungsprotokollen, Fragebögen, Leitfäden, Interviews u.ä.
 - Überlegungen zur eigenen Beobachterperspektive
 - Die Ausarbeitungen vor Kommilitonen zur Diskussion stellen
 - Durchführung von Probedurchläufen unter der Frage, inwiefern das erarbeitete Konzept die gesetzten Erwartungen/Ziele erfüllt
 - Abwägen der Leistbarkeit für Befragte oder Interviewte (Umfang, Zeit), besonders im Hinblick auf den Informationsgewinn!
- Bemühen um Kooperationsbereitschaft:
 - Sich der Bereitschaft, Mithilfe, Bereitstellung von Ressourcen, Informationen, Wohlwollen etc. vergewissern
 - Kollegen für die eigenen Untersuchungsinteressen und -absichten gewinnen

5. Durchführung der Untersuchung

- Organisation der Datenerhebungsphase in Passung zu den Gegebenheiten (zeitlich, räumlich, personell) des jeweiligen Praxisfeldes
- Anwendung der ausgewählten Forschungsmethoden im schulischen Feld: z.B. unterschiedliche Befragungstechniken, statistische Erhebung, teilnehmende bzw. nicht teilnehmende Beobachtung (siehe Anhang)

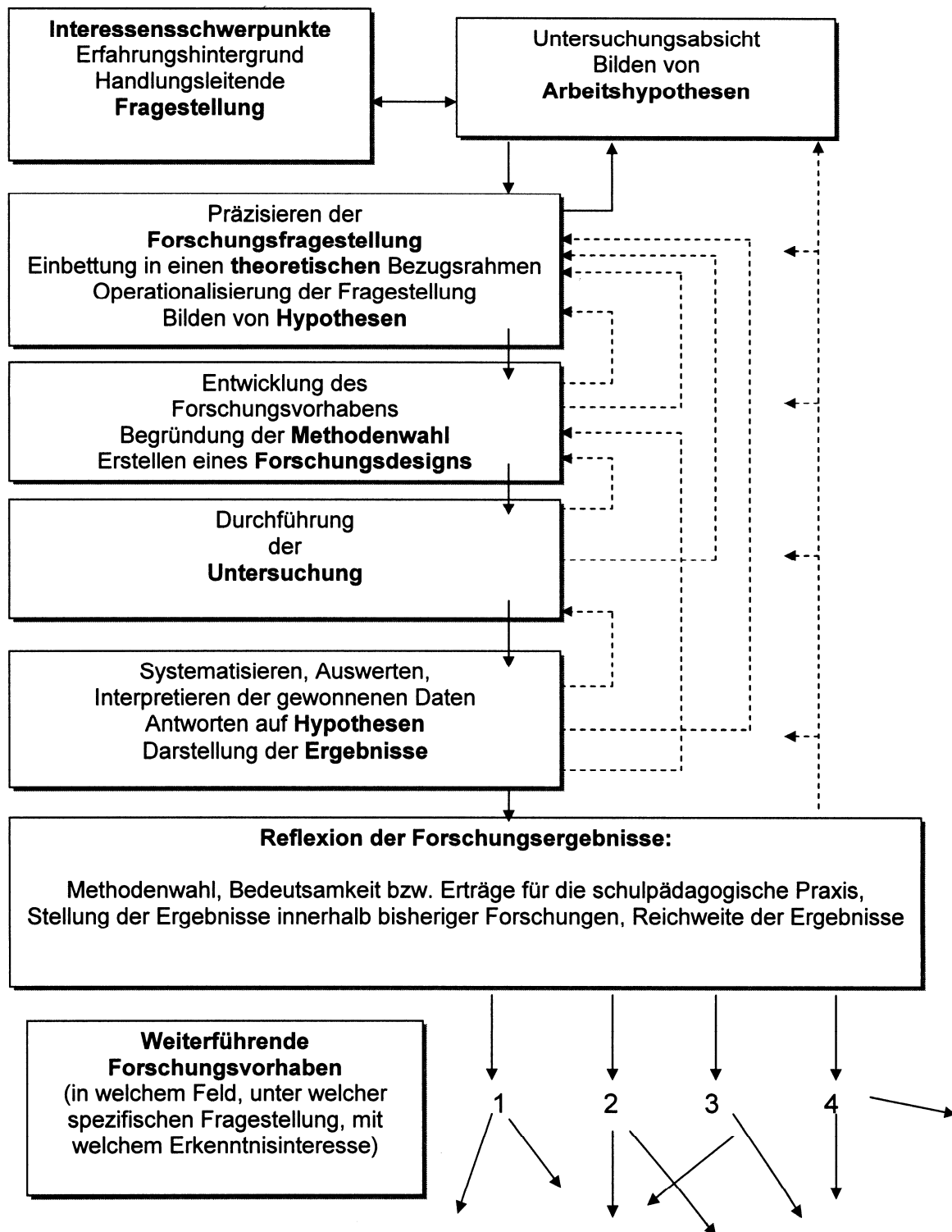
6. Systematisieren, Auswerten, Interpretieren und Darstellen der gewonnenen Daten

- Im Rahmen der angewandten Forschungsmethoden
- Im Hinblick auf die Zielsetzung der eigenen Fragestellung
- Umsetzung der Ergebnisse zu wissenschaftlichen Texten und/oder graphischen Darstellungen

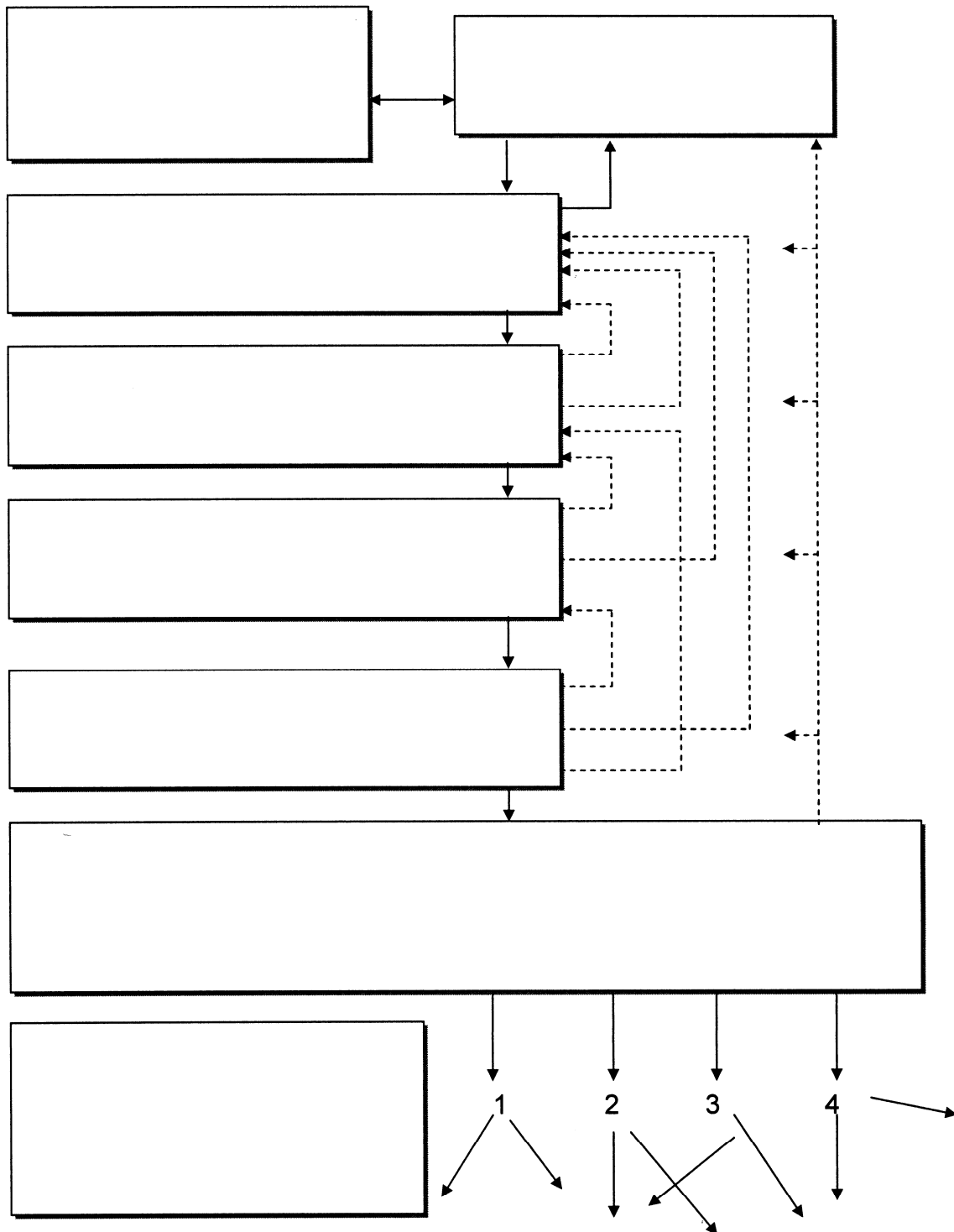
7. Reflexion der Forschungsergebnisse

- Diskussion der gewählten Methoden (Alternativen)
- Diskussion ausgewählter Ergebnisse im Hinblick auf die Bedeutsamkeit für die schulpädagogische Praxis
- Vergleich der Ergebnisse mit bisherigen Forschungsergebnissen
- Bestimmung der Grenzen der Validität (Gültigkeit) der Ergebnisse: Aufgrund der Komplexität des Forschungsfeldes Schule sind jegliche Ergebnis nur als Teilergebnis zu betrachten, die einen Ausblick auf Ansatzpunkte weiterer Forschungen (Nachsteuerung, Ausweitung, Übertragung) notwendig machen

Projektplan



Planungsraster zum Projektplan



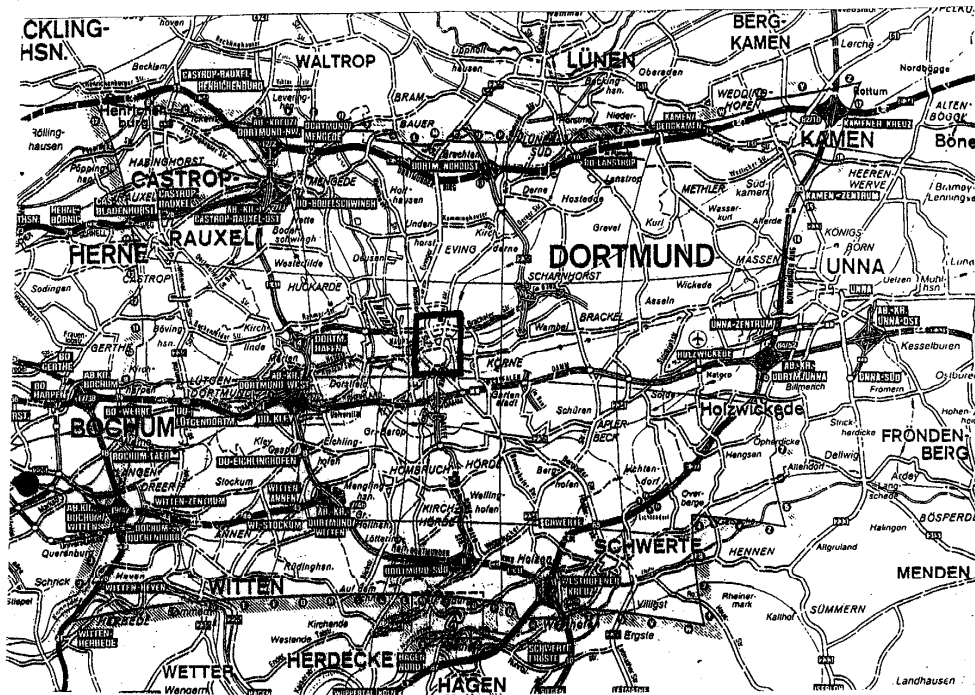
Geographische Aspekte als erster Zugang zur Schule

Bei der schrittweisen Annäherung an eine Schule sind die äußeren, räumlichen Gegebenheiten, die *ersten*, einfach zugänglichen Daten für eine Analyse der Bedingungen, unter denen Schule existiert.

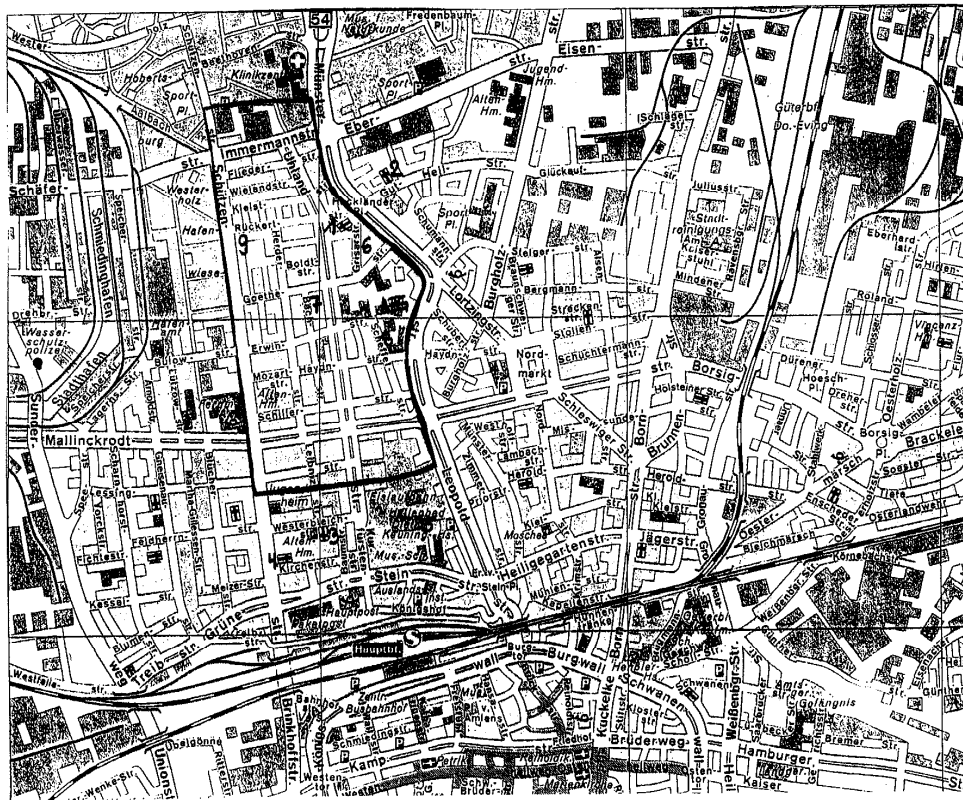
Die geographische Verortung des Schulbezirks innerhalb der Stadtgrenzen und die besondere Lage des Schulgebäudes selbst (an Hauptverkehrsstraßen, in der Nähe von Parks, an Sportanlagen, in der Nähe von Einkaufszentren, in einem Schulkomplex etc.) sind offen zugängliche Indikatoren der äußeren Bedingungen einer Schule. Für jede Schule ergibt sich aus diesen Einzeldaten ein charakteristisches, räumliches Bild, das sich erst in ein konsistentes Gesamtbild integrieren lässt, wenn sie in Bezug zu den situativen und personellen Analysen gesetzt werden. Auf dieser Grundlage können typische Merkmale einer Einzelschule herausgearbeitet werden, die es ermöglichen als Vergleichsmerkmale für die Untersuchung und Analyse einer beliebigen Schule an einem beliebigen Ort herangezogen zu werden. Gewonnene Daten über eine einzelne Schule bleiben so entsprechend interpretationsgebunden und bilden deshalb keine Grundlage für eine generalisierbare Typisierung von Schulen.

Geographische Verortung

Verortung der Stadtmitte Nord im Stadtgebiet



Ein Schulbezirk in der Stadtmitte Nord



Das Cluster als Abbild eines komplexen Schulprogramms

Das hier abgebildete Cluster enthält die wesentlichen Elemente eines Schulprogramms einer exemplarisch ausgewählten Schule. Mit diesem Cluster werden die komplexen Zusammenhänge dieser schulischen Wirklichkeit sichtbar. Die Zuordnung einzelner Gesichtspunkte erfolgt nach Prioritäten und Zielsetzungen dieser Schule und gibt auf gezielte Fragestellungen keine Auskunft. Dazu bedarf es einer weitergehenden Strukturbildung. Eine Möglichkeit bietet die Zuordnung einzelner Elemente zu Systemebenen (vgl. Bronfenbrenner 1981). Je nach Perspektive oder thematischen Zuschnitt der Untersuchung lassen sich einzelne Aspekte in Systemzusammenhänge stellen. Im Rahmen einer Untersuchung zu einem Streitschlichterprogramm ist es z. B. von untergeordneter Bedeutung, ob die Mädchen-AG Kunstturnen oder Handball anbietet, ob bei der Entlassfeier eines vierten Jahrgangs ein Theaterstück aufgeführt wird oder nicht. Von zentraler Relevanz ist dagegen, ob Lehrer dieses Kollegiums an Fortbildungsveranstaltungen zur Gewaltprävention teilgenommen haben und ggf. eine schulinterne Fortbildungsveranstaltung durchgeführt haben. Am Beispiel des Themas Gewaltprävention wird im Folgenden versucht, mit Hilfe von Leitfragen und Beispielen, Zuordnungen zu den einzelnen Systemebenen vorzunehmen.

Cluster

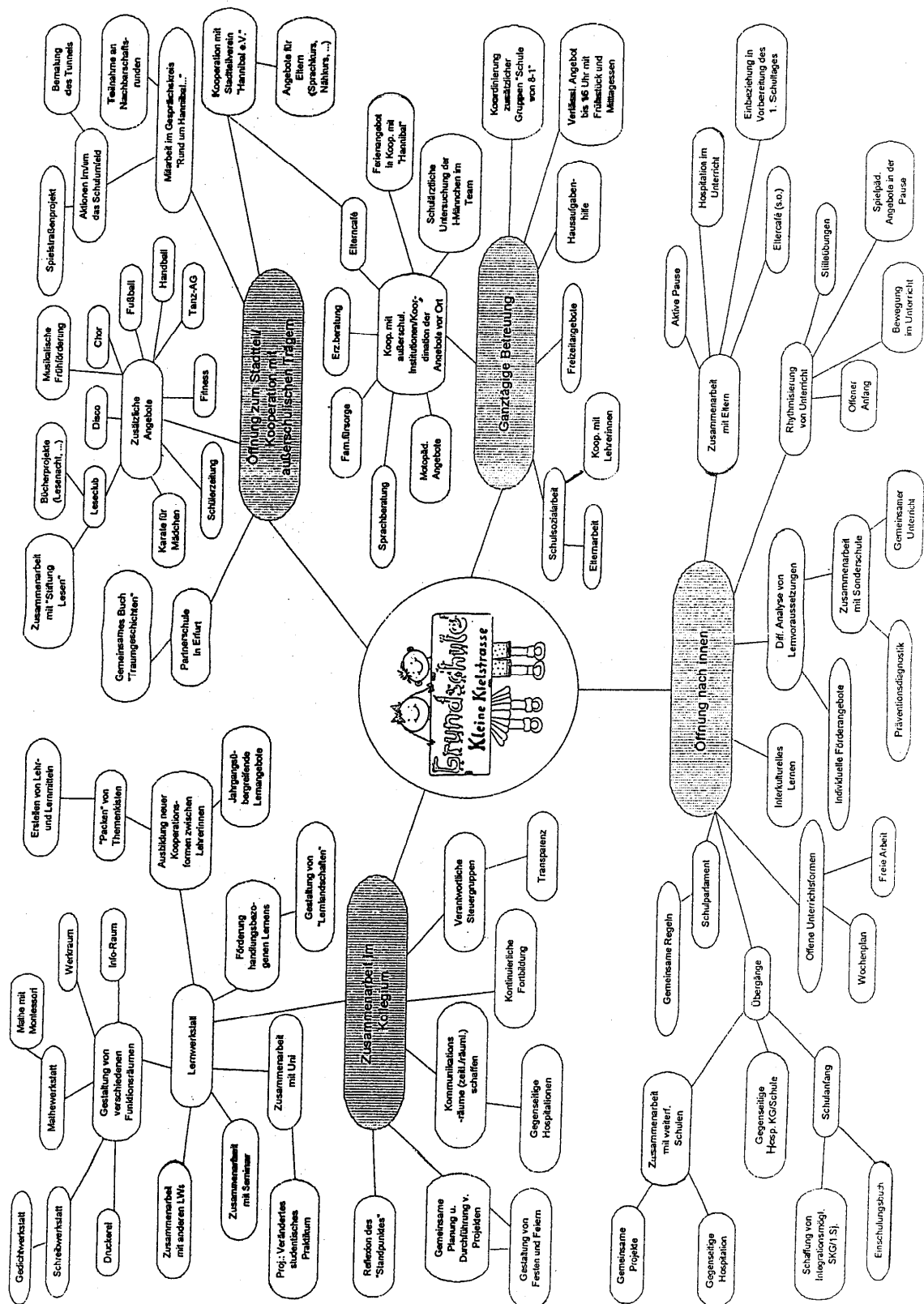


Abb. 3: Cluster eines Schulprogramms (Schulprogramm GS Kleine Kielstraße 2000)

Leitfragen und exemplarische Zuordnungen zu den Systemebenen:

Thema: Gewaltprävention

Am nachstehenden Beispiel eines Streitschlichterprogramms soll dies demonstriert werden.

Mikrosystem

- personelle Umgebung:

Leitfrage 1: Welche Personen/Personengruppen sind am Streitschlichterprogramm beteiligt?

Wer ist die Zielgruppe?

Wird zum Beispiel in einer Klasse 4y untersucht, welche Folgen ein schulisches Streitschlichterprogramm auf das *Sozialverhalten dieser Klasse* hat, befinden sich im Mikrosystem (personelle Umgebung) der/die Klassenlehrer/in der 4y, die Schüler der 4y, die Fachlehrer/innen der 4y und ggf. Praktikanten/innen der 4y. Alle weiteren Personen sind unter der Fragestellung „Auswirkungen des Streitschlichterprogramms auf das Sozialverhalten der Klasse 4y“ nicht dem Mikrosystem zuzuordnen!

- räumliche Umgebung:

Leitfrage 2: In welchen Räumen halten sich die Personen/Personengruppen auf, die an diesem Projekt beteiligt sind? Gibt es räumliche Aspekte, die auf das Projekt/Thema Einfluss nehmen?

Auf dieser Subsystemebene sind die Räume aufzunehmen, in der sich die Klasse 4y und einzelne Lerngruppen dieser Klasse aufhalten. Dabei ist zu analysieren, in welcher Weise welche räumlichen Gegebenheiten Einfluss auf das Konfliktverhalten der Schüler nehmen und inwieweit daraufhin Veränderungen vorgenommen werden müssen, die das soziale Klima in positiver Weise beeinflussen, z .B durch die Schaffung von Kommunikationsecken, Ruhezeiten etc.

- situative Umgebung:

Leitfrage 3: Welche besonderen Bedingungen haben zur Notwendigkeit der Einführung eines Streitschlichterprogramms geführt?

Auf dieser Subsystemebene werden die situativen Bedingungen der Klasse 4y (z. B. Konfliktsituationen, soziale Ungleichheiten, Diskriminierungen, verdeckte und offene Gewalt etc.) untersucht, die dazu geführt haben, dass ein Streitschlichterprogramm in dieser Klasse 4y Aufnahme gefunden hat. Insbesondere interessieren bei der Analyse von situativen Aspekten die spezifischen Lebensbedingungen der Kinder als Voraussetzung für Verhaltensabweichungen und möglicher sozialer Auffälligkeiten in der Schule (als Voraussetzung für die Entwicklung und Gestaltung des Gewaltschlichterprogramms).

Mesosystem:

Auf dieser Systemebene wird analysiert, durch wen und auf welche Weise diese gewaltpräventive Initiative (Streitschlichtung) Eingang in die Schule gefunden hat und wer sie wie (z. B. mittels einer Arbeitsgemeinschaft) etabliert hat.

1. Untersuchung der Konzeption des Streitschlichterprogramms (Voraussetzungen, Zielsetzungen, Wahl von Moderatoren und Schülern unter welchen Gesichtspunkten, welche Ausbildung, Aktivitäten: wann, wie, wo?)
2. Nachzeichnen der Entwicklung dieser Initiative z.B. an der Entwicklung einer Arbeitsgemeinschaft (AG)

Exosystem:

Auf dieser Systemebene kann zum einen untersucht werden, welche Programme mit welchen unterschiedlichen Schwerpunkten zur Gewaltprävention erarbeitet, erprobt und evaluiert worden sind. Zum anderen können Programme zur Gewaltprävention (in diesem Falle Streitschlichtung) verschiedener Lehrerfortbildungsinstitute untersucht werden, insbesondere die Institute, an deren Seminare Lehrer der Praktikumsschule teilgenommen haben.

Makrosystem:

Auf dieser Systemebene kann ein gesellschafts- und bildungspolitisches Meinungsbild über die Anforderungen an Schule, gewaltpräventive Maßnahmen zu ergreifen und entsprechende Sozialkompetenzen der Schüler zu entwickeln, nachgezeichnet werden.

Eine Auswahl von Themen, die von Studierenden des BPH bearbeitet werden, veranschaulicht wie im Modul „Schulentwicklung“ forschend gelernt wird:

- Untersuchung der Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts (GU) und konzeptioneller Veränderungen
- Untersuchungen der Auswirkungen zweier Projekte zur Gewaltprävention (ein musisch-künstlerisches Projekt und ein formalisiertes Streitschlichterprojekt) auf das Verhalten der teilnehmenden Schüler
- Analyse von Bedingungen und Möglichkeiten des Computereinsatzes in der Grundschule vor dem Hintergrund bestehender Projekte
- Konzeption, Begleitung und Evaluation eines Teamentwicklungsprojekts zweier Klassen (Parallelarbeiten)

- Untersuchung zur Entwicklung von Kooperationsmöglichkeiten im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen
- Untersuchung von Projektinitiativen zur Verkehrssicherheit (Eltern, Schule, Verkehrspolizei)

Themengenerese

Die Auswahl und Entwicklung von Themen in der Begleitung und Auswertung bestehender oder noch zu initiiender Schulentwicklungsprojekte, die Fokussierung auf Einzelaspekte oder Engführungen auf Themenschwerpunkte ist in erster Linie davon abhängig, von wem das Interesse an der Themenbearbeitung ausgeht. Sowohl Schulleitung, Kollegium, einzelne Lehrkraft, Eltern, Schüler können direkt oder indirekt Ideengeber sein, um den Bedingungen, Voraussetzungen und Möglichkeiten nachzugehen, oder auch über Wege, Projektinitiativen und entsprechende Methoden nachzudenken.

Die nachstehenden Themen und die dazu aufgestellten Einzelfragen sind, ähnlich einem „Brainstorm-Verfahren“, Beispiele für eine schrittweise Annäherung an einen gewählten Themenschwerpunkt.

Integration von behinderten Kindern im gemeinsamen Unterricht (GU):

Schüler

- Wie viele Kinder nehmen am GU teil? Sind sie jeweils allein in einer Klasse oder sind größere Gruppen gebildet worden?
- Welche Behinderungen liegen vor?
- Auf wie viele Klassen sind diese Kinder verteilt?
- Wie hoch ist die Klassenfrequenz in den GU-Klassen?
- Wie findet die Förderung im Klassenverband, wie in differenzierten Kleingruppen statt?
- Fühlen sich die GU-Kinder wohl? Gibt es Anzeichen für Überforderung der Kinder?

Sonderschullehrer im GU

- Wie viele Sonderschullehrer sind an der Praktikumsschule im GU tätig?
- In welchem sonderpädagogischen Bereich sind sie ausgebildet; entspricht ihre Qualifikation den vorgefundenen Behinderungen?
- Wie viele Stunden verbringen sie an der Schule?

- An wie vielen Schulen sind sie noch tätig? Welcher Abordnungsmodus besteht?
- Mit wie vielen Stunden sind sie pro Kind in der Regelklasse?
- Wie ist der GU konzipiert?
- Übernehmen die Sonderschullehrer Teile des Regelunterrichts?
- Gibt es Team-Teaching mit differenzierter Erweiterung für die GU-Kinder oder gesonderten Unterricht?
- Welche Absprachen sind in welchem Umfang zwischen Sonderschullehrer und Klassenlehrer notwendig (wird der GU gemeinsam geplant)?
- Welche Stellung hat die Konzeption des GUs innerhalb des Kollegiums (Fürsprecher, Gegner)?
- In welcher Form ist die Konzeption des GUs oder die Möglichkeit des GUs im Schulprogramm aufgenommen?

Lernwerkstatt

- Wer ist für die Organisation, Öffnungszeiten, konzeptionelle Weiterentwicklung verantwortlich?
- Gibt es hauptamtliche Mitarbeiter?
- Wenn ja, in welchem Umfang stehen diese zur Verfügung?
- Wenn nein, welche Lehrer sind für die Lernwerkstatt verantwortlich?
- In welchem Umfang ihres Lehrdeputats sind die Lehrkräfte in der Werkstatt tätig?
- Welche Aufgaben (detailliert) obliegen den Betreuenden der Lernwerkstatt?
 - Entwicklung von Konzepten
 - Bestandssicherung und -erweiterung
 - Vorbereitungen von Unterrichtsreihen
 - Materialentwicklung
 - Projekte mit Kindern
 - Konzeption und Durchführung von Fortbildungen
- Für wen und in welcher Weise ist die Lernwerkstatt von Bedeutung?
 - *Für die Schüler:*
 - Projektarbeit
 - spezielle Arbeitsaufträge (z.B. Druckerei)
 - jahrgangsübergreifendes Arbeiten
 - *Für das Kollegium:*
 - Materialsammlung

- tägliche Arbeit
- Erfahrungsaustausch
- gemeinsame Planung
- interne Fortbildungen
- *Für externe Personen:*
 - Fortbildungen für Lehrer/innen

Muttersprachlicher Unterricht

- Ausgangspunkt: Festzustellen ist ein hoher Anteil ausländischer Kinder im Schulbezirk.
- Wie viele Lehrer unterrichten mit wie vielen Stunden in welcher Sprache?
- Wie und wo erhalten die Schüler Muttersprachlichen Unterricht, der nicht an der Schule erteilt wird (z.B. indische, arabische, koreanische Kinder)?
- In welcher Relation stehen die Unterrichtsstunden der Sprachlehrer zu den Schülern?
- In wie vielen Klassen unterrichten sie?
- Ist der Muttersprachliche Unterricht eher Schriftspracherwerb bzw. -festigung der Muttersprache oder eher interkulturell konzipiert?
- Wenn interkulturell: Welchen Beitrag leisten die Lehrer des Muttersprachlichen Unterrichtes zur interkulturellen Arbeit?
- Welche Themen sind Bestandteil des Muttersprachlichen Unterrichts?
- Welche interkulturellen Projekte gehen vom Muttersprachlichen Unterricht aus und welche Klassenlehrer sind in welcher Weise daran beteiligt?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern organisiert?
- Gibt es für die Bedeutung interkulturellen Lernens in Verbindung mit dem Muttersprachlichen Unterricht Hinweise im Schulprogramm?

Mit Hilfe des folgenden Strukturierungsrasters ist es möglich, die eigene Forschungsfrage entsprechend der Systemebenen zu differenzieren und skizzenhaft zu formulieren. Um Zuordnungsprobleme zu den Systemebenen zu vermeiden, ist nachstehend, exemplarisch anhand der aufgeführten Fragen zu dem Themenbereich Integration/GU, eine entsprechende Zuordnung vorgenommen worden. Mit den Fragestellungen Muttersprachlicher Unterricht und Lernwerkstatt können eigene Zuordnungsversuche vorgenommen, erprobt und diskutiert werden.

**Zuordnung zu den Systemebenen Exo-, Meso- und Mikrosystem am
Beispiel Integration/Gemeinsamer Unterricht (GU) (siehe S. 25)**

Thema: Integration von behinderten Kindern im GU

Exosystem

- Welche theoretischen Konzepte zum GU liegen vor?
- Nach welchen Richtlinien werden die Kinder unterrichtet?
- Welche Modelle werden vom Ministerium und der Bezirksregierung favorisiert?
- Liegen Evaluationsgutachten von Modellschulen vor? Wie lassen sich diese Modellkonzepte auf die spezifischen Bedingungen dieser Schule übertragen?

Mesosystem

- Welche Stellung hat die Konzeption des GUs innerhalb des Kollegiums (Fürsprecher / Gegner)?
- In welcher Form ist die Konzeption des GUs oder die Möglichkeit des GUs im Schulprogramm aufgenommen?
- Wie sahen die Meinungsbildungsprozesse in der Schule aus?

Mikrosystem

räumlich

- Wo finden die sonderpädagogische Förderungen statt?
- Sind die Räumlichkeiten behindertengerecht?

personell

- Wie viele Kinder nehmen am GU teil?
- Welche Behinderungen liegen vor?
- In welchen Klassen sind welche Kinder aufgenommen
- Welche Qualifikation weisen die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf (entsprechen sie den Behinderungsprofilen der Kinder)? Mit welchem Stundendeputat und in welchem Abordnungsverhältnis sind sie an der Schule?
- Gibt es weiteres qualifiziertes Personal (Zivildienstleistende, Sozialpädagogen, Therapeuten)?

situativ

- Wie unterscheiden sich die schulischen (Förder-)Bedingungen von denen in einer entsprechenden Sonderschule?
- Welche Gründe der Eltern zur Beschulung an der Regelschule liegen vor (Gleichbehandlung, Fördermöglichkeiten)?
- Wie weit ist der Fahrweg zur nächsten Sonderschule im Vergleich zur Regelschule?

Raster zur Systemebenenzuordnung allgemeiner Fragestellungen

Thema:

Exosystem

Mesosystem

Mikrosystem

räumlich

personell

situativ

Methodische Hinweise

Um einen Zugang zu qualitativen Forschungsmethoden zu erleichtern, sind im Anhang Textausschnitte aus folgenden Handbüchern und Zeitschriften zusammengestellt worden:

DIEKMANN, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg 72001.

FLICK, U. Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek 1995.

BURKART, C.: Wie evaluiert man ein Schulprogramm? In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 32-36.

BURKART, C./EIKENBUSCH, G.: Kleines Wörterbuch der >>Evaluation in der Schule<<. In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 38-39.

LANGER, R.: Interviews durchführen und auswerten. Leitfadeninterviews als Evaluationsinstrument. In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 25-27.

BUHREN, C. G.: Lehrer und Schüler entwickeln einen Fragebogen. In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 28-30.

Die Texte bieten sich durch ihren einführenden Charakter zum Selbststudium und einer Auseinandersetzung mit den gängigsten Methoden `Qualitativer Forschung` an. Neben einer methodischen Einführung werden in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Untersuchungszielen, Hinweise zur methodischen Differenzierung gegeben und jeweils detailliert und umfangreich in einer tabellarischen Übersicht problematisiert.

Folgende methodische Hinweise finden sich in den anhängenden Texten in dieser Reihenfolge:

Qualitative Forschung:

- Zugang zum Feld
- Auswahlstrategien

Beobachtung: Verschiedene Arten der Beobachtungstechnik und ihre Probleme

- strukturierte Beobachtung
- unstrukturierte Beobachtung
- Vergleich der Verfahren zur Erhebung visuelle Daten
- Checkliste für Beobachtungsverfahren

Befragung: Qualitative Methoden der Befragung

- Probleme qualitativer Methoden
- Fokussiertes Interview
- Narratives Interview
- Problemzentriertes Interview
- Vergleich der Verfahren zur Erhebung verbaler Daten
- Checkliste für Interviewverfahren

Inhaltsanalyse: Gegenstand und Ziele

- Analyseeinheiten
- Kategorien
- Verfahren der Textinterpretation
- Checkliste für Interpretationsverfahren

Dokumentation von Daten:

- Feldnotizen
- Dokumentationsbögen
- Transkriptionen
- Forschungstagebuch

Beispiele in Einzelbeiträgen:

- Wie evaluiert man ein Schulprogramm?
- Kleines Wörterbuch >>Evaluation in der Schule<<
- Lehrer und Schüler entwickeln einen Fragebogen
- Interviews durchführen und auswerten

Literatur

LEHRERBILDUNG

- BAYER, M./BOHNENSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied et al. 1995.
- EWERT, K./FOLK, C.-L./OHAUS, W.: Gutachten über den Modellversuch einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerbildung. Erstellt für den niedersächsischen Landtag. Oldenburg 1981.
- GLUMPLER, E.: Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. In: GLUMPLER, E./ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1997, S. 11-42.
- HÄNSEL, D./HUBER, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, Basel 1996.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (MSWWF) (Hrsg.): Empfehlungen zur Neuordnung des Erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW), Abschlussbericht. Bochum, Düsseldorf 1997.
- ROBINSON, S. B.: Modell einer pädagogischen Fakultät. In: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Lehrerbildung – ein Schlüsselproblem von Schule und Hochschulreform. Essen 1967.
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION LEHRERBILDUNG: Lehrerinnen und Lehrer für das Haus des Lernens, In: GEMEINSAME KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM IM LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996, S. 59-120.
- SZCZYRBA, B./WILDT, J.: Neuere Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse, In: BAYER, M./BOHNENSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000, S. 327-349.
- TERHART, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Neuwied, Kriftel, Berlin 2000
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin, Januar 2000 (vervielf. Typoskript).
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin, November 2001 (vervielf. Typoskript).

FORSCHENDES LERNEN

- ALTRICHTER, H./LOBENWEIN, W.: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: DIRKS, U./HANSMANN, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim 1999, S. 169-196.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn ²1994.
- ALTRICHTER, H.: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung und Curriculumentwicklung. In: LARCHER, D. (Hrsg.): Weiterbildung an der Universität. Wien 1987, 313-343.
- BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, mit einem Vorwort von Ludwig Huber, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn 1970.
- FRIED, L.: Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: BAYER, M./CARLE, U./WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Opladen 1997, S. 19-54.
- GLUMPLER, E.: Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Einführung zur Forschungswerkstatt Schulprofilanalyse. Dortmund 1999.
- GLUMPLER, E.: Praxisbezogene Grundschulforschung im Lehramtsstudium. In: PÄDAGOGIK UND SCHULE IN OST UND WEST. 2/1993, S. 116-123.
- KROATH, F.: Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen. München 1991.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (MSWWF) (Hrsg.): Empfehlungen zur Neuordnung des Erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW). Düsseldorf 1998.

- OELKERS, J.: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: HÄNSEL, D./HUBER, L. (Hrsg.): Schule neu denken und gestalten. Weinheim, Basel 1996, S. 39-53.
- SCHNEIDER, R./WILDT, J.: Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ – Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: JOURNAL FÜR LEHRERINNEN UND LEHRERBILDUNG. Innsbruck, Wien, München 2/2001, S. 20-27.
- SCHÖN, D. A.: Educating the Reflective Practitioner. San Francisco 1987.
- SCHUBRING, G.: Kabinett – Seminar – Institut: Raum und Rahmen des Forschenden Lernens, Berichte zur Wissenschaftsgeschichte. 23/2000, S. 269-285.
- WILDT, J.: Das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) – ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule? In: BAYER, M./CARLE, U./WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 319 – 337.
- WILDT, J.: Forschendes und praktisches Lernen – Projektstudium revival? In: WEBLER, W.-D.: Hochschulkultur und Qualität der akademischen Lehre. Blickpunkt Hochschuldidaktik 94, Weinheim 1985.
- WILDT, J.: Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: HÄNSEL, D./HUBER, L. (Hrsg.): Schule neu denken und gestalten. Weinheim, Basel 1996, S. 91-107.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin, November 2001 (vervielf. Typoskript).

METHODEN

- ALTRICHTER, H./POSCH P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn ²1994.
- BOHNSACK, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis. Opladen ²1993.
- BOS, W./TARNEI C. (Hrsg.): Computergestützte Inhaltsanalyse in der Empirischen Pädagogik, Psychologie und Soziologie. Münster 1996.
- BOS, W./TARNEI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster 1989.
- BUHREN, C. G.: Lehrer und Schüler entwickeln einen Fragebogen. In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 28-30.
- BURKART, C.: Wie evaluiert man ein Schulprogramm? In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 32-36.
- BURKART, C./EIKENBUSCH, G.: Kleines Wörterbuch der »Evaluation in der Schule«. In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 38-39.
- DIEKMANN, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg ⁷2001.
- DITTMAR, N.: Transkribieren. Ein Leitfaden für Forscher und Laien. Opladen 2000
- FLICK, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek 1995.
- FLICK, U./von KARDOFF, E./STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997.
- HOFFMEYER-ZLONTIK, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen 1992.
- HUBER, G. L./MANDL, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel ²1994.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München 1988.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München 1989.
- LANGER, R.: Interviews durchführen und auswerten. Leitfadeninterviews als Evaluationsinstrument. In: Pädagogik 11/2001, Weinheim/Basel 2001, 25-27.
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 7. Aufl. 2000.
- MERKENS, H.: Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim 1984.
- MÜHLFELD, C./WINDOLF, P./LAMPERT, N./KRÜGER, H.: Auswertungsprobleme offener Interviews. In: SOZIALE WELT. 32/1981, S. 325-352.
- SÜDMERSEN, I. M.: Hilfe, ich ersticke in Texten! - Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: NEUE PRAXIS. 13/1983, S. 294-306.

PRAXISSEMESTER/PRAXISPHASEN

- FAIRWEATHER, G. W.: Methods for experimental social innovation. New York, London, Sydney 1967.
- GLUMPLER, E.: Wissenschaftliche Begleitung innovativer LehrerInnenbildung. Überlegungen zur fachsystematischen Einordnung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr. Dortmund 1998.
- GLUMPLER, E./WILDT, J.: Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: BAYER M./BOHNSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000, S. 207-225.
- HÄNSEL, D./MÖHLE, V./WILDT, J.: Abschlußbericht zum BLK-Modellversuch: Öffnung der Lehrerbildung – Öffnung der Schule: Entwicklung und Erprobung der integrierten Eingangssemester Primarstufe. BLK-Nr. 76/91 Universität Bielefeld, Bielefeld 1995.
- JEUTHE, E./JUNG, M.: Pro und Contra zum Thema: Praxissemester in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Pädagogik. Weinheim/Basel 9/1998, S. 52-53.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (MSWWF) (Hrsg.): Empfehlungen zur Neuordnung des Erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW), Abschlussbericht. Bochum/Düsseldorf 1997.
- OELKERS, J.: Das Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Frankfurt/Main 1999, S. 66-81.
- SCHNEIDER, R./WILDT, J.: Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ – Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: JOURNAL FÜR LEHRERINNEN UND LEHRERBILDUNG. Innsbruck/Wien/München 2/2001, S. 20-27.
- SCHRÄDER, M./WILDT, J. (Hrsg.): Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung. Entwicklung, hochschuldidaktische Erprobung und Evaluation. Alsbach/Bergstraße 1985.
- SCHULZ-HAGELEIT, P.: Das Berliner „Didaktikum“ der Pädagogischen Hochschule: Ein schulpraktisches Halbjahr im Lehramtsstudium, In: BAYER, M./BECK, J./SPINDLER, D./TACK, K. (Hrsg.): Alternativen in der Lehrerbildung. Kooperation und Selbstorganisation. Reinbek 1982, S. 142-157.

SCHULENTWICKLUNG

- BUHREN, C. G./KILLUS, D./KIRCHHOFF, D./MÜLLER, S.: Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Dortmund 4. Aufl. 2002-11-29.
- CARLE, U.: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz-praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler 2000.
- GLUMPLER, E.: Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Einführung in die Forschungswerkstatt Schulprofilanalyse. Dortmund 1999.
- GOGOLIN, I./NEUMANN, U. (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Münster 1997.
- HEYER, P./KOFMACHER, E. et al.: Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Frankfurt/Main 1993.
- HOLTAPPELS, H. G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.
- HORTH, R.: The Open Plan School – Chance for a Better Education? In: KASPER, H./PIECHEROWSKI, A. (Hrsg.): Offener Unterricht an Grundschulen. Berichte englischer Lehrer (dt. Übersetzung). Ulm 1978, S. 25-36.
- INGENKAMP, K./PETILLON, H./WEIß, M.: Klassengröße – Je kleines, desto besser? Forschungs- und Diskussionsstand zu Wirkungen der Klassenfrequenz. Weinheim/Basel 1985.
- JASZOWICZ, S.: Kleine Grundschulen – jahrgangsübergreifende Klassen: Anachronismus oder modernes Schulkonzept? In: GRUNDSCHULVERBAND AKTUELL, 3/1996, S. 5-7.
- KEMFERT, G./ROLFF, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. 2. Aufl. Weinheim/Basel 2000.
- KORINEK, W.: Schulprofil im Wandel. Bad Heilbrunn 2000.
- PETERSEN, P.: Der kleine Jenaplan. Jena 1927 (Nachdruck: Weinheim/Basel 1965)
- RICHTER, G./FISCHER, B.-R.: Städtischer Schulalltag im Wandel. In: DUDEK, P./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim/Basel 1994, S. 37-48.
- ROLFF, H.G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim, München 1993.

- ROLFF, H.G.: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim/München 1998, S. 295-326.
- ROLFF, H.-G./BUHREN, C.G./ LINDAU-BANK, D./MÜLLER, S.: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 3. Aufl. Weinheim/Basel 2000.
- RÖSNER, E.: Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund 1999.
- SANDFUCHS, U./STANGE, E.-M./KOST, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Bad Heilbrunn 1997.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.
- ZIMMER, J./NIGGEMEYER, E.: Macht die Schule auf, läßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim/Basel 1986.

THEORIE – PRAXIS/WISSENSCHAFTLICHES WISSEN – HANDLUNGSWISSEN/PROFESSIONALISIERUNG

- APEL, H.J./HORN, K.-P./LUNDGREEN, P./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999.
- COMBE, A./HELSPER, W.: Pädagogische Professionalität, Frankfurt/Main 1997.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O.: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.
- FRIED, L.: Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung, In: BAYER, M./CARLE, U./WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 19-54.
- HEIL, S./FAUST-SIEHL, G.: Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Weinheim 2000.
- KRUMM V.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: ECKERLE, G.-A./PATRY, J. L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxisbezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1988.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (MSWWF) (Hrsg.): Empfehlungen zur Neuordnung des Erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). Düsseldorf 1998.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W.: Pädagogische Professionalität, Frankfurt/Main 1997, S. 70-182.
- WILDT J.: Das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) – ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule? In: BAYER, M./CARLE, U./WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 319-337.
- WILDT, J.: Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: HÄNSEL, D./HUBER, L. (Hrsg.): Schule neu denken und gestalten. Weinheim, Basel 1996, S. 91-107.

SOZIALÖKOLOGIE

- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BRONFENBRENNER, U.: Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter, R (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978, S. 33-65.

Dortmunder Rundschau

Samstag, 15. Juli 2000

WESTFÄLISCHE RUNDSCHAUNR. 162

Dortmunder Nordstadt: Die Reportage - Gespräche mit Bürgern, Planern, Polizei und Politik

Polizei macht deutlichen Rückgang der Kriminalität aus

(FB) Für die Polizei ist die Sache klar: die Nordstadt hat ihre großen sozialen Probleme. Sicher. Hinsichtlich der Zahlen zur Kriminalität ist sie allerdings ein „Normalfall“ - mit rückläufigen Werten. Da steht der Norden besser da als die Innenstadt.

Seit über 20 Jahren tut Ulrich Baier in der Nordstadt seinen Dienst und für den stell-

vertretenden Leiter der Polizeiinspektion Nord kann von einer „Verslumpung“ des Stadtteils keine Rede sein. Der Blick auf aktuelle Werte zeige, dass die Anstrengungen der Behörden und der Ordnungspartnerschaften „gefruchtet haben“. Die Zahlen: Waren es bei der gefährlichen und schweren Körperverletzung im 1. Halbjahr 1999 95 Fälle, sind es im 1. Halbjahr 2000 derzeit 85 (-10 %). Bei Raubüberfällen ist ein Rückgang von 32 % zu verzeichnen: von 56 auf 38 Fälle. Bei den Rauschgiftdelikten sind es minus 19 %, ein Rückgang von 282 auf 229 Straftaten. Zudem: Dortmund ist offenbar nicht mehr Metropole für auswärtige Drogenabhängige. Es wäre ferner fahrlässig, Rauschgift delikte als Nordstadtproblem zu werten, ist die Szene doch von der City in den

Norden verdrängt worden. Dazu Andreas Wiens, der lange Jahre das Sachgebiet Kriminalitätsentwicklung leitete: „Im Rauschgiftbereich haben wir die niedrigste Zahl seit sechs Jahren“. Gesamtstädtisch gesehen sind die erfreulichsten Rückgänge in der Nordstadt zu verzeichnen. Und ein weiteres Beispiel, das das Klischee von der Nordstadt als Hort der Kriminalität nicht

stützt: Die Fallzahlen in den genannten Kriminalitätsfeldern liegen in der Innenstadt höher. Polizeisprecher Karl Beeler: „In der Nordstadt tut sich was.“ Stadt und Polizei unterstützen allerdings auch große Anstrengungen. Allein 12 Bezirksbeamte hat die Polizei im Einsatz. Doppelt soviel wie in anderen Stadtteilen, wenn man auf den Richtwert von ei-

ein normaler Stadtteil. Die Szene sei nicht bunter als anderswo, Bandenbildung sei nicht zu beobachten. Fakt bleibe, dass soziale Gruppen wie Punks, Trinker und Obdachlose natürlich für viele Bürger ein subjektives Angstpotential seien, obwohl objektiv von ihnen keine Gewalt ausgehe. Wien: „Von den Straftaten her gesehen, haben wir mit diesen Gruppen keine Probleme.“

Die Taverne und der Handel als Magnet

(FB) Hohe Arbeitslosigkeit, größter Anteil an Sozialhilfrempfängern, Armut. Das ist ein Teil der Nordstadt-Realität. Anne Tilmann leugnet ihn nicht, weist Gesprächspartner aber auch auf andere Facetten des Lebens zwischen Borsigplatz und Sunderweg hin.

Der Lehrer aus Berghofen, der sich Samstag beim Portugiesen in der Brunnenstraße mit mediterranen Lebensmitteln einkauft. Die spanische Taverne an der Danewerkstraße, bei der Tischbestellungen zum Teil wochenlangem Vorlauf haben. Das sind nur zwei

Beispiele für Tilmann, Vorkandidat für den Planerstandsmann des Planerstands an der Ruckertstraße. 14 Mitarbeiter und einige Honorarkräfte arbeiten inzwischen in unterschiedlichen Projekten, um das Leben in der Nordstadt lebenswerter zu machen - und das seit 18 Jahren. „Und in der Arbeit hat sich viel geändert“, blickt Anne Tilmann zurück. Ging es früher vornehmlich um die Begrünung von Innenhöfen, Wohnraumsanierung oder auch Verkehrsberuhigung, also um das sogenannte „Sozialaunliche“, stehen unterdessen mehr die Menschen selbst im

Blickpunkt: es geht um Bildungsgänge für Jugendliche, Sprachkurse, aktive Integration der Ausländer, Berufsausbildung, Beteiligung der Anwohner an Projekten. Dicke breiter Bohrer ist angesichts der Probleme angebracht. Das weiß auch Theo Schröder. „Wir wollen hier Problem nicht verschweigen und nichts Schönreden“, so der Bezirksvorsteher. Aber man lasse sich auch nicht in die schlechteste Ecke stellen, sagt er mit Blick auf die letzten Berichte in überregionalen Medien. Viele Probleme träfen auch auf andere Innenstadtbereiche zu.

Mit Blick auf die 48 Mio. DM platziert Schröder für „nachhaltige Projekte“ Gruppen und Initiativen sowie Hilan-gänge, gestärkt werden sollte die Hilfe zur Selbsthilfe sollte das Leitthema sein. Aber auch für Konsequenzen der Bezirksmaßnahmen steht der Bezirksplaner. So bei den Themen Hundehaltung oder auch mit Blick auf die Trinker-Szene am Nordmarkt. Politisch spricht er sich für mehr öffentlich geforderte Wohnungen aus. Unabhängig voneinander plädieren Anne Tilmann und Theo Schröder für verstärktes

Marketing oder auch eine Imagekampagne für die Nordstadt als Teil weiterer Bemühungen. Schröder: „Viele nehmen positive Entwicklungen in diesem Stadtteil wahr, aber wir müssen das auch auf einen Wandel im Stadtleben übertragen. Der renommierte Planer wie das Depot, das domicil oder auch das Kunsthaus ins Blickfeld nimmt.“ Und eingestrichelt, was den Schwerpunkt des EU-Programms angeht: Bei der Jugendarbeitslosigkeit muss angesetzt werden.

Hier war et früher schön – und ist es manchmal noch

Trotz Armut, Einsamkeit und Durchgangsverkehr geht es nicht nur trostlos zu in der Dortmunder Nordstadt

Von Ingrid Müller-Münch (Dortmund)

Rechts auf dem Mauerchen sonnen sich, frisch onduliert und fein gemacht, zwei alte Damen. Bergmannswitwen, alle beide. Sie sind geübt darin, so zu tun, als ginge sie ihre Umgebung nichts an. Sonst säßen sie nicht hier; denn kurz zuvor kämpften direkt vor ihrer Nase zwei Pitbulls miteinander, knurrten gefährlich. Nun überläßt ein lautes Wortgefecht zwischen einem zerstaubten, wirkenden Alkoholiker-Pärchen, zwei Beamten des Ordnungsamts und einem Polizisten ihre selbst gewählte Idylle. Einige aus der Punkerguppe dort hinten starren neugierig herüber. Ein mit Kampfhund an der Leine herumlungender Skin zieht betont desinteressiert weiter. Mehrere hinter ein paar Sträuchern hockende Junkies wenden sich gelangweilt ab.

Alltag auf dem Dortmunder Nordmarkt, dem parkähnlich angelegten Herzstück der Nordstadt. „Wir sehen das jeden Tag hier“, deutet eine der beiden Bergmannswitwen vage auf ihre Umgebung. „Hier war et früher schön. Nein, auf gar keinen Fall so schlimm wie getzt“, wehrt sie den Vorwurf ihrer Freundin ab, schon vor dreißig Jahren hätte der Nordmarkt „seinen Ruf weggehabt“.

An dem graffiti-besprühten Kiosk am Eingang des Nordmarkts schenkt Reiner Rautenberg ab morgens halb sieben Kaffee an Obdachlose aus. „Erfrischungen“ prangt noch die alte Aufschrift unter dem Büchchdach. Ansonsten ist dies der einzige alkoholfreie Kiosk in ganz Dortmund. Der 47-jährige Sozialarbeiter liebt seine „Platzarbeit“ auf dem Nordmarkt. „Hier ist so viel an Lebendigkeit“, beschreibt er das umliegende Viertel, in dem an die 60.000 Menschen auf engem Raum leben, davon vierzig Prozent Migranten aus aller Welt, viele Sozialhilfeempfänger, allein erziehende Frauen. In dem es dennoch nicht nur trostlos und elend zugeht. Das versichern viele, die sich hier auskennen.

Direkt nördlich hinter dem Dortmunder Hauptbahnhof, durch die Eisenbahntrasse von der übrigen Stadt getrennt, befindet sich die Nordstadt. Ein Viertel, in dem alles an Elend, was eine Stadt wie Dortmund zu bieten hat, kulminiert. Unberührt vom Strukturwandel des Ruhrgebiets ist dies ein Stadtteil, in dem es vernehmbar brodeln und zischt.

Wo die Armut in Gestalt abgewrackt gekleideter alter Leute nicht zu übersehen ist. Wo sich auf jeder Bank, die aufgestellt wird, schon bald Menschen mit der Bierflasche am Hals niederlassen. Wo in jeden Tante-Emma-Laden, der dichtmacht, fast zwangsläufig eine türkische Teestube einzieht. Und wo heftig diskutiert wird, ob es nicht mit den hiesigen Lebensumständen zusammenhängt, dass kürzlich ein 15-jähriger Junge aus der Nordstadt sein siebenjähriges Opfer in eine Abwasserrohre stopfte und beinahe umbrachte.

„Das hätte überall passieren können“, schüttelt Rautenberg heftig den Kopf. Immerhin spricht einiges dafür, dass die hier lebenden Menschen eine den Umständen angepasste friedliche Koexistenz entwickelt. So hält sich das deutsche Beefsteak mit Spiegeleiern und Bratkartoffeln tapfer neben Falafel und Kebab, dem Türkofu-Export-Import und der Schuhreparatur von Meisterhand mit dem „Senkol, am besten nur von Pingepütz“. Die Namen an den Klingeln der mehrstöckigen Altbauten verraten, dass Familie Albracht neben Herrn Türkoglu wohnt und Frau Pankoke sicherlich hin und wieder dem Ehepaar Terzopolus in Hausflur begegnet.

Wegen dieser Mischung wird die Dortmunder Nordstadt von vielen geradezu geliebt. Etwa von Pfarrer Friedrich Laker, Vater von fünf Kindern, darunter einer

Tochter, die derzeit an der Grundschule das einzige deutsche Mädchen in ihrer Klasse ist. Laker hat einen Verein gegründet, der soeben für seine vorbildliche Arbeit von der nordrhein-westfälischen Landesregierung preisgekrönt wurde.

Anlass für die Gründung von „Hannibal e.V.“ war der trostlose Zustand eines plattenbau-ähnlichen Gebäudekomplexes an der Heroldstraße, bewohnt überwiegend von Marokkanern, deren Kinder keine Arbeit fanden, auf dem zubetonierten Innenhof herumlungerten. Auf den umliegenden Straßen tätigten Prostituierte und Freier ihre Geschäfte. Wilde Mülldeponien wuchsen wie von selbst.

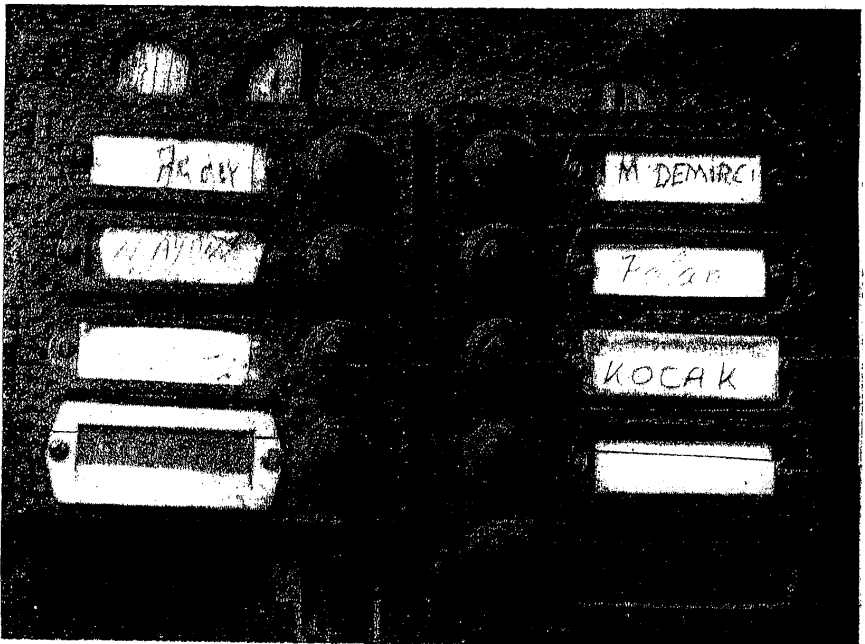
Inzwischen haben sich die Bewohner mit Hilfe von Laker, unterstützt durch Wohlfahrtsverbände und Kirchengemein-

bein an. Ihre Kinder bekamen einen Bolzplatz. „Gestern haben wir deswegen voll den Arger gekriegt“, mault ein Zehnjähriger. „Da ist ein Ball in einen Garten gefallen. Jetzt dürfen wir nicht mehr so harte Schüsse machen, wie wir wollen.“

„Hier in der Nordstadt ist es einfach eng“, erklärt Raumplaner Reiner Staubach vom Nordstädter Planerladen. Jahrelang hat Staubach um den Schüttermann-Block gekämpft, einen großen Gebäudekomplex, dessen Wohnungen der ursprüngliche Eigentümer gezielt an Ausländer vermietet und verkommen ließ, „nur um Kohle zu scheffeln“. Erst nach dem Tod des Besitzers wendete sich das Blatt. Sein Urenkel, der Erbe, zog selbst in eine Schüttermann-Wohnung. Ließ den Innenhof für die Kinder gestalten und freut sich,

schulen ein Drittel aller Schüler von Sozialhilfe lebt. Und dass es eine meist durch Alkoholkonsum provozierte Einsatzbelastung der Polizei gibt. Die hohe Straßenkriminalität von ausländischen Jugendlichen kommentiert er mit den Worten: „Hätten wir hier so viele deutsche Jugendliche aus dem gleichen Milieu, würden die diese Taten begehen.“ Was ihn beunruhigt, sind die extrem vielen Kindern, die hier in Verkehrsunfällen verwickelt werden. Zu wenig Spielfläche dürfte die Ursache sein. Aber auch mangelnde Beaufsichtigung, wie im Fall des Zehnjährigen, der sich neulich um 22 Uhr allein auf der Straße herumtrieb, von einem Auto erfasst und getötet wurde.

Einsamkeit, Schlüsselkinder, Durchgangsverkehr. Eine Suppenküche, die täglich kostenlos an die 300 Mahlzeiten aus-



Multikulti in Dortmund-Nordstadt – auf dem Klingelknopf.

(Bild: Planerladen)

den, aus dem Schlamassel gezogen. Die Außenfront der Hochhäuser wurde renoviert, der Innenhof zum Spielplatz umfunktioniert. Fahrradwerkstatt, Jugendtreff, Nachbarschaftscafé sorgen dafür, dass man einander kennenlernt.

„Auf dem Schulhof der nahe gelegenen Grundschule müssen nicht mehr jede Woche an die hundert Spritzen eingesammelt werden“, erklärt Pfarrer Laker die durch „Hannibal“ erwirkten Veränderungen. „Als die Drogenszene hier zu stark wurde, haben wir das thematisiert. Die Polizei unternahm seitdem einiges, um die Junkies zu vertreiben. Dadurch haben die Menschen erfahren, dass sich was tut, wenn sie sich engagieren.“

Eine ähnliche Erfahrung machten die Bewohner der Häuser schräg gegenüber der Westfalenhütte. In den fünfstöckigen Bauten an der Borsigstraße, in der früher die Hoesch-Arbeiter wohnten, wurde der asphaltierte Innenhof aufgestemmt, Mutterboden angekarrt, kleine Gärten wurden durch Holzzaune abgeteilt. Anwohner bauen Gemüse, Petersilie oder Zwie-

den, aus dem Schlamassel gezogen. Die Außenfront der Hochhäuser wurde renoviert, der Innenhof zum Spielplatz umfunktioniert. Fahrradwerkstatt, Jugendtreff, Nachbarschaftscafé sorgen dafür, dass man einander kennenlernt.

dass die Nordstädter so tolerant sind, sich niemals jemand über Kinderlärm beschwert und noch nach ein Uhr nachts jederzeit eine Kneipe offen hat. Fans der Nordstadt finden sich reichlich. Einer ist Sozialdezernent Siegfried Pogadl, der in dieser Gegend groß geworden ist. Er lobt die vielen Initiativen. Ohne die sich nichts täte, denn ein Sorgenkind wird die Nordstadt wohl immer bleiben. „Aber setzen sie sich einmal auf eine der Bänke an der Josefkirche. Da ist was los“, sagt Pogadl. Da flanierten sie vorbei, die Menschen aus aller Herren Länder, die es in die Nordstadt verschlug. Da promenierte sie und hasten, verweilen und schwätzen vor Möbel Pfeiffer, einem der wenigen alteingesessenen deutschen Läden, die es noch gibt.

Der für die Nordstadt zuständige Kriminaloberarzt Uwe Tessmann-Fichtner gerät geradezu ins Schwärmen, kommt die Sprache auf sein Revier. Er hält es für „hochinteressant“, nennt es geradezu „eine Herausforderung für die Polizei“. Selbstverständlich weiß er, dass an einigen Grund-

gibt. Portugiesische Restaurants. Deutsche Eltern, die Pfarrer Laker schon bei der Taufe ihrer Kinder ankündigen, sie werden wegzeln, sobald ihre Kleinen in die Schule kommen. Die einzige Dortmunder Pommes-Bude, die Fritten noch für eine Mark pro Portion verkauft. Videoläden, ein Programmokino. Und der befreiend wirkende Anschlag an einem Kiosk, mitten im Kiez. „Investieren sie in Silber, es muss nicht immer die Börse sein.“

Am schlimmsten zu ertragen sind für die Nordstädter allerdings die feinen Pinkele von außerhalb, die hochmütig auf diesen Stadtteil herabblicken und dies auch deutlich zeigen. Wie kürzlich der Mercedes-Fahrer aus dem Dortmunder Süden, der Reiner Staubach und seiner Familie den Fahrradweg blockierte. Da stand der Mann, als wäre es das selbstverständlichste von der Welt, und pinkelte gegen eine Hauswand – unberührt von den laut schimpfenden türkischen Frauen und Kindern. Eine Situation, die für Staubach wieder einmal deutlich machte, „was diese Leute von unserem Viertel so halten“.